

# Estudio de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos “diferentes”

## Research on interpersonal relationships in classrooms with “different” students

---

Vicente Jesús Llorent García (1), Rafael López Azuaga (2).

(1)Universidad de Córdoba

(2)Universidad de Cádiz

Fecha de recepción 09-06-2012. Fecha de aceptación 14-12-2012

### Resumen.

*La diversidad de alumnos con características específicas ha aumentado dentro de las aulas, tanto en alumnado con necesidades educativas como en alumnado con diferentes identidades, entre otros. Los grupos son cada vez más heterogéneos y es fundamental promover actitudes positivas en el alumnado para acoger dicha diversidad como una fuente de enriquecimiento. Se debe promover una sociedad inclusiva en donde todos nos relacionemos, aprendamos los unos de los otros y trabajemos cooperativamente para alcanzar metas comunes. Hemos desarrollado una investigación en Córdoba (España) en donde analizamos cómo se llevan a cabo las relaciones interpersonales entre alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con una muestra de 202 estudiantes del 2º ciclo de ESO de un Instituto de Educación Secundaria (IES) cordobés. Podemos comprobar en nuestros resultados que no suelen discriminar a alumnos por cuestiones de género, etnia, país, discapacidad ni orientación sexual, aunque sí discriminan a alumnos con una personalidad específica o que no se relacionan socialmente con los demás. Es por ello conveniente desarrollar más prácticas educativas que promuevan el aprendizaje cooperativo y la inclusión de estos alumnos en sus grupos de trabajo, e incitarles a participar, además de desarrollar habilidades sociales, la inteligencia emocional, educación intercultural y actitudes positivas para fomentar la acogida de todas las personas y desarrollar en los estudiantes la capacidad de establecer relaciones interpersonales positivas entre ellos.*

**Palabras clave:** Relaciones interpersonales; Inclusión; Necesidades específicas de apoyo educativo; Educación intercultural; Educación Secundaria.

### Summary.

*The diversity of students with specific characteristics have increased in the schools, not only people with educational needs but also people with different identities. There are more and more heterogeneous groups in the classrooms and it is essential to promote positive attitudes in the students so that they receive that diversity with the belief that it is*

*an enrichment opportunity. We must promote an inclusive society where we relate to each other, where we learn from the other people and they learn from us, and where we work together and cooperatively to obtain common aims. We have made a work of investigation in Cordoba (Spain), in which we have analyzed how positive or negative the interpersonal relationships among students from High Schools are. We have analyzed 401 students about a population sample of a High School from Cordoba. We can prove from the obtained results that the students don't usually discriminate against students for genre, ethnic, country, disability or sex reasons, although they do discriminate against students with a "special" personality or against students who don't relate themselves to another people.*

*Consequently, we must put into practice educative practices to promote the cooperative learning and the inclusion of these students in cooperative groups, and we must encourage to take an active part in the activities; besides training them in social skills, emotional intelligence, intercultural education and positive attitudes to promote the welcome of these people and to develop in the students the capacity of establishing positive interpersonal relationships among themselves.*

**Key words:** *\*Interpersonal relationships; Inclusion; Special needs of Educational Support; Intercultural education; High School.*

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La “diferencia” siempre ha estado presente. En las sociedades por un motivo u otro catalogamos algo como “diferente” cuando no entra dentro de nuestras concepciones sobre aquello que representa lo habitual o lo “válido”. Dichas concepciones se han construido a partir de las experiencias vividas, y han conllevado a que las personas construyamos unos parámetros de “normalidad” y “anormalidad” que se utilizan bajo distintos criterios, entre ellos, patológico o biomédico, estadístico, funcional y sociocultural. Evaluamos a las personas a través de estos parámetros, y se considera esta acción como una reacción social ante las “diferencias”. Estas reacciones están basadas en la discriminación, en la marginación o en las tendencias “curativas” o “correctoras” para evitar que alguien determinado deje de ser “diferente”. Se considera la “diferencia” como un problema debido a que estas reacciones han estado alimentadas por la ignorancia, el mito, la superstición y sobre todo por el miedo a lo desconocido. Los criterios más empleados suelen ser intelectuales, sensoriales, edad, género, clase social, etnia, cultura, orientación sexual y otras características específicas (Coll, 1986; Sánchez Palomino y Lázaro, 2011). Entre las reacciones sociales ante la diferencia, con respecto a la discriminación y la marginación, en España han aumentado los casos de “acoso escolar”; donde determinados compañeros, por diversas razones entre las cuales se encuentran su propia caracterización personal, desarrollan agresiones continuadas de carácter variado en las que hay un desequi-

librio de poder entre víctima y agresor; no necesariamente tiene que existir violencia, y puede haber desde la agresión física hasta la psicológica. Estos casos de discriminación suelen ser más abundantes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y no solamente afecta al alumnado, sino que también el propio profesorado sufre dichas agresiones (Navarrete-Galiano, 2009; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). El hecho de considerar la diversidad como un problema o entrar en conflicto con ella (ej: creencias culturales), pueden provocar dichos conflictos de discriminación (Leiva, 2009).

En este estudio, nos centramos en el desarrollo de las relaciones interpersonales. Partimos de la hipótesis de que unas relaciones interpersonales positivas entre el alumnado llevará a que las situaciones de discriminación sean reducidas. Entre las razones por las que unos compañeros discriminan o marginan a otros compañeros, es porque lo consideran “diferentes” a ellos (Romero Barea, 2009; Rubio y Soria, 2003). Es por esto que vamos a centrarnos en investigar por qué los alumnos consideran “diferentes” a los compañeros, a qué compañeros suelen considerar “diferentes” y cómo se relacionan entre ellos. A partir de ahí, planteamos una serie de propuestas de mejora para favorecer programas de intervención en centros educativos para reforzar las relaciones interpersonales entre los alumnos, partiendo de que la “diferencia” o diversidad es un valor en el sentido de que podemos enriquecernos a través del contacto con las personas “diferentes” a nosotros. De esta forma, lograremos reforzar la inclusión social de todo el alumnado gracias a que todos los alumnos son bien acogidos

y se enriquecen y desarrollan los unos a los otros sin que nadie quede excluido de este proceso de aprendizaje, reduciéndose por ello cualquier síntoma de discriminación y acoso escolar.

Antes de continuar, creemos oportuno aclarar que el concepto “diversidad” no solamente engloba al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), sino también a toda la diversidad de caracterizaciones e identidades que presentan los sujetos: Identidad cultural, identidad afectivo-sexual, identidad política, etc, y su propia personalidad incluyendo su escala de valores, sus preferencias y sus actitudes. Con esto lo que queremos decir es que todos somos “diversos”, no existe ninguna persona que sea idéntica al 100% a otra persona. Cuando trabajamos la atención a la diversidad y la educación inclusiva, no solamente nos centramos en el alumnado que presenta NEAE, sino en todas las personas que se encuentran presentes en el aula, ya que debido a una serie de características, partiendo de lo que hemos expuesto al principio del artículo, pueden llegar a ser discriminados, lo que podría conllevar a consecuencias como la exclusión social, autoconcepto negativo o dudoso, baja autoestima, depresión, afectar a su rendimiento académico, etc (Aguilar, 2005; Ontoria, Domingo, Martín, et al, 1993). Como profesionales del ámbito educativo, tenemos que intervenir para prevenir estas consecuencias.

