

Helvetia Cárdenas Leitón*

Actitudes afectivas hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales

Palabras claves: Actitudes afectivas, Niños y niñas con necesidades educativas especiales integrados al sistema regular, Integración educativa, Actitudes hacia las personas con minusvalía, discapacidad, educación en la diversidad.

RESUMEN

En este artículo se analizan las actitudes afectivas de los compañeros de clase hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales, integrados en el sistema de educación regular. Se parte de una investigación cualitativa realizada en cuatro secciones de I y II Ciclos de la Enseñanza General Básica, en Escuelas Urbano Marginales, donde se encontraban niños con necesidades educativas especiales.

Se encontró que el tipo de relaciones que se suscitan con los niños integrados, están marcadas por diversas actitudes, entre ellas, indiferencia, rechazo implícito y /o explícito en uno de los casos, además de una fuerte tendencia por parte de los niños y la niña en estudio, de aislarse o apartarse del resto de sus compañeros. Otro aspecto que afecta las relaciones de los grupos, es la metodología implementada en estos salones de clase, pues no incentiva la socialización plena de los estudiantes en general.

Key words: Affective attitudes, Children and girls with special educational necessities integrated to the regular system, educational Integration, Attitudes toward people with minusvalía, discapacidad, education in the diversity.

ABSTRACT

In this article the affective attitudes of the partners are analyzed toward children and girls with special educational necessities, integrated in the regular system.

It was found that the type of relationship that they are raised with the integrated children, they are marked by diverse attitudes, among them, indifference, implicit rejection and explicit /o in one of the cases, besides a strong tendency on the part of the children and the girl in study of to be isolated or to move away from the rest of their partners. Another aspect that affects the relationships of the groups, is the methodology implemented in these class living rooms, because it doesn't incentivate the full socialization of the students in general.

Introducción

Las actitudes asumidas ante las personas con necesidades educativas especiales, se encuentran ligadas a la historia de la sociedad y a los sistemas de valores inherentes a ella, de esta manera han dado como resultado formas diversas de abordar esta problemática. En este caso en particular se analizarán las actitudes adoptadas por los compañeros hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales integrados al aula regular, con el propósito de determinar la efectividad del proceso de integración.

El origen de las actitudes se remonta a los tiempos en que los seres humanos empezaron a tomar conciencia de que existían individuos cuya apariencia y com-

portamiento difería de lo que era la "norma". De esta manera, históricamente las personas con limitaciones han inspirado diferentes sentimientos como: lástima, indiferencia y han sido víctimas de infanticidio, explotación y ocultamiento.

Como respuesta a esta actitud surge en Costa Rica a finales de los años sesenta una fuerte promoción del principio de normalización, el cual pretendía que las personas con discapacidad gozaran de condiciones de vida que se acercaran, tanto como fuera posible, a lo que la sociedad establece como norma.

Este movimiento trajo consigo acciones de integración educativa y de atención a las necesidades educativas especiales. Son hitos en la educación que producen

* Licda. Administración Educativa, Educación Preescolar y M.Ed. Psicopedagogía.

actitudes positivas y negativas de la sociedad hacia las personas con necesidades educativas especiales.

Las actitudes se relacionan con la actuación del sujeto, tanto en su vida intelectual como social pues el conocer las actitudes de un individuo en relación con objetos o personas permite que se puedan hacer inferencias acerca de su conducta.

Al respecto, Rodríguez (1993) citando a Krech, Crutchfield y Ballacher, (1962), ofrece diferentes definiciones de la actitud. Una de ellas la describe como valoraciones positivas y negativas donde se involucran sentimientos y tendencias a favor o en contra en relación con un objeto social. Otra, señala la actitud como una colección de cogniciones, creencias, opiniones y hechos; relacionándose y describiendo a un tema u objeto central.

Asimismo, Rodríguez (1993:338) define el concepto de actitud como:

.... *"una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto."*

A partir de estas definiciones que se han dado sobre el concepto de actitud, se puede inferir que están compuestas por tres elementos relacionados pero distintos a la vez: componente cognoscitivo, componente afectivo y el componente relativo a la conducta.

En el caso particular del componente afectivo, tema central del presente artículo; está compuesto por todos aquellos sentimientos o emociones que están vinculados a un determinado objeto.

Estos sentimientos o emociones pueden resultar ser: favorables o desfavorables, agradables o desagradables e intensos o superficiales.

Formación de actitudes

Mediante la interacción social las actitudes se constituyen, maduran y se van formando a través de las experiencias que se viven.

