

UNIVERSIDAD DE DEUSTO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

SECCION: PEDAGOGIA

**"LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO
DE LOS CENTROS ORDINARIOS DE
VIZCAYA HACIA LA INTEGRACION
ESCOLAR "**

Tesis doctoral presentada por Dña. Almudena Fernández González
Dirigida por la Dra. Dña. Carmen Valdivia Sánchez

EL DIRECTOR

EL DOCTORANDO

Bilbao, Abril, 1995

A mi padre y a mi madre.
Gracias por escuchar mis
silencios.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero expresar mi profundo agradecimiento a la directora de este trabajo, la Dra. Carmen Valdivia, sin cuya guía, ayuda y animo no hubiera sido posible realizar esta investigación.

Quiero expresar también mi gratitud a todas aquellas personas que, de uno u otro modo, han aportado valiosas sugerencias para la realización de esta investigación, en especial al Dr. Delfín Montero, que supo poner luz en los momentos de mayor oscuridad y a los Dres. J. Hanrahan, S. Rapagna y A. Karagiannis de la McGill University (Montreal-Canadá), quienes me acogieron en su universidad y me brindaron todos los medios necesarios para realizar mi trabajo.

Un agradecimiento también muy especial para Isabel Herrero por la ayuda prestada durante el trabajo de campo, y, en general, para mi familia, amigos y compañeros que han estado a mi lado, ayudándome con su amistad a hacer más llevaderos todos estos largos años.

Para terminar, agradecer al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco la ayuda proporcionada a través de una beca de formación predoctoral, que me ha permitido obtener el soporte económico necesario para realizar esta investigación.

INDICE

INTRODUCCION.....	13
MARCO TEORICO	
CAPITULO 1: EL CONCEPTO DE ACTITUD	
I. DEFINICION DEL CONCEPTO DE ACTITUD.....	35
I.1. El concepto de actitud: Su problemática.....	35
I.2. El concepto de actitud: Definición.....	41
I.2.1. Algunos puntos de acuerdo en la definición del concepto de actitud.....	41
I.2.2. Definición de actitud.....	43
II. EL PROBLEMAS DE LA RELACION ENTRE ACTITUDES Y CONDUCTA....	52
II.1. La relación entre actitud y conducta.....	55
II.1.1. Perspectiva Metodológica o Causal.....	55
1. El Principio de correspondencia.....	56
2. El Principio de Agregación.....	57
Conclusiones: La Perspectiva Metodológica y el problema de la inconsistencia.....	60
II.1.2. Perspectiva Interaccionista o Mediacional.....	62

	2
1. Factores personales.....	63
2. Factores situacionales.....	65
3. Factores conductuales.....	66
4. Factores actitudinales.....	66
Conclusiones: El Modelo Interaccionista y el problema de la inconsistencia.....	71
II.1.3. Perspectiva Integracionista.....	73
II.2. Los Modelos Explicativos de la relacion entre actitudes y conducta.....	74
II.2.1. Modelo espontaneo.....	76
II.2.2. Modelo razonado o consciente.....	78
II.2.3. Modelo integrativo.....	81
Conclusiones.....	99
SINTESIS.....	103

CAPITULO 2: LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

I. LOS PRINCIPIOS DE NORMALIZACION E INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	109

Introducción:

1. Los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalia..	111
2. Algunos apuntes históricos.....	114

I.1. Los Principios de Normalización e Integración.....	122
I.1.1. El Principio de Normalización.....	123
I.1.2. El Principio de Integración.....	135
I.1.2.1. Segregación vs. Integración.....	135
I.1.2.2. El Concepto de Integración Escolar.....	139
1. Concepciones tradicionales de integración escolar atendiendo a niveles de integración y su problemática.....	143
2. Síntesis y concepción actual de integración Escolar.....	157
II. REFORMA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ALGUNOS CAMBIOS A CONSIDERAR PARA CONSEGUIR UNA INTEGRACION ESCOLAR EFICAZ.	
II.1. El concepto de Necesidades Educativas Especiales.....	168
II.2. Superación de la dicotomía existente entre Educación Especial y Educación General.....	181
II.3. Currículo y necesidades educativas especiales.....	188
II.4. Recursos y apoyos materiales y personales.....	199
II.5. Formación del profesorado.....	202
III. LA INTEGRACION ESCOLAR EN EL ESTADO ESPAÑOL Y EN EL PAIS VASCO ANALIZADA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL MARCO LEGAL.	
III.1. La Integración Escolar en el Estado Español anali- zada desde el punto de vista del marco legal.....	213

III.1.1. La Ley General de Educación.....	214
III.1.2. El Plan Nacional de Educación Especial.....	215
III.1.3. La Constitución Española.....	217
III.1.4. La Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).....	218
III.1.5. El Real Decreto 2639/1982, de Ordenación de la Educación Especial (derogado).....	219
III.1.6. El Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial.....	220
III.2. La Integración Escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco	224
III.2.1. El Plan de Educación Especial para el País Vasco.....	225
III.2.2. El Informe sobre las "Mejoras a Introducir en el Sistema Educativo para la Educación Adecuada de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales".....	229
SINTESIS.....	246
CAPITULO 3: LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	
I. LA IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES ORDINARIOS EN EL DESARROLLO DE LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	253
II. LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR.....	268

II.1. Algunas razones que explican las actitudes del profesorado hacia la integración escolar del alumno con necesidades educativas especiales.....	268
II.2. Variables subyacentes a las actitudes del profesor hacia la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.....	285
II.2.1. Variables relacionadas con el contexto educativo.	286
1. El número de estudiantes existentes en el aula...	286
2. Los servicios de apoyo disponibles.....	287
3. La red de enseñanza a la que pertenece el Centro.	289
II.2.2. Variables relativas al profesor.....	290
II.2.2.1. Variables estáticas.....	291
1. La edad y el sexo del profesorado.....	291
2. Los años de ejercicio docente del profesor..	293
II.2.2.2. Variables relacionadas con el ejercicio docente del profesor.....	295
1. Satisfacción profesional.....	295
2. Cualificación académica del profesor.....	296
3. Cualificación profesional: Profesor ordinario vs. profesor especial.....	297
4. Curso/Nivel educativo en el que el profesor ejerce su docencia.....	303

II.2.2.3. Variables relacionadas con la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales..... 306

1. Formación teórico-práctica del profesorado en Educación Especial..... 306

2. La competencia y habilidad percibida por el profesor para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales..... 315

3. El grado de éxito percibido por el profesor en su trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales..... 319

4. La experiencia/contacto del profesor con los alumnos con necesidades educativas especiales..... 321

5. Los efectos de la integración educativa en el proceso de aprendizaje de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales 324

6. La participación del profesorado en las decisiones adoptadas a nivel gubernamental en relación con el proceso de integración escolar..... 328

II.2.3. Variables relativas al alumno..... 332

1. Las actitudes del profesor y la discapacidad del alumno..... 332

2. Los problemas de conducta del alumno con necesidades especiales integrado..... 337

III. EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO ORDINARIO HACIA LA INTEGRACION EDUCATIVA REALIZADO EN ESPAÑA Y EN EL PAIS VASCO..... 342

III.1. Las investigaciones de las actitudes del profesorado hacia la integración realizadas en el País Vasco....	342
III.2. Las investigaciones de las actitudes del profesorado hacia la integración realizadas en España.....	349
Conclusiones.....	367
SINTESIS.....	372
MARCO EMPIRICO	
CAPITULO 4: METODOLOGIA DEL ESTUDIO, ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADO.	
I. METODOLOGIA DEL ESTUDIO.....	378
I.1. Diseño de la investigación.....	378
I.1.1. Objetivo general de la investigación.....	378
I.1.2. Hipótesis de trabajo y objetivos específicos de la investigación.....	378
I.1.3. Diseño metodológico y análisis estadísticos uti- zados.....	383
I.1.3.1. Análisis de la Escala de Actitud.....	384

I.1.3.3. Análisis Explicativo de los datos.....	388
I.2. Diseño y descripción de la muestra.....	393
I.2.1. Diseño de la muestra.....	393
I.2.2. Descripción de la muestra elegida.....	396
I.3. Descripción del instrumento de medida: Cuestionario de las Opiniones del Profesorado sobre la integración de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria.....	401
I.3.1. Primera parte: Datos de identificación.....	402
I.3.2. Elaboración de la escala de actitudes hacia la integración escolar de los estudiantes con n.e.e.	409
I.3.2.1. Selección de las Dimensiones de la Escala.	411
I.3.2.2. Selección y redacción de los ítems.....	422
I.3.2.2.1. Interpretación de los factores resultantes.....	432
I.3.2.3. Cálculo de la fiabilidad.....	442
I.3.2.4. Estudio de la validez de la Escala de Actitudes.....	445
I.3.2.5. Claves de corrección de la Escala.....	453
I.4. Procedimiento: Aplicación y recogida de los cuestionarios.....	455

II.- ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	456
II.1. Análisis de las puntuaciones obtenidas por los profesores en la escala total y en los diferentes factores que la integran.....	456
II.2. Análisis descriptivo y significación de los resultados.....	463
II.2.1. Análisis de las diferencias entre las medias: Análisis de Varianza (One-Way) y T de Student...	463
II.2.1.1. Variables relativas al centro docente....	463
1. Tipo de Centro.....	463
2. Numero de estudiantes.....	465
3. Opinión del profesor sobre el apoyo proporcionado por el centro.....	468
4. Presencia de alumnos con n.e.e en el centro	470
II.2.1.2. Variables relativas al profesor.....	478
II.2.1.2.1. Variables estáticas.....	478
1. Edad.....	478
2. Sexo.....	480
3. Experiencia docente.....	481
4. Modelo lingüístico.....	483
II.2.1.2.2. Variables relacionadas con el ejercicio docente del profesorado.	492
1. Titulación.....	492

	10
2. Categoría profesional.....	494
3. Nivel educativo.....	496
4. Satisfacción profesional.....	499
II.2.1.2.3. Variables relacionadas con la integración de los alumnos con n.e.e.	507
1. Experiencia/Contacto del profesor con los alumnos con n.e.e.....	507
1.1. Presencia de alumnos con n.e.e. en el aula.....	507
1.2. Experiencia del profesorado con los alumnos con n.e.e.....	509
2. Formación/Competencia del profesor en Educación Especial.....	519
2.1. Cursos de formación.....	519
2.2. Opinión del profesor sobre su preparación.....	522
3. Variables relacionadas con la aceptación del profesorado de la integración de los alumnos con n.e.e.....	529
3.1. Escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros específicos	529
3.2. Escolarización de los alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria	531
3.3. Escolarización de los alumnos con n.e.e. en los centros ordinarios.....	534

4. Valoración/Expectativas del profesorado con relación al alumno con n.e.e....	542
4.1. Satisfacción con los alumnos con n.e.e.....	542
4.2. Expectativas.....	545
5. Conocimiento/Valoración del profesorado de la puesta en práctica del proceso de integración por parte de la Administración Educativa.....	552
5.1. Conocimiento del Informe sobre la integración educativa de los alumnos con n.e.e elaborado por el Gobierno Vasco.....	552
5.2. Opinión del profesorado de la puesta en práctica del proceso de integración por parte de la Administración.....	554
5.3. Apoyo proporcionado por la Administración.....	556
II.2.1.3. Variables relativas al alumno con n.e.e..	565
1. Diagnóstico del alumno con n.e.e.....	565
II.2.2. Análisis discriminante.....	571
II.3. Análisis descriptivo de las respuestas dadas a los ítems de la escala de actitud.....	576
II.3.1. Filosofía general de la integración.....	576

II.3.2. Efectos de la integración en el resto de los alumnos.....	580
II.3.3. Escolarización apropiada de los alumnos con n.e.e.....	584
II.3.4. Conducta en el aula del alumno con n.e.e.....	588
II.3.5. Aspecto administrativo de la integración.....	591
II.3.6. Habilidad percibida por el profesor para trabajar con el alumno con n.e.e.....	595
 III. DISCUSION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACION	600
 III.1. Sintesis del diseño de la investigación.....	600
III.2. Sintesis de los resultados obtenidos en la investigación.....	605
III.3. Análisis de los resultados obtenidos.....	620
III.4. Conclusiones generales.....	653
III.3. Sugerencias de cara a la realización de investigaciones futuras.....	668
 BIBLIOGRAFIA.....	671
 ANEXO 1.....	730
ANEXO 2.....	742
ANEXO 3.....	750

INTRODUCCION

La presente investigación se ha planteado como objetivo general el conocimiento de las actitudes que los profesores de los Centros Ordinarios de Vizcaya mantienen hacia la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales y el estudio de las variables más importantes que están incidiendo en dichas actitudes.

El interés por la realización de esta investigación responde al reconocimiento de los siguientes hechos:

- * por una parte el lugar relevante que, desde el punto de vista de las diversas líneas de investigación desarrolladas en torno a la integración educativa, ocupa toda la problemática relacionada con las actitudes docentes hacia la integración;
- * por otra parte, el conocimiento de que, a pesar de que la integración es un avance social irrenunciable e irreversible, existen todavía amplios sectores de la comunidad escolar que aún no participan de dicha filosofía;
- * y, por último, el reconocimiento de que el cambio de actitudes en los centros escolares

destaca, en primer lugar, entre las necesidades de actuación prioritarias, de cara a desarrollar con éxito el proceso de integración educativa emprendido en el País Vasco (Comisión de Educación Especial, 1988; Orcasitas, 1991).

En general, podemos afirmar que, entre los investigadores y teóricos relacionados con el campo de la educación especial, existe un acuerdo, cada vez mayor, acerca de la conveniencia de integrar en el seno de una misma escuela a todos aquellos sujetos que, debido a sus necesidades educativas, han estado y, en muchos casos, siguen estando segregados en escuelas especiales. Se comparte, por tanto, desde casi todos los sectores de la comunidad escolar, una filosofía integradora desde la que se aboga por la conveniencia de que el alumno con necesidades educativas especiales (n.e.e.) desarrolle las experiencias normalizadoras que le puede proporcionar su integración educativa en el seno del aula ordinaria junto a compañeros que nunca han estado etiquetados como "especiales".

Donde si que parece que existen mayores desacuerdos es en la determinación de los factores y las variables relacionadas con el cómo llevar a cabo dicha integración educativa, lo cual se pone de manifiesto en los resultados contradictorios obtenidos por diferentes investigaciones realizadas en este campo: numerosos estudios han informado de que la integración educativa no ha conducido hacia un adecuado desarrollo educacional y social de los estudiantes con discapacidades; por el contrario, otras han demostrado

que la escolarización en aulas ordinarias ha tenido efectos fundamentalmente positivos en el desarrollo de dichos estudiantes (Salend, 1984).

Centrándonos más en concreto en esos factores o variables que es necesario considerar para lograr un desarrollo eficaz de cualquier programa de integración, podemos decir que, a pesar de las diferencias de opinión existentes, cada vez se comparte más la idea de que el clima en el que se implanta y desarrolla la integración es, probablemente, uno de los determinantes más importantes de los resultados de un proceso de integración escolar (Schmelkin, 1981; Kunc, 1989). En este sentido, unas de las variables que se destacan como más importantes y más favorecedoras de un clima de integración educativa adecuado son las actitudes de la comunidad educativa, en general, y del profesorado en particular.

Brennan (1988) afirmaba, en relación con la incidencia de las actitudes en el desarrollo de los procesos de integración educativa, que la actitud hacia las personas con discapacidades es el contexto donde se desarrollan los cambios que se van produciendo en el terreno de la integración escolar.

Pero, quizás, se podría ir incluso más lejos y decir que la actitud o el cambio de actitud, si se prefiere, no es solo el contexto necesario donde se desarrolla el proceso de integración, sino que, junto con otras variables,

conforma el propio proceso y configura el "clima" de la integración (Lavallo, 1984).

Todo proceso de integración conlleva cambios que afectan a numerosos elementos integrantes del sistema educativo. Sin embargo, como señala Sancho (1990), estos cambios, en cuanto que exigen una reestructuración en el conocimiento y la conducta de los individuos y en cuanto que solo se pueden dar si llegan a afectar a la esfera de lo personal, son, fundamentalmente, una cuestión de actitud.

Para conseguir el éxito en los programas de integración educativa se requiere, además de planteamientos filosóficos básicos, que la gente cambie, que las actitudes de la sociedad, en general, y de los profesionales relacionados con la educación, en particular, se acomoden a las líneas y principios que inspiran un programa de integración.

Todavía existen, sin embargo, numerosos prejuicios hacia las personas con discapacidades que están frenando su integración, tanto social como educativa. De hecho, es obvio, desde los estudios existentes, que éstas personas son aceptadas en menor medida que el resto de los sujetos considerados por la sociedad como "normales" (Nwuga, 1981; Sandler y Robinson, 1981; McConkey y McCormack, 1984; Wolfensberger, 1992).

Ateniéndonos estrictamente al ámbito educativo, los prejuicios que desarrolla el profesor en relación con los alumnos con n.e.e. y con su integración escolar, resultan ser uno de los problemas más graves con los que se tienen que enfrentar todos los programas de integración educativa que se intentan desarrollar. La necesidad de trabajar por una integración social dentro del aula, es decir, de modificar actitudes negativas y de desarrollar actitudes de aceptación hacia los estudiantes con necesidades especiales es manifiesta, si atendemos a los resultados obtenidos por numerosas investigaciones realizadas a propósito del tema que nos han informado de un rechazo generalizado en el aula ordinaria de los estudiantes con necesidades especiales, tanto por parte de los otros estudiantes como por parte de los profesores (Gresham, 1984; Horner, 1985; Chapman, 1988; Garvar y Schmelkin, 1989; Gresham, 1992).

En concreto, las actitudes del profesorado hacia la integración del alumno con necesidades educativas especiales ha sido una variable considerada por muchos como crítica y fundamental en el éxito o fracaso de los programas de integración educativa (Larrivee y Cook, 1978; Schmelkin, 1981; Nader, 1984; Salend, 1984; Leyser y Lessen, 1986; Center y Ward, 1987; Walker, 1987; Tari y col., 1989).

El profesor juega un papel fundamental en el desarrollo de los programas de integración educativa. De su aceptación del alumno con necesidades especiales depende, en gran medida, el éxito o el fracaso de dichos programas, en cuanto que la mayor parte de los factores determinantes de dichos programas dependen, en mayor o menor medida, de cuales sean las actitudes que el profesor tiene hacia los mismos.

En este sentido, tanto el conocimiento de las actitudes del profesorado hacia los programas de integración y de las variables que están incidiendo en dichas actitudes, como el desarrollo de programas encaminados a cambiar o a crear determinadas actitudes en el profesorado, resultan esenciales en cualquier proceso de integración educativa.

A este respecto, apuntar que sí bien es cierto que, como consecuencia de la importancia que se ha dado a este tema, existen numerosas investigaciones centradas en el estudio de las actitudes del profesorado hacia la integración, también lo es que, debido al hecho de que muchas de estas investigaciones se contradicen abiertamente en sus conclusiones (Salend, 1984), se siguen necesitando estudios que pongan de manifiesto, de forma más concluyente, las variables más significativas que están perfilando dichas actitudes, siendo esta necesidad todavía mayor en un país como el nuestro en el que la puesta en práctica de la integración educativa es relativamente reciente.

Partiendo de todos estos hechos los objetivos fundamentales de esta investigación han sido los siguientes:

- a.- Medir, analizar y valorar las actitudes generales del profesorado hacia la integración educativa.
- b.- Determinar las dimensiones o factores subyacentes a las actitudes del profesorado hacia la integración educativa.

- c.- Analizar y valorar las actitudes del profesorado en relación con cada uno de los factores que integran sus actitudes hacia la integración escolar y analizar su incidencia en dichas actitudes.
- d.- Analizar la relación existente entre las actitudes globales manifestadas por el profesorado de EGB de Vizcaya hacia la integración y las variables independientes consideradas en la investigación.
- e.- Determinar la incidencia de las variables independientes consideradas en el estudio en las dimensiones integrantes de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar.
- f.- Identificar las variables independiente que más contribuyen a discriminar y a explicar las diferencias existentes entre los profesores con actitudes positivas y negativas.
- g.- Elaborar un instrumento de medida que permita evaluar y analizar las actitudes del profesorado hacia la integración escolar y comprobar su fiabilidad y validez en la medición de dichas actitudes.

En este sentido, consideramos que dicha investigación, en cuanto que puede poner de manifiesto las

actitudes existentes y las variables subyacentes, puede facilitar un planteamiento más realista de las actuaciones concretas encaminadas a potenciar actitudes positivas; actitudes que, en última instancia, pueden condicionar el ajuste psicológico y el éxito del alumno integrado. Además, la comprensión de las dimensiones subyacentes a las actitudes negativas, puede sugerir diferentes intervenciones encaminadas a modificar tales actitudes; todo lo cual ayudará a desarrollar con mayores posibilidades de éxito el proceso de integración educativa que se esta llevando a cabo en el País Vasco.

En cuanto a su estructura, este trabajo presenta dos partes fundamentales, una parte teórica y una parte empírica que corresponde al estudio de campo.

La parte teórica consta de tres capítulos:

1.- CAPITULO 1: EL CONCEPTO DE ACTITUD.

Hemos comenzados este primer capítulo referido al concepto de actitud abordando la problemática que todavía entraña su definición (Punto I). En este sentido, hemos analizado:

- a.- Las contradicciones existentes a la hora de determinar que se entiende por actitud (*punto 1.1: El concepto de actitud: Su problemática*).

- b.- Las diferentes concepciones existentes del término con objeto de poder concluir una definición de actitud que en su formulación teórica sea coherente con lo que, habitualmente, se viene haciendo en la práctica (la medición de actitudes) (*punto I.2: El concepto de actitud: definición*).

A continuación, hemos analizado otro de los aspectos mas relevantes y más controvertidos en el estudio de las actitudes. Nos estamos refiriendo a la relación existente entre actitud y conducta (*punto II: El problema de la relación entre actitudes y conducta*). En este sentido hemos reflexionado:

- a.- En primer lugar, acerca del grado en el que las actitudes predicen la conducta. Para ello, nos hemos centrado en el estudio de las diferentes interpretaciones realizadas sobre la relación entre actitud y conducta (*Punto II.1: La relación entre actitud y conducta*):

Hemos comenzado analizando las primeras definiciones de actitud en las que se asumía abiertamente que el conocimiento de las actitudes de una persona permitía predecir, controlar e, incluso, cambiar su conducta.

A continuación, nos hemos centrado en el estudio de un segundo momento (finales de los años 60 y comienzos de los 70), caracterizado por la

aparición de estudios que han tenido como rasgos comunes un creciente pesimismo acerca de la validez predictiva de las actitudes y la negación de esa supuesta relación tan abiertamente aceptada con anterioridad.

Por último, nos hemos referido al análisis de esta relación entre actitudes y conducta en los momentos actuales, en los que hemos podido encontrar investigaciones cuyos resultados nos han permitido afirmar que una relación moderadamente fuerte entre actitudes y conducta es la regla, más que la excepción, cuando se investigan actitudes y conductas socialmente importantes y que, en consecuencia, nos han situado ante esta problemática de manera mucho más optimista a como lo hicieran los estudios que caracterizaban el momento anterior (Puntos II.1.1: *Perspectiva metodológica o causal*, II.1.2: *Perspectiva interaccionista o mediacional* y II.1.3: *Perspectiva integracionista*).

- b.- En segundo lugar, acerca del cómo las actitudes se relacionan con la conducta (Punto II.2: *Los modelos explicativos de la relación entre actitudes y conducta*). Para ello nos hemos centrado en el estudio de los Modelos explicativos más importantes: A) Modelo espontáneo; B) Modelo razonado o consciente y C) Modelo Integrativo.

2.- CAPITULO 2: LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

En este segundo capítulo hemos analizado distintos aspectos referidos a la Integración Escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Hemos estructurado el capítulo en tres partes diferenciadas referidas a los principios filosóficos, la práctica y el marco legal de la Integración Escolar. Más en concreto, la estructura del capítulo ha quedado como sigue:

- I.- Los principios de Normalización e Integración Escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- II.- Reforma y necesidades educativas especiales.
- III.- La Integración Escolar En el Estado Español y en el País Vasco analizada desde el punto de vista del Marco Legal.

I.- Los Principios de Normalización e Integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En esta primera parte, hemos analizado dos de los principios que, en el ámbito educativo, se consideran prioritarios en el desarrollo de cualquier proceso de integración escolar. Nos estamos refiriendo al *Principio de Normalización* y al *Principio de Integración*.

Hemos comenzado esta primera parte aclarando el significado que en esta investigación van a tener conceptos claves como deficiencia, discapacidad y minusvalía, tal y como los ha definido la Organización Mundial de la Salud (1984) (1.- *Los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía*).

Seguidamente, hemos realizado un breve repaso histórico de las actitudes y las prácticas sociales más sobresalientes que han estado presentes en la sociedad en los diferentes momentos (2.- *Algunos apuntes históricos*).

A continuación, hemos pasado a profundizar en el principio de normalización centrándonos en tres de las definiciones más reconocidas y citadas en la literatura: las formulada por el danés N.E. Bank-Mikkelsen, por el sueco B. Nirje y por el canadiense W. Wolfensberger (*Punto I.1: El Principio de Normalización*).

Por último, nos hemos ocupado de analizar el principio de Integración Escolar (*Punto I.2: El Principio de Integración*):

En este sentido, hemos comenzado exponiendo las razones fundamentales que explicarían un posicionamiento a favor de la integración escolar de los alumnos con n.e.e. tomando como argumento básico consideraciones y razones éticas y morales: una concepción del principio de Integración como originario de una ética de los derechos humanos que se posiciona en contra de la discriminación (*Punto I.2.1: Escuela especial-Escuela ordinaria: Segregación vs. Integración*).

Por último, hemos analizado la evolución que se ha producido en la interpretación del concepto de integración educativa, para terminar reflexionando sobre su interpretación actual (*Punto I.2.2: El concepto de Integración Escolar*).

II.- Reforma y Necesidades Educativas Especiales: Algunos cambios a considerar para conseguir una integración escolar eficaz.

En esta segunda parte hemos analizado los cambios que, emanados de la situación de reforma educativa que estamos viviendo, pueden posibilitar esa nueva interpretación del concepto de integración escolar.

El estudio de esos cambios ha sido el objeto de esta segunda parte, en la que nos hemos ocupado de analizar:

- El concepto de Necesidades Educativas Especiales, que introduce una nueva concepción y una nueva práctica de la Educación Especial que se plasma en una nueva visión de la escuela (*Punto II.1: El concepto de Necesidades Educativas Especiales*).
- La evolución experimentada por el concepto de Educación Especial, que conduce (a) hacia una superación de la dicotomía existente entre Educación Especial y Educación General y (b) hacia una nueva interpretación de cuál tiene que ser la función que el Centro Escolar debe de tener en la respuesta educativa ofrecida a los alumnos con necesidades educativas especiales (*Punto II.2: Superación de la dicotomía existente entre Educación Especial y Educación General*).
- Los cambios a introducir en el Diseño Curricular de cara a posibilitar la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (*Punto II.3: Currículo y Necesidades Educativas Especiales*).
- Los recursos y apoyos materiales y humanos y su importancia en el desarrollo de los programas de integración educativa (*Punto II.4: Recursos/apoyos materiales y personales*).

- La formación del profesorado y su incidencia en los procesos de Integración Escolar (*Punto II.5: La formación del profesorado*).

III.- La Integración Escolar en el Estado Español y en el País Vasco analizada desde el punto de vista del marco legal.

Esta tercera parte se ha centrado en la descripción del Marco Legal que desarrolla la ordenación de la Educación Especial y de la Integración Escolar en el Estado Español (Punto 3.1), en general, y en el País Vasco (Punto 3.2), en particular. Con tal propósito, hemos expuesto la legislación más importante que, tanto a nivel estatal como a nivel del País Vasco, contribuye a reflejar la evolución y las variaciones que progresivamente se han ido produciendo en los planteamientos educativos relativos a los alumnos con necesidades educativas especiales.

3.- CAPITULO 3: LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

En este capítulo hemos analizado los aspectos más importantes relacionados con las actitudes del profesorado hacia la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El capítulo está estructurado en tres partes en las que se analiza, por un lado, la importancia que, desde un punto de vista teórico, tienen las actitudes del profesorado en la integración educativa del alumno con n.e.e. y, por otro, a la luz de los resultados de las investigaciones existentes, cómo son dichas actitudes y cuáles son las variables fundamentales que las están explicando.

La estructura del capítulo ha quedado como sigue:

- 1.- *Análisis de la importancia que tienen las actitudes de los profesores ordinarios hacia la integración escolar en la aceptación del alumno con n.e.e. y de su integración educativa.* En esta parte se ha estudiado, desde un punto de vista general, la importancia que se concede a las actitudes del profesorado en los procesos de integración escolar, así como las razones aducidas para explicar dicha importancia (I: La importancia de las actitudes de los profesores ordinarios en el desarrollo de la integración escolar de los alumnos con n.e.e.).
- 2.- *Las Actitudes del profesorado hacia la integración escolar.* El objetivo de este segundo punto ha sido el de revisar distintas investigaciones, llevadas a cabo en otros países, que han estudiado las actitudes del profesorado hacia la integración escolar del

alumno con necesidades especiales, con el fin de conocer como son dichas actitudes, así como algunas de las razones y variables más importantes que las están explicando (Puntos: II.1: Algunas razones que explican las Actitudes del profesorado hacia la integración escolar del alumno con n.e.e., y II.2: Variables subyacentes a las actitudes del profesor hacia la integración escolar del alumno con n.e.e.).

- 3.- *El estudio de las actitudes del profesorado ordinario hacia la integración educativa en España y en el País Vasco.* En este último punto nos hemos ocupado de comentar detalladamente las investigaciones que, en relación con el tema que nos ocupa, se han realizado en el Estado Español, en general, y en el País Vasco, en particular. El objetivo de esta revisión bibliográfica, ha sido, por una parte, conocer los resultados obtenidos por los estudios realizados en nuestro entorno sobre las actitudes de profesorado ordinario hacia la integración y, por otra, poder comparar dichos resultados con los obtenidos por las investigaciones realizadas en otros países, analizadas en el punto anterior (Puntos III.1: Las investigaciones de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar realizadas en el País Vasco, y III.2: Las investigaciones de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar realizadas en España).

La parte empírica consta de un capítulo referido a la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio de campo y a los resultados obtenidos:

4.- CAPITULO 4: METODOLOGIA DEL ESTUDIO, ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADO.

En este capítulo exponemos el diseño de la investigación. Comentamos el objetivo general, la hipótesis principal y los objetivos específicos que han guiado la investigación que nos ocupa, así como la planificación de los análisis estadísticos utilizados. A continuación, presentamos la muestra sobre la que se ha realizado la investigación y el instrumento utilizado en el estudio (Punto I: Metodología del Estudio).

Además, con objeto de identificar las variables que, a priori, pueden estar incidiendo en las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración escolar, hemos realizado un análisis de las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidos en la escala de actitud (escala total y dimensiones subyacentes) por los profesores clasificados según las distintas variables independientes consideradas.

Seguidamente, hemos realizado análisis de varianza de un factor (One-Way) y T-test (t de Student) entre cada una

de las variables independientes consideradas y las puntuaciones obtenidas por la muestra total en la escala de actitud y en las dimensiones subyacentes (variables dependientes), y un análisis discriminante para determinar que variables de entre las consideradas están contribuyendo más a discriminar y a explicar las diferencias actitudinales existentes entre los grupos de profesores con actitudes positivas y negativas hacia la integración (Punto II.2: Análisis descriptivo y significación de los resultados).

A continuación, presentamos una descripción de cada uno de los factores subyacentes a las actitudes del profesorado en la que comentamos los resultados de las contestaciones dadas por los profesores a los ítems, tanto en la muestra total, como en la muestra estratificada según el tipo de centro en el que trabaja el profesorado participante en la investigación (Punto II.3: Análisis descriptivo de las respuestas dadas a los ítems de a escala de actitud).

Por último se presenta la discusión de los resultados obtenidos así como las conclusiones más importantes que se derivan de los mismos (Punto III: Análisis y discusión de los resultados).

MARCO TEORICO

CAPITULO 1: EL CONCEPTO DE ACTITUD.

Antes de comenzar el tratamiento del presente capítulo, nos ha parecido conveniente, de cara a proporcionar una visión de conjunto que facilite su lectura, realizar una pequeña introducción que sintetice las ideas fundamentales de los puntos más importantes que lo integran.

Comenzaremos este primer capítulo referido al concepto de actitud abordando la problemática que todavía entraña su definición (Punto I). En este sentido, analizaremos:

- a.- Las contradicciones existentes a la hora de determinar que se entiende por actitud (*punto I.1: El concepto de actitud: Su problemática*).
- b.- Las diferentes concepciones existentes del término con objeto de poder concluir una definición de actitud que en su formulación teórica sea coherente con lo que, habitualmente, se viene haciendo en la práctica (la medición de actitudes) (*punto I.2: El concepto de actitud: definición*).

A continuación, analizaremos en profundidad otro de los aspectos mas relevantes y más controvertidos en el estudio de las actitudes. Nos estamos refiriendo a la relación existente entre actitud y conducta (*punto II: El problema de la relación entre actitudes y conducta*). En este sentido reflexionaremos:

- a.- En primer lugar, acerca del grado en el que las actitudes predicen la conducta. Para ello, nos centraremos en el estudio de las diferentes interpretaciones realizadas sobre la relación entre actitud y conducta (*Punto II.1: La relación entre actitud y conducta*):

Comenzaremos con las primeras definiciones de actitud en las que se asumía abiertamente que el conocimiento de las actitudes de una persona permitía predecir, controlar e incluso cambiar su conducta.

Seguiremos con el análisis de un segundo momento (finales de los años 60 y comienzos de los 70), caracterizado por la aparición de estudios que han tenido como rasgos comunes un creciente pesimismo acerca de la validez predictiva de las actitudes y la negación de esa supuesta relación tan abiertamente aceptada con anterioridad.

Concluiremos refiriéndonos al análisis de esta relación entre actitudes y conducta en los

momentos actuales en los que vamos a poder encontrar investigaciones cuyos resultados nos permitirán afirmar que una relación moderadamente fuerte entre actitudes y conducta es la regla, más que la excepción, cuando se investigan actitudes y conductas socialmente importantes y que, en consecuencia, nos van a situar ante esta problemática de manera mucho más optimista a como lo hicieran los estudios que caracterizaban el momento anterior (Puntos *II.1.1: Perspectiva metodológica o causal*, *II.1.2: Perspectiva interaccionista o mediacional* y *II.1.3: Perspectiva integracionista*).

- b.- En segundo lugar, acerca del cómo las actitudes se relacionan con la conducta (*Punto II.2: Los modelos explicativos de la relación entre actitudes y conducta*). Para ello nos centraremos en el estudio de los Modelos explicativos más importantes: A) Modelo espontáneo; B) Modelo razonado o consciente y C) Modelo Integrativo.

I.- DEFINICION DEL CONCEPTO DE ACTITUD.

I.1.- El concepto de actitud: su problemática.

La historia de la investigación sobre actitudes presenta una curiosa paradoja: a pesar de la importancia y de la popularidad que se ha dado al constructo de actitud -no hay más que observar la cantidad de estudios de los que ha sido objeto-, también ha sido duramente criticado, hasta el punto de que fue cuestionada su existencia (Bem, 1968; 1975) y propuesto su abandono (Abelson, 1972; Lamberth, 1982). Diversas razones explicarían esta paradoja pero, quizás, las raíces del problema las podamos encontrar en los primeros intentos que se hicieron por definir y conceptualizar el término, como así lo evidencia el hecho de que, ya en 1935, Allport realizara la siguiente observación -aplicable, por otra parte, a muchos otros constructos, como, por ejemplo, el de inteligencia o conducta adaptativa-:

" Las actitudes son medidas mucho mejor de lo que son definidas " (pág. 810).

En gran medida, encontramos el origen de esta problemática, en los distintos tratamientos que se han realizado del concepto de actitud desde los diferentes ámbitos de estudio en los que ha sido analizado. Así, parece ser una constante la tendencia a diferenciar: entre la definición teórica y operacional del término; entre un concepto de actitud sociológico y otro psicológico; entre lo

que es la actitud en relación con la Psicología experimental y lo que es la actitud en relación con la Psicología social ..., y todo ello a pesar de que la actitud es, en ella misma, un término interdisciplinar (Morales, 1988).

Una revisión de las distintas definiciones existentes del concepto pone de manifiesto esta diferenciación de la que venimos hablando: encontramos, así, definiciones unidimensionales del término que se centran en el componente cognitivo (Allport, 1935), afectivo (Thurstone, 1946; Katz, 1960; Fishbein; 1967; Greenwald, 1989a) o conductual (Doob, 1967) de la actitud; definiciones bidimensionales que, en consecuencia, definen el concepto incorporando dos componentes -afectivo y cognitivo, cognitivo y conductual, etc.- (Allport, 1935; Campbell, 1950); y, por último, definiciones tripartitas de actitud que conceptualizan el término desde la interrelación de los componentes afectivo, cognitivo y conductual (Triandis, 1971; McGuire, 1985).

Las consecuencias que se derivan de toda esta situación son:

- a.- por un lado, la existencia de una amplia gama de definiciones y planteamientos teóricos del concepto de actitud, que no ha hecho sino contribuir a oscurecer el significado del término. En 1974, Fishbein y Ajzen realizaron una revisión de las investigaciones

existentes sobre actitudes en la que descubrieron: (a) que en el 75% de los estudios revisados el concepto de actitud era definido de distinta forma -encontraron 500 definiciones distintas de actitud- y (b) que se obtenían diferentes resultados dependiendo de la definición que se hiciera del término en cuestión.

Más recientemente, Dawes y Smith (1985) llegaban a conclusiones similares cuando afirmaban:

* No es infrecuente entre los psicólogos y otros científicos sociales investigar un fenómeno sin saber en gran medida de lo que están hablando. Así ocurre con la investigación sobre actitud. Mientras 20.209 artículos y libros están clasificados bajo el nombre de "actitud" en el psychological abstracts de 1970 a 1979, existe un mínimo acuerdo acerca de la definición de actitud y de que aspectos de las actitudes merecen la pena ser medidos (...) " (pág. 509);

b.- por otro lado, la materialización de toda esa meticulosa división en la investigación sobre actitudes que, con demasiada frecuencia, se desarrolla con independencia de los enfoques teóricos (Sherif y Sherif, 1984).

Pero existen, además de las ya mencionadas, otras dificultades más concretas que también explicarían esa falta de consenso existente a la hora de definir el concepto de

actitud y que, por consiguiente, nos parece necesario comentar:

1.- Especificidad vs. Generalidad en la determinación del referente actitudinal.

Entre los estudiosos del concepto de actitud existen importantes discrepancias a la hora de determinar la especificidad o la generalidad del referente actitudinal. Así, mientras que algunos teóricos analizan las actitudes como una disposición generalizada de la persona (Allport, 1935), otros consideran que las actitudes poseen una clase específica de referentes (Thurstone, 1946; Antonak y Livneh, 1988).

La revisión de la literatura indica que es este último punto de vista el que se adopta con mayor frecuencia ya que tiene la ventaja de evitar una excesiva generalización - cualquier disposición a responder - y un uso indiscriminado del concepto de actitud (Antonak y livneh, 1988).

Como señalan Pratkanis y Greenwald (1989) a este respecto, hemos llegado a una situación en la que "la mayoría de las entidades concebibles, desde cualidades sensoriales (tales como olores y sabores), pasando por objetos concretos (tales como personas o cosas) e ideas abstractas (tales como roles sociales o ideologías

políticas), pueden servir como un objeto de actitud" (pág. 246). Como consecuencia, el término actitud se ha convertido, en muchas ocasiones, en un concepto diluido, incapaz de una predicción efectiva.

2.- Insuficiente delimitación conceptual del término actitud.

La mayor parte de los autores consultados coinciden en afirmar que gran parte de las dificultades existentes a la hora de encontrar un consenso o acuerdo generalizado en la definición del concepto de actitud se deberían a una insuficiente delimitación conceptual del término en relación con otros constructos teóricos similares -creencias, valores, motivos, opinión, etc.-, que estaría produciendo ambigüedad y confusión.

3.- Las concepciones teóricas existentes acerca de la estructura de la actitud.

Desde este punto de vista, existen dos tendencias claramente diferenciadas: por una parte, encontramos a aquellos que entienden y definen la actitud como un concepto unidimensional (Thurstone, 1931; 1946; Osgood, 1957; Fishbein, 1967; Ajzen, 1987;

Pratkanis y Greenwald, 1989) y, por otra, a aquellos que consideran la actitud como un constructo teórico integrado por diversos componentes (Allport, 1935; Triandis, 1971; Bagozzi, 1978; McGuire, 1985). Ambas tendencias derivan hacia planteamientos tanto teóricos como prácticos diferentes, lo cual dificulta la posibilidad de llegar a un consenso en el tratamiento del tema.

4.- *La concepción tripartita de actitud.*

La problemática en este sentido radica en el hecho de que, si bien es verdad que son muchos los autores que han llegado a un consenso a la hora de conceptualizar la actitud como un constructo teórico integrado por los componentes cognitivo, afectivo y conductual, también lo es que existen importantes desacuerdos a la hora de definir lo que se entiende por cada uno de esos componentes y a la hora de demostrar empíricamente la relación existente entre ellos, lo cual contribuye a oscurecer aún más el significado de este concepto (Fishbein, 1967).

Como conclusión podemos decir que la consecuencia directa que se puede deducir de la situación planteada es que la investigación sobre actitudes resulta todavía, cuando menos, bastante problemática.

I.2.- El concepto de actitud: definición.

Como hemos podido ver en el punto anterior, aún existen importantes desacuerdos a la hora de determinar que se entiende por actitud, lo cual explicaría que todavía hoy numerosos estudiosos del tema se sigan planteando preguntas como estas sin obtener respuestas concluyentes:

¿Qué es exactamente una actitud?: ¿Una predisposición a responder? ¿Una disposición o tendencia valorativa? ¿Un proceso cognitivo vinculado a procesos afectivos y conativos?...

De toda la problemática que subyace a las cuestiones planteadas -la definición del concepto de actitud- nos ocuparemos a continuación. Nuestro objetivo será el de examinar las distintas concepciones de actitud existentes con la finalidad de proponer una definición del concepto que, en su formulación teórica, sea coherente con la definición operacional del término.

I.2.1.- Algunos puntos de acuerdo en la definición del concepto de actitud.

A pesar de las muchas interpretaciones del significado de actitud y a pesar de que las dudas y los

desacuerdos están todavía presentes, existen, también, puntos de acuerdo que es necesario considerar como referencias previas a la definición del concepto (Osgood, 1957; Fishbein, 1967; 1967a; Summers, 1984; Antonak y Livneh, 1988):

- a .- Las actitudes no son innatas, por el contrario son aprendidas a través de la experiencia y la interacción con otras personas, objetos sociales, etc.
- b .- Las actitudes presentan diferentes grados de interrelación de unas con otras, ocupando diferentes posiciones dentro del subsistema en el que están integradas: *posiciones centrales o posiciones periféricas*. Las actitudes que ocupan posiciones centrales, al poseer un grado mayor de intercorrelación, son más estables y permanentes, por lo que manifiestan una mayor resistencia al cambio que se fundamenta en que:
 - 1.- el cambio de una actitud central implica alteraciones en muchas actitudes periféricas;
 - 2.- las actitudes centrales son más importantes en el comportamiento individual.

- c.- Como consecuencia de los dos puntos anteriores, las actitudes son persistentes y resistentes al cambio, aunque no inmutables.
- d.- Las actitudes poseen cualidades motivacionales-afectivas que elevan la motivación de la conducta.
- e.- Las actitudes varían cuantitativa y cualitativamente dentro de un continuo positivo-neutral-negativo. En este sentido, difieren en su fuerza motivacional y en su dirección hacia el objeto.
- f.- Las actitudes guardan relación con una predisposición conductual hacia su objeto.
- g.- Las actitudes poseen referentes o clases de referentes sociales específicos, que pueden ser concretos o abstractos.

I.2.2.- Definición de actitud.

Históricamente, en la definición del término actitud destacan dos propuestas claramente diferentes que han guiado el desarrollo del concepto por caminos bien distintos. Nos estamos refiriendo a las definiciones ofrecidas por

Allport (1935) y por Thurstone (1931) que exponemos a continuación:

- a.- " (...) un estado de predisposición mental y neuronal, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo en todos los aspectos y situaciones con los que esta relacionada " (Allport, 1935: 810).
- b.- " La actitud es el afecto a favor o en contra de un objeto psicológico. El afecto en su forma primitiva es descrito como apetencia o aversión. La apetencia es la forma positiva de afecto que en situaciones más sofisticadas aparece como agrado o preferencia del objeto psicológico La aversión es la forma negativa de afecto, que es descrita como odio hacia el objeto psicológico, desagrado, destrucción u otras formas distintas de reacción negativa hacia él " (Thurstone, 1931: 245).

La primera de las definiciones (a), elaborada desde una concepción multidimensional, orienta el desarrollo conceptual del constructo; la segunda (b), desde una concepción unidimensional del término, orienta el desarrollo de la medición de actitudes (Cooper y Croyle, 1985; Ostrom, 1989).

Tomando en consideración esta diferenciación en la concepción de actitud, quizás el primer paso en la definición del concepto de actitud consistiría en decidir la perspectiva -unidimensional o multidimensional- desde la que vamos a definir el término.

La definición y conceptualización de actitud más comúnmente utilizada, quizás debido a su gran amplitud (Greenwald, 1989), es la multidimensional, es decir, aquella que concibe la actitud como un constructo teórico integrado por tres componentes -afectivo, cognitivo y conductual- que se interrelacionan mutuamente. En este sentido, la actitud sería tanto la experiencia cognitiva y afectiva que el sujeto tiene con relación al objeto de la actitud, como la tendencia conductual o de respuesta que manifiesta hacia dicho objeto (Allport, 1935; Rosemberg y Hovland, 1960; Ostrom, 1969; Triandis, 1971; Bagozzi, 1978; McGuire, 1985, 1989; Antonak y Livneh, 1988). En palabras de Rosemberg y Hovland (1960):

* (...) las actitudes son predisposiciones a responder a alguna clase de estímulos con ciertas clases de respuestas que principalmente podríamos designar como cognitiva, afectiva y conductual " (pág.3).

En la actualidad, sin embargo, la concepción multidimensional o tripartita de actitud esta siendo menos utilizada, en cuanto que parece que frena o desanima los progresos en la investigación sobre actitudes debido, fundamentalmente, a dos razones (Greenwald, 1989; Fratkanis y Greenwald, 1989):

- 1.- El desfase existente entre una fundamentación teórica tripartita de actitud y las investigaciones empíricas que se realizan. Así, mientras que desde consideraciones teóricas se habla de una estrecha relación

entre cognición, afectividad y conducta, en la práctica no se demuestra dicha relación - sobre todo en lo que a actitudes y conducta se refiere-. No existe, por lo tanto, una relación coherente entre la investigación sobre actitudes y el concepto de actitud utilizado, lo cual ha conducido a importantes desacuerdos con respecto al significado de los términos del modelo tripartito de actitud y a la conveniencia de utilizar dicho modelo en la definición del concepto.

- 2.- Las importantes limitaciones que introduce en las capacidades predictiva y explicativa de las actitudes al situar su validez únicamente en la capacidad que demuestran para explicar y predecir la conducta (Snyder, 1982; Dawes, 1985): todos aquellos investigadores que partan de una concepción tripartita de actitud y que, como consecuencia, incluyan el componente conativo en su definición, precisaran, obligatoriamente, de la predicción de la conducta como prueba de validez externa de sus investigaciones ya que, de lo contrario, deberán concluir que lo medido no es una actitud.

Debido a toda esta problemática, la concepción unidimensional de actitud ha ido ganando cada vez mayor credibilidad y aceptación. Esta segunda perspectiva, por lo general, define la actitud como el afecto o la predisposición evaluativa hacia el objeto de la actitud. Su único componente

sería, por tanto, la dimensión evaluativa o afectiva de la actitud (Thurstone, 1931; 1946; Osgood, 1957; Fishbein, 1963; 1967; Gainska y Schopler, 1967; Eagly y Himmelfarb, 1978; Cooper y Croyle, 1984; Fazio, 1983; Fazio y Zanna, 1984; Ajzen, 1987; Cacciopo y col., 1989; Greenwald, 1989a; Pratkanis, 1989; Pratkanis y Greenwald, 1989; Fazio, 1990).

Entre las razones que justificarían y explicarían esta tendencia, cada vez más generalizada, que propone una representación unidimensional de la actitud en oposición a una concepción tripartita, encontramos las siguientes (Cooper y Croyle, 1984; Greenwald, 1989a; Pratkanis, 1989; Pratkanis y Greenwald, 1989; Fazio, 1990):

- a.- Proporciona al concepto de actitud un mayor poder explicativo y predictivo porque, debido al hecho de que resulta fácil de operacionalizar, posibilita una mayor coordinación entre teoría y práctica - pareceun hecho probado que lo que fundamentalmente se mide en una escala de actitud es el componente afectivo de la misma- (Ostrom, 1989).
- b.- No hace ninguna suposición acerca de la conducta. En este sentido, si bien es cierto que la mayoría de los teóricos que tratan las actitudes como tendencias evaluativas consideran que éstas son, entre otros factores, determinantes de la conducta, también lo es que, por lo general, se

refieren a ellas como tendencias afectivas o evaluativas de carácter general:

" A pesar de que no se pueden hacer predicciones conductuales específicas desde una conceptualización de actitud como tendencia valorativa, sin embargo, es probable que cualquier acción manifiesta hacia un objeto sea del mismo tono afectivo que el de la actitud hacia el objeto " (Thurstone, 1931: 246).

c.- Sea cual sea la tendencia desde la que se defina el concepto de actitud, parece que existe un acuerdo general en reconocer que la dimensión evaluativa resulta ser fundamental en dicho concepto. De hecho, son muchos los que sostienen que el concepto de actitud debería limitarse a su dimensión afectiva. La siguiente reflexión realizada por Pratkanis y Greenwald (1989) pone de manifiesto lo que acabamos de decir:

" Históricamente (...) ha habido un acuerdo substancial con respecto a que la evaluación (i.e. afecto a favor o en contra) es el componente más esencial del concepto de actitud, distinguiéndolo de otros constructos mentales (...) " (, pág. 254).

En consecuencia, y en oposición a una estructura tripartita de actitud, nosotros, por razones prácticas, optamos por una concepción que limite el término a su componente afectivo o evaluativo. En este sentido, definimos actitud como:

la predisposición o tendencia del individuo a valorar un objeto o clase de objetos de su mundo de una manera favorable o desfavorable.

Las razones que justificarían esta elección serían las siguientes:

- 1.- Desde la opción tridimensional de actitud no se ha sabido o podido demostrar empíricamente una alta correlación entre los tres componentes considerados tradicionalmente como dimensiones de la actitud -cognitivo, afectivo y conductual-.
- 2.- M. Fishbein (1967a), tras analizar las diversas escalas existentes para medir actitudes -Lickert Thurstone, Bogardus...-, llegaba a la siguiente conclusión:

" (...) parece que esos diferentes tipos de instrumentos o aproximaciones, están intentando medir la misma cosa; cada uno de ellos está intentando llegar a una única puntuación que ponga de manifiesto como de favorable o desfavorable es el individuo hacia el objeto de la actitud en cuestión " (pág. 479).

En este sentido, al igual que Fishbein, consideramos que, por lo general, la medición de actitudes casi siempre proporciona una sola puntuación que refleja únicamente el

ámbito afectivo de la actitud. Así, a pesar de que se afirme a menudo que las actitudes incluyen tres componentes, usualmente solo es el componente afectivo el que es medido y tratado por los investigadores como la esencia de la actitud. Consideramos, por tanto, que nuestra definición de actitud coincide con la definición que esta implícita en la mayoría de los procedimientos empleados para medir actitudes.

- 3.- Creemos que construir una definición de actitud en estrecha relación con las técnicas más habitualmente utilizadas en la medición de actitudes -las escalas de actitud-, puede contribuir a aumentar la precisión y comprensión del concepto.

Sin embargo, aunque la reducción del concepto tripartito de actitud a su dimensión afectiva o evaluativa puede estar justificada por razones pragmáticas, somos conscientes de (a) que tales razones pueden variar en unos años y que, por tanto, no parece suficientemente demostrado que el concepto deba verse definitivamente afectado por ellas y (b) que en el plano de la intervención una consideración tripartita de actitud puede ser prioritaria.

En conclusión, podemos decir que, teniendo en cuenta que no se ha llegado a ningún consenso acerca de lo que es actitud y acerca del ámbito específico y más apropiado desde el que se debe definir, hemos definido el concepto

tomando como referencia la medición de actitudes que es la perspectiva que a nosotros, por razones obvias, más nos interesa. Desde este punto de vista hemos optado por una definición operacional del término.

II.- EL PROBLEMA DE LA RELACION ENTRE ACTITUDES Y CONDUCTA.

El grado en el que las actitudes predicen la conducta ha sido la base de una gran parte de los estudios realizados sobre actitudes. Las diferentes interpretaciones que se han realizado sobre el tema representan distintos momentos en el estudio de las actitudes y en la investigación de la relación entre actitudes y conducta.

En las primeras definiciones de actitud se asumía abiertamente que el conocimiento de las actitudes de una persona permitía predecir, controlar e incluso cambiar su conducta. La conducta, por tanto, se entendía como una consecuencia de la actitud. Podemos poner algunos ejemplos:

a.- En 1935, Allport definía actitud como:

"(...) un estado de predisposición mental y neuronal, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva en la respuesta de los individuos hacia todos los objetos y situaciones con los que se relaciona la actitud" (pág. 810).

b.- En 1947, Doob (cit. en Doob, 1967) decía que:

"(...) una actitud es una respuesta implícita con fuerza de impulso que ocurre en el interior del individuo como una reacción a un tipo de estímulos y que afecta a las subsiguientes respuestas manifiestas" (pág.136).

c.- En 1950, Campbell afirmaba que:

"(...) la actitud social de un individuo es un síndrome de respuesta consistente con relación a objetos sociales" (pág.31).

A pesar de que ya en la década de los años 30 podemos encontrar algunas investigaciones caracterizadas por su escepticismo (LaPiere, 1934), no fue hasta finales de los años 60 y comienzos de los 70 cuando empezaron a hacer su aparición estudios caracterizados por un creciente pesimismo acerca de la validez predictiva de las actitudes e, incluso, por la negación de esa supuesta relación tan abiertamente aceptada con anterioridad (Wicker, 1971; Abelson, 1972; Mischel, 1973).

Entre dichos estudios el más significativo y el más ampliamente citado ha sido el de Wicker (1971) que, tras revisar gran parte de la literatura relacionada con el tema, llegaba a la conclusión de que existía una probabilidad considerable de que las actitudes no estuvieran relacionadas con la conducta por lo que podía ser recomendable abandonar el concepto de actitud.

Contribuyendo a aumentar este creciente pesimismo, encontramos otro grupo de investigadores que afirmaban que entre actitud y conducta se establecía una relación contraria a la supuesta, siendo la conducta la que determinaba la actitud (Festinger, 1957; Defleur y Westie, 1964; Bem,

1967, 1970). De esta manera, se consideraba la actitud como un epifenómeno que, en consecuencia, no podía ejercer una influencia directiva sobre la conducta.

Desde mediados de los años 70 hasta la actualidad, las investigaciones y revisiones realizadas sobre el tema nos han ido situando ante el problema de manera mucho más optimista a como lo hiciera Wicker (1971), al permitirnos afirmar que una relación moderadamente fuerte entre actitudes y conducta es la regla más que la excepción cuando se investigan actitudes y conductas socialmente importantes (Kelman, 1974; Schuman y Johnson, 1976; Eagly y Himmelfarb, 1978; Cialdini, 1981; Fazio y Zanna, 1981; Cooper y Croyle, 1984; Chaiken y Stangor, 1987; Fazio, 1990). Todo ello sugiere que la conclusión que apuntaba la necesidad de abandonar el concepto de actitud debido a su habitual escasa relación con la conducta (Wicker, 1971; Abelson, 1972), era, cuando menos, prematura y exagerada, como así lo demuestran las afirmaciones realizadas por Fazio y Williams (1986) a este respecto:

* En general, la investigación sugiere un panorama relativamente optimista de la naturaleza de la relación existente entre actitud y conducta. Frecuentemente, las actitudes pueden servir como predictores convenientes de la conducta. Esto no quiere decir que exista una correspondencia uno-a-uno entre actitud y conducta, pero, implica que el concepto de actitud puede ser útil y que es necesario que no sea abandonado" (pag. 195).

El análisis de esas investigaciones que, centradas en el estudio de la relación entre actitudes y conducta, han

sugerido y sugieren un panorama significativamente más optimista al vivido con anterioridad constituye el objetivo del punto que exponemos a continuación.

II.1.- La relación entre actitud y conducta.

La pregunta acerca de si actitudes y conducta están causalmente relacionadas ha sido contestada, al menos, de tres maneras significativamente diferentes:

II.1.1.- Perspectiva Metodológica o Causal.

Una primera respuesta a la problemática que supone la relación entre actitud y conducta afirma que actitudes y conducta están causalmente relacionadas y que los fracasos existentes en la comprobación empírica de tal relación no se deben a que dicha relación no exista sino a una especificación y medición inapropiada de ambas variables (Ajzen y Fishbein, 1977; Bentler y Speckart, 1979; Ajzen, 1987; Pratkanis y Greenwald, 1989). Desde este punto de vista, la inconsistencia entre actitudes y conductas se explicaría, por tanto, en función de variables relativas a la medición de ambos componentes. En este sentido, como señala Ajzen (1987), parece que se podría afirmar la existencia de una fuerte relación entre actitudes y conducta y que la existencia de una baja correlación entre ambas variables se debería más a carencias psicométricas que a la existencia de complejos factores mediacionales.

Ante esta problemática, el Modelo Causal ha propuesto como solución lo que desde dicha perspectiva se ha denominado el principio de correspondencia y el principio de agregación. A continuación comentaremos cada uno de ellos.

1.- Principio de Correspondencia.

* De acuerdo con el principio de correspondencia, la consistencia entre dos indicadores de una disposición dada depende del grado en el que los indicadores evalúen la disposición a un mismo nivel de generalidad o especificidad. Cuanto más parecidos sean los elementos acción, objetivo, contexto y tiempo de un indicador con los del otro, más fuerte será la relación estadística existente entre ellos * (Ajzen, 1987, pág.36).

Ajzen y Fishbein (1977), tras realizar una amplia revisión bibliográfica de la literatura referida a la problemática que entraña la difícil relación entre actitudes y conducta, llegaban a la conclusión de que la solución hacía referencia a la generalidad o especificidad de las medidas realizadas: las actitudes eran buenos predictores de la conducta solamente cuando las medidas actitudinales y conductuales mostraban un elevado grado de correspondencia (Ajzen, 1982; Ajzen, 1987).

Desde este punto de vista, se considera, por tanto, que la actitud aumenta su predictibilidad de la conducta

cuando se trabaja con actitudes y conductas definidas a niveles de especificidad equivalentes (Bagozzi, 1981; Cialdini, 1981). En palabras del propio Ajzen (1982):

* ... El mejor predictor de la conducta será, habitualmente, una medida de la actitud que, en sus elementos esenciales, se corresponda con el criterio conductual " (pág. 14).

De esta manera - respetando los niveles de especificidad - y sin tomar en consideración otras variables además de la actitud, numerosas investigaciones han obtenido importantes correlaciones entre actitud y conducta, lo cual ha sido interpretado por algunos como una evidencia de que las actitudes, por si solas, juegan un papel importante en la predicción de la conducta (Ajzen, 1987).

2.- El Principio de Agregación.

Según el modelo que estamos analizando, la inconsistencia entre actitud y conducta se debería, la mayor parte de las veces, a que desde actitudes globales o generales se intentan predecir conductas concretas hacia el objeto de la actitud: Ajzen y Fishbein (1977), en una revisión que realizaron sobre las investigaciones referidas a la relación entre actitudes y conducta, descubrieron muchos estudios de esta clase: de las 109 investigaciones revisadas, 54 evaluaron actitudes generales con objeto de predecir acciones específicas. De estos estudios, 25 obtuvieron

resultados no significativos y los restantes mostraron correlaciones raramente superiores a .40. Según afirma Ajzen (1987), serían este tipo de investigaciones las que explicarían el hecho de que, en la década de los años 60 y 70, tanto Wicker como otros autores llegaran a conclusiones tan pesimistas con relación a la validez predictiva de las actitudes.

Ante este problema, el modelo causal propone como solución la agregación de observaciones a través de diferentes acciones y situaciones (El principio de agregación, Ajzen, 1987). A continuación lo analizaremos más en profundidad.

En 1963, Campbell decía que:

" (...) en ningún caso debiera ser considerada una sola conducta como criterio de una disposición " (pág. 162).

Más recientemente Salancik (1982) concluía que:

" ... una actitud (o cualquier conducta utilizada para inferir una actitud) no tiene necesariamente implicaciones para la conducta, al menos para cualquier conducta particular. (...). Esto no quiere decir que no existan relaciones entre actitud y conducta, solamente que relaciones particulares no se tienen que dar necesariamente. En consecuencia no debemos sorprendernos cuando éstas no son encontradas " (pág. 55).

Sin embargo, todavía hoy, las acciones concretas se siguen considerando como representaciones de disposiciones generales.

La observación de una conducta concreta en repetidas ocasiones puede proporcionar información acerca de la actitud del sujeto para realizar dicha conducta pero, generalmente, no proporciona información acerca de actitudes globales del sujeto. De este modo, y según esta primera perspectiva, una actitud que represente una amplia gama de disposiciones conductuales sólo podrá ser validamente inferida de una serie de respuestas igualmente amplia (Ajzen y Fishbein, 1980; Ajzen, 1982; Rushton, 1983; Ajzen, 1987). La discriminación en contra de los miembros de un grupo minoritario, por ejemplo, no puede ser adecuadamente evaluada con la observación de una única acción. La evaluación de la discriminación requiere tomar en consideración una amplia gama de conductas con respecto a los miembros del grupo marginal tomado en consideración. Una medida multi-conductual obtenida de esta manera deberá correlacionar con la actitud general hacia los miembros del grupo minoritario considerado. Los fallos en la obtención de fuertes relaciones entre prejuicios y discriminación han sido debidos, por lo general, a la utilización de sólo una o dos acciones particulares como medida de la conducta (Ajzen, 1982).

La solución propuesta desde este modelo se apoya en el principio de agregación que consiste en añadir diferentes acciones pertenecientes a un mismo dominio conductual que serán observadas en distintas ocasiones y en diversos

contextos. Numerosas investigaciones han demostrado que aplicando este principio es posible obtener una elevada consistencia entre actitudes globales y conductas concretas (Fishbein y Ajzen, 1974; Weigel y Newman, 1976; Sjöberg, 1982).

Conclusiones: La perspectiva metodológica y el problema de la Consistencia.

Como conclusión a todo lo dicho con anterioridad podemos señalar lo siguiente:

- 1.- Parece posible aumentar significativamente la consistencia entre actitud y conducta incrementando, a través de diversas situaciones y ocasiones, el número y el tipo de conductas observadas que se relacionan con la actitud general evaluada y respetando los niveles de correspondencia de ambos elementos.
- 2.- La consideración de una amplia gama de respuestas conductuales refleja una amplia disposición conductual que tiende a correlacionar con la medición de rasgos actitudinales generales. Como consecuencia, podemos decir que a pesar de que la intensidad de un rasgo actitudinal general no puede predecir si una conducta concreta será o no realizada, si que puede predecir la tendencia conductual del sujeto.

3.- Las respuestas conductuales concretas tienden a correlacionar con la medición de rasgos actitudinales concretos.

4.- Desde estos principios, el Modelo Causal afirma, por tanto, que:

- La ausencia de consistencia entre medidas disposicionales globales y acciones específicas, o entre diferentes acciones específicas, no constituye evidencia de que (...) no existan actitudes estables en el individuo que estén influenciando tanto su expresión verbal como sus acciones. Más bien, tal inconsistencia refleja una pobre operacionalización de la "conducta" (Ajzen, 1987:18).

Desde otro punto de vista, también conviene puntualizar las limitaciones que este modelo presenta. Una conducta refleja no solo la influencia ejercida por la actitud, sino también, y quizás en mayor medida, los efectos de otros determinantes diversos, como por ejemplo son las variables situacionales y las personales. De este modo, si, por una parte, aceptamos como satisfactoria su explicación sobre los niveles de correspondencia entre actitud y conducta de cara a obtener una correlación significativa entre ambas, por otra parte, es necesario reconocer que dicho modelo, al presuponer por definición la imposibilidad de que exista una fuerte relación entre medidas globales de actitud y acciones concretas (Ajzen, 1987), no proporciona información acerca de los factores que están influyendo en la existencia o no de relación entre actitudes generales y conductas específicas. Parece, pues, que una aproximación diferente resulta necesaria para tratar con los determinantes de las acciones individuales.

II.1.2.- La perspectiva Interaccionista o Mediacional.

En esta segunda perspectiva encontramos a aquellos investigadores que afirman que entre actitudes y conducta no existe ninguna conexión causal sino que dicha relación depende de la acción moderadora de distintas variables (Zanna y Olson, 1980; Fazio y Zanna, 1981; Snyder y Kendzierski, 1982; Fazio, 1983; Fazio, 1990). De acuerdo con este modelo, el nivel en el que una disposición general, como es la actitud, se refleja en acciones conductuales es contingente con la intervención de otros factores. Las actitudes, por tanto, ejercen una influencia directiva sobre la conducta únicamente cuando intervienen determinadas variables moderadoras de dicha relación. Desde este punto de vista, los determinantes de la conducta no son nunca las actitudes sino las variables moderadoras o intervinientes. Por consiguiente, la existencia de una relación entre actitudes y conducta y la fuerza de dicha relación dependerán de cuales sean los factores o variables intervinientes.

En base a este segundo modelo, la relación que se establece entre actitud y conducta se debería, por tanto: 1) a la acción moderadora de variables o factores relacionados con la persona que ejecuta la conducta, esto es, a factores personales ajenos a la actitud; 2) a factores relacionados con la situación en la que se realiza la conducta -factores situacionales-; 3) a factores relativos a la acción seleccionada para representar el dominio conductual; y 4) a factores relativos a la propia actitud (Abelson, 1982;

Cooper y Croyle, 1984; Fazio y Williams, 1986; Ajzen, 1987; Shavitt, 1989).

1. Factores Personales.

La búsqueda de variables personales que actúen como moderadores de la relación entre actitud y conducta está basada en la suposición de que la consistencia en esta relación puede ser esperada para algunos individuos pero no para otros. De ahí la importancia que tiene para muchos investigadores identificar las características personales que, probablemente, están promoviendo la consistencia entre actitud y conducta.

Diversas variables personales parecen moderar la relación entre actitud y conducta identificando individuos que no son particularmente sensibles a las normas sociales y a las expectativas de los demás; que poseen actitudes que son más accesibles, etc.. Recientes investigaciones (Kardes, 1986; Jamieson y Zanna, 1989; Snyder y Debono, 1989), sugieren que estas características están asociadas con un rasgo de personalidad llamado autorregulación que identifica en el individuo características estables de personalidad que le predisponen a exhibir una débil o una fuerte consistencia entre sus actitudes y sus conductas dependiendo de que posea una alta o una baja autorregulación. Los sujetos con una baja autorregulación parece que actúan en concordancia con los requerimientos de la situación debido a lo cual manifiestan poca consistencia entre sus actitudes y sus conductas; por el

contrario, los sujetos con una elevada autorregulación parece que actúan de acuerdo con sus valores personales por lo que manifiestan una fuerte relación entre sus actitudes y sus conductas (Snyder, 1974; Snyder y kendzierski, 1982).

Existen otros estudios, sin embargo, que rechazan estos datos. Ajzen (1982a), realizó una investigación centrada en la comprobación de los efectos que la autorregulación tenía en la relación entre actitudes y conductas llegando a la conclusión de que la tendencia de autorregulación en los sujetos parece no afectar significativamente a la magnitud de la correlación existente entre actitud y conducta.

En otro sentido, Bem y Allen (1974) han señalado como una de las variables personales que estarían moderando la relación entre actitud y conducta la idea de consistencia conductual que el propio sujeto tenga en relación con el rasgo actitudinal que se está midiendo. Según estos autores, parece que los sujetos que se definen a sí mismos como consistentes en las manifestaciones comportamentales relativas al dominio conductual relacionado con el rasgo actitudinal evaluado manifiestan, en relación con ese dominio conductual y actitudinal, mayor consistencia que aquellos sujetos que se definen a sí mismos como inconsistentes o altamente variables.

En contraposición a lo afirmado por Bem y Allen (1974), en investigaciones posteriores distintos autores

(Mischel y Peak, 1982; Chaplin y Goldber, 1984) han proporcionado datos que rechazan las conclusiones anteriormente mencionadas. Sus resultados revelan pocas diferencias significativas entre los subgrupos de sujetos con alta y baja consistencia.

2.- Factores Situacionales.

La búsqueda de variables situacionales que actúen como moderadoras en la relación actitud-conducta responde a la idea de que la misma relación entre actitud y conducta puede ser más consistente en unas situaciones que en otras: la relación entre actitud y conducta depende de los factores situacionales.

Diversas variables situacionales parecen moderar la relación entre Actitud y Conducta. Warner y Defleur (1958; 1969), Abelson (1982) y Monson y col. (1982), encontraron que la naturaleza de la conducta del sujeto (pública vs. privada) interactuaba con sus actitudes influyendo en la consistencia actitud-conducta. Parece que la relación entre actitudes y conductas de un individuo guarda relación con el tipo de obligaciones situacionales y normativas que afectan al individuo (a favor o en contra de la actitud). En este sentido, como señalaban Defleur y Westie (1958), la ausencia, por ejemplo, de una relación directa entre actitudes verbales y acciones manifiestas podría ser explicada, muy probablemente, por alguna clase de implicación social del sujeto en un sistema de presiones sociales que le impedirían actuar abiertamente en la dirección de sus actitudes.

Más recientemente, Abelson (1982) y Fazio (1990) señalaron que las competencias que la situación podría requerir del sujeto influían también en la relación entre actitud y conducta, en cuanto que un individuo podía no poseer las habilidades y destrezas necesarias para actuar consistentemente con una actitud. En este mismo sentido, Mishel (1984) llegaba a conclusiones bien distintas, afirmando que cuando los requerimientos situacionales sobrepasaban las competencias del sujeto se obtenía una mayor consistencia entre actitudes y conducta.

3.- Factores Conductuales.

Otras de las fuentes de varianza que ha sido considerada en la consistencia actitud-conducta tiene que ver con los factores relativos a la acción seleccionada para responder al dominio conductual. En este sentido, parece que la validez predictiva de una actitud puede ser mayor para unas conductas que para otras, dependiendo, por ejemplo, de la relevancia que, en función de la actitud, tenga la conducta elegida como criterio (Fishbein y Ajzen, 1974); o de la importancia que el sujeto confiera a la conducta relacionada con el objeto de la actitud (Fazio y Zanna, 1978; Sivacek y Crono, 1982).

4.- Factores Actitudinales.

Numerosas investigaciones suponen que en la magnitud de la relación entre actitud y conducta están

jugando un papel muy importante como moderadores de tal magnitud las variables relativas a la actitud. A continuación citaremos las más significativas.

a.- Estructura interna de la actitud.

Muchos investigadores conceptualizan la actitud como un constructo teórico formado por tres componentes. En una investigación realizada por Norman (1975) se llegaba a la conclusión de que la correlación entre actitud y conducta era más fuerte cuando existía una relación consistente entre los diferentes componentes que conforman la actitud.

Por el contrario, Fazio y Zanna (1978) y Schlegel y Ditecco (1982) afirmaban que la existencia de relación consistente entre los componentes de la actitud parece no influir en la magnitud de la relación que se establece entre actitudes y conducta.

b.- Confianza o Seguridad en la actitud.

Numerosos investigadores han obtenido datos que apoyan la idea de que el grado de seguridad o confianza que los sujetos tienen en sus actitudes puede estar actuando como un factor moderador de la relación entre

actitudes y conducta (Fazio y Zanna, 1978; Fazio y Williams, 1986; Fazio, 1990).

c.- Importancia de la actitud.

Relacionado con el punto anterior esta la importancia que la actitud tenga para el sujeto. En este sentido, numerosos autores, tras investigar la incidencia que este aspecto tiene en la relación actitud-conducta, han llegado a la conclusión de que la relevancia de la actitud es un requerimiento necesario para generar relación entre actitudes y conducta. Según estos autores, el solo hecho de definir las actitudes como relevantes para la acción puede ser suficiente para determinar la correspondencia entre actitudes y conducta (Snyder y Kendzierski 1982; Krosnick, 1988).

d.- Accesibilidad de la actitud.

Para algunos investigadores (Fazio, Powell y Herr, 1983; Fazio, 1990), el primer moderador de la relación actitud-conducta es la accesibilidad de la actitud en la memoria.

e.- Información.

Otra variable actitudinal que también parece influir en el grado de relación entre actitud y conducta es la cantidad de información sobre la que esta basada la actitud. En este sentido parece que la magnitud de la relación entre actitudes y conducta es significativamente mayor en aquellos sujetos que poseen o creen poseer más información acerca del objeto de la actitud (Davidson y col., 1985).

f.- Reflexión sobre la actitud.

Según algunos autores (Snyder y Kendzierski, 1982; Tesser, 1978), el individuo parece actuar más de acuerdo con sus actitudes si ha tenido la oportunidad de reflexionar o pensar sobre ellas previamente, debido a que dicha reflexión incrementa la importancia y la centralidad de la actitud.