## **2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Este estudio se ha realizado utilizando el método descriptivo, siendo la pobla-

ción alumnos del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de los Institutos Públicos (IES) del distrito escolar “La Fuensanta”, en la ciudad de Córdoba. Dicho distrito fue seleccionado a través de muestreo aleatorio entre los nueve distritos escolares totales en los cuales se distribuyen los centros educativos de Córdoba.

Se han utilizado cuestionarios ad hoc como instrumento de recogida de datos. Se ha tomado como población objeto de estudio al 2º ciclo de ESO de dicho distrito escolar, compuesto por 401 alumnos, consiguiendo lograr la participación de una muestra de 202 alumnos, a un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%. Se realizan una serie de cuestiones que podríamos organizar en diferentes categorías: Diversidad (2), el trabajo en el aula con compañeros “diferentes”(4), las relaciones interpersonales con sus compañeros y los posibles casos de discriminación que se encuentran en su centro educativo (16), la participación de alumnado con o sin NEAE (8), la escolarización del alumnado con NEAE y otras cuestiones relacionadas con la intervención que realiza el profesorado en el aula a raíz de los principios de la educación inclusiva. Los cuestionarios presentan preguntas abiertas (%), preguntas cerradas de escoger una sola opción (%) o escoger tantas como se estime y preguntas de escala Likert (media, desviación típica y % NS/NC). También hemos calculado la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) a un nivel de confianza del 95% para comprobar si los resultados obtenidos son generalizables para el contexto que hemos medido, en dicha escala Likert, siempre que obtengamos un valor inferior a  $p =$

0'05 en la asíntota bilateral en todos los ítems.

Para obtener las conclusiones y las posteriores propuestas de intervención, analizamos los cuestionarios. Dependiendo de las cuestiones, nos centrábamos en aquellas respuestas más frecuentes o en las menos frecuentes. Quiere decir que, aquellas respuestas que tuvieran un porcentaje demasiado alto o bajo, o que presentasen una media baja o muy alta y con una desviación típica coherente y adecuada, eran situaciones que había que analizar con profundidad. Estos resultados los analizábamos contrastándolo con el marco teórico elaborado, y nos permitían pensar en algunas propuestas de intervención para intentar mejorar esos resultados porque sus consecuencias podrían traer dificultades para conseguir nuestros objetivos de conseguir la inclusión social y educativa, al menos dentro de la población donde realizamos el estudio, puesto que todos los resultados y propuestas fueron entregados a la directiva de estos centros educativos para ayudarles en su tarea educativa. Sirve de contraste con toda la información ya recogida por los propios docentes, que son quienes conviven diariamente con su alumnado.

A continuación vamos a explicar cómo se *validó* el cuestionario: Para realizar el cuestionario, primero se diseñó un marco teórico donde se fueron extrayendo los ítems del cuestionario, y los agrupamos por categorías para facilitar su lectura y realización. El marco teórico nos aportó “palabras clave”, ideas sobre aquello en lo que debíamos investigar, y las traducimos en cuestiones adaptadas al nivel lingüístico de nuestro alumnado. Cabe señalar que algunas cuestiones per-

teneían a otro estudio anterior realizado por el autor donde se incluyó un apartado idéntico, las cuales fueron diseñadas cooperativamente junto a una profesora universitaria especialista en la temática. El alumnado perteneciente a la muestra de dicho estudio nos ayudó a validarlas. Además, el cuestionario, además de ser revisado por el profesor-tutor (primer firmante del artículo), fue enviado a profesionales que se dedican a realizar trabajos de investigación e intervención en el campo de la inclusión social y educativa para que fuese evaluado, indicándonos las mejoras oportunas para ello. Finalmente, realizamos una “experiencia-piloto” con una pequeña muestra para que nos ayudaran a validar el cuestionario. A raíz de sus respuestas, veíamos si habían comprendido lo que se les pedía que escribiesen en las preguntas, e incluso luego les preguntamos si había preguntas confusas o si querían sugerirnos que añadiésemos alguna pregunta más que ellos considerasen relevante. Su intervención fue clave especialmente en la adaptación de las preguntas a su nivel lingüístico. Para asegurar la *fiabilidad* del instrumento, se aplicó el coeficiente Alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach en las preguntas escalares, partiendo de que se consideran fiables cuando el valor de  $\alpha$  supera o iguala la puntuación de 0'7, puesto que en este caso empleamos escalas con suficientes ítems como para tener en cuenta esa referencia para valorar la fiabilidad y hemos contado con la participación de suficientes sujetos (Pérez Juste, García, Gil, et al; 2009).

Queremos señalar que este estudio forma parte de un Trabajo Fin de Máster, tutorizado por el primero de los firmantes y realizado por el segundo. La intención

de dicho trabajo de investigación fue explorar las necesidades del profesorado de Educación Secundaria para conseguir la inclusión social y educativa de todo el alumnado del centro educativo. De las variables analizadas, en este artículo nos centraremos en la variable “*Relaciones interpersonales y Convivencia*” que se lleva a cabo en el centro educativo, especialmente en lo que se refiere al respeto a la diversidad.

También queremos señalar, antes de exponer los resultados, que este trabajo de investigación solamente tiene la intención de realizar una exploración general de la situación objeto de estudio en el contexto que hemos investigado. La intención es obtener unas orientaciones que nos permitan seguir investigando en

mayor profundidad y plantear criterios de intervención. Al ser una variable más de las medidas en el trabajo de investigación original, se plantea en un futuro próximo profundizar más desarrollado técnicas de investigación etnográfica, como la observación participante y las entrevistas informales, entre otras.

### 3. RESULTADOS, INTERPRETACIÓN Y CONTRASTE CON OTROS ESTUDIOS

#### 3.1. Concepto de “diferente”

Se les planteó, en cuestiones abiertas, que definiesen cómo sería para ellos una persona “diferente” (Tabla 1):

<b>Tabla 1: Para tí, ¿por qué una persona puede parecerte diferente?<sup>1</sup></b>	
Sujeto con características a las que no estamos acostumbrados a ver	9'6%
Sujeto que presenta un comportamiento extraño	16'2%
Sujeto que no se relaciona socialmente con los demás	15'1%
Sujeto con una forma de vestir extraña	8'8%
Sujeto que presenta una diferente personalidad, gustos y forma de pensar	23'5%
Sujeto que se sale de las normas establecidas: Mala educación, comportamiento conflictivo, habla de temas inadecuados, etc	2'9%
Trastornos, dificultades de aprendizajes, discapacidad...	4'4%
Sujeto que tiene un color o tono de piel diferente al mío	0'7%
Sujeto que habla una lengua diferente a la nuestra	0'7%
Sujeto al que no conocemos de nada	0'4%
Sujeto que pertenece a una raza diferente	1'5%
Sujeto que presenta un comportamiento infantil y tontaina	1'5%
Persona distraída	0'4%
Nadie es diferente	1'5%
Sujeto que no tiene la misma cultura que yo	1'1%

