

RELACIONES DE AMISTAD Y SOLIDARIDAD EN EL AULA

Un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo

DIEGO JESÚS LUQUE PARRA / MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS

Resumen:

Este trabajo analiza la influencia de la discapacidad, además de las características individuales, en el contexto de las relaciones del salón de clase. Se estudiaron las variables edad, género y medio y nivel socioculturales en su relación con la discapacidad, la amistad y la aceptación. Los resultados fueron acordes con las hipótesis en cuanto a que no hubo diferencias en amistad y aceptación por género, nivel o medio sociocultural hacia los compañeros de clase con discapacidad. Sin embargo hay influencias significativas, en función de la edad, etapa educativa y discapacidad, asociadas con las características individuales de los alumnos con discapacidades. Se concluye la necesidad de continuar desarrollando y fomentado valores de aceptación, respeto y apoyo entre compañeros, dado que los estudiantes con discapacidad tienen mayor probabilidad de distanciarse por sus necesidades de apoyo individualizado, por lo que es necesaria la compensación socioeducativa, reduciendo estereotipos, dentro de un marco inclusivo.

Abstract:

This study analyzes the influence of disability, in addition to individual characteristics, in the context of classroom relationships. The variables studied were age, gender, and sociocultural setting and level in relation to disability, friendship, and acceptance. The results agreed with the hypotheses in showing no differences in friendship and acceptance by gender, sociocultural level, or sociocultural setting with regard to classmates with disabilities. Significant influence was seen, however, as a function of age, educational level, and type of disability, associated with the individual characteristics of students with disabilities. The conclusion points to the need to continue developing and encouraging values of acceptance, respect, and support among classmates, since students with disabilities require individualized support and thus have a greater probability of distancing themselves. Thus socioeducational compensation and the reduction of stereotypes are necessary, within an inclusive framework.

Palabras clave: valores, solidaridad, discapacidad, necesidades educativas especiales, relaciones sociales, España.

Keywords: values, solidarity, disability, special educational needs, social relationships, Spain.

Diego Jesús Luque Parra es profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Campus de Teatinos s/n (29071), Málaga, España. CE: dluque@uma.es

María Jesús Luque Rojas es profesora del Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España. CE: mjluquerojas@uma.es

Introducción

En las relaciones sociales que las y los niños, jóvenes y adultos van adquiriendo con determinadas personas, la amistad supone un valor de suma importancia por su conciencia personal y social en la mutua influencia de las normas y su cumplimiento con las actitudes y valores. Está fuera de duda la importancia de la escuela en ese desarrollo; con su currículum y programas, el aula supone el medio idóneo para las relaciones entre niños, entre compañeros, que deben entenderse desde la amistad, considerándose sobre una esfera prosocial, compartiendo y ayudando, desde la aceptación y la cooperación, en el respeto y la tolerancia.

La diferencia entre las personas y el conocimiento que se tenga de ellas es también un aspecto de relevancia en la vida escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular. Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, de 2001, la Organización Mundial de la Salud define a la discapacidad como circunstancia de interacción persona-contexto que, en el marco del aula, supone un elemento más de vivencia y convivencia, sin diferencias respecto del resto de sus iguales. Circunstancia que debe ser abordada desde la perspectiva de las relaciones afectivas y de trabajo, incluidas las posibles limitaciones que pudieran presentarse, lo que nos obliga –al igual que Mand (2007), en su análisis sobre la posición del alumno con discapacidad en el aula– a plantearnos cuestiones sobre qué conocimientos se tienen sobre una persona con discapacidad, qué actitudes se dan en el aula o sobre cómo son, o deben ser, las relaciones en la clase y sus normas al respecto (Aguado-Díaz, Flórez y Alcedo, 2004; Luque Parra, 2008; Luque Parra y Luque Rojas, 2011).

En la escuela es de obligada reflexión la potenciación del carácter transversal (no sinónimo de tangencialidad) de los valores y actitudes, como forma de equilibrar planteamientos exclusivos de desarrollo curricular, en los que ha primado una atención a contenidos y objetivos, con hechos y conceptos de excesiva entidad, frente a los procedimientos, valores, actitudes y normas. De esta forma se tendría una estructura y un desarrollo curriculares, impregnando de sentido personal, social y moral a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y la dinámica educativa en general.

En la vida escolar, en un clima socio-afectivo positivo, todo el alumnado (y el profesorado) está implicado en comportamientos de convivencia (Trianes, 2013; Trianes, Fernández y Escobar, 2012; Trianes, Luque Parra y

Fernández, 2014); esta es una manera de vivir compartiendo las semejanzas y las diferencias, aceptando y valorando normas, desarrollando actitudes prosociales y buscando valores de solidaridad, comprensión y respeto. Este marco de pretensiones es tan obvio en un ámbito de inclusión, como también es cierto que deba hacerse un especial énfasis en determinados grupos o personas, buscando la mayor comprensión de situaciones y circunstancias particulares. En este sentido, la discapacidad es una entidad que, a fuerza de observarla a diario, sigue desconociéndose en muchos de sus aspectos, manteniéndose estereotipos o detalles que, al presentarse por el todo, alteran el hecho sustantivo de la persona. En esta perspectiva, la escuela debe mejorar su calidad en la atención a las necesidades educativas especiales (Skarbrevik, 2005), y continuar en esfuerzos y objetivos de conocimiento, aceptación y convivencia, a través de una acción tutorial (Luque Parra y Luque Rojas, 2011) o por medio de programas aplicados (Aguado-Díaz *et al.*, 2007; Morales, Cerezo, Infante, Fernández y Trianes, 2009), tratando de conseguir que los alumnos y alumnas con discapacidad, sean compañeros con los que se comparten tareas, relaciones y actividades, coparticipando en igualdad de la vida del aula.