Como se deduce, las actitudes van a variar de un individuo a otro y están determinadas por las creencias, valores y normas de un grupo. Asimismo, las actitudes no

son entidades inmutables, ni fijas y pueden cambiar con la edad y las circunstancias. Estos cambios se deben a situaciones sociales, económicas, psicológicas y académicas.

Así entonces, el comportamiento de las personas evidencia sus creencias y valores, de acuerdo con las normas sociales preestablecidas y legitimadas por el grupo dominante.

En este sentido, las personas con necesidades especiales son objeto de actitudes por parte de la comunidad, que determinan el éxito o fracaso de su integración social. Por una parte, las actitudes de la familia o la sociedad y por otra, la de sus pares.

Al respecto Correa (1999:11) señala, que "un aspecto lo compone nuestro pensamiento y otro, la actuación que usualmente van ligados en la vida cotidiana y desencadenan reacciones diversas en el ser humano". Además plantea diferentes esquemas que demuestran actitudes, hacia las personas con necesidades especiales:

- *Esquema de escepticismo:* es un rechazo absoluto a la persona por sus características. Se le considera incapaz de lograr aprendizajes académicos y sociales como a las personas "normales". De esta manera se le niega la posibilidad de la integración social y escolar. Esta reacción obedece al temor de asumir aquello que no es "normal".
- *Esquema ambivalente:* se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con "necesidades especiales", fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al niño en el aula regular, sin ningún convencimiento. Su situación de ocupar un espacio físico no se acompaña de estrategias pedagógicas que respondan a sus necesidades. El educador actúa motivado por el deseo de hacer un favor a la familia del niño o niña, pero no tiene la preparación para ello, enfrenta la disyuntiva entre la moral y la ética.
- *Esquema de optimismo empírico:* se aplica la integración por iniciativa del docente, sin mayor conocimiento. Empieza a actuar sobre el niño con necesidades educativas especiales por ensayo y error, dado que desconoce la posibilidad de apoyos para su trabajo con el niño o la niña. La posición frente a la integración es que no se requiere de estrategias pedagógicas diferentes a las utilizadas en el aula regular, es común escucharle decir: *"con amor y un poco de dedicación el niño sale adelante"*.

- *Esquema de responsabilidad social*: la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en la atención a las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo.

Con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva, sin dejar de desconocer el reto que ella implica en el ejercicio docente.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

La atención a la diversidad está íntimamente relacionada con la igualdad de oportunidades. En Costa Rica ese derecho toma carácter de obligatoriedad a partir de la creación de la ley N° 7600, en 1996 "Ley de Igualdad de Oportunidades para la Persona con Discapacidad en Costa Rica". Esta ley, procura oportunidades a las personas con discapacidad y una plena participación en todos los ámbitos desde tres ejes principales: acceso a la educación, acceso al trabajo y acceso físico. En este sentido promueve el acceso a la Educación por medio de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense, como una forma de participación y la no discriminación y violación del derecho a la educación. Así, esos esfuerzos cobijan de manera directa a los niños y niñas con NNE, a quienes el MEP (1999:3) conceptualiza como:

... "aquél estudiante que presenta condiciones de aprendizaje diferentes o dificultades en el aprendizaje mayores que el promedio de los alumnos, lo que le dificulta o impide acceder al currículo que le corresponde por edad, de forma que requiere para compensar dichas diferencias, adecuaciones en una o varias áreas del currículo".

Asimismo Brennan, citado por Hernández (2000:6), señala que las Necesidades Educativas Especiales surgen:

"Cuando una deficiencia (que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) afecta al aprendizaje de manera que hace necesario algunos o todos los accesos especiales, al currículo, especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adecuadas para que el alumno sea educado de manera adecuada y eficaz".

Como se puede observar en ambas definiciones aparecen elementos comunes como: deficiencia o dificultad

de aprendizaje, requiere adecuaciones en una o varias áreas del currículo, aprendizajes especialmente adecuados, situación que define que las necesidades educativas especiales son una condición diferente en la persona, que obligan al sistema educativo a asumir adecuaciones en diferentes ámbitos para ofrecer alternativas justas para los niños y niñas que presentan tal singularidad, cualquiera que ésta sea.

En Costa Rica para tratar de lograr este cometido, el Ministerio de Educación Pública ha desarrollado el concepto de adecuación curricular. Al respecto el SIMED (1993: 5) aduce que,

"La adecuación curricular es entendida como la actividad que tomando como base y marco referencia 1 las disposiciones, normas y componentes básicos de la programación curricular de ámbito nacional, se orienta a elaborar propuestas específicas a nivel de aula e institución incluyendo como otras fuentes para precisar el contexto donde se desarrolla el sujeto curricular, las características socio estructurales de la comunidad donde se inserta el centro educativo y las peculiaridades de estructuras y funcionamiento de esta institución donde el niño desarrolla sus aprendizajes".