Sujeto que realiza actividades “anormales”	1'1%
Sujetos que no pueden realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeros	0'4%
Sujeto que no resulta ser “divertido”	0'4%
Sujeto que tiene una orientación sexual diferente a la mía	0'4%
Sujeto que tiene un aspecto físico característico	1'8%
Sujeto que se cree superior a los demás	1'1%
Sujeto que no ve correcto las acciones que realizan sus compañeros	0'4%
Sujeto que procede de un país diferente al mío	1'5%
Sujeto que se encuentra escolarizado en diversificación curricular	0'4%
Todos somos diferentes	0'4%
Somos diferentes porque podemos actuar de una manera específica, pero a la vez todos somos iguales porque somos personas	1'5%
Persona que presenta una religión diferente a la mía	0'4%
Personas que siempre se entrometen cuando nadie les ha pedido ayuda	0'4%
Todos somos “normales”	0'4%
Sujeto poco inteligente y aplicado	0'4%
No sabe/No contesta	1'1%

Hemos obtenido una buena variedad de respuestas, pero las más frecuentes han sido la de considerar como “diferentes” a aquellos compañeros que presentan una personalidad, aficiones, gustos y forma de pensar distinta a la que normalmente suelen frecuentar ellos, las personas de su edad, grupo social o entorno (23'5%), aquellos alumnos que no se relacionan socialmente con los demás (15'1%) y luego hay personas que han considerado “diferentes” a aquellos alumnos que tienen un “comportamiento extraño” (16'2%) y a aquellos que presentan una caracterización que “no estamos acostumbrados a ver” (9'6%). Tiene su origen en que muchos hemos estado siempre acostumbrados a situarnos a nosotros mismos como

el prototipo ejemplar de persona, es decir, que siempre todas las personas de nuestra edad y entorno deben comportarse de la misma manera para ser considerados como “normales” (Sánchez Palomino y Lázaro, 2011). Con respecto a los alumnos que no se relacionan socialmente con otros compañeros, esto se justifica en base a que, siguiendo a Guil (2004), los seres humanos tenemos necesidad de relacionarnos socialmente y de compartir nuestros sentimientos y emociones. Si vemos que una persona se niega a realizar esta acción por diversos motivos (no siempre va a ser porque el sujeto tenga un trastorno generalizado del desarrollo), y no lleva a cabo actividades compartidas con sus compañeros y ni se preocupa por ellos

y se “encierra”, termina resultándoles extraño. Esto hace que se relacione con las otras respuestas. El hecho de considerarle “diferente” se refuerza no conocerlo de manera significativa, por lo que, al resultar “semi-desconocida”, sigue siendo un “extraño” para ellos aunque lleve tiempo en nuestra aula. A través de la comunicación como las personas compartimos conocimientos, sentimientos, emociones y nos desarrollamos, por eso se considera como una acción vital e imprescindible del ser humano para su desarrollo personal y poder así construir su identidad y subjetividad (Díaz Gómez y González Rey, 2005). Si alguien rechaza realizar esa acción a la vez que necesidad vital, se considera “raro”.

Por su parte, pocos son los que consideran “diferentes” a aquellas personas que presentan una lengua diferente, que sea una persona “distráida”, que presenten una cultura diferente, que tengan una

orientación sexual “diferente”, etc, y un listado de características específicas (porcentajes iguales o inferiores al 2%). En conjunto (un 32’6%), pueden decirnos que cada persona, a raíz de sus concepciones, experiencias y basándose en su prototipo de persona “ideal” en el cual se incluye la posibilidad de compartir una serie de características o no, considerará “diferente” a alguien que no cumpla con lo esperado con alguna serie de características (Navarrete, 1998). Por ejemplo, con respecto a la diversidad cultural, ahora que hay una mayor presencia de alumnado inmigrante, más se favorecen las relaciones interpersonales y el desarrollo de actitudes inclusivas en el alumnado autóctono (Ortiz, 2008).

Con respecto a la cuestión *¿Dirías que en tu clase hay compañeros diferentes?*, a raíz de lo que respondieron en la anterior pregunta, obtuvimos los siguientes resultados (Tabla 2):

Compañeros que se meten e insultan a otros compañeros	2’3%
Compañeros que no tienen muchos amigos	0’5%
Sujeto que tiene mal olor	0’5%
Compañeros que no se relacionan socialmente con los demás	20’9%
Todos somos iguales	7%
Sujeto que tiene una forma de vestir extraña	0’9%
Sujeto que habla de una forma extraña	0’5%
Nadie es diferente	15’8%
Compañeros que realizan diferentes actividades	4’2%
Compañeros que presentan diferentes características a las mías	12’1%
Compañeros que estudian en un aula diferente a la mía	1’4%
Siempre cada uno de nosotros tendremos algo en común con los demás	0’5%

*Estudio de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos “diferentes”*

Discapacidad, trastornos, problemas físicos, enfermedades, dificultades de aprendizaje, etc	1'9%
Compañeros que presentan un comportamiento inadecuado	2'3%
Nos llevamos bien todos	0'9%
Todos somos diferentes	8'8%
No son diferentes porque son de Córdoba como yo	0'5%
Compañeros que piensan de manera diferente	1'9%
Compañeros que reciben un trato “especial”	0'5%
Todos tenemos un CI elevado	0'5%
Sujetos con diferentes CI	0'5%
Todos somos diferentes porque no tenemos las mismas calificaciones en cada asignatura	0'5%
Sujetos que son de una raza o cultura diferente	1'4%
Todos somos “casi” iguales	0'9%
Si realizan las mismas actividades que yo, no son diferentes	0'9%
Compañeros que han venido de otro país	1'4%
Sujeto que habla un idioma diferente al nuestro	0'5%
Compañeros que se encuentran estudiando en un programa de diversificación curricular	0'5%
Sujeto que habla un idioma diferente al nuestro	0'5%
Sujetos que no estudian	0'5%
Todos somos “normales”	0'9%
Sujetos que son simpáticos	0'5%
Sujetos que no se valoran a sí mismos	0'5%
Compañeros que tienen una madurez demasiado alta para la edad que tienen	0'9%
No debemos etiquetar al alumnado por su caracterización y discriminarlo por ello	0'5%
Personas que presentan una adicción obsesiva por algo en concreto (ej: videojuegos)	0'5%
Sujeto con una forma de pensar diferente a la de sus compañeros	0'5%
Sujetos que desobedecen o no escuchan a las personas por cabezonería	0'5%
Compañeros que se creen superiores a los demás	0'5%
No sabe/No contesta	4'2%

Un 20'9% afirma tener como compañeros “diferentes” a alumnos que no se relacionan socialmente con los demás, mientras que otro 15'8% considera que no encuentra a nadie “diferente” en su clase a raíz de sus concepciones sobre ser o no “diferente”. Un 12'1% confiesa que tiene compañeros con diferentes características a las suyas. Las respuestas emitidas en esta pregunta confirman los análisis de Sánchez Palomino y Lázaro (2011) ya expuestos. Este tipo de reacciones han estado alimentadas por la ignorancia, el mito, la superstición y sobre todo el miedo a lo desconocido. La taxonomía de la diversidad toma como referentes criterios intelectuales, sensoriales, edad, género, clase social, raza, cultura, orientación sexual y otras características específicas, de manera que para valorar las diferencias y por consiguiente establecer los parámetros de “normalidad” y “anormalidad” se pueden utilizar distintos criterios, entre ellos, patológico o biomédico, estadístico, funcional y sociocultural. De hecho, este argumento puede justificar el hecho de que un 7% dijese “*Todos somos iguales*” y un 8'8% que “*Todos somos diferentes*”: Acostumbrados a ver que la “diferencia” puede considerarse como algo negativo y objeto de discriminación, prefieren decir que somos todos iguales o todos diferentes para evitar dichas consecuencias.