Con el presente trabajo se pretende analizar los efectos que pueden producirse en las relaciones sociales y de amistad dentro del aula, cuando la discapacidad se aprecia no como binomio persona-contexto sino como elemento negativo que, desde la concepción clásica (modelo médico), se ha asociado en exclusiva con las características individuales. Se hace obvio que la concepción individuo-situación (niños-aula y vida escolar) tiene su mejor correlato y relevancia en la relación social y en la aceptación en el aula, del alumno o alumna con discapacidad por el resto de compañeros. En este trabajo se busca hacer una reflexión sobre esos contenidos, de acuerdo con los supuestos y objetivos que siguen.

Justificación, supuestos y objetivos

Un ámbito educativo inclusivo es el marco idóneo para el desarrollo de las actitudes y valores de la persona, consigo misma y con el grupo social al que pertenece, marco donde se pueden estudiar algunos valores socio-personales, en su relación con el alumnado con discapacidad, reflexionando sobre cuestiones como: ¿se mantienen adecuadas relaciones de amistad o compañerismo, en igualdad con el resto de la clase?, ¿se conducen en una práctica de esos valores el resto de compañeros que no tienen discapaci-

dad?, ¿puede proporcionarles mayor comprensión en sus relaciones con la comunidad, en casos de personas con discapacidad?

Considerando estas preguntas, el presente trabajo, en línea con otro anterior (Luque Parra, 2008), pretendería buscar, a modo de objetivos:

- 1) reflexionar sobre aspectos psicopedagógicos en las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad;
- 2) analizar actitudes y valores personales y sociales del alumnado, hacia compañeros de aula con discapacidad; y
- 3) favorecer el análisis pedagógico sobre la Acción Tutorial del Profesorado con alumnado con discapacidad.

Aspectos de diseño, muestra y procedimiento

Se intenta conocer la influencia de las variables edad, sexo, medio y estatus sociocultural, con las de valores (amistad y aceptación), como condicionantes en las relaciones sociales entre compañeros de aula y en su propio desarrollo personal, en diversas etapas educativas. Nos planteamos las siguientes hipótesis:

- 1) Deberá apreciarse relación entre la edad, el sexo o el medio con la actitud hacia el valor de la amistad con compañeros con discapacidad. La edad-etapa y el sexo deben tener mayor relevancia o significación (al menos al nivel de 0.05).
- 2) La presencia de un compañero o compañera con discapacidad en el aula, debe influir en la actitud (aceptación y apoyo) de manera positiva. La edad debería tener significación (nivel de 0.05), no así el sexo, al estimar que la solidaridad o ayuda al compañero debe ser independiente del género. El medio podría ser indicativo de más afectividad o intensidad de la relación en lo rural que lo urbano. Sería deseable valorar la influencia del nivel sociocultural en este compañerismo.
- 3) Considerando que aún tiene cierto dominio la concepción individual, de trastorno o enfermedad (distinción negativa) de la discapacidad, la actitud del alumnado sobre su compañero con limitaciones podrá tener matices diferenciadores en función de la discapacidad que éste presente.

La muestra está formada por 339 alumnas y alumnos de centros públicos (colegios e institutos) de localidades de la zona de la Costa del Sol Occidental, Málaga (España). Se ha contado igualmente, con dos muestras de alumnado universitario, de las facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación (cuadro 1).

CUADRO 1
Datos generales de la muestra

Sujetos edad	Frecuencia	%
10	8	2.4
11	61	18.0
12	37	10.9
13	30	8.8
14	36	10.6
15	17	5.0
16	43	12.7
17	26	7.7
18	6	1.8
19	7	2.1
20	11	3.2
21	24	7.1
22	11	3.2
23	7	2.1
24	7	2.1
25	6	1.8
26	1	0.3
41	1	0.3
Total	339	100.0

Estos centros son de régimen ordinario con recursos y apoyos a las necesidades específicas del alumnado, siendo la muestra de distintos niveles educativos (grupos para cada una de las etapas educativas). La distribución es de 141 varones (41.6%) y 198 mujeres (58.4%), una muestra con ligera superioridad numérica de las mujeres sobre los varones, lo que respeta la distribución poblacional de centros educativos y su evolución en los niveles superiores del sistema.

El análisis de la muestra nos ofrece una realidad sociológica y económica propia de la comarca. De acuerdo con el Instituto de Estadística de Andalucía (2000), puede apreciarse que la Costa del Sol Occidental es una zona de proyección turística, con un sector económico básicamente de servicios y construcción. Desde una perspectiva sociológica o sociocultural se aprecia una mayoría urbana, con cierta pérdida en lo tradicional o típico popular, con una menor estructuración en clases sociales o una cierta difusión en la clase media. Así, en este parámetro sociodemográfico, se obtiene una distribución de 268 urbanos (79.1%) y 71 rurales (20.9%), lo que expresa una estructura poblacional representativa de cómo se conforma esta zona, una comarca en la que el efecto turístico ha *urbanizado* lo que de rural existía, creándose una estructura y servicios urbanos para atender al tamaño y necesidades de la población.

Por otro lado, los niveles de estatus o socioculturales adoptan la distribución expresada en el cuadro 2. Puede apreciarse cómo las categorías alto y bajo son de menor representación.

CUADRO 2

Distribución del nivel sociocultural

Bajo (1)	Medio (2)	Alto (3)
36 (10.6%)	256 (75.5%)	47 (13.9%)

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

Instrumentos y procedimiento

Instrumentos

En línea con otros estudios asociados (Luque Parra, 2008; Luque Parra y Luque Rojas, 2012), se tomaron tres cuestiones referidas a aspectos sobre la aceptación del compañero con discapacidad. Así, en la primera, se aborda una concreción de la solidaridad, en la amistad o grado de relación personal, lo que supone el contacto con el compañero. En la segunda y tercera, se emplaza al alumnado a expresar la opinión y reflexión personal sobre la discapacidad:

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

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

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

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

3. ¿Qué es para ti la solidaridad con las personas con necesidades especiales?

Teniendo en cuenta las características de los individuos en edad y etapa educativa, se ha procurado en su aplicación una actuación de cierta uniformidad y validez para todos los grupos.