De esta manera, lo que se pretende es ajustar la acción educativa del docente a la programación educativa y así ofrecer experiencias que atiendan las necesidades particulares de los estudiantes.

Así, con el afán de ofrecer ambientes educativos apropiados para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, se definen diferentes tipos de adecuación curricular que permiten ajustes y ayudas, estrategias para dar respuesta a las necesidades de cada alumno y alumna, de acuerdo con su particularidad.

Pero para tratar de entender mejor este concepto de Adecuación Curricular se transcribe la definición del Ministerio de Educación Pública:

"... las estrategias de actuación docente que impliquen cualquier ajuste que se realice en la oferta educativa común para dar respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales". (M.E.P.1998 (d.):4).

De acuerdo con la definición anterior veremos que para la puesta en marcha de las adecuaciones curriculares en nuestro país, se han definido tres tipos de adecuaciones a saber:

- *Esquema de responsabilidad social*: la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en la atención a las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo.

Con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva, sin dejar de desconocer el reto que ella implica en el ejercicio docente.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

La atención a la diversidad está íntimamente relacionada con la igualdad de oportunidades. En Costa Rica ese derecho toma carácter de obligatoriedad a partir de la creación de la ley N° 7600, en 1996 "Ley de Igualdad de Oportunidades para la Persona con Discapacidad en Costa Rica". Esta ley, procura oportunidades a las personas con discapacidad y una plena participación en todos los ámbitos desde tres ejes principales: acceso a la educación, acceso al trabajo y acceso físico. En este sentido promueve el acceso a la Educación por medio de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense, como una forma de participación y la no discriminación y violación del derecho a la educación. Así, esos esfuerzos cobijan de manera directa a los niños y niñas con NNE, a quienes el MEP (1999:3) conceptualiza como:

... "aquel estudiante que presenta condiciones de aprendizaje diferentes o dificultades en el aprendizaje mayores que el promedio de los alumnos, lo que le dificulta o impide acceder al currículo que le corresponde por edad, de forma que requiere para compensar dichas diferencias, adecuaciones en una o varias áreas del currículo".

Asimismo Brennan, citado por Hernández (2000:6), señala que las Necesidades Educativas Especiales surgen:

"Cuando una deficiencia (que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) afecta al aprendizaje de manera que hace necesario algunos o todos los accesos especiales, al currículo, especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adecuadas para que el alumno sea educado de manera adecuada y eficaz".

Como se puede observar en ambas definiciones aparecen elementos comunes como: deficiencia o dificultad

de aprendizaje, requiere adecuaciones en una o varias áreas del currículo, aprendizajes especialmente adecuados, situación que define que las necesidades educativas especiales son una condición diferente en la persona, que obligan al sistema educativo a asumir adecuaciones en diferentes ámbitos para ofrecer alternativas justas para los niños y niñas que presentan tal singularidad, cualquiera que ésta sea.

En Costa Rica para tratar de lograr este cometido, el Ministerio de Educación Pública ha desarrollado el concepto de adecuación curricular. Al respecto el SIMED (1993: 5) aduce que,

"La adecuación curricular es entendida como la actividad que tomando como base y marco referencia 1 las disposiciones, normas y componentes básicos de la programación curricular de ámbito nacional, se orienta a elaborar propuestas específicas a nivel de aula e institución incluyendo como otras fuentes para precisar el contexto donde se desarrolla el sujeto curricular, las características socio estructurales de la comunidad donde se inserta el centro educativo y las peculiaridades de estructuras y funcionamiento de esta institución donde el niño desarrolla sus aprendizajes".

De esta manera, lo que se pretende es ajustar la acción educativa del docente a la programación educativa y así ofrecer experiencias que atiendan las necesidades particulares de los estudiantes.

Así, con el afán de ofrecer ambientes educativos apropiados para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, se definen diferentes tipos de adecuación curricular que permiten ajustes y ayudas, estrategias para dar respuesta a las necesidades de cada alumno y alumna, de acuerdo con su particularidad.

Pero para tratar de entender mejor este concepto de Adecuación Curricular se transcribe la definición del Ministerio de Educación Pública:

"... las estrategias de actuación docente que impliquen cualquier ajuste que se realice en la oferta educativa común para dar respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales". (M.E.P.1998 (d.):4).