En oposición, Wilson (1989), en un estudio más reciente, han señalado que reflexionar previamente sobre las actitudes reduce la consistencia entre actitudes y conducta: la conducta del sujeto numerosas veces es involuntaria y las actitudes que el sujeto mantiene con respecto al objeto de la actitud a menudo son de índole afectivo, es decir, no están basadas en cogniciones o creencias claramente definidas por el sujeto.

g.- La formación de la actitud.

Zanna y col. (1980), afirmaban que las actitudes

... constituyen un importante constructo de mediación entre conductas pasadas y futuras que ejerce una influencia directiva sobre las conductas en la secuencia conducta-actitud-conducta " (pag. 439).

En esta misma línea, son muchos los autores que consideran que la predicción de la conducta desde la actitud parece aumentar en la medida en que la actitud este basada en una experiencia conductual directa o, lo que es lo mismo, que las actitudes que se han formado como consecuencia de una experiencia conductual personal con el objeto de la actitud determinan la conducta subsiguiente en mayor medida que las actitudes formadas en base a una experiencia indirecta con dicho objeto. La razón que con mayor frecuencia se aduce a favor de esta consideración suele ser que la experiencia directa con el objeto de la actitud mejora, de forma general, las cualidades de la actitud: La experiencia directa produce actitudes que son mejor definidas, más estables, más accesibles, más importantes para el sujeto, etc. (Regan y Fazio, 1977; Fazio y Zanna, 1981; Fazio y Williams, 1986; Fazio 1990).

Conclusiones: El Modelo Interaccionista y el problema de la inconsistencia.

Tenemos que convenir que parece razonable suponer que algunas condiciones (personales, situacionales, actitudinales, etc.) promueven más que otras la existencia de una mayor asociación entre actitudes y conducta. En este sentido, las distintas variables que hemos comentado nos han proporcionado una idea general de algunas de las razones por las que, en ocasiones, existe una falta de consistencia en dicha relación. Sin embargo, el cuadro que emerge dista mucho de ser claro.

La investigación centrada en el estudio de las variables que moderan la relación entre actitudes y conducta como una forma de explicar dicha relación, a pesar de que ha producido algunos estudios interesantes (Fazio, 1986), se enfrenta a serias dificultades debido a las siguientes razones (Ajzen, 1987):

- a.- El número de variables que pueden moderar la relación entre actitud y conducta es potencialmente ilimitado.
- b.- Como hemos podido comprobar a través de las contradicciones existentes entre distintas investigaciones realizadas en base a las mismas variables intervinientes, existe la posibilidad de que la explicación de la

relación existente entre actitud y conducta no nos la proporcionen tampoco los efectos moderadores de la variable o variables que se investigan debido a que puede que dichos efectos dependan, a su vez, de otros factores intervinientes no investigados. Como a este respecto señalaba Cronbach (1975):

"donde quiera que conduzcanos nuestro analisis (...) podemos encontrar interacciones no comprobadas de un orden superior" (pág.119).

La explicación a toda esta problemática l a encontramos en la ausencia de un sistema o estructura conceptual de los factores personales, situacionales, conductuales y actitudinales que, desde este modelo, se supone que están interactuando con las actitudes en la determinación de la conducta (Fazio, 1990; Ajzen, 1987).

Las investigaciones realizadas acerca del "cuándo" las actitudes guían la conducta han sido fundamentalmente de naturaleza empírica. Como consecuencia, contamos con un amplio catálogo de variables que parece que están moderando dicha relación pero que, al carecer de un modelo teórico explicativo, deja sin dar respuesta a ese problema fundamental referido al cómo las actitudes inciden en la conducta.

II.1.3.- Perspectiva Integracionista.

Además de las alternativas consideradas con anterioridad, existe la posibilidad de contemplar una tercera alternativa que incluye las dos mencionadas con anterioridad: *Modelo Integrativo*.

En síntesis, esta tercera perspectiva afirma que existe una relación causal entre actitud y conducta sin negar la existencia de otras variables diferentes a la actitud que también explican la conducta y que, por tanto, aumentan su predictibilidad (Bentler y Speckart, 1979; Bagozzi, 1981). La perspectiva Integracionista admite la idea de que, a menudo, las actitudes proporcionan información relevante acerca de la tendencia conductual del sujeto (Ajzen, 1987), pero admite también que, en algunas ocasiones, las actitudes por sí solas parecen ser insuficientes para predecir la conducta (sobre todo acciones específicas) y que la consideración de otras variables, independientes de la actitud, que ejerzan un efecto consistente sobre la conducta puede contribuir a aumentar la predicción comportamental (Fazio, 1990).

La citada perspectiva, considera, además, que, dado que uno de los problemas más importantes que se deriva de la consideración de predictores conductuales o de variables moderadoras de la relación entre actitud y conducta es que su número puede ser, en principio, ilimitado, por lo que sería de muy poca utilidad, resulta absolutamente necesario el desarrollo de estructuras o modelos teóricos que incluyan un

número relativamente pequeño de variables predictivas y que especifiquen la manera en la que se espera que dichas variables afectan a la conducta. De tales modelos explicativos de la relación existente entre actitudes y conducta nos ocuparemos a continuación.

II.2.- Los Modelos Explicativos de la relación entre actitudes y conducta.

Los trabajos e investigaciones realizados en torno a la problemática que entraña la relación entre actitudes y conducta se han estructurado, de cara a facilitar su estudio, en tres "generaciones de investigaciones" diferentes en función de las preguntas a las que han intentado dar respuesta (Fazio, 1990). Una primera generación de investigaciones centrada en comprobar la existencia de relación entre actitudes y conducta; una segunda generación que estudia todo lo referente al cuándo las actitudes predicen la conducta y que, por tanto, intenta identificar los distintos factores o variables que intervienen moderando o incrementando dicha relación; y una tercera generación, la más reciente, que se centra en investigar cómo las actitudes inciden en la conducta.

Las dos primeras generaciones citadas, si bien nos han permitido afirmar la relación entre actitudes y conducta y conocer algunas de las variables que intervienen en dicha relación, también han puesto de manifiesto la existencia de una importante laguna en la investigación. Nos estamos refiriendo a la escasa fundamentación teórica existente con

relación al proceso por el que las actitudes se relacionan con la conducta.

A pesar del creciente interés que se ha prestado al tema que nos ocupa a lo largo de estas décadas, todavía no ha sido suficientemente investigado el cómo las actitudes influyen en la conducta. La respuesta a este interrogante constituye la problemática central de esa "tercera generación" de investigaciones anteriormente mencionada.

Decíamos con anterioridad que admitíamos la idea de que, en numerosas ocasiones, las actitudes por sí solas son insuficientes para predecir la conducta -sobre todo las respuestas conductuales concretas desde disposiciones actitudinales generales (Ajzen, 1987)- y que la consideración de otras variables, independientes de la actitud, que ejerzan un efecto consistente en la conducta puede contribuir a aumentar la predicción comportamental. Hablábamos, también, de la conveniencia de desarrollar Modelos explicativos de la relación entre actitudes y conducta que, incluyendo un número relativamente pequeño de variables predictoras, especifiquen la manera en la que se espera que dichas variables afecten a la conducta y el cómo las actitudes influyen en ella.

Existen distintos tipos de Modelos Explicativos dependiendo de la perspectiva conceptual desde la que se realicen: Modelo Conductual (Doob, 1967; Staats, 1967); Modelo Socio-Cognitivo (Pratkanis y Greenwald, 1989); etc.. Nosotros nos referiremos a tres tipos de Modelos cuya

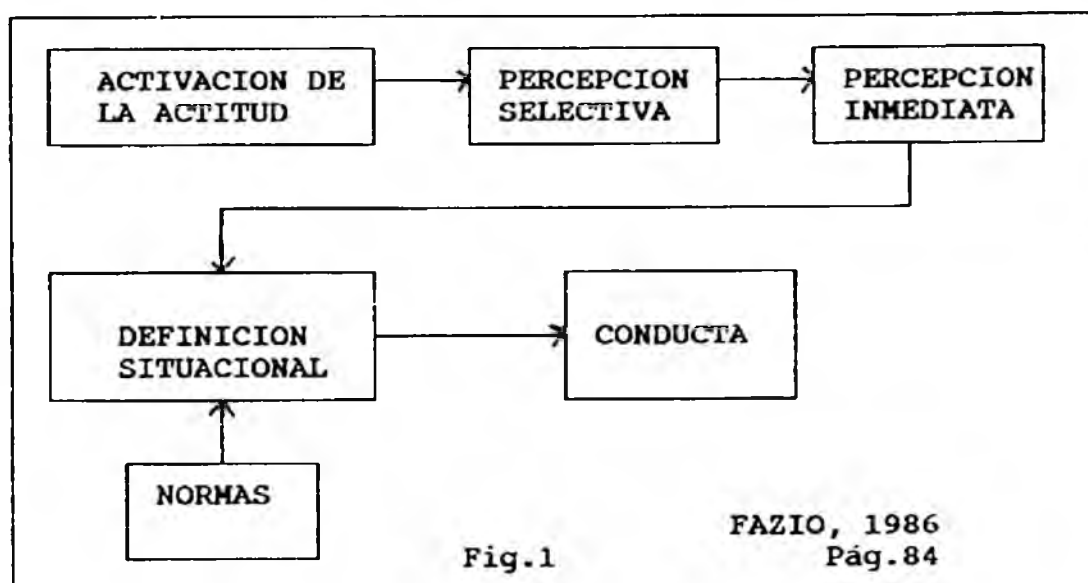
diferencia básica reside en la espontaneidad o la deliberación desde la que explican el proceso relacional que se establece entre actitudes y conducta.

II.2.1.- Modelo espontáneo.

Según esta primera perspectiva, la conducta social, la mayor parte de las veces, es de naturaleza espontánea. El sujeto realiza las conductas habituales de su vida diaria sin un razonamiento o una planificación previa, lo cual quiere decir que cuando las actitudes guían la conducta del sujeto a través del objeto de la actitud también lo hacen de manera inconsciente, es decir, sin necesidad de que el individuo reflexione o razone sobre ellas (Fazio, 1990).

Un Modelo representativo de esta primera tendencia es el desarrollado por Fazio (1986; 1989; 1990), que ahora brevemente exponemos.

Como podemos apreciar en la figura 1 (pág. 77), Fazio establece un número de pasos necesarios que deben ocurrir para que la conducta del individuo hacia el objeto sea influenciada de manera automática por las actitudes.



En síntesis, lo que el modelo propone es que la existencia en la memoria del sujeto de una fuerte asociación evaluativa entre la actitud y su objeto posibilita una activación automática de la primera cuando el sujeto se encuentra con el objeto actitudinal: la actitud se convierte en un "filtro" a través del cual el objeto es percibido de forma selectiva e inmediata y de forma consistente con la actitud. La accesibilidad de la actitud se constituye, así, en la esencia del Modelo. De esta forma, sin necesidad de que exista una reflexión o razonamiento deliberado o consciente, la actitud que, gracias a esa asociación de la que hablábamos, ha sido automáticamente activada, junto con las pautas normativas (personales y sociales) del sujeto determina la definición que éste hace de la situación y produce la conducta que, al basarse en una definición de la situación fundamentada actitudinalmente, guardará relación con la actitud que éste mantiene hacia el objeto. Por el contrario, si la citada asociación entre la actitud y su

objeto es demasiado debil como para que el proceso sea activado, la conducta se seguirá de una definición de la situación que no esta fundamentada actitudinalmente y, en consecuencia, será incongruente con su actitud.

II.2.2.- Modelo razonado o consciente .

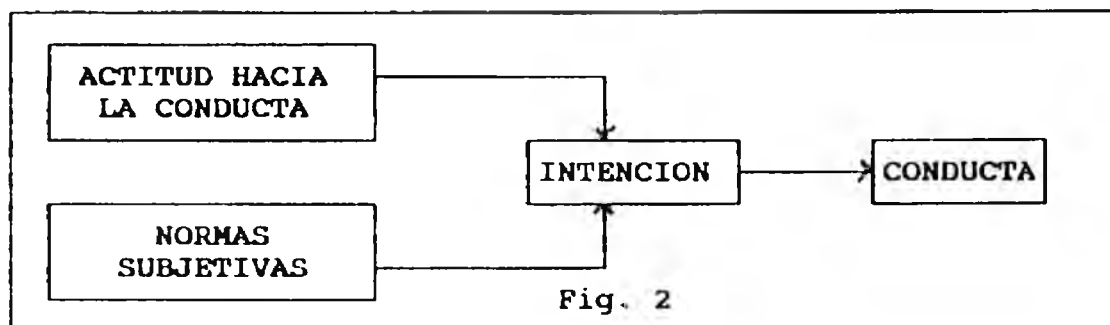
Desde el punto de vista de este segundo Modelo, las actitudes, por lo general, actúan sobre la conducta a través de un procedimiento deliberativo y razonado por cuanto que se supone que la conducta de los sujetos, la mayor parte de las veces, es reflexiva y consciente.

El Modelo más representativo de esta segunda perspectiva es el desarrollado por Ajzen y Fishbein (1980). "La teoría de la acción razonada" propuesta por estos autores, en cuanto que se fundamenta abiertamente en un proceso deliberativo, resulta ser una excelente ilustración del Modelo que nos ocupa:

* Nosotros no nos subscribimos al punto de vista que afirma que la conducta social de las personas está controlada por motivos inconscientes o por deseos automáticos (...). Consideramos que la gente considera las implicaciones de sus acciones antes de decidir comprometerse o no en una determinada conducta. Por esta razón, nos referimos a nuestra proposición como "una teoría de la acción razonada" (...). Suponemos que la mayoría de las acciones socialmente relevantes están bajo el control volitivo y, de manera consistente con esta suposición, nuestra teoría analiza las intenciones de una persona para realizar (o no realizar) una conducta como el determinante inmediato de la acción " (Ajzen y Fishbein, 1980: 5).

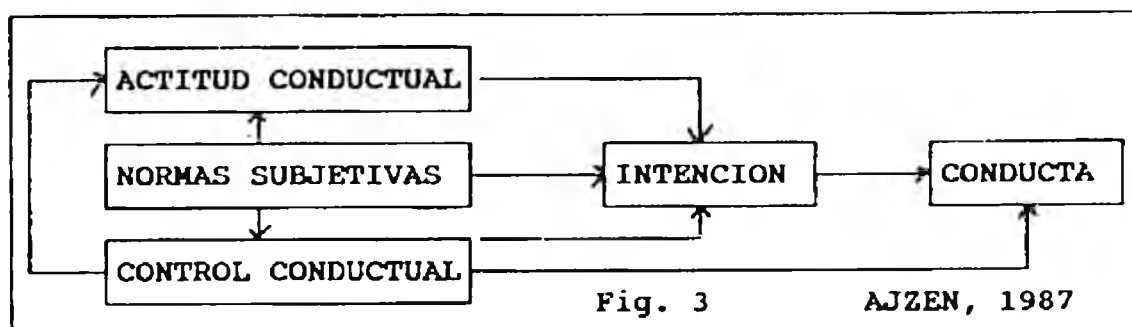
"La Teoría de la Acción Razonada" propuesta por los autores mencionados (Fig. 2, pág. 80), establece como elemento central las intenciones conductuales del sujeto. Desde este modelo se supone que las intenciones conductuales del individuo capturan todos los factores motivacionales que tienen incidencia sobre la conducta y que dichas intenciones son los antecedentes inmediatos de la conducta del sujeto. Las intenciones, a su vez, estarían determinadas por dos factores o predictores independientes: el primero serían las actitudes del sujeto hacia la conducta - no hacia el objeto-, o lo que es lo mismo, el tipo de evaluación (favorable o desfavorable) que el sujeto hace de la conducta en cuestión; el segundo predictor sería un factor denominado norma subjetiva que hace referencia a la presión social percibida por el sujeto de cara a desarrollar o no la conducta. Ambos factores intervienen en la determinación de la conducta pero solo de forma indirecta, es decir, a través de su efecto determinante en las intenciones conductuales del sujeto. Como regla general, el Modelo establece que cuanto más favorables sean las actitudes y las normas subjetivas del sujeto con respecto a una conducta, mayores serán las intenciones del sujeto de desarrollar dicha conducta y, como consecuencia, las posibilidades de que dicha conducta, consistente con la actitud, se realice. Las actitudes, por tanto, ejercen una acción causal sobre la conducta, aunque de manera indirecta, a través de las intenciones conductuales del sujeto.

En conclusión podemos decir que "la Teoría de la Acción razonada" conlleva un proceso deliberativo o consciente, en cuanto que asume que los sujetos, como paso previo a la realización de una conducta, valoran sistemáticamente la información disponible, incluyendo las



probables consecuencias derivadas de la realización de dicha conducta, la motivación del sujeto para realizarla y las expectativas que al respecto tienen los demás (normas subjetivas).

En la misma línea deliberativa estaría la reciente extensión que de la "Teoría de la Acción razonada" ha realizado Ajzen (1987; 1989): "La Teoría de la conducta planeada", (fig. 3, pág. 81). En esta nueva remodelación de la teoría anterior, Ajzen introduce un tercer antecedente de las intenciones conductuales: el control conductual percibido. Este nuevo factor hace referencia a la facilidad o dificultad percibida por el sujeto para desarrollar la conducta, o lo que es lo mismo, a su control de la misma. Reflejaría, por tanto, la experiencia conductual pasada del sujeto, así como los obstáculos e impedimentos que dicho sujeto supone que puede encontrar a la hora de desarrollar la conducta.



II.2.3.- Modelo Integrativo.

A pesar de que los dos modelos citados con anterioridad han encontrado suficientes evidencias empíricas que han comprobado sus hipótesis, lo cierto es que tanto uno como otro resultan insuficientes si se les considera individualmente. Por un lado, los modelos espontáneos dejarían sin explicar como actúa la actitud en todas aquellas conductas que el sujeto desarrolla de una manera reflexiva o deliberada; por otro lado, los modelos deliberativos o razonados no explicarían como actúa la actitud en las conductas que el sujeto desarrolla de una manera espontánea, es decir, sin una planificación y deliberación previas.

Parece que la actitud actúa sobre la conducta directa e indirectamente; indirectamente, a través de un proceso deliberativo en el que el sujeto desarrolla una actitud hacia la conducta relacionada con el objeto de la actitud que determina las intenciones conductuales que, a su

vez, determinan la conducta; directamente, a través de un proceso espontáneo por el cual la actitud hacia el objeto incide, bajo ciertas condiciones, de forma directa en la conducta. En este sentido, parece necesario hacer referencia a un tercer modelo integrativo que proporcione una explicación global de la relación existente entre ambas variables.

Bentler y Speckart (1979) han desarrollado y comprobado empíricamente un nuevo modelo explicativo que, según sus propias palabras:

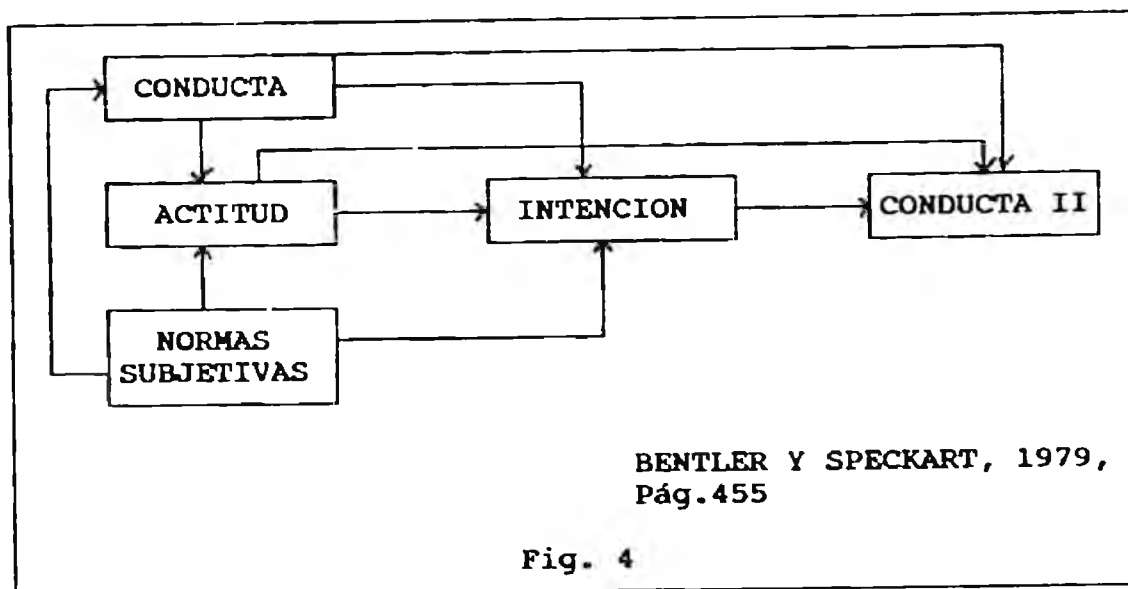
* ... representa una generalización de la teoría de la relación actitud-conducta de Fishbein y Ajzen en el sentido de que su teoría está incorporada en este modelo. Sugerimos que el modelo propuesto sobrepasa la teoría de Fishbein-Ajzen en su habilidad para reflejar las dinámicas de las relaciones actitud-conducta en varios dominios conductuales * (pág. 452).

El nuevo interés del modelo propuesto por estos autores, en comparación con el modelo desarrollado por Fishbein y Ajzen (1975; 1980), reside en que:

- a.- Considera que la relación entre actitudes y conducta se puede explicar también al margen del control volitivo del sujeto. Presupone, por tanto, que las actitudes ejercen una influencia directa sobre la conducta además de una influencia indirecta a través de las intenciones conductuales.

- b.- Establece un nuevo factor determinante de las intenciones conductuales y de la conducta del sujeto: la conducta anterior del individuo. Para Bentler y Speckart este nuevo factor predictivo ejerce una doble incidencia sobre la conducta futura del sujeto: una incidencia directa y una incidencia indirecta, a través de la intenciones conductuales y de las actitudes.

Esquemáticamente el modelo propuesto quedaria como sigue:



Desde esta misma perspectiva integracionista, Liska (1984), partiendo de las críticas que ha realizado al Modelo causal propuesto por Fishbein y Ajzen (1975; 1980), ha desarrollado un nuevo modelo explicativo de la relación entre actitudes y conducta.

Según este autor, la mayor parte de las investigaciones realizadas ya no pueden ser interpretadas desde el Modelo de "La acción razonada", haciéndose necesario un nuevo modelo mucho más complejo que organice las investigaciones existentes y que dirija las investigaciones futuras.

El Modelo desarrollado por Liska (1984) respeta los elementos básicos de la " Teoría de la acción razonada " propuesta por Fishbein y Ajzen, pero introduce nuevas relaciones, además de las ya existentes, entre las distintas variables del modelo.

Liska desarrolla la crítica a la estructura causal del Modelo ya mencionado desde dos vertientes:

- a.- Por un lado, su crítica hace referencia a la estructura causal subyacente a la relación que se establece entre los tres componentes del concepto tradicional de actitud y la conducta.

- b.- Por otro lado, critica la estructura que subyace a la relación entre otras variables, actitud y conducta.

En relación a la primera vertiente crítica, Liska reconoce con Fishbein y Ajzen (1975) la necesidad y la utilidad de distinguir conceptualmente entre intenciones, cognición y actitud (afecto), pero considera que el Modelo simplifica en extremo la estructura causal en la que se basa la relación entre estos tres componentes. En este sentido, Liska propone lo siguiente:

- 1º Afirma que el efecto de las actitudes sobre la conducta no está completamente mediado por las intenciones conductuales. Propone, por el contrario, en la misma línea de Bentler y Speckart (1979;1981), una acción directa de las actitudes sobre la conducta que, según él, debido a su mayor estabilidad y a su mayor independencia con respecto a las situaciones y contingencias sociales, en algunas ocasiones (a medida que aumente el intervalo de tiempo entre la medición de actitudes/intenciones), puede llegar a ser más fuerte que su acción indirecta a través de las intenciones conductuales e, incluso, más fuerte que el efecto independiente de éstas últimas.

2" Fishbein y Ajzen afirmaban en su Modelo que las creencias o cogniciones del sujeto afectaban a la conducta únicamente a través de su efecto en las actitudes. Por el contrario, Liska afirma que dichas creencias también pueden afectar a la conducta directamente, ya que debido a su complejidad estructural, las actitudes no pueden mediar completamente su efecto sobre las intenciones y la conducta.

3" Liska, al contrario de los autores ya mencionados, manifiesta la necesidad de evidenciar en un Modelo explicativo de la relación entre actitudes y conducta la interrelación que se establece entre ambas variables que, según el, se afectan reciprocamente (Zanna y Olson, 1982).

En cuanto a la segunda vertiente crítica, el autor señala lo siguiente:

1" Según el Modelo propuesto por Fishbein y Ajzen (1975; 1980), las normas subjetivas son consideradas como las únicas variables que, al margen de las actitudes, afectan de manera independiente a las intenciones. Se supone, además, que actitudes y normas subjetivas son causalmente independientes y, como consecuencia, sus efectos sobre la conducta también, debido a que las creencias o cogniciones que están a la base de ambas variables son conceptualmente diferentes. En

contraposición a estas consideraciones, Liska afirma lo siguiente:

* Esta conceptualización simplifica en exceso la estructura causal (...). Así, mientras que las creencias asumidas como fundamentos de las actitudes y las normas subjetivas pueden ser definicionalmente independientes, con toda certeza no son causalmente independientes. Las investigaciones demuestran que están afectadas por experiencias sociales similares y que se influyen mutuamente, y, a pesar de que la mayoría de las investigaciones sugieren que el efecto de las actitudes y de las normas subjetivas sobre la conducta es independiente y aditivo, algunas investigaciones sugieren que una parte substancial de los efectos puede ser estadísticamente interactivo " (pág. 69).

- 2° Una consideración mayoritariamente aceptada es que, muchas veces, el efecto de las actitudes sobre las intenciones y la conducta depende claramente de otras variables. El Modelo propuesto por Fishbein y Ajzen no incorpora de forma sistemática la consideración de estas otras variables al interpretarlas como problemas metodológicos que deben ser controlados. Como consecuencia, el Modelo impide la identificación de dichas variables.

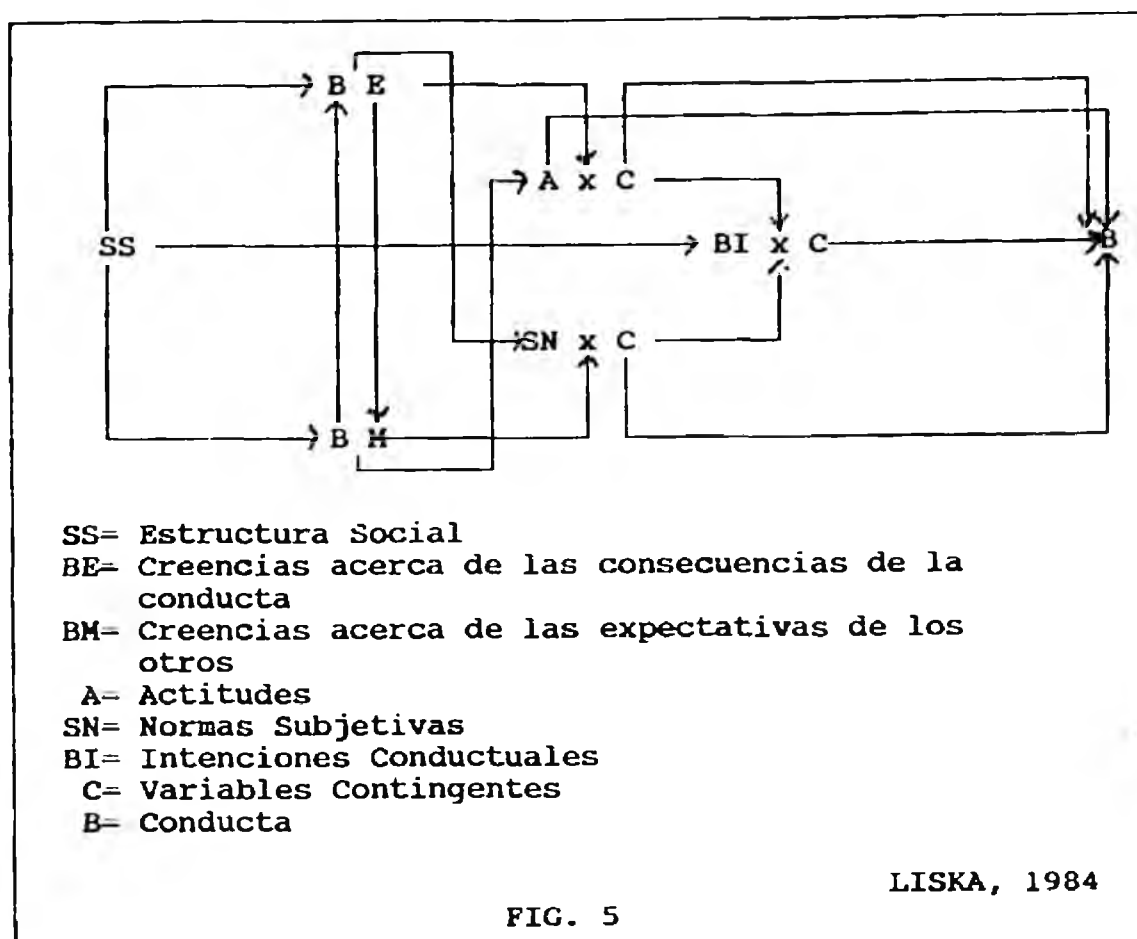
Frente a esto, Liska (1984) afirma la necesidad de considerar sistemáticamente dichas variables y sus efectos en un Modelo que permita su identificación.

- 3° Finalmente, el autor hace referencia a la variable estructura social que en el Modelo de Fishbein y Ajzen es conceptualizada como

una variable cuyo efecto sobre la conducta está completamente mediado por las actitudes y las normas subjetivas del sujeto. Según Liska, y aunque esto pueda ser así en aquellas conductas que dependen únicamente de la motivación, por lo general la estructura social está incidiendo de forma directa en las actitudes, en las normas subjetivas y en las intenciones conductuales del sujeto, y, como consecuencia, en la conducta.

Cada una de las revisiones realizadas por Liska al modelo propuesto por Fishbein y Ajzen se integra en un nuevo Modelo cuya estructura causal es considerablemente más complicada (fig. 5, pág. 89).

Dentro de esta misma línea integrativa, Fazio, muy recientemente (1990), ha propuesto un nuevo modelo explicativo de la relación que se establece entre actitudes y conducta -MODE- que intenta ofrecer una explicación del modo en que las actitudes inciden en la conducta desde una doble vertiente espontáneo-deliberativa.



El modelo propuesto por Fazio (1990) sugiere que un procedimiento deliberativo ocurre únicamente cuando la oportunidad y la motivación para deliberar existen. En estos casos el sujeto valora las posibles consecuencias de su acción, considerando sus actitudes hacia la conducta relacionada con el objeto de la actitud. De esta forma, es decir, estableciendo unas intenciones conductuales, la actitud, a través de una reflexión directa, puede llegar a ejercer una influencia indirecta sobre la conducta posterior. Dado que la valoración de las consecuencias de dicha conducta obliga al sujeto a realizar un importante esfuerzo cognitivo,

el grado en el que las actitudes del sujeto se activen automáticamente desde la memoria se convierte en irrelevante para el proceso de decisión conductual.

Por contraposición, en todas aquellas situaciones en las que la oportunidad (motivación y ocasión) para deliberar no exista, cualquier efecto de las actitudes sobre la conducta se producirá únicamente a través de un procedimiento espontáneo. En estos casos el papel que la actitud juega en la determinación de la conducta dependerá de la fuerza de la asociación evaluativa que se establezca con el objeto de la actitud. Cuando esto sucede, el solo hecho de que el sujeto se encuentre con el objeto de la actitud activa la evaluación (actitud) en su memoria. La actitud, así activada puede entonces determinar las percepciones inmediatas del individuo y, como consecuencia, influenciar su conducta hacia el objeto de la actitud. En estos casos tiene lugar una incidencia directa de la actitud en la conducta.

Para terminar, Fazio (1990) afirma, también, que la relación entre actitud y conducta puede ser explicada, además de por un proceso puramente espontáneo o por un proceso puramente deliberativo, por la relación interactiva de ambos.

En primer lugar, haciendo referencia a la incidencia de los componentes automáticos en los procesos de relación entre actitudes y conducta esencialmente deliberativos, Fazio (1990) destaca al menos dos maneras a través de las cuales dicha incidencia puede producirse:

- a.- Por un lado, la fuerza asociativa que se establezca entre las creencias del sujeto relativas a la conducta en cuestión y el objeto de la actitud. Según Fazio, cuando dicha relación es muy fuerte el encuentro con el objeto de la actitud puede activar de forma automática las creencias que el sujeto tiene hacia la conducta y su evaluación correspondiente. Así, en la formación de una actitud hacia una conducta determinada la accesibilidad de las creencias del sujeto con relación a la conducta y la accesibilidad de la evaluación de dichas creencias puede resultar relevante.
- b.- Por otro lado, Fazio se refiere a la fuerza asociativa que se establezca entre el objeto de la actitud y la evaluación de dicho objeto como otra manera por la que los procesos automáticos pueden incidir en la formación de actitudes hacia la conducta o, lo que es lo mismo, en los procesos deliberativos (Fazio y Williams, 1986). Según Fazio, cuanto más fuerte es la asociación que se establece entre el objeto actitudinal y su evaluación, mayor es el grado de accesibilidad de la actitud desde la memoria. Como consecuencia, cuando esta relación asociativa es muy fuerte, el simple hecho de que el sujeto piense en realizar una conducta relacionada con el objeto de la actitud activa automáticamente sus actitudes (evaluaciones) hacia dicho objeto, incidiendo directamente en la actitud conductual que desarrolla el sujeto.

En segundo lugar, Fazio (1990) comenta que al igual que las conductas planeadas pueden implicar en ocasiones un proceso que incluye componentes automáticos, las conductas espontáneas que habitualmente se derivan de una activación automática de la actitud pueden también, en algunas ocasiones, implicar componentes deliberativos o controlados. En este sentido, el autor destaca:

- a.- El contexto situacional, en cuanto que una secuencia automática o espontánea de relación entre actitudes y conducta puede iniciarse por una activación controlada de la evaluación del objeto de la actitud debido a determinados estímulos presentes en una situación concreta.
- b.- La activación en el individuo de una unión afectiva o evaluativa con el objeto de la actitud que en un principio no existía. Este proceso controlado de afecto-valoración con relación a un objeto con el que el sujeto, en principio, no mantenía ningún tipo de lazo afectivo, puede iniciar un proceso espontáneo o automático de relación entre actitudes y conducta.

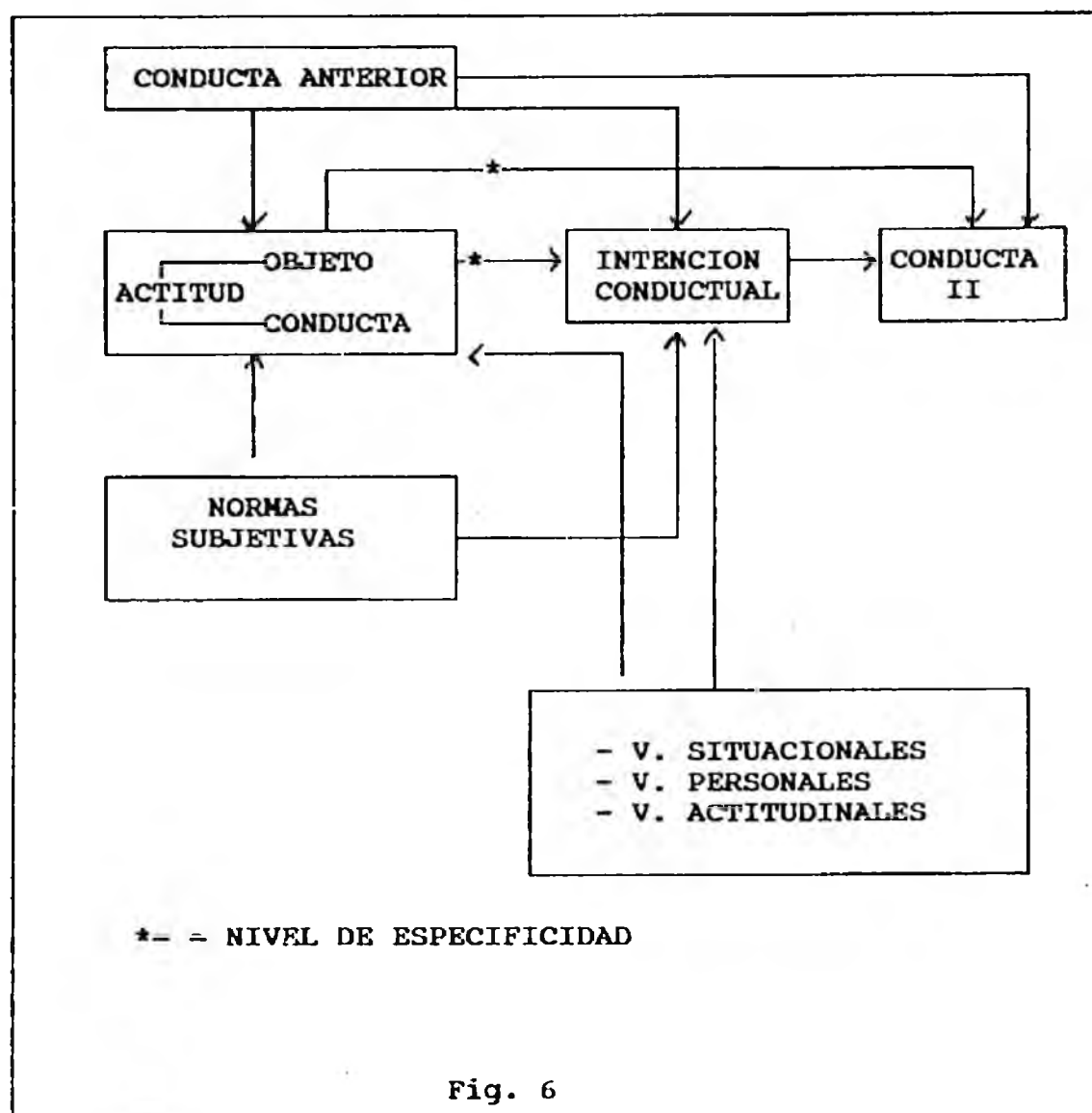
De forma general, nuestra opción apuesta por una explicación acerca del cómo y del porqué las actitudes inciden en la conducta desde la base de un modelo integrativo, a partir del cual hemos desarrollado un modelo explicativo de la actitud y de su relación con la conducta

tomando como referencia otros modelos ya citados (Fishbein y Ajzen , 1977-78; Bentler y Speckart, 1979; Ajzen y Fishbein 1980; Liska, 1984; Ajzen, 1987; Fazio, 1990).

La explicación del modelo, que, de forma esquemática, presentamos en la Fig. 6 (pág. 94), sería la siguiente:

Como ya comentábamos con anterioridad, analizamos la actitud como una serie de reacciones afectivas o evaluativas hacia el objeto de la actitud en las que están incidiendo las cogniciones o creencias que el individuo tiene en relación con dicho objeto. Estas reacciones elicitán en el sujeto "motivos de acción" o, lo que es lo mismo, una predisposición a comportarse en relación con dicho objeto de forma consistente con su actitud. En este sentido, es decir, en cuanto predisposición conductual, consideramos que la actitud puede causar la conducta y que, como consecuencia, su conocimiento puede ayudar a predecirla.

Existen, sin embargo, distintos factores a tener en cuenta que posibilitan e incrementan la correlación entre actitud y conducta. Existen, también, diversas maneras en las que las actitudes actúan sobre la conducta así como distintas variables, además de la actitud, que también están incidiendo y que es necesario considerar si queremos mejorar su predicción.



a.- Factores que intervienen en la relación entre actitud y conducta.

En la línea de Fishbein y Ajzen (1978), consideramos que entre actitudes y conducta existe una

relación causal y no meramente contextual (modelo interaccionista). Desde nuestro punto de vista, por tanto, las actitudes, en cuanto predisposición conductual, pueden causar la conducta y, como consecuencia, su conocimiento puede ayudar a predecirla.

Sin embargo, consideramos también que en la determinación de la conducta influyen, además de las actitudes, otra serie de variables que es necesario considerar, no sólo como factores determinantes de la conducta, sino como variables que al incidir en la relación actitud-conducta pueden contribuir a incrementar dicha relación y, como consecuencia, a aumentar la predictibilidad conductual de la actitud. Entre dichas variables hemos considerado las siguientes:

- 1.- Un principio generalmente aceptado denominado principio de especificidad que afirma que la predictibilidad de la conducta se acrecienta cuando se trabaja con actitudes y conductas definidas a un nivel de especificidad equivalente (Fishbein y Ajzen, 1978). Esto quiere decir que cuanto mayor correspondencia exista entre la actitud medida y el criterio conductual elegido más exacta será la predicción de la conducta (Jacard y col., 1977).
- 2.- Las normas subjetivas del sujeto (Fishbein y Ajzen, 1978; Ajzen y Fishbein, 1980), que podemos definir como la presión social percibida por el sujeto de cara a desarrollar la conducta

relacionada con la actitud. Cuando esta presión social es percibida por el sujeto como actitudinalmente favorable, la relación entre actitud y conducta aumenta; por el contrario, cuando dicha percepción es interpretada por el sujeto como contraria a la actitud, la citada relación disminuye.

- 3.- La conducta anterior del sujeto: Conducta y actitudes se influyen mutuamente. En este sentido, si bien es cierto que las actitudes inciden en el tipo de conducta que desarrolla el sujeto, también lo es que la conducta induce actitudes que son consistentes con la conducta. De esta forma, la conducta pasada del sujeto y el control conductual percibido, es decir, la facilidad o dificultad percibida por el sujeto para desarrollar una conducta, están influyendo, directa o indirectamente -a través de las actitudes y de las intenciones conductuales- en la relación que se establece entre actitudes y conducta (Cohen, 1960; Bentler y Speckart, 1979; Liska, 1984).

- 4.- Las variables situacionales, actitudinales y personales, ya comentadas con anterioridad, estarían incidiendo también en la relación que se establece entre actitudes y conducta, incrementando o disminuyendo dicha relación.

b.- Formas de acción de las actitudes sobre la conducta y de otras variables consideradas.

En base a los fundamentos teóricos de un modelo integrativo como es el que nos ocupa, consideramos, como se puede deducir del esquema referido a la relación Actitud-Conducta expuesto con anterioridad (Fig. 6), que las actitudes pueden actuar sobre la conducta a través de un proceso espontáneo y/o a través de un proceso deliberativo o planeado, es decir, de manera directa o indirecta.

1.- De forma espontánea o directa.

En numerosas ocasiones las conductas que realizan los sujetos son de naturaleza espontánea, es decir, no responden a procesos deliberativos previos. En estos casos consideramos que las actitudes, en interacción con otras variables, actúan de manera automática, es decir, directamente sobre la conducta en cuestión, explicando, en estos casos, la conducta relacionada con esa actitud mucho mejor que otras variables consideradas. Esto quiere decir que consideramos probable que la actitud influya directamente la conducta sin necesidad de utilizar la mediación de otras variables (Bentler y Speckart, 1979; Miniard y Cohen, 1979; Liska, 1984; Fazio, 1990).

2.- De forma deliberativa o indirecta.

En otras ocasiones las conductas realizadas por los sujetos responden a planificaciones y deliberaciones previas. En estos casos los sujetos reflexionan acerca de los aspectos positivos y negativos relacionados con la realización de la conducta en cuestión, elaborando actitudes hacia la conducta que determinan, junto con otras variables ajenas a la actitud (la conducta anterior del sujeto; las normas subjetivas; las variables actitudinales, personales y situacionales, etc.), unas intenciones conductuales determinadas. En estas ocasiones consideramos que la incidencia de la actitud sobre la conducta se produce de forma indirecta, a través de las intenciones conductuales del sujeto. Sigue existiendo, por tanto, una relación causal entre actitudes y conducta, pero en este caso esta relación es indirecta, a través de las intenciones.

Conclusiones.

En 1969 Wicker, tras realizar una revisión de la literatura relacionada con el tema que nos ocupa, afirmaba que:

- Considerados globalmente, esos estudios sugieren que es considerablemente más probable que las actitudes no estén relacionadas o solamente débilmente relacionadas con la conducta a que estén estrechamente relacionadas con las acciones" (pág. 65);

y concluía diciendo que:

- La presente investigación proporciona pocas evidencias que apoyen la supuesta existencia de actitudes en el individuo que estén influenciando tanto sus expresiones verbales como sus acciones" (pág. 75).

En la actualidad, esta visión tan pesimista del tema que abogaba por un abandono científico del término actitud, ha sido sustituida por otro punto de vista mucho más optimista, basado en un conocimiento más amplio y realista del tema (Pratkanis, 1989).

Hoy ya nadie, o casi nadie, defiende la necesidad que Wicker defendía; pero tampoco nadie, o casi nadie, defiende la idea de que la conducta esta determinada única y exclusivamente por la actitud. Lo que hoy se afirma desde las diferentes tendencias (Ajzen, 1987; Fazio, 1990) es que las actitudes, bajo ciertas condiciones, son un buen indicador de la disposición conductual del sujeto, conclusión a la que ya en 1931, llegaba Thurstone cuando afirmaba:

* Dos personas pueden mantener la misma actitud hacia algún objeto pero (...) sus acciones manifiestas pueden adoptar formas bastante diferentes que tienen una cosa en común, que son igualmente favorables con relación al objeto " (pág. 262).

En consecuencia, parecen existir razones para el optimismo en cuanto a la utilidad de las actitudes como predictores de la conducta. De hecho, la problemática sobre la relación entre actitudes y conducta ha continuado generando una gran cantidad de investigaciones que han proporcionado una optimista respuesta a una vieja, pero importante, pregunta acerca de la relación existente entre actitud y conducta: las actitudes tienen una predominancia causal sobre la conducta, lo cual sugiere que las actitudes tienen un importante grado de utilidad predictiva. Esto no quiere decir que exista una correspondencia directa entre actitudes y conducta, por el contrario, es un hecho que la actitud esta relacionada con la conducta de una manera compleja. Pero este dato y el hecho de que la mayor parte de las teorías existentes sobre las actitudes hayan sido incapaces de describir y resumir adecuadamente las condiciones bajo las cuales las actitudes establecen dicha

relación, tampoco debe significar que las actitudes sean inadecuados predictores de los procesos sociales. Por el contrario, podríamos afirmar, apropiándonos de las palabras utilizadas por Katz (1967) ya hace algunos años, que las actitudes:

... son una ordenada, más o menos consistente imagen del mundo, con relación a la cual se han ajustado nuestros hábitos, nuestros gustos, nuestras capacidades, nuestro bienestar y nuestras esperanzas. Ellas [las actitudes] pueden no ser una imagen completa del mundo, pero son la imagen posible de un mundo al que estamos adaptados ..."
(pág. 465).

Es por tanto un error asegurar que las actitudes son pobres predictores de la conducta porque nuestras teorías sobre la actitud no hayan tenido éxito en la descripción de esas relaciones.

Consideradas en su conjunto, las numerosas investigaciones que en los últimos tiempos se han realizado a propósito del tema que nos ocupa, sugieren que el punto de vista que prevalece acerca de la habilidad de las actitudes para predecir y causar la conducta no ha sido nunca más positivo que en los momentos actuales (Weigel y Newman, 1976; Eagly y Himmelfarb, 1978; Khale y Berman, 1979; Andrews y Kandel, 1979; Cialdini, 1981; Snyder, 1984; Fazio y Zanna, 1984; Ajzen, 1987; Pratkanis y Greenwald, 1989; Fazio, 1990).

La consideración comúnmente aceptada en la actualidad, a pesar de que todavía hoy la polémica y las dudas sin resolver siguen existiendo, es que las actitudes, junto con todo ese conjunto de variables y de factores intervinientes ya mencionados, determinan, directa o indirectamente, en mayor o menor grado, la conducta del sujeto. Si a esto se añade que para muchos investigadores la actitud explica en esa relación mayor porcentaje de varianza que el resto de los factores considerados (Bentler y Speckart, 1979; Bagozzi, 1981) y que para otros muchos la mayor parte de las variables consideradas influyen en la conducta a través de la actitud (Cohen, 1960; Biddle y Col., 1980), sería posible llegar a concluir que la actitud, así entendida, resulta ser una de las variables más importantes, aunque no la única, en la explicación de la conducta del individuo. En este sentido, el hecho de que a la pregunta de si las actitudes causan la conducta tengamos que responder "en gran medida", no debe ser desalentador. Por el contrario, la tendencia actual de considerar a las actitudes únicamente como uno de los muchos factores que determinan la conducta no hace otra cosa sino reafirmar su importancia al suponer que éstas se constituyen en una de las variables más importantes que es necesario tener en cuenta a la hora de explicar la conducta y es aquí, precisamente, donde encuentra un sentido completo la presente investigación.

SINTESIS

Dadas las características de nuestra investigación (medición de las actitudes del profesorado del País Vasco hacia la integración del alumno con n.e.e.), nos ha parecido oportuno comenzar analizando el estado de la cuestión en relación con el concepto de actitud y con la problemática existente con respecto a la relación entre actitud y conducta. En este sentido, de acuerdo con la información proporcionada por la bibliografía revisada, éstos resultan ser unos de los problemas más graves que afronta la investigación sobre actitudes.

De forma general, el estado del tema que nos ocupa se puede resumir en los siguientes puntos:

- 1.- En opinión de la mayor parte de los autores revisados (Fishbein y Ajzen, 1975; Triandis, 1971; Cooper y Croyle, 1984), existe una cierta ambigüedad en el uso del término actitud, así como una insuficiente delimitación conceptual de dicho término.
- 2.- Aunque gran parte de los autores coinciden a la hora de entender la actitud como un constructo teórico que integra un componente conductual, un componente afectivo y un componente cognitivo, no llegan a un acuerdo a la hora de precisar que se entiende por

cada uno de esos componentes y, como consecuencia, que se entiende por actitud. Esta ambigüedad del término actitud ha llevado a algunos autores a proponer el abandono de dicho concepto (Lamberth, 1982).

- 3.- La mayoría de los autores consultados definen la actitud conceptualizándola como una *categoría mediacional de la conducta* (Thurstone, 1931; Doob, 1967; Triandis, 1971; Fishbein y Ajzen, 1980), es decir, como:

" (...) una predisposición aprendida, no innata, y estable, aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc.)" (Morales, 1988, pág:8).

- 4.- El problema más grave que ha envuelto la investigación sobre actitudes en los últimos años ha sido la supuesta relación consistente entre actitud y conducta, sobre todo en aquellas investigaciones en las que se parte de la base de que la actitud explica suficientemente la conducta social (Wicker, 1971).
- 5.- Hoy ya nadie considera la asunción de que entre actitudes y conducta existe una relación lineal, o lo que es lo mismo, que a una determinada actitud le corresponde una determinada conducta y viceversa.

- 6.- La relación entre actitudes y conducta es muchas-a-una y una-a-muchas, por lo que podemos hablar de una relación conjunta que sería muchas-a-muchas. Una única conducta esta asociada con muchas actitudes, y una única actitud esta asociada con muchas conductas (Tesser, 1978; Dawes y Smith, 1984). Esta consideración resulta de utilidad a la hora de entender los bajos coeficientes de correlación existentes en muchos estudio entre una única actitud y la conducta correspondiente.
- 7.- El coeficiente de correlación existente entre actitudes y conducta puede estar también atenuado por otros factores diferentes a las actitudes -factores situacionales, factores personales y factores actitudinales-, pero que también explican la conducta; o por otras actitudes diferentes a las consideradas.
- 8.- Consideramos la actitud, por tanto, como un factor importante, pero no el único, en la determinación de la conducta externa. Desde este punto de vista, la medición a través de escalas de actitud de las respuestas valorativas que los sujetos dan a las opiniones reflejadas en los ítems de la escala, nos parece de una gran utilidad en cuanto que, aun estando de acuerdo en que la actitud medida no será exclusivamente la que explique la conducta, dicha actitud puede ser

una de las variables importantes que la están explicando.

- 9.- Tradicionalmente los instrumentos más utilizados en la medición de actitudes son las llamadas escalas de actitud. Entre las críticas realizadas a dichas escalas podemos destacar las siguientes: poco discriminativas; no ofrecen garantía de unidimensionalidad; se trata de escalas ordinales, no intervalares; deseabilidad social; tendencia a la aquiescencia; etc. (Nunnally, 1960; Padua 1979; Morales, 1983).
- 10.- A pesar de estas críticas, los autores que han defendido la utilidad de las escalas de actitud como instrumentos capaces de predecir actitudes han sido numerosos. Dichos autores vienen a afirmar que, si bien no se puede llevar a cabo una medición directa de las actitudes - dadas las características de dicho constructo teórico -, las escalas de actitud permiten inferir que clase de actitud mantiene un determinado sujeto a través de la medición de las respuestas valorativas y afectivas de los sujetos a opiniones acerca del objeto de la actitud - entendiendo por opinión una actitud verbalizada o expresada. La opinión sería lo que expresa un ítem, mientras que la actitud sería lo que expresa un conjunto de ítems (McNeamar, 1946; Edwards, 1967; Borgattu y Bohrnstedt, 1981; Cooper y Croyle, 1984) .

- 11.- De todo lo expuesto podemos concluir que, aunque la investigación sobre actitudes resulta problemática debido a dificultades metodológicas y conceptuales, la utilidad de la información que proporcionan dichas investigaciones justifica, aun teniendo en cuenta toda la problemática mencionada, la realización de las mismas.

CAPITULO 2: LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

En el presente capítulo analizaremos distintos aspectos referidos a la Integración Escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Hemos estructurado el capítulo en tres partes diferenciadas referidas a los principios filosóficos, la práctica y el marco legal de la Integración Escolar. Más en concreto, la estructura del capítulo quedaría como sigue:

- 1.- Los principios de Normalización e Integración Escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- 2.- Reforma y necesidades educativas especiales.
- 3.- La Integración Escolar En el Estado Español y en el País Vasco analizada desde el punto de vista del Marco Legal.

I.- LOS PRINCIPIOS DE NORMALIZACION E INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

En esta primera parte, vamos a analizar dos de los principios que, en el ámbito educativo, se consideran prioritarios en el desarrollo de cualquier proceso de integración escolar. Nos estamos refiriendo al *Principio de Normalización* y al *Principio de Integración*.

Comenzaremos esta primera parte aclarando el significado que en esta investigación van a tener conceptos claves como deficiencia, discapacidad y minusvalía, tal y como los define la Organización Mundial de la Salud (1984) (1.- *Los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía*).

Seguidamente, de cara a que podamos llegar a una mejor comprensión del arraigo que todavía tienen en la sociedad actual las actitudes negativas hacia los sujetos con discapacidad, realizaremos un breve repaso histórico de las actitudes y las prácticas sociales más sobresalientes que han estado presentes en la sociedad en los diferentes momentos (2.- *Algunos apuntes históricos*).

A continuación, pasaremos a profundizar en el principio de normalización centrándonos en tres de las definiciones más reconocidas y citadas en la literatura: las

formulada por el danés N.E. Bank-Mikkelsen, por el sueco B. Nirje y por el canadiense W. Wolfensberger (*Punto I.1: El Principio de Normalización*).

Por último, nos ocuparemos de analizar el principio de Integración Escolar (*Punto I.2: El Principio de Integración*):

Comenzaremos exponiendo las razones fundamentales que explicarían un posicionamiento a favor de la integración escolar de los alumnos con n.e.e. tomando como argumento básico consideraciones y razones éticas y morales: una concepción del principio de Integración como originario de una ética de los derechos humanos que se posiciona en contra de la discriminación (*Punto I.2.1: Escuela especial-Escuela ordinaria: Segregación vs. Integración*).

Terminaremos analizando la evolución que se ha producido en la interpretación del concepto de integración educativa, para concluir con su interpretación actual (*Punto I.2.2: El concepto de Integración Escolar*).

INTRODUCCION.

1.- Los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía.

El objetivo de este primer punto introductorio no es otro que el de aclarar el significado de unos términos que pueden ir apareciendo en numerosas ocasiones a lo largo de este trabajo.

En este sentido, nos ha parecido especialmente útil el esquema propuesto por la O.M.S. (1984), en el que, además de definir los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, se delimitan las relaciones y diferencias existentes entre ellos.

- 1.- La O.M.S (1984), desde una dimensión médica, define deficiencia como una desviación de la norma en el estado bioquímico del individuo que incluye la pérdida o lesión de un órgano o de una función, como la mental. La deficiencia, en muchos casos, es la exteriorización de una enfermedad (situación intrínseca), sin embargo, no debe ser confundida con ella ya que, en algunas ocasiones, no es así (síndrome de Down, por ejemplo)

2.- Desde una dimensión funcional, la discapacidad sería el reflejo de las consecuencias que la deficiencia provoca en las actividades conductuales, sensoriales o motrices del individuo en su vida diaria.

3.- Por último, la minusvalía sería la repercusión social de las deficiencias y/o discapacidades de una persona. En este sentido, haría referencia a la respuesta social que se ofrece a las personas con deficiencia y/o discapacidad y a la situación de desventaja en la que se pueden encontrar estas personas dependiendo de cual sea esa respuesta social.

En cuanto a la relación existente entre los tres conceptos, la O.M.S (1984) propone el siguiente esquema:

ENFERMEDAD----->	DEFICIENCIA----->	DISCAPACIDAD----->	MINUSVALIA
(situación intrínseca)	(situación exteriorizada)	(situación objetivada)	(situación socializada)

Aunque, aparentemente, el esquema parece indicar una relación de causalidad entre todas ellas y a pesar de que en numerosas ocasiones exista de hecho una relación de causa-efecto, en determinados casos pueden ser independientes entre sí. Así, pueden darse situaciones en las que, por ejemplo,

exista una deficiencia que no haya sido causada por una enfermedad (el síndrome de Down, por ejemplo) o una minusvalía sin que previamente haya habido una discapacidad (por ejemplo, una persona muy obesa o físicamente desfigurada y el rechazo social (minusvalía) que puede provocar sin que tenga ninguna discapacidad).

El empleo de una terminología como la que hemos expuesto, al fijar su atención en aspectos más funcionales y cercanos a la intervención, contribuye a evitar categorías clínicas de clasificación que, en muchos casos, conllevan actitudes segregadoras hacia las personas objeto de dicha clasificación. En consecuencia, a lo largo de las páginas siguientes utilizaremos éstos términos con el significado que les ha sido dado con anterioridad. Más en concreto, hablaremos, prioritariamente, de personas con discapacidad y con minusvalía, dado que entendemos que son las denominaciones que, utilizadas en los diferentes ámbitos de intervención, contribuyen a ofrecer una interpretación más positiva y valorada de estas personas.

2.- Algunos apuntes históricas.

A lo largo de la historia de la humanidad, las personas con discapacidad han sido objeto de diferentes actitudes. Wolfensberger (1975) proporciona un buen inventario de la gran variedad de calificativos y etiquetas que, a lo largo de los siglos, ha otorgado la sociedad a los sujetos que por diversas razones se han apartado de la "normalidad": se les ha descrito 1) como organismos subhumanos; 2) como criminales y amenazas para la sociedad y para la especie; 3) como objetos de ridículo; 4) como merecedores de piedad; 5) como objetos de caridad; 6) como santos inocentes y eternos niños; 7) como organismos enfermos, deficitarios e incompletos y, por fin, 8) como individuos en desarrollo y como ciudadanos. A pesar de que las actitudes que están implícitas en cada una de las etiquetas anteriormente mencionadas pueden representar mejor diferentes momentos históricos, la ambivalencia entre la protección y el rechazo todavía subsiste en los momentos actuales (Zazzo, 1973; Wolfensberger, 1975).

El breve repaso histórico que presentamos a continuación intenta reflejar las actitudes y las prácticas sociales más sobresalientes que en los diferentes momentos de la historia han estado presentes en la sociedad. El conocimiento de las reacciones y actitudes que las distintas sociedades han manifestado y siguen manifestando hacia las personas con discapacidades, fruto, en muchos casos, de un temor al diferente que ha servido para justificar su rechazo social (Zazzo, 1973), resulta necesario para comprender el arraigo que todavía tienen en la sociedad actual las actitudes negativas hacia dichos sujetos.

El concepto de deficiencia no es, en absoluto, una realidad estable, por el contrario, es histórico y social. Como consecuencia, a lo largo de la historia, las personas con discapacidades han recibido un tratamiento muy diverso en las diferentes sociedades (Zazzo, 1973; Wolfensberber, 1975; Perron, 1973; Instituto Canadiense para la Deficiencia Mental, 1978; Fierro, 1981; Karagiannis, 1988; Orcasitas, 1990; Sanz del Río, 1991; Dueñas, 1991; Montero, 1993):

En la antigua Roma, fueron tratadas despreciativamente e incluso perseguidas. A pesar de que el ascenso del cristianismo aumento el sentimiento de piedad hacia estas personas, durante la Edad Media la indiferencia fue la reacción principal de la mayor parte de las sociedades conocidas, mientras que durante la Reforma pensadores de la talla de Lutero o Calvino describieron a estas personas como "poseídos por satán".

Con el Renacimiento aparecen actitudes mas favorables, lo cual derivó hacia un nuevo interés por la educación y el humanitarismo. Desde finales del siglo XVIII y hasta bien avanzada la segunda mitad del siglo XIX se instaura en la sociedad una valoración más humanitarista de estos sujetos. Como consecuencia, comienzan a cambiar las concepciones dominantes -se les valora más como hombres que como seres infrahumanos- y empieza a cobrar mayor fuerza la idea de que toda persona y, por tanto, también las personas con discapacidades, en tanto que seres humanos, pueden ser educadas en alguna medida. Así, por ejemplo, en 1801, Itard trata de educar al "niño salvaje de Aveyron" al intuir que sus dificultades son de naturaleza social y de carácter

reversible; en 1840 Guggenbuhl funda un Centro para la enseñanza y el tratamiento médico del niño con retraso mental; en 1842 Seguín, oponiéndose a las concepciones de la época, comienza a dar clases a personas con retraso mental, elaborando un método educativo para niños retrasados; en 1848, Howe, que ya en 1832 había fundado el "Instituto Perkins para Ciegos", defiende la educación generalizada de los retrasados mentales como un derecho y un deber de la sociedad.

En síntesis, podemos decir que todos ellos, argumentando razones como las posibilidades de crecimiento y evolución personal del sujeto con discapacidad y el papel fundamental que, en este sentido, juega la educación y la formación, tuvieron el valor de ser pioneros en la reivindicación de la inalienable educabilidad de todo ser humano.

Desgraciadamente, estos aires renovadores en cuanto a la consideración social de las personas con discapacidades que empezaron a soplar en el siglo XIX, desaparecen por completo durante la primera mitad del siglo XX: por una parte, asistimos a la institucionalización y al aislamiento permanente en macro-instituciones donde estas personas son encerradas de por vida; por otra, ideas como que la inteligencia o la deficiencia mental eran hereditarias o que el retraso mental estaba asociado con tendencias criminales y un bajo nivel moral, cobran cada vez mayor fuerza en una sociedad que, poco a poco, comienza a considerar a las personas con discapacidades como un peligro o amenaza social. Algunos comentarios realizados en esta época por prestigiosos

investigadores en el campo del retraso mental, como Fernald o Goddard, son muy reveladores de dicha concepción social:

▪ Los débiles mentales son una clase de depredadores parásitos que nunca serán capaces de desarrollar autonomía personal. Ellos causan un dolor indecible en el hogar y constituyen una amenaza para la comunidad. Las mujeres débiles mentales son casi siempre inmorales y a la larga (...) tienen hijos que son tan defectuosos como ellas. Cada débil mental, especialmente los más graves, es un criminal potencial que necesita únicamente el ambiente propicio y la oportunidad adecuada para dar salida a sus tendencias criminales." (Fernald, 1913, en Karagiannis, 1988: 10)

▪ Por muchas generaciones hemos identificado y nos hemos apiadado de los idiotas. Más tarde hemos identificado un tipo superior de deficiente, el morón, y hemos descubierto que es una carga; que es una amenaza para la sociedad y la civilización; que es el responsable, en gran medida, de la gran mayoría (...) de nuestros problemas sociales." (Goddard, 1915, en Karagiannis, 1988: 10)

Esta concepción de las personas con discapacidades como amenaza social justificó durante mucho tiempo su segregación social en todos los ámbitos de la vida de la comunidad -educativo, laboral, social, etc.-.

A partir de la segunda mitad del siglo XX el panorama empieza a cambiar. Como respuesta a la situación inmediatamente anterior, hacia 1950 numerosos investigadores realizan estudios destinados a corroborar el desajuste social del que eran acusados los sujetos con discapacidades. Los

resultados obtenidos desacreditan el argumento de amenaza social que se estaba utilizando para apartar a dichos individuos de la sociedad al concluir que la mayor parte de ellos podían vivir perfectamente adaptados a su comunidad.

A lo largo de la década de los años 60 se producen un conjunto de hechos, fundamentalmente de carácter social, que, herederos del llamado *Estado del Bienestar* forjado en la década de los 40, derivan hacia cambios importantes en la concepción social de las personas con discapacidad: Cobran un fuerte impulso los movimientos a favor de la defensa de los derechos civiles en los que los derechos de las personas con retraso mental y con discapacidades, en general, encuentran un importante apoyo; en Estados Unidos una serie de decisiones judiciales en relación con la situación social que estaban viviendo estas personas repercute sobre las decisiones políticas y las actitudes públicas; Las asociaciones de padres de afectados, como respuesta a la marginación social de la que son objeto los sujetos con discapacidades, comienzan a reivindicar con mayor fuerza su desinstitucionalización y su integración social, lo cual repercute en una mayor sensibilización social y en un mayor compromiso de gobiernos y administraciones; empiezan aparecer las primeras políticas nacionales para las personas con minusvalías desde un planteamiento de responsabilidad social.

En el contexto de toda esta situación y, quizás, como consecuencia de la misma, tiene lugar uno de los hechos mas relevantes en la vida y en la consideración social de las personas con discapacidades: la irrupción del concepto de normalización. Esbozado primero por Bank-Mikkelsen en

Dinamarca en 1959, formulado como principio diez años después por el sueco Bengt Nirje y, por fin, claramente definido por Wolfensberger en Canadá en 1972, el principio de normalización representó el reconocimiento del derecho de estas personas a disfrutar de unos medios y condiciones de vida diaria tan semejantes como fuera posible a los de la sociedad en general, lo cual inició un camino que, teniendo por objeto la rehabilitación e integración social de estas personas, era significativamente diferente al recorrido con anterioridad.

Esta situación, aplicada al ámbito educativo, ha dado lugar a la integración escolar, lo cual ha supuesto que los alumnos con discapacidades que hasta entonces habían sido instruidos en escuelas especiales tuvieran la posibilidad de desarrollar su escolaridad en las escuelas ordinarias de su comunidad donde se educaban el resto de los niños considerados "normales" por la sociedad.

La historia de la integración de los alumnos con necesidades especiales en los centros ordinarios puede describirse como una escolarización progresiva desde los centros educativos mas restrictivos a los menos restrictivos (Reynolds y Birch, 1977; Schulz, 1991; Sanz del Rio, 1991). En los últimos años, debido a razones que explicaremos más adelante, la integración educativa y social de los sujetos con discapacidad se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de la sociedad en la que vivimos. Hoy se admite la integración social de los sujetos con discapacidad como una aspiración indiscutible y natural. Sin embargo, no siempre ha tenido la sociedad clara conciencia de este derecho que hoy defendemos.

En el breve repaso que hemos realizado sobre la forma de pensar que a lo largo de la historia han tenido las distintas sociedades con respecto a los sujetos que nos ocupan hemos comprobado que, antes de comprender y aceptar el "gran ideal" de su integración, han tenido que pasar muchos años, siglos, incluso, en los que el rechazo, el miedo y la incomprensión han sido las reacciones que estos sujetos han despertado en el colectivo social.

Estas actitudes de segregación y marginación de las personas con discapacidad han estado arraigadas en la sociedad hasta no hace demasiado tiempo: el paso de una actitud nihilista, desde la que se consideraba a estas personas prácticamente irrecuperable, a una tímida actitud de aceptación y reconocimiento de que dichas personas son "seres de condición humana" y con capacidades de desarrollo y de mejora personal, no se ha producido hasta hace relativamente poco tiempo.

Este cambio de actitud se convierte en el fundamento que puede posibilitar su aceptación social y su reconocimiento como personas capaces de aprender y de mejorar su desarrollo cognitivo y social (Gobierno Vasco, 1993).

En la actualidad, a pesar de que las actitudes de aceptación se van generalizando, se considera que la segregación persiste, por lo que hoy todos los esfuerzos se orientan hacia el desarrollo de nuevas actitudes sociales y educativas que, caracterizadas por un claro sentido

integrador, consideren a los sujetos con algún tipo de discapacidad, ya sea física, psíquica o sensorial, como miembros de la sociedad en igualdad de condiciones.

La meta, en este sentido, es la integración social, entendida no solo como una situación que proporciona a las personas con discapacidades cuidados, trabajo y medios de subsistencia digna, sino como la manera de hacer posible, además, una vida normal junto a las demás personas de la comunidad.

El análisis de esta nueva situación, de este "ideal" de integración con el que conviven todavía muchas de las actitudes segregadoras anteriormente mencionadas, aplicado a un subsistema social concreto como es la Educación y a un colectivo de personas, durante mucho tiempo marginadas, como son los sujetos llamados "deficientes", se constituye en el objetivo de esta parte del estudio que presentamos a continuación y que intentará reafirmar la idea, compartida por muchos y espléndidamente expresada por Fierro (1981), de que:

" Ser paralítico cerebral, o mongólico, o disléxico, o peor dotado, no es lo mismo que ser tonto. Esto constituye el agravio histórico padecido por muchos hombres con algún género de singularidad o debilidad: que nuestra tribu los calificó de tontos y, encima de eso, de hecho, consiguió a menudo hacerlos monstruosamente tontos, cuando no tenían porque haberlo sido. El análisis crítico de semejante agravio necesariamente adopta aires de denuncia. Y, con no menos necesidad de retrospectivo se muda en prospectivo: al desvelar las condiciones que lo hicieron posible, pone también de manifiesto las que van a hacer posible la terminación del agravio, terminación, que lejos de aparecer como utopía, se muestra nada más y nada menos como simple despertar de una larga pesadilla histórica, de una época solo a medias ilustrada, en el que el sueño de la razón produjo monstruos." (Pág.55)

I.1.- Los principios de normalización e integración.

" La integración como Filosofía significa una valoración de las diferencias humanas " (Beery, 1975, pág.34). No se trata, por tanto, de eliminar las diferencias, sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser individuo dentro de un contexto social que ponga al servicio de cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el mejor desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de la vida normal.

Desde una perspectiva filosófica la integración se puede conceptualizar como principio rector de la acción social que orienta hacia algunas cosas y excluye otras (Fierro, 1984). Centrando el tema en el ámbito educativo, la orientación es bastante clara:

" ... la educación integrada en centros ordinarios es preferible, incluso para personas seriamente deficientes, a la educación especial en instituciones paralelas; y es preferible también la mayor, la completa integración, a la menor y casi vergonzante integración. " (Fierro, 1984: 13)

En este sentido, y en tanto que principio rector, la integración educativa enuncia tanta integración como sea posible basándose en el respeto a toda persona humana. Y basándose en este mismo respeto niega rotundamente la segregación, la marginación y la discriminación.

En síntesis, podemos decir que la integración educativa como filosofía lo que intenta es sustituir en el sistema escolar la lógica implacable de la homogeneidad por la lógica de la diversidad, lo cual lleva implícito una modificación en los valores y normas de la escuela y de la sociedad a través de la aplicación de un principio rector respecto al cual la integración es un medio: el Principio de Normalización.

I.1.1.- El Principio de Normalización.

Como ya hemos señalado en el punto anterior, el movimiento hacia la integración educativa puede ser considerado como una consecuencia del principio de normalización, en cuanto que si por tal principio entendemos el derecho de toda persona a llevar una vida lo más normal posible, parece claro que en la edad escolar esa "normalidad" de vida se traduce en posibilitar a todos los sujetos una educación en el medio más habitual posible, esto es, la escuela ordinaria.

Las definiciones que se han formulado del principio de normalización han sido muy numerosas. Sin embargo, entre las más reconocidas y citadas en la literatura encontramos sólo tres: las formuladas por el danés N.E. Bank-Mikkelsen (1975; 1976), por el sueco B. Nirje (1976) y por el canadiense W. Wolfensberger (1972; 1980). De cada una de ellas nos ocuparemos a continuación.

El concepto de normalización fue enunciado por primera vez en 1959 en Dinamarca por Bank-Mikkelsen que, por entonces, era Director del Servicio Danés para Retrasados Mentales. Este formuló dicho concepto como:

* ... la creación de una existencia para los retrasados mentales tan cercana a las condiciones normales de vida como sea posible " (Bank-Mikkelsen, 1976).

Esta frase, que el autor contribuyó a incluir en la legislación de su país, constituye, muy posiblemente, la base de lo que algún tiempo después se denominó normalización.

