

Escuchando a los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan la ESO

Listening to students with special educational needs who study the Compulsary Secondary Education

Rosa M^a Rodríguez Tejada, Florentino Blázquez Entonado, Sixto Cubo Delgado

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.

(Fecha de recepción 23-03-2007)

(Fecha de aceptación 21-06-2007)

Resumen

En la actualidad los alumnos con necesidades educativas especiales están cursando la Educación Secundaria Obligatoria, hecho sin precedentes en toda la historia de la Educación en España. Sin embargo, el profesorado de este nivel no ha recibido ninguna preparación para enfrentarse a una realidad educativa que diariamente se encuentra en las aulas de los institutos.

Por otra parte, es bien sabido que las actitudes del profesor son esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, en el tratamiento a la diversidad.

Es también un hecho constatado que los investigadores rara vez recaban la opinión de los alumnos. En esta investigación hemos querido escucharlos, acercándonos a su mundo, un mundo un tanto desconocido, puesto que se trata de adolescentes con necesidades educativas especiales que están estudiando la ESO.

El análisis de los datos ha permitido conocer la versión del alumnado, cómo viven ellos la realidad cotidiana en los institutos, lo que sin duda tiene mucho que ver con su calidad de vida. Al mismo tiempo, el estudio ha supuesto un acercamiento a este problema, muy poco investigado, válido para arrojar luz en aras de posibles y necesarias mejoras.

Palabras Clave: *necesidades educativas especiales; actitudes; profesores de ESO; atención a la diversidad.*

Summary

Pupils with special educational needs are currently being taught in Compulsory Secondary Education schools (ESO), a situation without precedent throughout the history of education in Spain. However, teachers in this sector have not received any form of preparation for dealing with an educational reality which exists in the secondary school classroom.

It is recognised that teachers' attitudes are essential in the teaching-learning situation, and especially where educational diversity is concerned.

It is also a fact that researchers rarely seek opinions from the pupils. In this research we have set out to listen to them, to enter into their world, a world which is relatively unknown, since we are dealing with adolescents with special educational needs who are studying in Compulsory Secondary Education schools.

The analysis of the data has allowed us to get to know the pupils' version, how they live the day-to-day reality of the secondary school which so much conditions their quality of life. At the same time, this study has been an approach to this problem which has received so little research and serves to highlight possible and necessary improvements.

Key Words: *special educational needs; attitudes; teachers of Compulsory Secondary Education; attention to diversity.*

1. Necesidades Educativas Especiales

En los ambientes educativos, hablamos habitualmente de “atención a la diversidad”. Como se afirma en el Diagnóstico del Sistema Educativo (INCE, 1997), la “atención a la diversidad” es un concepto no demasiado claro para los profesores. Es un término relacionado con otros conceptos que a menudo se usa con el significado de “educación especial”. Y efectivamente está estrechamente relacionado con él.

La educación especial tuvo como objetivo desde sus inicios la adaptación del sujeto con deficiencias (al que se le consideraba un enfermo y el propio de

término de Pedagogía Terapéutica lo refleja claramente), a lo que se consideraba normal, pero ha ido sufriendo a lo largo de su corta existencia sucesivas modificaciones, tanto en la terminología como en su concepto y, evidentemente, en las prácticas educativas. Pensemos que los niños a los que se les detectaba una deficiencia eran considerados *anormales*. Términos como *tarados*, *idiotas*, *imbéciles*, *tontos*, eran habituales y por supuesto, a nadie se le ocurría, salvo casos muy aislados, que pudieran recibir educación (Rodríguez Tejada, 2000). Actuales Asociaciones de Padres de niños con deficiencia lleva el nombre Asociación Pro Subnormales, etc.

Tabla nº 1. Términos empleados en Educación Especial

<i>Terminología</i>	
<i>Época</i>	<i>Término</i>
<i>Antes de la Ley del 70</i>	<i>Tarados Idiotas Tontos Imbéciles Subnormales</i>
<i>Ley Villar Palasí (1970)</i>	<i>Deficientes Inadaptados Superdotados</i>
<i>Constitución (1978)</i>	<i>Disminuidos</i>
<i>LOGSE (1990) LOPEGCE (1995) LOCE (2002) LOE (2006)</i>	<i>Alumnos con necesidades educativas especiales</i>

Esta asociación se creó en virtud de lo establecido en la Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964 y su labor, independientemente de la terminología que refleja la manera de pensar de la época, fue decisiva para concienciar a la sociedad y a la administración para que se implicaran en el tema (López Risco y Rodríguez Tejada, 2005). Pero con el tiempo, el término *subnormalidad* fue siendo sustituido por otros, como *deficiencia*, *minusvalía* o *necesidades educativas especiales*.

Este cambio de términos obedece, en buena parte, a un cambio en el modelo o paradigma desde el que se afrontan las

cuestiones relativas a las personas que presentan alguna discapacidad. Estos modelos conllevan diferentes supuestos teóricos, diferentes técnicas de investigación, clasifican de forma diferente las deficiencias y contemplan prácticas de intervención completamente distintas. Por ejemplo, García García (1987, I), refiriéndose a ellos, nombra: el modelo médico, el conductual, el cognitivo, el psicoanalítico, el humanista y el socio-cultural. Todos han influido y siguen influyendo en las *actitudes* de las personas hacia lo que se ha dado en llamar *Educación Especial*.

Tabla n° 2. Paradigmas que estudian las deficiencias. Adaptado de García García (1987)

<i>Estudio de las deficiencias</i>	
<i>Paradigmas</i>	<i>Diferencias entre ellos</i>
<i>Médico</i>	<i>Supuestos teóricos</i> <i>Modelos y técnicas de investigación</i> <i>Clasificación de las deficiencias</i> <i>Prácticas terapéuticas y de intervención</i>
<i>Psicológico:</i> <i>Conductual</i> <i>Cognitivo</i> <i>Humanista</i> <i>Psicoanalítico</i>	
<i>Sociocultural</i>	

En España, el cambio de terminología sigue fielmente el enfoque dado en el Reino Unido, de tal forma que el concepto de necesidades educativas especiales está tomado del Informe Warnock (1978), encargado por el Departamento de Educación y Ciencia a una Comisión, presidida por Mary Warnock (véase Warnock, 1990). Según este documento, los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines, fundamentalmente, son dos:

- Aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo, como de sus propias responsabilidades en él.

- Proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida.

El Comité rechazó la idea de la exis-

tencia de dos grupos de niños, los deficientes y los no deficientes, de los cuales los primeros reciben una “educación especial” y los segundos una “educación normal”. Este Informe acuñó el término de *necesidades educativas especiales*. Se entiende que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos (o todos) accesos especiales al currículum, ya sea éste el común a todos los alumnos, o sea preciso modificarlo. Considera que la necesidad puede presentarse en cualquier punto de un continuo que va desde la leve hasta la aguda. Por tanto, la educación se debe entender también como un continuo de prestaciones, que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.

El Informe denominó “*niño con una necesidad educativa especial*” a todo aquél que necesita esa ayuda. Se introduce así la noción de *ayuda*, tomada de las

teorías de Luria y Vygotski y entendida como la respuesta pedagógica a las necesidades del educando. En este concepto de *necesidades educativas especiales*, adoptado por la Reforma Educativa de la LOGSE (1990) y en la LOE (2006)¹, se apuesta por una respuesta más centrada en los aspectos educativos (Galofre y Lizán, 2005). Así, la evaluación de las necesidades del alumno deberá ser realizada por un grupo de especialistas, entre los que también se encuentra el profesor. Esta evaluación tiene como referente el currículum, es decir, se centra en la competencia curricular del alumno y en su potencial de aprendizaje. Su finalidad es determinar las necesidades que presenta para así poder ajustar la ayuda pedagógica que precisa. La respuesta educativa es ahora lo importante. Se considera, además, que el CI no es algo estático que al nacer con la persona ya es inamovible, por el contrario, se asume que el CI es susceptible de crecimiento, porque los andamiajes de las estructuras cerebrales van ampliándose a medida que el sujeto va aprendiendo y, por lo tanto, va ampliando su potencial cognitivo.

Pero todo esto no será posible, y así lo reconoció el Comité del Informe Warnock (1990) si no se dan otros cambios parejos: *“Los cambios organizativos y los recursos adicionales no serán suficientes por sí mismos para alcanzar nuestros fines. Tienen que ir acompañados en cambios en las actitudes”*.

2. Actitudes y necesidades educativas especiales

Para Allport (1935, p. 52) *“la actitudes son procesos mentales individuales*

que determinan las respuestas potenciales y reales de cada persona en un mundo social”. Es decir, las actitudes constituyen el modo de comportarse o actuar ante una determinada circunstancia o hecho. Por ejemplo, ante el hecho de que los alumnos con necesidades educativas especiales cursen la Educación Secundaria Obligatoria.

Teniendo en cuenta lo que llevamos dicho sobre la nueva forma de pensar sobre la discapacidad y, por ende, la importancia de la “ayuda” educativa que presta el centro escolar a los alumnos, está claro que la actitud que tengan los profesores hacia estos alumnos que más precisan esa ayuda, va a ser determinante para que su aprendizaje tenga éxito.

Por otra parte, no podemos olvidar que estamos refiriéndonos a la ESO, etapa en que los alumnos son especialmente problemáticos. La adolescencia es una época de grandes cambios físicos y psicológicos que conllevan conflictos de todo tipo. El autoconcepto que el adolescente tiene de sí mismo va a influir de forma relevante en su comportamiento. Está muy relacionado con el “yo del espejo” (Cooley, 1956). Pero tanto el autoconcepto como la autoestima se van formando en el día a día de las relaciones sociales. Y especialmente, en la adolescencia, por las percepciones que tenemos de las reacciones de los demás. Estas reacciones se manifiestan con frecuencia de manera imperceptible en forma de comunicación no verbal, como son los gestos faciales, la mirada, el tono de voz, la indiferencia, etc. Por esta causa, *“Muchos alumnos y especialmente los que están afectados de algún tipo de deficiencia tienden a formar un pobre*

concepto de sí mismos, viven angustiados por el miedo a fracasar en sus realizaciones. Este bajo nivel de autoconfianza incide muy negativamente en el rendimiento escolar y en la conducta en general. Un profesor capaz podrá intervenir eficazmente en esta problemática.” (García García, 1987, p. 12).

El *autoconcepto* de los alumnos con necesidades educativas especiales de Primaria fue estudiado en la tesis doctoral leída de García Granados (1998), que venía a concluir lo que comentamos, la baja *autoestima* de estos alumnos. El rechazo que se produce entre los compañeros con y sin necesidades educativas especiales, los procesos de comparación social que se establecen en el aula ordinaria y que señalan reiteradamente el fracaso de unos y el éxito de otros, la dificultad para alcanzar un rendimiento adecuado en las materias escolares por parte de los alumnos con dificultades y la incompreensión, a veces rechazo, de muchos profesores y de los propios padres de los alumnos, hace que existan una serie de causas que pueden llegar a entorpecer la consecución de los objetivos humanitarios que la sociedad bienpensante se plantea no sin exceso de candidez.

Porque la realidad de la situación muestra que el alumno con necesidades educativas especiales es arrojado a un medio hostil (aula ordinaria), para el que no está preparado, sin armas para luchar y, como consecuencia, con pocas expectativas de salir ileso de la aventura. Esta situación de lucha desigual, como queda reflejado en el estudio de Alía Robledo (1991), aún puede producir el agravio de engrosar la sensación de superioridad de

los alumnos con éxito. Al tratarse de una edad mucho más delicada, por sus características especiales, como es la de los alumnos de la ESO, y ser el entorno de los IES mucho más complejo que el de los Colegios de Primaria, el problema se agudiza.

Según el *autoconcepto* que tenga un adolescente, así será su *actitud* respecto a sí mismo. *Actitud* que tiene que ver con todos sus ámbitos de actuación. Las consecuencias para el aprendizaje son muy importantes y decisivas, ya que *actitud* y *rendimiento* están estrechamente relacionados. Todos tendemos a evitar las *disonancias cognitivas*. Si el alumno se percibe como capaz, como trabajador y se siente querido y aceptado, se esforzará por dar esta imagen. Pero si se percibe como incapaz, como torpe, como vago, y capta de sus profesores, padres y compañeros, una *actitud* de rechazo y una tendencia a minusvalorar sus esfuerzos, sus acciones confirmarán sus creencias. Buscamos conseguir metas y actuamos, en consecuencia con nuestro *autoconcepto* y nuestra *autoestima*, con la imagen mental que tenemos de nosotros mismos. Y evitamos hacer o actuar de forma disonante, contraria, a lo que nosotros pensamos que somos. En la ESO, con frecuencia los profesores se encuentran en las aulas a muchos alumnos que consideran que ellos no son capaces de aprender y que no hacen nada por intentarlo.