De acuerdo con la definición anterior veremos que para la puesta en marcha de las adecuaciones curriculares en nuestro país, se han definido tres tipos de adecuaciones a saber:

De Acceso

Son modificaciones dirigidas a alumnos con deficiencias motoras, visuales y/o auditivas, que requieren de materiales especiales, adaptaciones ambientales, iluminación, mobiliario especial, pizarras especiales, sillas especiales, audífonos, aparatos ortopédicos etc. Al respecto Marín (2000:80), cita algunos ejemplos de adecuaciones de acceso:

- Ubicar al estudiante en los primeros lugares del aula.
- Sentar al estudiante cerca de una ventana, de manera que le favorezca la iluminación.
- Permitirle al estudiante grabar las lecciones.
- Si la letra es ilegible por un problema motor, permitirle la entrega de trabajos a máquina o en computadora.
- Permitirle el uso de aditamentos (lupas, lámparas, etc), a alumnos con dificultades visuales, para que puedan tener una mejor visión al trabajar.
- Responsabilidad de la Institución: Docente, Comité Técnico, Director.

No Significativas

Son las adecuaciones que no modifican sustancialmente la programación educativa, incluyen acciones en la priorización de objetivos y contenidos, así como ajustes metodológicos y evaluativos de acuerdo con las necesidades, características e intereses de los educandos. Marín (2000:81), señala como adecuaciones no significativas:

- Permitir el uso de la calculadora durante las pruebas.
- Dividir la materia que se va a evaluar, en pruebas más cortas.
- Utilizar un compañero tutor que le sirva de apoyo al estudiante.
- Evaluar la ortografía en la redacción, permitiendo el uso del diccionario.
- Hablar despacio y claro.
- Responsabilizar a la Institución, a través de: Docente, Comité Técnico, Director.

Significativas

Consisten en la eliminación de contenidos esenciales y /u objetivos generales básicos en las diferentes asignaturas, así como la obvia modificación de criterios de evaluación. Entre las adecuaciones significativas que recomienda el M.E.P. (1998 (c.):17) están:

- Evaluación adaptada a las necesidades de los alumnos.
- Evaluación diagnóstica por fases.
- Evaluación continua (formativa).
- Hacer énfasis en ciertas áreas de los objetivos.
- Dar seguimiento.
- Aplicar solo una prueba por día.
- Fomentar la autoevaluación y la coevaluación.
- Responsabilizar la institución mediante: Docente, Comité de Apoyo, Director, Asesor Regional o Nacional de Educación Especial y de la Institución.

Para llevar a cabo este tipo de adecuaciones, las estrategias de planificación y actuación del docente deben ser cuidadosamente analizadas, pues se van a realizar modificaciones profundas en el currículo.

Estos tipos de adecuaciones curriculares pretenden garantizar a todos los niños y jóvenes que presentan dificultades para aprender, un currículo amplio y equilibrado que responda de manera eficiente a sus necesidades y que les permita tener acceso al aula regular.

Ahora bien, para tratar de analizar las actitudes afectivas manifiestas por los compañeros de los niños con NEE, integrados en las aulas del proceso regular, del estudio, se empleó la metodología que se enmarca dentro de la investigación cualitativa. Los salones de clase elegidos cumplían con el requisito de tener integrado al menos un niño con Necesidades Educativas Especiales. Se realizaron entrevistas a profundidad y una serie de observaciones que iniciaron en marzo del 2001 y finalizaron en junio de ese mismo año, en los salones de clases donde se ubicaban los niños elegidos.

A continuación se presentan dos cuadros que caracterizan personal y profesionalmente a las docentes en estudio, así como las características de los Niños con Necesidades Educativas Especiales integrados en los salones de clase de estas educadoras.

CUADRO N° 1
CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
INTEGRADOS AL SISTEMA REGULAR

Niños Información	JC	ST	CD	HB
Fecha de nacimiento	28-8-90	9-4-90	12-4-92	17-10-94
Edad	11	11	9	7
Sexo	M	M	F	M
Historial	Asistió dos años a la Escuela de Enseñanza Especial.	Asistió a la Escuela Enseñanza Especial, se le integra en 1997 por la Asesoría.	Inició el proceso en una institución regular y luego se le remitió a Educación Especial en el año 2001 se integra desde segundo año.	1997 Escuela Enseñanza Especial. recibió estimulación temprana. A partir de febrero del 2000 se integra a Jardín de niños por la Asesora y a solicitud de los padres de familia.
Tipo de adecuación	Ninguna	De acceso	Significativa	De acceso
Tiempo de inteq.	2000-2001	1997-2001	2001	2000-2001
Lugar que ocupa en la familia.	Hijo mayor de 3 hermanos.	Hijo mayor primero de tres.	Segunda hija.	Segundo hijo una hermana de 13 años.
Diagnóstico	Hidrocefalia **	Hidrocefalia Mielo Meningo Cele* Espina bífida.	Retardo leve. Problemas visuales	Parálisis cerebral ***
Excepcionalidad	Retardo mental. Problemas visuales. Asiste a aula recurso. Terapia de lenguaje.	Discapacidad física, está en control en el HNN. No controla esfínteres. Mal carácter.	Le extrajeron un tumor cerebral. Injerto ojo izquierdo. Cavidad anoftálica izquierda.	Discapacidad área motora. Controla esfínteres.
Nivel en que esta integrado	III Año	V Año	II Año	I Año