Analizando más detenidamente esta primera definición podemos extraer sus características más importantes que, además, ponen al descubierto algunas de sus limitaciones fundamentales (Wolfensberger, 1980; Monereo, 1985; Dueñas, 1991):

- a.- Es una definición de normalización referida exclusivamente al campo de la deficiencia mental, con lo cual quedan excluidas otras "deficiencias";
- b.- Incide prioritariamente en los resultados (el desarrollo de una existencia tan normal como sea posible), ignorando el proceso, es decir, los medios que pueden emplearse para lograr tales

fines. Esta ambigüedad en el "cómo" se ha de llegar a los fines previstos puede permitir, como han señalado algunos autores, una interpretación del concepto de normalización compatible con la segregación o, lo que es lo mismo, con la creación de establecimientos segregados para personas devaluadas y con el uso continuado de instituciones siempre que éstas estén estructuradas, en determinados aspectos, de forma que se conviertan en lugares agradables y semejantes al "hogar". En este sentido, algunos autores han afirmado que Bant-Mikkelsen ha puesto la integración al mismo nivel que la segregación (Wolfensberger, 1980). De hecho, si tomamos en consideración lo afirmado por Wolfensberger (1980), parece ser que el propio Bank-Mikkelsen llegó a decir que la segregación puede ser tan eficiente como la integración para hacer progresar a las personas deficientes hacia la normalización.

En 1969, Bengt Nirje, por aquel tiempo secretario general de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, tomando como base la definición de normalización realizada por Bank-Mikkelsen, desarrolló una nueva formulación más sistemática del principio y contribuyó a popularizar el término, logrando que su uso se extendiera por Europa. Su definición de normalización fue la siguiente:

- * En primer lugar, normalización significa que se ponen al alcance de las personas deficientes mentales las formas de vida y condiciones de existencia cotidiana tan cercanas como sea posible a las circunstancias y género de vida de la

sociedad a la cual pertenecen. En segundo lugar normalización significa que se ofrece a la sociedad una ocasión de conocer y respetar a los deficientes mentales en la vida corriente, reduciendo los temores y mitos que han impulsado en otras ocasiones a la sociedad a marginar a estas personas " (Nirje, 1976: 232).

Como podemos observar, en este caso, al igual que sucedía con la definición elaborada por Bank-Mikkelsen, cuando se habla de normalización se vuelve hacer referencia exclusiva a las personas con deficiencia mental.

Desde otro punto de vista, y esta vez al contrario del enunciado danés, Nirje, en su definición, pone mayor énfasis en los medios y métodos empleados para lograr la normalización de las personas deficientes mentales que en los resultados (Wolfensberger, 1980). En este sentido, normalización significa para él que las personas deficientes mentales puedan desarrollar en los diferentes ámbitos de la vida social (laboral, educacional, relacional, sentimental, legal) las experiencias normales que podrían realizar el resto de los ciudadanos no afectados por ninguna deficiencia. Señala, además, que esta incorporación de las personas deficientes a la vida social se lograra a través de una normalización de las condiciones de vida pero nunca a través de la normalización de la persona (Nirje, 1976).

Una crítica fundamental de la que ha sido objeto la definición de normalización elaborada por Nirje es que el

empleo de medios normalizados no tiene por que conducir al desarrollo de conductas normalizadas, señalando así la necesidad de considerar también la normalización de conductas y comportamientos de la persona (Wolfensberger, 1980). La respuesta ofrecida por Nirje (1976) a este respecto consistió en afirmar que si los métodos normalizados se aplican desde el inicio de la diferencia que conduce a la devaluación social de la persona es muy probable que se logren un gran número de conductas normalizadas.

El segundo interprete del principio de normalización es Wolf Wolfensberger, que es considerado por muchos como su principal teórico (Monereo, .985). En 1972 publicó el primer libro existente sobre el principio de normalización, *Normalization*, donde desarrolló de forma sistemática toda una concepción teórica sobre dicho principio. Con la publicación de este libro, Wolfensberger contribuyó a extender el uso del concepto de normalización por toda Norte América.

La definición que elaboró Wolfensberger del principio se basó en tres reflexiones fundamentales que realizó tras profundizar teóricamente en las formulaciones elaboradas con anterioridad por Bank-Mikkelsen (1976) y Nirje (1976). En este sentido Wolfensberger (1980) consideró: 1) que el principio podría ser fácilmente generalizable a todas las personas devaluadas socialmente; 2) que debería de considerar conjuntamente tanto los medios (Nirje) como los resultados (Bank-Mikkelsen); y 3) que podría englobar numerosos conceptos y teorías que en el ámbito de los servicios sociales habíar permanecido inconexas y consideradas desde una esfera más restringida.

Tomando como base las reflexiones citadas y tratando de lograr la mayor adaptabilidad del principio a los servicios sociales, formuló el siguiente concepto de normalización:

- la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes de otros, etc.)." (Pág. 15).

Una de las críticas más contundentes que ha suscitado esta definición de normalización (sobre todo en su segunda parte), es la de que tal y como Wolfensberger ha formulado el principio parece que implica que una persona socialmente devaluada debe ser ajustada a la norma estadística de la sociedad, lo cual se puede entender como que normalización es hacer normal a la persona deficiente (Monereo, 1985).

Wolfensberger (1980) ha reconocido que la crítica anterior suele ser una de las fuentes de confusión más frecuentes del principio de normalización tal y como él lo define, aunque considera que a) la interpretación que algunas personas hacen de dicho principio, al considerar que normalización es que una persona sea o haga algo en la forma en la que mayor parte de la gente lo es o lo hace, tiene su

origen en una comprensión "ingenua y poco válida" del concepto; y b) que la "interpretación" que el hace en su definición de las personas devaluadas en lo que podríamos denominar la normalización de la imagen o normalización de la persona es algo que, de forma implícita, esta presente en muchas de las definiciones de normalización existentes. El hecho de que no aparezca explícitamente mencionado respondería al miedo a las críticas y a las interpretaciones erróneas que pueden llegar a entender el principio como convertir en normal o curar a la persona.

Compartiendo los alegatos que en su propia defensa ha realizado el mismo Wolfensberger (1980), nosotros consideramos, también, que cuando él habla de "comportamientos culturalmente normativos" no esta haciendo referencia a la norma estadística, ni esta intentando enjuiciar que es bueno o malo, moral o inmoral en un sentido absoluto. El concepto de "normal" que utiliza Wolfensberger, si quiere ser entendido apropiadamente, no debe ser extrapolado de su ámbito social y conceptual: lo "normal", en la normalización que entiende Wolfensberger, se refiere a una amplia gama de posibilidades comunes, social y culturalmente valoradas y nunca a una sola respuesta "normativamente correcta".

Desde otro punto de vista, cuando Wolfensberger entiende que normalización significa, también, desarrollar, en la persona socialmente devaluada conductas, comportamientos y características personales socialmente valorados está constatando el hecho de que las actitudes y comportamientos que la sociedad adopta con relación a las

personas también dependen de la adaptación social que las personas desarrollan con relación al medio donde les ha tocado vivir.

En este sentido, si normalización significa que las necesidades de las personas devaluadas sean respondidas utilizando los medios más valorados posibles en el medio social donde obtienen respuesta las necesidades de las personas socialmente valoradas también significa no renunciar a un objetivo, prioritario para cualquier persona, consistente en que, desde el respeto a la individualidad y a la diferencia, se desarrollen en el sujeto todo un conjunto de comportamientos y características personales que faciliten su adaptación y su aceptación social. Si este es un objetivo que desde los diferentes ámbitos sociales se contempla como una exigencia prioritaria para todos los individuos, no entendemos porque se ha de hacer una excepción con las personas consideradas socialmente "deficientes". Por el contrario, lo que quizás deberíamos considerar es que pueden ser tales excepciones las que estén marcando la diferencia y, en último término, justificado la devaluación y la marginación social.

En síntesis, podríamos decir que Wolfensberger elabora una definición del concepto de normalización que nos proporciona una interpretación global de la persona socialmente devaluada y una comprensión de las aplicaciones prácticas del principio que se derivan de dicha interpretación. El autor formula un concepto de normalización en tres niveles de acción diferentes sobre los que deberá incidir el principio (Wolfensberger, 1972; Ruiz, 1989;

Montero, 1993): 1) intervención en las personas con discapacidad; 2) intervención en los sistemas sociales primarios o intermediarios que actúan sobre estas personas (familia, grupo de amigos, aula, vecindad, entorno laboral, etc.); y 3) intervención en sistemas sociales más amplios (legislación de un país o sistema escolar). Cada uno de los diferentes niveles de intervención señalados se orienta en dos dimensiones: Una primera dimensión que él denomina Interacción, referida al conjunto de acciones que, realizadas en cada nivel, repercuten directamente en el individuo socialmente devaluado; y una segunda dimensión denominada Interpretación, en la que encontramos el conjunto de acciones relativas a la manera en la que la sociedad debe de entender e interpretar a las personas con minusvalías.

Sin lugar a dudas, la formulación del principio de normalización y su progresiva incorporación a las diferentes legislaciones de los países desarrollados, ha constituido uno de los hechos más importantes y significativos en la vida de las personas con minusvalía, en cuanto que ha supuesto un antes y un después en su consideración y tratamiento social.

La aparición del principio de normalización en la vida social ha supuesto el reconocimiento para estas personas de una igualdad de derechos de la que antes se veían privados como consecuencia de su discapacidad. Este reconocimiento, que en sus orígenes era fundamentalmente de carácter ideológico, poco a poco ha ido teniendo su correlato en los diferentes ámbitos de la práctica social, hasta convertirse en un principio-guía que orienta las acciones a seguir para eliminar la devaluación y marginación social de estas

personas negativamente valoradas por la sociedad y para evitar el riesgo de que se devalúen a si mismas, actuando de acuerdo con dicha devaluación.

A parte de las ya comentadas, existen, sin embargo, otras muchas implicaciones que se desprenden de la aplicación práctica en la acción social del principio de normalización.

Broston (1976, citado en Dueñas, 1991), por ejemplo, refiriéndose a dichas implicaciones, señalaba las siguientes: a) mayor aceptación de la "diferencia" en todos los ámbitos de la vida social y descenso significativo de los perjuicios en la sociedad; b) nueva forma de organización de los servicios sociales que funcionarían en base a una mayor individualización; y c) un nuevo modelo social que afectaría a su funcionamiento, desarrollo y crecimiento.

En el mismo sentido, Montero (1993) señalaba como consecuencias fundamentales de la aplicación social del principio de normalización a) la desinstitucionalización de las personas con minusvalías y su traslado paulatino de Instituciones segregadas a entornos sociales menos restrictivos y b) la aparición de un modelo de servicios sociales, radicalmente opuesto al anterior, caracterizado por la descentralización y por la aproximación de los diferentes servicios (educativos, asistenciales, sanitarios, etc.) al entorno social en el que vive la persona socialmente devaluada, así como por la integración de los servicios específicos para personas con minusvalías en entornos más

genéricos orientados hacia la población normal (Gobierno Vasco, 1987; Gobierno Vasco, 1993).

Wolfensberger (1990), además de señalar algunas de las implicaciones ya comentadas, apuntaba como una de las consecuencias más importantes de la puesta en práctica de éste principio, el cambio de actitudes que se ha producido en la sociedad con relación a las posibilidades y derechos de las personas con minusvalía en los diferentes ámbitos sociales, en cuanto que dicho cambio puede posibilitar las transformaciones sociales restantes.

Aplicando lo que acabamos de decir al ámbito educativo, que es el que a nosotros, por razones obvias, más nos interesa, la consecuencia más importante derivada de la aplicación práctica de este principio ha sido la integración escolar de los alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria, modificando y adaptando dicha escuela a las necesidades de todos sus alumnos. De esta forma, el principio de normalización se convierte en el fundamento a partir del cual se debe de planificar el servicio educativo, es decir, las respuestas y actuaciones específicas que desde el marco escolar ordinario estos alumnos puedan necesitar, y en el instrumento a través del cual se debe de valorar su calidad como servicio (Ruiz, 1989).

En cuanto a las dificultades que conlleva la puesta en práctica del principio de normalización, podemos decir que éstas encuentran su razón de ser en las consecuencias que se derivan de su propia aplicación en la acción social, y que

acabamos de comentar. En cuanto que hemos considerado que normalización es reconocer en las condiciones de vida de las personas con discapacidad los mismos derechos que, en general, posee el resto de los ciudadanos en los diferentes ámbitos de la vida social, es fácil de suponer que sus derivaciones prácticas no pueden ser de fácil cumplimiento.

En este sentido, las críticas realizadas con relación al desarrollo de este principio en la práctica revelan el importante camino que queda aún por recorrer. Todas ellas (Wolfensberger, 1990; Montero; 1993) coinciden en afirmar, de una forma u otra, que la integración que se ha conseguido hasta el momento para las personas con minusvalía, después de más de treinta años desde que se formuló por primera vez el principio de normalización, es más física que social y que la aceptación de las implicaciones derivadas de los principios de normalización e integración social se sitúan, todavía, más en un plano teórico que práctico.

La existencia en la mayoría de los países desarrollados de instituciones cerradas y de centros educativos específicos donde todavía viven y se educan un significativo número de sujetos afectados por diferentes discapacidades; la ausencia de una igualdad real de oportunidades en su incorporación al mundo laboral (según datos proporcionados por Wolfensberger (1990) entre el 74 y el 86 % de adultos con dificultades de desarrollo están desempleados); la persistencia, en amplios sectores de la población, de actitudes negativas hacia la integración social de estas personas que les hace entender e, incluso, aceptar como normales las situaciones descritas con anterioridad en

los niveles de educación, residencia y trabajo; etc., nos hablan, en efecto, de que, a pesar de que haya aumentado significativamente la presencia social de estas personas, todavía se está muy lejos de lograr una verdadera integración social.

I.1.2.- El Principio de Integración.

I.1.2.1.- Segregación vs. integración.

La defensa de la integración escolar como una modalidad educativa más adecuada que la escolarización de los alumnos con determinadas n.e.e. en centros especiales no responde a datos objetivos. La mayor parte de las investigaciones que realizadas en este sentido y que tienen por objeto comparar los logros alcanzados por uno y otro tipo de modalidad educativa no arrojan resultados concluyentes que nos permitan afirmar la superioridad de la integración escolar en temas tales como el desarrollo académico o el desarrollo social y emocional de los alumnos con n.e.e. (Meisel, 1984; 1986; Bishop, 1986; Hegarty, 1987; Zigler y Hall, 1986; Stainback y Stainback, 1989; Gresham, 1992).

Es un hecho que la polémica en relación con las ventajas y desventajas de una educación integrada sigue existiendo aún en la actualidad (Kunc, 1989). Un ejemplo muy claro lo podemos observar en las confrontaciones y

discusiones que, recientemente, se han producido en Estados Unidos como consecuencia de la propuesta de la R.E.I. (Iniciativa de la Educación Regular), en las que se han debatido los pros y los contras de la integración escolar, poniendo de manifiesto que, todavía, no existe un consenso generalizado en cuanto a la aceptación de la integración educativa como la respuesta más adecuada para los alumnos con n.e.e y que la defensa de una educación especial, diferenciada de la educación general, desde la que se responda a las necesidades especiales de ciertos alumnos, todavía, sigue estando vigente (Sanz del Río, 1992).

En España, en general, y en el País Vasco en particular, el debate es menos explícito. Muy pocos se atreverían en la actualidad a defender abiertamente las ventajas de una educación especial separada de la educación ordinaria. Sin embargo, de manera implícita, entre los profesionales de la educación directamente relacionados con la integración educativa, sí que existen debates que, referidos fundamentalmente a la puesta en práctica del proceso de integración, suelen conducir a críticas negativas que, en muchos casos, enmascaran actitudes desfavorables hacia la integración y justifican una educación segregada como respuesta alternativa.

En relación con la situación que se está viviendo en el resto de Europa, podemos citar aquí, a nivel general, el Informe elaborado por Riviere (1990) sobre el éxito y el fracaso escolar en la Comunidad Europea, en el que tras analizar las diferentes formas en las que los países integrantes de la Comunidad responden y hacen frente a la

educación de los alumnos que, por diversas razones, manifiestan fracaso escolar, constata que a pesar de que la tendencia europea es la de una mayor integración educativa, en muchos de los países dicha tendencia convive con una educación segregada en centros especializados; y, a nivel más concreto, el estudio realizado en Gran Bretaña por Evans y Lunt (1993) en el que, tras analizar los efectos en la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales de las cláusulas de la Ley de Educación de 1988 relacionadas con la gestión local de las escuelas (L.M.S.), llegan a la conclusión de que dichos efectos son negativos ya que en un porcentaje significativo de las Administraciones Locales de Educación (LEAs) analizadas en el estudio el número de alumnos con n.e.e. excluidos de los Centros ordinarios y el de los alumnos escolarizados en escuelas especiales ha aumentado desde la aplicación de la ley: la creciente autonomía que se está proporcionando a los Centros ordinarios y las presiones y tensiones que este hecho ha originado en los centros escolares ha contribuido a que éstos se sientan menos capaces para responder adecuadamente a los alumnos con n.e.e. debido a la atención extra que éstos requieren.

Desde nuestro punto de vista, lo que toda esta controversia debe poner de manifiesto es la necesidad de diferenciar entre lo que es el principio de integración desde su concepción filosófica y lo que es la aplicación práctica de dicho principio. De esta forma los fallos o fracasos que se puedan derivar de su aplicación práctica, nunca se deberán de entender como una invalidación de las ideas subyacentes.

Consideramos, por tanto, que el principio de integración es válido en si mismo, y que las discusiones deben de hacer referencia a los requisitos y factores que es necesario considerar para que dicho principio resulte en la práctica, en cuanto que la creencia de que dicho principio es deseable no garantiza su cumplimiento efectivo.

Pero, si bien es verdad que creer no es suficiente, y que es necesario desarrollar esta creencia con disposiciones administrativas y gubernamentales, con estrategias instruccionales, con materiales curriculares, con una formación adecuada del profesorado, etc., también lo es que resulta absolutamente necesario no perder de vista, al mismo tiempo, que las críticas de las que es objeto el proceso de integración deben de tener su origen en las metas cada vez mayores que se tienen que exigir al proceso y no en la negación del indudable avance producido.

En síntesis, concluiremos esta breve reflexión resaltando el argumento de que las razones fundamentales a favor de la integración social y escolar no son, como ya hemos comentado antes, de carácter empírico, aunque también las hay (Carlberg y Kavale, 1980; Wang y Baker, 1985-86). La justificación de la integración escolar se asienta, prioritariamente, en consideraciones y razones éticas, en cuanto que tiene que ver con los derechos de los individuos y con la voluntad de la sociedad para reconocer y hacer cumplir tales derechos (Seminario Europeo sobre Integración de los Retrasados Mentales. 1977; Saizarbitoria, 1980; Fierro, 1985; Fierro, 1987; Stainback y Stainback, 1989; Mittler, 1990 ; Fierro, 1991; López Melero, 1992).

El principio de integración, originario de una ética de los derechos humanos que se posiciona en contra de la discriminación (Fierro, 1991) y fundamentado en "La plena consideración de la radical igualdad de los seres humanos ..." (Dueñas, 1991: 15), se constituye, así, en una idea reguladora de la acción social y educativa que orienta tal acción en una dirección humanista que propone la reducción y la eliminación de las desigualdades sociales por medio de los cambios en las situaciones y valores sociales que están originando marginación (Fierro, 1985; Dueñas, 1991). Aceptar ésta argumentación significa, también, aceptar que todo niño tiene derecho a recibir educación en los emplazamientos escolares menos restrictivos, es decir, más normalizados, que son los que posibilitan una participación social activa, ya que la educación en un medio integrado (escuela ordinaria) es la mejor manera de preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad integrada como adultos.

I.1.2.2.- El Concepto de Integración Escolar

El principio de Normalización conlleva necesariamente el principio de Integración. Tan sólo se podrá hablar de Normalización de los sujetos con necesidades especiales cuando estos vivan, trabajen, se eduquen y compartan su ocio y tiempo libre con el conjunto de los miembros de la comunidad social de la que forman parte.

Tomando la definición del diccionario (Gran Diccionario Enciclopédico Durvan, 1985), integrar consiste en

"... componer un todo con sus partes integrantes" (pág.2941). Desde esta perspectiva, como señala Monereo (1985), el hecho de integrar debe considerarse en una doble faceta: como *adición de elementos que completan un fenómeno o realidad* y como *conjunción de elementos interdependientes*, en régimen de igualdad.

Moviéndonos en estas dos coordenadas, los requisitos indispensables de una verdadera integración social serían:

- a.- La participación activa del sujeto: La integración sería en este sentido el hecho de estar entre los otros y con los otros aportando una contribución (Söder, 1985).
- b.- La participación del sujeto en régimen de igualdad: integración sería también que las personas socialmente devaluadas disfrutaran de iguales privilegios y derechos que los demás. Sería, por tanto, estar con sus compañeros socialmente valorados y aprender con ellos; trabajar cerca de personas socialmente valoradas; vivir en una casa corriente, etc. (Nirje, 1976; Valldeperes, 1986).

Tomando en consideración ambas concepciones podríamos definir integración como:

" ... la acción de incluir a la persona con hándicap en la sociedad, completándola y enriqueciéndola con valores cualitativamente distintos y disfrutando de los mismos derechos y obligaciones que el resto de miembros integrantes del cuerpo social " (Monereo, 1985: 29).

En el proceso hacia la Normalización e Integración social de las personas con discapacidades, un paso previo lo constituye la Integración Escolar. La escuela, entorno representativo del marco social en el que se vive, juega un papel fundamental dentro del proceso global de normalización-integración. En este sentido, todos los sectores implicados en el proceso de integración coinciden en contemplar la integración escolar como la clave del éxito de la futura integración social del sujeto socialmente devaluado.

El interés general existente por integrar dentro del sistema educativo ordinario a los alumnos que por sus necesidades educativas especiales han sido o pudieran ser segregados en centros educativos específicos, se ha traducido y se sigue traduciendo en la integración efectiva de dichos alumnos dentro de programas de educación ordinarios. De hecho, podríamos decir que, dentro del ámbito de la educación especial, nos encontramos en la era de la integración educativa (Warnock, 1978; Hegarty, 1987).

La importancia dada al principio integración escolar es evidente, no hace falta más que hacer un breve repaso de las publicaciones existentes en educación especial

y ver la cantidad de ocasiones en las que se habla de dicho principio. Pero a pesar de este interés manifiesto, no existe, sin embargo, un consenso a la hora de definir dicho concepto y, menos aún, a la hora de llevarlo a la practica (Medrano, 1986 ;Sanz del Río, 1992; López Melero, 1992).

Este problema cobra mayor importancia si consideramos que de la definición que hagamos de este término van a depender los programas de integración que desarrollemos. Por este motivo, y dado que nuestra investigación se centra en el estudio de las actitudes del profesor hacia la integración escolar, nos ha parecido conveniente delimitar lo que entendemos por dicho concepto.

Con objeto de facilitar la lectura y la comprensión de la exposición, hemos estructurado el tratamiento del tema en los siguientes puntos:

- 1.- Concepciones tradicionales de integración escolar atendiendo a niveles de integración y su problemática.
- 2.- Síntesis y concepción actual del principio de integración Escolar.

1.- Concepciones tradicionales de integración escolar atendiendo a niveles de integración y su problemática.

Muy frecuentemente, el concepto de integración escolar se ha intentado definir en base a un continuo de alternativas educativas estructuradas en diferentes niveles y grados de integración. En este sentido, encontramos diversos modelos no categóricos de provisión de servicios educativos que representan distintas conceptualizaciones de integración escolar. Todos ellos tienen en común que, basándose en una valoración de las necesidades individuales y no en las categorías tradicionales de deficiencias, presentan una amplia gama de alternativas educativas estructuradas en un continuo de servicios desde los que hacer frente a las necesidades individuales manifestadas por los alumnos (Dueñas, 1991). La importancia de todos estos modelos reside en que promueven el diseño de un tratamiento individual y de los servicios educativos en función de las necesidades educativas del alumno y no de las deficiencias.

A pesar de que, como ya hemos dicho, existen diversos modelos que conceptualizan la integración educativa desde la perspectiva señalada (Comite Provincial de la Infancia Inadaptada (COPEX), 1976; Hegarty y Pocklington, 1981, citado en Dueñas, 1991), quizás uno de los más conocidos y más ampliamente utilizados y que mejor puede representar esta interpretación de integración escolar como continuo de servicios educativos es el **Modelo en Cascada de Servicios** propuesto por Deno (1970).

La autora, partiendo de una concepción de la Educación Especial como parte integrante de la educación general y como instrumento para facilitar el cambio educativo hacia ámbitos escolares cada vez más integrados, desarrolla un modelo jerarquizado de servicios educativos especiales que se estructura en siete niveles ordenados de mayor a menor grado de integración educativa y que pretende recoger el continuo de alternativas de servicio que todo sistema educativo deberá de contemplar si quiere adaptar su respuesta educativa a las necesidades individuales de los alumnos.

Este Modelo en cascada, en cuanto que estructura las distintas opciones de escolarización desde una perspectiva de normalización, aconseja tanta integración como sea posible. En este sentido, orienta la escolarización de los alumnos con n.e.e. hacia los mayores niveles de integración, recordando que la escolarización en opciones más restrictivas tiene como única finalidad responder a las necesidades del alumno y posibilitar su escolarización en opciones educativas cada vez más integradas.

En la Figura 7 (pág. 145) exponemos el modelo propuesto por Deno, tal como aparece en la versión castellana de Chaffin (1975, pág. 25). En este sentido conviene señalar que las diferentes anchuras que presentan los siete niveles en los que se estructura los distintos servicios educativos se corresponden con la cantidad proporcional de alumnos que necesitan de cada uno de ellos.

EL MODELO DE CASCADA DE SERVICIOS (R. DEMO)

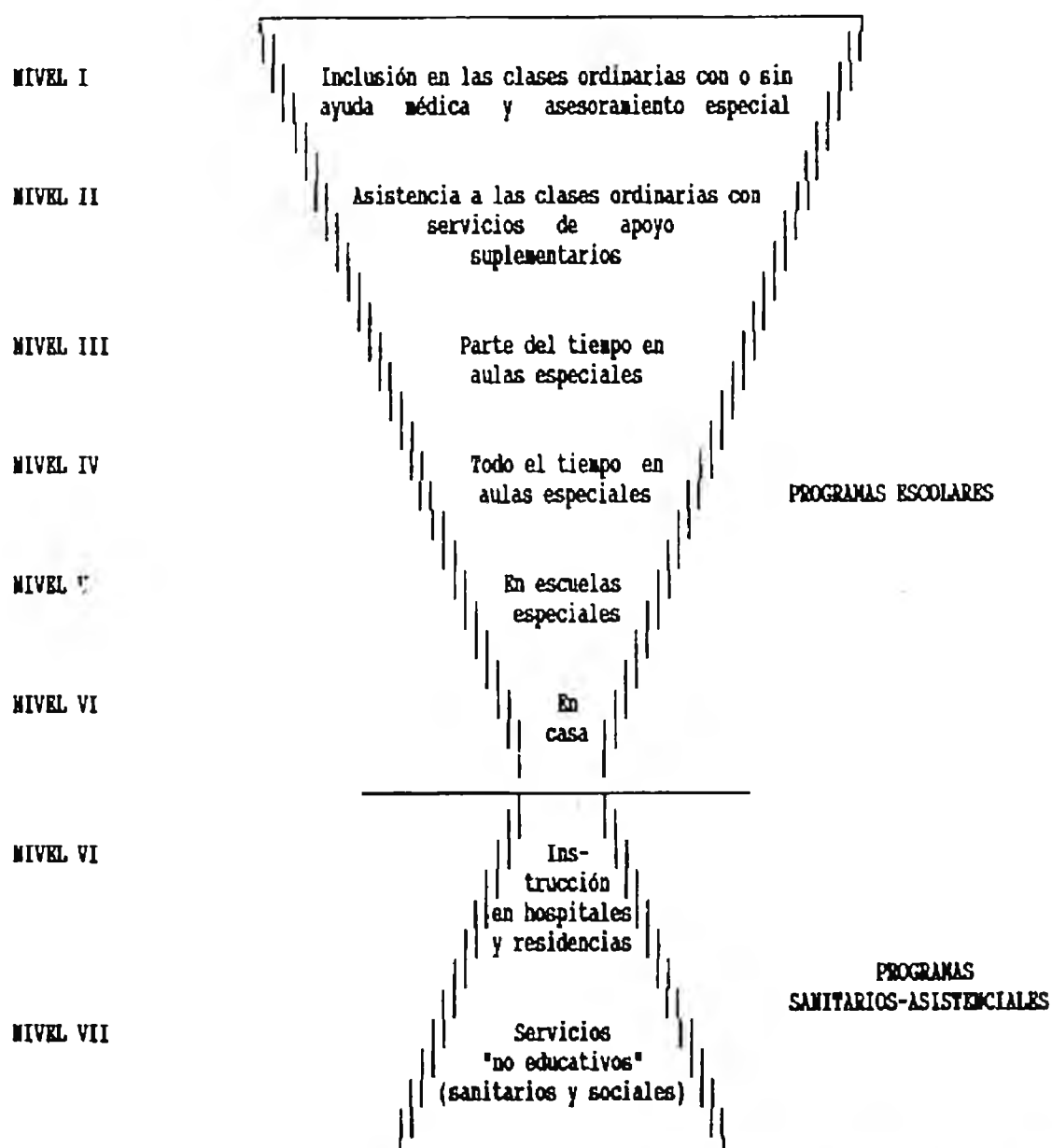


Fig. 7

El modelo de servicios jerarquizados que propone Deno ha sido ampliamente utilizado en muchos de los programas educativos desarrollados para responder a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad. Quizás los ejemplos más representativos los podemos encontrar, por un lado, en la Ley Pública 94-142 ("Acta de Educación para todos los Niños con hándicap") de 1975 elaborada en Estados Unidos, más concretamente, en la divulgación y uso que dicha ley hace de un concepto, hoy ampliamente utilizado, como es el de entorno menos restrictivo (Monereo, 1985); y por otro, en la variedad de niveles para impartir el currículo en las escuelas considerados necesarios por el Informe Warnock (1978). De ambos ejemplos nos ocuparemos a continuación.

El significado del concepto de entorno menos restrictivo ha sido interpretado de muy diferentes maneras dependiendo de los valores y actitudes que el colectivo social desarrollara con relación a las personas con discapacidad. De esta forma "entorno educativo menos restrictivo" ha pasado de ser el entorno más proteccionista para estos sujetos, haciendo referencia directa a entornos y servicios educativos especiales, a ser identificado como aquel entorno que posibilite una vida y un desarrollo personal y social más independiente y que se identifica con entornos educativos integrados. De esta forma, en la actualidad, desde muchos sectores, se entiende que el entorno educativo menos restrictivo es la escuela ordinaria, o, lo que es lo mismo, que cada alumno con discapacidades puede desarrollar sus capacidades en ambientes educativos ordinarios siempre que estos se adapten a sus necesidades educativas (Hegarty, 1987).

Sin embargo el concepto sigue dando lugar a interpretaciones ambiguas. Así, todavía frente a sectores que identifican el entorno menos restrictivo con aquel en el que se educan juntos alumnos con y sin discapacidades, hay otros sectores que consideran que el ambiente menos restrictivo para algunos alumnos siguen siendo los centros o aulas especiales (Monereo, 1985; Zigler y Hall, 1986; Saylor, 1989). Blackman (1991) y Tucker (1991) ponen de manifiesto esta controversia en la interpretación y utilización del concepto en un estudio que realizan acerca de su aplicación en Estados Unidos. Los autores concluyen que existen grandes diferencias en el cumplimiento de la normativa de "entorno menos restrictivo" en los diferentes Estados, encontrándose una importante variación en la tasa de escolarización segregada de un Estado a otro.

El concepto de entorno menos restrictivo tal y como es utilizado en la PL 94-142 hace referencia a un continuo de alternativas de emplazamiento que los servicios públicos de educación deberán de disponer para responder adecuadamente a las necesidades educativas de los alumnos con necesidades especiales. En este sentido, la Ley recomienda, siempre que sea posible, el uso del emplazamiento menos restrictivo, entendiendo por tal el entorno educativo más normalizado posible o, lo que es lo mismo, lo menos especial que sea posible. Más concretamente, la ley requiere que las agencias de educación estatales y locales establezcan las medidas políticas que aseguren que los estudiantes con discapacidades serán educados, siempre que sea posible, en programas con estudiantes ordinarios y que serán escolarizados en clases o centros especiales únicamente cuando la gravedad de su discapacidad impida que su educación pueda ser satisfecha adecuadamente en programas de educación ordinaria con el

empleo de las ayudas y los servicios suplementarios. Es importante reconocer, sin embargo, que el término entorno menos restrictivo es un concepto relativo basado en las necesidades especiales de cada estudiante. De esta forma, el entorno más normal no siempre tiene porque ser el menos restrictivo (Shculz y col., 1991).

El continuo de servicios educativos que se propone desde este concepto incluye programas de educación especial en diferentes emplazamientos o alternativas educativas que representan diferentes niveles de entornos menos restrictivos y de integración educativa. Dicho continuo esta basado en el modelo propuesto por Deno, pudiéndose afirmar la existencia de un paralelismo absoluto entre los niveles del modelo y las alternativas de entorno menos restrictivo: desde una integración total en el aula ordinaria, que vendría representada por el nivel I o entorno menos restrictivo posible, hasta la enseñanza del sujeto en servicios sanitarios, no educativos, que vendría representada por los niveles VI y VII y que suponen la máxima restricción posible (Monereo, 1985).

Comentarios similares se pueden hacer en relación con el Informe Warnock (1978) sobre las necesidades educativas especiales en Gran Bretaña. En dicho Informe, Warnock ilustra los diferentes niveles que pueden existir en las necesidades especiales estableciendo una lista de diferentes situaciones educativas en las que se puede impartir el currículo. Dicho listado constituye un continuo de alternativas educativas ordenadas de mayores a menores niveles de integración escolar.

Al igual que ocurría en el caso anterior, el paralelismo existente entre los niveles del modelo propuesto por Deno (1970) y las diferentes situaciones educativas que se proponen en el Informe Warnock, que van desde la educación a tiempo completo en una clase ordinaria (nivel I) hasta la enseñanza a domicilio (nivel IX), es casi absoluta.

Dentro de esta tendencia que trata de definir el concepto atendiendo al criterio de niveles sucesivos de integración, Monereo (1985), tras realizar una amplia revisión bibliográfica acerca de las definiciones y conceptualizaciones de integración existentes, delimita cuatro niveles de integración social/escolar, cada uno de los cuales es interpretado como un requisito necesario para optar al siguiente nivel que comporta un mayor grado de integración en cuanto que refleja unas condiciones de vida más normalizadas:

- 1) Integración Física. Supone una reducción de distancias físicas entre las personas que son socialmente valoradas y las que no lo son. En el ámbito educativo se traduce en la escolarización de los alumnos con discapacidades en aulas especiales, independientes de las aulas ordinarias donde se encuentran escolarizados los alumnos socialmente valorados pero ubicadas en el mismo recinto escolar. En este sentido la relación entre los alumnos con y sin n.e.e. se limita a compartir un mismo marco geográfico, el Centro Ordinario, y a su encuentro en ciertas actividades extra académicas como pueden ser el recreo, el tiempo de comedor, etc..

- 2) **Integración funcional.** Este segundo nivel de integración supone la utilización por parte de las personas con y sin discapacidades de los mismo medios y recursos que existen en la comunidad en la que viven. En el ámbito escolar, éste nivel de integración significa que los alumnos con discapacidades, aunque estén escolarizados en aulas especiales independientes de las aulas ordinarias, comparten con el resto de los alumnos los mismos recursos y servicios del centro que son usados por ambos al mismo tiempo para conseguir, en muchas ocasiones, objetivos comunes. De esta forma, se puede establecer una relación activa entre ambos grupos.

- 3) **Integración social.** Implica la existencia de interacciones sociales espontáneas entre personas con y sin discapacidades que derivan hacia el establecimiento de lazos afectivos. A nivel educativo, supone la escolarización conjunta en el aula ordinaria a tiempo parcial de los alumnos con y sin n.e.e.. En este nivel de integración educativa, el alumno con discapacidades desarrolla parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula ordinaria junto a sus compañeros socialmente valorados, recibiendo los apoyos y ayudas especiales que necesita en aulas o recintos separados donde, individualmente o en grupos reducidos, más o menos homogéneos, completa su proceso de aprendizaje.

En este sentido, la integración se contempla como la transición de alumnos con

discapacidades de la educación especial a la general y exige una preparación previa del alumno para que respondan a las demandas académicas y comportamentales del aula ordinaria. En consecuencia, el foco de atención de la integración educativa se centra en el alumno, más concretamente en los cambios que le permitan adecuarse a las exigencias que se plantean en el aula ordinaria.

La mayor parte de las críticas de las que ha sido objeto este enfoque de integración escolar tienen su origen, por una parte, (1) en las consecuencias negativas que se derivan para el alumno de las condiciones temporales y situacionales de los programas de integración a tiempo parcial, que se podrían concretar en: (a) la imposibilidad de que el alumno llegue a convertirse en un participante activo en la vida social del aula ordinaria; (b) en el riesgo de que el alumno viva experiencias educativas descoordinadas e inconexas (medios, instrucciones y profesores diferentes) y (c) en la tendencia existente entre los profesores del aula ordinaria a no ver a estos alumnos como miembros auténticos de la clase sino como visitantes con respecto a los cuales no tienen demasiada responsabilidad; y, por otra, (2) en esa desviación del foco de atención de la integración hacia el alumno que, en numerosas ocasiones, conlleva olvidar las modificaciones que deben de experimentar el aula ordinaria y el centro escolar para adecuarse a las necesidades educativas de todos los alumnos y proporcionar experiencias educativas que se

acomoden a las diferencias individuales que conllevan tales necesidades (Parrilla, 1992).

- 4) **Integración societal.** Constituye el último nivel de integración. Implica la consecución por parte del sujeto socialmente devaluado de unas condiciones de vida normales que desarrolla en el seno de la comunidad a la que pertenece junto con el resto de sus conciudadanos socialmente valorados con los que comparte derechos y obligaciones. En el ámbito educativo, este nivel de integración supone que los alumnos con discapacidades estén escolarizados en un aula ordinaria a tiempo completo junto con el resto de sus compañeros, con los que participan activamente en la vida social y académica del aula donde se proporcionan alternativas educativas que respondan a las necesidades individuales de todos y cada uno de los alumnos.

Desde este enfoque, el foco de atención de la integración se centra, por tanto, en la respuesta educativa que el centro escolar, desde un sistema de enseñanza unificado, en el que tengan cabida todos los alumnos, debe de proporcionar a las necesidades individuales de cada estudiante.

En síntesis, podemos decir que desde este enfoque, ampliamente utilizado en la conceptualización del término (Warnock, 1978; Salend, 1984; Söder, 1985; Monereo, 1985; Jarque, 1985; García, 1988; Dueñas, 1991), se perfila un

concepto de integración que, fundamentado en dos ideas básicas como son la unificación de la educación ordinaria y especial y la dotación de una serie de servicios y provisiones educativas que respondan a las necesidades de los alumnos, define la integración escolar como un proceso gradual consistente en avanzar, a través de sucesivos niveles de integración, hacia alternativas educativas cada vez menos restrictivas, hasta llegar al último nivel que comporta el máximo grado de integración escolar posible: la coeducación de alumnos con y sin discapacidades en el seno del aula ordinaria.

El problema de esta concepción de integración escolar atendiendo a diferentes niveles de integración reside fundamentalmente en su praxis:

- * Con mucha frecuencia, los diferentes niveles de integración se instrumentan en función de los déficits y no de las necesidades educativas del alumno.
- * Como consecuencia de situar al alumno como único protagonista del proceso integrador, los cambios que posibilitan la consecución de niveles sucesivos de integración escolar remiten única y exclusivamente al alumno, con lo cual no se contextualiza la respuesta educativa.

- * En la práctica, se invierte el continuo de servicios educativos, pasando a ocupar lugares preferentes las respuestas educativas menos integradoras.

De cara a llegar a una interpretación adecuada del término, parece conveniente, por tanto, considerar el desarrollo en la práctica de la concepción teórica del principio de Integración Escolar.

Gresham (1987;1992) identificaba en la literatura sobre educación especial tres definiciones distintas de integración escolar -definición filosófica, definición práctica y definición empírica-, que contribuyen a distinguir, muy acertadamente desde nuestro punto de vista, la intención (definición filosófica), la práctica (definición práctica) y los resultados (definición empírica) de la integración, y a poner de manifiesto las diferencias existentes entre lo que se pretende (objetivos de la integración), lo que se hace (puesta en práctica) y lo que se obtiene (resultados) en este ámbito:

- a.- La definición filosófica de la integración escolar hace referencia a los ideales del proceso de integración y engloba, de manera conjunta, los diferentes niveles de integración educativa a los que nos hemos referido con anterioridad (integración física, integración funcional e integración social).

En este sentido, es decir, en cuanto que el alumno no solo debe integrarse físicamente, sino también instruccional y socialmente, la definición filosófica de integración es la más difícil de llevar a la práctica. De hecho, como ha señalado Gresham (1992), los datos empíricos vienen a confirmar que no se han alcanzado los objetivos filosóficos de la integración.

- b.- Gresham (1992) califica la segunda definición de integración escolar como definición práctica porque, en cuanto que subraya la colocación física del alumno con n.e.e. en el aula ordinaria durante parte de la jornada, es la que se alcanza y se realiza más frecuentemente y con mayor facilidad en las escuelas. En este sentido, hace una diferenciación entre la definición filosófica y práctica del principio, señalando que mientras que la primera esta referida a la integración de los alumnos con n.e.e., la segunda únicamente insiste en su colocación.
- c.- Por último, establece una tercera definición de integración denominada empírica, que esta basada en los datos proporcionados por numerosos estudios acerca de los resultados de la integración. Partiendo de una definición de integración como colocación física de los alumnos con discapacidades en las aulas ordinarias durante parte de su jornada escolar y tras analizar los resultados empíricos que muestra una buena parte de la literatura revisada sobre el tema, el autor concluye que, tal como se esta llevando a la

práctica, la integración arroja resultados negativos:

- * los niños con discapacidades son socialmente rechazados por sus compañeros socialmente valorados;
- * por lo general, se produce una interacción social baja o negativa entre los alumnos integrados y el resto de los alumnos del aula;
- * los alumnos con discapacidades que permanecen escolarizados en las aulas especiales son socialmente mejor aceptados por el resto de los alumnos que los que están integrados en las aulas ordinarias.

En consecuencia, parece que podemos concluir que el desarrollo del proceso de integración ha evidenciado la existencia de importantes diferencias entre la teoría y la práctica que, al repercutir en los resultados obtenidos, han puesto de manifiesto la necesidad de experimentar una evolución en la interpretación y comprensión del principio que permita conjugar las definiciones filosófica y práctica del concepto de integración.

2.- Síntesis y concepción actual de integración Escolar.

En líneas generales, podemos decir que en los momentos actuales, como consecuencia de esos desacuerdos teórico-prácticos ya mencionados, estamos asistiendo a un replanteamiento del concepto de Integración Escolar que permita un desarrollo práctico coherente con las ideas o fundamentos subyacentes.

En síntesis, la evolución experimentada en la interpretación del concepto se podría reflejar en las tres conceptualizaciones diferentes del término que a continuación exponemos y que nos conducen a su interpretación actual (Parrilla, 1992; López Melero, 1992):

- 1.- En un primer momento la integración escolar es interpretada como el **emplazamiento físico** del alumno con discapacidades en el centro escolar ordinario. El objetivo prioritario de la integración escolar era, por tanto, el cambio de escolarización de los centros específicos a los centros ordinarios, cuya función en el proceso de integración consistía, fundamentalmente, en permitir la ubicación física de los alumnos con discapacidades. En este sentido, se suponía que la sola presencia física de tales alumnos en los centros ordinarios iba a

producir beneficios de tipo personal, social y académico en el alumno integrado.

A este respecto, apuntar, en la línea de lo que afirmaba Gresham (1987; 1992), que si los resultados obtenidos por la integración escolar han sido, en muchos casos, negativos ha sido debido, en buena medida, precisamente a esa concepción de integración escolar como mera colocación física que, por ser insuficiente, ha incumplido las expectativas que originalmente se tenían en cuanto a los resultados del proceso de integración.

- 2.- En un segundo momento (que viene a coincidir con el que estamos viviendo en la actualidad), tras comprobar que la mera ubicación física no era suficiente, se empieza a interpretar el concepto en términos de aceptación/participación del alumno integrado en la vida del aula ordinaria.

En consecuencia el objetivo del proceso de integración escolar se centra, cada vez más, en buscar la participación de los alumnos con n.e.e. en la escuela ordinaria donde todos se educan. De esta forma pasamos de un objetivo pasivo, preocupado fundamentalmente por la escolarización de estos alumnos en los centros ordinarios, a un objetivo activo, donde lo que preocupa es la participación real de estos alumno en la

dinámica y vida del centro escolar. Se supera, así, la unidimensionalidad del momento anterior, donde lo único que importaba era el aspecto físico de la integración, y comienzan a entrar en juego otras dimensiones como son la instructiva y la social.

- 3.- En convivencia con esta segunda interpretación, asistimos en la actualidad a una nueva lectura del concepto que amplía y completa la interpretación anterior y que supone un cambio en la comprensión de los roles que en la integración desempeñan el alumno, el profesor y la escuela: La integración entendida como proyecto educativo de centro. El eje u objetivo del proceso integrador pasa, así, de estar centrado en el profesor o en el alumno y remite al centro educativo en su conjunto, es decir, a las transformaciones que tiene que experimentar el centro escolar para responder a las necesidades de todos los alumnos. De esta forma, la integración deja de entenderse como una suma de partes -Educación + Integración-, que deriva obligatoriamente hacia respuestas educativas diferenciadas, e impulsa hacia una nueva praxis educativa en la que el objetivo fundamental es la educación.

En este sentido, parece, por tanto, que podemos afirmar que la Integración de los sujetos con necesidades

especiales es algo bastante más complejo que la mera presencia física de un alumno con discapacidades en el aula ordinaria. Sin embargo, y a pesar de que cada vez existe un reconocimiento mayor de que resulta absolutamente necesario acomodar las estructuras de la escuela a las distintas necesidades educativas planteadas por los alumnos, en la actualidad, como consecuencia de un proceso integrador que sigue estando centrado en el alumno, todavía la práctica más habitual no consiste en integrar las diferencias individuales modificando los ambientes educativos, sino en que dichas diferencias se adapten a las estructuras educativas existentes (Molina García, 1985a; Murray, 1986; Hegarty, 1987; Hegarty, 1983; Stainback, 1992; Graden y Bauer, 1992).

Esta complejidad de la que venimos hablando y que hemos expresado desde una perspectiva quizás demasiado general, se puede concretizar en las siguientes ideas básicas que ayudan a perfilar el concepto más reciente de integración escolar (Stainback y Stainback, 1984; Hegarty, 1987; García Pastor y Orcasitas, 1987; Gartner y Lipsky, 1987; Giné y Ruiz, 1989; Dueñas, 1991a; Sanz del Río, 1991a; Saylor, 1989; Parrilla, 1991; 1992; Weston, 1991; Upton, 1992; Reynolds, 1992):

- a.- La concepción actual de integración escolar se perfila en torno a dos ideas fundamentales como son la fusión de la educación especial con la general en un único sistema educativo que tiene como objetivo prioritario responder a las necesidades educativas planteadas por todos los alumnos y la implicación institucional del centro educativo en el proceso integrador.

- b.- La integración escolar se entiende, así, como proyecto global de Centro, lo cual supone una reconversión de la escuela tradicional que, desde nuevos enfoques, transforme al centro educativo en el eje del proceso integrador, sustituyendo al alumno integrado como protagonista del mismo.

Esto conlleva:

- * un cambio progresivo en las estructuras, recursos, funcionamiento y sentido del centro escolar. Un programa de integración siempre debe de generar cambios profundos en la Institución escolar, de lo contrario es bastante improbable que dicho programa sea efectivo;
- * enfatizar el supuesto de que la escuela debe de funcionar como una totalidad integrada y sistémica;
- * potenciar la participación activa y colectiva de los miembros del centro escolar en la búsqueda de soluciones que adecuen la respuesta de la escuela a la diversidad. De nada sirven los esfuerzos individuales de cada profesor si éstos no se ven respaldados por una infraestructura de apoyos y servicios emanados de la responsabilidad y compromiso compartidos de todo el Centro Escolar con la integración;

- * posibilitar una reestructuración en la orientación y las funciones de los servicios y apoyos a la integración, tanto internos como externos a la institución escolar, que ahora deben de colaborar en el desarrollo del proceso de integración a nivel de Centro.

d.- Toda esta dinámica de cambio que caracteriza la puesta en práctica de un programa de integración, y que afecta tanto al individuo (profesores y alumnos) como a la institución (escuela), debe de coordinarse con modificaciones a nivel de política educativa y de sistema educativo que permitan su adaptación a la evolución de conceptos y realidades (educación general y especial, deficiencia, normalización, integración, educación para la diversidad, formación del profesorado, etc).

e.- De forma más concreta, el concepto de integración escolar supone:

- 1.- que los estudiantes con necesidades educativas especiales comparten su educación con los demás niños en los Centros y aulas ordinarias del sistema educativo. De hecho, un factor clave en la definición de integración escolar es la planificación sistemática de interacciones entre alumnos con n.e.e. y sus compañeros socialmente valorados. Como a este respecto señala Wolfensberger (1980; 1986), la integración

solamente se logra cuando la persona devaluada mantiene interacciones con personas valoradas sin ser devaluado en el proceso;

- 2.- que el profesor del aula ordinaria debe ser el principal responsable del progreso del alumno integrado. Lo básico a la hora de entender la "integración escolar" consiste en asimilar que se trata de algo que fundamentalmente hacen los profesores. Esto no significa que se ignoren las ayudas y apoyos necesarios que les deben de aportar otros profesionales existentes dentro y fuera del centro y la responsabilidad compartida que en la educación de dicho alumno tienen los diferentes profesores y componentes del centro educativo donde el alumno esta escolarizado.

En este sentido el papel de los profesores resulta esencial en una doble vertiente: actitudinal, en cuanto que una actitud positiva hacia la integración es absolutamente necesaria para lograr en el profesorado la implicación personal que exige la puesta en práctica de la integración escolar; y competencial, en cuanto que las situaciones de integración implican nuevos retos a los que debe de hacer frente el profesor;

- 3.- integrar a los estudiantes con necesidades especiales en los Centros educativos ordinarios, contemplando no solo la proximidad física, sino la integración entendida como participación/aceptación instructiva y social de tales estudiantes en la vida del aula, aunque sea de modo diferencial.

II.- REFORMA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ALGUNOS CAMBIOS A CONSIDERAR PARA CONSEGUIR UNA INTEGRACION ESCOLAR EFICAZ.

Concluíamos la parte anterior refiriéndonos a esa nueva interpretación del concepto de integración en la que el centro escolar en su conjunto se erige en el auténtico protagonista. En esta segunda parte analizaremos los cambios que, emanados de la situación de reforma educativa que estamos viviendo, pueden posibilitar esa nueva interpretación del concepto de integración escolar.

En nuestro país esa necesidad de reformar la educación de la que hablábamos en el punto anterior, se plasma en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, B.O.E. del 4-10-1990 (L.O.G.S.E.)) de 1990 que, además de reordenar la Educación con respecto a la Ley General de Educación de 1970 (diferentes etapas, áreas y contenidos), introduce una nueva concepción y una nueva práctica de la Educación Especial que se plasma en una nueva visión de la escuela. Esta nueva concepción introduce cambios significativos que, generados, en buena parte, por la puesta en práctica del proceso de integración escolar, guardan especial relación con la respuesta educativa que se debe de dar a los alumnos con n.e.e. y se concretan a nivel de centro escolar, currículo, recursos materiales y humanos y profesorado (M.E.C., 1989).

El estudio de todos estos cambios será el objeto de esta segunda parte, en la que nos ocuparemos de analizar:

- El concepto de Necesidades Educativas Especiales, que introduce una nueva concepción y una nueva práctica de la Educación Especial que se plasma en una nueva visión de la escuela (*Punto II.1: El concepto de Necesidades Educativas Especiales*).
- La evolución experimentada por el concepto de Educación Especial, que conduce (a) hacia una superación de la dicotomía existente entre Educación Especial y Educación General y (b) hacia una nueva interpretación de cuál tiene que ser la función que el Centro Escolar debe de tener en la respuesta educativa ofrecida a los alumnos con necesidades educativas especiales (*Punto II.2: Superación de la dicotomía existente entre Educación Especial y Educación General*).
- Los cambios a introducir en el Diseño Curricular de cara a posibilitar la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (*Punto II.3: Currículo y Necesidades Educativas Especiales*).

- Los recursos y apoyos materiales y humanos y su importancia en el desarrollo de los programas de integración educativa (*Punto II.4: Recursos/apoyos materiales y personales*).

- La formación del profesorado y su incidencia en los procesos de Integración Escolar (*Punto II.5: La formación del profesorado*).

II.1.- El concepto de Necesidades Educativas Especiales.

En estrecha relación con los cambios producidos en la interpretación del concepto de integración escolar, se han producido también cambios importantes en la interpretación del concepto de deficiencia. De esta forma se ha pasado gradualmente de considerar la deficiencia como una enfermedad o defecto intrínseco del sujeto a considerarla como la incapacidad que presentan los sujetos en determinados contextos para responder adecuadamente a las necesidades/exigencias del entorno (Orcasitas, 1984; Jarque, 1985; Dueñas, 1991). Así, a partir de propuestas como la de la Organización Mundial de la Salud (1984) (ya comentada con anterioridad, pág. ...), se ha ido perfilando una nueva visión del concepto de deficiencia, que ahora se interpreta desde una triple perspectiva -orgánica, funcional y social- que confiere al concepto un carácter dinámico y extrínseco que enfatiza la importancia del contexto social en el que se desarrolla el individuo.

Este cambio progresivo en la interpretación de las dificultades del alumno, ha derivado en el ámbito educativo hacia un cambio conceptual que interpreta la deficiencia no desde las limitaciones sino desde las necesidades del alumno.

En la actualidad se habla de alumnos con *necesidades educativas especiales* que, como señala Brennan (1988), pueden ser definidas como la existencia de necesidades (físicas, sensoriales, intelectuales, emocionales, sociales o cualquier combinación de éstas) que

- ... afectan al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo (...) modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno." (pág. 36)

Esto supone, por tanto, un cambio de criterios en la interpretación de la discapacidad que un estudiante puede presentar en el ámbito educacional: se deja de hablar de limitaciones y deficiencias para hablar de las necesidades que un determinado alumno tiene frente al entorno educativo, necesidades que, por otra parte, no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni determinante porque interactúan con el medio (dependen de los recursos o ayudas especiales que el medio escolar disponga).

El concepto de n.e.e. ha sido abiertamente criticado por considerar que se trata de un cambio conceptual formal que, en absoluto, altera el contenido de conceptos anteriores como deficiencia o subnormalidad y que únicamente viene a añadir imprecisión y desconcierto. Sin embargo, como veremos a continuación, este concepto viene a transformar la comprensión existente de lo que debe ser la respuesta educativa proporcionada a los sujetos que plantean dichas necesidades al proporcionar las bases conceptuales que permiten considerar, de manera coherente con los cambios propuestos, las dificultades de aprendizaje de un amplio grupo de alumnos.

En otro sentido, aunque se pueda compartir la opinión de los que afirman que la aplicación de este nuevo concepto derivará hacia una nueva forma de clasificación (Hegarty, 1987), consideramos que, al estar basada en las necesidades educativas manifestadas por el alumno y en las respuestas educativas que la escuela debe de dar a dichas necesidades, será un tipo de clasificación mucho más funcional y, en consecuencia, con capacidad de aplicaciones muy positivas en el campo de la educación (Sanz del Río, 1991a).

Quizás, una de las mejores maneras de definir el concepto de necesidades educativas especiales sea relacionándolo con otro término muy utilizado y ampliamente aceptado: el concepto de déficit o deficiencia.

En términos generales, podemos decir que el uso del término deficiencia ha tenido repercusiones bastante negativas en la respuesta educativa que han recibido los sujetos así calificados. Dichas repercusiones pueden ser analizadas desde dos puntos de vista distintos que hacen referencia tanto al alumno como a la escuela y al sistema educativo en su conjunto (Hegarty, 1987; Echeita, 1988):

- a.- Desde el punto de vista del alumno, nos encontramos ante un concepto fundamentalmente negativo, que centrado en lo que el sujeto no puede hacer debido a su deficiencia, posibilita una definición también negativa de los individuos

que la padecen. De esta forma los sujetos quedan definidos de por vida por el déficit que manifiestan y no por otras características personales. El sujeto es, así, primeramente deficiente mental o deficiente físico y sólo después persona. Además, La deficiencia se localiza únicamente en la persona que la padece, sin considerar el contexto en el que dicha persona se desarrolla. En consecuencia, el déficit y toda la problemática que de él se puede derivar son responsabilidades prioritarias del sujeto (el alumno) que no son compartidas por el medio (la escuela).

- b.- Desde un punto de vista educativo, es un concepto carente de utilidad, en cuanto que no nos informa de las necesidades educativas que presenta el sujeto que tiene la deficiencia ni tampoco de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que debemos utilizar. Por el contrario, se considera que el tipo de deficiencia define las necesidades y el modelo de enseñanza para todos los sujetos que la padecen, por lo que las provisiones educativas se hacen en función de las deficiencias que presenta el individuo: se crean escuelas especializadas en función de los déficits sin atender a las necesidades individuales planteadas por cada estudiante. Además, el concepto de deficiencia deriva hacia una diferenciación entre sujetos deficientes y no deficientes que incide en el tipo de provisiones educativas diseñadas para cada grupo, lo cual conduce a modelos de educación diferenciados.

En oposición al concepto de deficiencia encontramos el concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.) que, utilizado por primera vez en el Informe Warnock (Warnock, 1978) referido a la situación de la educación especial en Gran Bretaña, hace referencia, fundamentalmente, a los cambios que debe experimentar el entorno educativo para dar una respuesta adecuada a las necesidades de todos sus alumnos.

Nos encontramos, por tanto, ante un concepto con un significado mucho mas amplio y flexible que el de deficiencia, que intenta romper con la excesiva categorización existente en el ámbito educativo, sustituyéndola por programas educativos no categóricos y métodos de valoración de base curricular. Un concepto que hace referencia a las necesidades educativas especiales planteadas por los estudiantes en el sistema educativo ordinario y a los cambios que dicho sistema deberá de experimentar para poder responder a dichas necesidades y que supone, en consecuencia, una nueva interpretación de la relación alumno-sistema educativo: las necesidades planteadas por los alumnos refieren directamente a una respuesta que la escuela debe de proporcionar. En consecuencia, son la escuela y el sistema educativo en su conjunto los que tienen que experimentar los cambios necesarios que les permitan responder a tales necesidades, lo cual nos conduce a un cambio de criterios: de cara a hacer realidad la integración educativa, no se contempla como prioritario la normalización del individuo, sino fundamentalmente la normalización del entorno. En palabras de Dyson (1991):

* debemos interpretar las necesidades especiales como una circunstancia que emerge no de la discapacidad del niño para funcionar en la integración escolar, sino de la discapacidad de la integración escolar para responder adecuadamente al niño. La "necesidad", en consecuencia, no es de recursos adicionales que mejoren el funcionamiento del niño, sino de una reconstrucción de la respuesta de la integración, y, en particular, del currículum de la integración" (pág. 57).

Es precisamente este cambio de reflexión que pasa de estar centrada en el sujeto para centrarse en la dialéctica sujeto-medio, lo que hace congruente a este concepto con el de integración escolar, en cuanto que solo asumiendo esta dialéctica podrá abordarse la educación de todos los alumnos: los problemas de abandono, de fracaso escolar, de aprendizaje en general, etc. no pueden ser abordados al margen de la problemática general de la escuela. Es necesario reconocer que únicamente a través de medidas educativas generales aplicables a la escuela en su conjunto es posible llevar con éxito una pedagogía de la integración en la escuela ordinaria (Echeita, 1988; Editorial Siglo Cero, 1992).

El término necesidades educativas especiales presenta además otras características: alude a un continuo de necesidades que comprende desde las más generales a las más específicas. En este sentido, es un concepto no clasificador ni etiquetador que habla de necesidades y no de deficiencias, superando de esta forma la división existente entre los especial y lo normal, entre la deficiencia y la no deficiencia. Además es interactivo y relativo. Y, lo más importante, debido a todas las características que lo

definen, es un concepto que orienta la práctica educativa al sugerir como tiene que ser la respuesta que debe de dar la escuela. A continuación analizaremos más en detalle cada una de estas características (Warnock, 1978; Ruiz y Giné, 1986; Giné, 1987; Brennan, 1988; Fierro, 1988; M.E.C., 1989; Comisión de Educación Especial, 1988; Martín, 1989; Echeita, 1990; Fierro, 1991; Dyson, 1991):

a.- El concepto de necesidades educativas especiales analiza la discapacidad desde un planteamiento teórico en el que se considera a ésta no como una categoría aparte sino como un extremo dentro de la dimensión continua que forman las necesidades educativas. Desde este análisis caracterizado por una categorización continua de la realidad educativa, el concepto, en cuanto a las medidas de acción y a los servicios educativos que se deben de disponer para atender a las personas con discapacidades, no remite a servicios específicos ni a acciones concretas orientadas a responder exclusivamente a estos sujetos sino a un continuo de servicios educativos donde la atención a lo específico no es más que un elemento dentro del continuo que conforma la atención a lo general.

b.- Esta nueva terminología supone, por tanto, una nueva concepción de la educación especial que ya no puede ser definida por las limitaciones o deficiencias del sujeto, sino por las necesidades educativas que dicho sujeto presenta y a las que la escuela ordinaria tiene que responder. De esta forma se supera la dicotomía existente entre

educación especial y educación ordinaria, que se diluye en una nueva interpretación del concepto de educación que, desde valores como el respeto a la diversidad, se plantea como objetivo básico responder a las necesidades de todos los alumnos. Nos encontramos, por tanto, ante un enfoque plenamente educativo de las diferencias individuales que conduce a un modelo de actuación centrado fundamentalmente en la identificación y determinación de las ayudas pedagógicas que se han de proporcionar al alumno en relación con las necesidades educativas que individualmente plantea.

c.- Las n.e.e. manifestadas por un alumno son interactivas, lo cual quiere decir que dependen tanto o más que de las condiciones personales del alumno, de las características del entorno en el que éste se desenvuelve (escuela).

d.- Las n.e.e. manifestadas por un alumno son relativas, lo cual significa que las dificultades de un alumno no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante porque éstas dependen de las condiciones y oportunidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, o, lo que es lo mismo, de la respuesta educativa que el marco escolar proporcione a dichas necesidades a lo largo de las distintas etapas educativas.

- e.- Debido a la estrecha relación existente entre el concepto de n.e.e. y la respuesta educativa que la escuela debe dar a todos los alumnos, dicho concepto orienta, además, la práctica de lo que ha de suceder en la escuela. En este sentido, introduce cambios no solo en el análisis de la realidad educativa, en general, y de ciertos alumnos, en particular, sino también y fundamentalmente en cómo ha de ser la práctica educativa para que dicha realidad cambie.

Nos encontramos, por tanto, ante un nuevo enfoque de valoración de la discapacidad y de análisis de la educación en el que subyace un modelo de evaluación y de explicación de la relación entre el individuo y su medio que, desde una perspectiva ecológica, se caracteriza, como señalan numerosos autores (Hamilton, 1983, citado en Parrilla, 1992a; Pérez Gómez, 1985; 1985a; Parlett y Hamilton, 1985; Alvarez Vara, 1990; Córdoba Pérez, 1991; Forness, 1991; Reid, 1991; Margalef, 1992), porque:

- a.- permite un análisis y una comprensión de la discapacidad no solo desde el individuo sino también, y de forma prioritaria, desde el entorno. Este modelo propone un análisis que derive hacia una rehabilitación del entorno, y no del individuo. Dicho análisis se fundamenta en un estudio sistemático del medio -la escuela- que nos proporcione el conocimiento de los mecanismos que posibilitan su modificación con objeto de poder hacerlo accesible al sujeto -el alumno-. Desde

esta nueva interpretación, se considera, por tanto, que es el entorno el que, a través de su inadapatación en los diferentes ámbitos -hogar, escuela, trabajo, etc.-, puede favorecer la aparición de disfunciones;

b.- abandona concepciones positivistas y adopta una concepción cualitativa en la evaluación educativa que enfatiza los procesos de enseñanza-aprendizaje en lugar de los productos, desde una metodología más sensible a las diferencias, al cambio y al progreso y a los significados latentes;

c.- en síntesis, y como se puede deducir de las características anteriormente señaladas, supone una múltiple apertura con respecto a modelos encuadrados dentro del paradigma experimental que podría resumirse en los aspectos siguientes:

1.- Apertura conceptual que toma en consideración la evaluación de resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles, y los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así:

* Se presta una atención especial al análisis de la interacción entre el individuo y su ambiente, lo cual se traduce en un intento por explicar y comprender el proceso educativo desde las relaciones recíprocas que se

establecen entre ambos, es decir, como una totalidad no iragmentable en partes.

- * En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje se analizan como procesos interactivos y no como causa-efecto.
- * Se analiza la interacción entre el individuo y su medio no solo con relación al contexto inmediato (la clase con el centro escolar al que pertenece), sino teniendo en cuenta también las interacciones que se producen con contextos más amplios (centro escolar con el ambiente social, cultural y familiar circundantes).
- * Se analizan como datos importantes, además de las conductas observables de los individuos participantes en el proceso educativo, sus actitudes y percepciones hacia dicho proceso.

2.- Apertura de enfoque que permite el analisis tanto de resultados como de procesos de enseñanza, aprendizaje y vida escolar.

3.- Apertura metodológica que permite un pluralismo metodológico en el análisis y evaluación de la realidad educativa.

En conclusión, podemos decir que, aunque es cierto que demasiado a menudo la comunidad escolar, apelando a diferentes modelos de comprensión y de análisis, ha considerado que los cambios se debían de producir solamente en el alumno discapacitado (Poplin, 1991), ignorando numerosos factores ambientales que en interacción con el individuo pueden estar explicando las necesidades que el sujeto manifiesta, también lo es que, al menos teóricamente, en los momentos actuales las creencias paradigmáticas en base a las cuales se interpreta el aprendizaje y sus discapacidades están cambiando. Así, desde un enfoque como el que nos ocupa, se acepta la responsabilidad del medio, en nuestro caso la escuela, en el desarrollo del individuo y que los mayores retos no deben de ser demandados únicamente al alumno sino, fundamentalmente, al contexto escolar y a la respuesta educativa que dicho contexto proporciona a sus alumnos (Kunc, 1989; Ortiz, 1991a; Reynolds, 1992).

Para concluir, presentamos un cuadro resumen (Fig. 8, pág. 180) que trata de sintetizar las ideas básicas que definen el concepto de *necesidades educativas especiales* que acabamos de exponer (Martínez, 1992).

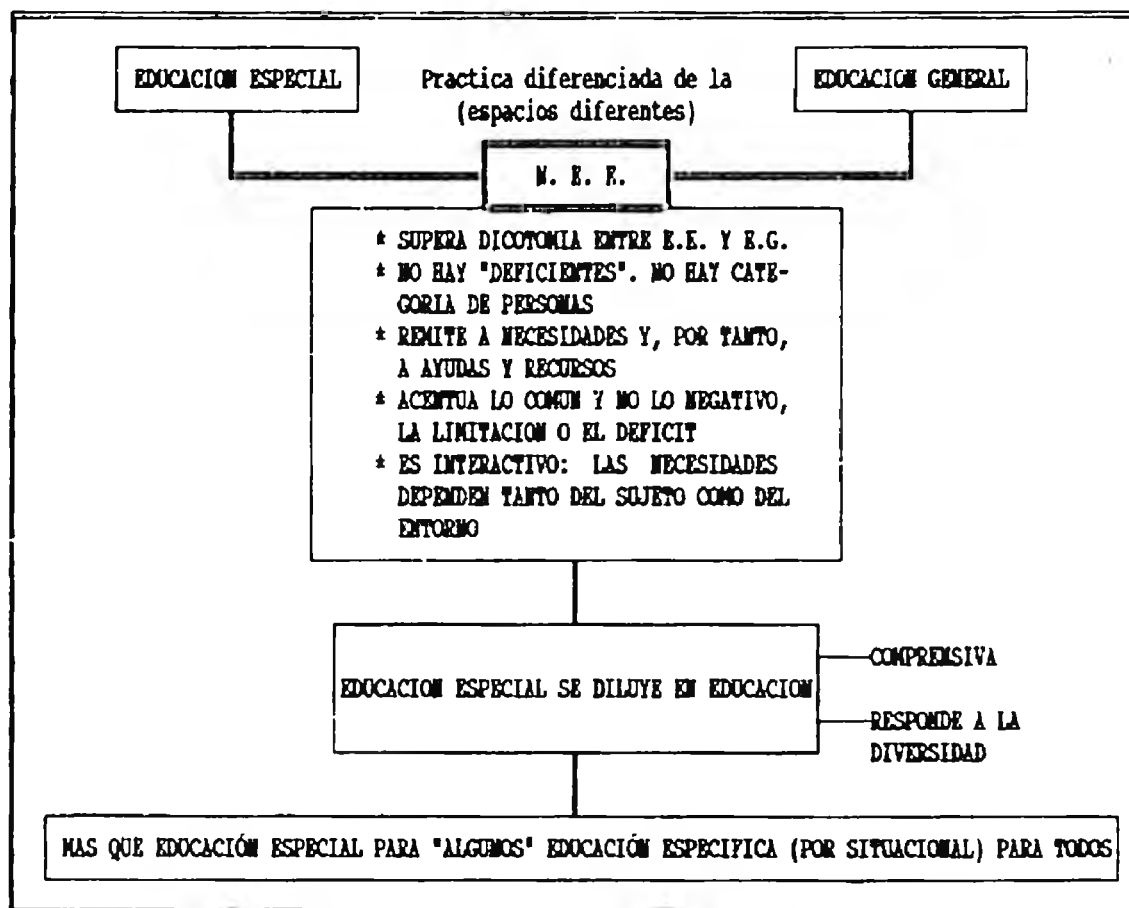


Figura 8: EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

II.2.- Superación de la dicotomía existente entre educación especial y Educación General.

Durante mucho tiempo y hasta hace relativamente poco, una idea comúnmente aceptada era la imposibilidad de desarrollar desde el sistema educativo ordinario situaciones educativas en las que los estudiantes etiquetados como deficientes pudieran aprender y desarrollarse o, lo que es lo mismo, la imposibilidad de que estudiantes con y sin discapacidades pudieran beneficiarse de una educación compartida.

Como consecuencia, el aislamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas separadas del sistema educativo ordinario se vio como la mejor manera de responder a su educación. De esta forma nace el concepto de *educación especial* como una modalidad educativa distinta de la educación ordinaria, que se plantea como objetivo básico responder a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidades desde un marco escolar especial diferente del ordinario. La idea básica que guiaba este proceder era la creencia de que los sujetos con discapacidades presentaban dificultades insalvables para incorporarse a los centros ordinarios y seguir el currículo de todos los alumnos.

Las razones que explicarían esa separación entre la educación ordinaria y la especial, convirtiendo a esta última en una educación distinta y segregada, son de muy distinta índole. Fierro (1988), por ejemplo, ha apuntado como causas

fundamentales circunstancias y factores de escolarización entre los que, según el autor, cabría destacar:

- 1.- El número de alumnos que el profesor tiene a su cargo en el aula, en cuanto que dicho factor ha contribuido numerosas veces a la necesidad de segregar a alguno de ellos a clases o centros especiales debido, fundamentalmente, a la imposibilidad de desarrollar una educación flexible, individualizada y adaptada a las necesidades de cada alumno.

La necesidad de escolarizar a determinados alumnos en centros o aulas especiales, la mayor parte de las veces, no refiere, por tanto, a la imposibilidad de estos para recibir una educación apropiada en la escuela ordinaria, sino, fundamentalmente, para recibirla en una escuela donde no se puede responder adecuadamente a sus necesidades, entre otras razones, porque los grupos son excesivamente numerosos.

- 2.- El planteamiento de la evaluación de los alumnos atendiendo a productos terminales mínimos.

Como a este respecto afirma Pérez Gómez (1985):

" el concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido en nuestro contexto cultural y académico los rigores de la estrechez positivista. (...) se ha restringido de tal modo que, para la mayoría de educadores e investigadores, refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos. Evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de examinar, y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno " (pág. 426).

Un concepto de evaluación planteado en estos términos, es decir, en base a la consecución de una serie de objetivos mínimos comunes a todos los alumnos, ha contribuido a justificar el que todos aquellos sujetos que, según estos procedimientos de evaluación, no alcancen los niveles mínimos prefijados, sean apartados de la escuela común y segregados en aulas o centros especiales.

La solución sería tan sencilla como sustituir la evaluación normativa por la formativa; bastaría con evaluar procesos, en vez de productos, de acuerdo con criterios de aprendizaje altamente individualizados en los que se compare a cada sujeto con sí mismo y no con los demás.

- 3.- El concepto de las etapas y niveles educativos como preparatorios para etapas y niveles superiores, es otro aspecto que, como apunta Fierro, también ha contribuido a segregar en centros o aulas especiales a ciertos alumnos para los que se prevé que no serán capaces de alcanzar niveles ulteriores. De esta forma:

* la previsión y predicción de que ciertos alumnos no podrán llegar a cursar el bachillerato con provecho (...) extiende su amenaza hacia atrás, hasta los primeros años de educación, y se esgrime como argumento para disuadir de la integración educativa en esos primeros años" (Fierro, 1988: 21).

La solución a este problema pasaría por considerar a cada curso o nivel educativo desde su propio valor intrínseco, es decir, como un objetivo en si mismo, relegando a un segundo término su valor preparatorio respecto a niveles superiores.