Por otra parte, la conducta de los modelos en la transmisión de pautas sociales es muy grande, por lo que la conducta, la actitud del profesor ante la Atención a la Diversidad va a ser captada y emulada por los alumnos, ya que el

profesor es una persona de prestigio ante ellos y van a adoptar sus mismas actitudes en las relaciones con sus compañeros. Si las actitudes del profesor son de rechazo, son negativas, está claro que las del conjunto de los alumnos también lo van a ser. Será un contexto escolar en el que la Atención a la Diversidad no pueda realizarse de ninguna manera. Todos van a estar en su contra.

Decíamos hace años (Blázquez, 1995) que no sería fácil llevar a buen término la Reforma (la de la LOGSE) en la Educación Secundaria sin un cambio de mentalidad de su profesorado: *“Dicho cambio difícilmente se logrará desde arriba a partir de propuestas curriculares si no se modifica también sustancialmente la formación inicial, el sistema de selección del profesorado y el proceso de promoción del docente”* (p. 48). Parece que el tiempo nos está dando la razón. Efectivamente, el profesor de ESO está sometido a una reconversión profesional para la que no se le ha preparado. No ha sido capacitado para las transformaciones que están afectando a sus rutinas, a sus prácticas y a sus conocimientos (Torres Santomé, 2006). Historiadores, químicos, biólogos, matemáticos, se enfrentan al reto de la enseñanza sin las herramientas necesarias y sin saber “por dónde empezar”. Esto ocasiona no pocos problemas de comunicación con los alumnos, dando como resultado falta de autoestima y de seguridad. Porque el trabajo de profesor tiene que ver más con el arte que con la ciencia, por mucho que la ciencia sea necesaria (Cela y Palou, 2005).

De aquí que, coincidiendo con Ainscow (1995) y Wang (1995), el estu-

dio de las actitudes del profesor ante la Atención a la Diversidad en la ESO, y, dentro de ella, ante las necesidades educativas especiales, nos parezca necesario para que la educación que se oferta en los IES sea de calidad. Porque no cabe duda que enseñar conlleva un profesorado comprometido y optimista con su trabajo y que es necesario, ahora más que nunca, cambiar el foco de atención y pensar que el elemento fundamental del sistema educativo es el profesorado (Day, 2006). Porque muchas veces las dificultades no son tanto de los alumnos (en el caso que nos ocupa, de los alumnos con discapacidad), como de la institución educativa (los institutos de ESO), lo que impide las posibilidades de adaptación del centro escolar a cada educando (Martínez Torralba et al., 2006).

3.- Investigación

El diseño de esta investigación, que tiene como objetivo el estudio de las actitudes de los profesores de ESO ante las necesidades educativas especiales de sus alumnos, ha utilizado técnicas o instrumentos pertenecientes a la metodología cuantitativa y a la metodología cualitativa. El empleo de ambas metodologías contribuye a enriquecer el trabajo ya que permite obtener datos más completos y precisos (Anguera, 1985) y recoger aspectos de una situación desde diversos ángulos o perspectivas (Elliot, 1990) que actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo...

Así, fue necesario construir una escala de actitudes aplicada en un muestreo por conglomerados (Cubo, 2005), cuyos resultados se contrastaron con los halla-

dos en una observación participante a alumnos y profesores y con los obtenidos en entrevistas semiestructuradas. En este artículo, por razones de espacio, vamos a centrarnos en la observación participante realizada con los alumnos.

La observación participante como técnica de recogida de datos, empezó a utilizarse en la década de los años sesenta como método para responder a los problemas educativos y representar las interacciones e interactividades entre profesores y alumnos (Buendía Eisman, 1998). Facilita obtener de los sujetos investigados sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo (Goetz y Le Compte, 1988), algo estrechamente relacionado con las actitudes. Para Arnau (1995, p. 39) *“de lo que se trata es de entrar en contacto directo con los sujetos, conocer lo mejor posible su vida y actividades”*. Para Colás Bravo (1998), puede considerarse una modalidad de observación que atañe al rol del observador, de tal forma que las innovaciones o cambios, originados por una determinada política educativa, pueden ser observados desde dentro para conocer cómo se están realizando esos cambios y las barreras y reacciones hacia ellos. En nuestra investigación, el cambio es la incorporación de alumnos con dificultades de aprendizaje a los estudios de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y nuestro objetivo es conocer las barreras y reacciones hacia este hecho, por parte del profesorado. Por tanto, este método nos pareció adecuado para alcanzar nuestros propósitos.

Patton (1987), coincidiendo con Gold (1969), diferencia distintas modalidades de observación participante. En su

clasificación² la nuestra sería una *observación participante total*, el grupo *desconocía que se estaba realizando la observación* y, por lo tanto, *tampoco conocía el objetivo*. Según la duración, se hicieron *múltiples observaciones* prolongadas en el tiempo (dos cursos escolares) y, si bien al principio el enfoque fue abierto, pronto se convirtió en una *observación focalizada*, dirigida hacia el grupo de alumnos con necesidades educativas especiales que estudian ESO.

En la metodología que se ha venido empleando para estudiar las actitudes hacia las personas con discapacidad, decíamos que pocas veces la opinión, el punto de vista de estas personas es tenido en cuenta (Lewis, 2005). Por el contrario, las investigaciones las objetivizan, las alienan, hacen que las veamos como algo aparte³. A pesar de que ya llevamos más de treinta años investigando sobre la discapacidad, *“hay todavía asunciones ampliamente difundidas acerca de las personas con dificultades de aprendizaje que obstaculizan que (las investigaciones) atiendan seriamente sus puntos de vista debido, precisamente, a las implicaciones que conlleva la etiqueta de ‘dificultades de aprendizaje’”* (Williams, 2000, p. 6).

Incluso hay quienes afirman (véase Sample, 1996, o Stalker, 1998) que tener dificultades de aprendizaje significa que las personas no tienen las habilidades de comprensión necesarias para investigar. Otros, por el contrario (véase Whittaker, 1997, o Aspis, 1998) sostienen que tan sólo con su participación, las personas discapacitadas están cambiando los parámetros estrechos e inflexibles de lo que constituye la esencia de la investigación

(fundamentalmente de corte positivista), y están exigiendo cada vez con más fuerza tener voz en los estudios relacionados con la discapacidad.