Procedimiento

El procedimiento para la recolección de datos consistió en la aplicación del instrumento de manera colectiva, sin variar la estructura de los grupos de cada colegio o instituto. Los centros y cursos fueron asignados al azar, considerando distinción de edades y las categorías de discapacidad, para situar a los sujetos en las fases y supuestos teóricos. En el contexto de aula y actividad habituales, preferentemente con el alumno o alumna con discapacidad fuera del aula ordinaria (por ausencia, o por su presencia en el aula de apoyo), al final del ejercicio se hizo una breve disertación sobre la discapacidad en general y la concreta del alumno en cuestión, procurando transmitir un objetivo educativo a la prueba y un sentido moral en la relación social del aula. En todo momento hubo una buena colaboración del profesorado en su aplicación.

Los datos se sometieron a un tratamiento estadístico con el paquete SPSS-13.0 (2007), para lo que su análisis se dividió en dos apartados. Uno dirigido a las dos cuestiones primeras que, por su carácter cuantitativo, permiten un análisis en tal sentido y un segundo, necesariamente cualitativo, por el tipo de pregunta y respuesta. De esta forma, mientras en el primero se hicieron análisis estadísticos de tipo descriptivo e inferencial, en el segundo se orientaron hacia la descripción y explicación desde la subjetividad del alumnado. Si la primera parte se refería a la amistad y solidaridad hacia la persona con discapacidad, en la segunda se producía una reflexión sobre la relación con el compañero, expresada desde un punto de vista personal, por lo que su análisis fue valorado desde la categorización de sus respuestas.

Análisis y resultados

Amistad y visión de la solidaridad

La amistad es entendida como la relación efectiva (colaboración y trabajo escolar) y afectiva (juego, ayuda o apoyo), de igual forma que la solidaridad y aceptación del compañero con discapacidad se estima desde el reconocimiento y la cooperación, compartiendo aspectos de relación socio-personal. Los datos obtenidos en función del sexo (cuadro 3) arrojan unos valores en torno a la media, sin diferencias significativas ($F= 0.009$, $p>0.01$ para amistad, y $F= 1.23$, $p>0.01$, en solidaridad), lo que podría traducirse en que esta relación de amistad y de aceptación es independiente del género. Puede observarse, a la luz de las medias totales, consistencia entre la concepción de amistad y su concreción en solidaridad y aceptación de su compañero.

CUADRO 3

Medias y desviaciones típicas de amistad y solidaridad por género

	Amistad	Solidaridad-aceptación
Varones	6.50 (3.091)	6.05 (2.894)
Mujeres	6.54 (2.968)	6.80 (2.607)
Totales	6.52 (3.015)	6.49 (2.751)

En cuanto a su relación con la edad o etapa educativa, nos encontramos con datos que reflejan unos picos de mayor valor en educación primaria y en la universidad, quedando la secundaria y el bachillerato dos puntos por debajo de la media total (cuadro 4).

CUADRO 4

Medias y desviaciones típicas de amistad y solidaridad por etapa educativa

Etapa	Amistad	Solidaridad-aceptación
Primaria (93)	8.45 (2.189)	8.48 (1.815)
Secundaria 1º ciclo (68)	4.94 (3.246)	3.40 (2.444)
Secundaria 2º ciclo (55)	4.98 (2.684)	5.09 (2.467)
Bachillerato y F.P (48)	4.73 (2.811)	6.42 (1.485)
Universidad (75)	7.84 (1.779)	7.89 (1.410)
Muestra	6.52 (3.015)	6.49 (2.751)

Esta diferencia significativa ($F=36.31$, $p<0.01$, para amistad y de $F=16.44$, $p<0.01$ para solidaridad) expresaría una menor valoración de estos alumnos de secundaria, en su aceptación, amistad y apoyo hacia el compañero con discapacidad pero, dada su proximidad a la media, ello podría explicarse más desde una visión de menor reflexión o preocupación que de distancia afectiva hacia su compañero; esto a su vez podría relacionarse con la apertura a temas u objetos de interés propios de edad, obligando a la reflexión docente y tutorial, sobre la incidencia en valores y programas que los desarrollen.

Con referencia a la influencia del nivel sociocultural sobre las dos variables de amistad y solidaridad (cuadro 5), se observarían diferencias no significativas ($F=1.03$, $p>0.01$) entre el nivel 1 con respecto al 2 y 3, que se encontrarían en valores medios. A este respecto podría considerarse que, dada la estructura sociodemográfica y cultural de la zona, hubiera sido más acertada su división en dos niveles, quedando éstos más ajustados a esa realidad sociológica.

CUADRO 5

Medias y desviaciones típicas de amistad y solidaridad por nivel sociocultural

Niveles	Amistad	Solidaridad-aceptación
1	7.14 (2.910)	5.36 (3.226)
2	6.49 (3.001)	6.67 (2.679)
3	6.21 (3.169)	6.36 (2.591)
Totales	6.52 (3.015)	6.49 (2.751)

En lo referente al medio (cuadro 6) se distingue una diferencia significativa para la variable amistad en cuanto al contexto rural sobre el urbano ($F=59.54$, $p<0.01$), no así para los de aceptación y solidaridad ($F=2.18$, $p>0.01$). Este aspecto podría estar sobredimensionado por la conformación de la zona, con mayor núcleo urbano, pudiendo darse, al igual que en la variable anterior, artefacto estadístico.

CUADRO 6

Medias y desviaciones típicas de amistad y solidaridad por medio

	Amistad	Solidaridad-aceptación
Urbano	5.92 (2.932)	6.42 (2.420)
Rural	8.79 (2.124)	6.75 (3.760)
Totales	6.52 (3.015)	6.49 (2.751)

Finalmente, las variables arrojan diferencias significativas en su relación con el tipo de discapacidad (cuadro 7) esto es, la amistad ($F=4.21$, $p<0.01$), la solidaridad y su aceptación ($F=4.61$, $p<0.01$) tendrán mayor o menor

densidad cualitativa según las características o limitaciones del compañero, lo que se ha puesto de manifiesto en algunos estudios (García de la Banda y Pelechano, 1996; Aguado-Díaz, Flórez y Alcedo, 2004).