### 3.2. El trabajo con compañeros “diferentes” en el aula

Algo más de la mitad suele intentar trabajar en grupo con esos compañeros

“diferentes” en las aulas (55'4%), aunque aquellos que no lo desean (44'6%) suele ser, por un lado, porque ellos mismos se aíslan y no quieren jugar con sus compañeros (35'1% de dicho 39'1% que afirmó no trabajar con esos compañeros “diferentes”), reforzando la idea fundamentada previamente respecto a que los alumnos con problemas para relacionarse con los que se les considera con más frecuencia como “diferentes” y cuyas relaciones interpersonales son negativas. Por otro, no desean participar porque no se encuentran motivados para trabajar y prefieren realizar otras actividades (dormir, jugar a la consola u al ordenador, etc) (22'5% de dicho porcentaje) o porque que tienen otras tareas propias individuales (26'3% de dicho porcentaje). Con respecto a la segunda respuesta, puede deberse por las siguientes razones: Desmotivación, falta de interés, déficit en habilidades sociales, falta de concentración e impulsividad, etc (Flores y Gómez, 2010). Otro 11'3% afirma que no rinden satisfactoriamente debido a que mantienen un comportamiento disruptivo en el aula, pudiéndose justificar por las mismas razones de la anterior respuesta, además de dificultades para trabajar en equipo y favorecer relaciones laborales y estudiantiles adecuadas dentro del contexto de trabajo en el aula.

Con respecto a la pregunta *¿Esos compañeros suelen participar con interés en las actividades de clase?*, hemos obtenido los siguientes resultados (Tabla 3):

<b>Tabla 4: ¿Esos compañeros suelen participar con interés en las actividades de clase?</b>	
Sí, siempre participan activamente y realizan todas las tareas porque son muy trabajadores y responsables	27'9%
No trabajan adecuadamente, sin mostrar interés alguno y además presenta un comportamiento disruptivo	21'1%
Trabaja y participa solamente cuando el docente le obliga a hacerlo	6'9%
Solamente participan cuando son recompensados con una nota	0'5%
Independientemente de que sean recompensados o no, aportan su punto de vista en aquello que se realice en clase	5'4%
Participan pero con dificultades	1%
Suelen estar callados porque son muy tímidos y tienen miedo a que se rían de ellos	3'9%
No tengo referencias sobre esta cuestión debido a que ellos se encuentran la mayor parte del tiempo en un aula externa	2%
No participan porque se dedican a realizar otras tareas diferentes a las de los demás	1'5%
A veces sí participan, pero no suelen ser significativas sus aportaciones	10'8%
Ellos suelen ayudar a los demás	1%
No participan porque no suelen estar muy seguros de lo que tienen que hacer	0'5%
Realizamos actividades deportivas con ellos	0'5%
Nadie es diferente	3'4%
Les gusta participar porque les permite relacionarse con los demás y divertirse	0'5%
Ellos participan pero sin relacionarse con sus compañeros de trabajo, tan solo con el profesorado	0'5%
Participan en las actividades según el tipo de actividad que sean (intelectuales, deportivas, etc)	2'9%
No me preocupo por saber si esos alumnos se implican o no en el desarrollo de las tareas	0'5%
Participan pero a la vez presentan un comportamiento disruptivo en el aula (ej: no paran de hablar)	0'5%
No sabe/No contestan	8'8%

Un 27'9% del alumnado afirma que esos compañeros "diferentes" participan activamente en clase, durante la realización de las tareas, incluyendo aquellos que se realizan a nivel de gran grupo. Con lo cual la "diferencia" no tiene por qué condicionar el rendimiento académico del alumnado y su interés por participar y aprender; lo que nos confirma que estos compañeros a los que consideramos "diferentes", gracias a su interés e implicación, si los escuchamos activamente, podremos enriquecernos gracias a sus aportaciones. Aquí puede encontrarse la alta motivación como uno de los factores a tener en cuenta, volviendo a mencionar el estudio de Flores y Gómez (2010): Una alta motivación implica un alto rendimiento, tendencia al esfuerzo, un nivel de autoeficacia alto y deseos de aprender, y esto es independientemente de la caracterización que presente. Por su parte, un 21'1% señala que esos compañeros a los que considera "diferente" no participan ni muestran interés por los contenidos que se trabajan en el aula, además de presentar un comportamiento disruptivo en ésta, pudiéndose justificar por el estudio que acabamos de comentar. En cuanto al resto de respuestas, más variadas, son debidas a cuestiones como las siguientes: *"Son personas tímidas"*, *"Participan pero con dificultades"*, *"Solamente participan cuando se les obliga"*, *"No participan porque se encuentran en un aula externa"*, *"No participan porque se encuentran realizando otras tareas"*, *"Participan si reciben una nota o recompensa a cambio"*, etc. Son casos que se pueden justificar por el tipo de motivación que presente el sujeto (intrínseca o extrínseca, según el caso) y con lo expuesto en el estudio que hemos

analizado anteriormente, pero en general esa "diferencia" o dificultades no implica un rechazo a la participación.

### **3.3. La discriminación hacia compañeros "diferentes"**

Los casos de discriminación no son tan abundantes en los centros educativos de nuestro estudio (35'6%), cuando se produce, destacan que hay compañeros que reciben insultos con frecuencia (un 40'4% de dicho 35'6%), aunque muchos alumnos dicen que sus compañeros normalmente suelen respetar a todos los alumnos (un 38'6% del 58'4% que ha reconocido que no se discrimina al alumnado considerado "diferente"), por el hecho de ser sus compañeros de clase de toda la vida o simplemente por ser personas. Los motivos por los que se discrimina no suelen ser, desde el punto de vista del alumnado, por motivo de etnia, género, discapacidad, orientación sexual, etc, aunque el profesorado insiste en que es así, a raíz de conversaciones mantenidas con ellos. Puede ser debido a que cada uno interpreta el conflicto y lo justifica por diversas razones, según el conocimiento que se tenga de éste y de los sujetos intervinientes. Aún así, los alumnos reconocen no relacionarse con sus compañeros "diferentes" fuera del aula (66'8%) porque ya tienen otros amigos y no consideran por ello plantearse relacionarse con ellos (40'6% de dicho porcentaje), algunos destacando razones como las siguientes: *"Me dan miedo"*, *"Sus temas de conversación no me interesan"*, *"Solamente me relaciono con ellos cuando me interesan por algún motivo"*, *"No le veo capacitado como para entenderme"*, *"Yo tendría difi-*

cultades para entenderlos”, etc. De nuevo tenemos aquí un ejemplo de “reacción social ante la diferencia”, como expusimos anteriormente (ver citas de Sánchez Palomino y Lázaro, 2011) (Tabla 4). Este tipo de conductas puede promover la ten-

dencia a generar estereotipos y prejuicios acerca de las personas que presenten una caracterización específica, estableciendo generalizaciones hacia todas aquellas personas que presenten características similares (Guil, 2004).