Los que proponen esta forma alternativa de trabajar, argumentan que el único propósito legítimo de la investigación es eliminar las barreras sociales y psicológicas de la discapacidad. Y puesto que únicamente las personas que sufren la exclusión son las que pueden identificar estas barreras, solamente la investigación que ellas formulen, controlen e interpreten será válida.

Del mismo modo que los investigadores rara vez tienen en cuenta el punto de vista de las personas con discapacidad, en educación tampoco se suele tener presente la opinión de los alumnos. Los adultos nos sentimos tan superiores que pocas veces “nos metemos en sus zapatos”. *“Dentro de la historia de la educación hay datos que evidencian que los niños constituyen el grupo de intereses menos poderoso a la hora de influir sobre los procesos de decisión – o de participar en los mismos – que inciden directamente sobre sus vidas”*. (Vlachou, 1999, p. 56). Creemos, igual que Blichen (1969, p. 67) que *“entre todos los millones de palabras que se escriben anualmente sobre la educación, hay un punto de vista que invariablemente no aparece por ningún lado, el del niño, el cliente de la escuela. Es difícil encontrar otra esfera de actividad social en la que las opiniones del consumidor sean tan pertinazmente ignoradas”*. Aunque la cita está escrita en los años sesenta del siglo pasado, hoy sigue teniendo total actualidad. Además, como Mehan (1993, p. 94) pensamos que *“los*

estudios y experimentos realizados a gran escala enmascaraban importantes cuestiones teóricas y políticas, no lograban descubrir las verdaderas causas de la desigualdad y no nos permitían oír las voces de los no emancipados. Pensé que era necesario estudiar con mayor detenimiento la vida social y escuchar las voces de los desposeídos para lograr comprender los complejos procesos que dan lugar a la desigualdad”.

Puesto que tomamos la decisión de hacer partícipes en nuestro estudio a los alumnos con problemas de aprendizaje, dentro del paradigma “participativo”, a la hora de llevarla a la práctica se nos presentaron algunos problemas.

El primero fue cómo dar la oportunidad a los adolescentes de que expresaran sus sentimientos con toda libertad sin estar condicionados por la presencia de adultos. En este caso, adultos y además profesores. En segundo lugar, estaba el hecho de cómo recoger sus impresiones de forma natural, sin que se sintieran coaccionados por una situación forzada. Ambos aspectos podrían distorsionar sus declaraciones, y por lo tanto, éstas no ser válidas para nuestros fines⁴. Por otra parte, también existía otra cuestión: de ningún modo queríamos que se sintiesen como algo aparte, como “bichos raros” que son tratados de manera diferente, y esto podía ocurrir si les preguntábamos directamente por las cuestiones que nos interesaban. Tuvimos, pues, que actuar con mucho tacto. Desde luego, éramos conscientes de que los adultos sólo conocemos una pequeña parte de lo que ocurre en el vivir diario de los alumnos, por ejemplo, de cómo ven las actitudes de los profesores hacia ellos, de cómo se

sienten en el contexto del Instituto. Es un punto de vista que con frecuencia olvidamos los que nos sentamos “al otro lado de la mesa”.

Tras la oportuna reflexión, pensamos que lo mejor sería afrontar el asunto de una forma clara y abierta, dejando que los chicos hablasen libremente cuando surgiese el tema de forma natural. Esto exigió hacer acopio de una gran flexibilidad y habilidad para llevar y dirigir la cuestión, tratando de que opinasen sobre sus experiencias escolares diarias, pero sin quitarles frescura y espontaneidad, sin que se sintiesen dirigidos. La empatía en este terreno era fundamental. Para evitar una visión excesivamente circunscrita a un solo lugar de trabajo, se pidió la colaboración de dos compañeros sensibilizados hacia el tema, tanto de la investigación como de la discapacidad. Logramos así tener la visión de alumnos de tres IES extremeños. Una vez decidido el lugar, tuvimos que acotar el espacio temporal. Éste quedó establecido en dos cursos académicos, y dentro de ellos, siempre que la cuestión surgiese de forma espontánea. De este modo fuimos registrando en un “cuaderno de campo” todas las manifestaciones de los alumnos que nos parecieron interesantes para esta investigación. Esto nos sirvió para establecer una serie de categorías con las que

trabajamos utilizando el muestreo focal (con un foco o asunto concreto de observación) de carácter sistemático, único procedimiento válido para evitar el sesgo del observador (Altmann, 1974). Del muestreo *ad libitum* surgieron una serie de bloques o categorías que suponían, en conjunto, un muestrario que reflejaba la actuación del profesorado (clima del aula, materiales de trabajo, atención a los alumnos, dinamización de las relaciones entre los estudiantes, evaluación) según es percibida por los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Estas categorías eran: “Satisfacción en el aula”, “Materiales de trabajo”, “Atención del profesor”, “Autoconcepto”, “Sentimiento de grupo”, “Relaciones con los compañeros”, “Evaluación”.

4.- Resultados

Una vez establecidas estas categorías, se procedió a recoger las manifestaciones de los chicos siempre que se producían: en el aula, en los pasillos, en los recreos, en la biblioteca, etc. Después procedimos a analizar su contenido, reunido en el cuaderno de campo. Los resultados, los testimonios que aparecen reflejados en la siguiente tabla, son una pequeña parte, si bien representativa, de los muchos que hemos recogido:

Tabla nº 3. Conductas verbales de alumnos con dificultades de aprendizaje

Observación participante	
Categorías	Manifestaciones de los alumnos
Satisfacción en el aula	<p>Nos traen a la fuerza. Venimos aquí como a la cárcel. Estar en clase es perder el tiempo. No me gusta esa clase. Me aburro y me amargo. Esto es amargante. Me aburro. La clase que más me gusta es la de Apoyo. Todas deberán ser como ésta. La clase de Biología es la mejor. D. Antonio me pregunta y me saca a la pizarra. Allí no me aburro porque explica las cosas varias veces para que nos enteremos bien. Y nunca se enfada.</p>
Satisfacción en el aula	<p>La profesora me da una hoja con ejercicios para hacer. Dice que las respuestas vienen en el libro, pero yo no las encuentro. Me hago un lío. Los compañeros se ríen de mí porque tengo que hacer cuadernillos de Primaria. A mí me da mucha vergüenza y no quiero hacerlos. Entonces el profesor se enfada conmigo y me dice que soy un vago, que ni siquiera sé hacer cosas de niños pequeños. Entonces los otros se ríen más y se meten conmigo en el recreo. Con los apuntes que me da la profesora me entero mejor que por el libro. Ella me lo da resumido y todo parece más fácil. Algunos compañeros también le piden esos apuntes y ella se los da.</p>