* *Meningo*: "Exposición de la médula espinal por falta de cierre de la columna vertebral en el nacimiento, afectando la *sensación* en el tronco inferior del individuo, por tanto se afecta: control de esfínteres y los movimientos voluntarios e involuntarios de las extremidades inferiores". Evita el crecimiento de las extremidades inferiores.

* *Hidrocefalia*: "Aguá en el cerebro"

*** Parálisis cerebral. "Lesión cerebral en el momento del nacimiento, producida por falta de oxígeno, sufrimiento fetal, *partos* prolongados, uso de *fórceps*, enfermedades perinatales o prenatales.

CUADRO N° 2
CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LAS DOCENTES INTEGRADORAS

CASOS	NIÑO "JC"	NIÑA "CI"	NIÑO "ST"		NIÑO "HB"
DOCENTE	DOCENTE R	DOCENTE P	DOCENTE V	DOCENTE M.E.	DOCENTE L
EDAD	41 A 45	36 A 40	36 A 40	41 A 45	36 A 40
SEXO	FEM	FEM	FEM	FEM	FEM
AÑOS DE EXPERIENCIA	23	14	11	19	18
FORMACIÓN ACADÉMICA	BACH.	BACH.	BACH.	BACH.	LIC.
CARÁCTER	Impulsiva, amable, cariñosa servicial.	Amable, cariñosa, impulsiva, impaciente.	Amable, cariñosa, reflexiva, impaciente.	Cariñosa, servicial, reflexiva, impaciente.	Impulsiva, amable, cariñosa, servicial.
ASIGNATURAS QUE IMPARTE	Ciencias, Matemática, Estudios Sociales, Español	Ciencias, Matemática, Estudios Sociales, Español	Ciencias y Matemática	Español y Estudios Sociales	Ciencias, Matemática, Estudios Sociales, Español
# DE ESTUDIANTES QUE ATIENDE	29	30	27	31	26
AÑOS DE PERMANENCIA EN LA ESC.	2	7	10	8	9
HA TENIDO OTRA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN	SI	SI	NO	NO	NO
PARTICULARIDAD QUE ATIENDE	Problemas de la vista, secuelas de hidrocefálea	Para desarrollo emocional y aceptación social	Parapléjico Hidrocefálea Mielomeningocele	Parapléjico Hidrocefálea Mielomeningocele	Niño con problemas de parálisis cerebral.

Análisis de Resultados

A los niños con necesidades educativas estudiados se les identificó con letras como: "JC", "ST", "HB" y "CD" bajo la dirección de las docentes: R, M, V, L y P respectivamente. Estas letras se les adjudicaron a los sujetos de investigación para garantizar la confidencialidad y anonimato.

Actitud afectiva de los niños hacia los compañeros con Necesidades Educativas Especiales

Desde la perspectiva de la actitud de los compañeros en estudio, hacia los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales integrados en sus salones de clase, se procuró identificar a través de las observaciones y entrevistas los siguientes aspectos:

- a. Complacencia de los compañeros al compartir con los niños integrados en las aulas del sistema regular

La actitud que asumen los compañeros al compartir con los niños integrados en su proceso de enseñanza aprendizaje, se caracteriza por la poca interacción. En todos los casos estudiados la relación de estos niños con sus compañeros se limita a responder una pregunta o prestar un implemento educativo.

En el caso de JC, únicamente en tres oportunidades de los días observados se pudo constatar que los compañeros hicieron tímidos intentos por compartir. El siguiente ejemplo lo demuestra:

En una lección de Español, se pudo observar cómo la compañera que estaba sentada delante conversa con él, JC le explica el uso de todos los implementos escolares (pilot, regla, borrador, etc.) que tiene sobre su mesa.

Por otra parte, respecto del tipo de interacción que se suscita entre ST y sus compañeros, se pudo comprobar que se relaciona básicamente con dos o tres de ellos, de los cuales sólo con uno comparte de manera más fluida y permanente. Los otros niños se muestran ausentes y señalan que no comparten juegos con ST porque presenta una dificultad física que no le permite juegos como el fútbol.