CUADRO 7

Medias y desviaciones típicas de amistad y solidaridad por tipo de discapacidad

Discapacidad	Amistad	Solidaridad-aceptación
Intelectual	6.83 (3.076)	7.12 (2.737)
Motora	6.49 (2.741)	6.76 (2.176)
Auditiva	6.00 (3.044)	6.19 (2.900)
Visual	9.10 (1.683)	8.45 (1.905)
Otras	5.73 (3.739)	3.84 (3.132)
Total	6.52 (3.015)	6.49 (2.751)

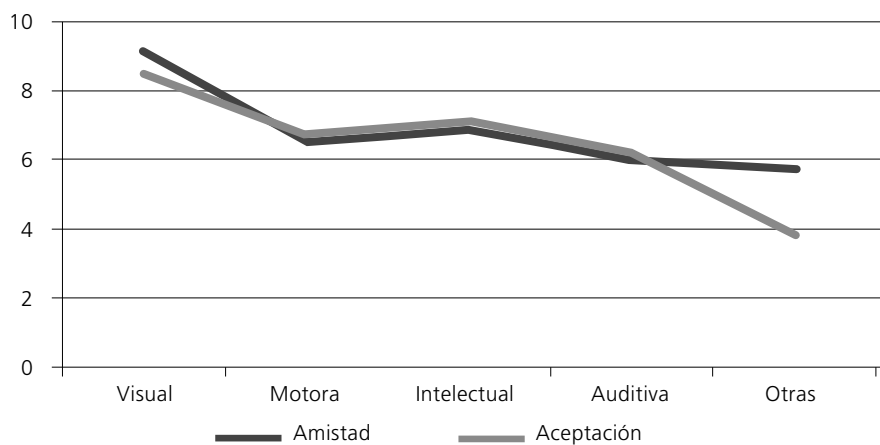
Así, puede apreciarse cómo los alumnos y alumnas con discapacidad visual arrojarían mayor valor, frente a los de discapacidad intelectual, motora, auditiva y otras que, por este orden, significarían la diferencia (gráfica 1). Este aspecto debe analizarse desde su relación integrada con las características individuales del alumno, lo que ha sido expresado en algunos trabajos (Avramidis y Norwich, 2000; Gómez e Infante, 2004; Arias y Morentin, 2004). En nuestro estudio se ha observado que la presencia de conductas impulsivas o agresivas son las que se asociarían a mayor rechazo entre compañeros, así como la timidez o retraimiento también podría incidir en una menor relación social, sobre todo en secundaria.

En un resumen a este apartado, se observa una línea de consistencia entre el comportamiento y la actitud, relación ésta que estará determinada por la conjunción entre la manifestación verbal y sus aspectos concretos de conducta (comportamiento en el aula). En cualquier caso, la amistad

como valor especialmente considerado, al igual que la solidaridad en su aceptación en la clase, hacia sus compañeros con discapacidad son independientes de las variables, sexo y nivel sociocultural (el medio representa significación solo en la amistad), teniendo sin embargo relación con la edad-etapa y tipo de discapacidad.

GRÁFICA 1

Amistad y aceptación: tipos de discapacidad



Reflexión sobre la solidaridad con el compañero con discapacidad

Esta cuestión (“¿Qué es para ti la solidaridad con las personas con necesidades especiales?”), merece comentarios diferenciados de las anteriores, por la propia naturaleza de la pregunta y de su respuesta. Su formato abierto obliga a hacer una categorización de las respuestas, así como a extraer algunas que nos han parecido relevantes, desde un punto de vista socio-moral o de posibles bases para un programa de intervención en tal sentido. De esta forma, y en función de las dos etapas educativas de primaria y secundaria, además de la universidad, se han tenido las siguientes consideraciones.

Etapas de educación primaria

La particularidad que tienen los grupos de esta etapa, que han participado en la investigación, es la de estar cohesionados y con una duración de sus relaciones a lo largo de todos los años de escolaridad. Se supone, en conse-

cuencia, que sus relaciones sociales están consolidadas, de lo que cabe inferir un especial acento en sus expresiones sobre su compañerismo con el alumno o alumna con discapacidad. Se observaría en los grupos rurales, por un lado, lazos relativamente estrechos, que no solo se explican por la vivencia del aula, sino también de las experiencias de calle y pueblo; por otro, la importancia otorgada a la discapacidad (en general), sobre la realidad concreta de una persona, remarcándose las categorías diagnósticas y sustantivándose el adjetivo (sordo, sobre persona sorda). Es obvio que esta apreciación se convierte en un elemento claro de intervención psicopedagógica y de orientación educativa.

Los datos, las expresiones que dan los niños y niñas, se sitúan entre dos extremos, uno de frases cortas y de menor contenido léxico y otro de mayor riqueza expresiva, extremos entre los que se han agrupado las frases en dos grandes categorías, por un lado, *ayuda, amistad y apoyo* y, por otro, las de *consideraciones generales o de apoyo más institucional*. La primera daría cuenta de frases o expresiones claras de ayuda concreta, tanto en el aula como en otras situaciones, dando a entender una actitud de apoyo directo en el momento que se precise, por ellos mismos y en razón de ser compañero. La segunda se referiría a ayudas de carácter general, más orientadas a los recursos del sistema, sociales, etcétera, de una mayor proyección externa. Las categorías de respuesta, agrupadas por la apreciación de la discapacidad que presentan sus compañeros (educación primaria), pueden verse en el cuadro 8.