<p>Atención del profesor</p>	<p><i>La profesora me da una fotocopia para que trabaje mientras ella explica a los demás, pero como casi nunca la entiendo, no sé lo que tengo que hacer y me aburro mucho. No me gustan las fotocopias.</i></p> <p><i>El profesor me dice que haga en clase lo que yo quiera, sin molestar, porque lo que él explica para los demás yo no lo puedo entender.</i></p> <p><i>La profesora me quiere mucho. Siempre me pregunta si me he enterado. Me hace repetir lo que ella dice y muchas veces me saca a la pizarra. Si no sé hacer los ejercicios me va ayudando y los vamos haciendo entre todos los de la clase.</i></p> <p><i>Aunque levante la mano para contestar, el profesor nunca me mira ni se dirige a mí. Es como si yo no perteneciera a la clase. Parece que no me ve.</i></p> <p><i>Yo me siento al final porque como en la clase no hago nada, el profesor dice que así no molesto a los demás. Es seguro que suspenderé. Parece que al profesor no le he caído bien.</i></p>
<p>Autoconcepto</p>	<p><i>Soy quien menos sabe de la clase.</i></p> <p><i>Si no me ayudas, sé que yo no voy a aprobar.</i></p> <p><i>Yo ni siquiera voy a molestarme en intentar estudiar, ¡total, siempre suspendo!</i></p> <p><i>Dicen que a la clase de Apoyo venimos los tontos.</i></p>
<p>Sentimiento de grupo</p>	<p><i>A los que venimos a la clase de Apoyo no nos hacen caso.</i></p> <p><i>No quieren que vayamos a la excursión.</i></p> <p><i>A nosotros nos tienen sentados al final de la clase.</i></p> <p><i>No nos hacen caso.</i></p> <p><i>Como siempre salen de excursión los que tienen las mejores notas, nosotros nunca podemos ir.</i></p>

<p>Relaciones con los compañeros</p>	<p><i>En mi clase siempre se meten con nosotros.</i></p> <p><i>Nadie quiere sentarse a mi lado, así que yo me siento al final del todo.</i></p> <p><i>Para hacer el trabajo, el profesor dijo que nos juntáramos en grupos de cuatro, pero nadie quería tenerme en su grupo. Entonces el profesor se enfadó y me puso en un grupo, pero ellos no me quieren.</i></p> <p><i>Dicen las compañeras que no quieren que salga con ellas porque yo soy un poco rara.</i></p>
<p>Evaluación</p>	<p><i>El profesor nos deja el libro en los exámenes. Pero sólo a nosotros, por eso los demás compañeros nos tienen envidia y se meten con nosotros. Dicen que somos tontos.</i></p> <p><i>El profesor me dio un folio en blanco y me dijo que escribiese todo lo que supiera. Yo me acordaba de algunas cosas, pero otras se me olvidaron. A los demás sí les dio las preguntas que tenían que responder. Si te dan las preguntas, me parece que es más fácil hacer el examen. Se lo dije al profesor y se enfadó. Me dijo que total, para lo que iba a hacer, ya estaba bien de dar la lata. Creo que me tiene manía.</i></p> <p><i>Teníamos examen, pero a mí me mandó a la Biblioteca. Como no tenía nada que hacer, me puse a leer un libro. Yo no sé por qué a mí no quiere examinarme. Tú sabes que me he esforzado en estudiar. Es como si el trabajo que hago no sirviese para nada.</i></p> <p><i>Pedí a la profesora que me diese el tiempo del recreo para terminar el examen, porque como escribo despacio, aunque sabía las respuestas no me daba tiempo a terminar, pero no quiso, porque decía que si me dejaba a mí, todos los demás alumnos iban a querer lo mismo y no podía favorecer a unos sí y a otros no.</i></p>

Estos alumnos asisten al aula a la que se les ha asignado y en todos los casos reciben clase por parte del Profesor de Apoyo de sus centros respectivos fuera del aula ordinaria. La mayor parte son chicos con discapacidad cognitiva, pero

también los hay con hipoacusia y con discapacidad de tipo motórico. Pertenecen a los cuatro cursos de la ESO y su edad oscila entre los trece y los dieciocho años.

Los datos obtenidos revelan que estos alumnos se sienten marginados, tal como muestran los porcentajes recogidos

en la tabla y en los gráficos adjuntos.

Tabla nº 3. Conductas verbales de alumnos con dificultades de aprendizaje. Resultados en porcentajes.

	<i>Observación participante</i>	
<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Porcentajes</i>
<i>Satisfacción en el aula</i>	<i>Se siente a gusto en el aula de origen</i>	12%
	<i>No se siente a gusto en el aula de origen</i>	88%
	<i>Se siente a gusto en el aula de apoyo</i>	100%
	<i>No se siente a gusto en el aula de apoyo</i>	0%
	<i>No se siente bien con sus profesores</i>	88%
	<i>Se siente bien con algún profesor en concreto</i>	12%
<i>Materiales de trabajo</i>	<i>Está satisfecho con ellos</i>	33%
	<i>No está satisfecho</i>	67%
<i>Atención del profesor</i>	<i>Se siente apreciado</i>	17%
	<i>No se siente apreciado</i>	83%
<i>Autoconcepto</i>	<i>Buen autoconcepto</i>	0%
	<i>Autoconcepto bajo</i>	100%
<i>Sentimiento de grupo</i>	<i>Integrado en el grupo-clase</i>	0%
	<i>Perteneciente a una subcategoría dentro del aula</i>	100%
<i>Relaciones con los compañeros</i>	<i>Se siente aceptado</i>	0%
	<i>Se siente rechazado</i>	100%
<i>Evaluación</i>	<i>Se muestra satisfecho</i>	0%
	<i>Se siente tratado injustamente</i>	100%

Destacamos algunos datos de los expresados en la tabla anterior:

Gráfico nº 3. Materiales de trabajo.