En el caso del niño HB; permanentemente lo acompaña su madre, ayudándole y participando con él en todos sus momentos escolares. Dada la discapacidad que presenta HB a consecuencia de la P.C.I (Parálisis Cerebral Infantil), en el trabajo escolar su madre resulta fundamen-

tal, pues ella es la persona que sirve a la docente L de asistente en el trabajo individual de HB. Básicamente dos niños (Geo y And) son los que ocasionalmente comparten con HB.

Por su parte CD, la otra niña está en un salón de clases donde sus compañeros no dan mayores muestras de sentirse complacidos al compartir con ella. En los recreos se observa frecuentemente a CD jugando y compartiendo la merienda con su hermana de otra sección, o simplemente se mantiene recostada a las paredes de su aula.

El caso más evidente de rechazo es el de CD. La docente pide que trabajen en parejas, todos los niños empiezan a elegir con quien van a trabajar. La docente se acerca a CD a preguntarle con quien trabajaría, ella le indica que no sabe. La maestra se dirige hacia una niña que ya tiene pareja y le pregunta si quiere trabajar con CD, ella asiente con la cabeza, mientras el compañero de al lado hace un gesto de desaprobación.

Asimismo en los recreos CD jugaba con algunos de sus compañeros, pues generalmente se le mira sola o en compañía de su hermana.

Como se puede ver en los cuatro casos estudiados hay una marcada tendencia de los niños y la niña integrados a aislarse y a ser aislados por los demás; esto aunado a la metodología de trabajo individualizado que utilizan las docentes, no les permite la relación espontánea entre los pares.

- b. Oportunidad que brindan los compañeros de pertenecer a grupos de juego y estudio

La falta de interacción entre los compañeros y los niños integrados de este estudio se evidencia además, en cuanto a la oportunidad que se les brinda de pertenecer a grupos de juego y estudio. Tanto a través de las observaciones como en las entrevistas, se determinó que rara vez los niños con necesidades educativas especiales participan en juegos y conversaciones de tipo informal. Existe una tendencia a aislarse en el salón de clases, y dedicarse de manera exclusiva y muy atenta a los trabajos escolares.

El caso de CD, no difiere de la realidad de sus pares integrados; pues los compañeros le brindan muy pocas oportunidades de participar en sus grupos de juego y estudio. Sólo en dos ocasiones se observó la niña jugando con sus compañeros, ese día CD jugó "la anda" ella disfrutó mucho el juego.

No así en otra ocasión cuando jugaba también con algunos compañeros, el juego terminó en un pleito con ellos porque empezaron a gritarle:

"Betty la fea".

c. Sentimientos que manifiestan los compañeros en relación con los niños integrados en sus grupos

En la citada investigación (Artavia y Cárdenas: 2001), al consultar una muestra de diez compañeros por cada uno de los grupos donde se encuentran niños integrados, con el propósito de identificar los sentimientos que estos niños les provocan, se obtuvieron las siguientes opiniones:

"—Cariño al compartir con él".

"—Interés al compartir con él".

"—A mí me da lástima porque casi solo yo voy a jugar con él".

"—Lástima porque nació con esa enfermedad".

"—Lástima porque el no puede caminar, bien".

"—Amor, cariño".

"—Lástima porque tiene la carita así".

"—Lástima porque se burlan de ella.

"—Amor, lástima por el problema que ella tiene.

"—Lástima, porque me pongo triste cuando pienso en ella.

Como se observa, el sentimiento que prevalece es "lástima", debido posiblemente a sus impedimentos físicos o su discapacidad. Y es que esta situación a través de la historia de la humanidad, ha estado presente, pues las personas con algún tipo de discapacidad han recibido un trato como personas "diferentes" de una mayoría considerada "normal".

d. Relaciones de amistad entre los niños con necesidades especiales y los compañeros del aula regular

Otro indicador de actitudes afectivas se relaciona con el interés por establecer una relación de amistad por parte de los compañeros con los niños con necesidades educativas especiales.