CUADRO 8

Categorización de términos de ayuda. Primaria

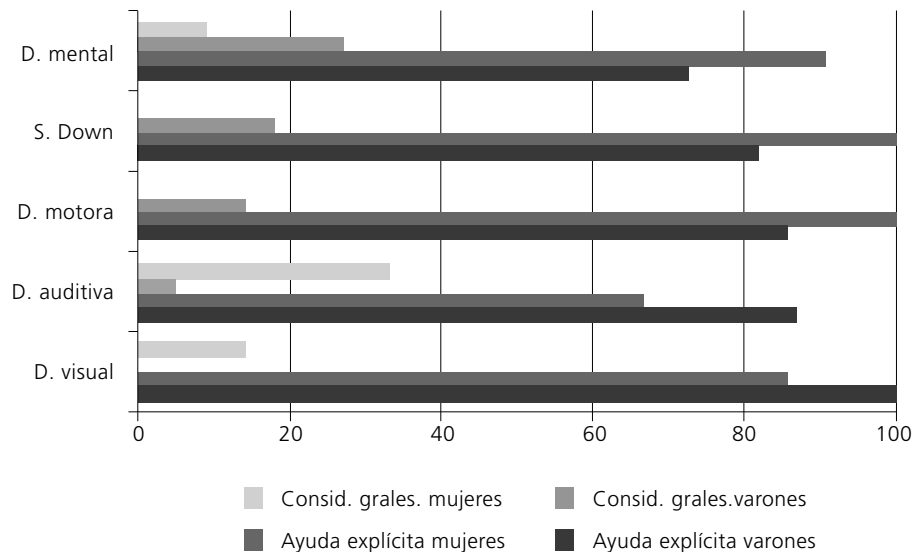
Categorías Alumnado	Ayuda explícita %		Consideraciones generales%	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Visual	100	85.7	—	14.29
Auditiva	87	66.66	5	33.33
Motora	85.7	100	14.29	—
S. Down	81.88	100	18.18	—
Intelectual	72.73	90.90	27.27	9.09
Totales	86	86.36	14	13.65

Parece desprenderse de los datos que en los grupos con alumnado con discapacidades visual, motora y con síndrome de Down es donde las categorías están más definidas. En estas aulas, los alumnos y alumnas valoran a sus compañeros con discapacidad, en términos inequívocos de ayuda concreta, amistad y compañerismo centrándose, mayormente, en sus necesidades educativas: aprender mejor, leerle un texto, jugar, guiándole, etcétera. Todo ello en una clara alusión a facilitar o hacer accesible, pero no a pensar o hacer por él o ella.

En el alumnado con discapacidad intelectual, sus compañeros apreciarían una mayor cantidad de matices en sus explicaciones queriendo expresar quizá, la complejidad o globalidad que encierra esa discapacidad, no teniendo un aspecto externo con el que “completar o confirmar” una descripción o definición diagnóstica. En el caso del alumno sordo, las categorías parecen guardar más relación con la personalidad del niño (características individuales) que con la discapacidad en sí. En este sentido, la ayuda explícita se podría clasificar, de mayor a menor, en alumnos y alumnas con discapacidad visual, motora, síndrome de Down y auditiva.

GRÁFICA 2

Tipos de ayuda por género y discapacidad



Aunque no se aprecien diferencias entre sexos en la visión de la discapacidad concreta que presenta un compañero (gráfica 2), podría señalarse que los varones hacen referencias mayores de ayuda y apoyo que las mujeres, en los niños y niñas con discapacidad auditiva y visual. En cambio, las mujeres arrojan porcentajes superiores en su apreciación de ayuda, cuando se refieren a alumnado con discapacidad motora e intelectual. Observemos a continuación, de forma anecdótica, cómo expresan esa ayuda en algún caso.

Iván es un niño de sexto curso que ha permanecido con su grupo de compañeros a lo largo de toda la etapa, en un colegio de un pequeño pueblo. Aunque su capacidad intelectual se sitúa en la deficiencia moderada, sus habilidades sociales son buenas compartiendo, con sus iguales y amigos en la calle, juegos como montar en bicicleta, pintura, etcétera. Su clase mantiene un clima de integración bueno, constatado por la profesora-tutora y otros profesores, lo que también se desprende de los comentarios de los alumnos. Todos parecen coincidir en una solidaridad concreta en la ayuda, compartir y jugar con él. Se ha observado cómo, en algunos partidos de fútbol, Iván es invitado, con acciones muy breves o jugadas muy concretas, pero en las que él se siente partícipe. Esto forma parte de comportamientos casi espontáneos del grupo, resultado de intervenciones tutoriales anteriores. Es expresado por Andrea como “compañerismo, compartir, ayudar, para mí no es nada raro, solo es un compañero a quien ayudo mucho, porque lo necesita, porque tiene problemas, pero si no los tuviera, también le ayudaría”. Para otros, como Carmen, la solidaridad es más circunscrita a lo particular de relaciones de clase y compañeros: “ayudarlo, respetarlo, comprenderlo, si necesita ayuda pues le ayudamos, cuando le pegan lo defendemos. Nos reímos mucho con él y aquí, en este colegio, siempre va ser feliz”.

Si las niñas giran más hacia lo afectivo, comprensión y afecto, los niños además, harían insistencia en jugar y compartir cosas con él. Así, dice José Antonio: “Para mí, ser amigo de Iván es muy bueno, cuanto más comparto, más me gusta ser amigo de él. Alguna gente se mete con él y me da pena. Por eso soy muy amigo y siempre me saco la bici con él”. Todos parecen compartir una idea, la de asumir la no diferencia por su discapacidad o que ésta no sea lo distintivo. Algunos niños y niñas afirman que hay que ayudarle siempre que lo necesite, porque “si no le ayudamos él se sentirá aparte de nosotros y creará que no es como nosotros”. O bien como sentencia Ana: “la solidaridad significa que comprendemos a Iván, que le

podemos ayudar a no sentirse una persona diferente a los demás, que se sienta feliz con nosotros”.

En este grupo predomina una visión con un carácter compasivo, pero consistente con la vida del aula. Para todo ello, el conocimiento de su discapacidad es muy general, “está malito”, “nació así” o “me dijeron que se dio un golpe y se quedó así”. Comparten la valoración de Rocío: “Le cuesta aprender, pero no es distinto a sus compañeros” o bien como dice Antonio, “es como sí escucha y responde tarde, no está al nivel y necesita ayuda de la profesora y de nosotros”.