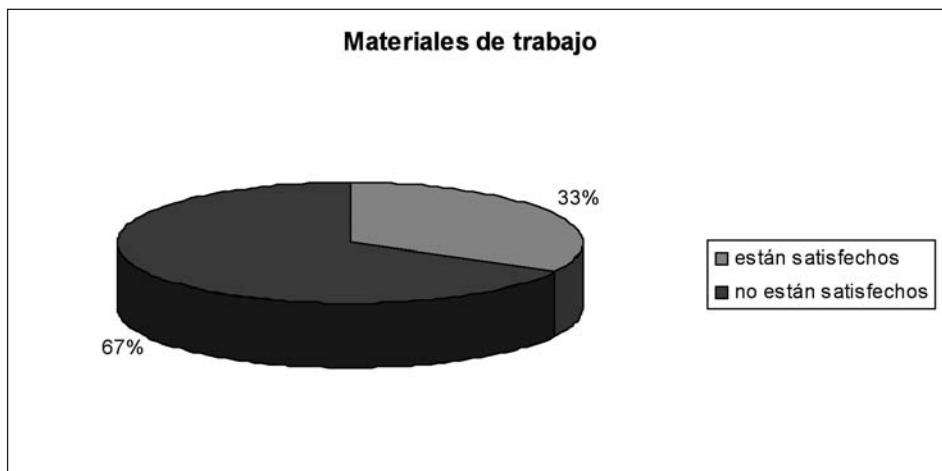


Gráfico nº 4. Atención del profesor

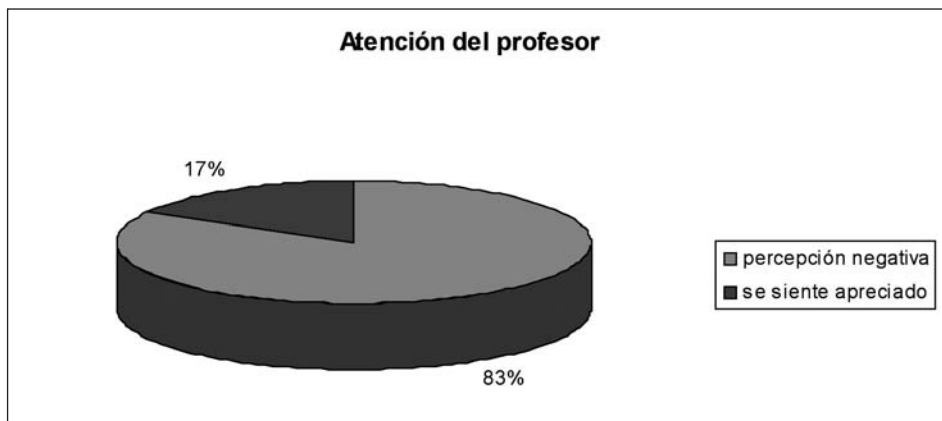


Gráfico n° 2. Conductas verbales de alumnos con dificultades de aprendizaje.
Resultados en porcentajes



5.- Conclusiones

Los resultados obtenidos en el análisis de las manifestaciones de estos adolescentes revelan que a pesar de que ya llevamos varias décadas hablando y practicando la integración y la escuela inclusiva, la realidad es que una buena parte de toda esta teoría y esta práctica se queda en *retórica progresista* y este grupo minoritario, los adolescentes que tienen necesidades educativas especiales, se siente estigmatizado y encasillado en papeles pasivos que responden a estereotipos (Quicke, 1988). La participación de las personas discapacitadas en cualquier investigación que verse sobre ellas, puede ayudarnos a comprender que sin una voluntad decidida de transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada (Pérez Gómez, 1998), estas personas seguirán siendo excluidas en los contextos sociales. Y por supuesto, en el educativo.

La información recogida en la observación participante nos lleva a pensar que los alumnos perciben la actitud de los docentes hacia ellos con tintes negativos. Esto ocurre en la mayor parte de las ocasiones en que los alumnos con necesidades educativas especiales de la ESO se refieren a cómo se sienten en las relaciones con sus profesores.

Así queda de manifiesto en los diversos apartados en que se categorizaron sus manifestaciones verbales:

- *Satisfacción en el aula.* Según sus manifestaciones, en un alto porcentaje (un 88% de los discursos recogidos) dicen no sentirse a gusto en su aula de origen. Sienten que van a clase “*a la fuerza*”, que las clases son “*amargantes*”, que “*se aburren*”, piensan que “*estar en clase es perder el tiempo*”. En un porcentaje mucho menor (un 12%) admiten sentirse a gusto en alguna asignatura, siempre nombrando a un profe-

sor concreto. Todos coinciden en que la clase que más les gusta es la de Apoyo (los apoyos se dan fuera del aula ordinaria). Desearían que todas las clases fueran como ésta o poder pasar en ella todas las horas que están en el instituto.

- *Materiales de trabajo.* Los alumnos con necesidades educativas especiales de la ESO no están satisfechos (67% de los discursos recogidos) con su material escolar. Según sus manifestaciones, se sienten perdidos y tienen dificultades para encontrar la información: “*No encuentro las respuestas. Me hago un lío*”. Otras veces se sienten humillados y dicen que por causa del material de trabajo son objeto de burla por parte de los compañeros: “*Los compañeros se ríen de mí porque tengo que hacer cuadernillos de Primaria. A mí me da mucha vergüenza y no quiero hacerlos. Entonces el profesor se enfada conmigo y me dice que soy un vago, que ni siquiera sé hacer cosas de niños pequeños. Entonces los otros se ríen más y se meten conmigo en el recreo*”. Sólo una tercera parte (el 33%) de las manifestaciones analizadas expresan su satisfacción con el material de trabajo. Se refieren siempre a un profesor en concreto: “*Con los apuntes que me da la profesora me entero mejor que por el libro. Ella me lo da resumido y todo parece más fácil*”. Llama la atención que en estos casos los alumnos con discapacidad perciben que los otros alumnos en vez de despreciar y burlarse de ese material, lo aprecian y valoran como positivo también para ellos, pues “*Algunos compañeros también le piden esos apuntes y ella se los da*”. Sin duda, en esta ocasión, el material de trabajo preparado por el profesor constituye un

nexo de unión y de entendimiento en la diversidad. Y un elemento para subir la autoestima de los que consideramos especiales.