Sin embargo, aun estando de acuerdo con Fierro en que las tres circunstancias referidas han favorecido la aparición de una educación segregada, nosotros consideramos, al igual que lo hacen otros tratadistas, que entre las razones mas importantes, destaca la que hace referencia al modelo utilizado en el ámbito educativo para interpretar las necesidades educativas de los alumnos. El modelo de análisis que se encontraba a la base de esta interpretación de la realidad educativa que contemplaba la educación especial de los alumnos con algún tipo de discapacidad como modalidad educativa separada del sistema educativo general era, fruto de una interpretación positivista de la enseñanza (Pérez Gómez, 1985; 1985a), de carácter unidireccional: centrado en el diagnóstico del alumno y, por tanto, en su deficiencia, acentuaba la necesidad de adaptación del individuo al medio. La deficiencia se localizaba prioritariamente en el alumno y era éste el que debía de experimentar los cambios y las mejoras pertinentes que posibilitarán su adaptación a las exigencias que el contexto educativo ordinario imponía. De esta forma, considerando a cada niño concreto como responsable de cualquier deficiencia en el progreso académico o en el ajuste social, se justificaba su escolarización en modalidades educativas segregadas (Monereo, 1988; García Pastor, 1988; Reynolds, 1992).

En los momentos actuales, la situación ha experimentado cambios importantes: en la actualidad hablamos de "alumnos con necesidades educativas especiales", concepción que sustenta una nueva idea de educación que se debe de caracterizar por ser individualizada, normalizadora e integradora, y que choca frontalmente con el concepto tradicional de educación especial como sistema educativo paralelo y al margen de la educación general (Stainback y Stainback, 1984; Martín, 1985; Slavin y Madden, 1986; Sanz del Río, 1992; Ferguson y Jeanchild, 1992)..

Este cambio en la concepción de educación supone la superación de la dicotomía existente entre educación especial y educación ordinaria e implica un cambio en el concepto de educación especial, que no es definido ya en referencia al lugar donde debe impartirse sino en relación con las necesidades que tiene que satisfacer y que hace referencia al conjunto de medios que es necesario introducir en el sistema educativo ordinario para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos (Comisión de Educación Especial, 1988; C.N.R.E.E., 1990).

En estrecha relación con esta nueva concepción de Educación Especial, encontramos también una nueva interpretación de la función que el Centro Escolar debe de tener en la respuesta educativa ofrecida a los alumnos con n.e.e.. Así, a la base de estos cambios en la manera de entender la educación de las personas con discapacidades, encontramos, también, el cuestionamiento de la respuesta educativa que desde la Educación general y desde la escuela ordinaria se ha estado dando a estos alumnos, que ha puesto

de manifiesto la necesidad de reformar una escuela que no estaba respondiendo a las necesidades educativas planteadas por una gran parte del alumnado y que entraba en contradicción con el concepto de escuela comprensiva que, al menos filosóficamente, define la respuesta educativa que se debe de dar desde la educación ordinaria y que nos habla de una escuela para todos o, lo que es lo mismo, que responda a las necesidades planteadas por todos sus alumnos, sean éstas del tipo que sean.

De esta forma se perfila la idea de una escuela para la diversidad que tiene en su base el fundamento de la heterogeneidad en oposición al de la homogeneidad, tan defendido anteriormente. La idea de agrupamientos heterogéneos supone conformar los grupos de aprendizaje en base a criterios educativos y no a criterios diagnósticos y supone, también, que el profesor en el aula deberá de responder a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. La aceptación de esta realidad educativa, es decir, la aceptación de la diversidad, es el primer paso para hacer realidad la integración escolar.

Como a este respecto señala García (1988b), si el sistema educativo normal ha podido funcionar como generador de fracaso escolar y de deficiencia, quizás lo que deberíamos plantearnos es que el problema de la Educación Especial es la Educación. Es necesario hablar de la educación de los alumnos con discapacidades desde nuevos presupuestos que ya no se pueden sustentar en base a los planteamientos dicotómicos tradicionales -Educación Especial vs. Educación General-. La integración educativa parte, así, de un nuevo enfoque global

e institucional que afecta al Centro educativo en su conjunto y que nos informa de que el lugar propio de atención de las necesidades educativas especiales es la Escuela ordinaria donde todos se educan (García Fernández, 1986; Marchesi, 1986; Blanco, 1989; Ruiz, 1989; Parrilla, 1991; Editorial Siglo Cero, 1992a).

En consonancia con la terminología que, actualmente, esta siendo utilizada desde la institución educativa y desde la escuela -necesidades educativas especiales-, se precisa, por tanto, de una nueva escuela que base su funcionamiento no tanto en los cambios y adaptaciones que debe de realizar el alumno al medio escolar sino, fundamentalmente, en las modificaciones que se deben de producir en la Escuela para que responda a las necesidades planteadas por todos los alumnos (Galloway, 1985; Giné, 1986; Hegarty, 1986; Alvarez Vara, 1990).

Lo que se ha venido en llamar el "*enfoque de la escuela global*" (Kloska, 1992; Reynolds, 1992; Stainback, 1992; Upton, 1992), en cuanto que enfatiza el supuesto de que la escuela debe de funcionar como una totalidad integrada y sistémica, puede ser considerado como un posible modelo que posibilite dicha transformación.

Desde este nuevo enfoque, la integración escolar se explica desde la escuela y desde la comunidad escolar en su conjunto, cobrando mayor fuerza la importancia otorgada a la participación de la institución escolar en la promoción del

cambio y en la aportación de soluciones de respuesta a la diversidad que todo proceso de integración precisa. Es toda la escuela, en consecuencia, la que tiene que participar en el proceso de integración, incorporando dicho proceso a la filosofía del centro (Ruiz, 1989; Parrilla, 1992; López Melero, 1992).

Esto supone un cambio en el funcionamiento escolar que posibilite una consideración de la Escuela como un todo orgánico y funcional, lo cual conlleva una serie de implicaciones prácticas que serán analizadas más detenidamente en los puntos referidos al currículo y a la formación del profesorado.

II.3.- Currículo y Necesidades Educativas Especiales.

Para que la integración escolar, entendida como respuesta educativa desde el centro y desde el aula ordinaria a todos los estudiantes, se desarrolle adecuadamente, es necesario elaborar un diseño curricular apropiado que permita considerar la diversidad y las necesidades educativas de todos los estudiantes. Esto significa desterrar currículos predefinidos con respecto a las realizaciones educativas de los alumnos.

Muy a menudo, como señala Brennan (1988), a los alumnos con necesidades especiales se les impone un tipo de

currículo que esta elaborado tomando como referencia al alumno medio y que en absoluto responde a las necesidades de los estudiantes que, por una causa u otra, se sitúan al margen de la "normalidad" preestablecida. En consecuencia, si queremos evitar el riesgo de considerar que ciertos alumnos fracasan cuando lo que esta fracasando, en realidad, es un currículo escolar que, en absoluto, responde a sus necesidades, se precisa de un planteamiento curricular que reconozca las implicaciones que las necesidades educativas especiales tienen para el currículo y que posibilite un enfoque nuevo y diferente de la práctica escolar.

Por lo general, en nuestro País, hasta el inicio de la Reforma Educativa, se entendía que la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos/as debía de ser proporcionada desde currículos diferenciados. De esta forma encontrábamos por una parte un currículo general que era seguido por la mayoría de los estudiantes, y, por otra, un currículo "especial" desde el que se daba respuesta a los alumnos con discapacidades.

El proceso de integración educativa ha supuesto la vuelta de estos alumnos a la escuela ordinaria y, como consecuencia, el cuestionamiento de la idoneidad del currículo vigente para responder a las necesidades por éstos planteadas.

La Reforma Educativa, al entender las necesidades educativas de los alumnos dentro de un continuo, sin divisiones, propone un nuevo diseño Curricular que entiende

la respuesta a dichas necesidades desde un único currículum, el ordinario, que es común para todos los alumnos, abierto y flexible. A continuación analizaremos cada una de dichas características (M.E.C., 1989a; Gobierno Vasco, 1990; Gobierno Vasco, 1992):

- * Un currículum único: El currículum ordinario se propone como el único currículum desde el que se debe de dar respuesta a las necesidades educativas planteadas por todos los alumnos;
- * Un currículum abierto y flexible: Una propuesta curricular común debe ser lo suficientemente abierta y flexible como para permitir la adecuación del currículum a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos. De esta forma se propone un diseño curricular articulado en sucesivos niveles de concreción que permiten adecuar el currículum a la realidad de cada centro y a las necesidades educativas de todos sus alumnos.

A la base de esta nueva concepción del currículum encontramos:

- a) Una interpretación constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva la participación activa del alumno en su propio aprendizaje en interacción con el entorno (Coll,

1986; Fierro, 1991; Poplin, 1991a; Reid, 1991; Stainback, 1992a):

- b) Una provisión curricular que, en cuanto que va dirigida a responder a todos los alumnos y, en consecuencia, también a aquellos con necesidades educativas especiales, se fundamenta en principios tales como la individualización de la enseñanza, la normalización educativa y la integración escolar (Warnock, 1978; Comisión de Educación Especial, 1988; M.E.C., 1989; M.E.C., 1989a; Ruiz, 1989).

El Diseño Curricular Base propuesto en la Reforma del Sistema educativo (M.E.C., 1989a), de cara a posibilitar una verdadera oferta curricular común desde la que se responda a las necesidades individuales y, en consecuencia, a las necesidades educativas especiales planteadas por algunos alumnos, ofrece como herramienta básica las adaptaciones curriculares que pueden ser definidas como un continuo de adecuaciones sucesivas del currículo que permiten la acomodación o ajuste de la oferta educativa común (el Diseño Curricular Base o el Proyecto Curricular de Centro) a la realidad concreta en la que nos situamos para responder a la diversidad de necesidades educativas existentes (Ruiz y Giné, 1986; Martín, 1988; Comisión de Educación Especial, 1988; Ruiz, 1989; Córdoba, 1991; Gobierno Vasco, 1992).

A la base de este movimiento que podríamos calificar como "Adaptación de la enseñanza" (Parrilla, 1992)

y que consiste en adecuar la respuesta educativa proveniente de un único marco curricular a las necesidades de cada alumno, encontramos, como idea fundamental, el respeto a la diversidad y a la heterogeneidad del alumnado que es concebido como un conjunto de individualidades que, en función de sus necesidades, exigen distintas respuestas educativas.

Desde esta interpretación de la adecuación o adaptatividad curricular como un continuo, encontramos, por tanto, diferentes niveles de adaptación del currículo que van desde las adaptaciones más generales hasta las más específicas, y que tienen por objeto responder a la diversidad de intereses, necesidades, motivaciones etc., existente entre el alumnado. Dentro de los niveles más específicos de adecuación curricular encontramos las adaptaciones que se realizan para aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales que, denominadas Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs), se sitúan en el extremo del continuo de adaptatividad curricular y representan el grado máximo de adecuación del currículo.

En este sentido, podríamos hablar, por tanto, de un primer nivel de adaptación, referido a todos los alumnos del centro y su contexto; de un segundo nivel, referido a la adaptación del currículo propio del centro escolar a las características de un ciclo o nivel específico; de un tercer nivel, que estaría constituido por las adaptaciones de ese currículo propio de un nivel o ciclo a las características específicas de un aula y, por último, de un cuarto nivel referido a las adaptaciones curriculares individualizadas o

de grupo que son aquellas que se hacen específicamente para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (M.E.C., 1989a; Gobierno Vasco, 1992).

En los momentos actuales, Sin embargo, es el último nivel de concrección o adecuación del currículo el que esta concentrando toda la atención en el ámbito de la integración escolar y sobre el que se esta polarizando el tema de las adaptaciones curriculares (Parrilla, 1992).

De forma general, podemos definir Adaptación Curricular Individualizada (A.C.I.), tal como aparece en el artículo 2,1 de la Orden de 5 de Mayo de 1993 que regula las adaptaciones curriculares en las etapas de Educación Infantil y Primaria en el País Vasco (B.O.P.V. del 1-6-1993), como:

* ... el conjunto de modificaciones realizadas en uno o en varios de los elementos de la programación para responder a las necesidades educativas especiales de un alumno. "

Implica, por tanto, la adaptación de la programación de aula a las necesidades individuales de un alumno que presenta necesidades educativas especiales y que precisa de una respuesta educativa que no se le puede proporcionar desde la programación de aula.

La citada Orden diferencia, además, entre Adaptaciones curriculares poco significativas o Refuerzos Educativos (artículos 3 y 4) y Adaptaciones Curriculares Significativas o ACIs (artículo 5 y 6). En general, se entiende que una Adaptación curricular es poco significativa cuando las modificaciones que se realizan en uno o varios de los elementos del currículo toman como referencia el ciclo donde está escolarizado el alumno; por el contrario, se entiende que una Adaptación curricular es significativa o es una A.C.I. si el currículo que tomamos como referencia para realizar la adaptación pertenece a un ciclo o etapa diferente al del grupo donde está escolarizado el alumno.

De forma más concreta, la Orden en su artículo 5,4 entiende que se podrá hablar de una Adaptación Significativa del Currículo o A.C.I.:

- Siempre que se precise una modificación de los objetivos o contenidos con estas características [tomando como referencia un ciclo o etapa diferente al de escolarización del alumno], que impliquen el trabajo con el alumno fuera del contexto ordinario, así como en aquellos casos en que sea preciso elaborar para un alumno un currículo diferenciado, como puede ser el caso de alumnos escolarizados en aulas estables o en Centros de educación especial... *.

En conclusión, parece que podemos decir, por tanto, que la significatividad de la Adaptación curricular elaborada dependerá de la modificación o no de los objetivos y contenidos del currículo y de la referencia que se utilice para realizar dicha modificación.

A pesar de que puede ser prematuro hablar en estos momentos de las consecuencias que se pueden derivar de la diferenciación que hace la citada Orden entre Refuerzos educativos y Adaptaciones Curriculares Individualizadas, nosotros consideramos que tal distinción podría introducir una ruptura en el continuo de respuesta educativa que, a través de las adaptaciones curriculares, se proporciona a los alumnos, incorporando una diferenciación entre respuesta educativa ordinaria y respuesta educativa especial que puede llegar a desvirtuar el significado original del término Adaptación Curricular Individualizada que, enmarcado en las características de la nueva propuesta curricular, no es sino un nivel más de adaptación dentro de un continuo en el que cobran especial relevancia las características de un alumno concreto (Giné y Ruiz, 1989).

En relación con el diseño y los componentes de una A.C.I., presentamos a continuación las propuestas que tanto la Orden por la que se regulan las adaptaciones curriculares en las etapas de Educación Infantil y Primaria en el País Vasco, como el Instituto para el Desarrollo Curricular (1993) presentan como modelo a seguir en nuestra Comunidad Autónoma. Dicha propuesta, dada su coincidencia con otras realizadas (Ortega, 1989, citado en Parrilla, 1992; Ruiz, 1989), puede servir como un ejemplo representativo de las propuestas existentes sobre la elaboración de ACIs.

La Orden de regulación de las Adaptaciones Curriculares citada con anterioridad establece en su artículo 5,2 los componentes mínimos que deberán aparecer en toda A.C.I.. Estos son los siguientes:

- 1.- Datos del alumno o alumna para el que se elabora la A.C.I., especificando el ciclo de referencia y curso en el que éste está escolarizado así como los datos de los diferentes profesionales implicados en la elaboración de la adaptación.
- 2.- Las competencias que manifiesta el alumno o alumna en referencia al currículo de su grupo de referencia.
- 3.- La especificación de las necesidades educativas especiales que manifiesta el alumno.
- 4.- El programa adaptado del alumno o alumna, especificando el área curricular o ámbito de experiencia sobre el que se realiza la adaptación, así como los objetivos y los contenidos que se van a desarrollar.
- 5.- Las formas y criterios de evaluación que se van a utilizar, así como la planificación del seguimiento de la adaptación curricular realizada.

Por su parte, el Instituto para el Desarrollo Curricular (I.D.C.) en el País Vasco, presenta, en un documento realizado muy recientemente (1993), un diseño de A.C.I. que viene a completar la propuesta anterior. Los componentes que incluye este diseño son los siguientes:

- 1.- Datos del alumno para el que se elabora la A.C.I., especificando el ciclo de referencia y curso en el que éste está escolarizado así como los datos de los diferentes profesionales implicados en la elaboración de la adaptación.
- 2.- Evaluación inicial del alumno y del contexto, con objeto de (a) recoger y evaluar los datos que se tengan del alumno con n.e.e. y del contexto educativo, y (b) decidir las modificaciones que debemos de introducir para mejorar la respuesta educativa que está recibiendo el alumno.
- 3.- Definición de las necesidades educativas especiales que manifiesta el alumno, especificando las áreas o ámbitos de experiencia considerados.
- 4.- Toma de decisiones sobre el alumno y el contexto. Partiendo del análisis de los datos obtenidos en el proceso de evaluación inicial, se deciden las modificaciones a introducir a nivel de Centro, a nivel de Ciclo/Nivel/Aula y a nivel individual para facilitar y mejorar la respuesta del alumno.
- 5.- Planificación general del currículo adaptado del alumno especificando el área curricular o ámbito de experiencia sobre el que se realiza la adaptación, así como los objetivos y los contenidos que se van a desarrollar, las estrategias metodológicas generales, los recursos necesarios, los criterios de evaluación, la planificación de la evaluación del alumno y de los recursos y la planificación del seguimiento de la adaptación curricular.

En estrecha relación con los componentes que acabamos de citar, encontramos las funciones fundamentales de una A.C.I. que, según la propuesta realizada por el I.D.C. (1993), son las siguientes:

- 1.- Definir la respuesta educativa que se va a ofrecer a un alumno con n.e.e. de forma que se especifique con claridad el proceso educativo que va a seguir.
- 2.- Posibilitar que desde la programación de ciclo, nivel o aula se realicen los ajustes precisos para responder a las necesidades educativas del alumno de que se trate.
- 3.- Facilitar la atención coordinada de los diferentes servicios educativos.
- 4.- Especificar y justificar la necesidad de recursos concretos, tanto humanos como materiales, estableciéndose su finalidad y el tiempo que serán necesarios.
- 5.- Servir de referente para la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de los resultados alcanzados por el alumno.

Terminar esta exposición sobre currículo y necesidades educativas especiales, señalando que solamente desde un diseño curricular con estas características de currículo único y común para todos los alumnos durante la

escolarización obligatoria, pero a la vez abierto y flexible, y, por tanto, adaptable a las características de cada centro y a las necesidades educativas de todos los alumnos, cobra sentido una respuesta educativa a las necesidades especiales entendida desde el currículo ordinario y un planteamiento de integración escolar que tenga como base el reconocimiento de la participación e influencia de la escuela en las necesidades educativas especiales de los alumnos (Coll, 1986; Giné y Ruiz, 1989; Fierro, 1991).

II.4.- Recursos/apoyos materiales y personales.

La importancia que los apoyos y los recursos materiales y personales tienen en el desarrollo de los Programas de Integración educativa ha sido ampliamente reconocida. Tomando como ejemplo de dicho reconocimiento referentes tan cercanos como son el Informe elaborado por el Gobierno Vasco sobre las mejoras a introducir en la escuela ordinaria para responder a los alumnos con n.e.e. (1988) y el informe elaborado por el M.E.C sobre la evaluación del programa de Integración (1988;1989), comprobamos como en ambos se reconoce que el éxito de los procesos de integración educativa esta, en gran parte, condicionado por la dotación a los centros escolares de Recursos y Apoyos suficientes.

Es mucho lo que se podría decir sobre la incidencia que los recursos y apoyos materiales y humanos tienen en todo proceso de integración. Sin embargo, dado que una exposición de tales características sobrepasaría los objetivos de la

presente investigación, nos limitaremos a puntualizar algunas ideas básicas que, a nuestro parecer, sintetizan adecuadamente los aspectos más relevantes sobre los que gira en la actualidad la reflexión sobre el tema (Hegarty, 1987; Comisión de Educación Especial, 1988; C.I.D.E., 1988;1989; York, 1991; Barrueco, 1991):

1.- Siempre que sea posible, se debe de procurar que Los recurso y los apoyos proporcionados se integren en el centro donde se desarrolla el proceso de integración educativa. Esto significa:

- * que es necesario valorar las necesidades que el estudiante presenta y dotar al centro escolar de los necesarios recursos y apoyos que permitan a dicho centro responder a tales necesidades;
- * que siempre que sea necesario contar con el apoyo de recursos externos al centro y al aula donde esta escolarizado el alumno, será necesario hacer las modificaciones curriculares oportunas que den cabida en el funcionamiento general del centro y del aula a dicha intervención y que garanticen la inclusión activa del alumno.

2.- Desde otro punto de vista, frente a la utilización de recursos y apoyos muy sofisticados, ajenos al centro y, por lo tanto, poco integradores, se destaca la necesidad de utilizar, siempre que sea posible, apoyos naturales que pueden ser diseñados

utilizando los recursos humanos existentes en el propio centro.

- 3.- A pesar de que existe un consenso generalizado en el reconocimiento de la importancia que los servicios de apoyo externos al centro escolar y, más concretamente, los equipos psicopedagógicos tienen para desarrollar con éxito el proceso de integración escolar, existe, también, un acuerdo generalizado sobre la necesidad de redefinir la labor que deben de desarrollar dichos equipos y que, según los autores consultados, debería de consistir, no tanto en un trabajo centrado exclusivamente en el alumno, sino, fundamentalmente, en facilitar una dinámica de innovación y cambio en los centros que posibilitara el desarrollo de respuestas educativas lo más integradoras posibles.
- 4.- De la misma forma, se destaca también la necesidad de definir claramente las funciones de los profesionales de apoyo adscritos al centro educativo (Profesor de Apoyo, Profesor Consultor, etc.) que, coherentemente con los modelos de actuación propuestos para los equipos psicopedagógicos, contribuya a diseñar una estructura de apoyos externos e internos al centro escolar que perfile de manera coordinada la labor que los diferentes profesionales (profesores tutores, profesores de apoyo, profesores consultores, profesores itinerantes, servicios psicopedagógicos de sector, etc.) deben de realizar en el centro escolar.

- 5.- Por último, se señala la necesidad de atender a la consideración que los docentes, el centro y los alumnos realizan de los apoyos recibidos. El calificar a alguien o a algo como un apoyo a la integración no asegura que ciertamente sea percibido como tal por aquellos que lo reciben. Con esta reflexión estamos haciendo referencia a la necesidad de que la dotación de apoyos y recursos a la integración se realice de manera diferenciada, es decir, atendiendo a la realidad educativa de cada centro y a las necesidades de sus alumnos concretos.

II.5.- Formación del profesorado.

Las demandas que la integración educativa plantea al profesorado como consecuencia de las nuevas concepciones existentes en el campo de la educación especial - fundamentalmente el concepto de n.e.e., ya explicado-, han originado un cambio en los procesos de intervención educativa. Uno de los protagonistas principales en dicho cambio es el profesor ordinario o, más concretamente, las funciones, directamente relacionadas con su formación, que en la intervención educativa se le han encomendado (Brennan, 1988).

En oposición a posturas anteriores desde las que se defendía que el profesorado ordinario ni estaba preparado, ni era el responsable de hacer frente a los problemas "tan

específicos" que presentaban o podían presentar algunos de los alumnos de su aula, en la actualidad las soluciones pasan por dotar de apoyos y ayudas y de una formación adecuada al profesor ordinario, en cuanto que se entiende que es éste el principal responsable de la formación de los alumnos -de todos los alumnos- que asisten a su aula (Dyson, 1991).

A la base de esta nueva interpretación de la respuesta educativa, encontramos:

- a) un cuestionamiento de la forma en la que tradicionalmente, el profesor ha orientado su trabajo que introduce cambios en lo que a sus competencias profesionales se refiere (Giné y Ruiz, 1989; López Melero, 1992);
- b) una interpretación constructivista del aprendizaje que conlleva una nueva interpretación del rol del profesor que, ahora, es interpretado como un mediador en el proceso de construcción del aprendizaje que desarrollan todos y cada uno de los alumnos del aula (Coll, 1986a; Mauri, 1990; Fierro, 1991; Poplin, 1991a)

Todo ello comporta una reforma en la formación del profesorado que, como señala Mauri (1990), le capacite para valorar la propuesta curricular que se le ofrece y para

elaborar una nueva propuesta contextualizada según las características propias de su centro y de su aula, todo lo cual exige al profesor una labor de coordinación con el resto del profesorado y una labor de análisis y reflexión sobre su propio quehacer profesional que antes no necesitaba.

En la línea de la noción de "profesor investigador" propuesta por Stenhouse (1986), estamos asistiendo, en consecuencia, a una recuperación del profesor como ente dinámico, con capacidad de decisión, que tiene que definir lo que es apropiado y lo que no reflexionando sobre su propia práctica y sobre las teorías implícitas y los criterios educativos que guían su acción docente y que dicha práctica pone de manifiesto.

Ante esta situación en la que el profesor se enfrenta a cambios en los que él debe asumirse como protagonista, nadie cuestiona que su papel resulta esencial en una doble vertiente: actitudinal, en cuanto que una actitud positiva hacia la integración es absolutamente necesaria para lograr en el profesorado la implicación personal que exige la puesta en práctica de la integración escolar (Warnock, 1978; García Pastor, 1988a; Parrilla, 1992; Satainback y col., 1992); y competencial, en cuanto que las situaciones de integración implican nuevos retos a los que debe de hacer frente el profesor (Barrueco, 1991; Parrilla, 1992). A este respecto, como señala Gimeno Sacristán (1985), podemos afirmar que "mucha teoría pasará a la acción en la medida en que sea asumida por el profesor, éste la personalice y sepa aplicarla a las situaciones reales" (pág.181), lo cual quiere decir que toda transformación de las prácticas reales de la enseñanza tiene que contar también

con una transformación del profesor, elemento clave en la práctica educativa.

De esta forma, unido a esa necesidad de cambio de actitudes, que analizaremos con más detenimiento en el capítulo siguiente, encontramos, también, la necesidad de un cambio en la formación profesional de los profesores que les capacite para hacer frente a las nuevas responsabilidades que tanto la reforma como la integración educativa les imponen (Fierro, 1986a; Hegarty, 1988; Blanco, 1989; Mauri, 1990; Benito Gómez, 1990; Fierro, 1991; López Melero, 1991; Dueñas, 1991; Parrilla, 1992).

Como se señala en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (M.E.C, 1989), "una escuela renovada precisa de un profesorado igualmente renovado", estamos asistiendo al nacimiento de un nuevo profesor que tiene que ser más creativo, más autónomo, más colaborador, en definitiva, más profesional (Yinger, 1986; Parrilla, 1987; Sancho, 1990). De hecho la efectividad de esa "nueva escuela" comprensiva e integradora que se nos propone desde la Reforma depende, en gran medida, de la profundidad con la que el profesorado aborde los cambios en su actividad profesional (García Pastor, 1988; Sancho, 1990; Graden y Bauer, 1992; Villa y Thousand, 1992; López Melero, 1991).

En la actualidad, tras reconocer que, como dice Hegarty (1987), "La reforma de la escuela ... no tendrá lugar sin una correspondiente reforma en la formación" (Pág. 123),

o, lo que es lo mismo, que resultan imprescindibles programas de formación del profesorado que acompañen a la reforma educativa que origina siempre todo proceso de integración escolar, los esfuerzos se centran en decidir como han de ser los programas de formación que se diseñen.

Tomando como referencia realidades tan cercanas para nosotros como son las propuestas de formación del profesorado que se ofrecen y recomiendan desde la Reforma Educativa (M.E.C., 1989), desde el Informe sobre las mejoras a introducir en la escuela ordinaria de cara a favorecer la integración educativa, elaborado por la Comisión de Educación Especial a estancias del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (1988), y desde los planes de formación del profesorado, elaborados tanto por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (1990a), como por el M.E.C. (1989b), las características que sintetizan el modelo de formación que intenta responder a esa nueva imagen del profesor como profesional y a una concepción de educación comprensiva e integradora son, fundamentalmente:

- una formación que se articula a partir de la reflexión sobre la práctica docente del profesor y del contexto escolar en el que se halla inserto. En este sentido se aconseja particularizar la formación focalizándola en torno al Centro Educativo donde el profesor desarrolla su labor docente, lo cual implica responder a situaciones concretas de las que emanan diferentes demandas de formación relacionadas con los proyectos curriculares de Centro o, como señala Gimeno

(1985), relacionar estrechamente la investigación con la formación y perfeccionamiento del profesorado de tal forma que el profesor no sea un recipiente pasivo sino un participante activo en el propio proceso de estudio y mejora de su experiencia y de su centro;

- una formación de base y de especialización que proporcione al profesorado un aumento competencial, es decir, que le capacite para asumir los nuevos roles que tanto la reforma educativa como la integración escolar demandan a nivel de institución escolar y a nivel de aula;
- un mayor énfasis en la metodología para la diversidad que capacite al profesor para responder a un alumnado heterogéneo, con diferentes necesidades educativas;
- la capacitación del profesorado en el desarrollo de adaptaciones curriculares que posibiliten la respuesta a la diversidad en base a un currículo ordinario abierto y flexible. Se precisa, por tanto, una formación centrada en el currículo ordinario desde donde se contemple la respuesta educativa a las necesidades individuales;
- la formación del profesorado en base a destrezas y estrategias colaborativas que posibiliten el trabajo cooperativo que exige el nuevo modelo curricular.

En los momentos actuales, la búsqueda de modelos de formación para los profesores que respondan a las demandas que la Reforma y la integración educativas les plantea sigue encerrando dificultades, dibujando un panorama que plantea más preguntas que respuestas (Parrilla, 1992).

En este contexto, cobra toda su importancia la necesidad de realizar investigaciones centradas tanto en la evaluación de las necesidades del profesorado en relación con su formación como en la evaluación de los programas de formación del profesorado diseñados, como forma de controlar y mejorar los procesos y los resultados (M.E.C., 1986a; Benito Gómez, 1990).

Nos gustaría finalizar esta exposición reflexionando sobre algunas de las razones que pueden estar explicando esas dificultades que todavía hoy encierra la formación de los profesores. Más en concreto, nos proponemos llamar la atención sobre algunas de las causas que, desde nuestro punto de vista, pueden estar influyendo de forma significativa al menos en la actitud con la que los profesores se enfrentan a los programas de formación que se les propone. Nos estamos refiriendo:

- a.- en primer lugar, a las actitudes de resistencia y oposición al cambio existentes entre una parte importante del profesorado como consecuencia del sentimiento de imposición institucional con la que pueden estar viviendo todas las transformaciones que esta generando la actual Reforma del sistema educativo y, en consecuencia, también los cambios

referidos a su rol profesional y a su formación (López Melero, 1992);

- b.- en segundo lugar, a la desconexión existente entre los programas de formación que se propone a los profesores y su práctica docente.

Por lo general, en la línea de lo que señala Gimeno (1985), los modelos de formación que se proponen al profesorado se fundamentan en un esquema de funcionamiento que, estructurado en las siguientes fases:

- * la investigación y desarrollo por parte de los "investigadores de la educación" de las teorías que intentan mejorar o cambiar la práctica educativa;
- * la difusión de estas teorías en programas de formación del profesorado y
- * la adopción/aplicación por parte de los profesores de dichas teorías en su práctica docente,

pretenden, como objetivo último, que los profesores adopten y apliquen teorías pensadas y reflexionadas por teóricos-investigadores alejados de la práctica docente del profesor y, en consecuencia, consideradas por éste, la mayor parte de las veces, como irreales.

Como consecuencia de unos modelos de formación con tales características, nos encontramos, por tanto, ante una situación que, en palabras de Gimeno (1985), se caracteriza por:

- * el funcionamiento simultaneo de dos sistemas desconectados: las innovaciones propugnadas (...) y ese cambio asistemático pero real que se produce en los contactos de los propios docentes, al margen de fundamentos sesudos, que son fruto de la intuición o del ensayo y error de los propios profesores " (pag. 179).

La solución, en este sentido, parece que pasa, en la línea de lo que, desde un paradigma mediacional (Pérez Gómez, 1985a), sostienen Shavelson y Stern (1985), Stenhouse (1986) o Gimeno (1985), por prestar una mayor atención al pensamiento, teorías implícitas, decisiones y actitudes de los profesores sobre la enseñanza, es decir, a los procesos de discusión interna que realizan los profesores antes de actuar y que guían su acción docente;

- c.- y, por último, a la apariencia de novedad absoluta con la que se revisten muchos de los cursos de formación que se proponen al profesorado y que puede originar en muchos profesores sensaciones de inseguridad que cuestionan su propia capacidad y su propia formación anterior.

Para muchos profesores, el tinte novedoso de muchos de los programas formativos que se les

ofrece lleva implícita la idea de que es necesario que adquieran una formación totalmente distinta a la que ahora tienen, lo cual les hace cuestionar la utilidad de su actual formación y su capacidad profesional para responder adecuadamente a las exigencias que la también nueva situación educativa les plantea. Recordar, en este sentido, numerosos trabajos que han puesto de manifiesto que en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la integración esta influyendo, más que los cursos de formación realizados por el profesorado, su percepción acerca de la propia capacidad y preparación para responder adecuadamente a las demandas que la integración educativa les plantea (Shotel y col., 1972; Gickling y Theobald, 1975; Center y Ward, 1987). Así, en numerosas ocasiones, como señala Sáenz Barrio (1990) o Giné y Ruiz (1989), la existencia entre el profesorado de actitudes negativas o ambivalentes hacia la integración se puede explicar, entre otras razones, por el sentimiento de falta de formación y preparación adecuadas para enseñar a alumnos con n.e.e. integrados que experimenta el profesor. En palabras de Fierro (1986):

- * Las razones a menudo esgrimidas por los maestros en contra de la integración no hacen sino tratar de racionalizar un sentimiento de incompetencia y también de angustia ante las añadidas demandas que se les vienen encima" (Pág. 70).

A este respecto, nosotros consideramos que la solución, partiendo de una comprensión de la

"crisis" que la situación educativa actual debe estar originando en el profesor (Sancho, 1990), no pasa tanto por modelos formativos que acentúen la ruptura con la formación actual del profesor, sino por programas de formación que, partiendo de lo que el profesor sabe y de la situación profesional que esta viviendo, le ayuden a redefinir su práctica de acuerdo con las nuevas exigencias a las que debe hacer frente. Después de todo, como ya en 1978 apuntaba Warnock en su informe sobre las necesidades educativas especiales en Gran Bretaña, se trata mas de un cambio de actividad y de interés que del aprendizaje de materias totalmente nuevas. Es muy probable, como señala Reid (1991), que tengamos más éxito a largo plazo si empezamos tomando como punto de referencia el momento en el que se encuentran los profesores y luchamos por una evolución en lugar de por una revolución.

III.- LA INTEGRACION ESCOLAR EN EL ESTADO ESPAÑOL Y EN EL PAIS VASCO ANALIZADA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL MARCO LEGAL.

Esta tercera parte se va a centrar en la descripción del Marco Legal que desarrolla la ordenación de la Educación Especial y de la Integración Escolar en el Estado Español (Punto 3.1), en general, y en el País Vasco (Punto 3.2), en particular. Con tal propósito, expondremos la legislación más importante que, tanto a nivel estatal como a nivel del País Vasco, contribuye a reflejar la evolución y las variaciones que progresivamente se han ido produciendo en los planteamientos educativos relativos a los alumnos con necesidades educativas especiales.

III.1.- La Integración Escolar en el Estado Español analizada desde el punto de vista del Marco Legal.

El análisis del Marco Legal en el que se desarrolla la ordenación de la Educación Especial en España, nos informa de la evolución y de las variaciones notables que se han ido produciendo en los planteamientos educativos relativos a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En un primer momento, la Educación Especial en España se entendió como una atención especializada destinada

a la rehabilitación y tratamiento de las personas con discapacidades. De esta forma, se reforzó el concepto de Educación Especial como actividad educativa independiente de la Educación General, determinando, con ello, que dicha educación se configurará como un modelo autónomo, separado del sistema ordinario.

En la actualidad, la idea tradicional de una Educación Especial como sistema diferenciado, ha sido sustituida por la idea de una educación integrada en el marco de la Educación General, que nos hace hablar de una "escuela para todos los alumnos", que parte de una consideración del alumno como sujeto de la Educación y no como objeto de la misma.

Entre una concepción y otra de Educación Especial existe un amplio Marco Legal que, a lo largo de los años, ha ido explicando este cambio de actitud en cuanto a la educación de los alumnos con n.e.e.. Seguidamente expondremos la legislación más importante que explica dicho cambio (Vázquez Gómez, 1986; García Pastor y García Jiménez, 1986; García García, 1988; Dueñas, 1991; Bautista Jiménez, 1993).

III.1.1.- La Ley General de Educación.

La Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, ha sido la

primera Ley, dentro de nuestro ordenamiento, en incorporar la noción de integración y en establecer las bases generales para el tratamiento educativo de los "deficientes e inadaptados" (Dueñas, 1991).

En su capítulo VII (artículos 49 y siguientes), dedicado a la Educación Especial, diferencia entre sujetos con deficiencias leves y profundas, recomendando para los primeros la escolarización en aulas especiales ubicadas en centros docentes de régimen ordinario, y para los segundos la escolarización en Centros de Educación Especial que, en orden a lo que la Ley establece, deben tener como objetivo facilitar, en lo posible, la integración de los alumnos en los Centros ordinarios, por lo que ambos deberán funcionar en conexión.

III.1.2.- El Plan Nacional de Educación Especial.

En 1978, el *Real Patronato de Educación y Atención al Deficiente* en colaboración con el *Instituto Nacional de Educación Especial* elaboran el *Plan Nacional de Educación Especial*, en el que se asume claramente el principio de integración del alumnos disminuido en los centros ordinarios del sistema escolar.

El citado plan, tomando como objetivo prioritario la adecuada escolarización de todos los deficientes e

inadaptados en edad escolar, presenta una serie de medidas de orden práctico de cara a conseguir dicha escolarización. Entre dichas medidas destacan:

- el desarrollo de servicios de apoyo a la E.G.B.;
- la creación de aulas especiales en centros ordinarios;
- la creación de centros específicos de educación especial;
- la formación del personal, docente y no docente;
- la creación de equipos multiprofesionales.

El desarrollo del Plan gira en torno a cuatro principios que reconoce como básicos para la Educación Especial y que, en consecuencia, caracterizan el contenido y orientaban el desarrollo de todas y cada una de las medidas de orden práctico anteriormente mencionadas. Tales principios son:

- Normalización de los servicios.
- Integración escolar.
- Sectorización de la atención educativa.
- Individualización de la enseñanza.

La principal importancia del citado Plan reside en el hecho de que constituye el primer marco global de referencia de la Educación Especial existente en España, por lo que ha servido como fundamento de actuaciones posteriores en el campo de la Educación Especial y ha orientado las normas legislativas vigentes que ordenan su práctica (García, 1988; Dueñas, 1991).

III.1.3.- La Constitución Española.

La Constitución Española de 1978 (B.O.E. 29 de Diciembre de 1978), reafirma el derecho de todos los ciudadanos a recibir educación y reconoce la integración de los sujetos minusválidos en los diferentes ámbitos de la vida social como un derecho fundamental. Así, en su artículo 49 (Título I -"De los Derechos y Deberes Fundamentales"-, Capítulo Tercero -"Los principios rectores de la política social y económica"-) establece que "los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos" (art. 49).

III.1.4.- La Ley de Integración Social de los Minusválidos.

El contenido del artículo 49 de la Constitución fue desarrollado posteriormente en la *Ley 13/1982, de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos (L.I.S.M.I)*, en la que se aborda la integración de los deficientes en los planos personal, sanitario, educativo y laboral. Hasta el momento, constituye la primera y única norma con rango de ley existente en nuestro país que trata explícitamente el tema de la integración y su puesta en práctica en los diferentes ámbitos (Dueñas, 1991).

La L.I.S.M.I aborda los aspectos educativos en la sección tercera, dedicada a la educación, de su Título VI - "Sobre la Rehabilitación"- . A este respecto, conviene señalar que la citada Ley reconoce y establece con carácter de mandato legal la integración educativa del minusválido dentro del sistema ordinario de la educación general, donde deberá recibir los apoyos que precise para su adecuado desarrollo (art. 23.1). En este sentido, la Ley entiende que la Educación Especial se deberá de impartir en las instituciones ordinarias del sistema educativo General (art. 25), y que, únicamente cuando la gravedad de la minusvalía lo exija, se llevara a cabo en instituciones o centros específicos que deberán de funcionar en estrecha conexión con los centros ordinarios, con objeto de facilitar la posterior integración de los alumnos a través de unidades de transición (art. 27).

En líneas generales podemos decir que esta Ley nace por la necesidad de dar una respuesta global al vacío legal existente con respecto a los minusválidos, especialmente físicos y sensoriales, que demandaban una mayor prestación de servicios sociales integrados en la comunidad. Y es, precisamente, la existencia de dicho vacío legal lo que justifica la elaboración de una Ley que se desarrolla separada de la legislación ordinaria, ya que, de otro modo, es decir, de no entenderse dentro del contexto histórico y social en el que se desarrolla, la L.I.S.M.I. resultaría contradictoria con los principios de normalización e integración que proclama (García Pastor y García Jiménez, 1986).

III.1.5.- El Real Decreto 2639/1982 de Ordenación de la Educación Especial (derogado).

El Real Decreto 2639/1982, de 15 de Octubre, de Ordenación de la Educación Especial (B.O.E. del 22-10-82), Derogado por el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de igual nombre (B.O.E. del 16-3-85), amplía la L.I.S.M.I detallando las modalidades de integración escolar en las que podrá desarrollarse la educación especial (art. 4). A saber:

- a.- Integración completa en Unidades ordinarias de enseñanza con programas de apoyo individualizado.

b.- Integración combinada entre unidades ordinarias de enseñanza y de Educación Especial.

c.- Integración parcial mediante escolarización en unidades de Educación especial en centros ordinarios.

d.- Escolarización en centros específicos de Educación Especial.

Este Real Decreto establece, en consecuencia, un modelo de provisión educativa estructurado en cuatro niveles de integración escolar ordenados en grados de integración decreciente.

III.1.6.- Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial.

El Real Decreto 334/1985, de 6 de Marzo, de Ordenación de la Educación Especial, deroga el Real Decreto 2639/1982, de 15 de Octubre, de igual denominación por considerar incompletas e insuficientes las directrices y medidas previstas para el desarrollo eficaz de la integración educativa. En líneas generales, supone la concreción, en el ámbito educativo, de las directrices generales establecidas por la L.I.S.M.I. en dicho ámbito.

Los aspectos más importantes que se desprenden del análisis de este Real Decreto son los siguientes:

- Se reafirman los principios de normalización de servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza, como los cuatro principios básicos que deben orientar el desarrollo de la educación especial.
- Se concibe la Educación Especial como parte integrante del sistema educativo ordinario (art. 1).
- Se potencia la integración educativa del minusválido en los Centros ordinarios, pero a la vez se mantiene la existencia de Centros de Educación Especial. En este sentido (exposición de motivos del R.D.):
 - * se entiende que la Educación Especial se deberá impartir en las instituciones ordinarias del sistema educativo General y que, únicamente cuando la gravedad de la minusvalía lo haga imprescindible, se llevara a cabo en instituciones o centros específicos de educación especial;

- * se establece la necesidad de dotar a la institución escolar ordinaria de los servicios y recursos necesarios que favorezcan la integración del alumno y eviten su segregación;
 - * Se contempla la existencia de Centros específicos de Educación Especial que son entendidos, por una parte, como centros de recursos y de apoyo a la escuela ordinaria y, por otra, como centros de atención individual y de desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los alumnos en ellos escolarizados cuando, debido a la gravedad de su situación, no puedan recibir otro tipo de educación. En este sentido, y dado que el objetivo es la integración educativa, se señala la necesidad de establecer dentro del sistema educativo una coordinación permanente entre los Centros de Educación Especial y los Centros ordinarios de cara a facilitar el paso de los alumnos de aquellos a estos (art. 21).
- Se prevén y desarrollan tres tipos de apoyos fundamentales para llevar a cabo el proceso de integración que son la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y los tratamientos y atenciones personalizadas (capítulo III, arts. del 11 al 17).

- La administración se compromete a potenciar la atención temprana, anterior a la escolarización obligatoria, en cuanto que se reconoce su importancia en el desarrollo posterior de los niños disminuidos (arts. 5 y 6).

El Real Decreto prevé que su aplicación se lleve a cabo en un período de 8 años, considerando los tres primeros como experimentales y los cinco siguientes como de implantación progresiva de la integración que se llevará a cabo en los Centros ordinarios que voluntariamente lo soliciten. De esta forma se espera que al finalizar los 8 años se alcance una verdadera integración escolar de los alumnos disminuidos.

En líneas generales podemos decir que nos encontramos ante una iniciativa legislativa que no introduce cambios demasiado significativos que nos puedan hacer pensar en que la integración educativa este siendo analizada, ni en sus planteamientos teóricos ni en su desarrollo, desde una perspectiva significativamente diferente a como lo han hecho otras normativas anteriores. Así, por ejemplo, sigue hablando de alumnos disminuidos o inadaptados y propone un modelo de integración que, si bien potencia la escolarización de estos alumnos en centros ordinarios, también mantiene la existencia de Centros segregados que intentan responder, no tanto a las necesidades individuales de los alumnos, como a las "disminuciones" o "inadaptaciones" que los alumnos manifiestan. De esta forma el acento se sigue poniendo en el sujeto y en sus minusvalías, y no en la escuela y en los

cambios necesarios que la institución escolar debe de experimentar para acomodarse a las necesidades de todos sus alumnos (García Pastor y García Jiménez, 1986).

III.2.- La integración educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Como consecuencia de la transferencia al Gobierno Vasco de las competencias en materia de Educación, se ha desarrollado en la Comunidad Autónoma del País Vasco un marco legal relativo al ordenamiento de la Educación Especial del destacamos en materia de integración escolar, el *Plan de Educación Especial para el País Vasco* (B.O.P.V. del 7-10-1982) y el Informe elaborado por la Comisión de Educación Especial sobre las *"Mejoras a introducir en el sistema educativo para la educación adecuada de alumnos con necesidades educativas especial"* (1988), que, aunque no puede ser incluido dentro de lo que consideramos como normativa legal, resulta de especial transcendencia dado que establece los planteamientos, directrices y las líneas de acción fundamentales que orientan el desarrollo actual de la educación especial en el País Vasco. De ambos nos ocuparemos a continuación.

III.2.1.- El Plan de Educación Especial Para el País Vasco.

El Plan de Educacion Especial para el Pais Vasco, aprobado en Junio de 1982 por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, se configura en base a dos principios o líneas pedagógicas fundamentales:

- a.- Por un lado, lo que desde el plan se denomina la filosofía de la Integración que es considerada como una opción contrapuesta a la filosofía de la especialización y valorada como mejor y más conveniente.
- b.- Por otro lado, como segundo principio inspirador del Plan, la Sectorización de servicios, principio considerado inherente a la filosofía de la Integración y opuesto al principio de centralización.

En base a estos dos principios fundamentales, el Plan persigue dos metas concretas:

- * Una sectorización de los recursos y servicios existentes, oponiéndose con ello a la centralización.

- * Una progresiva integración de los sujetos con minusvalías en la escuela ordinaria, que supone, por una parte, la aceptación de las diferencias como parte integrante de la sociedad del País Vasco y, por otra, la oposición a los Centros específicos de Educación Especial, hasta ese momento casi única realidad educativa existente en nuestra comunidad para los alumnos calificados como minusválidos.

El Plan se encuentra estructurado en dos partes:

a.- Una primera parte en la que:

- se hace referencia a los principios básicos que han de orientar la Educación Especial: la aceptación del principio de integración social como inspirador del Plan y la concepción de la Educación Especial como una Pedagogía de las diferencias;
- se especifica quienes serán los sujetos beneficiarios de dicho Plan. A saber: alumnos con déficit intelectual; alumnos con déficit sensorial; alumnos con trastornos de origen psiquiátrico o psicológico; alumnos que presentan fracaso escolar.

- b.- Una segunda parte en la que se explican las estructuras operativas que posibilitarán la consecución de los objetivos previstos de forma gradual. En este sentido, recordar que el principal objetivo del Plan, conocido el hecho de que en el País Vasco se había optado preferentemente por la atención especializada de los sujetos con deficiencias, consistía en transformar los Centros especiales y las aulas de Educación Especial en instrumentos efectivos de normalización e Integración, convirtiéndolos en elementos de cambio y potenciación de estructuras integradoras dentro de la organización educativa ordinaria.

Con relación a los mecanismos o estructuras básicas que se establecen para posibilitar la consecución de este objetivo, destacan los *Equipos Multiprofesionales* de apoyo a la escuela y los *Centros Coordinadores de Educación Especial* encargados de realizar el diagnóstico, la terapia y el seguimiento de los sujetos de los Centros y aulas especiales, así como de los intercambios profesionales y de las evaluaciones pedagógicas de las actividades desarrolladas en dichos centros y aulas. Más concretamente, los Equipos Multiprofesionales se conciben para que realicen las funciones básicas de diagnosticar, realizar terapias, llevar a cabo el seguimiento de la evolución de los niños y favorecer los intercambios con los profesores, mientras que los Centros Coordinadores tienen como funciones prioritarias actuar como banco de datos en orden a coordinar las acciones de los Equipos Multiprofesionales, orientar la formación del profesorado y fomentar la investigación sobre Educación Especial.

En líneas generales, podemos decir que la puesta en práctica de este Plan de Educación Especial a lo largo de los 5 años para los que estaba previsto, ha posibilitado la creación de una infraestructura básica y necesaria (desarrollo de Equipos Multiprofesionales, realización de programas de perfeccionamiento del profesorado, dotación de personal de apoyo a los centros escolares ordinarios, etc.) que permitiera desarrollar una nueva etapa en el proceso de integración educativa que tuviera como objetivo prioritario la integración escolar en los centros y aulas ordinarias de los alumnos con necesidades especiales.

Sin embargo, a pesar de que el desarrollo en nuestra Comunidad de un Plan de Educación Especial como el que hemos descrito era absolutamente necesario para atender las necesidades educativas de un determinado grupo de sujetos y a pesar de que se puede concluir que los logros conseguidos han sido muy importantes, han existido, también, deficiencias importantes que han hecho imposible el cumplimiento de uno de los objetivos prioritarios del Plan, como es la integración progresiva de los sujetos con necesidades especiales en la escuela ordinaria.

Con el fin de paliar esas deficiencias que impidieron la consecución del objetivo señalado y con el fin de hacer realidad ese mismo objetivo, se elaboró un nuevo documento que, partiendo de la realidad existente en el País Vasco, ha intentado dar un paso adelante hacia la consecución de ese objetivo fundamental al que estamos haciendo referencia.

III.2.2.- El Informe sobre las "Mejoras a Introducir en el Sistema Educativo para la Educación Adecuada de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales".

En Octubre de 1987, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco pone en marcha una *Comisión de Educación Especial* encargada de valorar el Plan de Educación Especial existente y de elaborar un Plan de transformación en el que se recomendaran las medidas de actuación futuras que se consideraran pertinentes.

En Diciembre de 1988 se presenta el Informe "Mejoras a introducir en el Sistema Educativo para la Educación adecuada de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales", en el que se recogen las soluciones que la Comisión considera más adecuadas para acomodar en la Comunidad Autónoma Vasca los medios y estructuras que hagan viable, en un plazo de 5 años, la Integración escolar de los sujetos con necesidades educativas especiales en los diferentes niveles del sistema educativo, superando las dificultades que el propio sistema normal plantea. A este respecto, conviene señalar que, en cuanto que la Comisión entiende la Educación de los sujetos con n.e.e. como un continuo de prestaciones educativas a lo largo de su ciclo vital, el Informe contempla para estas personas acciones educativas que abarcan: la educación temprana, infantil, primaria, secundaria obligatoria y post-obligatoria y permanente de adultos.

Del comentario de dichas soluciones nos ocuparemos a continuación.

1.- Filosofía y Principios básicos en los que se inspira el Informe.

Las medidas de actuación propuestas en el Informe se sustentan en una serie de principios e ideas fundamentales que a continuación exponemos:

- a.- El Informe elaborado por la Comisión de Educación Especial (1988), partiendo de los presupuestos de que los objetivos de la Educación para aquellos sujetos con n.e.e. son los mismos que para el resto de los alumnos y de que el proceso de integración debe ser un elemento esencial del proceso educativo, se plantea como objetivo prioritario promover la integración escolar de los alumnos con n.e.e. en el entorno menos restrictivo, esto es, el entorno que menos limite sus posibilidades de interacción con el resto de sus compañeros socialmente valorados. La Comisión entiende que dicho entorno, con los necesarios recursos que posibiliten que cada niño reciba precisamente la Educación que requiere y necesita en cada momento de su evolución, debe ser el Centro ordinario donde todos se educan. El Informe recomienda, además, que sólo en casos excepcionales y en ciertas circunstancias que se

describen, puede considerarse la posibilidad de que ciertos alumnos asistan a aulas especiales.

b.- En otro sentido, el Informe, en oposición al concepto de *deficiencia ampliamente utilizado*, introduce y recomienda el uso del concepto de *necesidades educativas especiales*, que es definido como las ayudas o adaptaciones especiales que, de forma temporal o permanente, puede necesitar un alumno para acceder al currículo educativo ordinario y a una correcta escolarización. La Comisión entiende, además, que las necesidades especiales de un alumno deben entenderse como relativas, temporales, interactivas y ligadas a una acción de adaptación curricular, y que la presencia y el grado de dichas necesidades, en cuanto que son interactivas, dependen de la interacción de las características de al menos seis factores como son el propio alumno, el aula, el centro escolar, la familia del alumno, el medio social y comunitario y la dotación de recursos de su circunscripción.

c.- La Comisión, con esta modificación terminológica, introduce además, profundas modificaciones en diferentes aspectos:

- * en la concepción de Educación Especial, la cual deja de ser definida en referencia al lugar donde debe impartirse y empieza a ser definida en función de las necesidades que debe satisfacer;

- * en la consideración del alumno, sujeto de dicha educación, que deja de ser educativamente valorado en función de su deficiencia y comienza a serlo en función de las demandas y las necesidades educativas que manifiesta;
- * en la interpretación de la responsabilidad que la escuela tiene en las necesidades educativas que plantean sus alumnos: se subraya la escuela como el lugar donde se deben de producir los cambios necesarios que den respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumno.

d.- Como consecuencia de esta nueva interpretación que relaciona las n.e.e. de un alumno con las respuestas educativas que debe recibir desde la institución escolar, el Informe recomienda la introducción de importantes cambios conceptuales y prácticos en el marco educativo y en el sistema escolar, que ayuden a transformar la escuela actual y vayan abriendo camino a una concepción de *Escuela Comprensiva* caracterizada por una función social y educativa, destinada a favorecer el desarrollo de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales. Una concepción de escuela abierta a la diversidad, capaz de sustituir la homogeneidad por la heterogeneidad, capaz de convertir la escuela actual, clasista y segregadora, en una escuela para todos.

De forma sintetizada estos serían los principios y líneas básicas por las que transcurre el Informe.

2.- Servicios y Líneas de Actuación Previstos por el Informe.

El Informe contempla todo un conjunto de actuaciones y servicios que, fundamentados en los principios e ideas básicas comentadas, están destinados a hacer posible la integración educativa en los centros ordinarios de los alumnos con necesidades especiales. Tales servicios y líneas de actuación previstos por la Comisión son los siguientes:

a.- Establecer medidas encaminadas a desarrollar un modelo de enseñanza comprensiva que, caracterizada por:

- * ... ofrecer a todos los alumnos de una determinada edad un importante núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, evitando o retrasando al máximo posible la separación de alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles" (Comisión de Educación Especial, 1988: 14),

posibilite la eliminación o reducción de las desigualdades educativas y sociales que marginan a los alumnos, cuales quiera que sean sus características personales y sus necesidades educativas.

En este sentido, la Comisión recomienda:

- una cuidadosa evaluación del contexto educativo, de forma que la escuela responda de manera adecuada a las necesidades educativas de todos los alumnos a los que sirve;
- la elaboración de un Plan de Centro comprensivo e integrador que posibilite que la respuesta educativa del centro escolar este basada en la comprensividad, flexibilidad y consideración individualizada de las necesidades educativas y de la respuesta a las mismas;
- el ofrecimiento al profesor tutor de los apoyos necesarios (formación permanente y reciclaje del profesorado; apoyos profesionales; etc.) que le permitan adaptar su respuesta educativa a las necesidades de todos los alumnos del aula y del Centro;
- la continuidad de las acciones relativas a la atención educativa de los alumnos con n.e.e. a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo: la educación temprana, infantil, primaria, secundaria obligatoria y post-obligatoria, enseñanzas no regladas y la educación de adultos.

b.- Utilización del currículo ordinario como respuesta a las n.e.e..

El Informe parte del principio básico de que no existe una clara línea divisoria entre necesidades educativas ordinarias y necesidades educativas especiales. Por el contrario, supone que todos los alumnos participan de unas mismas necesidades: ser provistos de aquellos medios y recursos de orden material y personal que les permitan acceder a lo fines generales de la educación. En este sentido, la Comisión propone responder a la diversidad de necesidades educativas existentes desde el currículo ordinario.

En este sentido propone:

- huir de una elaboración y aplicación de currículos diferentes según se trate de "alumnos especiales" o de "alumnos normales";
- considerar el currículo ordinario con carácter abierto con objeto de posibilitar la realización de las adaptaciones curriculares que precisen los alumnos según sus necesidades desde el mismo currículo ordinario.

Desde este punto de vista, y según palabras de la propia Comisión (1988):

- * no tiene sentido (...) el hablar de curriculum de Educacion Especial y de curriculum ordinario como si fuesen dos realidades educativas diferentes. Hay únicamente un currículo ordinario a lo largo de los niveles del sistema educativo (infantil, primaria, secundaria y permanente de adultos) en el que se deben realizar las adaptaciones y modificaciones convenientes para afrontar unas necesidades que son relativas e interactivas " (pág.19).

c.- El desarrollo de acciones tendentes a fomentar la realidad de un centro ordinario como espacio educativo donde debe darse respuesta a todos los alumnos.

Entre las acciones y medidas propuestas por la Comisión, destacamos las siguientes:

- 1.- Eliminación de barreras arquitectónicas.
- 2.- Provisión de apoyos educativos a los Centros que faciliten la conversión de los centros educativos en espacios donde se responde adecuadamente a todos los alumnos. La Comisión propone a este respecto tres tipos de recursos que seguidamente exponemos:

- Implantación de la figura del profesor consultor que es concebida como:

- * un recurso ordinario de apoyo global al centro, que, formando parte de la plantilla, se integra en la vida colectiva del mismo" (pág. 27).

Entre las funciones que la Comisión asigna al profesor consultor encontramos como función prioritaria y específica la de Apoyar y orientar al profesor tutor y al equipo docente en los diferentes aspectos relacionados con el ofrecimiento de una respuesta educativa adecuada a los alumnos con n.e.e. (orientar al profesor en la realización de adaptaciones curriculares, en la evaluación individual y contextualizada del alumno, en la utilización de diferentes estrategias pedagógicas - metodología, organización, etc.- que contribuyan a dar una mejor respuesta educativa desde la diversidad, etc.).

- En función de las necesidades de cada centro, la comisión recomienda la incidencia en los mismos de profesionales itinerantes, tales como: logopedas, fisioterapeutas, profesores especialistas en deficiencia visual, profesores especialistas en deficiencia mental, auxiliares, etc., que estarán bajo la dirección de los Centros de Orientación Pedagógica (C.O.P.) y tendrán como función la orientación directa a los profesores tutores sobre la respuesta educativa a necesidades específicas y el trabajo individual con los alumnos que lo precisen.

- La Comisión, tras insistir que es fundamentalmente en el aula ordinaria, con los cambios metodológicos y organizativos necesarios, donde se tiene que posibilitar la correcta educación de la inmensa mayoría de los alumnos, recomienda el establecimiento de aulas polivalentes en los centros ordinarios, que son concebidas como espacios y entornos educativos, debidamente dotados en cuanto a medios materiales y humanos, en los que, en determinadas situaciones se pueda realizar un trabajo individual con los alumnos cuyas necesidades educativas así lo exijan.

3.- El traslado paulatino de los recursos humanos y materiales desde los centros de Educación Especial a los centros ordinarios.

e.- La utilización de la circunscripción educativa como ámbito donde deben situarse los mecanismos y servicios de apoyo a los centros.

En este sentido, el Informe contempla como prioritario la existencia de los siguientes servicios:

1.- *La Comisión Pedagógica de Circunscripción (C.P.C.).*

El Informe recomienda la creación de una Comisión Pedagógica de Circunscripción (C.P.C.), que tendrá como objetivo fundamental "... asegurar que el sistema educativo esta actuando a nivel de circunscripción con un carácter integrador y optimizador de los recursos disponibles, a fin de asegurar la correcta educación de todos los alumnos..." (Comisión de Educación Especial, 1988, pág. 19).

A este respecto, la citada Comisión tendrá como función prioritaria, dictaminar en situaciones tales como: la provisión de recursos de educación temprana, para niños menores de tres años en los que se han identificado n.e.e.; la escolarización parcial o completa de un alumno en un aula polivalente; la provisión adicional a los centros de recursos materiales o humanos (eliminación de barreras arquitectónicas; dotación de un aula polivalente a un centro; dotación de material no pedagógico; dotación de material especial o mobiliario adaptado; dotación de profesionales itinerantes; etc.); o hacer recomendaciones acerca de la correcta escolarización de los alumnos con n.e.e..

2.- *Los Centros de Orientación Pedagógica (C.O.P.)* que, actuando a nivel de circunscripción, se constituyen como un

recurso de apoyo al centro educativo que tendrá como funciones específicas asesorar y orientar a los profesionales de los centros en la evaluación y en la respuesta educativa a las necesidades especiales, e intervenir en el centro a través de los profesores Consultores y del resto de la plantilla orientando y supervisando la elaboración de las correspondientes adaptaciones curriculares.

A este respecto, la Comisión recomienda que cada C.O.P. disponga de los siguientes programas:

- Programa de desarrollo de las capacidades de aprendizaje.
- Programa de Educación de alumnos con trastornos generalizados del desarrollo.
- Programa de desarrollo de la adaptación social.
- Programa de audición y lenguaje.
- Programa de educación temprana.
- Programa laboral-ocupacional, inserción en ciclos superiores y tránsito a la vida adulta.

- f.- Acciones complementarias que deberá de impulsar el Departamento de Educación de cara a que el desarrollo de las realizaciones futuras en materia de Educación Especial e integración educativa se adecuen a las recomendaciones emitidas por el Informe elaborado por la Comisión.

Entre las acciones propuestas destacamos las siguientes:

- 1.- *Establecer medidas encaminadas a desarrollar un cambio de actitudes, enfoques y prácticas en los centros escolares y en la propia comunidad que profundicen en un modelo de enseñanza comprensiva y que reduzcan las desigualdades educativas y sociales que marginan a los alumnos, cuales quiera que sean sus características personales y sus necesidades educativas.*
- 2.- La revisión de la normativa y legislación vigentes, con el fin de introducir las modificaciones oportunas que adecuen su filosofía, terminología y realizaciones futuras a las nuevas concepciones introducidas por el Informe sobre integración.
- 3.- La creación del Centro Especializado de Recursos Educativos del País Vasco, que tendrá, entre otras, las siguientes funciones: centralizar información, experiencias y resultados de investigaciones;

elaborar materiales de divulgación destinados a familias y profesionales relacionados con alumnos con n.e.e., instrumentos contextualizados de evaluación de las n.e.e. y modelos de adaptaciones curriculares; unificar criterios de actuación en la educación de alumnos con n.e.e.; proporcionar información y asesoramiento a los profesionales de los C.O.P. sobre los programas que han de desarrollar y colaborar en la formación y perfeccionamiento del profesorado en su respuesta a las n.e.e..

La comisión recomienda que las distintas funciones asignadas al Centro Especializado de Recursos Educativos se estructuren en torno a los siguientes programas:

- a) Currículum.
- b) Asesoramiento, estudios e información.
- c) Formación.
- d) Investigación y nuevas tecnologías.
- e) Elaboración de material didáctico.

- 4.- La adecuación de la Formación inicial y permanente del profesorado a la diversidad de la población escolar y a la tendencia existente hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e., con objeto de capacitarles para aplicar de manera diferenciada sus estrategias de enseñanza adaptándola a las necesidades de los alumnos.

5.- La evaluación continuada del Plan de transformación educativa propuesto en el Informe en base a cuatro acciones simultaneas:

- La evaluación de la labor e incidencia de las nuevas figuras, recursos y acciones propuestas.
- El establecimiento de zonas de seguimiento y evaluación profesional de carácter experimental a fin de evaluar de manera continuada las consecuencias de los cambios que se recomiendan.
- El establecimiento de un convenio con el Centro para la Innovación e Investigación Educativa (C.E.R.I.) de la oficina de la O.C.D.E..
- La creación de una comisión de seguimiento de las recomendaciones y acciones previstas en el Informe.

6.- El establecimiento de acuerdos Multidepartamentales (Educación, Sanidad, Trabajo-Bienestar Social y Cultura) /Pluri-Institucionales (Gobierno-Diputaciones Forales-Ayuntamientos) referidos a niños y jóvenes con n.e.e..

La Comisión entiende que la Educación de sujetos con n.e.e. no puede considerarse como algo aislado y que las necesidades especiales

de las personas no son algo fragmentable, por lo que aconseja la cooperación entre los diferentes servicios (sanitarios, educativos y sociales) que inciden en la atención de las necesidades especiales de niños y jóvenes de cara a favorecer un desarrollo coordinado de todas aquellas acciones que posibiliten la máxima integración social de las citadas personas y de sus familias (Fuentes Biggi, 1989).

Entre las acciones que la Comisión prevé en este sentido, podemos destacar:

- El establecimiento de un mecanismo administrativo, la *Comisión Multidepartamental Local (C.M.L.)*, que a nivel local/comarcal garantice la coordinación adecuada a la hora de identificar, evaluar contextualmente y afrontar las necesidades especiales de los niños y jóvenes.
- La creación de un *Ente/Consortio* que se configure como "...un lugar de elaboración, reflexión y experimentación de las orientaciones emanadas desde los departamentos e Instituciones en relación con la atención a las necesidades especiales de niños y jóvenes, y de sus familias" (Comisión de Educación Especial, 1988, pág. 60).

En síntesis, nos encontramos ante un documento innovador que introduce cambios importantes en la comprensión de la Educación Especial y en la interpretación de la respuesta educativa que, hasta ese momento, se estaba dando a los individuos sujeto de dicha educación en nuestra Comunidad. Con la incorporación del concepto necesidades educativas especiales, este Informe analiza la Educación especial y la Integración educativa desde un nuevo marco conceptual, que asume como principios fundamentales la diversidad y la heterogeneidad de los alumnos y de las respuestas educativas. De esta forma, se adopta un nuevo punto de vista, en lo que al concepto y a la práctica de la integración escolar se refiere, que hace especial referencia a las necesidades educativas manifestadas por los alumnos y a los cambios que tanto el sistema educativo como la institución escolar deben de experimentar para posibilitar la adaptación de la respuesta educativa a las necesidades de todos los alumnos.

SINTESIS

Concluiremos este Capítulo dedicado al análisis del proceso de Integración escolar y de las razones motivadoras de dicho proceso, resaltando aquellas ideas que pueden ser consideradas fundamentales en el desarrollo de dicho proceso:

- 1.- El cuestionamiento de la efectividad de la Educación Especial separada de la Educación General debido, fundamentalmente, al incumplimiento de los objetivos propuestos. Se consideraba que disminuir la heterogeneidad de las necesidades educativas existentes y potenciar la homogeneidad de las mismas era la manera más idónea de proporcionar una educación eficaz a los alumnos considerados deficientes que les permitirá incorporarse plenamente a la sociedad. Sin embargo, razones como la constatación de que la escolarización en clases y escuelas segregadas conducía invariablemente a modos y estilos de vida socialmente devaluados, así como la aparición de numerosos estudios que han cuestionado la eficacia de las clases segregadas en términos del rendimiento académico y de la adaptación social y emocional de los alumnos escolarizados en las mismas (Schulz y col.1991; Sanz del Río, 1992), han conducido al cuestionamiento de la idoneidad de una educación especial concebida como modalidad distinta y separada de la educación ordinaria que ha derivado hacia concepciones distintas sobre diversos aspectos implicados en la educación de los alumnos con n.e.e..

2.- El cuestionamiento de una Educación Ordinaria que ha conducido a un elevado fracaso escolar y que se ha mostrado incapaz de responder adecuadamente a las necesidades educativas de los alumnos en ella escolarizados (Kavale, 1979; Orcasitas, 1984; Sanz del Río, 1991).

3.- El proceso de reforma Educativa y los Cambios de índole filosófico-conceptual y práctico que conlleva todo proceso de integración escolar. Entre dichos cambios podemos destacar los siguientes:

* Una nueva concepción de Educación y de escuela que nos habla de;

a.- Una educación para todos en el seno de un mismo marco educativo que será el ordinario;

b.- Una Escuela Comprensiva e Integradora, caracterizada por una función social y educativa, destinada a favorecer el desarrollo de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales.

c.- Una Escuela para la Diversidad, que basada en principios como la heterogeneidad de alumnado y el respeto a la diferencia, defiende la idea de adaptación de la escuela a las

necesidades manifestadas por todos sus alumnos.

- * Cambio en la interpretación del concepto de Educación Especial, que ahora es entendida como el conjunto de ayudas y apoyos que es necesario introducir en el Sistema Educativo Ordinario para responder a las necesidades educativas de todos los alumnos.
- * Estrechamente ligado a este nuevo concepto de educación, asistimos a una nuevo concepto de currículo que basado en principios como la diversificación y la adaptatividad curricular, defiende la idea de un currículo ordinario como el único currículo desde el que se debe de responder a las necesidades de todos los alumnos.
- * Incorporación del concepto de Necesidades educativas especiales que viene a sustituir al de Deficiencia. Así, mientras que el término deficiencia hace referencia a déficits presentes en el alumno, minimizando la responsabilidad de la escuela ordinaria y del sistema educativo, el concepto de n.e.e. refiere a necesidades que plantea el alumno, resaltando el compromiso de la escuela y del sistema educativo en la respuesta a dichas necesidades.

- * Cambios en el modelo explicativo utilizado para analizar, explicar e interpretar la actual realidad educativa y, más concretamente, el proceso de integración escolar, que permite un análisis y una comprensión de la discapacidad no solo desde el individuo sino también, y de forma prioritaria, desde el entorno. En este sentido, se aboga por la utilización de un modelo interactivo entre individuo (alumno) y entorno (escuela) que acentúe la necesidad de adaptación de la respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno.

Pero además de todas estas condiciones ya analizadas, existe otra variable fundamental que también está incidiendo de forma determinante en el proceso de integración escolar. Nos estamos refiriendo a las actitudes del profesorado hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e., variable que ha sido mayoritariamente aceptada como una de las más importantes a la hora de explicar los resultados obtenidos en la aplicación práctica de los programas de integración. Del análisis en profundidad de esta variable nos ocuparemos en el capítulo siguiente.

CAPITULO 3: LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

En el presente capitulo vamos a analizar los aspectos más importantes relacionados con las actitudes del profesorado hacia la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El capítulo esta estructurado en tres partes en las que se analiza, por un lado, la importancia que, desde un punto de vista teórico, tienen las actitudes del profesorado en la integración educativa del alumno con n.e.e. y, por otro, a la luz de los resultados de las investigaciones existentes, cómo son dichas actitudes y cuáles son las variables fundamentales que las están explicando.

La estructura del capítulo queda como sigue:

- 1.- *Análisis de la importancia que tienen las actitudes de los profesores ordinarios hacia la integración escolar en la aceptación del alumno con n.e.e. y de su integración educativa. En esta parte se analizará, desde un punto de vista general, la importancia que se concede a las actitudes del profesorado en*

los procesos de integración educativa, así como las razones aducidas para explicar dicha importancia (I: La importancia de las actitudes de los profesores ordinarios en el desarrollo de la integración escolar de los alumnos con n.e.e.).

2.- *Las Actitudes del profesorado hacia la integración escolar.* El objetivo de este segundo punto será el de revisar distintas investigaciones, llevadas a cabo en otros países, que han estudiado las actitudes del profesorado hacia la integración educativa del alumno con necesidades especiales, con el fin de conocer como son dichas actitudes, así como algunas de las razones y variables más importantes que las están explicando (Puntos: II.1: Algunas razones que explican las Actitudes del profesorado hacia la integración escolar del alumno con n.e.e., y II.2: Variables subyacentes a las actitudes del profesor hacia la integración escolar del alumno con n.e.e.).

3.- *El estudio de las actitudes del profesorado ordinario hacia la integración educativa en España y en el País Vasco.* En este último punto nos ocuparemos de comentar detalladamente las investigaciones que, en relación con el tema que nos ocupa, se han realizado en el Estado Español, en general, y en el País Vasco, en particular. El objetivo de esta revisión bibliográfica, será, por una

parte, conocer los resultados obtenidos por los estudios realizados en nuestro entorno sobre las actitudes de profesorado ordinario hacia la integración y, por otra, poder comparar dichos resultados con los obtenidos por las investigaciones realizadas en otros países, analizadas en el punto anterior (Puntos III.1: Las investigaciones de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar realizadas en el País Vasco, y III.2: Las investigaciones de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar realizadas en España).

I.- LA IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES ORDINARIOS EN EL DESARROLLO DE LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON N.E.E.

Brennan (1988) afirmaba, en relación con la incidencia de las actitudes en el desarrollo de los procesos de integración educativa, que la actitud hacia las personas con discapacidades es el contexto donde se desarrollan los cambios que se van produciendo en el terreno de la integración escolar.