<b>Tabla 4: ¿Por qué te relacionas o no con los compañeros que consideras “diferentes”?</b>	
No me relaciono con ellos porque tendrían dificultades para entendernos	1'4%
No me relaciono con ellos porque estos compañeros “diferentes” tienen sus propios amigos fuera del aula	7'2%
No me relaciono con esos compañeros “diferentes” porque no me caen bien	4'3%
Yo tengo mis propios amigos, por ello no tengo por qué relacionarme con ellos	27'1%
A pesar de cómo sean, me relaciono con esos compañeros porque me caen bien.	3'4%
Aquellos niños que se sienten discriminados se aíslan y se relacionan socialmente entre ellos, así que no es mi culpa	5'8%
Los discrimino por ser “diferentes”	1'4%
No los discrimino porque son mis amigos	4'3%
No me relaciono con ellos porque no tengo confianza con ellos	5'3%
Realizo diversas actividades puntuales con esos compañeros “diferentes”	1%
No me relaciono con ellos porque tendría dificultades para entenderles	0'5%
Me relaciono con ellos sólo por el hecho de que son mis compañeros	6'8%
A veces sí, a veces no	4'3%
Me relaciono con ellos porque para mí no son personas “diferentes”	2'9%
Me gusta intercambiar ideas con las personas, por eso me relaciono con ellos.	0'5%
Me relaciono con ellos por pena	1%
No me relaciono con ellos porque no me siento a gusto con estas personas	0'5%
No me relaciono con ellos porque son personas que se meten con otras personas	0'5%
Me relaciono con ellos porque creo que es mi obligación	0'5%
Con algunos sí me relaciono y con otros no	0'5%
Quiero relacionarme con ellos, pero me rechazan	0'5%

Me relaciono con ellos para acompañarlos y ayudarlos a integrarse en el grupo	0'5%
Me relaciono con ellos solamente cuando me interesa	0'5%
No me relaciono con los demás porque me gusta estar solo y reflexionar sobre mis pensamientos	0'5%
Me suelo ir fuera del patio del recreo, de ahí a que no mantenga relaciones con ellos	1%
No me relaciono con esos alumnos porque si lo hiciera perdería reputación entre mis compañeros	0'5%
No me relaciono con esos alumnos porque no tienen temas interesantes de conversación	0'5%
No me relaciono con esos alumnos porque no realizan las mismas actividades que yo en el recreo	0'5%
No me relaciono con esos alumnos porque tienen gustos diferentes a los míos	0'5%
No sabe/No contesta	15'9%

También señalamos que un 5'8% afirma que esos compañeros “diferentes” se aíslan y no se relacionan con los demás, contrastándolo con la concepción de considerar “diferente” a aquellas personas que se aíslan y que necesitan ayuda para favorecer que inicien y mantengan relaciones sociales. Con respecto a estas actitudes, siguiendo los estudios de Weiss (1973), una actitud de aislamiento o “soledad” puede deberse a una vinculación deficiente entre padres e hijos, asociado con características de personalidad como introversión o timidez. El individuo solitario es probable que sienta que le dan de lado y que no tenga mucho en común con los demás. Además del sentimiento de que son relativamente distintos, cuanta mayor soledad y aislamiento, menor es la confianza en los demás. Estos análisis pueden justificar la situación de estas personas “aisladas”, conllevando a ser vistos como “diferentes” e incluso ellos mismos se ven así.

Analizando la escala Likert, los ítems que mayor puntuación han obtenido han sido, dentro del descriptor verbal de “De acuerdo”<sup>2</sup>: “*No tengo ningún inconveniente en sentarme con compañeros del sexo opuesto*” (Media = 3'74, Desviación típica = 0'523), “*No tengo inconveniente en sentarme con compañeros que presenten discapacidad*” (Media = 3'31, Desviación típica = 0'805), “*No tengo problemas en ver a amigos míos hacer tradiciones populares de sus países de origen o de otros países*” (Media = 3'28, Desviación típica = 0'851). También, a raíz de la formulación del ítem, consideramos muy positivo el siguiente resultado: “*Hay compañeros de clase que prefieren reunirse en el recreo con sus amigos españoles que con amigos de otros países*” (Media = 1'75, Desviación típica = 0'915). Estas respuestas se conectan con los resultados obtenidos hasta el momento, en que el alumnado, en general,

discrimina por razones de personalidad y características específicas a las que no están habituados. De todas formas, aunque consideren no tener inconvenientes en sentarse con alumnos discapacitados, el ítem *“Me encanta hacer actividades con niños que presentan alguna discapacidad”* ha sido valorado con Media = 2'66 y Desviación típica = 0'909<sup>3</sup>, por lo que, aunque no es un resultado bajo, todavía algunos consideran que pueden tener dificultades para realizar actividades específicas con estos compañeros aunque acepten su compañía y relación social. Con respecto a las relaciones con personas de diferentes culturas, destacamos que un 13'9% ha respondido “No sabe/No contesta” en el ítem *“Hay compañeros de clase que prefieren reunirse en el recreo con sus amigos españoles que con amigos de otros países”*. La justificación puede deberse a que en estos centros educativos, a raíz de los datos obtenidos por el centro educativo a través del profesorado-tutor, no se encuentren demasiados alumnos inmigrantes, así que el alumnado no tiene fundamentos para valorar este ítem, y los que hayan puntuado se han basado en sus experiencias personales. Otra prueba de ello es que, en el ítem *“En mi instituto se realizan jornadas, talleres y otras actividades en las cuales se exponen costumbres y rasgos de otras culturas, incluyendo la mía”* (Media = 2'45, Desviación típica = 1'005) se ha obtenido un 22'8% de alumnos que han respondido “No sabe/No contesta”. Puede ser que, aunque se realicen tareas, no suelen ser significativas o muy frecuentes debido a la poca presencia de alumnos inmigrantes o de minorías culturales en las aulas de nuestros centros educativos de la zona

A. Además, tampoco el resultado de la media, como podemos ver, es demasiado elevado (“a medias”) y su desviación típica supera el valor de 1, lo que nos indica que existen discrepancias a la hora de valorar este ítem, tal vez dependiendo del centro o grupo en el que se encuentre en el alumnado acerca de profundizar o no sobre estas temáticas. Aún así, el alumnado parece adoptar una actitud positiva para iniciar y mantener relaciones interculturales, y tenemos otro ítem que lo demuestra: *“Estaría dispuesto a aprender un vocabulario básico de la lengua de origen de mis compañeros de otros países”* (Media = 2'75, Desviación típica = 0'982). En la escala Likert, hemos obtenido un Alpha de Cronbach = 0'744, lo que nos asegura la fiabilidad de la escala. La prueba K-S, a un nivel de confianza del 95%, nos indica que podemos generalizar los resultados a la población objeto de estudio, al haber obtenido un valor inferior a  $p = 0'05$  en la asíntota bilateral en todos los ítems.