La entrevista y comentarios de la profesora nos aportan todo un marco de actuaciones en pro de la solidaridad y valores educativos hacia la persona con discapacidad. No es que ella se propusiera llevar una intervención específica en ese sentido, sino que abordó un sistema de trabajo y comportamiento en el aula, enfocado a la tolerancia y el respeto, al hábito de trabajo autónomo y colectivo y compartido. Cuando se le preguntó qué hizo de especial en su aula por la presencia del alumno con discapacidad, contestó que nada en particular, sencillamente tratar de implicar a su alumnado en el trabajo y en instaurar un clima afectivo positivo. La profesora, al conducirse con coherencia opinión-conducta personal ante su clase, favoreció con su respeto y comportamiento una sensibilidad especial hacia su alumnado y, en particular, al que presenta discapacidad, resultando en una magnífica dinámica. Más aún, su paso por el instituto ha obligado a escolarizar a la mayor parte del grupo en un aula, siendo este curso un agente modificador del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, así como aglutinante en la acción tutorial de los profesores que les atienden.

Juan es un alumno con sordera profunda, por lo que el conocimiento grupal de su deficiencia es alto. Las explicaciones son acertadas y, además, las características de su discapacidad y conducta, son conocidas por sus compañeros desde toda su escolaridad. Hablan o se comunican con él, inicialmente a través del método bimodal y posteriormente con lenguaje de señas.

Todos afirman su aceptación tal y como es, porque “es igual como todas las personas, solo que no puede escuchar lo que decimos. Todas las personas que no le ayuden a las personas con discapacidad, son tontas porque son iguales que las que no la tienen”. Su integración de años en el aula y el centro, les ha permitido tolerar algunas actitudes de pesadez, impulsividad o “que a veces se haga el tonto”. De la misma forma que dicen que hablan

“con él mediante las manos, es como un amigo como otros”, Noelia dice que la solidaridad es “muy importante, porque si le hablamos él aprende y nosotros también. Aprendemos de él la lengua de signos y muchas cosas más”. Opinión compartida por la clase en general.

Parece observarse, no obstante, un clima no solo de ayuda, sino de comprensión en la problemática de la persona sorda. Esto se desprende de comentarios como “si te pide algo, hay que dárselo y hay que decirle que si te lo coge sin permiso, decirle que te lo pida bien... Que entienda lo que no sabe y que no se haga el tonto sabiendo las cosas... A veces nos enfadamos, pero siempre seré su amigo y sabré comunicarme con él”.

El compañerismo del aula se origina o acompaña de las relaciones y amistades como vecinos del pueblo. Podríamos terminar con los comentarios de Gema cuando afirma, “creo que todas las personas deberían respetarlo, pero no solo a Juan, sino a todas las personas con necesidades de ayuda. Ser solidaria no es nada malo, sino que ayudando a los demás te puedes sentir ayudado tú también”.

Cuando se trata de alumnado con discapacidad intelectual, se expresan en términos explícitos, “hay que ayudarles porque lo necesitan, explicarles, comprenderlos y compartir con ellos”. A veces, el concepto de solidaridad, quizá por su amplitud y asociación a causas de apoyo externo a otros países, se entienda de una forma general. Así, “la solidaridad es para mí ayudar a las personas que lo necesitan, porque no han tenido la suerte de tener lo que tenemos nosotros. Como por ejemplo, haber nacido en un sitio donde no hay de nada y nosotros en un sitio donde tenemos lo que necesitamos... Hay que ser solidarios porque para ellos (discapacidad intelectual), es más difícil que para nosotros aprender, ayudándoles conseguirán mejor las cosas”.

Se puede apreciar cómo las cualidades personales y de conducta, en su integración con el tipo de discapacidad, suponen una base explicativa de la relación social (García de la Banda y Pelechano, 1996). Así, más que limitación en la comunicación (discapacidad auditiva de Juan), lo es por sus características de inquietud o menor atención, que no se explican por el trastorno, sino por características familiares y de pautas educativas. En cambio, Iván es el niño que, con sus limitaciones de discapacidad, presenta unas cualidades de afabilidad y tranquilidad, compensadoras de sus dificultades intelectuales y de movilidad.

Etapas de educación secundaria

El alumnado, de variable sociodemográfica urbana, tanto por la conformación de la comarca como por la ubicación zonal de los institutos, se diferencia con el del nivel educativo anterior, al estar formado por grupos de diversa composición y cohesión, en los que se dan situaciones de cambio grupal, con posibilidades de estructura nueva, por lo que también lo serán sus relaciones sociales y, en consecuencia, deberá esperarse otro tipo de expresiones sobre su compañerismo con el alumno con discapacidad.

Esas expresiones que dan los alumnos siguen en la tónica de menor contenido, aunque con la esperada riqueza mayor que sus compañeros de primaria, lo que no merece más consideración que la propia de edad y nivel educativo. En general, las expresiones son muy variadas, dándose entre otras, las de “ayuda y comprensión, y no pena, tratándolos como una persona normal. Ayudarle a bastarse por sí mismos. Tenerles respeto sobre todo y después, ayudarle en todo lo que se pueda, como amigo o compañero. Comprenderle, ser su amigo, compartir las cosas, hablar o jugar con ella y atender a sus necesidades”. El cuadro 9 presenta estos datos, agrupados en las dos categorías de ayuda, considerando el sexo y la discapacidad.

CUADRO 9

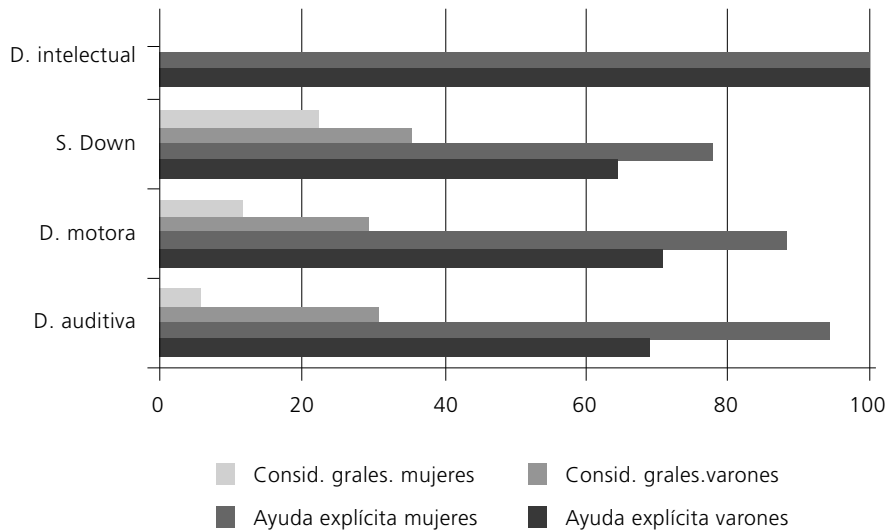
Categorización de términos de ayuda. Secundaria.