Pero, quizás, se podría ir incluso mas lejos y decir que la actitud o el cambio de actitud, si se prefiere, no es solo el contexto necesario donde se desarrolla el proceso de integración, sino que, junto con otras variables, conforma el propio proceso y configura el "clima" de la integración (Lavallo, 1984).

Todo proceso de integración conlleva cambios que, como hemos visto en el capítulo anterior, afectan a numerosos elementos integrantes del sistema educativo. Sin embargo, como señala Sancho (1990), estos cambios, en cuanto que exigen una reestructuración en el conocimiento y la conducta de los individuos y en cuanto que solo se pueden dar si llegan a afectar a la esfera de lo personal, son, fundamentalmente, una cuestión de actitud.

En general, parece que existe un acuerdo bastante unánime a la hora de reconocer que el éxito de los programas de integración escolar depende, fundamentalmente, de las actitudes de todas las personas involucradas en el proceso (directores, padres, alumnos, técnicos, auxiliares, etc.) (Stainback y Stainback, 1982; Bishop, 1986; Medrano, 1986; Dueñas, 1991; García Cabero y col., 1991; Schulz y col., 1991). Afirmaciones tales como:

- que la puesta en práctica de conceptos como necesidades educativas especiales o integración escolar requieren de un cambio de actitudes entre los profesionales de la educación (Warnock, 1978);
- que una de las transformaciones imprescindibles que deben darse en el medio escolar para conseguir una verdadera integración educativa es el cambio de actitudes de los componentes de la comunidad escolar, en cuanto que se considera demostrada la incidencia que las actitudes tienen en los resultados conseguidos por los procesos de integración (Parrilla, 1992; Barrueco, 1992);
- que las actitudes del profesor ordinario constituyen una de las variables más importante a la hora de explicar el éxito o el fracaso de un proceso de integración escolar (Winzer, 1984; Kunc, 1989; Upton, 1992);

- o que una de las variables fundamentales en el proceso de construcción del aprendizaje que realiza el alumno es el sentimiento de aceptación o de rechazo que percibe en el profesor (Poplin, 1991a),

lleen una gran parte de las páginas de la literatura referida a la integración educativa.

Centrándonos más en concreto en las actitudes del profesorado, parece existir, también, un reconocimiento general de que, como señalan Dyson (1991) o Gimeno (1985), cualquier iniciativa de cambio real de la educación (contenidos, usos metodológicos, calidad educativa ...) y de la respuesta educativa que se está dando a los alumnos con n.e.e. pasa directa o indirectamente por un cambio en los profesores y por una transformación de lo que ellos piensan en relación con la integración de dichos alumnos. De hecho, la mayoría de los estudios realizados en torno al tema coinciden en afirmar la importancia relevante que las actitudes del profesorado desempeñan en los resultados de los programas de integración educativa de los alumnos con n.e.e. (Corman y Gotlieb, 1978; Alexander y Strain, 1978; Larrivee y Cook, 1979; Baker y Gottlieb, 1980; Stephens y Braun, 1980; Schmelkin, 1981; Sololyk, 1981; Goodspeed y Celotta, 1982; Kunzweiler, 1982; Larrivee, 1982; Leiser y Abrams, 1983; Salend, 1984; Garvar y Schmelkin, 1989; 1989a; Shechtman, 1989).

Las razones aducidas para explicar dicha importancia han sido, sin embargo, muy diversas. A continuación exponremos algunas de las más importantes.

Numerosas investigaciones coinciden en destacar la gran importancia que tienen las actitudes de los profesores y de los compañeros de los alumnos con necesidades especiales en su integración educativa y en su desarrollo académico, afectivo y social (Gottlieb y Gottlieb, 1977; Miller y col., 1981; Siperstein y Goding, 1983; Kunzweiler, 1984; Meisel, 1984; Cartledge y col., 1985; Horne, 1985; Alia, 1991; Larrivee y Horne, 1991).

Algunas de estas investigaciones destacan, sin embargo, la mayor importancia que tienen las actitudes del profesor en la integración escolar, en cuanto que dichas actitudes parecen estar determinando las actitudes de sus alumnos hacia sus compañeros integrados y el estatus social que estos ocupan dentro del aula.

Desde este punto de vista, numerosos autores, teniendo en cuenta:

- a) la relevancia que se ha dado al mantenimiento de interacciones positivas entre alumnos con y sin discapacidades para valorar el éxito de la integración escolar -"La integración sólo tendrá éxito en la medida en que se sitúe a los niños deficientes en relaciones constructivas con sus pares no deficientes" (Johnson y Johnson, 1987)-;
- b) y la gran importancia que tiene la labor del profesor en la definición del respeto y la

aceptación de las diferencias dentro del aula, potenciando relaciones positivas en el aula, desarrollando estrategias dentro del grupo destinadas a facilitar las interacciones personales y modelando conductas positivas hacia los alumnos integrados (Denti, 1990),

han justificado la importancia que tienen las actitudes de los profesores ordinarios en el éxito de los programas de integración escolar por la incidencia que dichas actitudes tienen en las de sus alumnos y, en consecuencia, en el tipo de interacciones que los alumnos socialmente valorados mantienen con sus compañeros integrados (Alexander y Strain, 1978; Corman y Gotlieb, 1978; Foley, 1979; Green y col., 1980; Weinstein y col., 1982; Madden y Slavin, 1983; Cartledge y col., 1985; Horne, 1985; Horne, 1985a; Wolfensberger, 1986; Johnson, y Johnson, 1980, 1987; McCloskey y Quay, 1987; Palacios, 1987; Schulz y col., 1991).

Desde un punto de vista diferente, otros autores han considerado que la importancia de las actitudes del profesorado hacia la integración educativa reside en la responsabilidad fundamental que tienen dichas actitudes en la decisión de escolarizar a los alumnos con n.e.e. en aulas ordinarias o en aulas especiales, es decir, en el hecho de que depende de las actitudes del profesor que se pueda hablar o no de integración, al menos de una integración física en el aula ordinaria. Tal es el caso, por ejemplo, de Smart y col. (1980) que investigaron la importancia que tenían las actitudes y las características del profesor en la decisión de escolarizar a los alumnos con n.e.e. en aulas

ordinarias o en aulas especiales. A este respecto, los autores opinaban que las actitudes del profesor podrían ser consideradas como unas de las principales responsables en la modalidad de escolarización elegida y que uno de los factores que mas importancia tenía en el éxito de los procesos de integración eran las características personales del profesor o profesores implicados en dichos procesos.

Los resultados obtenidos en la investigación corroboraron los puntos de vista anteriormente comentados, poniendo de manifiesto que las actitudes y creencias que tiene el profesor sobre la integración educativa, junto con otras características personales -sus percepciones de las condiciones del aula, la habilidad percibida por el profesor para enseñar a alumnos moderadamente retrasados, su edad, su experiencia profesional y su cualificación académica-, eran variables fundamentales en la determinación del profesor de recomendar o no la escolarización de alumnos con n.e.e. en aulas de educación especial.

Los datos obtenidos por Smart y col., (1980) en su investigación, parecen corroborar, por tanto, la idea de que las actitudes del profesor hacia la integración de los alumnos con necesidades especiales podría estar determinando, junto con otras variables, la escolarización de dichos alumnos en aulas ordinarias o especiales, lo cual, implícitamente, podría estar haciendo referencia a una relación directa entre actitudes y conducta.

Desde otro punto de vista, en la línea de lo que afirmaban Johnson y Johnson (1987) cuando decían que la manera en que los profesores estructuraban los objetivos de aprendizaje estaba determinando el modo en el que los alumnos interactuaban entre sí, otros autores han situado la importancia de las actitudes de los profesores en los procesos de integración en la incidencia que dichas actitudes tienen en el éxito o fracaso de los programas de intervención educativa diseñados, afirmando que es el profesor, y no el programa, la variable fundamental que explica los cambios experimentados por el alumno integrado (Stedman, 1992).

Así por ejemplo, Bender y Ukeje (1989), en un estudio exploratorio que realizaron sobre las variables que incidían en el tipo de estrategias instructivas que seleccionaban los profesores ordinarios que tenían en sus aulas alumnos integrados, afirmaban la existencia de una relación consistente entre las actitudes que los profesores manifestaban hacia su eficacia personal como profesor en aulas con alumnos integrados y las estrategias educativas que seleccionaban para llevar a cabo su trabajo en dichas aulas.

Por su parte, Baker y Zigmond (1990), Schumm y Vaughn (1991) y Whinnery y col., (1991) afirmaban que, si bien es cierto que el éxito de los programas de integración educativa dependía, en gran medida, de los cambios que tanto a nivel social/motivacional como a nivel curricular se produjeran en el Centro/aula ordinarios donde se pretendiese integrar al alumno con n.e.e., también lo era que dichos cambios, así como la efectividad de los mismos, dependían, fundamentalmente, de las actitudes que el profesorado

implicado tuviera hacia la realización de los mismos y hacia el propio proceso de integración en sí.

En consecuencia, parece que, de acuerdo con este punto de vista, sería posible concluir que cuanto más positivas sean las actitudes manifestadas por el profesor más adecuadas y efectivas serán las modificaciones ambientales, los cambios curriculares y las estrategias instructivas seleccionadas por éste, lo cual estará influyendo a su vez en un desarrollo más exitoso del proceso de integración escolar (Schulz y col., 1991).

Pero, quizás, la importancia que tienen las actitudes manifestadas por el profesorado en los procesos de integración educativa se pueda llegar a entender aún mucho mejor si analizamos los efectos directos que las actitudes del profesorado pueden llegar a tener en la respuesta de los alumnos.

En 1968 Rosenthal y Jacobson realizaron un estudio en el que analizaban la relación existente entre las expectativas y actitudes del profesor y el aprendizaje de sus alumnos. La conclusión a la que llegaban ambos autores, tras realizar el citado estudio, era que las expectativas y actitudes del profesor se comportaban como unas importantes variables predictivas del rendimiento de los alumnos. Aunque es cierto que este estudio ha sido criticado, sobre todo desde un punto de vista metodológico (Nash, 1976), también lo es que ha supuesto el reconocimiento general de la utilidad

predictiva que tiene el conocimiento de las actitudes del profesorado en relación, al menos, con el rendimiento académico de sus alumnos.

Las expectativas del profesor se pueden definir como las inferencias que éste hace acerca del futuro desarrollo -fundamentalmente académico- del estudiante (Cooper y Good, 1983). Dichas inferencias o expectativas dependen, además de la habilidad "académica" y de otras características personales del estudiante tal y como son percibidas por el profesor, de otros factores o variables de carácter más general tales como la totalidad de su aula, la materia que imparte el profesor, la socialización de los estudiantes, y el control de la clase (Cooper y Good, 1983).

Distintos autores han propuesto diferentes modelos de comunicación de expectativas que han intentado reflejar la posible secuencia conductual a través de la cual las expectativas son transmitidas del profesor al alumno (Brophy y Good, 1974; Rosenthal, citado en Cooper, 1983).

Entre tales modelos, uno de los más reconocidos y citados es el que han desarrollado Cooper y Good (1983; Cooper, 1983).

Cooper y Good (1983) y Cooper (1983), basándose en los modelos de Comunicación de Expectativas

propuestos por Brophy y Good (1974) y por Rosenthal (citado en Cooper, 1983), propusieron un nuevo Modelo Socio-Psicológico que integraba las expectativas del profesor y las respuestas y el desarrollo del alumno. Los autores describieron su Modelo en los siguientes pasos:

- 1) El profesor, dependiendo de las capacidades que observa en sus alumnos, desarrolla unas expectativas con relación a los mismos;
- 2) pero las percepciones del profesor, no solo difieren con relación a sus alumnos sino, también, con relación a diferentes contextos de interacción en el aula y al control percibido por el profesor en esos diferentes contextos (público-privado; quién inicia la interacción: alumno o profesor; alumno con altas o bajas expectativas);
- 3) las expectativas y el control percibido por el profesor influyen el clima de la interacción y el refuerzo proporcionado al alumno: en las interacciones con estudiantes de bajas expectativas, algunos profesores pueden proporcionar refuerzos dependiendo de la forma en que estos afecten al control de interacciones futuras. Con estudiantes de altas expectativas, el refuerzo se basa más frecuentemente en los méritos específicos de la respuesta del alumno (i.e., el nivel de esfuerzo exhibido);

- 4) el refuerzo (proporción de alabanzas y críticas) y el clima emocional producido por el profesor influyen la iniciación de interacciones por parte del alumno y la percepción que tiene con respecto a su propia eficacia y capacidad, que, a su vez, influyen las respuestas y el desarrollo general del estudiante.

Existen numerosas investigaciones que, basándose en este modelo o en otros, han intentado corroborar la relación existente entre las expectativas que tiene el profesor hacia sus estudiantes, el comportamiento diferencial del profesor y el desarrollo académico y conductual de los alumnos, poniendo de manifiesto que ideas como que, por lo general, el profesor, dependiendo de sus expectativas y actitudes, exhibe conductas diferentes que están influyendo en los rendimientos y conductas de sus alumnos; o que el profesor, a través de las atribuciones que hace con relación a sus alumnos, resulta ser una pieza clave como mediador en los procesos de comparación social y en las atribuciones y asunciones que los alumnos hacen acerca de si mismos, han sido ampliamente aceptadas (Brophy y Good, 1970; Williams, 1977; Foster y Keech, 1977; Palmer, 1979; Young y col., 1979; Good, 1980, 1983; Sherry y col., 1980; Brophy, 1982; Blumenfeld y col., 1983; Cooper y Good, 1983; Rohrkemper y Brophy, 1983; Morrison, 1985; Good y Weinstein, 1986; Leyser, 1988; Schultz y col., 1991).

De esta forma, conclusiones tales como que los profesores:

- * ajustan sus valoraciones acerca de los progresos académicos de sus alumnos de acuerdo con sus expectativas y actitudes previas;
- * influncian las percepciones que los estudiantes tienen de su desarrollo académico;
- * demandan mejores rendimientos a aquellos alumnos sobre los que tienen expectativas positivas, aceptando, con mayor facilidad, los resultados negativos de aquellos alumnos para los que han elaborado expectativas menos favorables;
- * o varían cuantitativa y cualitativamente las interacciones con sus alumnos dependiendo de como estos hayan sido clasificados por él,

son muy frecuentes en las numerosas investigaciones y artículos revisados sobre el tema; todo lo cual parece que permite afirmar que, como ha señalado Cooper (1983):

"... a pesar de que las influencias sobre el aprendizaje de los estudiantes son múltiples y complejas, las expectativas del profesor juegan un papel fundamental" (pág. 194).

Pero, si bien es verdad que el hecho de que los profesores puedan desarrollar conductas diferentes dependiendo de las expectativas que hallan desarrollado hacia

sus alumnos puede tener importantes consecuencias para todos ellos, también lo es que tales consecuencias pueden ser especialmente significativas para los alumnos con n.e.e., dado el hecho de que, como ya han señalado varios autores, estos constituyen un grupo especialmente susceptible a las diferencias en la interacción del profesor con sus estudiantes, debido a sus auto-percepciones como alumnos "diferentes" que les hacen ser más sensibles a las comparaciones sociales y dada la mayor probabilidad de que el profesorado desarrolle con relación a estos estudiantes unas expectativas iniciales significativamente más negativas que con relación al resto de los alumnos (Gottlieb y Gottlieb, 1977; Aloia y col., 1980; Miller y col., 1981; Aloia, 1983; Levine, 1983; Kunzweiler, 1984; Cartledge y col., 1985; Morrison, 1985; Alves y Gottlieb, 1986; Alía, 1991; Larrivee y Horne, 1991). Como ha señalado Fierro (1986) a este respecto, hay que tener en cuenta que:

• las etiquetas y las atribuciones no son inocentes, no son meros nombres: tienen consecuencias; las tienen a través de prejuicios y estereotipos que contribuyen a conformar actitudes que luego se objetivarán en conductas e interacciones reales. La etiqueta o el diagnóstico de "retrasado", "subnormal" o "deficiente" posee un poder tremendo. El diagnóstico se confunde y se transforma en pronóstico, la atribución en predicción, y se desencadenan procesos -como el de segregación educativa o el de internamiento de los sujetos así diagnosticados- que conducen al autocumplimiento de la profecía. El nombre, la etiqueta, el diagnóstico no preceden a la realidad, a la deficiencia, sino que, en cierto modo, la crean ... (pág. 71-72).

Dicha afirmación, remite directamente a la necesidad de modificar las atribuciones negativas asignadas

a estos alumnos, a través de las distintas etiquetas con las que han sido clasificados, y sustituirlas por atribuciones positivas, así como a la de desarrollar programas educativos no categóricos que, según los resultados obtenidos por algunos estudios, han demostrado efectos altamente positivos en la modificación de las actitudes y expectativas originarias que tanto el profesorado como los alumnos manifestaban hacia los estudiantes objeto de dichas etiquetas (Mitchell, 1976; Foster y Keech, 1977; Young y col., 1979; Aloia y col., 1981; Schmelkin, 1982; Aloia y McMillan, 1983; Knoff, 1985).

Las consecuencias que se derivan de todo lo dicho en cuanto a la relación que se puede llegar a establecer entre profesores y alumnos con necesidades educativas especiales en función de las expectativas y actitudes del primero, son evidentes: dado que parece que las actitudes y expectativas del profesor pueden influenciar el rendimiento académico y el ajuste emocional y social de sus alumnos y que dichas expectativas guardan relación con los posibles rendimientos escolares del alumno, apariencia física, conducta adaptada, etc., se puede suponer, al menos en principio, que el éxito de la integración educativa del alumno con n.e.e. va a depender, en gran medida, junto con otras variables, de las expectativas y actitudes que desarrolle el profesor (Baker y Gottlieb, 1980; Gersten y col., 1988).

Como conclusión, por tanto, podemos decir que, dada la influencia que dicha variable parece tener en el éxito o fracaso de los programas de integración, en general, y en la

integración y desarrollo del alumno integrado, en particular, el conocimiento de las actitudes y expectativas que el profesor tiene hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales resulta esencial.

Podemos hacer la misma reflexión en relación con las variables y factores que subyacen a dichas actitudes y expectativas. Su conocimiento resulta absolutamente necesario si queremos saber las razones que nos proporcionen la información necesaria para modificarlas, en el caso de que sea necesario. En este sentido, la realización de estudios específicos referidos al conocimiento de las actitudes del profesorado ordinario hacia la integración escolar y de las variables que están explicando dichas actitudes, parecen fundamentales. Sólo así podremos fomentar en el profesorado las actitudes necesarias que posibiliten el desarrollo exitoso de los programas de integración.

II.- LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR.

El objetivo de este punto es el de revisar distintas investigaciones que han estudiado las actitudes del profesorado hacia la integración educativa del alumno con necesidades especiales con el fin de conocer como son dichas actitudes según los estudios realizados, así como algunas de las razones más importantes que las estarían explicando.

II.1.- Algunas razones que explican las Actitudes del profesorado hacia la integración escolar del alumno con n.e.e..

Las actitudes del profesorado hacia la integración educativa del alumno con necesidades educativas especiales han sido ampliamente investigadas. Sin embargo, la perspectiva que se observa desde todas las investigaciones realizadas no es nada alagüeña, debido, fundamentalmente, a la falta de unanimidad existente en cuanto a los resultados y a las conclusiones que se derivan de los diferentes estudios. Las contradicciones son evidentes: en algunas investigaciones se afirma que los profesores manifiestan actitudes positivas hacia el alumno con n.e.e. y hacia su integración (Harasymiw y Horne, 1976; Blietz y Courtnage, 1980; Stephens y Braun, 1980; Ringlaben y Price, 1981; Schmelkin, 1981; Reynolds y col., 1982; Stewart, 1983; Center y Ward, 1987; C.I.D.E. 1988; 1989; Quinn, 1988; Pérez, 1989; Denti y Gans, 1990; Gerish, 1990; Bain y Dolbel, 1991;

Dueñas, 1991); en otras se concluye todo lo contrario (Corman y Gottlieb, 1978; Hudson y col., 1979; Williams y Algozzine, 1979; Yaffe, 1979; Aloia y col., 1980; Aloia y col., 1981; Childs, 1981; Horne, 1983; Leiser y Abrams, 1983; Nader, 1984; Salvia y Munson, 1984; Lanier y Jones, 1988; Coates, 1989; Garvar y Schmelkin, 1989; Garvar y Schmelkin, 1989a; Jenkinson, 1989; Kunc, 1989; Sáenz Barrio, 1990; Gresham, 1992).

Lo mismo podríamos decir de las razones que se aducen para explicar las actitudes del profesor hacia la integración escolar, aunque en este caso el acuerdo sea algo mayor.

Numerosos autores han intentado buscar la causa de estas contradicciones existentes en la posible ausencia de relación entre actitud y conducta (Miller y Gibbs, 1984). Otros autores han apuntado el hecho, bastante probable, por otra parte, de que las actitudes que el profesor manifiesta hacia un determinado alumno con n.e.e. dependen mas de sus actitudes hacia ese alumno en concreto que de sus actitudes hacia los alumnos con n.e.e. en general y que tales actitudes son, posteriormente, generalizadas a todo el colectivo de alumnos con n.e.e..(Miller y Gibbs, 1984; Karagiannis, 1988). Esto podría ayudar a explicar, en parte, las contradicciones y discrepancias existentes en las investigaciones realizadas.

Nosotros consideramos, sin embargo, que, en la línea de lo apuntado por Larrivee (1982) o por Antonak y

Livneh (1988), las razones fundamentales que explicarían esta diversidad de resultados serían de índole metodológico.

Desde una perspectiva metodológica, la ausencia aparente de resultados concluyentes en cuanto a las actitudes del profesorado hacia la integración y en cuanto a la definición de las variables más significativas que están explicando dichas actitudes, se debería a la debilidad metodológica que caracteriza a muchas de las investigaciones realizadas. Aspectos tales como que la mayoría de los instrumentos de medición de actitudes utilizados carecen de las propiedades psicométricas básicas de fiabilidad y validez, que las medidas han sido llevadas a cabo con un número mínimo de ítems sin la aplicación de ningún método formal de construcción de escalas, que los factores han sido meramente conceptualizados sin ninguna verificación por medio de procedimientos de análisis factorial o que existen serias dificultades para poder generalizar los resultados debido a que se han realizado mediciones de actitudes con menos de 100 profesores, dan buena cuenta de esa debilidad metodológica de la que hablamos.

Incidiendo aún más en esta perspectiva, consideramos necesario señalar que la discrepancia existente entre los diferentes autores en cuanto a los resultados y conclusiones relacionados con el tema que nos ocupa, se explicaría, también, por la complejidad y variedad que entraña el estudio de las actitudes del profesorado hacia la integración. El estudio de las actitudes hacia la integración escolar es, como señalan numerosos autores, complejo y multifacético (Gottlieb y Corman, 1975; Larrivee y Cook,

1979; Antonak, 1980; Schmelkin, 1981, 1982; Larrivee, 1982; Livneh, 1982; Schmelkin, 1984; Antonak y Livneh, 1988; Schmelkin, 1988; Garvar y Schmelkin, 1989; 1989a; Chow y Winzer, 1992); lo cual quiere decir que las variables que explican dichas actitudes son muy numerosas y dependen, a su vez, de una gran diversidad de factores (situación geográfica; política educativa; factores socio-económicos; etc.) que, en muchos casos, son distintos para cada muestra. Todo ello hace que, en muchos casos, sea bastante complicado obtener resultados y conclusiones semejantes.

Sin embargo, a pesar de las contradicciones señaladas, el acuerdo existente a este respecto es, al margen de que puedan diferir los factores específicos encontrados, cada vez más generalizado, como así lo demuestran distintas investigaciones en las que se ha puesto de manifiesto la estructura multifacética de las actitudes hacia la integración escolar (Larrivee y Cook, 1979; Larrivee, 1982; Berryman y col., 1980; Reynolds y Greco, 1980; Smart y col., 1980; Schmelkin, 1981; Nader, 1984; Gans, 1985; Garvar y Schmelkin, 1989a).

De esta forma, aun siendo cierto que los resultados obtenidos en la investigación sobre actitudes del profesor hacia la integración no son concluyentes debido a las contradicciones existentes, también lo es que, analizando globalmente los estudios realizados en este campo y tomando en consideración el consenso existente en cuanto a que dichas actitudes se explican por la interacción de diversos factores y variables, el cuadro que emerge de todas ellas no es tan diferente: encontramos factores y variables que, en la mayor

parte de las investigaciones, son considerados como fundamentales. En este sentido, es posible extraer conclusiones generales que, desde el reconocimiento de las contradicciones existentes, reflejen de manera adecuada los resultados obtenidos por gran parte de las investigaciones realizadas.

En líneas generales, podemos decir que, aunque existen trabajos que nos informan de la existencia entre el profesorado de actitudes positivas hacia la integración escolar, un porcentaje significativamente mayor de los estudios realizados han proporcionado datos que informan de un rechazo y aislamiento generalizados en el aula ordinaria de los estudiantes con necesidades especiales, tanto por parte de los otros estudiantes como por parte de los profesores. Garvar y Schmelkin (1989) afirmaban recientemente que, a pesar de la importancia que las actitudes del profesorado parecen tener en el desarrollo óptimo de los procesos de integración educativa, los resultados obtenidos en una gran parte de estos estudios no son, sin embargo, demasiado optimistas: en general parece que, aun siendo cierto que los profesores mantienen diferentes actitudes en relación con las distintas discapacidades, siendo el retraso mental y los trastornos de conducta y desarrollo los mas negativamente considerados y los peor aceptados, similares resultados se han obtenido con otras necesidades especiales estudiadas, incluidas la deficiencia visual, la deficiencia auditiva, la enfermedad mental y las dificultades de aprendizaje, lo cual nos informa de la existencia de actitudes negativas generalizadas hacia la discapacidad en general.

Diversas investigaciones ponen de manifiesto esto que acabamos de decir:

Gresham (1984), en una revisión realizada acerca de los estudios existentes sobre la integración en el aula ordinaria de los estudiantes con retraso mental, concluía afirmando que tales alumnos eran aceptados menos frecuentemente y rechazados en mayor medida que los alumnos considerados "normales". En la misma línea estarían las afirmaciones realizadas por otros muchos estudiosos del tema (Siperstein y Bak, 1984; Hanrahan y col., 1990; Phillips, 1990).

Chapman (1988), en una investigación posterior, llegaba a conclusiones similares en relación con la aceptación o el rechazo a los que estaban sometidos los alumnos con dificultades de aprendizaje, añadiendo, además, que, también, los profesores hacían valoraciones negativas de estos alumnos. Estos resultados han sido, también, corroborados por otros muchos estudios realizados sobre el tema (Bruininks, 1978; Bryan, 1978; Siperstein y Goding, 1983; Bursuck, 1989).

Resultados similares han sido obtenidos en relación con alumnos que presentan deficiencias físicas (Thompson, 1982); trastornos emocionales (Horne, 1983; Nelson, 1988) y deficiencias sensoriales (Blood y col., 1978; Antia, 1985; Lynas, 1986).

En cuanto a las causas que explicarían las actitudes del profesorado hacia la integración, encontramos también numerosos estudios que nos proporcionan distintas razones acerca del porqué de dichas actitudes. Dependiendo de los objetivos de la investigación y de las variables analizadas, podemos estructurar las diferentes investigaciones revisadas en cuatro grandes grupos:

A.- Un primer grupo, que estaría compuesto por aquellos estudios centrados, fundamentalmente, en investigar la aceptación o el rechazo de la integración educativa, en general, y el conjunto de factores y variables que están explicando dichas actitudes, considerando globalmente tanto las variables relativas al profesor, como las relativas al alumno y al contexto educativo (Harasymiw y Horne, 1975; Harasymiw y Horne, 1976; Mandell y Strain, 1978; Hudson y col., 1979; Larrivee y Cook, 1979; Stephens y Braun, 1980; Childs, 1981; Ringlaben y Price, 1981; Horne, 1983, 1985a; Thompson y Arora, 1985; Jordan y McLaughlin, 1986; Center y Ward, 1987; Margolis y McGettigan, 1988; Thomas, 1988; Jones, 1989; Roberts, 1989; Chow y Winzer, 1992).

Los resultados obtenidos por la mayoría de los estudios que componen este primer grupo estarían en la línea de los obtenidos por Mandell y Strain (1978) y Larrivee y Cook (1979), unos de los estudios más citados a la hora de hablar de los factores y variables que explican las actitudes del profesorado hacia la integración y que mejor pueden sintetizar los resultados obtenidos por la mayor parte de las investigaciones que lo integran.

Razones como (1) el grado en el que los profesores crean y compartan la filosofía emanada de la integración escolar -la convicción del profesor de que la escuela ordinaria es la que debe educar a los niños con discapacidades; La creencia de que estos niños son capaces de convertirse en miembros útiles de la sociedad; su opinión acerca de la efectividad académica de la integración o acerca de los efectos positivos de la integración educativa sobre el alumno integrado y sobre sus compañeros de clase; etc.-, (2) la confianza que tiene el profesor en su habilidad para enseñar a alumnos con n.e.e. integrados, (3) su experiencia con alumnos con n.e.e., (4) su nivel de formación en el ámbito de la educación especial, (5) el tiempo disponible que tiene el profesor ordinario para enseñar a los alumnos con discapacidades integrados o (6) los servicios de apoyo disponibles para hacer frente, de manera adecuada, a la integración educativa de tales alumnos, son variables que todos ellos consideran prioritarias a la hora de explicar las actitudes del profesorado hacia la integración.

B.- Schmelkin (1984) dividía las investigaciones sobre actitudes hacia los sujetos con discapacidades en dos categorías: por un lado, aquellas investigaciones de carácter general, centradas en la medición de actitudes globales, y por otro lado, aquellas investigaciones centradas en la medición de actitudes hacia determinados discapacidades. Estas últimas, entienden que existen diferentes actitudes dependiendo del tipo de discapacidad que se considere.

El segundo grupo, de los cuatro en los que hemos estructurado los estudios sobre las actitudes del profesorado

hacia la integración, haría referencia, preferentemente, a esta última categoría de investigaciones que, centradas en el análisis de las variables relativas al alumno integrado, han tenido como objetivo prioritario analizar la incidencia que el tipo de discapacidad tiene en las actitudes del profesorado hacia la integración (Shotel y col., 1972; Moore y Fine, 1978; Hirshoren y Burton, 1979; Williams y Algozzine, 1979; Leyser y Abrams, 1982; Taylor y col., 1983; Goupil y Brunet, 1984; Schmelkin, 1984; Gans, 1985; Garvar y Schmelkin, 1989; 1989a; Denti, 1990).

En síntesis, los resultados de los diferentes estudios realizados sobre el tema revelan:

- 1) que los profesores prefieren a los alumnos considerados "normales", situando en niveles inferiores de aceptación a todos los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad;
- 2) que, entre las categorías de discapacidades existentes, los profesores manifiestan una jerarquía de preferencias: las necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidades físicas o sensoriales son mucho mejor aceptadas que las relacionadas con discapacidades de tipo intelectual o psicológico, como el retraso mental, el autismo o los problemas de conducta.

C.- El tercer grupo de estudios esta compuesto por todas aquellas investigaciones que, centradas en el análisis

de las variables relativas al profesor, han tomado como factor determinante de las actitudes del profesorado hacia la integración educativa su capacitación profesional. De esta forma, variables como la experiencia del profesor con alumnos con n.e.e.; la formación recibida por éste en el ámbito de la educación especial; su cualificación profesional o la percepción que tiene de sus habilidades y competencias para trabajar con dichos alumnos han sido consideradas por este tercer grupo de estudios como determinantes.

En líneas generales podemos exponer una serie de conclusiones que sintetizarían los resultados obtenidos por una gran parte de las investigaciones realizadas (Crisci, 1981; Larrivee, 1981; Leyser y Abrams, 1983; Nader, 1984; Stainback y Stainback, 1984; Gallagher, 1985; Gans, 1985; Pernell y col., 1985; Leyser y Bursuck, 1986; Leyser y Lessen, 1986; Hanrahan y Rapagna, 1987; Hanrahan y Rapagna, 1987a; Stone y Brown, 1987; Leyser, 1988; Putnam y col., 1989; Aksamit, 1990; Denti, 1990; Denti y Gans, 1990; Philips, 1990; Williams, 1990):

- 1.- En general, los profesores que no han tenido ninguna experiencia con alumnos con n.e.e. manifiestan actitudes mas negativas hacia su integración educativa que los profesores que han tenido o tienen tal experiencia.
- 2.- La cantidad y la calidad de la formación y el entrenamiento recibido por el profesor en relación con la Educación Especial y con la integración de los alumnos con necesidades especiales es una de las variables

fundamentales a la hora de explicar las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración.

- 3.- *La habilidad percibida por el profesor para trabajar con los alumnos con n.e.e. integrados* es otra variable comúnmente aducida por numerosas investigaciones como causa explicativa de las actitudes del profesorado hacia la integración. Numerosos estudios revisados han concluido que la valoración que el profesorado haga de sus habilidades y competencias para trabajar con los alumnos integrados esta significativamente relacionado con sus manifestaciones, a favor o en contra, de la integración educativa.

D.- Por último, el cuarto grupo de estudios referidos a la integración educativa y a las actitudes del profesorado esta constituido por aquellos trabajos que, tomando como objetivo prioritario la realización de revisiones bibliográficas sobre la literatura referida al tema, proporcionan razones de indole general que tratan de sintetizar los porqué fundamentales que explican las actitudes del profesorado hacia la integración educativa (Corman y Gottlieb, 1978; Horne, 1985; Tari y col., 1989; Kunc, 1989; Sáenz Barrio, 1990; García Cabero y col., 1991; Gresham, 1992).

Corman y Gottlieb (1978), autores que han realizado una de las revisiones bibliográficas más citadas sobre el

tema, tras revisar numerosas investigaciones sobre la integración escolar de los alumnos con discapacidades, concluían que las actitudes existentes hacia tales alumnos eran mayoritariamente negativas. Los autores explicaban estos resultados como una consecuencia directa de la concepción de la integración escolar como mera ubicación física. A este respecto, Corman y Gottlieb -en la línea de lo que, ya en 1954, argumentaba Allport, en su *Teoría del Contacto*, cuando afirmaba que, a no ser que el contacto hubiera sido estructurado y planificado de cara a mejorar las relaciones intergrupales, el simple contacto físico entre un grupo mayoritario y otro minoritario, no solo no servía para mejorar las actitudes de un grupo hacia el otro sino que, además, podía contribuir a mantener y aumentar el estereotipo del grupo minoritario y las actitudes derivadas del mismo-, afirmaban que la sola colocación física de los alumnos con discapacidades en Centros y aulas ordinarias no estaba asociada con una actitud de mayor aceptación de tales alumnos, sino que, por el contrario, cuando la integración física no conllevaba el desarrollo de cambios profundos a nivel de sistema educativo y a nivel de funcionamiento y organización escolar, los resultados obtenidos indicaban:

- a) que los estudiantes ordinarios rechazaban a los alumnos con discapacidades integrados más frecuentemente que a los alumnos segregados, lo cual, en opinión de los autores, quería decir que, en general, estos últimos eran mejor valorados y disfrutaban de un estatus social más elevado que los alumnos integrados;
- b) y que la existencia de un contacto mayor entre alumnos con y sin discapacidades

derivaba hacia valoraciones socialmente negativas de los primeros por parte de los segundos debido, fundamentalmente, a variables como el rendimiento, la conducta y las habilidades sociales del alumno integrado. Estos resultados han sido corroborados por numerosas investigaciones realizadas al respecto (Goodman y col., 1972; Gottlieb y Budoff, 1973; Gottlieb y col., 1983; Siperstein y Bak, 1984; Barton, 1985; Hallahan y col., 1985; Guralnick y Groom, 1987; Parmenter y Nash, 1987; Taylor y col., 1987; Tari y col., 1989).

Mucho mas recientemente, Gresham (1992) llegaba a conclusiones muy similares. Basándose en la realizacion de una extensa revision bibliografica acerca de los resultados obtenidos por la integracion escolar, llegaba a la conclusion de que dichos resultados eran basicamente negativos: escasa aceptacion social de los ninos con discapacidades por parte de sus companeros; tasas bajas y frecuentemente negativas de interaccion social entre los alumnos integrados y sus companeros de clase; bajo autoconcepto de muchos de los estudiantes con discapacidades integrados y la presencia, entre los profesores ordinarios, de actitudes negativas generalizadas hacia a la integraci3n.

En referencia mas concreta a las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integracion escolar y ampliando la informaci3n m3s general ofrecida por los autores citados con anterioridad, Sáenz Barrio (1990)

explicaba la existencia entre el profesorado de actitudes negativas o ambivalentes, es decir, la aceptación, por un lado, de la filosofía de la integración pero no del trabajo, del esfuerzo, y de los cambios que la puesta en práctica de la integración conlleva (Yaffe, 1979; Ringlaben y Price, 1981; Lowden, 1985; Thompson y Arora, 1985; O'Reilly y Duquette, 1988; Welch, 1989; Baker y Zigmond, 1990; Schumm y Vaughn, 1991), exponiendo las siguientes causas que, desde nuestro punto de vista, han argumentado muy acertadamente los porque de tal actitud y han proporcionado una síntesis de las razones más comúnmente aducidas por numerosos estudios para explicar las actitudes hacia la integración manifestadas por el profesorado (Zettel, 1982; Salvia y Munson, 1984; Center y Ward, 1987; Shechtman, 1989):

- 1.- La ansiedad con la que viven los profesores los cambios que se derivan de la aplicación de la integración escolar;
- 2.- el sentimiento de falta de formación y preparación adecuadas para enseñar a los alumnos con n.e.e. integrados que experimenta el profesor;
- 3.- la idea de "demasiado esfuerzo" con la que, muchos profesores, asocian la práctica de la integración escolar;
- 4.- las expectativas negativas con las que gran parte del profesorado se enfrenta a los posibles beneficios de la integración escolar, tanto para los alumnos integrados como para el resto de los estudiantes, como consecuencia de las percepciones

estereotipadas que se tienen de las etiquetas especiales;

- 5.- la sensación de imposición con la que viven muchos profesores la aplicación de los programas de integración escolar en sus centros y en sus aulas. Una idea comúnmente aceptada entre muchos profesores es que ellos no han sido consultados acerca de la integración y que, por tanto, la integración escolar se les ha impuesto sin su consentimiento;
- 6.- la falta de recursos y apoyos suficientes que proporcionen al profesor seguridad y confianza en lo que gran parte del profesorado considera como una alteración de sus hábitos de enseñanza.

En un sentido similar, Kunc (1989) explicaba la negativa de muchos profesores ordinarios a integrar en sus aulas a los alumnos con discapacidades en función de las creencias preestablecidas sostenidas por una gran parte de ellos en relación con la integración educativa y de cómo dichas creencias afectaban al comportamiento del profesor. El autor expone como razones latentes que más contribuyen a explicar dicha negativa las siguientes:

- a.- Lo que él ha denominado la "honesta ignorancia" del profesor acerca de los cambios que implica desarrollar un proceso de integración educativa. Kunc afirmaba que las creencias previas

(prejuicios) de muchos profesores acerca de la magnitud de los cambios que debían de experimentar los Centros y aulas ordinarias que pretendieran llevar a cabo un proceso de integración educativa imposibilitaban el desarrollo de dicho proceso: numerosos profesores han calificado la propuesta de integrar en sus aulas a los alumnos con determinadas discapacidades como imposible, lo cual ha minimizado la posibilidad de que se sitúen ante dicha propuesta desde la búsqueda de soluciones que la hagan factible. De esta forma, la manera en la que los profesores enjuician el proceso de integración, aunque, en la mayor parte de las ocasiones, responda a una "honesta ignorancia" por parte del profesor, está afectando al desarrollo del mismo.

- b.- La existencia, entre buena parte del profesorado, de miedo a fallar en sus intentos por integrar en sus aulas a un determinado alumno, es, según Kunc, otra motivación latente que justifica un posicionamiento contrario a la integración educativa. Según el autor, este sentimiento, muy común entre los profesores, respondería a una concepción de integración escolar como producto o resultado final y no como proceso -en cuanto que experiencia de aprendizaje para todos y cada uno de los participantes-, cuyo éxito depende tanto de las actitudes existentes como del propio proceso por el que un estudiante con n.e.e. es integrado en el aula.
- c.- Otra razón que alegan numerosos profesores para manifestarse contrarios a la integración educativa es la falta de tiempo y energía para ofrecer a los

alumnos integrados la atención que necesitan. Sin embargo, como muy bien señala el autor, quizás, el problema no se encuentra tanto en una falta real de tiempo y energía como en un uso inadecuado de ambos, debido a hábitos y suposiciones consideradas incuestionables por el profesor. La solución pasaría, por tanto, por una utilización diferente del tiempo y de la energía del profesor como consecuencia de la existencia de unos hábitos y suposiciones, también, diferentes.

- d.- El miedo a que el alumno integrado sea socialmente rechazado por el resto de los alumnos del aula o, lo que es lo mismo, las actitudes de los otros estudiantes es otra de las razones comunmente utilizadas por los profesores para rechazar la integración escolar. En este sentido, Kunc señala que este supuesto miedo a las actitudes de rechazo social existentes entre los estudiantes socialmente valorados enmascara la existencia de actitudes igualmente negativas entre el profesorado.

Kunc concluía su artículo resaltando la necesidad de reflexionar hasta que punto no son todas estas creencias y actitudes existentes en el profesor y en el sistema escolar -lo que el denomina las deficiencias del contexto educativo-, en lugar de la discapacidad del alumno, las verdaderas causas que explicarían la segregación educativa de determinados estudiantes.

En síntesis, estas serían las razones fundamentales que se suelen exponer con mayor frecuencia para explicar las actitudes del profesorado hacia la integración escolar. Sin embargo, para poder dibujar un panorama mucho más completo de la situación, parece conveniente analizar, más concretamente, cada una de las variables que, a la luz de los datos que nos ha proporcionado la revisión bibliográfica realizada, han sido y son consideradas a la hora de explicar dichas actitudes.

II.2.- Variables subyacentes a las actitudes del profesor hacia la integración escolar de los alumno con necesidades educativas especiales.

En los puntos anteriores hemos analizado las actitudes que el profesor tiene hacia la integración del alumno con necesidades especiales y la importancia que dichas actitudes desempeñan en su integración educativa. En la presente sección nos vamos a ocupar de analizar pormenorizadamente, a través del estudio de distintas investigaciones, las variables que pueden estar explicando el porqué de las actitudes que manifiesta el profesor hacia los alumnos integrados o hacia su posible integración. Con objeto de facilitar el análisis y la discusión de los resultados, dichas variables han sido estructuradas en torno a tres categorías fundamentales: 1) variables relativas al Centro docente; 2) variables relativas al profesor; y (3) variables relativas al alumno.

II.2.1.- Variables relacionadas con el contexto educativo.

1.- El número de estudiantes existentes en el aula.

Aunque, en líneas generales, podemos decir que no existe un acuerdo generalizado en cuanto a la importancia que esta variable tiene en las actitudes manifestadas por los profesores hacia la integración (Larivee y Cook, 1979; Stewart, 1983), si que hemos encontrado algunos estudios que afirman que, entre dichas variables, una de las que con más frecuencia aducen los profesores para explicar su negativa a tener alumnos integrados es el número de estudiantes que tienen en sus aulas (Zettel, 1982; Alvia y Munson, 1984; Harvey, 1985; Bowman, 1986; Munson, 1987; Center y Ward, 1987; Walker, 1987; Fierro, 1988; Thomas, 1988; Jenkinson, 1989; Denti y Gans, 1990).

En un sentido general, Nye y col.(1992) y Chandler (1988), en investigaciones recientes en las que estudiaban la incidencia de la ratio en el aprendizaje de los alumnos, afirmaban que el tamaño del aula incidía directamente en el desarrollo de los estudiantes y que las aulas con pequeñas ratios estaban asociadas con rendimientos más elevados de los alumnos, sobre todo en los primeros niveles, y con un aumento de su autoestima y de la satisfacción del profesor.

En un sentido aún más concreto, referido a la integración de los alumnos con n.e.e. en las aulas ordinarias, numerosos autores han señalado que un número pequeño de alumnos en el aula cuando hay estudiantes integrados es un condición considerada por el profesorado ordinario como crucial para el desarrollo exitoso de los programas de integración educativa (Mandell y Strain, 1978; Blietz y Courtnage, 1980; Karagianis y Nesbit, 1983; McEvoy y col., 1984; Harvey, 1985; Bender y Ukeje, 1989; Myles y Simpson, 1989).

2.- Los servicios de apoyo disponibles.

Los servicios de apoyo a la integración con los que cuenta el profesorado de los Centros ordinarios es otra variable comúnmente analizada por las investigaciones revisadas.

Los resultados obtenidos en este caso, a pesar de que, como ya viene siendo habitual, hemos encontrado algunos estudios que niegan la existencia de una relación importante entre ambas variables y que afirman que la consideración que el profesorado hace de los servicios de apoyo disponibles no incide de manera significativa en sus actitudes hacia la integración educativa (Shotel y col., 1972; Childs, 1981; Gans y Flexer, 1985;), concluyen, en líneas generales, la existencia de una relación significativa entre los servicios de apoyo disponibles y las actitudes hacia la integración manifestadas por el profesor. Tales investigaciones afirman

que una consideración positiva por parte del profesorado de los servicios de apoyo existente (cuantitativa y cualitativamente adecuados) suele ir asociada con la presencia de actitudes positivas hacia la integración de los alumnos con n.e.e. en sus aulas (Harasymiw y Horne, 1976; Larivee y Cook, 1979; Horne, 1983; Center y col., 1985; Bishop, 1986; Bowman, 1986; Center y Ward, 1987; O'Relley y Duquette, 1988; Thomas, 1988; Fletcher, 1989; Myles y Simpson, 1989; Roberts, 1989; Sáenz Barrio, 1990).

Refiriendonos más en concreto a la valoración que ha realizado el profesorado de los servicios y personal de apoyo a la integración existentes (consultores, profesores de apoyo, profesores itinerantes, etc.), podemos señalar que, aun existiendo estudios que nos informan de una valoración positiva (Kavale y Rossi, 1980), en líneas generales, dicha valoración ha sido negativa: el profesorado tiende a valorar dichos servicios como cuantitativa y cualitativamente insuficientes y coincide en considerar dicha insuficiencia como responsable, en gran medida, de su negativa a tener alumnos integrados. De esta forma, en numerosas ocasiones, la aceptación de los alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria viene condicionada por la provisión de servicios de apoyo adecuados (Horne, 1983; Center y col., 1985; Thomas, 1985; Center y Ward, 1987; Parmenter y Nash, 1987; Quinn, 1988; Margolis y McGettigan, 1988; Jenkinson, 1989; karagianis y Cartwright, 1990).

3.- La red de enseñanza a la que pertenece el centro educativo.

Tan solo hemos encontrado dos estudios que tomen en consideración esta variable. Center y col. (1985) y Center y Ward (1987), en dos investigaciones que realizaron con objeto de analizar las actitudes de los Directores de Centro y del profesorado hacia la integración educativa y las variables que incidían en las mismas, concluyeron que tales actitudes parecían depender, en gran medida, de la red de enseñanza (pública vs. privada) a la que perteneciera el Centro Educativo en el que ejercían su labor docente. En este sentido, los autores señalaban que, quizás, como consecuencia de las características internas de cada Centro Escolar (existencia de personal de apoyo a la integración, presencia o ausencia de aulas de apoyo y de Educación Especial, etc.), los profesionales de Escuelas católicas y de Centros privados, en general, manifestaban actitudes significativamente más favorables hacia la integración que los que trabajaban en Centros públicos.

Las razones que podrían explicar esta diferencia en las actitudes dependiendo del tipo de Centro no han sido, sin embargo, demasiado argumentadas en ninguno de los estudios señalados. Los autores citados apuntaban como posibles razones de las diferencias existentes: (a) el hecho de que los profesionales de los centros privados valoraban mucho más satisfactoriamente que sus colegas de los centros públicos el nivel de servicios de apoyo a la integración existente y (b) la existencia en el centro público de aulas de educación especial.

Con relación a la última de las razones argumentadas, Center y Ward (1985;1987) señalaban que los profesores que impartían su docencia en Centros educativos con menos accesos a facilidades especiales manifestaban actitudes más favorables hacia la integración de los alumnos con n.e.e.. Más en concreto, afirmaban que la aceptación por parte del profesorado de la integración escolar disminuía debido a la existencia de aulas de educación especial en los Centros escolares.

Este resultado es consistente con los obtenidos por otras investigaciones (Jensen, 1979; Thomas, 1985; Bowman, 1986; Thomas, 1988) que han concluido que la ausencia de aulas especiales en los Centros Escolares ha estado asociada con la existencia de actitudes más positivas hacia la integración. La explicación proporcionada por Center y Ward (1987) a este respecto es que la existencia de aulas de educación especial en los centros educativos refuerza la idea, comúnmente aceptada por gran parte del profesorado, de que la opción de la educación especial es una alternativa preferible a la que ofrecen las clases ordinarias para los alumnos con n.e.e. y obstaculiza la existencia de procesos de discusión y debate en el centro escolar que posibiliten el desarrollo de iniciativas integradoras y el incremento de actitudes positivas.

II.2.2.- Variables relativas al profesor.

Las variables relativas al profesor que, en función de la bibliografía revisada, hemos tomado en consideración en

el estudio de las actitudes hacia la integración han sido estructuradas en tres categorías diferentes: (a) variables estáticas (edad, sexo, años de experiencia docente); (b) variables relacionadas con el ejercicio docente del profesor (Satisfacción profesional, cualificación académica del profesor, cualificación profesional -profesor ordinario-profesor especial-, curso/nivel educativo); y (c) variables relacionadas con la integración de los alumnos con n.e.e. (formación teórico-práctico del profesorado en Educación Especial, competencia y habilidad percibida por el profesor, grado de éxito con el alumno con n.e.e. integrado percibido por el profesor, experiencia del profesor con alumnos integrados, consideraciones del profesor acerca de los efectos de la integración en el desarrollo académico de los alumnos con y sin n.e.e., participación del profesor en las decisiones referidas a la integración escolar).

II.2.2.1.- Variables estáticas.

1.- La Edad y el Sexo del profesorado.

En líneas generales, podemos afirmar que variables como la edad y el sexo del profesorado han recibido una atención limitada en el estudio de las actitudes de este colectivo hacia la integración. A pesar de ello, si que ha sido posible encontrar algunos estudios que nos hablan de una relación significativa entre estas variables.

Livneh (1982), por ejemplo, señalaba que la estructura de las actitudes hacia los sujetos con discapacidades parece estar parcialmente relacionada con la edad de la muestra. El autor obtuvo una estructura actitudinal diferente dependiendo de esta variable.

En referencia más concreta a las actitudes del profesorado hacia la integración escolar, numerosos autores han afirmado que los profesores que manifestaban actitudes más favorables hacia la integración de alumnos con n.e.e. suelen ser más jóvenes que los profesores con actitudes contrarias, por lo que concluyen que la edad del profesor es una variable significativamente relacionada con sus actitudes hacia la integración (Smart y col., 1980; Stancic, 1984; Munson, 1987; Pérez, 1988; Herman, 1990; Karagiannis y Cartwright, 1990).

En cuanto al sexo, también hemos encontrado algún estudio que concluye la existencia de una relación significativa entre ambas variables: algunas investigaciones señalan que, en general, los hombres (profesores) suelen manifestar actitudes más favorables hacia la integración educativa que las mujeres (profesoras) (Salancic, 1984), mientras que otras, las más, afirman que son las mujeres las que manifiestan actitudes más favorables hacia la integración (Harasymiw y Horne, 1975; Higgs, 1975; Aloia y col., 1980; Curtis, 1985; Winzer y Rose, 1986; Winzer, 1989).

En síntesis comentar que, aunque los resultados obtenidos por algunas investigaciones que han analizado tales

variables nos estarían informando de una incidencia significativa de la edad y del sexo del profesor en sus actitudes, considerada globalmente la literatura sobre el tema que nos ocupa, lo que realmente parece emerger es un acuerdo, bastante generalizado, que considera a las mismas como poco importantes en el estudio de las actitudes del profesorado hacia la integración (Salvia y Munson, 1984; Walker, 1987). De hecho, frente a los estudios, ya citados, que han podido encontrar una relación significativa entre las citadas variables y las actitudes del profesorado, hay un número considerablemente mayor de investigaciones que han rechazado dicha relación (Foley, 1978; McCauley y col., 1978; Stephens y Braun, 1980; Ringlaben y Price, 1981; Reynolds y col., 1982; Stewart, 1983; Harvey, 1985; Fletcher, 1989; Jones, 1989; Rajchel, 1989; Greene, 1990; Jones-Clark, 1990).

2.- Los años de ejercicio docente del profesor .

Por lo general, los resultados obtenidos por una gran parte de las investigaciones revisadas, o bien, no arrojan una relación significativa entre los años de experiencia docente del profesor ordinario y sus actitudes hacia la integración escolar (Stephens y Braun, 1980; Stewart, 1983; Winzer, 1984; Thomas y Berkowith, 1985; Fletcher, 1989; Jones, 1989; Pérez, 1989; Greene, 1990); o bien, informan de una relación inversamente proporcional entre ambas variables que permite concluir que cuanto mayor sea el número de años que el profesor ordinario lleva ejerciendo la docencia más negativas son las actitudes que manifiesta hacia la integración educativa, y viceversa

(Mandel y Strain, 1978; Smart y col., 1980; Salvia y Munson, 1984; Center y col., 1985; Munson, 1986; Center y Ward, 1987).

Por el contrario, hemos encontrado, también, algunos estudios que han señalado la relación contraria.

Pannell (1988) o Cooper (1989), por ejemplo, llegaban a la conclusión de que los profesores con menor experiencia docente manifestaban actitudes mas negativas hacia la integración de los alumnos con necesidades especiales que los profesores con más años de experiencia profesional, aunque el primero de los autores citados matizaba dicha conclusión afirmando que, debido a esa menor experiencia, no resultaba difícil modificar dichas actitudes a través de cursos de formación.

En síntesis, y a pesar de que, como viene siendo habitual en la investigación sobre actitudes hacia la integración, no se pueda hablar de evidencias concluyentes en cuanto a la incidencia que tiene la citada variable en las actitudes del profesor, parece que, a la luz de los resultados ofrecidos por la mayor parte de los estudios revisados, si que se puede concluir que, por lo general, no parece existir una relación significativa entre ambas variables y que cuando dicha relación se ha comprobado, ha resultado ser inversamente proporcional: cuanto mayor es el

número de años que el profesor lleva ejerciendo su labor docente más desfavorables son sus actitudes hacia la integración escolar y viciversa.

II.2.2.2.- Variables relacionadas con el ejercicio docente del profesor.

1.- Satisfacción profesional.

Salancic (1984) afirmaba, en una investigación que realizó con objeto de analizar los prerequisites objetivos (características de la escuela donde está integrado el alumno con n.e.e.) y subjetivos (actitudes de los grupos sociales implicados en la integración educativa: profesores ordinarios y especiales; alumnos con y sin discapacidades; los padres de ambos grupos de alumnos) necesarios para llevar a cabo la integración educativa de los alumnos con n.e.e., que, por lo general, el profesorado que se encontraba más satisfecho con su profesión solía expresar menores dudas en relación con la conveniencia o no de la integración escolar o, lo que es lo mismo, actitudes más positivas hacia la integración educativa.

Por lo general la variable Satisfacción profesional no ha sido analizada con mucha frecuencia en el estudios de las actitudes del profesorado hacia la integración. Quizás sea esta investigación realizada por Salancic (1984) una de

las pocas que ha estudiado la incidencia de esta variable sobre el tema que nos ocupa. Sin embargo, en cuanto que consideramos que puede ser una variable que incida de forma significativa en dichas actitudes y que, de demostrarse dicha incidencia, se podrían extraer importantes consecuencias que relacionarían aspectos tales como la situación laboral del profesorado y sus actitudes hacia la integración, hemos creído conveniente incorporarla al grupo de lo que Salancic ha denominado prerequisites subjetivos necesarios para llevar a cabo la integración educativa de los alumnos con n.e.e..

2.- Cualificación académica del profesor.

Dentro de esta segunda categoría en la que hemos estructurado las variables relacionadas con el profesor, otra variable que, según los datos obtenidos, parece estar relacionada con sus actitudes hacia la integración es la titulación o cualificación académica que tiene el profesor.

En un sentido general, Livneh (1982), señalaba que la estructura de las actitudes hacia los sujetos con discapacidades parecía estar parcialmente relacionada con el nivel educacional de la muestra, pudiéndose obtener una estructura actitudinal diferente dependiendo de esta variable.

En un sentido más concreto, Hudson y col. (1979), Smart y col. (1980) y Pannell (1988) obtuvieron una relación

significativa entre titulación académica y actitudes, concluyendo que los profesores con titulaciones superiores (máster o similares) manifestaban actitudes mas positivas hacia la integración que los profesores titulados en magisterio únicamente.

Concluir diciendo que, aun tomando en consideración el hecho de que no son muchas las investigaciones que han estudiado la incidencia que la citada variable tiene en las actitudes del profesorado hacia la integración y de que existen algunos estudios que, incluso, han rechazado la existencia de una relación significativa entre ambas (Jones, 1989; Pérez, 1989), consideramos que, a la luz de los resultados obtenidos por las investigaciones comentadas con anterioridad, puede ser conveniente incluir la citada variable en el estudio de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar en cuanto que puede contribuir a explicar los porqué de tales actitudes.

3.- Cualificación profesional: Profesor ordinario vs. profesor especial.

Como consecuencia de la importancia que se ha dado a la comunicación profesor ordinario-profesor especial en el desarrollo eficaz de los procesos de integración educativa y debido a la consideración de que el conocimiento de las diferencias de actitud existentes entre ambos y de las razones que explican dicha diferencia puede contribuir a establecer los factores y las variables que posibiliten el

desarrollo de actitudes positivas hacia la integración escolar (Salend, 1984; Gans, 1985; Diebold y Trentham, 1987; Savage, 1987), una de las variables que con más frecuencia se ha investigado en el estudio de las actitudes del profesorado hacia la integración es la que hace referencia a las diferencias que, en cuanto dichas actitudes y a las variables subyacentes, pueden existir entre profesores ordinarios y profesores especiales (Hanrahan y col., 1985; Schmelkin, 1981; Gans, 1987; Diebold y Trentham, 1987; Hanrahan y col., 1990). Las evidencias, sin embargo, no son concluyentes ya que los resultados obtenidos en las distintas investigaciones son, en muchas ocasiones, contradictorios (Hanrahan y col., 1985, 1990).

De esta forma, encontramos numerosas investigaciones que afirman que los profesores de educación especial y de apoyo suelen manifestar actitudes hacia la integración escolar mas positivas que los profesores ordinarios, declarándose, por lo general, mas reacios que estos últimos a la institucionalización en centros especiales de los alumnos con n.e.e. (Schmelkin, 1981; McEvoy y col., 1984; Curtis, 1985; Knoff, 1985; Pullis, 1985; Yeates y Weisz, 1985; Fabre y Walker, 1987; Whinnery y col., 1991).

En este sentido, Gans y Flexer (1985) y Gans (1985; 1986;1987) -una de las autoras que más han investigado la incidencia de esta variable en los procesos de integración educativa- señalaban, por ejemplo:

- a) que existían diferencias actitudinales significativas entre un grupo y otro de profesores que se podían explicar por su pertenencia a dos modelos de enseñanza tradicionalmente separados y por diferentes experiencias educativas y formativas;
- b) que, si bien las respuestas proporcionadas por ambos grupos de profesores demostraban la existencia de orientaciones diferentes en relación con la enseñanza de alumnos con necesidades especiales y la existencia de actitudes más negativas hacia la integración educativa entre los profesores ordinarios, esto no permitía concluir la existencia de dos grupos de profesores completamente diferenciados en cuanto a sus actitudes hacia la integración de los alumnos con n.e.e.;
- c) que las mayores diferencias entre un grupo y otro de profesores se obtuvieron en aquellas variables que hacían referencia a las experiencias e intereses que fundamentaban las actitudes de ambos grupos. En este sentido, los resultados obtenidos por estos autores pusieron de manifiesto que la importancia de una determinada variable en la formación de una actitud general era a menudo diferente para profesores ordinarios y especiales, como así lo demostraron los datos arrojados por el análisis factorial, que revelaron que los componentes de los factores comunes para ambos grupos eran frecuentemente distintos. Según Gans (1985), sería esta diferencia en los intereses hacia la

integración escolar la que podría estar explicando los desacuerdos existentes entre ambos grupos de profesores en cuanto a la integración de alumnos con necesidades especiales;

- d) que mientras que las actitudes de los profesores ordinarios solían estar influenciadas por variables demográficas y personales (formación recibida durante la carrera, experiencia docente, experiencia con alumnos integrados, etc.), los profesores especiales estaban más influenciados por los servicios de apoyo y variables actitudinales relacionadas con aspectos educacionales y afectivos del proceso de aprendizaje;
- e) que la variable predictiva más importante de las actitudes hacia la integración en ambos profesores era el número de diferentes discapacidades con las que tanto unos como otros estarían dispuestos a trabajar, siendo ésta también la variable que más diferenciaba a los dos grupos de profesores. En este sentido, señalaban que la variable profesor ordinario-profesor especial resultaba especialmente significativa en el caso de alumnos con deficiencias físicas, visuales, auditivas y con retraso mental.

Más recientemente, Whinnery y col. (1991), señalaban también la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos de profesores, aunque éstas eran más

matizadas: los profesores especiales se mostraban significativamente más satisfechos que los ordinarios tanto con la cantidad y calidad de la asistencia y apoyos recibidos, como con sus habilidades y competencias para trabajar con los alumnos con n.e.e. integrados. Con relación sin embargo a las actitudes de ambos grupos hacia la integración escolar, los autores concluían que tales diferencias dependían de cada profesor considerado individualmente y no tanto de su pertenencia a un grupo u otro de profesores.

Otras investigaciones sin embargo, han concluido todo lo contrario (McCauley y col., 1978; Graham y col., 1980; Knoff, 1984):

Graham y col. (1980), por ejemplo, tras preguntar a profesores de Apoyo y a profesores ordinarios como se sentían en relación con la integración educativa del alumno con necesidades especiales, llegaron a las siguientes conclusiones: Los profesores de aulas ordinarias eran más favorables en sus opiniones hacia la integración escolar que los profesores especiales. Así, mientras que la mayor parte de Los profesores ordinarios opinaban que la integración educativa favorecía el desarrollo académico y social de los alumnos con discapacidades, los profesores de apoyo negaban dicha efectividad y opinaban que el proceso integrador podía perjudicar el desarrollo académico de tales estudiantes. Los autores opinaban que, entre otras razones, estos sorprendentes resultados se podían explicar si se tomaba en consideración la opinión, ampliamente compartida por los profesores de apoyo, de que el profesorado ordinario carecía

de las necesarias habilidades y competencias para trabajar efectivamente con los alumnos con n.e.e. integrados (Diebold y Trentham, 1987).

En un sentido similar, Knoff (1984) afirmaba que los profesores ordinarios exhibían, por lo general, para cada área y para cada grado de discapacidad (excepto para los casos más severos en los que no fueron encontradas diferencias significativas) actitudes más favorables hacia la integración que los profesores especiales que, mayoritariamente, opinaban que las aulas de educación especial eran más efectivas que las aulas ordinarias para el desarrollo de las habilidades académicas y sociales de los alumnos con n.e.e..

Por último, hemos encontrado, también, algunos estudios que no han hallado diferencias significativas entre las actitudes manifestadas por ambos grupos de profesores y que han señalado la existencia de un importante acuerdo entre las actitudes de los profesores de aulas especiales y ordinarias (Guerin y Szatlocky, 1974 (cit. en Corman y Gottlieb, 1978) ; Gickling y Theobald, 1975 (cit. en Corman y Gottlieb, 1978); Kennon y Sandoval, 1978 (cit. en Corman y Gottlieb, 1978)).

En conclusión podemos decir que, a pesar de que los resultados no son del todo concluyentes, parece que esta variable está influyendo en el tipo de actitudes que manifiesta el profesor. Por lo general, se afirma que el

profesorado relacionado directamente con la educación de los alumnos con n.e.e. (profesor de Educación Especial y profesor de apoyo) suele manifestar actitudes más favorables hacia la integración escolar de estos alumnos que los profesores ordinarios y que las variables que, fundamentalmente, estarían explicando estas diferencias de actitud serían la formación inicial recibida por uno y otro grupo de profesores, la formación teórico-práctica recibida en Educación Especial, la autopercepción que tienen de sus competencias y habilidades para trabajar con estos alumnos y su experiencia previa en el trabajo con alumnos con n.e.e..

4.- Curso/Nivel educativo en el que el profesor imparte su docencia.

Numerosas investigaciones han demostrado que las actitudes de los profesores están positivamente relacionadas con el curso o nivel educativo en el que imparten su docencia.

En un sentido más concreto, las conclusiones a las que podemos llegar, en función de los resultados obtenidos por diversos estudios que han analizado la incidencia de esta variable en las actitudes del profesor hacia la integración, serían las siguientes (Mandel y Strain, 1978; Hirshoren y Burton, 1979; Hudson y col., 1979; Larrivee y Cook, 1979; Stephen y Braun, 1980; Ammer, 1984; Hummel y col., 1985; Winzer y Rose, 1986; Fletcher, 1989; Svage y Wienke, 1989):

- 1.- A medida que aumenta el curso o nivel educativo las actitudes del profesorado son cada vez menos positivas.
- 2.- Por lo general, los profesores de los cursos o niveles educativos iniciales (e.d. infantil y primeros ciclos de primaria) manifiestan actitudes significativamente más positivas hacia la integración que los profesores de los cursos o niveles superiores (e.d. último ciclo de primaria y secundaria obligatoria).
- 3.- El incremento de las actitudes negativas hacia la integración empieza a aparecer después de lo que podríamos denominar cursos o ciclos intermedios (segundo ciclo de primaria en nuestro país) y alcanza su cenit en los cursos o niveles superiores (último ciclo de primaria y secundaria obligatoria).
- 4.- Las razones fundamentales aducidas por diversos autores para explicar este descenso en las actitudes positivas del profesorado son (a) el elevado número de estudiantes que tiene cada profesor y (b) que, mientras que en los cursos o niveles inferiores cobra una importancia relevante la atención a las diferencias y necesidades individuales, en los cursos o niveles superiores, debido a su propia estructura y finalidad, el centro de la atención se desplaza, casi por entero, a la materia o contenidos del programa que el profesor debe de enseñar, minimizándose la importancia concedida a la atención individualizada.

Desde otro punto de vista, hemos encontrado, también, otros estudios que no son tan concluyentes en sus resultados.

Así, por ejemplo, los resultados obtenidos por Hanrahan y Rapagna (1987a) en una investigación que realizaron para conocer la incidencia de esta variable en las actitudes del profesorado hacia la integración, informaron que el nivel educativo en el que enseñaba el profesor no era una variable explicativa de sus actitudes cuando los profesores habían recibido algún curso de especialización en Educación especial. Lo cual, según los autores, podría querer decir que la formación en educación especial recibida por el profesor ejerce una mayor influencia sobre sus actitudes que el nivel educativo en el que ejerce su labor docente.

Por último, hemos encontrado también algunos estudios que rechazan la existencia de una relación significativa entre la citada variable y las actitudes del profesorado hacia la integración (Ringlaben y Price, 1981; Reynolds y col., 1982; Stewart, 1983; Jones, 1987; Pérez, 1989; Schumm y Vaughn, 1991).

En conclusión podemos decir que, a pesar de la existencia de algunos estudios que han matizado la relación existente entre ambas variables o que, incluso, no han identificado una incidencia significativa del curso o nivel educativo en las actitudes del profesor, por lo general, la mayor parte de los estudios revisados señalan tal incidencia,

por lo que consideramos que dicha variable debe ser tomada en cuenta a la hora de analizar y de explicar las actitudes del profesorado hacia la integración escolar.

II.2.2.3.- Variables relacionadas con la integración de los alumnos con n.e.e.

1.- Formación teórico-práctica del profesorado en Educación Especial.

Otra variable relativa al profesorado que también parece estar influyendo significativamente en sus actitudes hacia la integración educativa es la formación y los conocimientos de los que dispone el profesor para trabajar con los alumnos con necesidades especiales.

Aunque parece demostrada la relación existente entre las actitudes de un profesor hacia la integración de los alumnos con n.e.e. y su nivel de formación y conocimientos para trabajar con dichos alumnos, los resultados obtenidos con relación a esta variable, como ya viene siendo una constante en el tipo de investigación que nos ocupa, no son del todo concluyentes debido a las contradicciones existentes (Leyser y Abrams, 1982; 1983).

Por un lado, existen algunas investigaciones que reportan datos (a) que cuestionan o niegan la eficacia y la efectividad de los programas de formación y entrenamiento en educación especial en el desarrollo de actitudes más favorables hacia la integración entre el profesorado (Lavonda, 1975; Johnson, 1980; Leyser y Abrams, 1982; Hendricks y Sloan, 1983; Aksamit y Alcom, 1988; Cooper, 1989; Aksamit, 1990; Jarvis y French, 1990) o (b) que, incluso, afirman que los profesores con un alto nivel de competencia manifiestan una mayor resistencia a aceptar alumnos con n.e.e. en sus clases (Walker y Rankin, 1983; Gersten y col., 1988); por otro lado, diversos estudios, los mas, han proporcionado datos que nos informan acerca de una relacion significativa entre el nivel de formación de los profesores en educación especial y las actitudes positivas hacia la integración educativa de los alumnos con n.e.e., o lo que es lo mismo, acerca de que el desarrollo óptimo de los programas de integración educativa va unido, además de a otras variables, a un mayor nivel de formación de los profesores en este ámbito (Harasymiw y Horne, 1976; Mandel y Strain, 1978; Blietz y Courtnage, 1980; Leyser y Gottlieb, 1980; Larrivee, 1981; Stewart, 1983; Hudson y col., 1983; Leyser y Abrams, 1983; Ammer, 1984; Csapo y Baine, 1984; Harvey y Green, 1984; Center y col., 1985; Gallagher, 1985; Hummel y col., 1985; Wood y Seyfarth, 1985; Leyser y Lessen, 1986; Center y Ward, 1987; Hanrahan y Rapagna, 1987, 1987a; Leyser, 1988; Margolis y McGettigan, 1988; Pannell, 1988; Putnam y col., 1989; Denti y Gans, 1990; Herman, 1990; Jones-Clark, 1990; Williams, 1990; Haring, 1991).

Los dos estudios que citamos a continuación ponen de manifiesto esas contradicciones de las que hablamos.

Leyser y Abrams (1982), realizaron un estudio con objeto de analizar la efectividad de un programa de formación sobre distintas discapacidades (físicas, intelectuales y emocionales) en las actitudes manifestadas por el profesorado participante en dicho programa.

Con la finalidad de aislar la incidencia de la variable "formación" en las actitudes del profesorado, evaluaron las opiniones de los participantes hacia la integración de los alumnos con las discapacidades señaladas antes y después de la realización del programa de formación diseñado.

Los resultados obtenidos en la investigación negaron la efectividad del programa de formación en la modificación de las actitudes del profesorado participante y corroboraron, en cuanto a las actitudes manifestadas por el profesorado hacia las distintas discapacidades, los obtenidos por otros estudios realizados sobre el tema -los trastornos en el desarrollo y las discapacidades intelectuales fueron valoradas más negativamente que las de carácter físico y sensorial-.

En un sentido totalmente contrario, encontramos los resultados obtenidos por Denti y Gans (1990) en una investigación que realizaron con objeto de comprobar la influencia de un programa de formación en Educación Especial en las actitudes de los profesores ordinarios hacia la integración de los alumnos con necesidades especiales, en

general, y hacia la integración de alumnos con deficiencias severas y profundas, en particular.

Con objeto de poder aislar la incidencia de la variable "formación" en las actitudes de los participantes en el estudio, dividieron a los profesores encuestados en dos grupos, en función de su asistencia o no al programa de formación.

Además de la asistencia o no al "programa de formación", otras variables consideradas por los autores en este estudio fueron: el sexo, el nivel educativo en el que enseñaba el profesor (ciclo inicial y ciclo medio) y su titulación académica (tener o no tener titulación en educación especial).

Los resultados obtenidos en esta investigación informaron de que la única variable que parecía estar influyendo en las actitudes del profesor hacia la integración del alumno con necesidades especiales era la asistencia o no al programa de formación. En este sentido, los autores concluyeron:

- a) que, en cuanto a las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración de los alumnos con deficiencias severas o profundas, existía una clara diferencia entre

los profesores dependiendo de que hubieran asistido o no a dicho programa: los resultados obtenidos demostraron que los profesores que asistieron al curso de formación manifestaban actitudes significativamente mas positivas que los profesores que no asistieron a dicho curso;

- b) que los profesores que asistieron al programa demostraron una mayor disposición hacia la integración en sus aulas de los alumnos con discapacidades ligeras y moderadas, una mayor sensación de éxito en su trabajo y una mayor confianza en su preparación para enseñar a dichos alumnos que los profesores que no asistieron a dicho programa;
- c) que, desde el punto de vista de las actitudes hacia la integración del alumno con necesidades especiales en general, se observo que las actitudes de unos y otros profesores eran similares en su dirección (positivas o negativas), pero diferentes en su intensidad: las contestaciones de los profesores que no asistieron al programa eran bipolares (totalmente de acuerdo o totalmente en desacuerdo), mientras que las contestaciones de los profesores que si asistieron eran respuestas centrales, es decir con mucha menos fuerza;
- d) y, por último, que la asistencia del profesorado a un programa de formación en Educación Especial estaba contribuyendo a crear en el profesor una actitud más

favorable hacia la integración educativa del alumno con necesidades especiales.