- *Atención del profesor.* Todos los alumnos son sensibles al modo en que son tratados por el profesor. Los adolescentes con necesidades educativas especiales hablaron también sobre cómo perciben el trato que los profesores les dispensan dentro del aula. Una buena parte de sus declaraciones (83%) indica que esta percepción es negativa. Parecen sentirse fuera de la atención del profesor. Unas veces admiten que el profesor les pone trabajo, pero ellos no saben cómo hacerlo: “*La profesora me da una fotocopia para que trabaje mientras ella explica a los demás, pero como casi nunca la entiendo, no sé lo que tengo que hacer y me aburro mucho. No me gustan las fotocopias*”. Otras, lamentan que no les pongan trabajo: “*El profesor me dice que haga en clase lo que yo quiera, sin molestar, porque lo que él explica para los demás yo no lo puedo entender*”. En no pocas ocasiones se sienten excluidos: “*Aunque levante la mano para contestar, el profesor nunca me mira ni se dirige a mí. Es como si yo no perteneciera a la clase. Parece que no me ve*”. “*Yo me siento al final porque como en la clase no hago nada, el profesor dice que así no molesto a los demás*”. A veces piensan que los profesores no los ven con buenos ojos: “*Es seguro que suspenderé. Parece que al profesor no le he caído bien*”. Por el contrario, un 17% de los discursos adscritos a esta categoría refleja que los alumnos con necesidades educativas especiales se sienten apreciados en el

trato que les dispensan los profesores. Siempre aluden a una persona en concreto. *“La profesora me quiere mucho. Siempre me pregunta si me he enterado. Me hace repetir lo que ella dice y muchas veces me saca a la pizarra. Si no sé hacer los ejercicios me va ayudando y los vamos haciendo entre todos los de la clase”*.

- *Autoconcepto*. Prácticamente todos los discursos pertenecientes a esta categoría ponen de manifiesto un bajo autoconcepto: *“Soy quien menos sabe de la clase”*. *“Dicen que a la clase de Apoyo venimos los tontos”*. En algunos piden ayuda: *“Si no me ayudas, sé que yo no voy a aprobar”*. Otros reflejan su indefensión aprendida: *“Yo ni siquiera voy a molestarme en intentar estudiar, ¡total, siempre suspendo!”*

- *Sentimiento de grupo*. En el análisis de las manifestaciones verbales de los alumnos con necesidades educativas especiales que tenemos en la ESO puede advertirse la existencia de un sentimiento de grupo, la certeza de pertenecer a una subcategoría dentro del aula. Queda recogida en expresiones como éstas: *“A los que venimos a la clase de Apoyo no nos hacen caso”*. *“No quieren que vayamos a las excursiones”*. *“A nosotros nos tienen sentados al final de la clase. No nos hacen caso”*. *“Como siempre salen de excursión los que tienen las mejores notas, nosotros nunca podemos ir”*. Dejan traslucir un sentimiento de exclusión y rechazo.

- *Relaciones con los compañeros*. Las relaciones con sus semejantes tampoco parece que tengan un tinte positivo: *“En mi clase siempre se meten con nosotros”*. *“Nadie quiere sentarse a mi lado,*

así que yo me siento al final del todo”. *“Para hacer el trabajo, el profesor dijo que nos juntáramos en grupos de cuatro, pero nadie quería tenerme en su grupo. Entonces el profesor se enfadó y me puso en un grupo, pero ellos no me quieren”*. *“Dicen las compañeras que no quieren que salga con ellas porque yo soy un poco rara”*.

- *Evaluación*. La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales es una cuestión compleja, ya que a veces, si no se hacen las oportunas adaptaciones, conlleva a un fracaso seguro. En las declaraciones de los alumnos observamos que en ocasiones se sienten discriminados y tratados injustamente: *“El profesor me dio un folio en blanco y me dijo que escribiese todo lo que supiera. Yo me acordaba de algunas cosas, pero otras se me olvidaron. A los demás sí les dio las preguntas que tenían que responder. Si te dan las preguntas, me parece que es más fácil hacer el examen. Se lo dije al profesor y se enfadó. Me dijo que total, para lo que iba a hacer, ya estaba bien de dar la lata. Creo que me tiene manía”*. *“Pedí a la profesora que me diese el tiempo del recreo para terminar el examen, porque como escribo despacio, aunque sabía las respuestas no me daba tiempo a terminar, pero no quiso, porque decía que si me dejaba a mí, todos los demás alumnos iban a querer lo mismo y no podía favorecer a unos sí y a otros no”*. Otras veces se muestran decepcionados y piensan que su trabajo ha sido baldío porque el profesor no ha sabido apreciarlo: *“Teníamos examen, pero a mí me mandó a la Biblioteca. Como no tenía nada que hacer, me puse a leer un libro. Yo no sé*

por qué a mí no quiere examinarme. Tú sabes que me he esforzado en estudiar. Es como si el trabajo que hago no sirviese para nada". En ocasiones, la discriminación positiva por parte del profesor, los humilla: *"El profesor nos deja el libro en los exámenes. Pero sólo a nosotros, por eso los demás compañeros nos tienen envidia y se meten con nosotros. Dicen que somos tontos"*.

Cuando hemos hablado de la metodología empleada en esta investigación decíamos que se habían empleado tam-

bién otras técnicas, tales como la observación a profesores, la entrevista y una escala de actitudes (APADESO), construida para el fin que nos proponíamos. También decíamos que estas otras técnicas no aparecen aquí expuestas por evidentes razones de espacio. A tenor de esto, tenemos que decir que los resultados obtenidos merced a las diversas técnicas utilizadas, vienen a coincidir, apreciándose una gran homogeneidad y concordancia entre ellos. Este hecho refrenda la validez de nuestros hallazgos.

Notas

1 El Artículo 73 de la LOE dice: *"Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquél que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta"*.

2 Patton (1987) considera: a) El rol del observador en el contexto. b) La información que tiene el grupo sobre la observación. c) La información que tiene sobre su objetivo. d) La duración de la observación y e) el enfoque de la misma.