Es evidente el contraste entre lo que dicen hacer los compañeros de los niños integrados y lo que realmente hacen en relación con estos niños. En otras palabras, no existe coherencia entre uno y otro, dado que durante las lecciones observadas en la sala de clase los compañeros muestran poco interés por establecer relaciones de amis-

tad con los niños integrados. No obstante, las respuestas ante la pregunta ¿Te gustaría ser amigo de...? Responden positivamente y aducen:

"—porque es importante"

"—porque es medio inteligente"

"—porque es un buen compañero"

"—porque él me ayuda y yo a él"

"—él es buena gente"

"—para ayudarlo, empujarle la silla de ruedas para ir a la casa"

"—él a uno le dice: ¿hizo la tarea? Y me dice la pregunta que falta"

"—para ayudarlo en cosas que no puede hacer, llevar su silla a su lugar"

Es importante prestar atención a los aspectos que señalan los compañeros acerca de los motivos por los cuales les gustaría ser amigos de éstos niños, obsérvese que en sus respuestas se puede visualizar opiniones muy diversas, que van desde un "sí porque es buen compañero" hasta un "sí porque es medio inteligente". Esta última frase evidencia que sus compañeros tienen muchas dudas acerca de los niños integrados.

e. Actitudes de burla ante los compañeros con necesidades educativas especiales

Otro aspecto que se tomó en cuenta en las relaciones de los niños con aquellos compañeros que tienen N.E.E., es la burla de ellos acerca de su limitación. En las observaciones realizadas sólo CD fue objeto de burla, cuando la llamaban "Betty la fea".

De acuerdo con las entrevistas, las respuestas fueron variadas:

"—no yo no, mis compañeros sí"

"—no porque si uno se burla le puede pasar a uno lo mismo o peor"

"—no porque yo creo que tiene los mismos derechos que cualquiera"

"—no porque mi mamá no me deja"

"—no porque es malo burlarse de los demás"

"—sí, porque los compañeros le decían "Betty la fea" y "Chuqui", sí me he reído porque me da mucha risa".

Al revisar las respuestas de los niños se aprecia claramente que al ser entrevistados la mayoría manifiestan que no se burlan pero que otros compañeros sí lo hacen.

Además, que esta burla básicamente responde a su apariencia física; actitudes que están impregnadas de normas y valores establecidos socialmente.

Conclusiones

Luego de analizar la información recopilada y tomando como base los resultados, respecto de la actitud afectiva de los niños hacia los compañeros con Necesidades Educativas Especiales, integrados en sus aulas, se puede inferir en los cuatro casos en estudio, que no existe efectividad en la integración afectiva de los N.N.E.E. ubicados en las aulas regulares por cuanto:

Los compañeros entrevistados de los cuatro niños con N.E.E. en estudio, manifestaron una opinión positiva hacia ellos como personas y como estudiantes. Sin embargo, en las interrelaciones personales que se suscitan, en el diario compartir en los salones de clase, no existe congruencia entre lo que opinan y la forma como se relacionan con ellos, pues la dinámica grupal está marcada por diversas actitudes, entre ellas: indiferencia hacia este tipo de compañeros en, al menos, tres de los cuatro casos en estudio; y de rechazo implícito y / o explícito en uno de los casos.

Existe también una fuerte tendencia por parte de los cuatro niños en estudio, de aislarse o apartarse del resto de sus compañeros; creando en, al menos, dos de los niños con N.E.E. fuertes lazos de dependencia, básicamente, hacia un compañero o compañera con quien comparten conversaciones, juegos, trabajos escolares, etc. En cuanto a los otros dos casos observados la dependencia es hacia la maestra en uno de los casos y en el otro, a la madre de HB quien colabora en la atención del niño en el salón de clases.

Otra actitud manifiesta de la relación de los niños con sus compañeros con N.E.E. es el sentimiento de lástima que los niños entrevistados manifiestan por sus compañeros con N.E.E.

En lo referente a la actitud para establecer relaciones de amistad, en los cuatro casos estudiados los compañeros de los N.N.E.E. se muestran poco interesados por establecer relaciones de amistad con ellos.

Respecto de la interrogante acerca de si los niños le dan la oportunidad a sus compañeros con N.E.E. de pertenecer a grupos de juego y estudio, se encontró que exis-

ten dos limitantes que no permiten estas interrelaciones en los salones de las docentes en estudio. Por un lado, el grado de indiferencia y rechazo producto de un inadecuado manejo de la integración, lo que no permite a sus compañeros ni a los mismos N.N.E.E. compartir plenamente espacios escolares y recreativos en común. Y por otra parte, la metodología implementada en estos salones de clase, con un fuerte énfasis en el trabajo individualizado, no incentiva la socialización plena de los estudiantes en general. Es decir, que no se propicia un trabajo cooperativo que demande acciones de cada participante para lograr una meta común de grupo. De esta manera se dificulta la socialización entre los niños obstaculizando por tanto la integración total de los N.N.E.E.