Desde otro punto de vista, en relación, esta vez, con las variables que, según distintos estudios, pueden estar incidiendo en la mayor o menor utilidad de los programas de formación en el cambio de actitudes entre los profesores:

Denti y Gans (1990), en esa misma investigación que estábamos comentan, señalaban las siguientes:

- a) El incremento de conocimiento y de información acerca de la integración educativa, acerca de las diferentes discapacidades y acerca de la disponibilidad y eficacia de numerosas adaptaciones metodológicas, ambientales y curriculares;
- b) El desarrollo del proceso de formación y de las prácticas supervisadas con estudiantes con necesidades educativas especiales en los ambientes educativos donde ejercía su docencia el profesor. En este sentido, los autores concluían que los cambios actitudinales deseados se abordarían de manera más eficaz si los programas de formación se desarrollaban en el contexto educativo en el que dichas actitudes eran importantes.

Gans y Flexer (1985), por su parte, tras afirmar que la utilidad de los cursos y programas de formación, encaminados a mejorar o a desarrollar en el profesor actitudes favorables hacia la integración educativa, dependía de la relación que se estableciera entre los contenidos y objetivos del curso o programa de formación y los intereses de los asistentes a dichos programas, concluyeron que dichos intereses eran distintos dependiendo, fundamentalmente, de variables como el tipo de discapacidad en la que el profesor estuviera mas interesado y el tipo de aula (especial vs. ordinaria) donde el profesor desarrollara su labor docente, todo lo cual supondría tomar en consideración la posibilidad de que las prioridades y expectativas en relación con los temas referidos a la integración educativa de los alumnos con n.e.e. podrían diferir entre grupos de profesores (profesor ordinario vs. profesor especial) y en función del tipo de discapacidad.

Ratificando esta idea, Gans (1987), en una investigación posterior, afirmaba que una de las causas que podían estar explicando el relativo fracaso de los programas de formación destinados a fomentar los procesos de integración de los alumnos con n.e.e. en los centros y aulas ordinarias y a potenciar en el profesorado actitudes mas positivas hacia la integración educativa de dichos alumnos, era la no consideración de las diferencias significativas que, en cuanto a las orientaciones profesionales y expectativas, existían entre los profesores ordinarios y los profesores especiales comprometidos en los procesos de integración.

Por último, Haring (1991), tras realizar una investigación relacionada, también, con la eficacia de los programas de formación en el desarrollo de actitudes positivas hacia la integración y con el estudio de las variables que estaban contribuyendo a aumentar dicha eficacia, extrajo las siguientes conclusiones:

- a.- Los profesores de todos los colegios intervinientes en el estudio aumentaron significativamente su nivel de información acerca de los alumnos con discapacidades como resultado del programa de formación. En este sentido, Haring (1991) afirmaba que la experiencia previa que los profesores tuvieran con estos alumnos parecía no influir en el incremento del nivel de información experimentado por los profesores.
- b.- Donde sí que parecía que estaba incidiendo significativamente esta variable era en el nivel de aceptación de los alumnos con discapacidades manifestado por los profesores asistentes al programa. De esta forma, y aunque, considerados globalmente, los profesores manifestaron un incremento significativo en su aceptación de los alumnos con discapacidades, tal incremento fue significativamente mayor en aquellos profesores que tenían experiencia con dichos alumnos. En consecuencia con estos resultados, el autor concluía que la experiencia del profesor con alumnos con n.e.e. podía ser considerada como una variable que incrementaba el nivel de

aceptación que, con relación a dichos alumnos, se podía conseguir con los programas de formación.

- c.- Los profesores fueron capaces de modificar sus actitudes en algunas categorías de discapacidad más fácilmente que en otras. Una variable que parecía que estaba explicando los diferentes niveles de aceptación sería la experiencia previa que los profesores tuvieran con las distintas discapacidades. Por otra parte, las actitudes de aceptación o rechazo parecían depender del tipo de discapacidad y no de su nivel de gravedad.
- d.- En función de las variables anteriormente señaladas -experiencia previa con alumnos con n.e.e. y categorías de discapacidad-, los profesores fueron más o menos capaces de incorporar en el ejercicio diario de su docencia esa mayor aceptación y comprensión del alumno con discapacidades adquirido en el programas de formación.

Concluir este punto dedicado a la variable formación del profesorado diciendo que nuestro punto de vista coincide con el de aquellos estudios que han afirmado que una mejor preparación del profesorado mejora, también, sus actitudes hacia la integración educativa, en cuanto que consideramos (a) que parece evidente que la gente es más proclive a comprometerse en experiencias en las que se siente seguro y competente que en experiencias en las que se siente inseguro y con probabilidades de fracasar y (b) que la

competencia y las expectativas de éxito del profesor puede determinar, también, el éxito del proceso de integración del estudiante con n.e.e. en el aula, así como el estatus y la consideración que recibirá el profesor como resultado de dicho éxito (Schulz y col., 1991; García Cabero y col., 1991).

En este sentido, y a pesar de que los resultados sean contradictorios, pensamos que, si queremos evitar que los miedos derivados del desconocimiento interfieran en el desarrollo exitoso de los programas de integración educativa, resulta absolutamente necesario una mayor formación del profesorado que le capacite para llevar a cabo los cambios que la integración educativa escolar introduce en el aula, ya que, al igual que numerosos investigadores en este campo (Harasymiw y Horne, 1976; Crisci, 1981; Stainback y Stainback, 1984a; Williams, 1990), consideramos que las actitudes del profesor hacia el alumno con n.e.e. y hacia su integración educativa mejoran con la formación y la experiencia.

2.- La competencia y habilidad percibida por el profesor para enseñar a los alumnos con n.e.e. integrados.

Gans (1987), matizando esa idea, comúnmente aceptada, de que la formación recibida por el profesor para trabajar con alumnos con necesidades especiales es una de las variables que mas incide en sus actitudes hacia la integración, comentaba que, tal vez, se estaba concediendo

demasiada importancia a dicha variable cuando, quizás, lo realmente importante era la percepción que tenía el profesorado de su propia competencia y habilidad para trabajar con los alumnos integrados.

La idea apuntada por Gans (1987) resulta, desde nuestro punto de vista, interesante en cuanto que cuestiona la importancia que se ha dado a la formación recibida por el profesor y pone un mayor énfasis en la percepción que el profesor tiene de su capacitación y habilidades profesionales. De esta manera, introduce un nuevo interrogante a considerar en la investigación sobre las actitudes del profesorado hacia la integración: ¿Es la formación en Educación Especial recibida por el profesor lo que le hace tener mejores actitudes hacia la integración del alumno con necesidades especiales o es la percepción que el profesor tiene acerca de su competencia y habilidades para trabajar con dichos alumnos lo que realmente mejora tales actitudes?

Sin que, por el momento, sea nuestra intención contestar a la pregunta planteada, lo que si podemos decir es que han sido numerosas las investigaciones encontradas que han señalado una relación significativa entre la citada variable y las actitudes del profesorado hacia la integración:

Smart y col. (1980) y Stone y Brown (1987), afirmaban, por ejemplo, que aquellos profesores que tenían

una mejor percepción de sus habilidades y capacidades profesionales para hacer frente a los cambios y a las exigencias que la integración educativa podía conllevar, desarrollaban actitudes más favorables hacia la integración y hacia el alumno integrado que aquellos profesores que dudaban de su propia capacidad para afrontar dichos cambios, los cuales, por lo general, eran significativamente más partidarios de la escolarización de dichos alumnos en aulas o centros específicos.

Similares conclusiones han sido expuestas por Bender y Ukeje (1989) y por Whinnery y col. (1991), quienes afirmaban que la aceptación y la puesta en práctica de los cambios en las estrategias instructivas que conlleva la integración de los alumnos con n.e.e. en las aulas ordinarias, dependían, fundamentalmente, de que dichos cambios fueran considerados eficaces por parte del profesor y que tal consideración estaba supeditada a la percepción que tuviera el profesor de sus habilidades y competencias para llevar a cabo tales modificaciones.

Herman (1990), por su parte, nos proporciona datos más concretos. Además de afirmar la existencia de una relación significativa entre dicha variable y las actitudes del profesorado, concluía que el grado de competencia y habilidad profesional percibidas por el profesor dependía, fundamentalmente, de su experiencia docente en general, de la existencia de una experiencia previa con los alumnos con n.e.e. y del tipo de discapacidad del alumno. Con relación a este último aspecto, el autor apuntaba que el nivel de competencia y habilidad para enseñar a los alumnos con n.e.e.

percibido por el profesorado se podía ordenar de mayor a menor según las siguientes categorías específicas de discapacidad: dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, trastornos conductuales y retraso mental.

En líneas generales, estas serían las ideas fundamentales relacionadas con la incidencia que esta variable tiene en las actitudes del profesorado hacia la integración que, en síntesis, pondrían de manifiesto la existencia de una unanimidad, casi absoluta, entre la mayor parte de los autores consultados a la hora de reconocer la existencia de una relación significativa entre ambas variables. De esta forma, y a pesar de que hayamos encontrado algún estudio que ha señalado la inexistencia de tal relación (Gersten y col., 1988), parece que, en general, se reconoce:

- a) que la existencia entre los profesores de una consideración positiva de su competencia y habilidad para hacer frente a la enseñanza y a las necesidades educativas de los alumnos con n.e.e., se suele considerar como un predictor de actitudes favorables hacia la integración (Larrivee y Cook, 1979; Baker y Gottlieb, 1980; Smart y col., 1980; Stephens y Braun, 1980; Hoover, 1984; Nader, 1984; Pernell y col., 1985; Thompson y Arora, 1985; Stone y Brown, 1987; Gersten y col., 1988; Thomas, 1988);
- b) y que la ausencia de una competencia y habilidades adecuadas, suele ser una de las razones más comúnmente aducidas por el

profesorado para justificar su negativa a aceptar a alumnos integrados en sus aulas (Williams, 1977; Crisci, 1981; Childs, 1981; Horne, 1985; Center y Ward, 1987; Gans, 1987; Philips, 1990).

3.- El grado de éxito percibido por el profesor en su trabajo con los alumnos con n.e.e.

Hemos encontrado algunas investigaciones que han coincidido en señalar, como una de las variables que mas están incidiendo y que mejor predicen las actitudes generales del profesorado hacia la integración, el grado de éxito percibido por el profesor en su trabajo con los alumnos con n.e.e. integrados (Larrivee y Cook, 1979; Hummel y col., 1985; Stein y Wang, 1988).

Hummel y col. (1985), por ejemplo, realizaron una investigación con objeto de analizar la incidencia que tenían determinadas variables en las actitudes del profesorado hacia la integración. Con tal finalidad, sometieron a todas las variables consideradas en el estudio (nivel educativo en el que enseña el profesor, ratio del aula, tipo de escuela, tamaño de la escuela, grado de éxito personal, nivel de apoyo recibido, experiencia del profesor con alumnos con n.e.e. integrados, número de cursos en Educación Especial recibidos por el profesor) a un Análisis de Regresión que examinara la relación de cada una de ellas con la puntuación total de la escala de actitud. Los resultados arrojados por el Análisis

de Regresión informaron de que la única variable que incidía significativamente en la puntuación total de la escala de actitud era la percepción de éxito que tenían los profesores con relación a los alumnos con n.e.e. integrados. De esta forma, los autores concluyeron que sus actitudes variaban en función de la percepción de éxito o satisfacción profesional que tuvieran con relación a dichos alumnos.

En un sentido similar, Pullis (1985) concluía que entre las variables que estaban explicando las actitudes negativas hacia la integración desarrolladas por una parte importante de los profesores ordinarios, destacaba el temor, que experimentaban muchos de ellos, a cuestionar o, incluso, a perder sus propios sentimientos de éxito y competencia profesional como consecuencia de un hipotético fracaso en sus intentos por desarrollar en su práctica docente los numerosos retos que podía conllevar el trabajo en el aula con los alumnos integrados.

Abundando en esta misma idea, encontramos la investigación realizada por Stein y Wang (1988). Los autores analizaron la relación existente entre el éxito del profesor en el desarrollo práctico de los programas de integración escolar, su percepción de auto-eficacia y sus actitudes hacia la integración escolar, llegando a la conclusión de que en la medida en que los profesores participantes experimentaban la sensación de éxito personal en su trabajo con los alumnos integrados, aumentaba su percepción de auto eficacia y mejoraba su opinión acerca de la integración educativa.

En conclusión, y a pesar de que no sean muchas la investigaciones encontradas que hayan estudiado la incidencia de esta variable en las actitudes del profesorado hacia la integración escolar y de que hayamos encontrado alguna que niega tal incidencia (Pernell y col., 1985), parece que, a la luz de los resultados que nos proporcionan las investigaciones que si se han ocupado de analizarla, es posible suponer la existencia de una relación significativa entre esta variable y las actitudes de los profesores hacia la integración.

4.- La experiencia/contacto del profesor con los alumnos con n.e.e.

En líneas generales, podemos afirmar que las evidencias encontradas en relación con la incidencia que la variable experiencia del profesorado con alumnos integrados tiene en sus actitudes hacia la integración no son del todo concluyentes ya que los resultados obtenidos en las distintas investigaciones son, en muchas ocasiones, contradictorios.

De esta forma, y quizás como consecuencia de unas expectativas equivocadas en cuanto a los resultados esperados con relación al rendimiento académico del alumno integrado y de una concepción de la integración como producto y no como proceso, encontramos, por un lado, numerosos estudios que corroboran tanto la inexistencia de una relación significativa entre ambas variables (Vandivier y Vandivier, 1981; Reynolds y col., 1982; Roberts, 1989), como la

existencia de una relación inversamente proporcional entre ellas: la experiencia del profesorado con alumnos con n.e.e. va asociada con un mayor rechazo de la integración de dichos alumnos dentro de sus aulas (Shotel y col., 1972; Gickling y theobald, 1975; Larrivee, 1982; Center y col., 1985; Garvar y Schmelkin, 1989a; Rajchel, 1989).

Por otro lado, hemos encontrado, también, alguna investigación que, con relación a esta variable, ha obtenido resultados un tanto discrepantes. Nos estamos refiriendo al estudio realizado por Hayes y Gunn (1988). Los autores analizaron las actitudes hacia la integración educativa de 41 profesores y 105 padres en dos escuelas de educación primaria, una de las cuales había iniciado un programa de integración escolar en las aulas ordinarias. Los resultados indicaron que las actitudes de los padres y profesores de dicho Centro fueron más negativas que las manifestadas por aquellos profesores y padres que trabajaban y que tenían hijos en la Escuela donde no se estaba desarrollando ningún programa de integración escolar. Pero, al mismo tiempo, fue encontrada, también, una relación significativa entre la cantidad de experiencia con alumnos con n.e.e. que tenían los padres y profesores participantes y su actitud positiva hacia la integración de tales alumnos.

Entre la explicaciones que los autores proponen para explicar estos resultados un tanto contradictorios, encontramos la sugerencia de que las actitudes expresadas previamente a la experiencia con un programa de integración escolar pueden no ser un adecuado ejemplo de cuales serán los puntos de vista existentes después de su puesta en práctica.

Desde este punto de vista: a) los resultados podrían no ser comparables y b) se podría admitir el hecho de que una vez que se pone en práctica un programa de integración educativa la experiencia con los alumnos integrados mejora las actitudes hacia la integración.

Por último, encontramos otros estudios que nos hablan de una relación positiva entre ambas variables:

Schmelkin (1988), por ejemplo, refiriéndose a la incidencia que la citada variable puede tener en la percepción y las actitudes que tanto el profesorado como otros colectivos sociales y educativos tienen de los sujetos con discapacidades y de su integración educativa y social, afirmaba que cuanto menos experiencia e información se tenga con relación a un particular grupo social, en nuestro caso los alumnos con discapacidades, más probable es que se piense, con relación a dicho grupo, en términos de la estereotipia social existente.

En este mismo sentido, numerosas investigaciones realizadas en relación con las actitudes de los profesores hacia la integración escolar, han apuntado como causas principales que explicarían las actitudes negativas del profesorado, el desconocimiento que dichos profesores tienen del alumno con n.e.e. y de las responsabilidades y competencias que necesitan para trabajar con dichos alumnos como consecuencia de su falta de experiencia, y han concluido que la experiencia de los profesores con programas de

integración y con alumnos integrados promueve actitudes más positivas (Kennon y Sandoval, 1978; Johnson y Cartwright, 1979; Dixon y col., 1980; Paul y Warnock, 1980; Larrivee, 1981; Marston y Leslied, 1983; McConkey y McCormack, 1984; Nader, 1984; Salancic, 1984; Pernell y col., 1985; Junkala y Mooney, 1986; Jordan y McLaughlin, 1986; Robinson-Whiteside, 1986; McDonald y Birnbrauer, 1987; Lombardo y Lombardo, 1987; Fletcher, 1989; Garvar y Schmelkin, 1989; Pérez, 1989; Denti, 1990; Denti y Gans, 1990; Haring, 1991; Harvey, 1991; 1992).

5.- Los efectos de la integración educativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con y sin n.e.e.

Las opiniones de los profesores ordinarios con relación a los efectos -positivos o negativos- que puede tener la integración escolar sobre el desarrollo académico de los alumnos con y sin n.e.e. han sido consideradas por numerosos autores como variables a tener en cuenta a la hora de explicar las actitudes que dichos profesores desarrollan hacia la integración escolar. En este sentido, la conclusión a la que han llegado la mayor parte de los estudios consultados que han tomado en consideración la citada variable, ha sido que las actitudes del profesorado hacia la integración serán negativas o positivas dependiendo de que consideren o no que la integración escolar perjudica el desarrollo académico de dichos estudiantes (Larrivee y Cook, 1979; Smart y col., 1980; Madden y Salvin, 1983; Nader, 1984; Polloway, 1984; Guns, 1985; Horne, 1985; Baker y Zigmond, 1990; Karagiannis y Cartwright, 1990; Sáenz Barrio, 1990).

En este sentido, en la línea de lo apuntado por Bender (1984) y Barton y col. (1983) cuando afirmaban que la opinión generalizada del profesorado era que la integración educativa exigía una dedicación casi exclusiva del profesor al alumno integrado que iba en detrimento de la atención que se debía de prestar al resto de los estudiantes del aula, muchas de las investigaciones que se han realizado con objeto de analizar las actitudes del profesorado hacia la integración, han señalado que las actitudes negativas de este colectivo guardan relación: (a) con los cambios radicales en la dinámica del aula que, en opinión de los profesores, requiere la integración escolar; (b) con la cantidad de tiempo y dedicación del profesor que requiere la puesta en práctica de dichos cambios y (c) con las repercusiones que esa dedicación casi exclusiva del profesor a la integración escolar puede tener en el resto de los alumnos del aula (Childs, 1981; Stewart, 1983; Pullis, 1985; Diebold, 1986; Tari y Rankin, 1987; Margolis y McGettigan, 1988; Karagiannis y Cartwright, 1990).

Con objeto de responder a la importancia que las citadas variables pueden tener en el desarrollo eficaz de los programas de integración educativa, numerosos investigadores se han ocupado, a lo largo de la última década, de estudiar tanto la incidencia que la integración escolar tiene en desarrollo académico de unos y otros estudiantes, como diferentes técnicas educativas que puedan beneficiar la coeducación de los alumnos con y sin n.e.e. en el aula ordinaria.

Johnson (1982. Cit. en Denti, 1990), por ejemplo, llevo a cabo diecisiete estudios durante un periodo de tres

años analizando la incidencia que tenían las experiencias de aprendizaje competitivo y cooperativo sobre el desarrollo académico y social de los alumnos con y sin n.e.e. en una situación de integración educativa. Los diferentes estudios concluyeron la importancia que tenía el empleo de técnicas de aprendizaje cooperativo de cara a (a) desarrollar una participación activa en el aula de los alumnos con n.e.e., (b) generalizar las relaciones positivas entre ambos grupos de alumnos en situaciones de ocio y tiempo libre, (c) aumentar el nivel de aprendizaje y el auto-concepto de los estudiantes integrados, (d) promover su aceptación en el aula y (e) mejorar el desarrollo académico de los alumnos con y sin n.e.e..

En un sentido similar, un reciente estudio, realizado por Putnam y col.(1989), evaluaba la influencia que las técnicas de instrucción cooperativa tenía en el desarrollo de conductas de interacción social en el aula entre los alumnos con discapacidades moderadas y severas y los estudiantes sin n.e.e.. Los resultados revelaron que los estudiantes que recibieron dicha instrucción interactuaron más positivamente que los que no la recibieron y que la integración en el aula de tales alumnos no interfirió, en absoluto, el desarrollo académico de sus compañeros de clase.

En relación más concreta con los efectos de la integración sobre el desarrollo académico de los alumnos con n.e.e., la literatura revisada expone, sin embargo, resultados negativos. Por lo general, los autores consultados concluyen que la integración educativa tiene efectos positivos sobre el desarrollo social y emocional del alumno

integrado pero no sobre su desarrollo académico (Madden y Slavin, 1983; Siperstein y Back, 1984; Jenkins, 1985).

Donde parece que existen mayores acuerdos es en las conclusiones generales que, tanto unos como otros, exponen con relación a ésta variable y que, en síntesis, suelen insistir en afirmaciones como las que exponemos a continuación (Kunc, 1990; Stainback y Stainback, 1991; Gresham, 1992):

- a) La mera ubicación física del alumno integrado en el aula ordinaria no garantiza su integración ni su aceptación. Por el contrario, el éxito de la integración escolar, tanto en su aspecto académico como social, exige una estructuración y planificación sistemática de los programas de integración en todas sus facetas -en las interacciones entre unos y otros alumnos, en las adaptaciones curriculares necesarias, etc.- y contar con las actitudes favorables del profesorado responsable de su desarrollo práctico que le permitan valorar positivamente los efectos de la integración en el desarrollo de los alumnos con y sin n.e.e..

- b) Lo que la integración escolar pone de manifiesto no es, precisamente, la incompatibilidad entre el desarrollo académico de unos y otros estudiantes, sino la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje distintos a los existentes,

donde técnicas de colaboración y cooperación permitan responder a las necesidades de todos los estudiantes en el aula ordinaria.

6.- La participación del profesorado en las decisiones doptadas a nivel gubernamental en relación con el proceso de integración escolar.

En referencia a la incidencia que puede tener la citada variable en las actitudes del profesorado hacia la integración, nos ha parecido conveniente comenzar citando lo señalado por Jarque (1985) con relación a dicho tema:

* Estos cambios pueden producirse desde la cima del sistema educativo, desde el gobierno. Si bien es cierto que por esta vía se facilita el disponer de recursos para la financiación y de medidas legales que los arropen, así como de una buena planificación y de la adecuada reorganización de las estructuras que favorezcan una gestión eficaz, también es cierto, sin embargo, que aunque todo esto se consiguiera, nunca sería garantía suficiente de que estas iniciativas fueran aceptadas fácilmente por aquellos que en la práctica deben asumir las consecuencias de estas medidas" (pág. 20).

Inciendiando en esta misma idea que señala la necesidad de que el profesorado participe y se comprometa en

las decisiones adoptadas a nivel gubernamental con relación al proceso de integración escolar, numerosos autores se han ocupado de estudiar la importancia que esta participación del profesorado puede tener en sus actitudes hacia los alumnos con n.e.e. integrados y en el desarrollo exitoso de los programas de integración escolar.

Hace ya algunos años, Harasymiw y Horne (1976) señalaban que cuando los profesores se sentían forzados a aceptar la integración, sin la posibilidad de participar en las resoluciones tomadas, sus actitudes hacia la integración eran negativas.

En investigaciones más reciente, Myles y Simpson (1989) y Gersh (1990) concluían que un factor importantísimo en la aceptación de los estudiantes con n.e.e. por parte del profesorado ordinario era su participación en los procesos de toma de decisiones referidos a los programas de integración escolar y a la escolarización en sus aulas de dichos estudiantes, y que este factor jugaba un papel mucho más importante en las actitudes de aceptación de la integración escolar del profesor que la disponibilidad real de cambios específicos en el aula de cara a desarrollar dicho proceso.

A conclusiones similares llegaban Joiner y Sabatino (1981) en un estudio realizado en Estados Unidos sobre los niveles de conocimiento y compromiso con los mandatos de la Ley Pública 94-142 sobre Educación para todos los Alumnos con Hándicaps existentes entre los diferentes profesionales de la

educación -Directores de Centro, profesores de Educación Especial y Profesores ordinarios-. Los autores partían de la hipótesis de que existía una relación entre el tipo de respuesta educativa ofrecida a las personas con discapacidades y la forma en la que el proceso de integración y reforma educativa era introducido en las escuelas.

Más concretamente, y dado que la implicación práctica de los profesores parecía depender, también, de su nivel de conocimiento y compromiso, afirmaban que cuando los profesores y demás profesionales de la educación percibían cualquier proyecto o procesos de cambio e innovación educativa como algo impuesto desde la administración a través de leyes, decretos etc., desarrollaban lo que los autores calificaban como un "sabotaje pasivo", caracterizado por una ausencia total de compromiso con dichos procesos que podía derivar hacia actitudes negativas con respecto a las innovaciones que se pretendían introducir.

Los autores concluyeron que hasta que todos los implicados no se hicieran responsables de los aspectos tramitados por la ley que les concernían, las condiciones estaban favoreciendo un "sabotaje pasivo." En este sentido, Joiner y Sabatino (1981), en la línea de lo que sugerían, ya hace algunos años, McMillan y col. (1976) al afirmar que sería beneficioso tener profesores ordinarios implicados en la planificación de los programas de integración educativa o, al menos, convencidos de su necesidad, propusieron que desde la administración se emprendieran campañas de concienciación e información destinados a los responsables de la educación ordinaria, ya que si estos continuaban rechazando su

responsabilidad en el desarrollo del proceso de integración educativa, dicho proceso podía fracasar.

En síntesis, podríamos concluir diciendo que la mayor parte de las investigaciones revisadas que se han ocupado de analizar la incidencia de esta variable en las actitudes del profesorado, han obtenido resultados bastante similares a los comentados y que, en líneas generales, se pueden concretar en las dos ideas fundamentales que a continuación exponemos (Blietz y Courtnage, 1980; Horne, 1983; Keeton-Weelson, 1983; Nader, 1984; Knoff, 1985; Tari y Rankin, 1987; Margolis y McGettigan, 1988; Myles y Simpson, 1989):

a) la existencia de un porcentaje, altamente significativo, entre el profesorado que:

- * expresa un escaso conocimiento y comprensión de la legislación en base a la cual se está desarrollando el proceso de integración educativa;
- * manifiesta su contrariedad por el hecho de no haber sido consultado en las decisiones que, a nivel gubernamental, se han tomado con relación a la integración educativa de los alumnos con n.e.e..

b) La existencia de una estrecha relación entre este malestar del profesorado por no haber sido

consultado en las decisiones tomadas con relación a la integración escolar y el posicionamiento contrario que dichos profesores adoptan con relación al proceso de integración en su conjunto, que es percibido como una imposición gubernamental.

II.2.3.- Variables relativas al alumno.

1.- Las actitudes del profesor y la discapacidad del alumno.

Muchas de las investigaciones realizadas sobre las actitudes del profesorado hacia la integración del alumno con necesidades educativas especiales han estudiado la relación existente entre dichas actitudes y el tipo de discapacidad que presenta el alumno.

La conclusión general a la que podemos llegar a la luz de los resultados obtenidos por los diferentes estudios revisados, a pesar de que se hayan encontrado algunos que señalan resultados contrarios (Ringlaben y Price, 1981; Fogel y Nelson, 1983; Plinner y Hannah, 1985; Ward y Center, 1987; Gersh, 1990), es que parece existir una relación entre las actitudes que el profesor manifiesta hacia los alumnos integrados y el tipo de discapacidad que dichos alumnos presentan (Roberts, 1989). En este sentido, en la línea de lo

que apuntaban Salvia y Munson (1984) y Garvar y Schmelkin (1989), parece que se puede afirmar, por una parte, que los profesores en general desarrollan actitudes y expectativas más negativas hacia los alumnos etiquetados como deficientes que hacia los que no lo son, y, por otra, que el tipo de discapacidad que presenta el alumno esta incidiendo significativamente en las actitudes que el profesorado desarrolla hacia la integración de dichos alumnos.

Con relación a esta última afirmación, parece demostrado, a la luz de esos mismos resultados, que, a pesar de esa generalización de actitudes negativas de la que antes hablábamos, existe entre el profesorado una jerarquización de preferencias en cuanto a las distintas discapacidades (Antonak, 1980).

Estableciendo una escala de prioridades en cuanto a las necesidades especiales mejor y peor aceptadas por los profesores, distintas investigaciones parecen coincidir en que, por lo general, los profesores suelen hacer distinciones entre (1) discapacidades físicas y sensoriales, (2) discapacidades intelectuales y (3) trastornos conductuales y emocionales (Antonak, 1980; Schmelkin, 1982; Horne, 1983; Salvia y Munson, 1984; Schmelkin, 1988; Garvar y Schmelkin, 1989).

A este respecto, los resultados obtenidos por la mayor parte de los estudios revisados parecen concluir que las discapacidades de carácter físico y sensorial son las

mejor aceptadas por los profesores y que sus actitudes negativas hacia la integración parecen aumentar cuando los alumnos que se desea integrar manifiestan dificultades en las áreas cognitiva y emocional (Parish y Copeland, 1977; Parish y col., 1979; Williams y Algozzine, 1979; Antonak, 1980; Leyser y Abram, 1982; Goupil y Brunet, 1984; Schmelkin, 1984, 1985; Stancic, 1984; Gans y Flexer, 1985; Horne, 1985; Lowden, 1985a; Bowman, 1986; Leyser y Bursuck, 1986; Center y Ward, 1987; Hayes y Gunn, 1988; Garvar y Schmelkin, 1989; Denti, 1990; Denti y Gans, 1990; Hanrahan y col., 1990; Herman, 1990 Philips, 1990).

En otro sentido, hemos encontrado, también, algunos estudios que matizan esta supuesta relación entre la discapacidad del alumno y las actitudes del profesorado hacia su integración:

Pliner y Hannah (1985), por ejemplo, apuntaban que el rechazo de un tipo u otro de discapacidad no dependía de la discapacidad en sí sino del nivel de rendimiento manifestado por el alumno que presentaba la discapacidad. De esta forma, los autores concluían que, al margen del tipo de discapacidad que presentara el alumno, los profesores manifestaban actitudes negativas hacia aquellos alumnos que presentaban un bajo nivel de rendimiento. Por el contrario, cuando el alumno presentaba un nivel de rendimiento aceptable los profesores solían manifestar actitudes positivas hacia su integración educativa en el aula ordinaria.

Ward y Center (1987), por su parte, en un estudio que realizaron con objeto de analizar las actitudes de los directores de Centros Escolares y del profesorado hacia la integración de alumnos con n.e.e., concluyeron que las actitudes de ambos grupos hacia los alumnos integrados dependían, más que de las distintas categorías de discapacidad -física, sensorial o intelectual-, de las demandas de habilidades adicionales, tiempo o dedicación que dichos alumnos hicieran al profesor o, lo que es lo mismo, de las características funcionales de los alumnos. En la misma línea irían los resultados obtenidos por Gersh (1990) en una investigación posterior.

Por otra parte, con relación a las causas que explicarían el hecho de que algunas discapacidades sean más rechazadas que otras, numerosos autores alegan como fundamentales la insuficiente preparación manifestada por los profesores para proporcionar una adecuada instrucción a tales alumnos, el comportamiento de los alumnos integrados en el aula y las adaptaciones curriculares precisadas (Antonak, 1980; Leyser y Bursuck, 1986; Hanrahan y col., 1990; Phillips, 1990).

Otros autores (Vance y Wallbrown, 1979; Young y col., 1979; Minner, 1982; Goupil y Brunet, 1984; Siperstein y Back, 1984; Salvia y Munson, 1984; Knoff, 1985; Schemelkin, 1988), ofrecen como razón fundamental, las estereotipias desarrolladas con relación a las distintas discapacidades que serían las responsables de sustentar y justificar las actitudes existentes y las valoraciones que se hacen de las distintas categorías de discapacidad. Más en concreto, parece

que, por lo general, y al margen del conocimiento real que se tenga de los sujetos con un tipo u otro de discapacidad, se suelen desarrollar estereotipias significativamente más negativas con relación a los sujetos con retraso mental o con trastornos emocionales que con relación a sujetos con otro tipo de discapacidades (sensoriales o físicas). De esta forma, diferentes etiquetas estarían produciendo diferentes actitudes e influenciando la conducta del profesor en el aula (Simpson, 1981; Feldman y col., 1983).

A este respecto, Salvia y Munson (1984) apuntaban como una de las causas que estarían explicando el desarrollo entre el profesorado de estereotipias significativamente más negativas con relación a estos estudiantes, la información recibida en muchos cursos de formación y manuales introductorios sobre educación especial. En este sentido, los autores afirmaban que la información proporcionada a los profesores a través de estas fuentes solía describir a los estudiantes con retraso mental o con trastornos emocionales mucho más negativamente que a los alumnos con deficiencias físicas, sensoriales o con trastornos de comunicación.

Por último, señalar que, teniendo en cuenta que, como apuntábamos al principio de este capítulo, la manera en la que los profesores perciban al sujeto con necesidades especiales integrado en el aula influye significativamente en el desarrollo social, afectivo e intelectual de dicho alumno, el conocimiento de las distintas actitudes que los profesores manifiestan hacia las diferentes discapacidades puede tener implicaciones importantes, en cuanto que dichas actitudes pueden afectar significativamente al tipo de intervenciones

educativas utilizado y a las expectativas manifestadas por el profesor con relación a dichos alumnos. En este sentido, conviene prestar atención a la relación que puede existir entre la estructura de preferencias del profesorado por las distintas discapacidades que la mayor parte de los estudios analizados parecen corroborar y la subsiguiente conducta del profesor (Garvar y Schmelkin, 1989).

2.- Los problemas de conducta del alumno con necesidades educativas especiales integrado.

La conducta o, más concretamente, los problemas de conducta que presentan en el aula los alumnos integrados parece ser otra variable que esta incidiendo directamente en las actitudes que se desarrollan hacia tales estudiantes. Por lo general, las investigaciones relativas a la influencia de esta variable en las actitudes del profesorado hacia la integración se han centrado en el estudio de las conductas del alumno en sus interacciones con los demás, es decir, asociadas con una dimensión social (prosocial-antisocial o disruptiva) de la conducta (Larrivee y Cook, 1979; Horne, 1983; Salvia y Munson, 1984; Siperstein y Back, 1984.).

Son numerosos los estudios que han señalado la incidencia de esta variable en las actitudes hacia la integración escolar (Larrivee y Cook, 1979; Wilkes y col., 1979; Warger y Trippe, 1982; Stewart, 1983; Salend y Salend, 1986; Bender y Golden, 1989).

Siperstein y Back (1984), por ejemplo, comentaban que, en oposición a las actitudes negativas hacia la integración que se solían desarrollar ante la presencia de conductas antisociales o disruptivas (agresivas, violentas ...) en el alumno, la existencia de conductas prosociales entre los estudiantes con discapacidades integrados mejoraba significativamente las actitudes manifestadas por el resto de los componentes del aula.

Más concretamente, Coleman y Gilliam (1983), además de investigar la influencia que tenían las conductas exhibidas por el alumno integrado en las actitudes del profesor, estudiaron, también, que tipo de conductas eran las que podían explicar, en mayor medida, sus actitudes negativas. Los autores concluyeron, por una parte, que, como ya señalábamos con anterioridad, la conducta disruptiva o antisocial de los alumnos incidía en las actitudes del profesorado y, por otra, que las actitudes menos favorables de este colectivo estaban dirigidas a aquellos estudiantes que mostraban conductas agresivas o molestas en sus interacciones con los otros alumnos o con el profesor.

En esta misma línea irían las afirmaciones realizadas por Hanrahan y col. (1989), quienes, además, exponían como razones fundamentales que explicarían este hecho, por un lado, el elevado número de alumnos que, por lo general, el profesor ordinario tiene en su aula, y por otro, la falta de experiencia con alumnos con n.e.e. A este respecto, los autores comentaban que era muy posible que la falta de experiencia con tales alumnos pudiera contribuir a que los profesores ordinarios consideraran que estos

estudiantes, como grupo, eran muy agresivos y pudiera explicar el hecho de que fueran particularmente sensibles a esta variable.

Otros autores (Schlosser y Algozzine, 1979; Vance y Wallbrown, 1979; McGee y col., 1983; Gresham y col., 1987), además de ratificar la incidencia que tenían este tipo de conductas en las actitudes que desarrollaba el profesor hacia los estudiantes integrados y hacia la integración en general, concluyeron que el sexo del alumno que manifestaba las conductas disruptivas o antisociales era también un factor determinante en el nivel de tolerancia manifestado por los profesores hacia tales conductas. De esta forma, en base a los resultados de los estudios citados, se podría concluir que las conductas manifestadas por los chicos son consideradas con mayor frecuencia por los profesores como significativamente más disruptivas o molestas que las exhibidas por las chicas.

En un sentido más general, numerosos autores (Vance y Wallbrown, 1979; Young, Algozzine y Schmid, 1979; Baker y Gottlieb, 1980; Safran, 1982; Aloia, 1983; Fabre y Walker, 1987) han considerado que la explicación de esa mayor frecuencia con la que el profesorado suele juzgar las conductas de los alumnos con discapacidades más negativamente que las de los alumnos considerados normales se encontraría, más que en las manifestaciones conductuales reales de estos alumnos, en las expectativas que los propios profesores desarrollan con respecto a los alumnos etiquetados como deficientes, retrasados mentales, etc.. A este respecto, los autores mencionados señalan que, mientras que la conducta

que, por lo general, manifiestan los alumnos con discapacidades suele ser muy semejante a la del resto de sus compañeros, los profesores tienden a percibir y valorar dicha conducta de forma mucho más negativa como consecuencia de las expectativas que han desarrollado a partir de las categorías diagnósticas con las que han sido etiquetados dichos alumnos.

En síntesis, los resultados más importantes que nos han proporcionado las numerosas investigaciones que, como hemos podido ver, han encontrado una relación significativa entre ambas variables, han sido los siguientes:

- a) los profesores suelen opinar que los alumnos con n.e.e. que tienen en sus aulas muestran un mayor número de conductas disruptivas o mal adaptadas que el resto de los alumnos del aula -están menos centrados en la tarea; son más distraídos; molestan más a sus compañeros; etc._ (Larrivee y Cook, 1979; McKinney y col., 1982; McGee y col., 1983; Aloia, 1983; Bender, 1985; Bender y Golden, 1988, 1989);
- b) las conductas disruptivas o problemáticas del alumno integrado, según son valoradas por el profesorado, tienen implicaciones importantes tanto en la práctica general de la integración educativa, como en el clima y la dinámica del aula (Bender, 1984; Feldman y Altman, 1985);

- c) como consecuencia de esa valoración negativa de la conducta, el alumno integrado es, en general, menos reforzado por el profesor y más ignorado por sus compañeros (Beveridge y Hurrell, 1980; McKinney y Feagans, 1983; Alia, 1991), aspecto éste último que, como señala Alia (1991), puede explicar, en parte, la mala conducta del alumno con n.e.e. en el aula;
- d) existen variables como el sexo del estudiante, la experiencia del profesor o sus expectativas que están incidiendo en la valoración que el profesorado hace de la conducta del alumno integrado. Con relación a la última de las variables mencionadas, existen numerosos estudios que afirman que mientras que la conducta manifestada por los alumnos con n.e.e. integrados suele ser muy semejante a la del resto de sus compañeros, los profesores tienden a percibir y valorar dicha conducta de forma mucho más negativa como consecuencia de las expectativas que han desarrollado a partir de las categorías diagnósticas con las que han sido etiquetados dichos alumnos (Alcia, 1983; Fabre y Walker, 1987).

III.- EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO ORDINARIO HACIA LA INTEGRACION EDUCATIVA REALIZADO EN ESPAÑA Y EN EL PAIS VASCO.

A continuación nos ocuparemos de comentar detalladamente las investigaciones que, en relación con el tema que nos ocupa, se han realizado en el Estado Español, en general, y en el País Vasco, en particular. El objetivo de esta revisión bibliográfica, será, por una parte, el de conocer los resultados obtenidos por los estudios realizados en nuestro entorno sobre las actitudes de profesorado ordinario hacia la integración y, por otra, el de poder comparar dichos resultados con los obtenidos por las investigaciones realizadas en otros países, analizadas en el punto anterior.

III.1.- Las investigaciones de las actitudes del profesorado hacia la integración realizadas en el País Vasco.

No han sido muchos los estudios que, en relación con el tema que nos ocupa, han sido realizados en nuestra comunidad. Tan solo hemos encontrado las investigaciones llevadas a cabo por García y Alonso (1985) y por Villa y col. (1992). A continuación nos ocuparemos de cada una de ellas.

Basándose en el estudio llevado a cabo por Larrivee y Cook (1979), García y Alonso (1985) realizaron una

investigación centrada en el estudio de las variables que podían incidir en las actitudes hacia la integración escolar de 20 maestros pertenecientes a 16 centros ordinarios de la zona urbana de la provincia de Guipúzcoa (Rentería, San Sebastián, Hernani, Eibar y Beasain).

La edad media de los maestros participantes era de 33 años, con un rango de edad comprendido entre 21 y 62 años. De ellos, el 65% eran mujeres y el 35% hombres. En cuanto a la lengua materna, el 82% eran castellano parlantes y el 18% euskaldunes. Añadir, además, que todos los centros contaban con alumnos integrados. En cuanto a los maestros participantes, el 52,2% tenían en sus aulas alumnos con n.e.e..

Las variables consideradas en el estudio fueron las siguientes: la edad de los maestros, el sexo, la lengua materna (euskera o castellano), la existencia en el centro de alumnos integrados, el tiempo que los maestros llevaban trabajando en el aula con algún alumno integrado, la información que consideraban haber recibido, el diagnóstico de los alumnos, el tipo de centro (rural o urbano), el nivel educativo, el número de alumnos por aula, el nivel de apoyo administrativo/técnico que consideraban haber recibido, los años de experiencia como maestros y la realización por parte del Centro de actividades extraescolares.

En función de las variables señaladas y de la revisión bibliográfica realizada, los autores establecieron las siguientes hipótesis:

- a.- No se observaran diferencias significativas entre las actitudes de los maestros participantes en función del sexo, la lengua materna, el número de alumnos por aula, la realización o no de actividades extraescolares y el tipo de centro.
- b.- Se puede esperar que los profesores más jóvenes, con más experiencia con alumnos integrados y con más información, tengan actitudes más positivas; que existan actitudes más o menos positivas dependiendo de las categorías diagnósticas de los alumnos con n.e.e.; que las actitudes sean menos positivas a medida que aumenta el nivel educativo; que los profesores que consideran tener un apoyo administrativo y técnico adecuados tengan actitudes más positivas y que los que tienen menor experiencia docente manifiesten actitudes más positivas que los que llevan más años trabajando como maestros.

Con relación al instrumento de medida utilizado, los autores tradujeron y adaptaron al contexto de su investigación la *Escala de Actitudes de los Maestros hacia la Integración Escolar* de Larrivee y Cook (1979), modificando ciertas expresiones originales. Cambiaron, también, el modo de puntuación original de las respuestas dadas a los ítems (30) de la escala: en lugar de 1 a 5, se valoraron de 0 (el polo más negativo de actitudes hacia la integración) a 4 (el polo más positivo).

En cuanto al coeficiente de fiabilidad alfa obtenido por los autores fue de .86 que, aunque aceptable, era ligeramente inferior al alcanzado por la escala original (.92).

Los resultados obtenidos por García y Alonso (1985) en el estudio demostraron actitudes discretamente positivas hacia la integración escolar: la puntuación media alcanzada por la muestra en la escala de actitud fue de 65 puntos, muy próxima a la puntuación intermedia de la escala, con un rango que iba de 34 a 93 puntos.

Con relación al primer grupo de hipótesis planteado, no se observaron diferencias significativas en función el sexo, la lengua materna de los maestros y el tipo de centro. Por el contrario, se observaron relaciones significativas entre las variables número de alumnos por aula y actividades extraescolares y las actitudes hacia la integración escolar manifestadas por los profesores: los docentes con un menor número de alumnos por aula y pertenecientes a centros educativos que no organizaban actividades extraescolares manifestaron actitudes mas positivas hacia la integración.

La interpretación especulativa dada por los autores con relación a este segundo resultado, un tanto sorprendente, fue que, quizás, la variable actividades extraescolares podría estar enmascarando la incidencia de otra variable, como el tamaño del centro escolar, que sería la que,

realmente, estaría explicando las actitudes del profesorado hacia la integración educativa.

En cuanto al segundo grupo de hipótesis planteado, se observaron diferencias significativas en función de variables como la información del profesor, el diagnóstico del alumno integrado y el nivel educativo donde el profesor ejercía su docencia. Así, según los resultados del presente estudio, los profesores que consideraban que estaban más informados acerca de lo que es la integración y los que trabajaban en preescolar y ciclo inicial manifestaban actitudes más favorables hacia la integración que los que se consideraban poco o nada informados y que los que trabajaban en niveles educativos superiores.

Con relación a la variable diagnóstico del alumnos integrado, las actitudes más positivas fueron las de los maestros que tenían alumnos integrados con deficiencia visual, seguidos por los que tenían alumnos con "parálisis cerebral", "sordomudos", "autistas" y "retraso mental", lo cual concuerda con los resultados obtenidos por la mayoría de las investigaciones realizadas.

El resto de las variables consideradas en la investigación -la cantidad de apoyo administrativo y técnico que consideraba los maestros que habían recibido, su experiencia docente y el tiempo que llevan en sus aula con algún alumno integrado- no mostraron, sin embargo, relaciones significativas con las actitudes de los profesores.

Más recientemente, Villa y col. (1992) realizaron una investigación que, centrada en la evaluación de los servicios de apoyo externo a la integración escolar en el País Vasco (Alava, Vizcaya y Guipúzcoa), se ocupaba, también, de valorar las actitudes de los profesores ordinarios (341) y de los profesores de apoyo (348).

Con tal objeto, los autores elaboraron una escala de actitud que constaba de 20 ítems y de 5 opciones de respuesta para cada ítem.

Mediante análisis factoriales de componentes principales con rotación varimax, obtuvieron tres factores básicos, comunes para todos los grupos en estudio, que, conjuntamente, explicaban el 52% de la varianza total:

Factor I : Valor social de la integración;

Factor II: Tensión que produce la integración en el profesor que ha de llevarla a cabo;

Factor III: Necesidad de formación para llevar a cabo de forma adecuada la integración.

Una vez finalizada la recogida de datos, realizaron un análisis descriptivo de los mismos para cada uno de los factores que componían la escala de actitud, valorando los

porcentajes de acuerdo y desacuerdo con las distintas afirmaciones así como las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada una de ellas.

Las conclusiones a las que llegaron los autores tras valorar los resultados en cada uno de los factores fueron las siguientes:

- a.- La mayor parte de los profesores tutores y de apoyo consideraron que la integración mejoraba la capacidad de relación social tanto de los estudiantes con necesidades educativas especiales como del resto de los alumnos del aula. Afirmaciones tales como que la integración escolar mejora el desarrollo social y emocional de los niños con n.e.e., que aumenta su independencia social o que ayuda a que el resto de los alumnos acepten mejor las diferencias, fueron valoradas positivamente por casi todos los profesores encuestados.
- b.- Al mismo tiempo, la mayor parte de los profesores de ambos grupos consideraban que el nivel de ansiedad que la integración les producía era elevada. Así, aproximadamente el 50% de ellos opinaron que la integración en el aula ordinaria provocaba en el profesor un importante nivel de tensión, tanto física como psíquica, y que el profesor se encontraba desbordado por los problemas que se solían generar en un aula con alumnos

integrados, y al rededor de un 60% tendia a considerar que la integración de los alumnos con n.e.e. suponía para ellos una cantidad importante de trabajo, tanto dentro como fuera del aula. Sin embargo, y a pesar de estos resultados, existía una tendencia entre los profesores a considerar que la integración del alumno con n.e.e. en el aula ordinaria no perjudicaba la marcha normal del resto de la clase.

- d.- Existía un acuerdo mayoritario en cuanto a la necesidad de formación específica que tenía el profesor del aula ordinaria para poder atender correctamente a los alumnos con n.e.e. integrados. Además, la mayoría de los profesores tutores y de apoyo opinaban que todos los profesores con alumnos integrados deberían recibir, periódicamente, algún tipo de formación en el área de educación especial.

III.2.- Las investigaciones de las actitudes del profesorado hacia la integración realizadas en España.

Con relación a las investigaciones realizadas en el resto del Estado Español, hemos encontrado las de Chueca y Mora (1985), Abos y Polaino (1986), Aguilar y col. (1990), Feliciano (1990), Dengra y col. (1991) y Dueñas (1991). A continuación pasaremos a comentar cada una de ellas.

Chueca y Mora (1985) realizó una investigación que tenía por objeto: (1) evaluar las actitudes de 1210 profesores ordinarios de E.G.B de casi toda España (Castilla León, Castilla la Mancha, Asturias, Andalucía, Extremadura y Madrid), hacia la integración en sus aulas de alumnos con n.e.e.; (2) identificar las relaciones existentes entre tales actitudes y variables como la localización geográfica del colegio, la edad y el sexo del profesorado, su titulación académica, su experiencia docente, el nivel educativo, su especialidad y los cursos sobre educación especial recibidos; y (3) analizar la existencia de diferencias actitudinales significativas entre los profesores ordinarios y especiales.

Con tal objeto, el autor tradujo y adaptó al contexto de su investigación la escala de actitudes hacia la integración escolar elaborada por Reynolds (1980) (Educational Attitude Survey (EAS)), compuesta por 16 ítems que se agrupaban en torno a dos factores denominados "aspectos administrativos de la integración" (7 ítems) y "aspectos educativos de la integración" (9 ítems). Cada ítem contaba con 5 opciones de respuesta que oscilaban entre el muy en desacuerdo (1) y el muy de acuerdo (5).

En cuanto a los coeficientes de fiabilidad alfa obtenidos por el autor fueron de .90 para la escala total y de .85 y .66 para cada uno de los factores, muy similares a los alcanzados por la escala original (.90, .83 y .86, respectivamente).

Los resultados obtenidos en el estudio indicaron la existencia de relaciones significativas entre las actitudes del profesorado y las siguientes variables: la localización geográfica del colegio (urbana, suburbana o rural), la edad del profesorado, su experiencia docente, el nivel educativo donde impartía la docencia, su especialidad y los cursos sobre educación especial recibidos. Así, fueron los profesores menores de 35 años, que desempeñaban su labor docente en centros educativos suburbanos y en los cursos iniciales de E.G.B. (de preescolar hasta 4), que contaban con menos de 5 años de experiencia docente y que habían recibido cursos de formación en educación especial, los que demostraron actitudes significativamente más positivas hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e..

Abos y Polaino-Lorente (1986), por su parte, realizaron una investigación centrada en el estudio de las actitudes hacia la integración escolar de los deficientes mentales educables manifestadas por 935 profesores -850 ordinarios y 85 especiales- de preescolar, EGB y educación especial de la provincia de Zaragoza, pertenecientes a centros públicos y privados. Para ello, elaboraron un cuestionario que estaba constituido por dos partes:

- a) una escala de actitud tipo Likert que constaba de 25 afirmaciones de carácter positivo o negativo que hacían referencia a 5 factores teóricos referidos a las principales ideas de la integración escolar:

Factor 1: Filosofía general de la integración.

Factor 2: Efectos de la integración escolar en el niño deficiente.

Factor 3: Efectos de la integración escolar en los niños no deficientes.

Factor 4: Formación y conducta docente.

Factor 5: Condiciones de la integración escolar.

- b) Una segunda parte, en la que se recogía información sobre los maestros participantes en base a variables como: el sexo, la edad, los años de experiencia en educación especial, los años de experiencia en educación regular, el tipo de docencia actual, el nivel de docencia actual, el tipo de centro de trabajo (rural o urbano), los apoyos psicopedagógicos, la formación teórico-práctica en educación especial, el número de hijos, tener algún familiar deficiente mental y el conocimiento de experiencias integradoras.

Los resultados obtenidos en la investigación fueron los siguientes:

- a.- En general, el profesorado participante en el estudio manifestó actitudes favorables hacia la integración escolar. A este respecto, el conocimiento y aceptación de las diferencias junto con los beneficios sociales que se derivaban para el alumno con n.e.e. integrado, fueron los argumentos más utilizados en la defensa del principio de integración.
- b.- Las actitudes negativas manifestadas por el profesorado estuvieron motivadas, fundamentalmente, (a) por la carencia de los apoyos psicopedagógicos y de una formación adecuada, y (b) por las desventajas que se podían derivar de la integración de los estudiantes con n.e.e. para el resto de los alumnos del aula.
- b.- Exceptuando el nivel de docencia, Todas Las variables consideradas en la investigación mostraron una relación significativa con las actitudes del profesorado hacia la integración. En este sentido, fueron los docentes varones de escuelas rurales, de menor edad, sin hijos, con menos años de experiencia docente, con experiencia y formación teórico-práctica en el área de la educación especial y con conocimiento de experiencias integradoras, los que manifestaron actitudes significativamente más positivas hacia la integración escolar.

Más recientemente, Feliciano (1990) realizó en La Laguna (Canarias) una investigación en torno a las opiniones que 90 profesores de EGB manifestaban con respecto al proceso de integración en el aula ordinaria de los alumnos con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales. Más en concreto, la investigación se centraba en el conocimiento de las dimensiones en las que los profesores clasificaban a los distintos alumnos con posibilidades de ser integrados a tiempo completo en sus aulas.

Con tal finalidad, se elaboraron dos pruebas:

En la primera prueba (escala de similitudes) se describían las características de doce sujetos con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales y conductuales y se ofrecían todas las posibles parejas que se podían formar con los citados individuos. Los maestros participantes en el estudio debían de indicar en una escala de 1 (nada parecidos) a 7 (muy parecidos) el grado de similitud existente entre los miembros de cada una de las parejas.

En la segunda prueba, se volvía a presentar a los doce sujetos definidos previamente junto con un total de 13 escalas bipolares en las que se expresaban afirmaciones opuestas respecto a características sociales, académicas, conductuales, etc., y se requería de los participantes en la investigación que indicaran la opción que, dentro de cada escala bipolar, reflejaba mejor su opinión con relación al sujeto en cuestión.

Tras analizar los resultados, el autor extrajo las siguientes conclusiones:

- a.- Las dimensiones que estaban explicando las opiniones del profesorado acerca de la integración a tiempo completo en el aula ordinaria de los alumnos con n.e.e. eran, por orden de importancia: (a) el nivel de adaptación del alumno al contexto de la clase, factor que, como afirmaba Feliciano (1988), revelaba la preocupación que tenían los profesores participantes con relación al posible obstáculo que la integración de algunos alumnos podía suponer para la organización de sus aulas; (b) la capacidad del alumno integrado para participar en juegos con los demás estudiantes, lo cual podría estar indicando que el profesorado de la muestra tomaba en consideración aspectos diferentes de los académicos en la valoración de dichos alumnos y de su integración escolar; y (c) la capacidad de aprendizaje del alumno con n.e.e..
- b.- Los alumnos con retraso mental grave, con dificultades de visión y de audición y con trastornos emocionales fueron los que obtuvieron unas puntuaciones medias más bajas en cada una de las dimensiones subyacentes.

Por su parte, Aguilera y col. (1990) realizaron una investigación desarrollada durante cuatro años y centrada en la evaluación del Programa de Integración escolar de los

alumnos con discapacidades del M.E.C. que comenzó en el curso 85/86, a partir de la aprobación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial.

El objetivo del estudio era emitir un juicio valorativo sobre el citado Programa de Integración (P.I) y determinar en que medida había conseguido la doble finalidad para la que había sido elaborado: promover el desarrollo de los niños integrados e introducir mejoras en el sistema educativo.

La evaluación del P.I se realizó tomando en consideración los siguientes sistemas de variables interdependientes: Sistema Centro Escolar, Sistema ambiente inmediato de aprendizaje, sistema profesor, sistema alumno integrado y sistema familiar.

En cuanto a los procedimientos de análisis empleados se desarrollaron estudios cuantitativos y cualitativos de cada uno de los sistemas así como de sus relaciones. De esta forma, la evaluación del P.I se diseñó en torno a dos fases fundamentales, que vinieron definidas por el tipo de análisis utilizados, y que fueron denominadas fase cuantitativa y fase cualitativa de la investigación.

Nosotros nos centraremos en la fase cuantitativa de la investigación y dentro de ella, por razones obvias, en los

análisis realizados y en los resultados obtenidos en el sistema profesor.

El diseño de la fase cuantitativa de la investigación fue de tipo longitudinal: a lo largo de tres años se examinó, a través de las distintas unidades de análisis (centros, profesores y alumnos) y con una finalidad fundamentalmente descriptiva, la evolución de los centros involucrados en el proceso de integración, la aplicación del programa, los resultados obtenidos en los niños, etc.

En referencia más concreta a la unidad o sistema de análisis profesor, se valoraron diferentes variables personales del profesor (formación, experiencia, edad, ...), sus actitudes hacia la integración, sus opiniones pedagógicas, los procesos instruccionales o estilos de enseñanza y las relaciones que se daban entre todas las dimensiones o aspectos considerados.

Las pruebas empleadas para medir cada uno de los aspectos señalados fueron:

- a.- Un "Cuestionario de aspectos curriculares e instruccionales" (3 aplicaciones, una por cada curso) en el que se valoraban dimensiones como: (1) organización de la clase, (2) utilización de la motivación extrínseca, (3) Contactos con los padres, (4)

Materiales utilizados, (5) Elección de las actividades realizadas, (6) evaluación de los alumnos, (7) planificación del trabajo escolar y periodicidad de la programación, y (8) elaboración de la programación escrita.

d.- Un "Cuestionario de opiniones pedagógicas" de los profesores (3 aplicaciones, una por cada curso) en el que se valoraban las dimensiones o factores siguientes: (1) opiniones sobre los objetivos liberales; (2) opiniones sobre los objetivos académicos; (3) opiniones sobre los resultados tradicionales; (4) opiniones sobre los resultados liberales; (5) valoración positiva de los métodos activos de enseñanza; (6) valoración negativa de los métodos activos de enseñanza; (7) valoración positiva de los métodos de enseñanza formales; y (8) valoración negativa de los métodos de enseñanza formales.

c.- una "Escala de actitudes ante la integración" (4 aplicaciones, línea base y final de cada curso).

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

a.- La mayor parte de los profesores tutores, eran maestros (67.5%), sin titulaciones específicas relacionadas con la educación especial y sin ninguna experiencia previa en el trato de alumnos con necesidades

especiales (84.2%). En cuanto a su edad, la mayoría estaban comprendidos en el intervalo de 30 a 39 años (46,2%).

- b.- Con relación a los "procesos instruccionales", los resultados, referidos a cada una de las dimensiones valoradas, fueron los siguientes: a lo largo de los tres años, los profesores fueron dejando cada vez mayor autonomía a los alumnos para decidir la forma de organizarse en el aula, hicieron poco uso de la motivación extrínseca, mantuvieron abundantes contactos con los padres, realizaron evaluaciones más periódicas y más centrada en el propio alumno, y programaron más frecuentemente. En sentido contrario, también cabe señalar que se observó un descenso en la diversidad de materiales utilizados y en la importancia concedida a las actividades elegidas por los alumnos, así como una tendencia a elaborar las programaciones en grupos cada vez más reducidos y restringidos.
- c.- En lo que respecta a las opiniones de los profesores sobre determinados aspectos de la enseñanza, los resultados informaron: (a) que los profesores, respondiendo a una concepción más completa de la educación. Sin rechazar la importancia que se debía de conceder a los objetivos académicos de la escuela, consideraban, además, muy importantes otro tipo de objetivos más amplio que la escuela debería de plantearse de cara a conseguir un desarrollo integral del alumno; (b) que si

bien los profesores mostraban su desacuerdo con los resultados tradicionales de la enseñanza en los que el profesor era el único agente de aprendizaje, también opinaban que el alumno no podía llevar a cabo el proceso de aprendizaje por sí solo, necesitando orientaciones sobre "qué y cómo" debía hacerlo; y (c) que los docentes valoraban positivamente los métodos activos de enseñanza y opinaban que si bien los métodos formales no entrañaban problemas para los alumnos, tampoco eran eficaces.

- d.- Con respecto a las actitudes ante la integración, los maestros, tanto tutores como de apoyo, mostraron durante los tres años en los que se desarrolló la investigación unas actitudes hacia la integración muy positivas, siendo algo más bajas al principio y aumentando ligeramente durante el periodo en el que se desarrollo el estudio.

En cuanto al análisis de la incidencia en las actitudes del profesorado de las variables independientes, se obtuvieron correlaciones negativas con la edad y la percepción del profesor acerca del tiempo que había mantenido contacto con los alumnos con n.e.e.. Así, fueron los profesores más jóvenes y los que consideraban que habían tenido un menor contacto con tales alumnos los que manifestaron actitudes más positivas.

Los autores, además, establecieron como variables explicativas de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar la formación y capacitación profesional del profesorado para trabajar con estos alumnos y los apoyos y recursos a la integración proporcionados por la administración a los Centros y a los profesores con alumnos integrados. En este sentido, el estudio concluía (a) que la administración debía de proporcionar a los Centros escolares los apoyos y recursos necesarios así como planificar y propiciar actividades de formación del profesorado que le permitieran desarrollar adecuadamente el programa de integración; y (b) que tanto la formación como los recursos y apoyos proporcionados debían de responder a un análisis detallado y cualitativo de la realidad educativa de cada centro.

En otro sentido, se correlacionaron también las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios de aspectos instructivos y de opiniones sobre aspectos pedagógicos con las obtenidas en la escala de actitud. En ambos casos, los datos apuntan hacia una coincidencia entre actitudes más positivas hacia la integración y opiniones favorables con relación a los denominadas "procesos instructivos de carácter liberal" (dejar autonomía a los alumnos, contactos frecuentes con los padres, programaciones periódicas y conjuntas, valoración positiva de los métodos activos de enseñanza, etc.)

Más recientemente, Dengra y col. (1991) realizaron una investigación centrada en el análisis de la relación entre diferentes tipos de variables y las actitudes hacia la integración escolar de un total de 107 profesores de E.G.B. de todos los colegios de la comarca de Huescar (Granada). Las variables consideradas en el estudio fueron las siguientes:

- a.- Variables estáticas: edad, sexo, apoyo técnico, experiencia profesional, tipo de centro, apoyo administrativo, tamaño del aula, y colegios con o sin proyecto de integración.
- b.- Variables que indican el contacto y experiencia con niños con n.e.e.: tiempo de contacto y nivel educativo impartido.
- c.- Conocimiento o capacidad para entrenar distintas habilidades: repertorios verbales y conceptuales, habilidades sociales, repertorios básicos, eliminación de conductas disruptivas, información sobre la integración, programas de tutorías, diseño ambiental del aula, y contacto con técnicas cognitivo-conductuales.
- d.- Importancia relativa concedida a cada una de las habilidades anteriores por parte del profesorado y sus intereses o deseos de formarse.

Los autores enmarcaron la investigación dentro de la evaluación de necesidades (necesidades de formación) y

dentro de la evaluación de actitudes (actitudes hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales).

Para la evaluación de necesidades, los autores construyeron un cuestionario con preguntas que hacían referencia a cada una de las variables mencionadas.

Con respecto a la evaluación de las actitudes del profesorado hacia la integración, utilizaron la escala de Actitudes de los Maestros hacia la Integración Escolar de Larrivee y Cook (1979) tal y como fue adaptada al castellano por García y Alonso (1985) en el estudio que hemos comentado con anterioridad.

En líneas generales, los resultados obtenidos en la investigación reflejaron la existencia entre el profesorado de una actitud positiva generalizada hacia la integración escolar.

Con relación a las distintas variables consideradas en la investigación los resultados fueron los siguientes:

- a.- Variables estáticas: las variables edad, tiempo de docencia, apoyo administrativo, tipo de centro y número de alumnos en el aula mostraron una relación significativa con las actitudes del profesorado. Así, en la línea

de los resultados obtenidos por Abos y Polaino-lorente (1986) en el estudio comentado con anterioridad, los profesores más jóvenes, con menor experiencia docente, con una opinión positiva del apoyo administrativo recibido, pertenecientes a centros rurales o incompletos y con un menor número de alumnos en el aula, fueron los que manifestaron actitudes más positivas hacia la integración.

- b.- Variables que indican el contacto y experiencia con niños con n.e.e.: no se encontró relación significativa entre las actitudes del profesorado y la variable experiencia con alumnos con n.e.e.. Por contra, el nivel educativo en el que el profesor impartía su docencia resultó estar positivamente relacionado con las actitudes del profesorado hacia la integración: los profesores que trabajaban en los niveles educativos iniciales manifestaban actitudes significativamente más positivas.
- c.- Conocimiento y capacidad para enseñar distintas habilidades: tanto la información que el profesor tenía sobre la integración como sus conocimientos y capacidades para enseñar habilidades sociales o técnicas cognitivo-conductuales mostraron una relación positiva con sus actitudes hacia la integración. Por contra, no se hallaron relaciones significativas con respecto al conocimiento sobre diseño ambiental del aula o a la capacidad para la eliminación de

conductas problema, enseñar repertorios verbales y básicos, e implementar programas de tutorías.

En el mismo año, Dueñas (1991) realizó un estudio sobre la aceptación de los alumnos con discapacidades integrados que, aunque centrado fundamentalmente en las interacciones que se producen en el grupo de clase entre los alumnos en proceso de integración y el resto de los alumnos del aula, dedicaba una parte a valorar las actitudes o predisposición de acogida de los alumnos integrados por parte de los directores de centro, profesores de apoyo y profesores ordinarios.

El estudio se llevo a cabo en Madrid capital sobre una muestra de 5 colegios en los que había un total de 23 niños deficientes mentales ligeros y límites en proceso de integración.

La autora valoró las actitudes de los tres grupos de agentes educativos por medio de un ítem incluido en cada uno de los cuestionarios que se aplicaron en tres momentos diferentes del curso escolar: al principio, mitad y final de curso.

La conclusión a la que llegó Dueñas (1991) fue que mientras que entre los directores de Centro y profesores de

apoyo había un descenso en la actitud de aceptación del alumno integrado a medida que transcurría el curso académico, los profesores ordinarios coincidían en afirmar que la actitud de aceptación del profesorado del Centro aumentaba a finales de curso, pasando, así, de bastante a mucha aceptación.

Desde otro punto de vista, en relación con la valoración que el citado estudio realizaba de la opinión que los agentes educativos mencionados tenían en cuanto a la aceptación de los alumnos integrados por parte del resto de sus compañeros del centro escolar, la autora concluía que ninguno de los grupos encuestados percibía dificultades iniciales para el establecimiento de relaciones interpersonales entre ambos grupos de alumnos, ni tampoco encontraba variaciones significativas en las actitudes de los estudiantes ordinarios hacia sus compañeros integrados a lo largo del curso escolar.

Citar, para terminar, otros estudios realizados en España que, aunque de manera más indirecta, también guardan relación con el que nos ocupa al estar centrados en el análisis de las distintas concepciones de integración que tienen los profesores y en las variables que están incidiendo en las mismas. Nos estamos refiriendo a las investigaciones realizadas por Parrilla (1992), Illán Romeu (1989) y García Pastor (1988b) que, en líneas generales, vienen a concluir que la interpretación que los profesores hacen del concepto de integración escolar no es, únicamente, resultado de su experiencia individual, sino que en la percepción que llega a formarse el profesor inciden, además de variables

individuales, vinculadas, fundamentalmente, a su formación y experiencia profesional, otro tipo de variables relacionadas con el contexto escolar en el que se encuentra cada profesor - el Proyecto Educativo de Centro, procesos de colaboración y cooperación entre profesores, situaciones concretas que a nivel institucional viven los centros y los apoyos al proceso de integración existentes-.

Conclusiones

En líneas generales, tal y como hemos podido observar, los resultados obtenidos por las investigaciones realizadas, tanto en España como en el País Vasco, parecen arrojar resultados significativamente más favorables que los obtenidos por las investigaciones que, sobre este tema, se han realizado en otros países, Estados Unidos fundamentalmente. Así, mientras que la revisión bibliográfica realizada parece informarnos de la existencia de una tendencia general a valorar negativamente las actitudes del profesorado hacia la integración escolar, los estudios llevados a cabo en nuestro entorno más cercano nos informan de una tendencia, por parte de los profesores, a valorar positivamente la integración escolar de los alumnos con n.e.e..

La explicaciones en cuanto a esta diferencia en los resultados, podrían ser muy similares a las comentadas en el punto II de este capítulo cuando hablábamos de la discrepancia en los resultados obtenidos por las

investigaciones realizadas sobre las actitudes del profesorado hacia la integración escolar (pp. 270-71).

Unido a todas ellas, y dado que estamos comparando los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en España con los obtenidos por las investigaciones realizadas en otros países, quizás podríamos añadir dos aspectos fundamentales, como son el de la relevancia y la equivalencia que el tema que se está investigando tiene en los diferentes países que se comparan. Con esto queremos decir que sería posible suponer que la integración educativa de los alumnos con n.e.e. no fuera igual de relevante aquí que en Estados Unidos, por ejemplo, y que la interpretación que se hace del concepto de integración escolar podría no ser equivalente en los diferentes estudios que se comparan. Las mismas reflexiones se podrían hacer con relación a las distintas variables y factores que se consideran.

Volviendo al caso de España, lo que sí parecen demostrar los resultados obtenidos por la mayoría de las investigaciones revisadas es la existencia entre el profesorado participante de una doble actitud que parece estar enmascarando actitudes más negativas hacia la integración. Por una parte, se da una aceptación y una valoración eminentemente positiva de la filosofía subyacente a la integración educativa, pero, por otra, se produce un rechazo de su praxis. Una variable que podría explicar este hecho sería la falta de experiencia con los alumnos integrados y con los programas de integración educativa que afirman tener muchos profesores. En este sentido, recordar aquí lo sugerido por Hayes y Gunn (1988) cuando afirmaban que

las actitudes expresadas previamente a la experiencia con un programa de integración escolar podrían no ser un adecuado ejemplo de cuales serían los puntos de vista existentes después de su puesta en práctica y que, desde este punto de vista, los resultados podrían no ser comparables.

Centrándonos en la Comunidad Autónoma del País Vasco, nos parece interesante señalar:

- a) por una parte, el hecho de que sólo hayamos encontrado dos investigaciones relacionados con las actitudes del profesorado hacia la integración escolar, lo cual podría estar indicando que, en general, es un tema poco estudiado en nuestra Comunidad;
- b) por otra, relacionada más directamente con los estudios encontrados:
 - 1) que la investigación realizada por García y Alonso (1985), se lleva a cabo en la Provincia de Guipúzcoa con una muestra de profesores ordinarios que, por su escaso número (80), ni es representativa de la población general ni permite, en consecuencia, una generalización de los resultados obtenidos;

2) que la investigación realizada por Villa y col. (1992):

- * esta centrada en la evaluación de los servicios de apoyo externo a la integración escolar. En este sentido, la valoración de las actitudes del profesorado hacia la integración constituye un aspecto periférico dentro de la investigación;
- * la evaluación de las actitudes del profesorado hacia la integración se centra en el análisis de los porcentajes de acuerdo y desacuerdo con las distintas afirmaciones que componen cada uno de los factores de la escala de actitud. No se estudia, en consecuencia, la incidencia que pueden tener distintas variables en dichas actitudes.

La consideración de todos estos aspectos evidencia la necesidad de realizar en nuestra Comunidad investigaciones centradas en el estudio de las actitudes del profesorado hacia la integración que, utilizando criterios metodológicos adecuados (instrumentos de medición que cumplan propiedades básicas psicométricas de fiabilidad y validez, muestras representativas de la población general en estudio, etc.), permitan un conocimiento más fiable de las actitudes

existentes y de las variables que las estan explicando. Desde este punto de vista, cobra mayor sentido la investigación que presentamos en la presente Tesis Doctoral que trata de responder a esa necesidad que comentabamos.

SINTESIS

A lo largo de estas páginas hemos podido ver como los profesores ordinarios manifiestan actitudes poco favorables hacia la integración de los alumnos con n.e.e., siendo estas actitudes aún más negativas cuando los alumnos que se desea integrar manifiestan discapacidades intelectuales o emocionales.

En general, parece que los profesores juzgan a los alumnos con n.e.e. menos favorablemente que a los alumnos ordinarios (Salvia y col., 1973). Numerosos estudios han informado de actitudes negativas del profesor hacia el alumno con n.e.e. y hacia su integración educativa y de que dichas actitudes parecen no haber cambiado significativamente con la integración educativa de tales alumnos (Childs, 1981; Ringlaben y Price, 1981; Feldman y Altman, 1985). Todos ellos vienen a afirmar que, en líneas generales, parece que el profesorado presenta bastantes ideas preconcebidas con relación al proceso de integración, en general, y a los alumnos con n.e.e., en particular, que están influyendo negativamente sobre sus actitudes y sobre el propio proceso. Consideraciones como que ciertas discapacidades son difíciles o imposibles de integrar o que la integración puede incidir negativamente sobre el desarrollo académico de los alumnos con y sin n.e.e., son bastante frecuentes entre el profesorado.

La existencia, sin embargo, de expectativas y actitudes desfavorables hacia la integración escolar entre el profesorado ordinario no es difícil de entender si se considera la relación que ha existido, durante mucho tiempo, entre la educación general y la educación especial, ampliamente comentada en el capítulo anterior. Como consecuencia de dicha relación, los profesores ordinarios han observado, durante muchos años, como los alumnos con discapacidades eran responsabilidad del profesorado especial; como dicho profesorado especial recibían una formación diferenciada, una titulación específica, unos recursos y servicios de apoyo especiales ...; y, finalmente, como los estudiantes etiquetados como deficientes recibían una educación referida a un currículo diferente al de los alumnos considerados "normales" y en espacios también diferentes (Centros y aulas especiales).