Categorías Alumnado	Ayuda explícita %		Consideraciones generales %	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Auditiva	69	94.5	30.75	5.5
Motora	70.83	88.3	29.1	11.65
S. Down	64.52	77.83	35.4%	22.2
Intelectual	100	100	—	—
Medias	60	85.2	40	14.7

Aunque las respuestas de ayuda explícita son superiores a las de consideraciones generales, se destaca el que estas últimas tengan mayor presentación que en la primaria, lo que podría deberse, tanto a un grado de complejidad para explicar más adecuadamente la discapacidad –propio de la evolución personal y académica del alumnado– como a una mayor distinción entre la personalidad de quien tiene discapacidad y el apoyo por ésta en sí.

GRÁFICA 3

Tipos de ayuda por género y discapacidad



De acuerdo con ese conjunto de datos, se pondrían de manifiesto diferencias, tanto por la edad o curso, como por sexo, si bien en esta variable las mujeres mantendrían una tónica de apoyo explícito con independencia de la edad (gráfica 3). Diferencias que indicarían una mayor claridad y concreción de las mujeres en su acción sobre el compañero con discapacidad, frente al varón que se expresaría más en términos de generalidad. Se mantiene la gradación de mayor densidad en la relación de ayuda en función del tipo de discapacidad, lo que expresaría cierta distancia hacia el compañero con discapacidad. En esta etapa podrían ser más visibles, o relevantes para el grupo, las conductas de timidez o retraimiento, como motivo de mayor distancia, cuando no de rechazo. Esta distancia, que sería

compartida con la estudiada en el acoso escolar en la adolescencia, se daría hacia alumnos con discapacidad que permanecen en el aula ordinaria, ya que es más probable que los que manifestaran conductas impulsivas, tengan una modalidad de integración con mayor tiempo en aula de apoyo.

Ante estas cuestiones el profesorado, que ha tenido más contacto con alumnos con limitaciones, expresa que la relación que mantienen los alumnos con su compañero con discapacidad es, en su mayoría, de protección frente a la ayuda concreta, afirmando que la solidaridad que observan en su aula sería alta (en torno a una media de 7.5 sobre 10). En cuanto a la proyección que sobre el profesor tienen las variables del alumno con discapacidad, habría que señalar que los aspectos de la discapacidad física o sensorial tienden a ser de mayor aceptación que los de una discapacidad intelectual o de trastornos generales del desarrollo, por cuanto en éstos se reflejaría, de un lado, la importancia concedida socialmente a valores de inteligencia y, por otro, a los aspectos de homogeneidad de esquemas de conducta o de modelos de comportamiento social pasivos o de menor respuesta crítica.

Alumnado universitario

En la muestra universitaria, formada por alumnas y alumnos de segundo curso de Ciencias de la Educación y de primero de Psicopedagogía, se obtienen datos que se tratarán de forma conjunta, ya que no ofrecen distinción alguna significativa entre ambos, por razón de edad, curso o carrera.

Al preguntárseles “qué es la solidaridad con las personas con necesidades especiales”, todo el alumnado, sin distinción de otras variables, se expresa en términos de consideración, respeto, ayuda (en función de sus necesidades y no como favor), “comprensión, aceptación, apoyo, facilitación y conocimiento de su vida y circunstancia”. Aspectos todos dentro del respeto y colaboración entre personas, con independencia de sus posibilidades o necesidades.

En este sentido, con analogía a las etapas educativas anteriores, no se aprecian diferencias entre proposiciones concretas o de carácter general, esto es, el contenido de las propuestas del alumnado está expresado en términos de “hablar, trato y ayuda en sus necesidades, facilitación y comprensión de sus situaciones particulares. Aceptación tal y como es, sin distinción negativa por su discapacidad, con una solidaridad entendida en igualdad a los demás, tratando de comprenderlo en lo personal, después en ayuda en

lo práctico y dificultades, *primero conocer a la persona, luego tratarla con su discapacidad, en complemento de la persona misma*".

Asimismo, se hace una llamada a la concientización de la sociedad para la aceptación e integración de estas personas, evitando su aislamiento y discriminación, marcado sobre todo por el tipo o características de la discapacidad. Como afirman algunas alumnas, la solidaridad "es un valor que te hace comprender y sentirte cercano a las personas que te rodean. Ser solidario no tiene por qué limitarse a personas con necesidades, no es solo una acción, sino una forma de entender e interpretar la vida".

De forma general para las tres etapas, puede concluirse que los alumnos manifestarían comportamientos que, asociados a sus opiniones, son consistentes con una actitud favorable a sus compañeros con discapacidad, debiendo trabajarse aspectos de convivencia, normas y actitudes en general, sin más distinción que la debida por los específicos elementos de ayuda que precise. Más aún, podrían ser convenientes programas y recursos educativos destinados a favorecer el autoconcepto y autoestima, habilidades sociales y mejora de la convivencia, dentro de la normalidad que se supone a la diversidad social y de la comunidad.

Discusión y conclusiones

No se dan diferencias en cuanto a género, estatus sociocultural, ni medio sociodemográfico (salvo en lo rural para amistad) de los encuestados para su valoración de amistad y aceptación o solidaridad en el aula con sus compañeros con discapacidad. En cambio, el tipo de discapacidad es la variable de más relevancia en este estudio, junto con edad y etapa. Estos resultados, como se ha expresado anteriormente, ponen de manifiesto que la percepción y aceptación de los compañeros con discapacidad estarían dentro de una línea de desarrollo evolutivo y educativo, más asociados a las características individuales, con el matiz distintivo de la discapacidad, que a ésta en sí.