3 Las mismas asociaciones de deficientes se quejan de esto: de que no se cuenta con ellos para asuntos que les atañen. Es un mal general, que pudimos constatar de viva voz en las entrevistas realizadas a responsables de Asociaciones de Personas con Discapacidad de Alentejo (Portugal), en otros trabajos de investigación que llevamos a cabo con anterioridad. (Véase Rodríguez Tejada, 2001).

4 Uno de los mayores problemas que hay que solventar en la metodología observacional es la reactividad, es decir, *"la distorsión del comportamiento de un sujeto debido a la alteración de la situación natural en la que se desenvuelve habitualmente"* (Riba, 1991, p. 43).

Referencias bibliográficas.

- AINSCOW, M. *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea. 1995.
- ALÍA, E. *Integración del niño con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias: variables psicossociales*. Tesis Doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense. 1991.
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova Terra. 1970
- ALLPORT, G.W. Attitudes. En: C. MURCHISON: *A handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press. 1935.
- ANGUERA, M. T. *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra. 1985.
- ANGUERA, M. T. *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.1988.

- ARIAS VALENCIA, M. M. La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. 2000. Página web:
<http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulación.html>
- ASPIS, S. Self-advocacy for people with learning difficulties: Does it have a future? *Disability and Society*. 1998, n° 1, p. 4647-55.
- ATKINSON, D. Research interviews with people with mental handicaps. *Mental Handicaps Research*. 1988, n° 1 (1), p.75-90.
- BLÁZQUEZ, F. Formación inicial de maestros y profesores. Teoría y prácticas de enseñanza. En: J. I. Aguaded y V. Reia Baptista (dir.). *Educación, sin fronteras. Educación, sem fronteiras*. Huelva: Dpto. de Educación de la Universidad de Huelva. 1995.
- BARNOW, V. *Cultura y personalidad*. Buenos aires: Troquel.1967.
- BLICHEN, E. *The School that I'd like*. Harmondworth: Penguin Books. 1969.
- BUENDÍA EISMAN, L.. La investigación observacional. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill. 1998.
- CELA, J. y PALAU, J. *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós. 2005.
- COLÁS, M^a. P. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. En: L. Buendía, M^a P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill. 1998.
- COOLEY, C. H. *Human nature and social order*. New York: The Free Press of Glencoe. 1956.
- CUBO, S. El muestreo. En: S. Cubo, B. Martín y J. L. Ramos. *Métodos de investigación en Ciencias Sociales y de la Salud*. 2005. Reduex. Campus virtual de la Universidad de Extremadura.
- DAY, C. *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea. 2006.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO. 1996.
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. 1990.
- GARCÍA GARCÍA, E. *La integración escolar. Aspectos Psicosociológicos*. Tomos I y II. Madrid: UNED. 1987.
- GALOFRE, R. y LIZÁN, N. *Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después*. Madrid: De la Torre. 2005.
- GARCÍA GÓMEZ, A. *Autoconcepto y necesidades educativas especiales en el sector educativo de Brozas* (Cáceres). Tesis Doctoral inédita. Cáceres: Universidad de Extremadura. 1998.
- GOETZ, J. y LE COMPTE, M. *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata. 1988
- GOLD, R. L. Roles in sociological field observation. En: G. J. McCall y J. L. Simons (Eds). *Issues in participant observation*. Addison-Wesley: Reading, M. A. 1969.
- INCE (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC. (Seis tomos). 1998.

- KIERNAN, C. La participación de las personas con problemas de aprendizaje en la investigación: orígenes y cuestiones. *Siglo Cero*. 2000, nº 191, p.11-16.
- LÓPEZ RISCO, M. y RODRÍGUEZ TEJADA, R. M. Educación y necesidades educativas especiales: Atención a la Diversidad. Una aproximación a la Educación Especial en Extremadura: del siglo XX al siglo XXI. *Revista de Estudios Extremeños. Monográfico de Educación*. 2005, nº III. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- LEWIS, A. *Convivencia infantil y discapacidad*. Alcalá de Guadaíra: MAD. 2005.
- MEHAN, H. Why I like to look: on the use of videotape as an instrument in educational research. En M. Scharzt (ed.). *Qualitative Voices in Educational Research*. 1993. Londres: The Falmer Press.
- MARTÍNEZ TORRALBA, I. y VASQUEZ-BROMFMAN, E. *La resistencia invisible*. Barcelona: Gedisa. 2006.
- PATTON, M. *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications. 1987.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. 1998.
- QUICKE, J. C. 'Speaking out': the political career of Hellen Keller. *Disability, Handicap and Society*. 1998, nº 3 (2), p. 161-171.
- REASON, P. y HERON, J. Cooperative inquiry. En: J. Smith, R. Harre y L. Van Hagenhove (eds.): *Rethinking Psychology: Volume 2. Evolving Methods*. 1995. London: Sage Publications.
- RIBA, C. El método observacional. Decisiones clásicas y objetivos. En: M. T. Anguera: *Metodología observacional en la investigación psicológica*. 1991. Barcelona: PPU.
- RODGERS, J. Intentando hacerlo bien: emprendiendo investigación con la participación de personas con dificultades de aprendizaje. *Siglo Cero* 2000, nº 191, p. 17-24.
- RODRÍGUEZ TEJADA, R. M. Historia de la Educación Especial en Extremadura. Efectos de la Ley Villar Palasí de 1970 (1970-1980). *Campo Abierto*. 2000, nº 17, p. 149-170.
- RODRÍGUEZ TEJADA, R. M. *La Educación Especial en Extremadura y en Alentejo (1970-1995). 25 años hacia la integración*. Mérida: Editora Regional de Extremadura. Gabinete de Iniciativas Transfronterizas. Junta de Extremadura. 2001.
- SAMPLE, P. L. Beginnings: Participatory action research and adults with developmental disabilities. *Disability and Society*. 1996, nº 11 (3):, p.317-332.
- STALKER, K. Some ethical and methodological issues in research with people with learning difficulties. *Disability and Society*. 1998, nº 13 (1), p. 5-19.
- TORRES SANTOMÉ, J. *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata. 2006.
- VLACHOU, A. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla. 1999.
- WANG, M. C. *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea. 1995.
- WARNOCK, M. Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*. 1990, nº 130:, p.12-24.
- WILLIAMS, V. Investigando juntos. *Siglo Cero*. 2000, nº 191, p. 5-9.
- WITTAKER, A. *Supporting Self-advocacy*. London: King's Fund Centre. 1997.