Pero, a pesar de esa mayor presencia de actitudes negativas hacia la integración entre el profesorado, hemos visto, también, que existen algunas variables que, relacionadas con (a) el alumno integrado -el tipo de discapacidad del alumno; la presencia de conductas disruptivas o problemáticas en el alumno integrado-, (b) con el profesor -la formación en Educación Especial recibida por el profesorado; la percepción que el profesorado tiene de su competencia y habilidad profesional para trabajar con alumnos integrados; la atención extra que el profesor debe dedicar al alumno integrado y que puede ir en contra de la que puede prestar a los otros estudiantes; la escasa participación de los profesores en la planificación del proceso de integración escolar y en las posteriores decisiones relacionadas con dicho proceso; una inadecuada comprensión del concepto de integración educativa; etc.- y (c) con el contexto educativo

donde el alumno y el profesor se relacionan - Servicios de apoyo inapropiados; ratio del aula; etc.-, contribuyen a explicar el porqué de dichas actitudes, a pesar de que la incidencia de tales variables en las actitudes de los profesores hacia la integración, parece seguir dependiendo de las necesidades educativas, más o menos especiales, que manifieste el alumno integrado.

En general, y salvando las contradicciones existentes, parece que los profesores para aceptar en sus aulas a alumnos con n.e.e. integrados requieren una formación específica que incremente sus competencia y habilidad profesional, un entrenamiento adicional en habilidades también específicas, la participación en la planificación del proceso de integración escolar y en las posteriores decisiones relacionadas con dicho proceso, la disponibilidad del tiempo suficiente y de los servicios de apoyo adecuados y un descenso en el número de alumnos por aula que posibilite el desarrollo de los cambios curriculares que la integración educativa requiere.

Unido a todo ello, otros aspectos que también parecen contribuir a mejorar las actitudes del profesorado hacia la integración son la experiencia del profesor con alumnos con n.e.e., la percepción que tiene de sus habilidades y competencias profesionales para trabajar con alumnos integrados y el grado de éxito percibido por el profesor en su trabajo con dichos alumnos: por lo general parece que los profesores con una mayor experiencia con alumnos con n.e.e. y con la integración educativa, con una mejor percepción de sus habilidades y capacidades

profesionales para hacer frente a los cambios y a las exigencias que la integración educativa puede conllevar y con una sensación de éxito personal en su trabajo con los alumnos integrados, desarrollan actitudes más favorables hacia la integración y hacia el alumno integrado.

MARCO EMPIRICO

CAPITULO 4: METODOLOGIA DEL ESTUDIO, ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADO.

En este capítulo expondremos el diseño de la investigación. Comentaremos el objetivo general, la hipótesis principal y los objetivos específicos que han guiado la investigación que nos ocupa, así como la planificación de los análisis estadísticos utilizados. A continuación, presentaremos la muestra sobre la que se ha realizado la investigación y el instrumento utilizado en el estudio (Punto I: Metodología del Estudio).

Además, con objeto de identificar las variables que, a priori, pueden estar incidiendo en las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración escolar, realizaremos un análisis de las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidos en la escala de actitud (escala total y dimensiones subyacentes) por los profesores clasificados según las distintas variables independientes consideradas.

Seguidamente, realizaremos análisis de varianza de un factor (One-Way) y T-test (t de Student) entre cada una de las variables independientes consideradas y las puntuaciones obtenidas por la muestra total en la escala de actitud y en las dimensiones subyacentes (variables dependientes) y un

análisis discriminante para determinar que variables de entre las consideradas, estaban contribuyendo mas a discriminar y a explicar las diferencias actitudinales existentes entre los grupos de profesores con actitudes positivas y negativas hacia la integración (Punto II.2: Análisis descriptivo y significación de los resultados).

A continuacion, presentamos una descripcion de cada uno de los factores subyacentes a las actitudes del profesorado la que comentaremos los resultados de las contestaciones dadas por los profesores a los items, tanto en la muestra total, como en la muestra estratificada segun el tipo de centro en el que trabaja el profesorado participante en la investigacion (Punto II.3: Análisis descriptivo de las respuestas dadas a los ítems de a escala de actitud).

Por ultimo, realizaremos una discusion de los resultados obtenidos en la investigacion. En este sentido, analizaremos dichos resultados y extraeremos las conclusiones pertinentes. Además, expondremos las recomendaciones o sugerencias que, a la luz de lo concluido en el presente estudio, podria ser conveniente tomar en consideración de cara a la realizacion de investigaciones futuras (Punto III: Análisis y discusión de los resultados).

I.- METODOLOGIA DEL ESTUDIO.

I.1.- Diseño de la investigación.

I.1.1.- Objetivo general de la investigación.

La presente investigación persigue como *objetivo general* el conocimiento de las actitudes que los profesores de los Centros Ordinarios de Vizcaya mantienen hacia la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales y el estudio de las variables más importantes que están incidiendo en dichas actitudes.

I.1.2.- Hipótesis de trabajo y objetivos específicos de la investigación.

Con el fin de lograr este objetivo, nos hemos planteado la siguiente hipótesis de trabajo:

Partiendo de la base de que las actitudes de los profesores determinan, en cierta medida, el éxito o fracaso de cualquier programa educativo, puede afirmarse que:

" Aunque en términos generales se puede hablar de una aceptación del principio de integración, existen actualmente entre el profesorado de los Centros de E.G.B. de Vizcaya, actitudes negativas hacia la integración escolar de los estudiantes con n.e.e. que, explicadas en función de aspectos tales como:

- la aceptación o no por parte de los profesores de la filosofía e ideas subyacentes al principio de integración escolar;
- las opiniones de los profesores acerca de los efectos de la integración en el resto de los alumnos del aula;
- la valoración que hace el profesorado de las diferentes modalidades de escolarización para los alumnos con n.e.e. y de los efectos de la integración educativa en el desarrollo social, académico y emocional de dichos alumnos;
- las opiniones de los profesores acerca de las conductas que los estudiantes con necesidades especiales integrados desarrollan en el aula;
- las opiniones del profesorado en relación con diferentes aspectos administrativos del programa de integración;
- y la percepción que tienen los propios profesores de su preparación para trabajar

con los alumnos con n.e.e. y de su capacidad para controlar la dinámica del aula, cuando tiene estudiantes con necesidades especiales,

son susceptibles de modificación de cara a contribuir al éxito del proceso de integración. "

Con la finalidad de poder aceptar o rechazar la hipótesis, el objetivo general anteriormente enunciado se concretiza en una serie de objetivos específicos centrados en el análisis de las diferentes actitudes, de acuerdo con las dimensiones subyacentes en el concepto más amplio de "actitudes hacia la integración" (en todos ellos hacemos referencia a los profesores de Centros ordinarios y a alumnos con n.e.e. escolarizados en aulas ordinarias):

- a.- Medir, analizar y valorar las actitudes generales del profesorado hacia la integración educativa.
- b.- Determinar las dimensiones o factores subyacentes a las actitudes del profesorado hacia la integración educativa.
- c.- Valorar las actitudes del profesorado en relación con cada uno de los factores que integran sus actitudes hacia la integración escolar y analizar su incidencia en dichas actitudes:

- * la percepción que tiene el profesor de los efectos de la integración de los alumnos con necesidades especiales en el resto de los estudiantes del aula y su incidencia en las actitudes del profesorado hacia la integración escolar de dichos alumnos;
- * las opiniones que tiene el profesorado acerca de la escolarización mas apropiada para los alumnos con n.e.e. y su incidencia en las actitudes de los profesores hacia la integración:
- * la percepción que tiene el profesorado de las conductas de los estudiantes con n.e.e. integrados y su incidencia en sus actitudes hacia la integración escolar de dichos alumnos;
- * la percepción que tiene profesorado en relación con su propia habilidad para trabajar con los alumnos con necesidades especiales integrados y su incidencia en las actitudes que manifiesta hacia la integración educativa de dicho alumnos;
- * las opinion del profesorado sobre el proyecto de integración educativa propuesto por la administración y su incidencia en sus actitudes hacia la integración escolar de los alumno con n.e.e. en el aula ordinaria.

- d.- Analizar la relación existente entre las actitudes globales manifestadas por el profesorado de EGB de Vizcaya hacia la integración y las variables independientes consideradas en la investigación.
- e.- Determinar la incidencia de las variables independientes consideradas en el estudio en las dimensiones integrantes de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar.
- f.- Identificar las variables independiente que mas contribuyen a discriminar y a explicar las diferencias existentes entre los profesores con actitudes positivas y negativas.
- g.- Elaborar un instrumento de medida que permita evaluar y analizar las actitudes del profesorado hacia la integración escolar y comprobar su fiabilidad y validez en la medición de dichas actitudes.

En este sentido, consideramos que dicha investigación, en cuanto que puede poner de manifiesto las actitudes positivas y negativas y las variables que subyacen en ellas, facilitará un planteamiento más realista de las actuaciones concretas encaminadas a potenciar actitudes positivas; actitudes que, en última instancia, pueden condicionar el ajuste psicológico y el éxito del sujeto integrado. Además, la comprensión de las dimensiones subyacentes a las actitudes negativas, puede sugerir

diferentes intervenciones encaminadas a modificar tales actitudes y proponer evaluaciones apropiadas de los efectos producidos por dichas intervenciones; todo lo cual ayudara a desarrollar con mayores posibilidades de exito el proceso de integraci3n educativa que se esta llevando a cabo en el Pais Vasco.

I.1.3.- Dise1o metodol3gico y analisis estadisticos utilizados.

El dise1o metodol3gico y los analisis estadisticos que han sido utilizados en la presente investigaci3n se han realizado tomando como base los objetivos anteriormente senalados. En este sentido, son dichos objetivos los que explican y justifican el conjunto de analisis estadisticos disenados que a continuacion exponemos estructurados en las siguientes fases:

I.1.3.1.- Analisis de la escala de actitud.

I.1.3.2.- An1lisis descriptivo de los datos.

I.1.3.3.- An1lisis explicativo de los datos.

. I.1.3.1.- Análisis de la Escala de Actitud.

Como ya ha sido señalado con anterioridad, uno de los objetivos parciales de esta investigación es el de analizar y valorar las actitudes que manifiestan los profesores de EGB de Vizcaya hacia la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales. En este sentido, hemos considerado necesario valorar la fiabilidad y validez de la escala de actitudes elaborada, así como confirmar su estructura factorial de cara a determinar su idoneidad en la medición de dichas actitudes. Con tal objeto, se han realizado los siguientes análisis estadísticos:

1" Análisis factorial, con objeto de comprobar:

- * si el instrumento de medida mide un único constructo general o si, por el contrario, las actitudes de los profesores hacia la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales están constituidas por diferentes dimensiones o factores con entidad propia;
- * si la estructura factorial del instrumento de medida diseñada previamente, coincide con la estructura obtenida en el análisis factorial.

Los pasos que hemos seguido a la hora de realizar el análisis factorial han sido los siguientes:

- * cálculo de la matriz de correlaciones de todas las variables, a partir de la matriz de datos originales, y examen de esta matriz con objeto de comprobar si las diferentes variables están altamente intercorrelacionadas;
- * extracción de los factores necesarios para representar los datos. El método utilizado ha sido el análisis de componentes principales;
- * rotación de los factores con objeto de facilitar su interpretación.

2" Estudio de fiabilidad y análisis de los items que constituyen la escala con el fin de conocer:

- * la precisión con la que el instrumento mide las actitudes de los profesores hacia la integración escolar. Dado que se trata de una escala con más de dos alternativas de respuesta por item, el método empleado para comprobar la fiabilidad de la escala ha sido el "alfa de Cronbach";
- * el comportamiento de cada uno de los items en la escala total para poder eliminar aquellos

que no obtengan correlaciones importantes. En este sentido, se ha realizado una correlacion de cada item con el total de la escala menos el propio item.

1" Estudio de la Validez de la escala de actitud, con objeto de comprobar hasta qué punto la escala disenada en esta investigacion mide lo que dice medir. Con esta finalidad:

a) Se han tomado en consideracion:

- * los procedimientos utilizados para la seleccion y redaccion del conjunto de items que conformaban tanto la escala originaria como la escala definitiva;
- * los coeficientes de fiabilidad obtenidos para la escala total y para cada una de las subescalas que la integran, así como los resultados obtenidos en el analisis factorial realizado, que ponen de manifiesto la estructura interna del instrumento.

b) De cara a comprobar la validez de criterio de la escala de actitudes elaborada, se han correlacionado las puntuaciones obtenidas en dicha escala por 70 profesores elegidos al azar, con las obtenidas por otra muestra de

70 profesores, de similares características, en la escala de opiniones hacia la integración escolar (OMR) elaborada por Larrivee y Cook (1979) (Anexo 3) -prueba ampliamente utilizada y con una validez de constructo probada y reconocida (Antonak y Livneh, 1988)-.

- c) Con objeto de valorar la validez predictiva de la escala, se han introducido tres cuestiones que nos permitan comprobar hasta que punto este instrumento de medida discrimina entre los profesores con actitudes positivas y negativas hacia la integración escolar (ver punto I.3.2.4, pag. 445).

I.1.3.2.- Análisis descriptivo de La muestra.

Con objeto de llegar a una comprensión de cada variable por separado y de llevar a cabo un estudio descriptivo de la muestra y de la interdependencia existente entre todas las variables consideradas en la investigación, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo que incluye:

- * el cálculo de frecuencias y porcentajes con que aparecen las diferentes opciones de respuesta en cada variable;

- * el calculo de la media aritmética que, como medida de tendencia central, nos permite conocer el acuerdo medio de respuesta en cada variable;
- * el calculo de la desviacion tipica con objeto de obtener los indices de dispersion de las puntuaciones dadas por los sujetos en las diferentes variables. Estos indices matizan el valor de la media aritmetica: cuanto menor sea la desviacion tipica obtenida mayor será la homogeneidad de las puntuaciones dadas y viceversa.

I.1.3.3.- Análisis Explicativo de los datos.

Con objeto de especificar la existencia de posibles relaciones significativas entre las variables dependientes e independientes, se han utilizado los siguientes análisis estadísticos:

1° Análisis de correlación simple.

Con objeto de analizar las relaciones de dependencia entre las variables: actitudes globales hacia la integración, filosofía general de la integración, efectos de la integración en el resto de los alumnos, escolarización apropiada, conducta del alumno integrado, aspecto administrativo de la integración y habilidad

percibida por el profesor, se realizó un análisis correlacional, mediante el Coeficiente de Pearson, entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la escala total y en las distintas dimensiones o factores que la integran. Esto nos ha permitido conocer la incidencia de las dimensiones mencionadas en las actitudes del profesorado hacia la integración educativa del alumno con n.e.e..

2" Análisis de las diferencias entre medias.

Se han realizado análisis de las diferencias entre medias con objeto de Identificar la relación existente entre las actitudes manifestadas por los profesores y las variables consideradas en el estudio así como la existencia de grupos de profesores estadísticamente diferentes en función de sus actitudes. Dependiendo de los niveles de respuesta de las variables independientes consideradas, los estadísticos utilizados en dichos análisis han sido diferentes:

* Análisis de Varianza de un Factor.

Con la finalidad de contrastar la diferencia entre medias y de analizar la relación existente entre las variables independientes y las variables dependientes, hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) con respecto a las puntuaciones dadas en la escala de actitud y en las diferentes dimensiones (subescala) que la integran (variables dependientes) y cada una de las otras variables independientes existentes en el estudio con

niveles de respuesta (numero de grupos) superiores a dos.

Dado que el ANOVA solo permite detectar si en algún factor hay diferencias significativas entre los distintos niveles o grupos, pero no especifica donde reside la diferencia, nos ha parecido de gran interés poder establecer una clasificacion jerárquica entre los niveles que nos informe del nivel o niveles donde reside dicha diferencia. Esto se ha realizado mediante las comparaciones "multiples a posteriori" utilizando el metodo Scheffé, que resulta ser el mas empleado.

* La t de Student.

Con objeto de comprobar la existencia de diferencias significativas entre dos muestras independientes con respecto a la variable dependiente, hemos utilizado la prueba t de Student con relacion a las puntuaciones dadas en la escala de actitud y en las diferentes dimensiones (subescala) que la integran (variables dependientes) y cada una de las otras variables independientes existentes en el estudio con niveles de respuesta (numero de grupos) iguales a dos.

3" Análisis discriminante.

Con la finalidad de discriminar grupos diferentes en la poblacion de profesores de EGB de vizcaya en base a las actitudes que manifiestan hacia la

integración escolar de los alumnos con n.e.e. hemos utilizado el análisis discriminante. Dicho análisis nos ha permitido conocer el comportamiento de la variable dependiente en grupos de sujetos claramente diferenciados en función de sus opiniones hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e..

Entre las variables independientes seleccionadas encontramos variables dicotómicas tales como el sexo o la realización de cursos de formación en educación especial, ya que, a pesar de que el análisis discriminante requiere que las variables predictoras tengan una distribución normal multivariada, se ha demostrado que este tipo de análisis también obtiene resultados adecuados con variables dicotómicas (Norusis, 1985).

Como señalábamos al comienzo de este punto, la planificación de los análisis estadísticos utilizados en la presente investigación se ha realizado tomando como base los objetivos formulados en la misma. Son dichos objetivos, por tanto, los que explican y justifican el conjunto de análisis estadísticos diseñados. En este sentido, nos ha parecido conveniente concluir este capítulo con un cuadro-resumen en el que se pueden observar los distintos objetivos formulados, que aparecen ordenados en función del proceso seguido en la realización de la investigación, junto con los procedimientos estadísticos diseñados (Ver Cuadro n° 1, pág:392).

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS
1.- Elaborar un instrumento de medida y comprobar su fiabilidad y validez en la medición de las actitudes del profesorado hacia la integración. 2.- Medir, analizar y valorar las actitudes generales del profesorado de los Centros Ordinarios hacia la integración educativa del estudiante con n.e.e.	* Análisis de la escala de actitud: a.- Análisis factorial b.- Estudio de la fiabilidad y análisis de los ítems que constituyen la escala. c.- Estudio de la validez.
3.- Analizar y valorar las actitudes manifestadas por el profesorado de los Centros Ordinarios hacia la integración educativa del estudiante con n.e.e. en las diferentes dimensiones que integran dichas actitudes.	* Análisis descriptivo de los datos: a.- Cálculo de frecuencias y porcentajes. b.- Cálculo de la media aritmética. c.- Cálculo de la desviación típica.
4.- Analizar la incidencia de las dimensiones explicativas de las actitudes de los profesores hacia la integración escolar en dichas actitudes.	* Análisis explicativo de los datos: - Análisis de correlación simple: Cálculo del Coeficiente de Pearson.
5.- Analizar la relación existente entre las actitudes globales manifestadas por el profesorado de EGB de Vizcaya hacia la integración educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales y las variables consideradas en la investigación (edad, sexo, tipo de centro, experiencia docente, etc.).	* Análisis explicativo de los datos: a.- Análisis de las diferencias entre medias:
6.- Determinar la incidencia de las variables consideradas en el estudio en las dimensiones integrantes de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar.	- Análisis de la Varianza (ANOVA) - Cálculo de la t de Student
7.- Identificar las variables independientes que más contribuyen a discriminar y a explicar las diferencias existentes entre los profesores con actitudes positivas y negativas.	* Análisis explicativo de los datos: - Análisis discriminante

CUADRO N° 1: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION Y PROCEDIMIENTOS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS.

I.2.- Diseño y descripción de la muestra.

I.2.1.- Diseño de la muestra.

El objetivo que ha guiado la realización del diseño muestral del presente estudio ha sido el de recoger las opiniones y actitudes de los profesores de E.G.B de Vizcaya hacia la integración escolar del alumno con n.e.e. de tal forma que dichas opiniones y actitudes fueran representativas de tal población, es decir, generalizables al conjunto de los profesores.

La muestra ha sido extraída de la población del profesorado de EGB de la Provincia de Vizcaya, y ha sido seleccionada por el procedimiento aleatorio estratificado por afijación proporcional según tipo de centro: Centros públicos, centros privados e ikastolas.

Para la obtención de la muestra se han tenido en cuenta los datos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco correspondientes al curso 1991-1992 de la Provincia de Vizcaya, y el listado de Centros facilitado por la Delegación de Educación del Gobierno Vasco en Vizcaya.

A continuacion presentamos los datos de poblacion del profesorado de EGB distribuidos en funcion de la variable tipo de centro:

TAMANO DE LA POBLACION DE EGB		
PUBLICO	PRIVADO	IKASTOLA
5.189	2.635	1.084
TOTAL 8.900		

En base a estos datos se obtuvo una N muestral con un nivel de confianza del 95% y un error muestral tolerado no superior al 5%.

Para la obtencion de esta N, se aplicó el procedimiento de muestreo aleatorio propuesto por Calvo (1979, 1991) para poblaciones finitas y que corresponde a la siguiente fórmula:

$$N = \frac{N_p}{1 + \frac{(P_m - P_{prob})^2 (N_p - 1)}{2 \cdot p \cdot q}}$$

Siendo:

N_p - El tamaño de la población finita

$(P_m - P_{pob})^2$ - Margen de error tolerado

Z^2 - Puntuación tipificada en función del nivel de confianza aceptado

P - Proporción de la variable en la población

$q = 1 - p$

Posteriormente se estratificó la N muestral según el criterio de afijación proporcional en función del tipo de centro, público, privado e ikastola, para lo cual se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = N_m \frac{N_e}{N}$$

Siendo:

n - Tamaño muestral para cada estrato

N_m - Tamaño total de la muestra

N_e - Tamaño total de cada estrato

N - Tamaño total de la población

De acuerdo con este diseño, la muestra definitiva quedó establecida del siguiente modo:

TAMANO DE LA MUESTRA		
PUBLICO	PRIVADO	IKASTOLA
215	110	45
TOTAL		370

I.2.2.- Descripción de la muestra elegida.

Los Centros Docentes que han intervenido en el estudio fueron elegidos al azar de entre todos los centros publicos, privados e ikastolas de E.G.B. existentes en Vizcaya. La elección del número de centros participantes segun carácter de la enseñanza se realizó en base al número de profesores necesarios para cada tipo de centro (Muestreo Estratificado), y en base al número total de centros existente en Vizcaya en cada una de las categorías consideradas (público, privado e ikastola), según los datos que aparecen en el listado de centros proporcionado por la Delegación de Educación del Gobierno Vasco en Vizcaya. De

acuerdo con estos criterios, se eligieron al azar un total de 40 Centros de E.G.B., de los cuales 20 eran publicos, 8 ikastolas y 12 privados. Estos centros, así distribuidos, constituyeron la población de centros invitada. La población aceptante ha sido de 39. La negativa de ese centro a colaborar en la investigación se produjo debido a que el cuestionario que debía de cumplimentar el profesorado se encontraba redactado en castellano. En este sentido señalaron como condición para participar en el estudio que se les proporcionara el cuestionario traducido al euskera.

El cuadro n° 2 (pág. 398) muestra el total y la distribución geográfica de los Centros participantes en la investigación según carácter de la enseñanza. El nombre de los Centros no ha sido incluido respetando el deseo expresado por muchos de ellos de participar anonimamente en la investigación.

La población de profesores invitada ha sido de 800. La población aceptante de 410, superior a la exigido por el diseño muestral.

El cuadro n° 3 (pág. 399) muestra la distribución de ambas poblaciones según carácter de la enseñanza.

CARAC. DE LA ENSEÑANZA	POBLACION	TOTAL
CENTROS PUBLICOS	AMOREBIETA ARTZINIAGA BALMASEDA BARACALDO BASAURI BILBAO (4 CENTROS) DURANGO ERANDIO GILDACANO GUECHO GUERNICA LEJONA MUNGUA PORTUGALETE SANTURCE SESTAO ZALLA	20 CENTROS
CENTROS PRIVADOS	BARACALDO BILBAO (2 CENTROS) BERNHEO DERIO GETXO GUEÑES LEJONA LUJUA PORTUGALETE SOPELANA SORPUERTA	12 CENTROS
IKASTOLAS	BARACALDO BASAURI BERNHEO BILBAO GILDACANO GUERNICA MUSKIZ	7 CENTROS

CUADRO N° 2: Centros participantes en la investigación.

	CARACTER DE LA ENSEMANA		
	PUBLICO	PRIVADO	IKASTOLA
POBLAC. INVITADA	400	240	140
POBLAC. ACEPTANTE	219	124	67

CUADRO N° 3: Distribución de las poblaciones muestrales.

De los 800 cuestionarios entregados (muestra invitada), se han recogido 410, por lo que el porcentaje de participación ha sido del 51.2%, que puede ser considerada como un nivel medio.

En relación a los distintos tipos de centros educativos que han intervenido en el estudio, el índice de participación ha sido del 54.7% para los centros públicos, del 51.6% para los privados y del 47.8% para las ikastolas. Como podemos observar los niveles de participación han sido muy semejantes, aunque las ikastolas han tenido un nivel un poco más bajo.

En consecuencia, la muestra final esta constituida por 410 profesores de 39 Centros ordinarios, desde preescolar hasta 8° de E.G.B, ubicados en la provincia de Vizcaya. De ellos, 219 (53%) pertenecen a centros públicos, 124 (30.5%)

a centros privados y 67 (16.5%) a ikastolas. A este respecto senalar que las ikastolas han sido considerados en el diseno muestral como una tercera red de enseñanza, diferenciada de la publica y de la privada, porque en el momento de realizar la presente investigación todavía no se había producido su inclusion opcional dentro de alguna de las dos redes de enseñanza restantes, y, por lo tanto, seguan siendo consideradas como centros con un caracter de enseñanza diferente al de los anteriores.

La edad media del grupo de profesores de E.G.B. se situa en el intervalo de edad comprendido entre los 30 y los 40 años (49.3%). En cuanto al sexo, el 74.1% (n=301) son mujeres y el 25.9% (n=109) son hombres. A este respecto comentar que la existencia de un numero significativamente mayor de mujeres que de hombres en la muestra puede ser considerada normal teniendo en cuenta la presencia de ambos sexos en la población total.

En cuanto al nivel educativo en el que imparten la docencia, el 15.7% pertenece a preescolar, el 22.7% a ciclo inicial, el 31.6% a ciclo medio y el 30% restante a ciclo superior.

- I.3.- Descripción del instrumento de medida:
Cuestionario de las Opiniones del Profesorado
sobre la Integración de los Estudiantes con
Necesidades Educativas Especiales en la
Escuela Ordinaria.

Características generales:

El instrumento de medida elaborado para la presente investigación (Anexo 1) consta de dos partes claramente diferenciadas:

- * una primera parte que hemos denominado DATOS DE IDENTIFICACION, compuesta por variables referidas al profesorado, al centro docente y al alumno integrado, que juegan, a su vez, el papel de variables independientes;
- * y una segunda parte que hemos llamado CUESTIONARIO y en la que encontramos la escala de actitud elaborada.

A continuación nos ocuparemos de comentar detenidamente cada una de ellas.

I.3.1.- Primera parte: Datos de identificación.

En esta primera parte encontramos las variables independientes consideradas en la investigación (Anexo 1).

Con objeto de facilitar su análisis, tales variables han sido estructuradas en torno a tres categorías fundamentales:

A.- Variables relativas al Centro Docente

B.- Variables relativas al profesor

C.- variables relativas a alumno con n.e.e.

A.- Variables relativas al Centro Docente:

En este primer grupo, las variables consideradas han sido las siguientes:

- * La red de enseñanza donde trabaja el profesor ("tipo de centro") : (1) Ikastola, (2) publico, (3) privado.

- * El número de estudiantes existentes en el aula ("numero de estudiantes"): (1) Menos de 15, (2) De 15 a 25, (3) De 25 a 35, (4) Mas de 35.
- * La opinion del profesor del apoyo proporcionado por el Centro educativo a la integracion ("Opinion del profesor sobre el apoyo proporcionado por el Centro"): (1) Nulo, (2) Bajo, (3) Normal, (4) Alto, (5) Muy Alto.
- * La experiencia del Centro con la integracion educativa de alumnos con n.e.e. ("presencia de alumnos con n.e.e. en el Centro"): (1) Si, (2) No.

B.- Variables relativas al profesor.

Las variables relativas al profesorado han sido estructuradas en los siguientes grupos:

1 Variables estáticas:

- * La edad del profesor ("edad"): (1) Menos de 30 años, (2) De 30 a 40 años, (3) De 41 a 50 años, (4) Más de 50 años.

- * El sexo del profesor ("sexo"): (1) Mujer, (2) Hombre.
- * La experiencia docente del profesor ("experiencia docente"): (1) Menos de 5 años, (2) De 5 a 10 años, (3) De 11 a 15 años, (4) Mas de 15 años.
- * El modelo lingüístico en el que trabaja el profesor ("modelo lingüístico"): (1) A, (2) B, (3) D.

2 Variables relacionadas con el ejercicio docente del profesor:

- * La cualificación academica del profesor ("titulación"): (1) Profesor de E.G.B, (2) Especialidad en Pedagogia terapéutica, (3) Licenciado en Pedagogia, (4) Licenciado en Psicología, (5) Otros.
- * La categoría profesional del profesor ("Categoría profesional"): (1) Profesor de Educación Especial, (2) Profesor de Apoyo, (3) Profesor consultor, (4) Profesor ordinario.
- * El curso/nivel educativo donde el profesor ejerce su labor docente ("nivel educativo"): (1) Preescolar, (2) Ciclo Inicial, (3) Ciclo Medio, (4) Ciclo Superior.

- * La "Satisfacción profesional": (1) Se siente muy satisfecho y realizado en su profesión, (2) Se siente bastante satisfecho, (3) No se siente a disgusto pero tampoco se siente satisfecho, (4) Se siente poco satisfecho, (5) Se siente muy poco satisfecho.

3. Variables relacionadas con la integración de los alumnos con n.e.e..

- * Experiencia/contacto del profesorado con los alumnos con n.e.e.:

- El contacto del profesor con alumnos con n.e.e. en el aula ("Presencia de alumnos con n.e.e. en el aula"): (1) Si, (2) No.

- La valoración que realiza el profesor de su experiencia en la educación de alumnos con n.e.e. ("Experiencia del profesor con alumnos con n.e.e."): (1) Ninguna, (2) Poca, (3) Bastante, (4) Mucha.

- * Formación/competencia del profesor en Educación Especial:

- La formación recibida por el profesor en relación con la educación especial o con la integración educativa ("cursos de formación"): (1) Si, (2) No.

- La valoración que hace el profesor de su preparación para trabajar con los alumnos con n.e.e. ("opinión del profesor sobre su preparación"): (1) Nula, (2) Poca, (3) Normal, (4) Bastante, (5) Mucha.

* Aceptación del profesorado de la integración de los alumnos con n.e.e.:

- La opinión del profesor sobre la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los Centros Específicos ("escolarización en Centros Específicos"): (1) Bastante inadecuada, (2) Inadecuada, (3) Tan adecuada como la escolarización en Centros Ordinarios, (4) Más adecuada que la escolarización en Centros Ordinarios.
- La aceptación del profesor de la escolarización de los alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria ("escolarización de alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria"): (1) Estaría muy en desacuerdo, (2) Estaría en desacuerdo, (3) Estaría de acuerdo, (4) Estaría muy de acuerdo.
- La opinión del profesor sobre la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los Centros Ordinarios ("escolarización de los alumnos con n.e.e. en Centros Ordinarios"): (1) Muy en Desacuerdo, (2) En Desacuerdo, (3) De acuerdo, (4) Muy de Acuerdo.

* Valoración/expectativas del profesor con relación al alumno con n.e.e.:

- El nivel de satisfacción que siente el profesor con el trabajo que ha realizado con los alumnos con n.e.e. ("satisfacción con los alumnos con n.e.e."): (1) Muy poco satisfactoria, (2) Poco satisfactoria, (3) Bastante satisfactoria, (4) Muy satisfactoria.

- Las expectativas del profesor con relación a las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los alumnos con n.e.e. ("expectativas"): (1) Muy bajas, (2) Bajas, (3) Normales, (4) Altas, (5) Muy Altas.

* Conocimiento/valoración del profesorado de la puesta en práctica del proceso de integración por parte de la Administración Educativa:

- El conocimiento del Informe sobre la Integración educativa de los alumnos con n.e.e. elaborado por el Gobierno Vasco "Mejoras a Introducir en el Sistema Educativo para la Educación Adecuada de Alumnos con N.E.E." ("conocimiento del Informe"): (1) Si, (2) No.

- La opinión que tiene el profesor de la forma en que la Administración Educativa está poniendo en práctica del proceso de

integración educativa ("puesta en práctica de la integración por la Administración"): (1) Muy negativa, (2) Negativa, (3) Indiferente, (4) Positiva, (5) Muy positiva.

- Apoyo proporcionado por la Administración educativa a la integración ("apoyo proporcionado por la Administración"): (1) Nulo, (2) Bajo, (3) Normal, (4) Alto, (5) Muy Alto.

C.- Variables relativas al alumno con n.e.e.:

- * La discapacidad que manifiesta el alumno con n.e.e. ("diagnostico del alumno integrado"): (1) Discapacidad auditiva, (2) Discapacidad visual, (3) Trastornos de comunicación, (4) Dificultades de aprendizaje, (5) Trastornos emocionales, (6) Deficiencias motóricas, (7) Retraso mental, (8) Otros.

I.3.2.- Elaboración de la Escala de Actitudes
hacia la Integración Escolar de los
Estudiantes con N.E.E.

Características generales:

La escala de actitud elaborada consta de 28 items que están inspirados en 6 ideas fundamentales que constituyen las dimensiones del constructo y que, de forma general, hacen referencia a la incidencia que tiene la integración en el alumno con necesidades educativas especiales integrado, en el resto de los alumnos y en el profesor. El constructo está concebido a un nivel muy genérico, sin aludir a discapacidades o déficits concretos; es la actitud general hacia la integración educativa de los alumnos con n.e.e. lo que se pretende comprobar.

Casi todos los estudios realizados sobre el tema parecen indicar que el modo de presentar las respuestas no influye de manera apreciable en las contestaciones dadas por los sujetos, por eso no ha sido éste un tema que nos haya preocupado especialmente, aunque sí se han tenido en cuenta aquellos aspectos relacionados con su redacción que, debido al acuerdo general existente, parecen cobrar mayor importancia:

- * La serie de respuestas es simétrica: se han redactado dos respuestas para la zona de

valoración negativa (Muy en Desacuerdo(MD) y en Desacuerdo(D)), y dos respuestas para la zona de valoración positiva (Muy de Acuerdo (MA) y de Acuerdo (A). La serie se completa con una respuesta central que indica indecisión (Indeciso (I)).

* El número de respuestas elegido para cada ítem es de 5. De hecho, ésta parece ser la modalidad más usada y recomendada debido a que aumenta la fiabilidad de la escala al proporcionar a los sujetos la capacidad de mostrar, a través de sus respuestas a una serie de ítems, todo lo diferentes que son con respecto a aquello que estamos midiendo y porque, además, no supera la capacidad discriminatoria de los sujetos (Likert, 1932; Edwards, 1957; Morales, 1988).

* En cuanto a la inclusión de una respuesta central, podemos señalar que en la práctica, tal y como se hace habitualmente, ha sido considerada e interpretada como parte del continuo de la serie de respuestas, y ha sido codificada con el número central. Puede ser interpretada, por tanto, como una respuesta intermedia entre el acuerdo y el desacuerdo. En este sentido, es decir, en cuanto opción intermedia dentro de la gama de respuestas posibles, hemos considerado oportuno incluirla en la serie de respuestas. A este respecto comentar que, a pesar de que no existe un acuerdo generalizado en cuanto a la conveniencia o no de su inclusión y de que sea discutible el que siempre pueda ser considerada lógicamente como una respuesta intermedia, en la práctica funciona como si lo fuera, avalando los datos experimentales la

práctica común de considerarla como una respuesta más (Morales, 1988).

La construcción de la escala de actitudes se ha desarrollado en torno a tres fases diferentes: a) selección de las dimensiones de la escala, b) selección y redacción de los ítems y c) cálculo de la fiabilidad.

I.3.2.1.- Selección de las Dimensiones de la Escala

Una primera fase en la construcción de la escala de actitud ha consistido en seleccionar los distintos factores constitutivos de la misma. Dicha selección se ha realizado en base a las características específicas de nuestra investigación y al análisis de las dimensiones constitutivas de diferentes escalas de actitudes hacia la integración educativa del alumno con n.e.e. que nos fueron recomendadas por prestigiosos investigadores del tema que nos ocupa con los que contactamos previamente (Yola Center, Macquarie University, Sydney, Australia; Thomas M. Stephens, The Ohio State University, Culumbus, Ohio; James Hanrahan, McGill University, Montreal, Canadá; Liora P. Schmelkin, Hofstra University, New York; Pat E. Crisci, Kent State University, Ohio; Richard F. Antonak, The University of North Carolina at Charlotte).

El estudio y la selección de las diversas escalas relacionadas con la medición de actitudes del profesorado hacia la integración se han llevado a cabo tomando en consideración los siguientes aspectos:

- a.- Las conclusiones obtenidas en el estudio realizado sobre los problemas metodológicos subyacentes a la construcción de una escala de actitud (analizados en el apartado I.3.2.2 de este punto, pág. 422).
- b.- Las características propias de nuestra investigación.
- c.- La relevancia de las investigaciones revisadas.
- d.- La fiabilidad y validez de las escalas estudiadas.

Tomando en consideración los aspectos señalados se seleccionaron y estudiaron las siguientes escalas de actitudes hacia la integración:

- 1' *La Escala de Opiniones relativas a la Integración Educativa (Opinions Relative to Mainstreaming (ORM))*, elaborada por Larrivee y Cook (1979) con objeto de investigar las actitudes de los profesores hacia la integración en el aula ordinaria de los alumnos con necesidades

educativas especiales. Es una escala de actitud tipo Likert compuesta por treinta ítems (12 de sentido positivo y 18 de sentido negativo), en la que los profesores tienen que expresar su grado de acuerdo con cada ítem en un continuo de 5 respuestas que van desde "muy de acuerdo" hasta "muy en desacuerdo".

La elección y elaboración de los ítems se desarrolló en base a 8 hipotéticas dimensiones de las actitudes del profesor hacia la integración (Larrivee, 1981): opiniones sobre la educación en general; filosofía de la integración; efectos de la integración educativa en el aula ordinaria sobre el desarrollo social, emocional y cognitivo del alumno con n.e.e.; efectos de la integración del alumno con n.e.e. en el aula ordinaria sobre el resto de los alumnos; conducta del alumnos con n.e.e. integrado; funcionamiento intelectual del alumno con n.e.e. integrado; opiniones de los padres del alumno con n.e.e. sobre la integración; percepción del profesor ordinario sobre sus habilidades para enseñar a alumnos con n.e.e. integrados.

En un estudio posterior, Larrivee (1982) realizó un análisis factorial del que emergieron 5 factores que explicaban el 52% del total de la varianza: a) Filosofía general de la integración (explica el 32% de la varianza y esta compuesto por 8 ítems); b) conducta en el aula de los alumnos con n.e.e. integrados (explica el 6,6% de la varianza y consta de 6 ítems); c) habilidad percibida por el profesor para enseñar a alumnos integrados (explica el 6,2% de la varianza con 4

ítems); d) dominio del aula con alumnos con n.e.e. integrados (explica el 4,5% de la varianza y esta compuesto por 4 ítems), y e) desarrollo social y académico de los alumnos con n.e.e. (explica el 3,5% de la varianza con 4 ítems).

El coeficiente de fiabilidad obtenido con la formula Spearman-Brown fue de $r = .92$. Resultados similares han sido obtenidos en otros estudios donde ha sido utilizada esta escala (García y Alonso, 1985; Molina y col., 1991; Leyser, ; Antonak, ...).

2. *Escala de Actitudes Educativas (Educational Attitude Survey (EAS))* fue desarrollada por Reynolds y Greco (1980) con la finalidad de proporcionar a los educadores e investigadores un instrumento de medida capaz de evaluar las actitudes de los profesores hacia la integración escolar.

El EAS es una escala de actitud tipo Likert compuesta por 16 ítems con 5 opciones de respuesta que se reparten a lo largo de un continuo que va desde "muy de acuerdo" (1) hasta "muy en desacuerdo" (5), pasando por una opción de respuesta central, con un valor de 3 puntos y con un significado de indecisión o de punto intermedio entre el acuerdo y el desacuerdo.

Un análisis factorial realizado por Reynolds y Greco (1980) puso de manifiesto que los ítems de la escala se agrupaban en torno a dos factores: Aspectos Administrativos de la Integración (7

items) y Aspectos Educativos de la Integración (9 items).

Los coeficientes de fiabilidad alpha obtenidos para la escala total y para cada una de las subescalas o factores que la integran fueron de .90, .83 y .86, respectivamente, muy similares a los obtenidos por Chueca (1985) en un estudio posterior.

3. *La Escala de Actitudes hacia la Integración Escolar (Attitudes toward Mainstreaming Scale (ATMS))* elaborada por Berryman y col. (1980), con la finalidad de medir las actitudes hacia la práctica de la integración escolar de los alumnos con discapacidades en las aulas ordinarias, es una escala tipo Likert compuesta por 18 items con seis opciones de respuesta repartidas a lo largo de un continuo que va del acuerdo al desacuerdo.

Originalmente la Escala estaba compuesta por 22 items, de los cuales, 6 hacían referencia a las opiniones de los profesores acerca de la posibilidad de enseñar en el mismo aula a alumnos con y sin discapacidades, y los 16 restantes a las opiniones del profesorado con relación a la integración en el aula ordinaria de alumnos con las siguientes discapacidades: retraso mental, discapacidades sensoriales, discapacidades físicas, trastornos de comunicación y problemas de conducta.

Un análisis factorial posterior (Berryman y Neal, 1980) redujo a 18 los 22 items originales y

puso de manifiesto una estructura factorial de la escala compuesta por tres factores: Capacidad de Aprendizaje, referido a los aspectos prácticos de la integración (8 ítems); Filosofía General de la Integración, relacionado con una concepción de integración escolar como meta u objetivo deseable para todos los estudiantes con discapacidades (7 ítems); y, por último, Discapacidades Tradicionales, relacionado con lo inapropiado de integrar a estudiantes con discapacidades sensoriales, físicas y conductuales severas (3 ítems).

Con relación a la consistencia interna de la escala, los autores obtuvieron un coeficiente de fiabilidad alpha para la escala total de .89 y unos coeficientes para cada uno de las subescalas que oscilaban entre .74 y .86. Con posterioridad, Berryman y col. (1980), obtuvieron un coeficiente de fiabilidad corregido con la formula Spearman-Brown de .92.

4. *El Cuestionario de Opiniones sobre Integración Escolar (Mainstreaming Opinionnaire (MO))*, desarrollado por Schmelkin (1981) para estudiar las actitudes de profesores de educación especial, profesores ordinarios, y no-profesores (e.g., directores, orientadores, etc.) hacia la integración de estudiantes con discapacidades, es una escala tipo Likert compuesta por 30 ítems con 6 opciones de respuesta ordenadas desde "muy en desacuerdo" (-3) hasta "Muy de acuerdo" (+3).

Desde una concepción multidimensional de las actitudes hacia la integración educativa, Schmelkin (1981) construyó una escala original compuesta por 67 ítems que, posteriormente, en función de los resultados obtenidos en un análisis factorial, quedaron reducidos a 30 agrupados en torno a dos subescalas (dimensiones): Costes académicos de la integración, referida a los efectos negativos de la integración escolar en el desarrollo académico de los estudiantes con y sin discapacidades (15 ítems); y Costes socio-emocionales de la segregación, relacionada con los efectos negativos que la segregación de los estudiantes con discapacidades en aulas especiales puede tener en su desarrollo social y emocional (15 ítems). La correlación obtenida entre las puntuaciones de las dos subescalas fue negativa (-.44), indicando que ambas estaban midiendo diferentes aspectos de la integración escolar.

Los coeficientes de fiabilidad alpha obtenidos en las dos subescalas fueron de .90 y .88, respectivamente.

Con posterioridad, Garvar y Schmelkin (1989a), basándose en las dos subescalas del Cuestionario de Opiniones sobre Integración Escolar (MO), elaboraron otra escala de actitudes hacia la integración que, con características muy similares al instrumento de medida comentado, viene a completar con dos dimensiones o subescalas adicionales la escala original: Problemas administrativos de la integración y problemas del profesor.

- 5' El Cuestionario de Opiniones sobre Integración Escolar (Mainstreaming Opinionnaire (MO)), desarrollado por Reynolds y col. (1982) con el objeto de estudiar las actitudes de los profesores hacia la integración de estudiantes con discapacidades.

El MO es una escala de actitud tipo Likert compuesta por 28 ítems con 4 opciones de respuesta que se reparten a lo largo de un continuo que va desde "Muy de acuerdo" hasta "muy en desacuerdo", con una puntuaciones que oscilan de 4 a 1 puntos para las afirmaciones positivas y de 1 a 4 puntos para las afirmaciones contrarias a la integración educativa.

En orden a aumentar la validez de contenido de la escala, un grupo de 17 expertos analizaron el instrumento de medida y aconsejaron organizar sus ítems en torno a cuatro factores: Incidencia de los alumnos con n.e.e. en el proceso de integración; Incidencia de los profesores especiales en el proceso de integración; papel del profesor regular en el proceso de integración educativa; e ideas generales de la integración educativa.

Con relación a la consistencia interna del MO, los autores dividieron la escala en dos mitades y aplicaron la fórmula Spearman-Brown obteniendo un coeficiente de fiabilidad de .89.

- 6' El Cuestionario de Opiniones del Profesor Ordinario (Regular Class Teacher Opinion

Questionnaire), fue elaborado por Gans (1985) con la finalidad de evaluar las actitudes de los profesores ordinarios hacia la integración de estudiantes con discapacidades.

La escala de actitudes esta formada por 25 afirmaciones y por 6 opciones de respuesta por ítem, ordenadas de máximo acuerdo (1) a máximo desacuerdo (6).

Gans realizó un análisis factorial del que emergieron 4 factores que explicaban el 52% de la varianza total: Confianza del profesor en sus habilidades, que explicaba el 30.9% de la varianza y tenía un coeficiente de fiabilidad α de .92; Efectos de la integración educativa de alumnos con necesidades especiales en el aula, con el 8.7% de la varianza explicada y un coeficiente α de .81; Tiempo, con el 7.1% de la varianza y un coeficiente de fiabilidad de .79; y, por último, Escolaridad apropiada, que explica el 5.4% de la varianza y tenía un coeficiente α de .75.

7. Chow y Winzer (1992) elaboran una *Escala de Actitudes hacia la Integración* con la finalidad de medir las actitudes de los profesores hacia los estudiantes con discapacidades y hacia su integración educativa.

Originalmente elaboran una escala de 40 ítems con 5 alternativas de respuesta para cada uno de ellos ordenadas de máximo acuerdo a máximo desacuerdo. Posteriormente, tras realizar los análisis de ítems oportunos y un análisis

factorial exploratoria, se eliminaron 15 ítems, quedando la escala definitiva compuesta por 25 afirmaciones y 5 opciones de respuesta.

Con objeto de conocer la estructura factorial del instrumentos, los autores efectuaron dos análisis factoriales, uno exploratorio y otro confirmatorio, de los que emergieron tres factores que explicaban el 46% de la varianza: Efectos positivos de la integración en los estudiantes; efectos negativos de la integración en los estudiantes; y efectos de la integración en el aula.

En otro sentido, los coeficientes de fiabilidad alpha obtenidos para la escala total y para cada una de las subescalas o factores que la integran fueron de .82, .87, .72 y .73, respectivamente.

En el cuadro nº 4 (pág. 420), presentamos de forma resumida las dimensiones que conforman las escalas de actitudes hacia la integración educativa analizadas. Dado que en muchas de las escalas estudiadas encontramos dimensiones muy semejantes con denominaciones distintas, hemos considerado conveniente, atendiendo a su significado, agrupar algunas de ellas en una misma dimensión.

FACTORES	ESCALAS Y AUTOR						
	O.R.M. Larrivee-Cook 1979	A.T.M.S. Berryman y col. 1980	E.A.S. Reynolds-Greco 1980	M.O. Schmelkin 1981/1989	M.O. Reynolds 1982	Opi. del Profesor Gans 1985	Esc. de Act. hacia la In. Chow-Winzer 1992
Filosofía/Conceptos generales	X	X			X		
Efectos de la inte- gración en el desa- rrollo académico y social del alumno	X			X			X
Efectos negativos de la integración en los alumnos				X			X
Formación/Habili./ Trabajo del profe- sor ordinario	X			X	X	X	
Efectos de la inte- gración en el aula	X				X	X	X
Aspecto educativo de la integración/ Escolarización apropiada		X	X			X	
Integración y tien- po del profesor						X	
Aspecto administra- tivo de la integra- ción			X	X			
Discapacidad del alumno		X					
Conducta del alum- no integrado	X						
Actitud hacia el trabajo del profe- sor de educación especial					X		

Cuadro N°4: Dimensiones subyacentes a las actitudes del profesorado hacia la integración según las Escalas estudiadas

Las dimensiones seleccionadas para nuestra escala, en función de los criterios comentados con anterioridad, han sido las siguientes:

- 1.- Filosofía general de la integración.
- 2.- Incidencia de la integración en los otros alumnos.
- 3.- Escolarización apropiada.
- 4.- Conducta del alumno integrado.
- 5.- Aspecto administrativo de la integración.
- 6.- Habilidad percibida por el profesor para enseñar a los alumnos con n.e.e..

Estas dimensiones representan a la casi totalidad de las encontradas en las distintas escalas analizadas.

I.3.2.2.- Selección y redacción de los ítems.

Una vez elegidas las dimensiones constitutivas de la escala de actitudes elaborada, se ha seleccionado de cada una de las escalas analizadas, el conjunto de ítems integrantes de cada factor. La selección y redacción de los ítems se ha realizado en base a las características que, en general, deben de reunir los ítems (actitudes verbalizadas) de una escala de actitud como la que nos ocupa (Morales, 1988) :

* *Relevancia:* En general, se ha pretendido que las diferentes opiniones expresadas por los ítems sean relevantes y estén claramente relacionadas con el objeto de la actitud.

* *Claridad:*

- Se han utilizado expresiones sencillas, fácilmente comprensibles y que no puedan interpretarse de diversas maneras. También se ha Tenido cuidado en no incluir opiniones con las que se pueda estar de acuerdo o en desacuerdo desde actitudes distintas.

- Se han evitado las dobles negaciones.

- Se ha tenido cuidado con el uso de expresiones universales, tales como siempre, nunca ..., y de determinados adverbios como solamente, ya que todo esto puede introducir ambigüedad.

- Se han evitado expresiones que incluyan dos afirmaciones u opiniones: se puede estar de acuerdo con una parte del ítem y no con la otra.

* *Discriminación:* Otro objetivo que se ha tenido en cuenta en la redacción o elección de los ítems es su capacidad de discriminación. En este sentido, se ha procurado que los ítems reflejen opiniones y no hechos comprobados y se han intentado

evitar las opiniones con las que, previsiblemente, todos o casi todos puedan estar de acuerdo o en desacuerdo.

* *Bipolaridad:* Desde este punto de vista, se ha intentado construir una escala equilibrada, es decir, con aproximadamente igual número de

ítems positivos y negativos, con objeto de evitar los problemas derivados de la unidireccionalidad en la formulación de los ítems.

Decimos que un ítem es positivo cuando el estar de acuerdo con el indica una actitud positiva hacia la actitud que se está midiendo. Por contra, un ítem es negativo porque el estar de acuerdo con el supone una actitud negativa. Un ítem negativo, por tanto, no significa que su formulación incluya adverbios como "no" o "nunca", por el contrario, la formulación de los ítems negativos debe ser expresada preferentemente en términos positivos, afirmativos.

Además de lo señalado, la redacción y selección de los ítems de la escala se ha realizado atendiendo a las sugerencias y opiniones aportadas por profesores de E.G.B., por profesores de la Universidad de Deusto y de la Universidad de McGill (Montreal).

Teniendo en cuenta estos criterios se seleccionaron y redactaron 60 ítems, 10 ítems para cada factor, que constituyeron la escala de actitudes elaborada inicialmente (Anexo 2).

La escala de actitudes definitiva (Anexo 1) se elaboró en base a los datos obtenidos en un estudio piloto realizado con una muestra de 70 profesores de EGB, de ambos sexos, pertenecientes a colegios públicos, privados e ikastolas. Con los datos obtenidos se realizaron una serie de análisis estadísticos de los ítems. A este respecto comentar que, partiendo del hecho de que todos ellos debían de expresar la misma actitud o el mismo rasgo y, por lo tanto, tener correlaciones positivas con todos los demás, consideramos que los mejores ítems serían aquellos que tuvieran una mayor correlación media o, lo que es lo mismo, una mayor proporción de varianza compartida con el resto (Morales, 1988).

Con objeto de conocer cuales eran los mejores ítems de nuestra escala y de seleccionar el conjunto necesario para conseguir una fiabilidad aceptable, realizamos el análisis y la selección de los mismos en base a las correlaciones de cada uno de ellos con el total y al coeficiente de fiabilidad alpha de la escala si el ítem era eliminado. En principio, los análisis se realizaron con los 60 ítems que componían la escala original, que posteriormente, en función de los criterios señalados con anterioridad, fueron reducidos a 40 (se eliminaron los ítems con correlaciones inferiores a .30), y por último a 28 (fueron eliminados los ítems que tenían correlaciones con el total inferiores a .40).

Con la finalidad de que la escala resultante quedara equilibrada, la eliminación progresiva de los ítems se realizó ordenando por separado, según poder discriminatorio, los ítems de formulación favorable y desfavorable a la actitud. Añadir, además, que, con objeto de conseguir un instrumento de medida constituido por las dimensiones originalmente establecidas, estos análisis fueron realizados tomando como referencia la escala total y las diferentes subescalas que, previsiblemente y en función de dichas dimensiones, podían constituir la escala de actitud definitiva.

En la Tabla n 1 (pp. 427 y 428) aparecen los datos del análisis de ítems en las reducciones progresivas del número de los mismos.

Con los 28 ítems seleccionados se realizó, en función de los datos proporcionados por la muestra total participante en la investigación (410 profesores de E.G.B.), un análisis factorial de componentes principales y rotación varimax.

Los resultados obtenidos en el análisis pusieron de manifiesto una estructura factorial coincidente con la que fue originalmente concebida para la construcción de la escala de actitud: los 28 ítems de la escala se repartieron en 6 factores que coincidían con los factores básicos que habían servido de guía para la elaboración de la escala.

N° DE ITEM	CORRELACION ITEM-TOTAL CORREGIDA	ALPHA SI EL ITEM SE ELIMINA	CORRELACION ITEM-TOTAL CORREGIDA	ALPHA SI EL ITEM SE ELIMINA	CORRELACION ITEM-TOTAL CORREGIDA	ALPHA SI EL ITEM SE ELIMINA
	K-60		K-40		K-28	
ITEM1	.4473	.9052	.4594	.9247	.4480	.9228
ITEM2	.2752	.9064				
ITEM3	.4485	.9047	.4474	.9248	.4583	.9234
ITEM4	.0763	.9080				
ITEM5	.5165	.9040	.4690	.9243	.5027	.9222
ITEM6	.5164	.9044	.5193	.9238	.5012	.9223
ITEM7	.2277	.9042				
ITEM8	.5243	.9053	.5067	.9240	.5155	.9223
ITEM9	.3987	.9053	.3697	.9254		
ITEM10	.3868	.9053	.3767	.9242		
ITEM11	.2764	.9045				
ITEM12	.2279	.9074				
ITEM13	.1678	.9054				
ITEM14	.2852	.9064				
ITEM15	-.2179	.9114				
ITEM16	.2678	.9065				
ITEM17	.4831	.9044	.4707	.9247	.4773	.9222
ITEM18	.2895	.9066				
ITEM19	.3807	.9055	.3800	.9242		
ITEM20	.3249	.9058	.3314	.9250		
ITEM21	.3334	.9057	.3458	.9255		
ITEM22	.1465	.9057				
ITEM23	.3890	.9058	.4035	.9248	.4110	.9226
ITEM24	.7291	.9000	.7807	.9204	.7918	.9177
ITEM25	.3804	.9036	.4008	.9252	.4065	.9226
ITEM26	.3742	.9036	.4003	.9252	.4005	.9227
ITEM27	-.0006	.9076				
ITEM28	.5398	.9024	.5165	.9238	.5394	.9213
ITEM29	.4180	.9030	.4106	.9251	.4547	.9220
ITEM30	.5734	.9034	.5513	.9233	.5517	.9211
ITEM31	.3889	.9036	.4012	.9252	.4010	.9227
ITEM32	.3900	.9055	.4001	.9245	.4013	.9226
ITEM33	.0996	.9062				
ITEM34	.4893	.9044	.5198	.9237	.5526	.9212
ITEM35	.3350	.9039	.3618	.9255		
ITEM36	.5470	.9039	.5463	.9234	.5690	.9209
ITEM37	.2981	.9062				
ITEM38	.4324	.9049	.4516	.9245	.4590	.9225
ITEM39	.4949	.9046	.5334	.9236	.5178	.9217
ITEM40	.4517	.9047	.4554	.9245	.4599	.9221

TABLA N° 1: ANALISIS DE ITEMS DE LAS TRES VERSIONES DE LA ESCALA

N° DE ITEM	CORRELACION ITEM-TOTAL CORREGIDA	ALPHA SI EL ITEM SE ELIMINA	CORRELACION ITEM-TOTAL CORREGIDA	ALPHA SI EL ITEM SE ELIMINA	CORRELACION ITEM-TOTAL CORREGIDA	ALPHA SI EL ITEM SE ELIMINA
	K=60		K=40		K=28	
ITEM41	.0665	.9079				
ITEM42	.2989	.9062				
ITEM43	.4738	.9045	.5223	.9236	.5209	.9215
ITEM44	-.4961	.9112				
ITEM45	-.0721	.9103				
ITEM46	.3714	.9057	.3867	.9257		
ITEM47	.3192	.9048	.3311	.9260		
ITEM48	.6917	.9024	.6774	.9216	.7169	.9152
ITEM49	.6469	.9024	.6572	.9218	.6664	.9210
ITEM50	.3698	.9057	.3758	.9254		
ITEM51	.4775	.9045	.4757	.9242	.4795	.9222
ITEM52	.1391	.9062				
ITEM53	.3412	.9042	.3623	.9252		
ITEM54	.5001	.9045	.5156	.9238	.5042	.9219
ITEM55	.3429	.9061	.3213	.9256		
ITEM56	.3229	.9061	.3192	.9256		
ITEM57	.7273	.9013	.7315	.9239	.7274	.9182
ITEM58	.1792	.9070				
ITEM59	.5000	.9045	.5069	.9239	.4841	.9221
ITEM60	.6554	.9021	.6760	.9215	.6817	.9190
C. ALPHA	.9071		.9250		.9226	

TABLA N° 1 (cont.): ANALISIS DE ITEMS DE LAS TRES VERSIONES DE LA ESCALA

Estos factores pueden ser interpretados del siguiente modo:

FACTOR I: Filosofía General de la Integración.

FACTOR II: Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos.

FACTOR III: Escolarización Apropriada.

FACTOR IV: Conducta del Alumno con N.E.E..

FACTOR V: Aspecto Administrativo de la Integración.

FACTOR VI: Habilidad Percibida por el Profesor para Trabajar con el Alumno con N.E.E..

Los 6 factores explican el 72.2 % de la variabilidad total (Tabla nº 2).

FACTOR	AUTOVALOR	PCT. DE VAR.	VAR. ACUMULADA
1	9.81563	33.2	33.2
2	3.88311	15.2	48.4
3	2.53091	7.4	55.8
4	2.08487	6.1	61.9
5	1.96137	5.8	67.7
6	1.52489	4.5	72.2

TABLA Nº 2: Autovalor, Porcentaje de varianza y Varianza acumulada de los factores que constituyen la Escala de Actitudes hacia la Integración.

Hemos pasado, por tanto, de 28 variables a 6 factores, con los cuales se explica más del 70 % de la variabilidad. El resultado supone una reducción considerable de variables y una pérdida mínima de información.

Los factores con un peso mayor en las actitudes de los profesores hacia la integración educativa son la Filosofía General de la Integración (Factor I) y los Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos (Factor II) que, conjuntamente, explican un 48.4 de la variabilidad total de la escala.

En la Tabla 3 (pág. 431) mostramos los resultados del análisis factorial realizado con la escala de 28 ítems. En ella presentamos los pesos de los ítems en el primer factor sin rotar (componentes principales) y la saturación de los mismos en los factores rotados (rotación varimax).

En síntesis, con relación al análisis factorial realizado podemos establecer las siguientes conclusiones:

- 1.- Los datos obtenidos apoyan el hecho de que todos los ítems y factores que componen la escala de actitud elaborada están midiendo un mismo constructo. Casi todos los ítems, excepto los números 11, 12, 13 y 17, tienen pesos superiores a .40 en el primer factor sin rotar que extrae la máxima proporción de

FACTORES								
		1FG	I	II	III	IV	V	VI
I	5	.552	.866				.340	
	1	.519	.847					
	11	.320	.812					
	7	.538	.724		.316			
	3	.488	.649				.462	
II	24	.539		.851				
	16	.527		.764				
	26	.721		.696	.427			
	10	.567		.687				
	22	.761		.646				
III	25	.533			.897			
	18	.688			.712			
	20	.736			.664			
	28	.543	.344		.506			
IV	27	.564				.795		
	23	.477				.708	.382	
	19	.551			.362	.702		
	14	.475				.594		
	6	.827			.380	.513		
V	13	.291					.800	
	8	.652	.442	.419			.693	
	17	.230					.586	
	21	.402		.421			.576	
VI	9	.421						.766
	15	.540						.764
	12	.384						.673
	2	.498						.505
	4	.476						.458

TABLA N° 3: Pesos de los ítems en el primer factor sin rotar (componentes principales) y en los factores rotados (rotación varimax).

varianza común a todos los ítems. Este primer factor explica el 33.2 % de la varianza total, frente al 15.2 % de la varianza explicada por el segundo factor. Además, un 39 % de los ítems tienen pesos mayores de .30 en factores ajenos. Existen, por lo tanto, ítems-puente que relacionan los distintos factores entre sí (Larrivee, 1982; Morales, 1988).

2.- Pero, además, la estructura factorial obtenida nos permite utilizar la escala de actitudes elaborada con dos finalidades distintas:

- a) conocer la puntuación total del profesorado, así como la de los diferentes grupos obtenidos en función de las variables independientes en la escala de actitudes hacia la integración;
- b) conocer la puntuación obtenida por los profesores en los distintos factores o dimensiones que componen la escala.

I.3.2.2.1 - Interpretación de los factores resultantes.

Los factores rotados resultantes son de fácil interpretación. A continuación analizaremos cada uno de ellos.

FACTOR I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION.

Este factor se relaciona con las opiniones que manifiestan los profesores con relación al concepto de integración educativa de los alumnos con n.e.e.. Está constituido por 5 afirmaciones:

- La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorece la comprensión y aceptación de las diferencias.
- En general, el proceso de integración educativa es una práctica educacional deseable.
- A los niños con necesidades especiales se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase ordinaria.
- Los profesores de las clases ordinarias deberían aceptar la integración como una práctica educacional positiva.
- Todos los estudiantes, sean cuales sean sus necesidades, deberían tener el derecho de estar escolarizados en un aula ordinaria.

Como podemos observar a la luz de la descripción que hacen de este factor las afirmaciones que lo conforman, esta primera dimensión, presente de una u otra forma en casi todas las escalas de actitud estudiadas, aunque como tal factor aparezca de manera específica únicamente en las escalas elaboradas por

Larrivee y Cook (1979) y por Reynolds (1982), se relaciona: a) con una concepción de integración escolar entendida como derecho de todos los alumnos a recibir respuesta a sus necesidades educativas desde la misma escuela y desde el mismo sistema educativo, esto es, el ordinario; y b) con los aspectos positivos que, a nivel general, se derivan de la integración escolar para la práctica educativa en su conjunto.

FACTOR II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS.

Esta segunda dimensión de la escala se relaciona con las opiniones que manifiestan los profesores acerca de la incidencia que la integración educativa del alumno con n.e.e. puede tener en el desarrollo académico, motivación de aprendizaje, expectativas, comportamiento, etc. del resto de los alumnos del aula ordinaria. Este segundo factor esta compuesto por 5 afirmaciones:

- La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria inhibe los progresos académicos de los otros alumnos.
- La integración del alumno con necesidades especiales dentro del aula ordinaria podría resultar perjudicial para los otros estudiantes porque disminuiría su motivación de aprendizaje y sus expectativas.

- La atención extra que requieren los alumnos con necesidades especiales, irá en detrimento de la atención personal que el profesor ordinario puede prestar a los otros estudiantes.
- La integración de los alumnos con necesidades especiales en un aula ordinaria contribuye a que los otros estudiantes desarrollen conductas inapropiadas.
- Con la integración educativa de alumnos con necesidades especiales en las aulas ordinarias se corre el riesgo de reducir la calidad de la instrucción para el resto de los alumnos.

En líneas generales este segundo factor intenta valorar las opiniones que el profesorado manifiesta acerca de si la integración educativa o, lo que es lo mismo, el tener que dar una respuesta adecuada en el seno de la escuela y del aula ordinarias a las necesidades educativas especiales planteadas por algunos alumnos, permite dar una respuesta también adecuada a las necesidades manifestadas por el resto de los alumnos. En este sentido, este factor toma en consideración una preocupación existente en buena parte de los profesores que guarda relación con los posibles efectos que la integración escolar del alumno con necesidades educativas especiales puede tener sobre el desarrollo escolar del resto de los alumnos del aula.

La importancia que esta dimensión tiene en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la integración escolar se evidencia en el gran número de

escalas de actitudes hacia la integración educativa que, directa o indirectamente, consideran este factor como una dimensión integrante de las actitudes del profesor hacia la integración escolar (Larrivee y Cook, 1979; Schmelkin, 1981; Reynolds, 1982; Chow y Winzer, 1992).

FACTOR III: ESCOLARIZACION APROPIADA.

Este factor hace referencia a las opiniones que tiene el profesorado con relación al tipo de escolarización -Centros-aulas específicos o Centros-aulas ordinarias- que es más apropiada de cara a responder adecuadamente al desarrollo general del alumno con n.e.e.. A la base de esta idea general, encontramos las valoraciones que realiza el profesorado de la incidencia que la integración educativa puede tener en el desarrollo académico, social y emocional de dichos alumnos y, en consecuencia, de la efectividad real que la integración escolar tiene como respuesta educativa distinta y, en muchos casos, contrapuesta, a la escolarización de estos alumnos en centros específicos.

Tanto Larrivee y Cook (1979) como Berryman y col. (1980), afirmaban en sus investigaciones sobre actitudes hacia la integración que este factor contribuía a explicar, junto con otros, las distintas actitudes que el profesorado manifestaba hacia la integración del alumno con n.e.e.. Nosotros también consideramos que dicho factor, aunque en menor medida que los anteriores, esta explicando las actitudes manifestadas por el

profesor y que, en consecuencia, forma parte de las dimensiones que conforman las actitudes del profesorado hacia la integración educativa.

Este factor está compuesto por 4 afirmaciones:

- El reto que representa estar en un aula ordinaria estimula el desarrollo académico del niño con necesidades especiales.
- El niño con necesidades especiales posiblemente desarrollará sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase ordinaria.
- En el fondo opino que los alumnos con necesidades especiales desarrollan progresos académicos inapropiados cuando son integrados en el aula ordinaria comparado con los progresos que podrían realizar en un centro específico o en un aula de educación especial.
- En el fondo opino que las necesidades socio-emocionales de los estudiantes con necesidades especiales podrían ser mejor atendidas en clases especiales separadas.

FACTOR IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DE LOS ALUMNOS CON
N.E.E..

Este factor hace referencia a las opiniones que tienen los profesores en relación con la conducta que, en general, manifiestan dentro del aula los alumnos con necesidades educativas especiales integrados y acerca de su incidencia en el aula y en su trabajo como profesor.

Algunas de las investigaciones revisadas sobre el tema parecen coincidir en que la percepción que el profesor ordinario tiene de la conducta que el alumno integrado desarrolla en el aula es una dimensión importante en las actitudes que el profesorado manifiesta hacia dicho alumno, ya que en cierta medida podría estar explicando, junto con otras dimensiones, dichas actitudes (Larrivee y Cook, 1979).

Este factor está compuesto por 5 afirmaciones que valoran las actitudes generales del profesor en relación con la conducta en el aula del alumno integrado:

- La conducta en el aula ordinaria de la mayoría de los estudiantes integrados es similar a la del resto de los alumnos del aula.
- Por lo general, es fácil manejar los problemas de conducta que presentan los alumnos con necesidades especiales integrados en el aula ordinaria.
- La mayoría de los niños con necesidades especiales integrados tienen un buen comportamiento en clase.

- Los problemas de conducta que pueden presentar los alumnos integrados en el aula ordinaria suponen, por lo general, un problema poco importante para el profesor.
- En las aulas ordinarias donde hay niños con necesidades integrados es difícil mantener el orden.

FACTOR V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION.

Este factor hace referencia a las opiniones que tiene el profesorado acerca de la forma en que la administración esta llevando a cabo la integración educativa de los alumnos con n.e.e.. En este sentido, contiene afirmaciones que intentan valorar las opiniones de los profesores de centros ordinarios en relación con la política de integración educativa que esta siendo desarrollada por el Gobierno Vasco y con el grado de acuerdo y de colaboración existente entre los profesores/as y los Centros escolares, por una parte, y la Administración Educativa, por otra, en el desarrollo de dicha política.

La idea básica que analiza este quinto factor es el grado de participación real, voluntaria y no impuesta, así como el nivel de aceptación y de comprensión existente en el profesorado con relación al proceso de integración escolar que se esta desarrollando.

Esta dimensión, aunque no aparece en la mayor parte de los instrumentos de medida analizados, la encontramos presente como tal en la escala de actitudes hacia la integración educativa elaborada por Reynolds y Greco (1980) que consideraron esta variable como un factor o dimensión integrante de las actitudes del profesorado.

Este factor está compuesto por las siguientes afirmaciones:

- La integración educativa de los alumnos con necesidades especiales se esta llevando a cabo desde la administración contando con las sugerencias y opiniones de los centros escolares.
- En general, los profesores apoyan la manera en que la administración esta llevando a cabo el proceso de integración educativa de los alumnos con necesidades especiales en los centros ordinarios.
- El proceso de integración esta siendo impuesto más que consultado.
- El proceso de integración educativa propuesto por la administración tendrá el suficiente éxito como para ser mantenido como una práctica educacional necesaria.

FACTOR VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR PARA
TRABAJAR CON EL ALUMNO CON N.E.E..

Este factor hace referencia a las opiniones manifestadas por los profesores acerca de su propia habilidad y formación para enseñar a alumnos con n.e.e. integrados en sus aulas, y acerca de las repercusiones que la integración de dichos alumnos puede tener en su trabajo como profesores en el aula. Desde este punto de vista, la idea básica que intenta reflejar esta dimensión guarda relación con la valoración que los profesores hacen de sí mismos como profesionales encargados de desarrollar en la práctica de manera adecuada la integración escolar de los alumnos con n.e.e..

Casi Todas las escalas de actitudes hacia la integración escolar revisadas coinciden en señalar este aspecto como una de las dimensiones que contribuyen a explicar las distintas actitudes que los profesores manifiestan hacia la integración escolar (Larrivee y Cook, 1979; Berryman y Neal, 1980; Gans, 1983; Chow y Winzer, 1992) .

Esta dimensión está compuesta por las siguientes afirmaciones:

- En general los profesores del aula ordinaria tienen la destreza suficiente para enseñar a estudiantes con necesidades especiales.

- El profesor ordinario esta preparado para realizar los cambios necesarios en los procedimientos del aula ordinaria que puede requerir la integración educativa del alumno con necesidades educativas especiales.
- Los profesores ordinarios necesitan mucha más formación en educación especial para poder enseñar a los alumnos con necesidades especiales integrados.
- Todos los profesores deberían de recibir, periódicamente, cursos de formación relacionados con la integración escolar de los alumnos con n.e.e..
- La integración educativa de alumnos con necesidades especiales supone un trabajo adicional para los profesores de las clases ordinarias.

I.3.2.3.- Cálculo de la fiabilidad.

Una vez que los ítems han sido seleccionados según su grado de homogeneidad o covarianza con los demás, el paso siguiente ha consistido en calcular el coeficiente de fiabilidad utilizando el coeficiente alfa de Cronbach (dado que las respuestas a los ítems son más de dos), que nos ha indicado el grado de correlación global entre los ítems o, más concretamente, hasta que punto discriminan al ser sumados en una puntuación total, precisamente por estar relacionados. Este índice de consistencia interna se ha obtenido, primero, en la muestra piloto empleada para elaborar el instrumento

(70 profesores de E.G.B.), y, posteriormente, en la muestra total participante en la investigación (410 profesores de E.G.B.).

La tabla n.º 4 muestra los resultados del análisis de ítems realizados con las 28 afirmaciones que constituyen la escala de actitud definitiva.