Si las características personales son de afabilidad, tranquilidad o simpatía, cualidades en general no distintivas del grupo, serán favorecedoras de la relación, mientras que las conductas de inquietud o excesiva actividad, o incluso impulsividad, son molestas para todos los alumnos y cuando se asocian con elementos de discapacidad, supondrán distancia y menor conocimiento de quienes la tengan. De igual forma, la timidez o el retraimiento de estos alumnos también es de señalar, ya que el distanciamiento

o menor interacción que se produce puede achacarse a la condición de limitación y ser coincidente con la de otros compañeros de su edad, sobre todo en la secundaria. A ello debiera considerarse que los alumnos con discapacidad tienen mayor probabilidad de distanciamiento por sus necesidades de apoyo individualizado, con notorio arraigo fuera del aula ordinaria, lo que no favorece las relaciones sociales habituales en clase. En consecuencia, deberá tenerse en cuenta el necesario papel de la compensación socioeducativa sobre las limitaciones propias de la discapacidad, a fin de reducir los estereotipos introduciendo aspectos de normalidad y haciendo realidad un marco de inclusión.

Dejando las diferencias lógicas de nivel entre ambas etapas las respuestas, en general, podrían analizarse desde la expresión de valores normativos, aceptados y compartidos, aunque no quiera decir asumidos o fijados en actitudes prosociales, susceptibles de proyectarse en hechos de conducta. Es también lógico argumentar que quien piensa, habla o comparte aspectos actitudinales, también pueda ser más proclive a su práctica y más probable al comportamiento servicial y solidario. En este marco, los encuestados, parecen mostrar actitudes positivas, más intensas, dentro de una definición amplia de solidaridad, en la primaria; en cambio están más centradas y concretas en la secundaria. En ambas etapas, no obstante, se apreciaría la necesidad de un mayor conocimiento de la discapacidad como condición no tanto de una deficiencia sino de apoyo del contexto, consideraciones que sí se toman en cuenta en el alumnado universitario, como era de esperar. De ello se desprendería una reflexión en la intervención psicopedagógica, de cara a un desarrollo educativo que fomente y profundice en el alumnado una concepción y actitudes para sus compañeros con discapacidad, más sobre la igualdad de oportunidades y menos en la “ayuda caritativa”, esto es, una visión de acceso a los recursos, servicios y oportunidades educativas y de ocio, una visión inclusiva en suma.

Desde la visión particular de la solidaridad hacia la persona con discapacidad, nos gustaría apreciar que el alumnado valora a estos compañeros, no desde la imposibilidad, sino en la dificultad o limitación por una falta de accesibilidad o de comprensión. Esta apreciación implica una aceptación de su persona en sí, sin más adjetivos de diferenciación que los del normal de la clase, persiguiéndose que en el ambiente y clima de aula y centro, los alumnos con discapacidad no solo están, sino que co-están, sintiéndose partícipes de la vida del aula, con relaciones de amistad y compañerismo en el mismo

marco de igualdad y normalidad. Este ambiente posibilita la satisfacción de necesidades de la persona para su desarrollo como individuo y ciudadano, en el que no hay diferencias ni condiciones. Así, la solidaridad, además de virtud individual, se convierte en valor social en la medida en que, el apoyo y reconocimiento de la persona con discapacidad, más que un derecho reconocido sea una realidad habitual en la comunidad, sin distancias, ni más distinción.

Referencias

- Aguado-Díaz, A. L.; Flórez, M. A. y Alcedo, M. A. (2004). "Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar", *Análisis y modificación de conducta*, vol. 127, núm. 29, pp. 673-704.
- Arias, B. y Morentin, R. (2004). *Opiniones y actitudes de las familias de personas con discapacidad en Castilla y León*, Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2000). "Teacher's Attitudes toward Integration/Inclusion. A Review of the Literature", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 2, núm. 17, pp. 129-148.
- García de la Banda G. y Pelechano, V. (1996). "Variables de personalidad como determinantes de las actitudes de aceptación y rechazo de invidentes en padres y profesores", *Análisis y Modificación de Conducta*, vol. 22, núm. 81, pp. 5-36.
- Gómez, V. e Infante, M. (2004). "Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural", *C&E: Cultura y Educación*, vol. 4, núm. 16, pp. 371-383.
- Instituto de Estadística de Andalucía (2000). *Andalucía, datos básicos*, Sevilla: IEA.
- Luque Parra, Diego Jesús (2008). "Valores y necesidades educativas especiales: Elementos para un estudio psicoeducativo", *INFAD, International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, pp. 125-136.
- Luque Parra, Diego Jesús y María Jesús Luque Rojas (2011). "Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva: Sugerencias para la acción tutorial", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 54, núm. 6, pp. 1-12.
- Luque Parra, Diego Jesús y María Jesús Luque Rojas (2012). "Actitudes de aceptación a la discapacidad en el aula. Un estudio aplicado", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 2, pp. 25-44.
- Mand, J. (2007). "Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 7-14.
- Morales, F.; Cerezo, M. T.; Infante, L.; Fernández, F. J. y Trianes, M. V. (2009). "Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 41, núm. 1, pp. 139-148.

- Skarbrevik, K. J. (2005). "The quality of special education for students with special needs in ordinary classes", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 4 núm. 20, pp. 387-401.
- Trianes, M.V. (2013). *Programa para desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria*; Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V.; Fernández, F.J. y Escobar, M. (2012). *Convivencia escolar: su evaluación y propuestas para su mejora*, Madrid: Síntesis.
- Trianes, M. V.; Luque Parra y Fernández, F. J. (2014). *Psicología de la educación para el grado en psicología*, Universidad de Málaga: edición de los autores.

Artículo recibido: 12 de junio de 2014
Dictaminado: 29 de septiembre de 2014
Segunda versión: 7 de octubre de 2014
Aceptado: 10 de octubre de 2014