En relación a la aplicación de la Ley 7600, "Ley de Igualdad de Oportunidades para la Persona con Discapacidad en Costa Rica"; que se hace efectiva en el plano educativo, mediante las adecuaciones curriculares, se encontró, que la planificación didáctica que efectúan las docentes, no toma en cuenta en todos los casos las necesidades educativas que presentan los niños integrados en sus aulas. Así mismo, en la planificación curricular, pasó inadvertida la organización del espacio al integrar a NNEE en las aulas regulares. Estos hechos, demuestran que las adecuaciones curriculares no se aplican de manera idónea.

También se obvian los requerimientos que en materia de integración deberían implementarse en las instituciones integradoras, esto por falta de conocimiento al respecto y por falta de apoyo técnico de las instancias del Ministerio de Educación Pública correspondientes.

A partir de los hallazgos de la investigación, se propone a todos los sectores involucrados con el proceso de integración de N.N.E.E.:

- Implementar un sistema de capacitación y actualización constante para los docentes, sobre el proceso de integración de los N.N.E.E. en las aulas regulares.
- Brindar a los docentes el apoyo requerido por parte de la Asesoría de Enseñanza Especial, para que éstos puedan realizar una labor más eficiente y sensible con los N.N.E.E. integrados en las aulas regulares.
- Realizar una revisión de los programas de estudio que cursan los futuros docentes, para que en su formación profesional se incluyan cursos que proporcionen a los educadores bases sólidas acerca del

proceso de integración de los N.N.E.E. en las aulas regulares.

- Planificar eficientemente la utilización de los espacios físicos de la institución, de manera que éstos cumplan con los requisitos indispensables para la integración de los N.N.E.E. al sistema educativo regular.
- Tomar conciencia de las necesidades afectivas y cognitivas que tienen los N.N.E.E. integrados en los salones de clase, para que el proceso de integración esté marcado por un alto grado de sensibilización y disposición tanto por parte de los docentes como de los compañeros de estos niños.
- Brindar a los N.N.E.E. aquellos requerimientos que podrían lograr de manera efectiva, la integración tanto afectiva como cognoscitiva de estos niños al aula regular, entre ellos se podrían citar: la supervisión de sus trabajos, la motivación por sus logros, las adecuaciones curriculares pertinentes, la aceptación del niño, etc.
- Realizar un trabajo de inducción y preparación de grupo de niños, niñas, padres y madres de familia, en la sección donde se integrará el N.N.E.E.
- Velar porque el apoyo técnico que suministra la Asesoría de Educación Especial, cumpla con la normativa vigente en cuanto a la integración de N.N.E.E. en las aulas regulares, y se aplique la ley 7600.

Referencias Bibliográficas

- Alcudia, M. 2000. *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Artavia, G. y Cárdenas, L. 2001. *Actitudes de las Docentes hacia los Niños con Necesidades Educativas Especiales, de los Compañeros hacia estos Niños y la Efectividad del Proceso de Integración de ellos, en las Aulas del Proceso Regular de I y II Ciclos de la Educación General Básica, en tres Escuelas de la Dirección Regional de Educación de San Ramón*. Tesis Magíster Scientiae con Énfasis en Psicopedagogía, San José: UNED.
- Correa, J. 1999. Integración escolar para población con Necesidades Educativas Especiales. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. 1999. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

- Hegarty, S. 1994. *Aprender juntos. La Integración Escolar*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, D.M. 2000. *Programa de Integración Escolar de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo Regular*. San Ramón, Costa Rica: Escuela de Rehabilitación y Educación Especial.
- Lou, M.; López, N. 1998. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Marín, A. 2000. *Atención del Niño Excepcional*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Martínez, M. 1982. *La investigación cualitativa etnológica en educación*. México : Trillas.
- Ministerio de Educación pública. 1998a. *La evaluación de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica : Publicaciones Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 1998b. *Un Centro Educativo Eficiente*. San José, Costa Rica: Publicaciones Ministerio Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 1998c. *La evaluación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, aspectos generales*. Publicaciones Ministerio Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 1998d. *La estrategia de las adecuaciones curriculares*. San José, Costa Rica: Publicaciones Ministerio Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 1999. *Plan Nacional de Atención a las Necesidades Educativas Especiales en el sistema educativo costarricense*. San José, Costa Rica: Publicaciones Ministerio Educación Pública.
- Ortiz, M.C. 1992. *Integración sociolaboral de personas con minusvalía. La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca : Amorú.
- Rodríguez, A. 1993. *Psicología Social*. México; Trillas.
- SIMED, 1993. *La Adecuación Curricular*. Sistema Nacional de Mejoramiento de la calidad de la Educación. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. 1984. *Introducción a los métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Verdugo, M. 1995. *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Woods, P. 1993. *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación Educativa: Temas de Educación*. Barcelona, España: Paidós.