### **3.4. ¿Qué opinan los compañeros sobre cuál debe ser la escolarización adecuada para el alumnado que presenta NEAE?**

Hemos dejado claro anteriormente que el ámbito de la “Atención a la Diversidad” abarca todo tipo de diversidad, no solamente las NEAE. Sin embargo, hemos querido aquí hacer una mención hacia este tipo de alumnado, para explorar cómo son vistos por sus propios compañeros y explorar si aprueban o no una modalidad de escolarización inclusiva. El hecho de decantarse por una u otra puede perjudicar al afianzamiento de las relacio-

nes interpersonales, lo que conllevaría a perjudicar el desarrollo de prácticas de aprendizaje cooperativo y a desarrollar sentimientos de empatía y sensibilización hacia estos grupos de estudiantes, pudiendo perjudicar su posible inclusión en

la sociedad. Les planteamos al alumnado cuál de las tres modalidades (escolarización en centro específico o segregador, integración, inclusión) aprobaban, además de justificarnos sus respuestas (Tabla 5):

<b>Tabla 5: Justificación sobre respuesta a la cuestión Sinceramente, por el bien de esos compañeros “diferentes”, ¿dónde crees que estarían mejor escolarizados?⁴</b>	
Deben estar con nosotros en el aula, pero junto a alguien que pueda ayudarles	0'5%
Deben estar junto a nosotros para que no se sienta discriminado o “diferente”	4%
En un centro específico van a atender mejor sus necesidades y se van a encontrar más a gusto	18'8%
No tiene por qué estar excluido del resto por el hecho de que tenga alguna discapacidad o cualquier otra característica	5'9%
Deben estudiar con nosotros pero a veces sería mejor que estuviese en otra aula para realizar actividades específicas	6'9%
Si estudian con nosotros, no van a ser capaces de seguir nuestro ritmo de trabajo	4%
Es fundamental que estudien con nosotros para que puedan ser felices y sentirse a gusto	1%
Dependiendo de lo que presente, estaría en una modalidad de escolarización determinada	2'5%
Si permitimos que estudien con nosotros, en un futuro terminaremos agradeciéndolo por todo lo que pueden aportarnos	1%
Si se encuentran escolarizados en otros centros, no van a poder relacionarse con personas “diferentes” a ellas mismas	2'5%
Si no tienen discapacidad alguna, deben estar con nosotros en nuestra aula	0'5%
El nivel de la clase puede disminuir y nosotros saldremos perjudicados en cuanto a aprendizaje	1'5%
Con nosotros se integrarán mejor en la sociedad, al permitir que puedan relacionarse socialmente con nosotros	3'5%
Ellos están en su derecho a estar con nosotros, aunque sean diferentes	3%
Esos niños con discapacidad, trastornos, etc, me dan miedo	0'5%
Acepto que estos compañeros estén conmigo en mi clase siempre y cuando me respeten y no me den problemas	1%
Todos somos personales normales, así que todos tienen que ser tratados por igual	3'5%

*Estudio de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos “diferentes”*

Me da igual, no voy a tener ningún problema porque estén conmigo en mi aula	2%
Si están con nosotros, no se meterían tanto con él, además de que tienen derecho a estar con nosotros	0'5%
Deben estar con nosotros porque tienen que recibir la misma educación	2'5%
Si están con nosotros, no se meterán tanto con él ni le discriminarán	1%
Solamente deben asistir a un centro específico si tienen un mal comportamiento en clase	1%
Mejor que estén con nosotros para que podamos defenderles de aquellos que le discriminan	0'5%
Deben estar en un centro específico solamente si no hablan nuestro idioma	0'5%
Mejor que estén en un centro específico porque estarán más a gusto con personas que son como él	0'5%
Deben estar en un aula o centro externo porque necesitan recibir una educación diferente	1'5%
Mejor que esté en un centro específico, porque probablemente acabaríamos discriminándole	1%
Deben estar con nosotros porque no son tontos	0'5%
Deben estar con nosotros para relacionarse, pero deben estar asistir algunas horas a otra aula para no retrasar a sus compañeros	4'5%
Aunque presenten un comportamiento inadecuado, deben estar escolarizados conmigo en mi aula	0'5%
Si estudian en un centro ordinario, aprenderán más que si está en un centro específico	1'5%
Si alguna vez asisten a nuestra aula, no va a tener problemas para encontrarse “incómodo”	0'5%
No tengo ningún inconveniente en sentarme junto a personas de diferente orientación sexual	0'5%
Si presentan desfase curricular, deben estar escolarizados en aulas o centros específicos	0'5%
Si los segregamos, nosotros mismos los estamos convirtiendo en “diferentes”	0'5%
No debemos etiquetar ni discriminar a nadie por cuestiones religiosas o por gustos de cada uno	0'5%
Por muy tímidos que sean esos compañeros, no deben estar escolarizados en centros específicos o fuera del aula	1%
Quiero que estén en un aula específica porque no me caen bien	0'5%

Si nos implicamos y nos acostumbramos a este sistema (Nota: se refiere al de la inclusión educativa), podremos conseguirlo y aceptarlo	0'5%
En un centro específico aprenderá contenidos adaptados a su inteligencia	0'5%
En nuestro centro educativo hay personas en el aula que sabrán tratarlas bien y ayudarlas	0'5%
En un centro específico, aprenderá a su ritmo	0'5%
En un centro específico para evitar que sean discriminados por los demás	1%
No sabe/No contesta	13'9%

Los que apuestan por un modelo segregador (34'7%) son aquellos que, principalmente, dudan de la capacidad de los profesionales de su centro educativo para atender las necesidades educativas de sus compañeros y que es mejor que se encuentren escolarizados en centros específicos de Educación Especial donde encuentren a especialistas con la suficiente formación y disponibilidad. Un 54'2% de los que marcaron esta opción han dado esta justificación.

Los que apuestan por un modelo integrador (30'2%), es debido a que dudan de las posibilidades que tiene el alumnado con NEAE para poder seguir el ritmo habitual que se siguen en las clases, o que incluso ellos mismos puedan verse perjudicados por el hecho de que el profesorado tenga que reducir el nivel para adaptarse a ellos. No están seguros de qué puede ser lo mejor, a raíz del concepto que tienen sobre las capacidades de sus docentes para poder satisfacer a todos, tanto a aquellos que van más avanzados y tienen más capacidades como aquellos que tienen mayores dificultades. Se considera que se sentirá mejor y más alegre si es atendido por los especialistas adecuados, a raíz de dicha escasa formación que puede haber recibido el profesorado

(lo cual se contrasta con los resultados obtenidos) y que éstos no sepan atenderlos adecuadamente y favorecer que se relacionen sus compañeros, llegando incluso a que el alumnado con NEAE termine prefiriendo permanecer un mayor tiempo con el especialista, que al menos éste si que le atiende y le hace sentirse más a gusto (Muntaner, 2010). Un análisis en conjunto de las respuestas nos llevan a esta conclusión.

Finalmente, con respecto al modelo de “escuela inclusiva” (33'2%), los que lo aprueban se basan en los derechos humanos básicos y en el concepto de “diferente” o “diversidad”, en el sentido de favorecer que los alumnos no sean discriminados por ser “diferentes”, y para ello consideran esencial que puedan convivir con todos sus compañeros para favorecer actitudes positivas entre sus compañeros y que el alumnado “diferente” pueda sentirse que pertenece a la sociedad. Si se encuentran escolarizados en aulas externas, perjudicará al desarrollo de las relaciones interpersonales y al aprendizaje de conocimientos y habilidades esenciales, siendo todo esencial para sentirse “incluido” en la sociedad.

De todas formas, un análisis en conjunto demuestra que más la mitad de los

alumnos no están convencidos de que el alumnado con NEAE, tanto si son considerados “diferentes” o no por sus compañeros, se encuentren escolarizados en aulas ordinarias y estudiando con ellos. Este hecho puede afectar a que el alumnado desarrolle unas relaciones interpersonales positivas con estos compañeros al no permitir que desarrollen actividades compartidas (Díaz Gómez y González Rey, 2005).

#### **4- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE**

El alumnado considera como “diferentes” a aquellos alumnos que no se encuentran dentro de sus concepciones sobre el “prototipo normal” de persona que tienen, a raíz de sus experiencias y de los sistemas de categorización que se han ido creando conforme a diversas variables intelectuales, sensoriales, edad, género, clase social, raza, cultura, orientación sexual y otras características específicas. En general, la población objeto de estudio no suelen destacar como “diferentes” al alumnado con discapacidades, diferentes culturas y orientación sexual, debido a que la evolución que ha cosechado la sociedad con respecto a la participación de estos grupos sociales en nuestra vida cotidiana está siendo positiva, siendo frecuente encontrarnos sujetos con estas características en los centros educativos, entre otros. Justificamos esta afirmación apoyándonos en el establecimiento del sistema de “integración educativa” en los centros educativos y en la aspiración para alcanzar la inclusión social y educativa de muchos profesionales. No obstante, suelen considerar como “diferente” a aque-

llos alumnos que no se relacionan socialmente con sus compañeros de clase.

A pesar de ello, hay muchos que consideran que pueden tener dificultades para establecer relaciones sociales con estos compañeros “diferentes”, influidos entre otras razones por creer que no van a ser capaces de entenderles o que ellos le entiendan a ellos, o que no van a aportarles nada.

La implicación del alumnado en clase es independiente de esa “diferencia”, puesto que influyen más otros aspectos, como el interés por lo que se está haciendo y las habilidades sociales, así que el profesorado debe preocuparse por lograr mejorar dichos aspectos a un nivel más positivo para favorecer la participación de éstos en el aula y así poder transmitir buenas sensaciones a sus compañeros, como punto de partida para iniciar relaciones interpersonales.

Con respecto a la participación del alumnado en el aula, un análisis general de todas las intervenciones nos lleva a la conclusión de que, en algunos casos, cuando parece ser que el alumno no participa por diversas razones, el profesorado debe estar atento ante estas circunstancias y preocuparse por fomentar la participación de todos los alumnos. Debe solicitarles siempre su opinión, enviar mensajes y gestos para que el alumnado envíe una retroalimentación que le ayude al docente a confirmar que su alumnado le está prestando atención, utilizar un lenguaje más claro, recursos que puedan llamarles la atención e incluso ajustarse a su estilo de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico, etc), relacionar los contenidos con sucesos de la actualidad, etc. De esta manera, además de favorecer el aprendizaje de los alum-

nos, ayudará a que sus compañeros sean conscientes de lo enriquecedor que resulta relacionarse con ellos a raíz de sus aportaciones a la hora de participar en clase.

Finalmente, con respecto al alumnado con NEAE, en general se piensa que su escolarización en aulas ordinarias puede conllevar a que el rendimiento y nivel del aula disminuya. También se piensa que estos alumnos pueden no ser capaces de seguir el ritmo. Puede conllevar a favorecer procesos segregadores que no permitan fomentar que el alumnado trabaje y se relacione en su aula con alumnos con dichas características, pudiendo tener como consecuencia la creación de estereotipos y prejuicios sobre esos compañeros y sobre lo que pueden o no aportarles si se relacionan con ellos.

### **¿Qué propuestas podríamos formular para la práctica docente?:**

En las aulas, para favorecer que el alumnado se sensibilice con el alumnado que presenta NEAE y se favorezca la adecuada acogida y apoyo a nivel inclusivo, se deberían analizar las diferentes NEAE existentes y que podemos encontrarnos en las aulas. Debemos lograr la sensibilización del alumnado ante estas personas y promover la igualdad de oportunidades entre todos, además de desarrollar nuevas creencias que les permitan eliminar las “barreras para el aprendizaje y la participación” que mantengan estos alumnos (Echeita, 2007). Se trata de concluir que, a pesar de las dificultades que tengan estas personas, todas ellas tienen a su vez potencialidades, y que con nuestra ayuda y algunas adaptaciones, además de motivarle a que se esfuerce, puede superar sus

dificultades y poder tener una vida normalizada. Utilizaremos tareas que permitan lograr que el alumnado reflexione, a través de análisis de experiencias, lecturas, vídeos, historietas, ...cambien sus creencias sobre estas personas.

También debemos plantear en las aulas diseños didácticos que recojan los principios de la educación inclusiva, el constructivismo y el “diagnóstico alternativo” (Ibarra, 1999). Una vez exploradas sus concepciones con cuestionarios y entrevistas para tomarlo como punto de partida para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cubero, 1995), plantearíamos unidades didácticas globalizadas en las cuales el alumnado se repartiera en pequeños grupos heterogéneos de trabajo cooperativo, incluyendo al alumnado con NEAE. Reciben asesoramiento por parte del profesorado y del resto de profesionales que puedan encontrarse en las aulas (especialistas, otros docentes, voluntarios, familias, profesionales procedentes de otras instituciones, alumnos colaboradores, etc), y entre todos aprenden, investigan y trabajar de manera que juntos deben alcanzar un objetivo común. Se ayudan, apoyan y aprenden entre ellos, resolviéndose todas las dudas que surjan. El resto de profesionales debe ayudarles en todo momento y ser un apoyo para ellos y para el profesorado. Entre las metodologías, podríamos incluir el “aprendizaje basado en problemas” y el “aprendizaje tutorizado”, porque permiten partir de las concepciones del alumnado, y el docente puede controlar el proceso gracias a las tutorías y revisión continua de los materiales elaborados por el alumnado, y aquí puede realizar un diagnóstico que sirva para una intervención adecuada.

Podemos ver reflejadas las necesidades de formación que presentan (por ejemplo, aprender a trabajar cooperativamente), y ellos mismos pueden hacerse conscientes de ellas gracias al proceso de reflexión que se les exige en todo momento. Se fomenta el desarrollo de su autonomía, pudiendo resolver por su cuenta sus necesidades e investigarlas (es decir, desarrollar la competencia básica de “aprender a aprender”). Todo esto les permite adquirir competencias que se adecuan al perfil profesional que se les solicita, puesto que se les proponen experiencias, casos prácticos, que serán similares a los que tengan que enfrentarse en un futuro, así que es ideal para poder evaluar las competencias, es decir, que sean aplicadas a la realidad a la que se van a encontrar cuando ejerzan. Además, al tener tutorías y encuentros con el alumnado, permite valorar su progreso y realizar procesos de retroalimentación en diferentes momentos, para orientar su proceso de aprendizaje o incluso realizar modificaciones en dicho proceso o en el diseño didáctico que se esté empleando (Álvarez et al, 2005). Finalmente, utilizaríamos técnicas para evaluar tanto el proceso como el producto: Portafolios, mapas conceptuales, diarios reflexivos, exposiciones, pruebas escritas, entrevistas, autoevaluaciones, evaluación entre iguales, puesta en común en gran grupo, proyectos de investigación, pruebas orales, proyectos artísticos, etc (Bordas y Cabrera, 2001; Ibarra, 1999).

Para el tratamiento de las conductas inadecuadas del alumnado, se pueden

plantear tareas que permitan desarrollar habilidades sociales (ideal para personas con dificultad para relacionarse), evolucionar sus escalas de valores, desarrollar relaciones interpersonales positivas, etc. Podríamos plantear dinámicas de grupo, dilemas morales, proyectos de investigación, juegos de roles, foros de discusión, resolución de conflictos, etc. Con respecto a las relaciones interpersonales, se sugiere enseñar habilidades de comunicación, mejora de la autonomía personal, trabajar la autoestima y el autoconcepto, y siempre incitar a aquellas personas más tímidas o con dificultades para mantener relaciones sociales a que puedan participar e implicarse en las conversaciones (Guil, 2004).

También se sugiere trabajar transversalmente la temática sobre la discriminación entre personas, haciendo especial hincapié en el acoso escolar, incluyendo el cyberbullying (Slonje y Smith, 2008), e incluso crear una red social en la plataforma NING para favorecer el desarrollo de nuevas relaciones sociales y plantear algunas tareas en las cuales el alumnado se involucre, incluyendo los que tienen mayores dificultades, de manera que poco a poco adquieren mayor confianza con los demás. Finalmente, desarrollar la inteligencia emocional llevará a los alumnos a regular sus emociones y colaborar en la promoción de competencias sociales y en la prevención de conductas problemáticas (Guil, 2004).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, G. *Cómo tratar los problemas de conducta en el niño. Guía práctica para detectar y afrontar los trastornos emocionales*. Trillas: México. 2005.
- AINSCOW, M. *Desarrollo de la práctica*. En Ainscow, M (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. 2001. Madrid: Narcea, p. 109-142.
- ÁLVAREZ, V.; et al. (2005). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Editorial EOS: Madrid, 2005, p. 11-133.
- BORDAS, M. I.; CABRERA, F. A. *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Revista Española de Pedagogía, Madrid: Año LIX, enero-abril, 2001, n. 218, p. 25-48. Consultado el 27-09-2009. Disponible en: [http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina\\_revisión\\_curricular/Documentos/modulodeevaluación.pdf](http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina_revisión_curricular/Documentos/modulodeevaluación.pdf)
- COLL SALVADOR, C. *Bases psicológicas*. Cuadernos de Pedagogía, n. 139, 1986, p. 12-16.
- CUBERO PÉREZ Cubero Pérez, R. *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Díada Editorial, S.L: Sevilla. 1995.
- DÍAZ GÓMEZ, Á.; GONZÁLEZ REY, F. *Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey*. Universitas Psychologica, vol. 4, n. 3, octubre-diciembre, 2005, p. 373-383. Consultado el 27-10-2010. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64740311.pdf>
- ECHETA SARRIONANDÍA, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea: Madrid. 2007.
- FLORES MACÍAS, R.C.; GÓMEZ BASTIDA, J. *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 12, n. 1, 2010, p. 1-21. Consultado el 26-05-2011. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15513269005.pdf>
- GUIL BOAZL, R. *Psicología social para psicopedagogos*. Kronos: Sevilla. 2004.
- IBARRA SÁIZ, M.S. *Hacia un diagnóstico alternativo*. Proyecto Docente. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1999, p. 127-157.
- LEIVA OLIVENCIA, J.J. *El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural*. Aula Abierta, 2009, vol. 37, n. 2, p. 93-110. Consultado el 29-03-2011. Disponible en: [http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula\\_Abierta/numeros\\_anteriores/i12/10\\_Aula\\_Abierta\\_Vol.37\\_2\\_Diciembre\\_2009.pdf](http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i12/10_Aula_Abierta_Vol.37_2_Diciembre_2009.pdf)
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2/2006 de 3 de mayo.
- MUNTANER GUASP, J.J. De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnáiz Sánchez, P.; Hurtado, M.D; Soto, F.J. (Coords.). 25 años de integración escolar en España: *Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010, p. 2-24. Consultado el 09-12-2010. Disponible en: <http://congreso.tecnoneet.org/actas2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- NAVARRETE-GALIANO RODRÍGUEZ, R. *Los medios de comunicación y la concienciación social en España frente al acoso escolar*. Estudios sobre el mensaje pe-

- riodístico, 2009, n. 15, pp. 335-345. Consultado el 03-04-2011. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/inf/11341629/articulos/ESMP0909110335A.PDF>
- ONTORIA PEÑA, A.; DOMINGO LORÉN, P.; MARTÍN GARCÍA, O.; MOLINA RUBIO, A.; SEDEÑO MORCILLO, M.V. *Educación en valores: Evitar la discriminación en el aula*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba: Córdoba. 1993.
- PEREDA, C.; DE PRADA, M.A.; ACTIS, W. *La inserción laboral de las personas con discapacidades*. Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales, 14. 2003.
- ROMERO BAREA, G. *Educación en valores: Evitar la discriminación en el aula*. Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas, n. 16, marzo de 2009, p. 1-10.
- RUBIO ARRIBAS, F.J.; SORIA BREÑA, R.J.. *La construcción social de la diferencia*. Nómadas, enero-junio, 2003, n.7, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A.; LÁZARO, M. Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En Sánchez Palomino, A.; Bernal Bravo, C.; Carrión Martínez, J.J.; et al (Eds.) (2011). *Educación Especial y Mundo digital*. Editorial Universidad de Almería: Almería, p. 84-101. Disponible en: <http://www.siiis.net/documentos/informes/Educacionespecialymundodigitalactas.pdf#page=84>
- SLONJE, R.; SMITH, P.K. *Cyberbullying: Another main type of bullying?*. Scandinavian Journal of Psychology, vol. 49, 2008, Issue 2, p. 147-154.
- SULLIVAN, K.; CLEARY, M.; SULLIVAN, G. *Bullying en la educación secundaria. El acoso escolar: Cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC. 2005.
- WEISS, R.S. *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: Mass. MIT Press. 1973. Consultado el 21-10-2010.

## NOTAS

1. Debemos señalar que en las preguntas abiertas es muy corriente que un mismo participante haya formulado más de un ítem al redactar su respuesta, de ahí que la frecuencia total de respuestas sea mayor al del número de participantes de alumnos.
2. La escala Likert era de 1 a 4 por limitaciones del software empleado, al solamente dejarnos incluir 5 grados incluyendo la opción “No sabe/No contesta”. Para evitar confusiones a la hora de realizar los análisis, añadimos una etiqueta verbal: “Nada de acuerdo”, “Término media”, “De acuerdo”, “Muy de acuerdo”, o “Nada”, “A veces”, “Bastante”, “Mucho”, según la pregunta.
3. Idem. Tener en cuenta la anterior nota.
4. A pesar del enunciado, en las instrucciones se les concretaron algunos ejemplos, como el alumnado que presentaba alguna discapacidad (visual, auditiva, motórica) o trastornos del desarrollo (discapacidad intelectual, hiperactividad, Síndrome de Down, autistas, etc.) En ningún momento se ha tenido la intención de etiquetar a estos alumnos, simplemente unas orientaciones para que el alumnado pueda orientar su respuesta independientemente del concepto que presenta como “diversidad”, aunque nosotros en todo momento partimos del concepto de “diversidad” como un valor y que todos somos diversos, partiendo de la “lógica de la heterogeneidad”.