Nº DE ITEM	MEDIA SI EL ITEM SE ELIMINA	CORRELACION ITEM-TOTAL CORREGIDA	ALFA SI EL ITEM SE ELIMINA
K- 28 M- 410			
ITEM1	74.2069	.6073	.9149
ITEM2	75.8522	.4049	.9185
ITEM3	74.6404	.5768	.9155
ITEM4	76.2463	.4236	.9185
ITEM5	73.9581	.5015	.9169
ITEM6	74.6084	.4839	.9173
ITEM7	74.4138	.6807	.9136
ITEM8	75.8448	.4195	.9183
ITEM9	75.8325	.4169	.9182
ITEM10	74.1650	.5437	.9162
ITEM11	73.9581	.5451	.9162
ITEM12	76.1798	.4076	.9189
ITEM13	75.7315	.4002	.9190
ITEM14	75.3990	.4020	.9189
ITEM15	75.5862	.4004	.9190
ITEM16	74.3571	.6589	.9108
ITEM17	75.6059	.4359	.9186
ITEM18	75.0665	.5833	.9154
ITEM19	74.9360	.4183	.9183
ITEM20	74.9778	.6697	.9137
ITEM21	75.1281	.4170	.9183
ITEM22	74.7586	.6906	.9131
ITEM23	75.1379	.4052	.9187
ITEM24	74.4113	.6620	.9140
ITEM25	74.5542	.5682	.9158
ITEM26	75.1724	.6463	.9141
ITEM27	75.0222	.4680	.9175
ITEM28	74.6626	.6809	.9132

TABLA N.º 4: Analisis de los ítems de la Escala de Actitud definitiva

El coeficiente de fiabilidad se ha calculado para el total de la escala y para cada uno de los factores que la integran. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que, tanto las diferentes subescalas que integran la escala total, como la prueba en su conjunto presentan una consistencia interna elevada (.92).

La tabla que presentamos a continuación, muestra una descripción general de la escala y de las diferentes subescalas (factores) que la integran. Incluye, además de los coeficientes de fiabilidad alpha obtenidos, la puntuación media alcanzada por los sujetos en la escala total y en cada factor, la desviación típica de dichas puntuaciones, el número de ítems, las opciones de respuesta por ítem y el número de sujetos participantes en el estudio.

FACTOR	NOMBRE	$\bar{X}$	D.TÍPICA	C.ALPHA	N° ÍTEMS	OPC. RESP.	N
I	* FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION	17.78	4.23	.87	5	5	410
II	* EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS	16.10	4.35	.86	5	5	410
III	* ESCOLARIZACION APROPIADA	11.91	3.57	.83	4	5	410
IV	* EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO	13.86	3.37	.71	5	5	410
V	* ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION	8.86	6.40	.70	4	5	410
VI	* HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR	9.26	2.71	.65	5	5	410
ESCALA TOTAL		77.79	15.05	.92	28	5	410

TABLA N° 5: Descripción general de la Escala de Actitudes hacia la integración educativa de los alumnos con n.e.e. y de los distintos factores que la integran

I.3.2.4.- Estudio de la validez de la Escala de Actitudes.

"Un instrumento es válido si mide lo que se pretende medir con él" (Morales, 1988: 352).

En un sentido general, ésta sería la definición de validez más conocida. En apariencia se trata de un concepto claro. Sin embargo, nos encontramos con diversos significados de validez que no son fáciles de integrar en un solo concepto.

Según las recomendaciones técnicas de la American Psychological Association (1985. En Morales, 1988), los tipos de validez se pueden clasificar en validez de contenido, de criterio (concurrente y predictiva) y de constructo.

La validez de contenido hace referencia al grado en el que los ítems de una escala son representativos del universo temático que se pretende medir.

La validez de criterio se refiere a los coeficientes de correlación con otras medidas o criterios. Se suele subdividir en concurrente -cuando ambas medidas se

obtienen simultáneamente-y predictiva -cuando la medida en el criterio es posterior-.

Por último, la validez de constructo se puede definir como el proceso de adscribir significados a las puntuaciones obtenidas con un determinado instrumento.

En la actualidad, la validez de constructo es casi sinónimo de validez en general, al entenderse que subsume todos los tipos de validez considerados (validez de contenido y validez de criterio).

a.- La validez de contenido

A este respecto, remitimos al lector a los apartados I.3.2.1 -Selección de las dimensiones de la escala, pag. 411-, I.3.2.2 -Selección y redacción de los ítems, pág. 422- y I.3.2.3 -Cálculo de la fiabilidad, pág. 442-, donde se proporciona información suficiente sobre la elaboración de la escala de actitud, la elección y redacción de los ítems y el cálculo de la fiabilidad, que permite extraer conclusiones sobre la adecuada validez de la escala de actitudes elaborada.

La especificación previa de los factores integrantes de la escala de actitudes hacia la integración, la selección y redacción del conjunto de ítems tomando como base los factores previstos, y los procedimientos utilizados para la selección de los ítems en la escala definitiva apoyan suficientemente la validez de contenido de la escala.

b.- Validez de criterio.

En otro sentido, de cara comprobar la validez de criterio de la escala de actitudes elaborada, se correlacionaron las puntuaciones obtenidas en la escala de actitud elaborada por 70 profesores elegidos al azar con las obtenidas por otra muestra de 70 profesores, de similares características, en la escala de opiniones hacia la integración escolar (OMR) elaborada por Larrivee y Cook (1979) (Anexo 3) -prueba ampliamente utilizada y con una validez de constructo probada y reconocida (Antonak y Livneh, 1988)-.

La hipótesis previa de la que partíamos era que, dado que ambos grupos de profesores tenían características muy similares -eran profesores de E.G.B., y pertenecían a centros públicos, privados e ikastolas-, y que ambos instrumentos estaban intentando medir el mismo constructo, la correlación obtenida entre las puntuaciones de ambas muestras debería ser significativa y elevada.

Con objeto de comprobar dicha hipótesis se realizó un análisis correlacional simple, mediante la correlación de Pearson. Los resultados mostraron la existencia de una correlación significativa y elevada entre ambas pruebas ($r = .7536$. $P = .0000$) que permitió corroborar la hipótesis previa de que nuestra escala de actitud estaba midiendo el mismo constructo que la escala elaborada por Larrivee y Cook: la integración escolar.

c.- Validez predictiva.

Por ultimo, y con objeto de valorar la validez predictiva de la escala, se introdujeron tres cuestiones que permitieran comprobar hasta que punto este instrumento de medida permitia distinguir entre los grupos de profesores con actitudes positivas y negativas.

Dichas preguntas fueron las siguientes:

¿Cual es su opinión acerca de la escolarización en CENTROS ESPECIFICOS de los alumnos con necesidades educativas especiales?

1. Considero que es muy inadecuada porque perjudica el desarrollo académico, social y emocional del alumno con necesidades educativas especiales.

2. Considero que es inadecuada porque aunque el alumno con necesidades especiales puede llegar a alcanzar unos rendimientos académicos iguales o superiores a los alcanzados en un Centro Ordinario, puede perjudicar bastante su desarrollo social y emocional.
3. Opino que puede ser tan adecuada como la escolarización en Centros Ordinarios, ya que el nivel de desarrollo social, emocional y académico que pueden alcanzar los alumnos con necesidades especiales escolarizados en uno y otro tipo de Centro es muy similar.
4. Considero que para muchos alumnos con necesidades especiales es más adecuada que la escolarización en Centros Ordinarios porque favorece más su desarrollo académico y evita el aislamiento social y emocional que sufren muchos de estos alumnos cuando son integrados en Centros ordinarios.

En el caso de que dependiera de usted, ¿Aceptaría tener en su clase, en las condiciones actuales, un alumno con necesidades educativas especiales integrado?

1. Estaría muy en desacuerdo
2. Estaría en desacuerdo
3. Estaría de acuerdo
4. Estaría muy de acuerdo

¿Esta Usted de acuerdo con que la escolarización de la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales se realice en los Centros ordinarios?

1. Estoy muy en desacuerdo
2. Estoy en desacuerdo
3. Estoy de acuerdo
4. Estoy muy de acuerdo

Las hipótesis planteadas han sido, respectivamente:

- a.- Los profesores que consideren la escolarización de los alumnos con n.e.e. en centros específicos igual de adecuada o más adecuada (respuestas 3 y 4) que su escolarización en centros ordinarios manifestarán actitudes significativamente más negativas hacia la integración escolar de dichos alumnos que aquellos que consideren tal escolarización como muy inadecuada o inadecuada (respuestas 1 y 2).
- b.- Aquellos profesores que, en las condiciones actuales, acepten tener en su clase alumnos con n.e.e. integrados (respuestas 3 y 4) manifestarán actitudes significativamente más positivas hacia la integración escolar que aquellos profesores que rechacen tal escolarización (respuestas 1 y 2).

- c.- Los profesores que se manifiesten a favor de la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los Centros ordinarios (respuestas 3 y 4) presentarán actitudes significativamente mas positivas que aquellos profesores que se manifiesten en contra de dicha escolarización (respuestas 1 y 2).

La comprobación de cada una de las hipótesis señaladas se realizó analizando las diferencias existente entre las medias de cada uno de los grupos de profesores para lo cual se empleó el Análisis de Varianza (ANOVA). Los resultados obtenidos, como se puede observar en las Tablas n° 6 y n° 7 (pág. 452), han corroborado cada una de las hipótesis planteadas y han permitido concluir que la escala de actitudes elaborada es capaz de discriminar entre grupos de profesores en función de sus actitudes y que, por tanto, es capaz de predecir las actitudes del profesorado hacia la integración.

Añadir, además, los elevados índices de fiabilidad obtenidos para la escala total y para cada una de las subescalas que la integran, así como los resultados obtenidos en el análisis factorial realizado que ponen de manifiesto la estructura interna del instrumento y que evidencian la coincidencia entre la estructura obtenida y la esperada.

Tomados conjuntamente, consideramos que estos resultados proporcionan un apoyo razonable a la conclusión de que la escala de actitudes elaborada es una medida valida del constructo de integración del alumno con n.e.e. en el aula ordinaria.

VARIABLES	FUENTES DE VARIACION				F	SIG.
	ENTRE GRUPOS		INTRA GRUPOS			
	MC	GL	MC	GL		
ESCOLARIZACION EN CENTROS ESPECIFICOS	20197.666	3	176.230	406	113.324	.0000
ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON NEE EN EL AULA ORDINARIA	33400.261	3	143.000	406	233.567	.0000
EXPECTATIVAS	41490.309	3	125.084	406	331.697	.0000

TABLA N° 6: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL EN CADA UNA DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS (ANOVA).

M.C.: Media de cuadrados G.L.: Grados de libertad Sig.: Nivel de significación considerando una $p < .01$

MEDIA	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA				
VARIABLE: ESCOLARIZACION EN CENTROS ESPECIFICOS					
				4 3 2 1	
70.2762	Niv.4: MUY ADECUADA				
75.4326	Niv.3: ADECUADA				
86.3344	Niv.2: INADECUADA		*	*	
88.7156	Niv.1: MUY INADECUADA		*	*	
VARIABLE: ACEPTACION DEL ALUMNO CON NEE EN EL AULA ORDINARIA					
				1 2 3 4	
63.7205	Niv.1: MUY EN DESACUERDO				
70.0825	Niv.2: EN DESACUERDO				
86.4235	Niv.3: DE ACUERDO		*	*	
96.5832	Niv 4: MUY DE ACUERDO		*	*	*
VARIABLE: ESCOLARIZACION EN CENTROS ORDINARIOS					
				1 2 3 4	
54.4035	Niv 1: MUY EN DESACUERDO				
67.1123	Niv 2: EN DESACUERDO		*		
84.9362	Niv 3: DE ACUERDO		*	*	
95.8527	Niv 4: MUY DE ACUERDO		*	*	*

TABLA N° 7: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA DE LAS VARIABLES EN LA ESCALA TOTAL

I.3.2.5.- Claves de corrección de la Escala.

La Escala de Actitudes hacia la Integración Educativa del Alumno con n.e.e. permite obtener siete puntuaciones diferentes: 6 puntuaciones referidas a cada una de las dimensiones que compone la presente escala de actitud, que se obtienen sumando las puntuaciones alcanzadas por los sujetos en sus contestaciones a los ítems que integran cada una de las 6 subescalas; y una puntuación referida a la escala total, que se obtiene mediante la suma de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en sus contestaciones a los 28 ítems de que consta la prueba:

- a.- Puntuación total: Suma de los 28 ítems que componen la escala.
- b.- Filosofía de la integración: Suma de los ítems 1, 3, 7, 5 y 11.
- c.- Efectos de la integración en los otros alumnos: Suma de los ítems 10, 16, 22, 24 y 26.
- d.- Escolarización adecuada: Suma de los ítems 28, 20, 18 y 25.
- e.- Efectos de la conducta del alumno integrado: Suma de los ítems 6, 19, 27, 23 y 14.
- f.- Aspecto administrativo de la integración: suma de los ítems 13, 8, 17 y 21.

g.- Habilidad percibida por el profesor: Suma de los items 2, 4, 9, 12 y 15.

Las claves de corrección de los 28 items de la prueba, dado que éstos nos han sido redactados en el mismo sentido, son diferentes en función de las actitudes, positivas o negativas, que tengan asociadas. Los códigos de corrección de la prueba son los siguientes:

RESPUESTAS: MD D I A MA

PUNTUACION: 1 2 3 4 5

ITEMS: 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23,
25, 27.

RESPUESTAS: MD D I A MA

PUNTUACION: 5 4 3 2 1

ITEMS: 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24,
26, 28.

I.4.- Procedimiento: Aplicación y recogida de los cuestionarios.

Una vez realizado el diseño muestral y elaborado el instrumento de medida, con objeto de obtener los datos que nos permitiera conocer las actitudes y opiniones del profesorado en relación con el tema que nos ocupa, se contacto telefónicamente con los directores de los Centros previamente elegidos al azar, con el fin de explicarles el objeto del estudio y de pedirles su colaboración en el mismo.

Una vez conseguida la participación del centro, se acordaba con el Director la fecha más conveniente para visitarlo con el fin de poder comentar, más detenidamente, el estudio y de entregarle los cuestionarios que, voluntariamente, tenían que contestar los profesores de su centro. Durante esta primera visita se acordaba, también, una segunda cita con objeto de recoger los cuestionarios que previamente hubieran sido contestados.

II.- ANALISIS DE LOS RESULTADOS

II.1.- Análisis de las puntuaciones obtenidas por los profesores en la escala total y en los diferentes factores que la integran.

La media obtenida en la Escala de Actitudes hacia la Integración Escolar de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, es de 77.79 puntos, con un rango entre 43 y 115 puntos (Tabla n° 8).

$\bar{X}$	DT	PUNTUA. MINI.	PUNTUA. MAXI.
77.79	15.07	43.00	115.00

TABLA N° 8: MEDIA, DESVIACION TIPICA Y RANGO DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LA ESCALA DE ACTITUD

En el gráfico n° 1 (pág.457) podemos observar la distribución de la muestra participante en el estudio según las puntuaciones alcanzadas en la escala, comprobando que la mayoría de la población se sitúa en torno a dicha puntuación media.

Estos datos parecen reflejar que entre los profesores de vizcaya existen actitudes de indecisión hacia la integración escolar.

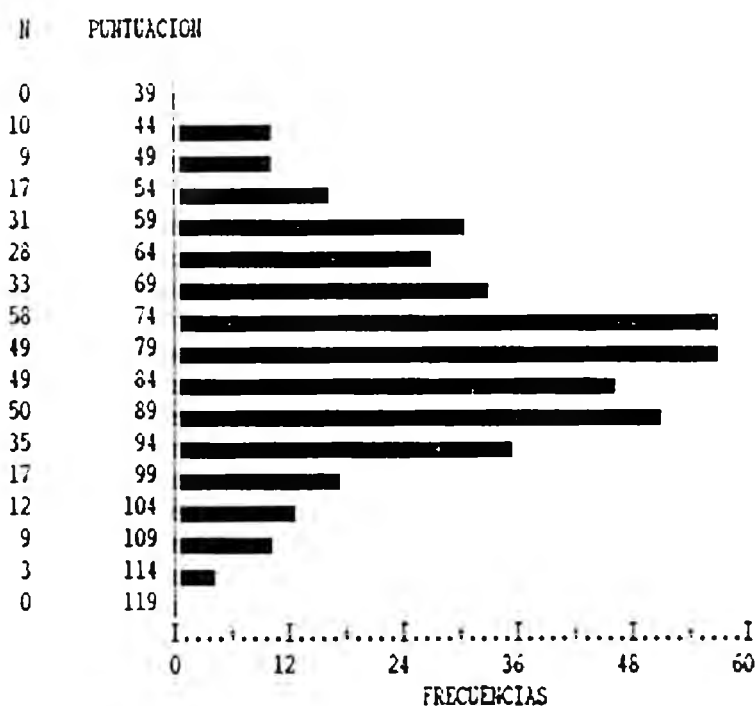


GRAFICO N° 1: DISTRIBUCION DE LA MUESTRA SEGUN LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LA ESCALA DE ACTITUD

La media del profesorado ($\bar{X}/n^{\circ}$ de items) ha obtenido una puntuación global en los items próxima a 3 (2.77), que en la Escala se corresponde con una actitud ni positiva, ni negativa hacia la integración de los alumnos con n.e.e..

En la Tabla n° 9 (pág. 458) podemos observar la distribución porcentual de la muestra en base a su actitud (negativa, intermedia, positiva), comprobando que un 57.8% de los profesores obtienen puntuaciones que les sitúan en torno a esa actitud intermedia o de indecisión de la que hablamos.

PUNTUACIONES (*)	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
1. ACTITUD NEGATIVAS (< DE 70 PTOS.)	132	32.2	32.2
2. INDECISION (> DE 70 Y < DE 98 PTOS.)	237	57.8	90.0
3. ACTITUD POSITIVA (> DE 98 PTOS.)	41	10.0	100.0
Total	410	100.0	

N	VALOR
132	1.00
237	2.00
41	3.00

0 15 30 45 60
PORCENTAJE

TABLA N° 9: DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA MUESTRA EN BASE A SU ACTITUD (SEGUN PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LA ESCALA DE ACTITUD)

* Las contestaciones dadas en la escala de actitud se han valorado de 1 a 5 puntos, siendo la puntuación 5 el polo más positivo y la puntuación 1 el polo más negativo de las actitudes hacia la integración escolar de estudiantes con m.e.e.. De cara a determinar el porcentaje de sujetos que manifiesta actitudes negativas, indecisas o intermedias y positivas, estas puntuaciones han sido estructuradas en tres intervalos: de 1 a 2.5, actitudes negativas, de 2.5 a 3.5 actitudes intermedias o indecisas y de 3.5 a 5 actitudes positivas. De esta forma, puntuaciones inferiores a 70 (28 x 2.5) reflejarían actitudes negativas, puntuaciones comprendidas entre 70 y 98 ptos. (28 x 3.5) actitudes intermedias y puntuaciones superiores a 98 actitudes positivas.

En otro sentido, las puntuaciones alcanzadas por los profesores en las distintas dimensiones o factores que conforman las actitudes hacia la integración (Tabla n° 10, pág. 459), son superiores a la media teórica (de 12 a 17 o de 10 a 14 puntos, dependiendo del número de ítems) únicamente en las dimensiones I -Filosofía General de la Integración- y II -Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos- de la escala de actitud.

FACTOR	NOMBRE	DATOS DESCRIPTIVOS				PESO PROPORCIONAL EN PORCENTAJES	
		$\bar{X}$	D.TÍPICA	N° DE ÍTEMS	RANGO	ACTITUDES NEGATIVAS	ACTITUDES POSITIVAS
I	* FILOSOFÍA GENERAL DE LA INTEGRACIÓN	17.78	4.23	5	Min.- 5 Máx.- 25	23.6 % (N - 96)	76.4 % (N - 314)
II	* EFECTOS DE LA INTEGRACIÓN EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS	16.10	4.35	5	Min.- 5 Máx.- 25	37.2 % (N - 151)	62.8 % (N - 259)
III	* ESCOLARIZACIÓN APROPIADA	11.91	3.57	4	Min.- 4 Máx.- 20	56.9 % (N - 235)	43.1 % (N - 175)
IV	* EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO	13.86	3.37	5	Min.- 5 Máx.- 25	57.9 % (N - 239)	42.1 % (N - 171)
V	* ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACIÓN	8.86	6.40	4	Min.- 4 Máx.- 20	81.8 % (N - 336)	18.2 % (N - 74)
VI	* HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR	9.26	2.71	5	Min.- 5 Máx.- 25	95.6 % (N - 3912)	4.4 % (N - 18)

TABLA N° 10: DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LAS ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

En este sentido, podemos afirmar que, en general, los profesores de E.G.B. de vizcaya:

- * manifiestan actitudes positivas con relación (a) a la filosofía general que se deriva del concepto de integración y (b) a los efectos que la integración escolar de los estudiantes con n.e.e. tiene sobre el resto de los alumnos/as del aula;
- * manifiestan actitudes de indecisión, es decir, ni positivas ni negativas, con relación (a) a la incidencia que tiene la integración escolar en el desarrollo académico, social y emocional de los alumnos con n.e.e. y (b) a la conducta manifestada por dichos alumnos y a sus efectos en el aula;
- * y, por último, manifiestan actitudes negativas con relación (a) a el papel jugado por la administración en el proceso de integración educativa y (d) a la formación y habilidades percibidas por el propio profesor para trabajar en el aula con los alumnos con n.e.e..

Sería posible hablar, por lo tanto, de la existencia de una actitud ambivalente hacia la integración entre el profesorado: una actitud positiva o de aceptación relacionada, prioritariamente, con concepciones filosóficas, y una actitud de rechazo o indecisión relacionada, fundamentalmente, con la praxis de la integración.

Parecería, por tanto, que entre el profesorado de EGB de Vizcaya pudiera existir una actitud positiva hacia la integración como formulación filosófica o principio ideológico, si se quiere, y una actitud de indecisión y rechazo hacia la realización práctica de dicho principio debido a las dificultades que entraña (capacitación del profesorado, apoyos psico-pedagógicos, respuesta adecuada al alumno integrado, etc.). De esta forma, no solo estarían conviviendo en el profesorado opiniones que reconocen el derecho de los alumnos con n.e.e. a estar escolarizados en un Centro e, incluso, en un aula ordinaria, junto con las que defienden, en contra de ese mismo derecho, la idoneidad de los centros específicos para dar una mejor respuesta a las necesidades planteadas por los alumnos con discapacidades; sino que, además, muchos profesores estarían manteniendo en sí mismos las dificultades de esta contradicción.

Posteriormente, y con objeto de conocer las relaciones de dependencia que se establecían entre los distintos factores que integran la escala de actitud (otro de los objetivos de la presente investigación), se realizó un análisis correlacional, mediante la correlación momento-producto de Pearson (ver Tabla n 11).

	ESCALA	ESCALA1	ESCALA2	ESCALA3	ESCALA4	ESCALA5	ESCALA6
ESCALA	1.0000						
ESCALA1	.8527**	1.0000					
ESCALA2	.8188**	.6318**	1.0000				
ESCALA3	.7800**	.6281**	.6025**	1.0000			
ESCALA4	.6876**	.3814**	.5050**	.4089**	1.0000		
ESCALA5	.5247**	.2385**	.2830**	.2866**	.2852**	1.0000	
ESCALA6	.5491**	.1842**	.3313**	.2881**	.3670**	.4245**	1.0000
N = 410 ** - P<.001							

TABLA N° 11: MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE LOS FACTORES (SUBESCALAS) QUE COMPONEN LA ESCALA DE ACTITUD.

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto la existencia de relaciones significativas entre todos los factores o subescalas que componen la escala de actitud elaborada, lo cual nos informa de que todas ellas están evaluando un mismo rasgo. Los factores que demostraron una correlación significativamente más elevada con las puntuaciones obtenidas por el profesorado en la escala total han sido la Filosofía General de la Integración (.8527), los Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos (.8188) y la Escolarización Apropriadada (.7800), lo cual quiere decir que son estas dimensiones las que están incidiendo en mayor medida en las actitudes globales manifestadas por el profesorado hacia la integración.

Con respecto a las intercorrelaciones existentes entre los distintos factores, los resultados ponen de manifiesto que las más elevadas se obtienen entre las dimensiones I ("Filosofía General de la Integración"), II ("Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos") y III ("Escolarización Apropriadada"). Los restantes coeficientes de correlación, aunque significativos, pueden ser calificados como moderados. La conclusión a la que podemos llegar, dada la moderación de los coeficientes de correlación obtenidos, es que los factores subyacentes son razonablemente independientes, por lo que pueden ser considerados como distintas dimensiones de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar (Tabla n° 11, pág. 461).

II.2.- Análisis descriptivo y significación de los resultados.

II.2.1.- Análisis de las diferencias entre las medias: Análisis de Varianza (One-Way) y T de Student.

II.2.1.1.- Variables relativas al centro docente.

1.- Tipo de Centro

La muestra participante en la investigación esta constituida por 410 profesores de 39 Centros ordinarios, desde preescolar hasta 8 de E.G.B, ubicados en la provincia de Vizcaya. De ellos, 219 (53%) pertenecen a centros publicos, 124 (30.5%) a centros privados y 67 (16.5%) a ikastolas (Tabla nº 12, pág. 473).

En cuanto a las puntuaciones medias alcanzadas por los distintos grupos de profesores, los resultados nos informan de que los que ejercen su labor docente en Ikastolas obtiene puntuaciones más elevadas que aquellos que lo hacen en centros públicos o privados, tanto en la escala total como en cada una de las dimensiones que la componen (Tabla nº 13, pág. 474).

Como podemos observar en la Tabla n° 14 (pág. 475), el Análisis de Varianza realizado ha arrojado resultados que indican una relación significativa entre la variable tipo de centro (variable independiente con tres niveles de respuesta) y las actitudes manifestadas por el profesorado en la escala total (variable dependiente) ($F=10.17$, $P<0.01$).

Con respecto a la incidencia de la citada variable independiente sobre las puntuaciones obtenidas por la muestra en las seis dimensiones subyacentes (variables dependientes), los análisis de varianza realizados han arrojado efectos significativos sobre 5 de ellas: "Filosofía General de la Integración" ($F=11.90$, $P<0.01$), "Efectos de la Integración en el resto de los Alumnos" ($F=9.71$, $P<0.01$), "Escolarización Apropiable" ($F=11.55$, $P<0.01$), "Efectos de la Conducta del Alumno Integrado" ($F=3.85$, $P<0.05$) y "Aspecto Administrativo de la Integración" ($F=26.12$, $P<0.01$).

El test de comparación múltiple de Scheffé arrojó diferencias significativas a un nivel de confianza de .05 entre las puntuaciones medias del nivel 1 (Ikastolas) y los niveles de respuesta 2 y 3 (público y privado, respectivamente). Con relación a las puntuaciones medias de los niveles 2 (público) y 3 (privado), el test de Scheffé determinó que eran estadísticamente iguales (tabla n° 15, pág. 476).

En consecuencia con los resultados obtenidos, podemos concluir:

- a.- que la red de enseñanza a la que pertenece el profesor (pública, privada o Ikastola) está ejerciendo una incidencia significativa en las actitudes del profesorado hacia la integración escolar y que dicha conclusión, si exceptuamos la Dimensión "Habilidad percibida por el Profesor" con la que dicha variable ha demostrado no tener una relación significativa, se puede hacer extensible a las diferentes dimensiones subyacentes -aunque a este respecto conviene señalar que, como veremos más adelante (Punto III: Análisis y discusión de los resultados), es muy probable que estas diferencias pueden ser atribuidas simultáneamente a otras variables, además de a la red de enseñanza en la que trabaja el profesor-;
- b.- que el profesorado de Ikastolas manifiesta actitudes hacia la integración educativa significativamente más favorables que las manifestadas por el profesorado de los Centros públicos y privados.

2.- Numero de estudiantes

Con relación al número de estudiantes que tiene cada profesor en el aula, el 15.8% manifiesta trabajar en clases con menos de 15 alumnos, el 52% entre 15 y 25, el 29.6% entre 26 y 35, y sólo un 2.7% con más de 35 alumnos (Tabla nº 12, pág. 473).

Analizando esta variable en función del tipo de centro en el que trabaja el profesorado obtenemos los siguientes datos: la mayoría del profesorado de los Centros públicos (91.2%) y de las Ikastolas (66.2%) trabaja en clases con menos de 26 alumnos. Por el contrario, el 72.6% de los profesores de los Centros privados lo hace en clases con un número de alumnos próximo o superior a 35 (Tabla n° 12, pág. 473). En consecuencia, los profesores de los Centros privados son los que más alumnos tienen en sus aulas, seguidos por los profesores de Ikastolas y, en último lugar, por los de los Centros públicos, que son los que tienen el menor número de alumnos por aula.

Las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de profesores que componen esta variable nos informan de que son aquellos que tienen menos de 15 estudiantes en el aula los que obtienen puntuaciones más elevadas, tanto en la escala total como en cada una de las dimensiones que la componen, y los que, en consecuencia, parecen manifestar actitudes más positivas hacia la integración escolar del alumno con n.e.e. (Tabla n° 13, pág. 474).

Los resultados proporcionados por el Análisis de Varianza realizados han puesto de manifiesto la existencia de relaciones significativas entre el número de estudiantes que el profesorado tienen en el aula (variable independiente con 4 niveles de respuesta) y las puntuaciones obtenidas por la muestra tanto en la escala total ($F=7.488$, $P<0.01$), como en la mayor parte de Dimensiones que la integran: exceptuando la Dimensión "Aspecto Administrativo de la Integración" ($F=.516$, $P>0.05$), la citada variable ha mostrado tener efectos

significativos en la "Filosofía General de la Integración" ($F=5.046$, $P<0.01$), en los "Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos" ($F=5.831$, $P<0.01$), en la "Escolarización apropiada" ($F=7.076$, $P<0.01$), en los "Efectos de la Conducta de los Alumnos con N.E.E." ($F=6.299$, $P<0.01$), y en la "Habilidad Percibida por el Profesor para Enseñar a Alumnos con N.E.E." ($F=3.933$, $P<0.01$) (Tabla n 14, pag. 475).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos que integran esta variable, el Test de Scheffé evidenció que, a un nivel de confianza del .05, existían diferencias significativas entre el nivel 1 (menos de 15) y los niveles 3 y 4 (de 26 a 35 y más de 35, respectivamente). Las diferencias existentes entre los grupos 1 (menos de 15) y 2 (de 15 a 25), 2 (de 15 a 25) y 3 (de 26 a 35), y 3 (de 26 a 35) y 4 (mas de 35) fueron encontradas estadísticamente no significativas (ver Tabla n 15, pag. 476).

En conclusión a los resultados obtenidos, podemos afirmar que las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e. guardan una relación significativa con el número de estudiantes que tienen en sus aulas. Así, se ha demostrado que el profesorado con un menor número de alumnos en sus aulas (hasta un máximo de 25) demuestra actitudes significativamente más positivas hacia la integración escolar.

3.- Opinión del Profesorado sobre el Apoyo Proporcionado por el Centro.

Con respecto a la consideración que los profesores hacen del nivel de apoyo recibido en los centros escolares donde trabajan, los datos obtenidos nos proporcionan la siguiente información: el 89.5% considera insuficiente (nulo o bajo) el nivel de apoyo proporcionado por el Equipo Directivo y por el resto del profesorado del Centro a los profesores que tienen en sus aulas alumnos con n.e.e., el 9.3% considera que es normal y solo el 1.2% lo considera alto (Tabla n° 12, pág. 473).

Estos datos cobran mayor relevancia si tenemos en cuenta que son muy similares entre el profesorado que afirma tener alumnos con n.e.e. en el aula. El 87.4% lo considera insuficiente, el 12.1 % lo valora como normal y únicamente un 0.5% lo califica como alto. Lo mismo se puede decir con respecto a los profesionales relacionados más directamente con la respuesta educativa a los alumnos con n.e.e. (profesores de apoyo, profesores consultores y profesores de educación especial), aunque en este caso el porcentaje que considera dicho apoyo como normal es algo mayor (17.1 %).

En cuanto a los resultados obtenidos en función del tipo de centro en el que trabaja el profesorado, las contestaciones dadas por los docentes a esta variable han puesto de manifiesto que los profesores de ikastolas están, en general, más satisfechos que los profesores de centros públicos y privados con el apoyo al proceso de integración proporcionado por sus centros (ver Tabla n° 12, pág. 473).

En otro sentido, los profesores que valoran como adecuado el nivel de apoyo proporcionado por el equipo directivo y por el resto de los profesores de su centro a los docentes que tienen alumnos con n.e.e. en el aula, obtienen puntuaciones medias más elevadas, tanto en la escala total como en cada una de las dimensiones que la componen (Tabla n.º 13, pag. 474).

Antes de comentar los resultados obtenidos en los Análisis de Varianza, señalar que, debido al escaso número de sujetos existentes en el nivel 4 (Alto) y a la inexistencia de profesores en el nivel 5 (Muy alto), la citada variable, que contaba originalmente con 5 niveles de respuesta -1.Nulo, 2.Bajo, 3.Normal, 4.Alto y 5.Muy alto-, ha sido recodificada para su análisis en tres niveles: un primer y segundo nivel que hemos denominado *nulo* y *bajo*, que coincidirían con los niveles de respuesta 1 y 2 originalmente concebidos, y un tercer nivel, denominado *Normal*, que agruparía los niveles de respuesta 3 (Normal) y 4 (Alto).

Con respecto a los resultados obtenidos, de forma muy similar a lo que ha sucedido con las variables anteriores, los Análisis de Varianza realizados han puesto de manifiesto la existencia de relaciones significativas entre la consideración que los profesores hacen del apoyo proporcionado por el equipo directivo y docente de sus Centros escolares al proceso de integración escolar y las puntuaciones obtenidas por la muestra, tanto en la escala total ($F=21.884$, $P<0.01$), como en cada una de las 6 dimensiones que la integran (ver Tabla n.º 14, pag. 475).

Por su parte, el test de comparación múltiple de Scheffé ha arrojado diferencias significativas a un nivel de confianza de .05 entre las puntuaciones medias de los niveles 3 (Normal) y 1 (nulo) y 2 (Bajo) y 1 (nulo) (ver Tabla n° 15, pág. 476).

En consecuencia, podemos concluir que el nivel de apoyo que tanto el equipo directivo como el resto del profesorado del Centro educativo proporciona a los profesores que tienen en sus aulas alumnos con n.e.e. esta incidiendo significativamente en las actitudes que mantiene éste colectivo hacia la integración escolar. De esta forma, el profesorado que califica como normal o, incluso, bajo el nivel de apoyo proporcionado por su centro al proceso de integración escolar, manifiesta actitudes significativamente mas favorables que aquellos profesores que consideran dicho apoyo como inexistente.

4.- Presencia de alumnos con n.e.e. en el Centro.

Desde el punto de vista de la presencia de alumnos con n.e.e. integrados en el centro, señalar que los datos obtenidos nos informan de que la mayoría de los profesores (35.0%) ejercen su labor docente en centros escolares que tienen alumnos integrados. Si analizamos estos resultados en función del tipo de Centro en el que trabaja el profesor, nos encontramos con que el porcentaje de profesores de Centros privados que afirma trabajar en Colegios donde hay alumnos con n.e.e. integrados (67.7%) es sensiblemente inferior al obtenido en Centros públicos (95.3%) e ikastolas (83.6%) (Tabla n° 12, pág. 473).

Las puntuaciones medias obtenidas en la escala de actitud por el profesorado clasificado en función de esta variable (Tabla n° 13, pág. 445), indican que, exceptuando cierta incidencia de la citada variable en la dimensión "Aspecto Administrativo de la Integración" (Dimensión V), según la cual el profesorado perteneciente a Centros educativos que no tienen alumnos con n.e.e. parece obtener puntuaciones medias más elevadas, los resultados parecen indicar que ésta no está afectando a las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración.

La significatividad estadística de la incidencia que la citada variable puede tener sobre las actitudes del profesorado hacia la integración escolar han sido analizados empleando la T de Student.

Como podemos observar en la Tabla n° 16 (pág. 477), los valores de T ponen de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos de profesores únicamente en el Factor V -Aspecto Administrativo de la integración- de la escala de actitud: el profesorado que afirma trabajar en Centros escolares que no tienen alumnos con n.e.e. integrados manifiesta en este factor actitudes significativamente más favorables (e.d. puntuaciones medias significativamente más altas) que aquellos que afirman lo contrario. En consecuencia, serían los profesores que no están viviendo en sus centros el proceso de integración escolar y que, por tanto, están menos implicados en toda la problemática que su desarrollo conlleva, los que manifestarían opiniones más favorables con respecto a la forma en la que la Administración educativa está llevando a cabo dicho proceso.

De acuerdo con estos resultados, parece que podemos concluir que, aunque se haya observado la relación que acabamos de comentar, en líneas generales, no es posible hablar de una incidencia significativa de la citada variable en las actitudes generales del profesorado hacia la integración escolar: el profesorado que trabaja en Centros escolares que tienen alumnos con n.e.e. manifiesta unas actitudes hacia la integración estadísticamente iguales a las manifestadas por aquellos que lo hacen en Centros que no tienen alumnos con n.e.e..

Conclusión general:

En síntesis, de acuerdo a los resultados obtenidos en este primero grupo de variables, es posible concluir afirmando que los profesores ordinarios 1) que ejercen su labor docente en Ikastolas, 2) que tienen menos de 15 estudiantes en el aula y 3) que valoran como adecuado el nivel de apoyo proporcionado por su centro a los profesores que tienen alumnos con n.e.e. en el aula, obtienen puntuaciones mas elevadas, tanto en la escala total como en la mayoría de las dimensiones que la componen, y, en consecuencia, manifiestan actitudes significativamente más positivas hacia la integración escolar del alumno con n.e.e. que el resto de los grupos de profesores.

VARIABLES	MUESTRA TOTAL			CENTROS PUBLICOS			CENTROS PRIVADOS			IRASTOLAS		
	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.
TIPO DE CENTRO												
IRASTOLA	67	16.5	16.5									
PUBLICO	219	53.0	69.5									
PRIVADO	124	30.5	100.0									
Nº DE ESTUDIANTES												
MENOS DE 15	64	15.6	15.6	53	24.7	24.7	7	5.6	5.6	4	6.0	6.0
DE 15 A 25	211	52.0	67.6	147	66.5	91.2	27	21.6	27.4	42	61.2	67.2
DE 26 A 35	120	29.6	97.4	19	8.8	100.0	73	63.7	91.1	21	32.6	100.0
MAS DE 35	15	2.3	100.0	--	--		11	8.9	100.0	--	--	
NIVEL DE APOYO DEL CENTRO												
NULO	204	49.6	49.6	114	52.0	52.0	68	54.9	54.9	10	15.0	15.0
BAJO	163	39.7	89.5	77	35.1	87.1	46	37.1	92.0	20	29.6	44.6
NORMAL	38	9.3	98.8	26	11.9	99.0	9	7.2	99.2	35	52.2	97.0
ALTO	5	1.2	100.0	2	1.0	100.0	1	0.8	100.0	2	3.0	100.0
MUY ALTO	--	--	--	--	--		--	--	--	--	--	
ALUMNOS CON N.E.E. EN EL CENTRO												
SI	343	85.0	85.5	203	95.3	95.3	64	67.7	67.7	55	82.1	82.1
NO	61	15.0	100.0	10	4.7	100.0	40	32.3	100.0	12	17.9	100.0

TABLA N° 12: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO EDUCATIVO CONSIDERADAS EN LA INVESTIGACION

VARIABLES	ESCALA TOTAL		DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		DIMENSION IV		DIMENSION V		DIMENSION VI	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
TIPO DE CENTRO														
IKASTOLA	85.19	10.49	19.98	3.02	18.14	3.59	13.67	2.59	14.26	3.17	9.83	2.33	9.26	2.35
PUBLICO	76.54	16.66	17.52	4.53	15.86	4.71	11.79	3.90	14.13	3.57	8.05	2.40	9.17	2.75
PRIVADO	75.95	13.04	17.05	3.88	15.41	3.71	11.16	3.10	13.16	3.01	9.73	2.38	9.41	2.84
Nº ESTUDIANTES														
MENOS DE 15	86.58	14.67	19.51	3.81	18.10	4.38	13.40	3.69	15.50	2.16	8.80	2.47	11.26	2.71
DE 15 A 25	70.36	15.27	17.70	4.26	15.92	4.47	12.00	3.53	14.27	3.34	9.26	2.59	9.09	2.61
DE 25 A 35	74.85	13.33	16.95	4.11	15.33	3.83	10.90	3.02	13.47	3.20	8.66	2.45	8.91	2.73
MAS DE 35	76.91	15.04	17.63	4.82	15.63	4.03	11.81	3.84	13.51	3.37	9.90	2.58	9.90	3.06
NIVEL DE APOYO DEL CENTRO														
MUY BAJO	75.68	11.89	17.37	4.18	15.67	4.01	11.43	3.38	11.36	2.93	7.63	3.00	8.59	3.54
BAJO	80.25	13.88	18.25	3.98	16.55	4.39	12.36	3.46	13.76	3.38	8.49	2.44	8.94	2.83
NORMAL	84.86	14.73	19.41	4.56	18.50	4.67	13.63	4.11	14.11	3.16	9.36	2.43	9.61	2.51
ALTO	98.00	5.65	23.00	1.41	20.50	1.70	16.50	1.70	14.58	3.84	13.00	2.82	10.50	2.08
MUY ALTO	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
ALUMNOS CON N.E.E. EN EL CENTRO														
SI	77.59	15.18	17.80	4.22	16.09	4.38	13.90	3.39	13.90	3.39	8.64	2.50	9.21	2.75
NO	78.93	14.52	17.72	4.33	16.11	4.17	13.63	3.25	13.63	3.25	10.11	2.31	9.55	2.66

TABLA Nº 13: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS OBTENIDAS POR LA MUESTRA EN LAS VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO EDUCATIVO.

VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO DOCENTE	FUENTES DE VARIACION				F	SIG.
	ENTRE GRUPOS		INTRA GRUPOS			
	MC	GL	MC	GL		
	ESCALA TOTAL					
*TIPO DE CENTRO	2211.598	2	217.373	407	10.174	.0000
*NUMERO DE ESTUDIANTES	1612.685	3	215.361	398	7.468	.0001
*APOYO DEL CENTRO	4726.807	2	216.078	407	21.884	.0000
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION					
*TIPO DE CENTRO	202.293	2	16.995	407	5.046	.0019
*NUMERO DE ESTUDIANTES	67.674	3	17.372	398	11.902	.0006
*APOYO DEL CENTRO	132.324	2	17.362	407	7.612	.0006
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS					
*TIPO DE CENTRO	176.257	2	16.244	407	9.713	.0001
*NUMERO DE ESTUDIANTES	106.306	3	16.229	398	5.831	.0007
*APOYO DEL CENTRO	203.769	2	16.042	407	11.294	.0000
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA					
*TIPO DE CENTRO	176.257	2	16.244	407	9.713	.0001
*NUMERO DE ESTUDIANTES	106.306	3	16.229	398	5.831	.0007
*APOYO DEL CENTRO	203.769	2	16.042	407	11.294	.0000
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO					
*TIPO DE CENTRO	140.191	2	12.125	407	11.556	.0000
*NUMERO DE ESTUDIANTES	65.648	3	12.102	398	7.076	.0001
*APOYO DEL CENTRO	131.519	2	12.138	407	10.835	.0000
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION					
*TIPO DE CENTRO	148.766	2	5.694	407	26.126	.0000
NUMERO DE ESTUDIANTES	9.565	3	6.409	398	1.492	.2161
*APOYO DEL CENTRO	45.006	2	6.204	407	7.254	.0008
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR					
TIPO DE CENTRO	2.323	2	7.397	407	.314	.7306
*NUMERO DE ESTUDIANTES	28.291	3	7.192	398	3.933	.0067
*APOYO DEL CENTRO	27.100	2	7.292	407	3.176	.0252

TABLA N° 14: DIFERENCIAS ENTRE LAS PONTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LAS VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO DOCENTE (ANOVA)

MEDIA	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA	
ESCALA TOTAL	VARIABLE: TIPO DE CENTRO	
75.9516	Niv 3: PRIVADO	
76.5488	Niv 2: PUBLICO	
85.1940	Niv 1: IKASTOLA	* *
ESCALA TOTAL	VARIABLE: NUMERO DE ESTUDIANTES	
74.8500	Niv 3: DE 25 A 35	3 4 2 1
76.9100	Niv 4: MAS DE 35	
78.3636	Niv 2: DE 15 A 25	
86.5833	Niv 1: MENOS DE 15	* *
ESCALA TOTAL	APOYO PROPORCIONADO POR EL CENTRO	
75.3408	Niv 1: NULO	1 2 3
80.2532	Niv 2: BAJO	*
85.6872	Niv 3: NORMAL	*

TABLA N° 15: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA DE LAS VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO DOCENTE.

VARIABLE: PRESENCIA DE ALUM- NOS CON N.E.E. EN EL CENTRO		N	$\bar{X}$	DT	T	PROB.
		ESCALA TOTAL				
1. SI		349	77.59	15.16	.64	.522
2. NO		61	78.93	14.52		
		DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION				
1. SI		349	17.80	4.22	.13	.894
2. NO		61	17.72	4.33		
		DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS				
1. SI		349	16.09	4.36	.03	.979
2. NO		61	16.11	4.17		
		DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA				
1. SI		349	13.90	3.39	.29	.768
2. NO		61	13.63	3.25		
		DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO				
1. SI		349	13.21	3.43	.56	.577
2. NO		61	13.53	3.23		
		DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION				
1. SI		349	8.64	2.50	4.28	.000
2. NO		61	10.11	2.31		
		DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR				
1. SI		349	9.21	2.75	.90	.368
2. NO		61	9.55	2.66		

TABLA N° 16: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE PRESENCIA DE ALUMNOS CON N.E.E. EN EL CENTRO (T DE STUDENT)

II.2.1.2.- Variables relativas al profesor.

II.2.1.2.1.- Variables estáticas.

1.- Edad

La edad media del grupo de profesores de E.G.B. se sitúa en el intervalo de edad comprendido entre los 30 y los 40 años (49.3%) (Tabla n 17, pág. 487).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos en esta variable, todo parece indicar que son los profesores mas jóvenes (menos de 30 años y de 30 a 40 años) los que alcanzan puntuaciones más altas, tanto en la escala total como en la mayor parte de las dimensiones que la integran (Tabla n 18, pág. 488).

Los Análisis de Varianza realizados entre la edad del profesorado (variable independiente con 4 niveles de respuesta) y sus actitudes hacia la integración han arrojado efectos significativos tanto en la escala total ($F= 9.42$, $P<0.01$), como en la mayoría de las dimensiones que la integran. De esta forma, exceptuando la Dimensión "Efectos de la Conducta de los Alumnos con N.E.E.", donde la variable edad ha demostrado no incidir significativamente en las

opiniones del profesorado, la citada variable ha mostrado tener efectos significativos en la "Filosofía General de la Integración" ($F=5.50$, $P<0.01$), en los "Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos" ($F=10.36$, $P<0.01$), en la "Escolarización apropiada" ($F=6.49$, $P<0.01$), en el "Aspecto Administrativo de la Integración" ($F=5.70$, $P<0.01$), y en la "Habilidad Percibida por el Profesor para Enseñar a los Alumnos con N.E.E." ($F=4.90$, $P<0.01$) (ver Tabla n 19, pág. 489).

Por otra parte, el Test de comparación múltiple de Scheffé arrojó diferencias significativas a un nivel de confianza de .05 entre las puntuaciones medias de los grupos 1 (Menos de 30) y 3 (De 41 a 50), 1 (Menos de 30) y 4 (Mas de 50), 2 (De 30 a 40) y 3 (De 41 a 50), y 2 (De 30 a 40) y 4 (Mas de 50). Las diferencias existentes entre las puntuaciones medias de los grupos 1 (Menos de 30) y 2 (De 30 a 40) y 3 (De 41 a 50) y 4 (Mas de 50) fueron encontradas estadísticamente iguales (Tabla n 20, pag. 490).

En conclusión, parece que podemos afirmar que la edad del profesorado se halla significativamente relacionada con las actitudes que mantienen hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e.. Así, según los resultados obtenidos, los profesores con una edad menor o igual a 40 años manifiestan opiniones hacia la integración escolar significativamente más favorables que los profesores con edades superiores. En consecuencia, todo parece indicar que cuanto más joven sea el profesorado más favorables serán sus actitudes.

2.- Sexo.

Según los datos que podemos observa en la Tabla n 17 (pág. 487.), el 74.1% (n=301) del profesorado participante en el estudio son mujeres y el 25.9% (n=109) son hombres.

Con respecto a las puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos, los resultado parecen indicar que no existen diferencias importantes entre el profesorado en función de su sexo (Tabla n 18, pág. 488). De esta forma, parece que el hecho de ser hombre o mujer no esta afectando a sus actitudes hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e..

A diferencia de las variables analizadas hasta el momento, y corroborando lo que habíamos supuesto cuando analizábamos las puntuaciones medias obtenidas por el profesorado en la Escala de Actitud, los resultados proporcionados por la T de Student han puesto de manifiesto que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los profesores en función de su sexo, ni en la escala total ni en las diferentes subescalas que la integran (ver Tabla n° 21, pág. 491).

En consecuencia con éstos resultados, parece que podemos concluir que el sexo del profesorado no esta ejerciendo una incidencia significativa en sus actitudes

hacia la integración escolar de los estudiantes con n.e.e.: los hombres y las mujeres no manifiestan actitudes significativamente diferentes, por lo que pertenecer a uno u otro sexo no parece estar explicando las actitudes manifestadas por el profesorado.

3.- Experiencia Docente

La variable experiencia docente nos indica que el 37.2% de los maestros llevan trabajando menos de 10 años y el 62.8% más de 11 años; la media se sitúa en torno al intervalo comprendido entre los 11 y 15 años de experiencia docente (Tabla n 17, pág. 487).

Los resultados obtenidos en función del tipo de centro donde trabajan los profesores encuestados (publicos, privados e ikastolas) son, con ligeras variaciones, muy similares a los obtenidos en la muestra total (Tabla n 17, pág. 487).

Desde otro punto de vista, los datos que podemos observa en la Tabla n 18 (pág. 488) referidos a las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de profesores, nos informan de que son aquellos que tienen menos años de experiencia docente los que parecen manifestar actitudes más positivas hacia la integración, tanto en la escala total como en la mayor parte de las dimensiones que la integran.

Los análisis de Varianza (ANOVA) realizados con objeto de estudiar la relación existente entre la citada variable (variable independiente con 4 niveles de respuesta) y las puntuaciones obtenidas por la muestra en la escala de actitud y en las subescalas que la conforman (variables dependientes), ratifican dicha opinión. De esta forma, si exceptuamos el Factor IV -"conducta en el aula de los alumnos con n.e.e."-, donde no fueron encontradas diferencias significativas entre las actitudes del profesorado atendiendo al número de años que llevaba ejerciendo la docencia, los resultados obtenidos arrojaron efectos significativos tanto en la escala total ($F=11.495$, $P<0.01$), como en el resto de las subescalas que la integran (ver Tabla n. 19, pág. 489).

Con respecto a las diferencias existentes entre las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de profesores, el Test de Scheffé arrojó diferencias significativas a un nivel de confianza del .05 entre los grupos 1 y 4, 1 y 3, y 2 y 4. Las diferencias existentes entre los grupos 1 y 2, 2 y 3, y 3 y 4 fueron encontradas estadísticamente iguales (Tabla n. 20, pág. 490). (El grupo 1 se refiere a profesores con menos de 5 años de experiencia docente, el grupo 2 incluye a profesores con una experiencia comprendida entre 5 y 10 años, el grupo 3 a profesores con una experiencia de 11 a 15 años y el grupo 4 a profesores con más de 15 años de experiencia profesional).

En síntesis, a la luz de los resultados obtenidos, parece que se puede concluir que los años de experiencia docente del profesorado guardan una relación inversamente proporcional con sus actitudes hacia la integración escolar:

cuanto menor sea el número de años que lleva trabajando el profesorado mejores son sus actitudes. De esta forma, los profesores que han demostrados actitudes significativamente más favorables son aquellos con menos de 5 años de experiencia docente, seguidos por aquellos con una experiencia igual o menor a 10 años. Puntuaciones significativamente más bajas han sido obtenidas por aquellos profesores que llevan trabajando de 11 a 15 años y por los que tienen más de 15 años de experiencia, que son los que manifiestan unas actitudes menos favorables hacia la integración .

4.- Modelo lingüístico

Los resultados obtenidos con relacion al modelo linguistico en el que trabajan los profesores indican que el 52.5% lo hace en el modelo A, el 20% en el modelo B y el 27.6% restante en el D (Tabla n 17, pag. 487).

Si analizamos las contestaciones dadas a esta variable en funcion del tipo de Centro escolar donde trabaja el profesor, los resultados nos informan de que, mientras que el profesorado de los Centros publicos y privados obtiene resultados similares a los de la muestra total, siendo algo mayor el porcentaje de profesores que trabaja en el modelo A (60.9% en los Centros publicos y 65.3% en los centros privados) y algo menor el que lo hace en el modelo D (16.3% y 8.9%, respectivamente), la totalidad del profesorado de las ikastolas trabaja en el modelo D (Tabla n 17, pag. 487).

cuanto menor sea el número de años que lleva trabajando el profesorado mejores son sus actitudes. De esta forma, los profesores que han demostrados actitudes significativamente más favorables son aquellos con menos de 5 años de experiencia docente, seguidos por aquellos con una experiencia igual o menor a 10 años. Puntuaciones significativamente más bajas han sido obtenidas por aquellos profesores que llevan trabajando de 11 a 15 años y por los que tienen más de 15 años de experiencia, que son los que manifiestan unas actitudes menos favorables hacia la integración .

4.- Modelo lingüístico

Los resultados obtenidos con relación al modelo lingüístico en el que trabajan los profesores indican que el 52.5% lo hace en el modelo A, el 20% en el modelo B y el 27.6% restante en el D (Tabla n 17, pág. 487).

Si analizamos las contestaciones dadas a esta variable en función del tipo de Centro escolar donde trabaja el profesor, los resultados nos informan de que, mientras que el profesorado de los Centros públicos y privados obtiene resultados similares a los de la muestra total, siendo algo mayor el porcentaje de profesores que trabaja en el modelo A (60.9% en los Centros públicos y 65.3% en los centros privados) y algo menor el que lo hace en el modelo D (16.3% y 8.9%, respectivamente), la totalidad del profesorado de las ikastolas trabaja en el modelo D (Tabla n 17, pág. 487).

Estos datos nos parecen importantes a la hora de analizar la incidencia que la variable modelo lingüístico puede tener en las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración.

Con respecto a las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de profesores en la escala total y en las diferentes subescalas que la integran, los resultados indican que son aquellos pertenecientes a los modelos lingüísticos B y D los que alcanzan puntuaciones más altas y los que, en consecuencia, parecen manifestar unas actitudes más favorables hacia la integración (Tabla n° 18, pág. 488).

De manera muy similar a lo que sucedía con los resultados obtenidos en la variable Tipo de Centro (pág. 463), los datos que nos proporcionan los Análisis de Varianza realizados nos informan de que, exceptuando la Dimensión "Habilidad percibida por el Profesor para Enseñar a los Alumnos con N.E.E." con la que la citada variable ha demostrado no tener una relación significativa, el modelo lingüístico en el que imparte su docencia el profesorado (variable independiente con 3 niveles de respuesta: modelo A -Solamente castellano-, modelo B -Euskera y Castellano- y modelo D -solamente Euskera-) arroja efectos estadísticamente significativos, tanto en las puntuaciones globales obtenidas por la muestra en la escala total ($F=30.34$, $P<0.01$), como en las puntuaciones parciales obtenidas en el resto de las Dimensiones subyacentes (ver Tabla n° 19, pág. 489).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de profesores que integran esta variable, el Test de Scheffé evidenció que, a un nivel de confianza del .05, existían diferencias significativas entre los niveles 3 (Modelo D) y 1 (Modelo A), y 2 (Modelo B) y 1 (Modelo A). Las diferencias existentes entre los grupos 2 (Modelo B) y 3 (Modelo D) fueron encontradas estadísticamente iguales (ver Tabla n° 20, pag. 490).

En consecuencia estos resultados, parece que podemos afirmar que, como ya hipotetizábamos cuando hablábamos de las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de profesores existentes en esta variable, el profesorado pertenecientes a los modelos D (solamente en Euskera) y B (en Euskera y Castellano) manifiesta actitudes hacia la integración educativa significativamente más favorables que las manifestadas por el profesorado que trabaja en el modelo A (solamente en Castellano).

Sin embargo, al igual que sucedía cuando comentábamos la variable red de enseñanza en la que trabaja el profesorado, la conclusión más prudente a la que podríamos llegar sería que, aún siendo cierto que el modelo lingüístico en el que el profesor imparte su docencia parece estar desempeñando un rol en sus actitudes hacia la integración, podría no ser demasiado razonable considerar aisladamente ésta variable a la hora de explicar dichas actitudes y que, quizás, estas diferencias podrían ser simultáneamente atribuidas a otras variables que, como la edad, el número de alumnos y la presencia de alumnos con n.e.e. en el aula, también han demostrado una incidencia significativa en las

actitudes del profesorado hacia la integración (ver el Punto III de este capítulo (Análisis y discusión de los resultados)).

Conclusión general:

Sintetizando los resultados obtenidos en este tercer grupo de variables, podemos decir que son los profesores 1) más jóvenes, 2) con menor experiencia docente y 3) pertenecientes a los modelos lingüísticos B y D los que alcanzan puntuaciones significativamente más altas tanto en la escala total como en la mayor parte de las dimensiones que la integran. En este sentido, es posible concluir que la edad, la experiencia docente y el modelo lingüístico del profesorado son variables que están ejerciendo una incidencia significativa sobre sus actitudes.

VARIABLES	MUESTRA TOTAL			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS			HASTOLAS		
	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.
EDAD												
MEÑOS DE 30 AÑOS	60	14.6	14.6	13	6.0	6.0	31	25.0	25.0	16	23.9	23.9
DE 30 A 40 AÑOS	200	49.3	64.1	122	54.4	60.4	48	38.7	63.7	36	52.2	76.1
DE 41 A 50 AÑOS	166	25.6	89.7	61	26.4	86.8	30	24.2	87.9	12	17.9	94.0
MÁS DE 50 AÑOS	42	10.3	100.0	24	11.2	100.0	15	12.1	100.0	5	6.0	100.0
SEXO												
MUJER	301	74.1	74.1	156	73.5	73.5	67	70.2	70.2	55	63.6	63.6
HOMBRE	109	25.9	100.0	62	26.5	100.0	37	23.0	100.0	32	36.4	100.0
EXPERIENCIA DOCENTE												
MEÑOS DE 5 AÑOS	62	14.3	14.3	17	7.9	7.9	28	22.6	22.6	14	19.4	19.4
DE 5 A 10 AÑOS	93	22.9	37.2	55	23.3	31.2	25	20.2	42.8	18	26.9	46.3
DE 11 A 15 AÑOS	107	26.4	63.6	67	31.2	62.4	24	19.4	62.2	16	23.9	70.2
MÁS DE 15 AÑOS	146	36.4	100.0	81	37.6	100.0	47	37.8	100.0	35	49.8	100.0
MODELO LINGÜÍSTICO												
A	213	52.5		136	60.9	60.9	61	65.3		--		
B	85	20.6		49	22.6	83.7	32	35.8		--		
D	112	27.6		35	16.3	100.0	11	6.9		67	100.0	100.0

TABLA N° 17: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS VARIABLES ESTADÍSTICAS RELATIVAS AL PROFESOR

VARIABLES	ESCALA TOTAL		DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		DIMENSION IV		DIMENSION V		DIMENSION VI	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
EDAD														
MEHOS DE 30 AÑOS	84.08	13.36	16.96	3.69	17.85	3.70	12.98	3.19	14.60	3.28	9.73	2.52	9.95	3.11
DE 30 A 40 AÑOS	79.05	14.64	18.16	4.26	16.61	4.16	12.29	3.57	13.97	3.24	8.63	2.44	9.18	2.46
DE 41 A 50 AÑOS	72.24	14.25	16.55	4.09	14.69	4.49	10.93	3.49	13.26	3.54	8.17	2.56	8.62	2.71
MAS DE 50 AÑOS	73.83	16.68	16.16	4.37	14.47	4.30	10.90	3.60	13.76	3.56	9.36	2.40	10.14	2.79
SEXO														
MUJER	76.23	14.63	16.00	4.13	16.36	4.12	12.69	3.34	13.77	3.35	8.72	2.56	9.28	2.76
HOMBRE	76.51	16.26	17.18	4.46	15.35	4.68	11.38	4.12	12.11	3.43	9.26	2.37	9.21	2.52
EXP. DOCENTE														
MEHOS DE 5 AÑOS	84.67	13.96	18.93	3.62	17.77	3.65	13.00	3.41	14.60	3.52	10.17	2.53	10.18	2.92
DE 5 A 10 AÑOS	81.59	13.63	18.81	4.22	17.50	3.93	13.22	3.16	14.00	3.15	8.86	2.50	9.16	2.51
DE 11 A 15 AÑOS	77.13	14.68	17.71	4.05	15.72	4.21	11.48	3.37	13.64	3.26	8.95	2.28	9.40	2.74
MAS DE 15 AÑOS	73.18	14.96	16.74	4.35	14.63	4.45	10.96	3.67	13.50	3.49	8.27	2.53	8.87	2.66
MOD. LINGUISTICO														
MODELO A	72.63	14.31	16.50	4.13	14.52	4.07	10.77	3.46	13.28	3.33	8.46	2.52	9.07	2.63
MODELO B	82.48	14.79	19.01	4.21	17.50	4.26	13.19	3.61	14.35	3.27	9.02	2.41	9.38	2.64
MODELO D	84.20	13.08	19.34	3.62	18.08	3.72	13.13	3.00	14.59	3.34	9.49	2.50	9.54	2.79

TABLA N° 18: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS OBTENIDAS POR LA MUESTRA EN LAS VARIABLES RELATIVAS AL PROFESOR (V. ESTÁTICAS).

VARIABLES RELATIVAS AL PROFESORADO: VARIABLES ESTATICAS	FUENTES DE VARIACION				F	SIG.
	ENTRE GRUPOS		INTRA GRUPOS			
	MC	GL	MC	GL		
	ESCALA TOTAL					
*EDAD	2006.465	3	212.396	406	5.423	.0000
*EXPERIENCIA DOCENTE	2423.500	3	210.631	406	11.493	.0000
*MODELO LINGUISTICO	6022.473	2	196.460	407	30.346	.0000
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION					
*EDAD	34.355	3	17.246	406	5.505	.0000
*EXPERIENCIA DOCENTE	112.211	3	17.207	406	6.515	.0003
*MODELO LINGUISTICO	373.063	2	16.145	407	23.102	.0000
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS					
*EDAD	163.216	3	17.683	406	10.360	.0000
*EXPERIENCIA DOCENTE	133.869	3	17.575	406	11.372	.0000
*MODELO LINGUISTICO	567.375	2	16.204	407	35.000	.0000
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA					
*EDAD	75.645	3	12.265	406	6.433	.0000
*EXPERIENCIA DOCENTE	126.396	3	11.905	406	10.667	.0000
*MODELO LINGUISTICO	287.174	2	11.395	407	25.200	.0000
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO					
EDAD	14.165	3	11.321	406	2.134	.0953
EXPERIENCIA DOCENTE	17.633	3	11.341	406	1.560	.1934
*MODELO LINGUISTICO	75.604	2	11.063	407	6.623	.0012
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION					
*EDAD	35.230	3	6.176	406	5.724	.0006
*EXPERIENCIA DOCENTE	50.781	3	6.063	406	6.166	.0000
*MODELO LINGUISTICO	33.641	2	6.235	407	6.357	.0013
	DIMENSION VI: HABILIDAD PRESCRIBIDA POR EL PROFESOR					
*EDAD	34.806	3	7.103	406	4.500	.0023
*EXPERIENCIA DOCENTE	24.503	3	7.241	406	3.433	.0163
MODELO LINGUISTICO	6.590	2	7.366	407	1.166	.3126

TABLA N° 19: DIFERENCIAS ENTRE LAS PONTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LAS VARIABLES ESTÁTICAS RELATIVAS AL PROFESORADO (ANOVA).

MEDIA	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA	
ESCALA TOTAL	VARIABLE: EDAD	3 4 2 1
72.2427	Niv 3: DE 41 A 50 AÑOS	
73.8333	Niv 4: MAS DE 50 AÑOS	
79.0550	Niv 2: DE 30 A 40 AÑOS	* *
84.0833	Niv 1: MENOS DE 30 AÑOS	* *
ESCALA TOTAL	VARIABLE: EXPERIENCIA DOCENTE	4 3 2 1
73.1892	Niv 4: MAS DE 15 AÑOS	
77.1308	Niv 3: DE 11 A 15 AÑOS	
81.5914	Niv 2: DE 5 A 10 AÑOS	* *
84.6724	Niv 1: MENOS DE 5 AÑOS	* *
ESCALA TOTAL	VARIABLE: MODELO LINGUISTICO	1 2 3
72.6385	Niv 1: MODELO A	
82.4815	Niv 2: MODELO B	*
84.2054	Niv 3: MODELO D	*

TABLA N° 20: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTE NIVELES DE RESPUESTA DE LAS VARIABLES ESTATICAS RELATIVAS A PROFESORADO.

VARIABLE: SEXO	N	$\bar{X}$	DT	T	PROB.
		ESCALA TOTAL			
MUJERES	301	78.23	14.63	1.01	.313
HOMBRES	109	76.51	16.26		
		DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION			
MUJERES	301	18.00	4.13	1.71	.066
HOMBRES	109	17.16	4.16		
		DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS			
MUJERES	301	16.36	4.12	1.89	.066
HOMBRES	109	15.35	4.88		
		DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA			
MUJERES	301	12.09	3.34	1.60	.111
HOMBRES	109	11.38	4.12		
		DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO			
MUJERES	301	13.77	3.35	-1.89	.374
HOMBRES	109	12.11	3.43		
		DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION			
MUJERES	301	8.72	2.56	-1.91	.057
HOMBRES	109	9.26	2.37		
		DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR			
MUJERES	301	9.26	2.78	.22	.829
HOMBRES	109	9.21	2.52		

TABLA N° 21: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE SEXO DEL PROFESORADO (T DE STUDENT)

II.2.1.2.2.- Variables relacionadas con el ejercicio docente del profesorado.

I.- Titulación

Los resultados obtenidos con relación a la variable titulación académica nos informan de que, aproximadamente, el 80% de los encuestados manifiesta poseer únicamente el título de magisterio. El 12% restante, afirma tener titulaciones diferentes a la mencionada: el 3.4% posee el título de magisterio con especialidad en pedagogía terapéutico, el 7.6% es licenciado en pedagogía (4.4%) y psicología (3.2%), y el 0.7% restante manifiesta poseer otras titulaciones (licenciados en Historias y Filología Hispánica, fundamentalmente) (Tabla nº 22, pág. 502).

Como podemos observar en la Tabla nº 23 (pág. 503) referida a las puntuaciones medias obtenidas por el profesorado en este grupo de variables, la titulación académica parece ser una variable que podría estar explicando las actitudes de este colectivo hacia la integración escolar. Así, las medias obtenidas por la muestra en la escala de actitud ponen de manifiesto la existencia de diferencias a favor del profesorado con titulaciones superiores (Pedagogía o Psicología) o programas de especialización (Pedagogía Terapéutica).

Ratificando la conclusión que acabamos de exponer, el análisis de varianza realizado con objeto de comprobar la significatividad de la incidencia que la titulación académica del profesorado (variable independiente con cinco niveles de respuesta) tiene en las actitudes manifestadas en la escala total (variable dependiente), ha arrojado resultados que indican una relación significativa entre ambas variables ($F=3.80$, $P<0.05$) (Tabla n° 24, pág. 504).

Con respecto a la incidencia de la citada variable independiente sobre las puntuaciones obtenidas por la muestras en las seis Dimensiones subyacentes (variables dependientes), los análisis de varianza realizados arrojaron efectos significativos sobre 4 de ellas: "Filosofía General de la Integración" ($F=3.14$, $P<0.05$), "Efectos de la Integración en el resto de los Alumnos" ($F=3.86$, $P<0.01$), "Escolarización Apropiaada" ($F=4.950$, $P<0.01$) y "Efectos de la Conducta de los Alumnos con N.E.E." ($F=3.98$, $P<0.01$). Por el contrario, y según estos mismo resultados, la variable titulación no ha demostrado efectos significativos sobre las Dimensiones "Aspecto Administrativo de la Integración" ($F=1.24$, $P>0.05$) y "Habilidad percibida por el Profesor para Enseñar a los Alumnos con N.E.E." ($F=1.47$, $P>0.05$) (Tabla n° 24, pág. 504).

El test de comparación múltiple de Scheffé arrojó diferencias significativas a un nivel de confianza de .05 entre las puntuaciones medias de los niveles de respuesta 2 y 1, 2 y 5 y 3 y 1. Con relación a las puntuaciones medias de los niveles 1 y 4, 1 y 5, 2 y 3, 2 y 4 y 3 y 4 el test de scheffé determinó que eran estadísticamente iguales (tabla n°

25, pág. 505). (El nivel 1 agrupa al profesorado con titulación en Magisterio exclusivamente, el nivel 2 a los profesores con especialidad en Pedagogía Terapéutica, el nivel 3 al profesorado de E.G.B con licenciatura en Pedagogía, el nivel 4 a los profesores con licenciatura en Psicología y el nivel 5 a aquellos profesores con otras titulaciones diferentes a las señaladas).

En conclusión a los resultados obtenidos, parece que podemos afirmar que la titulación académica que tiene el profesorado esta incidiendo en sus actitudes hacia la integración de los alumnos con n.e.e.. Más concretamente, es posible concluir que los profesores con algún tipo de especialidad o con titulaciones superiores manifiestan actitudes significativamente más favorables que aquellos con titulación en Magisterio únicamente. Así, como podemos observar en la Tabla n° 25 (pág. 505), los profesores con especialidad en Pedagogía Terapéutica son los que manifiestan las actitudes más positivas hacia la integración, seguidos muy de cerca por aquellos con una licenciatura en Pedagogía. Por contra, los profesores que obtienen las puntuaciones significativamente más bajas en la escala de actitud son aquellos con titulación en Magisterio únicamente.

2.- Categoría profesional

Con relación a la variable categoría profesional, los resultados obtenidos nos informan de que, aproximadamente, el 90% de los encuestados manifiesta

trabajar como profesores ordinarios y que sólo alrededor de un 10% afirma desempeñar otras labores docentes: el 6.7% trabaja como profesor de apoyo, el 2% como profesor consultor y el 1.5% restante como profesor de educación especial (Tabla n° 22, pág. 502).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por el profesorado en esta variable, los datos indican que su categoría profesional parece ser una variable que podría estar explicando las actitudes de este colectivo hacia la integración escolar. Así las medias obtenidas por la muestra en la escala de actitud ponen de manifiesto la existencia de diferencias a favor del profesorado con una categoría profesional distinta a la de profesor ordinario (e.d. profesor de apoyo, profesor de educación especial o profesor consultor) (Tabla n° 23, pág. 503).

Antes de comentar los resultados obtenidos con respecto a la significación estadística de la relación existente entre la citada variable y las actitudes del profesorado, señalar que, debido a que nuestro principal objetivo al proponer esta variable ha sido el de conocer las diferencias que, en cuanto a las actitudes hacia la integración escolar, podían existir entre el profesorado ordinario, por una parte, y el profesorado relacionado con la Educación Especial o con la respuesta educativa proporcionada a los alumnos con n.e.e., por otra, la citada variable, que contaba originalmente con 4 niveles de respuesta -1. Profesor de Educación Especial, 2. Profesor de Apoyo, 3. Profesor consultor y 4. Profesor Ordinario-, ha sido recodificada para su análisis en dos niveles de respuesta: un primer nivel que

agruparía a aquellos que trabajan como profesores ordinarios (nivel 4 en la variable original) y un segundo nivel en el que encontraríamos a todos aquellos profesores que, de una manera u otra, guardan relación con la respuesta educativa a los alumnos con n.e.e.. Este segundo nivel aglutinaría los niveles de respuesta 1, 2 y 3 originalmente concebidos.

Como podemos observar en la Tabla n° 26 (pág. 506), los valores de T en la escala total ($T=4.88$, $P<0.01$) y en la casi totalidad de las dimensiones que la integran (Dimensión I, $T=3.83$, $P<0.01$; Dimensión II, $T=4.45$, $P<0.01$; Dimensión III, $T=4.32$, $P<0.01$; Dimensión IV, $T=4.06$, $P<0.01$ y Dimensión VI, $T=3.70$, $P<0.01$), son estadísticamente significativos.

En consecuencia, podemos concluir diciendo que existen diferencias significativas entre los dos grupos de profesores en cuanto a sus actitudes hacia la integración escolar: los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el profesorado cuyo ejercicio profesional se relaciona más directamente con la respuesta educativa de los alumnos con n.e.e. (e.d., profesores de educación especial, profesores de apoyo y profesores consultores) muestran actitudes significativamente más favorables que los Profesores Ordinarios.

3.- Nivel educativo

Con respecto al nivel educativo impartido, conviene señalar que el número total de profesores de los que hemos

obtenido información es de 370, no habiendo respondido los restantes debido a las características propias de su docencia (Profesor de Educación Especial, Profesor Consultor o Profesor de Apoyo). La distribución de esta variable en el total de las contestaciones recibidas ha sido la siguiente: el 15.7% pertenece a preescolar, el 22.7% a ciclo inicial, el 31.6% a ciclo medio y el 30% restante a ciclo superior (Tabla n° 22, pág. 502). El 61.6% de los profesores se encuentra, por tanto, en el ciclo medio o superior, que es donde la integración escolar, debido a las características propias de la enseñanza en estos niveles, resulta más problemática y, como consecuencia, donde se desarrollan, por lo general, actitudes menos favorables hacia la integración.

Los resultados son algo diferentes si analizamos las contestaciones dadas a esta variable en función de los tres tipos de centro (públicos, privados e ikastolas) en los que ha sido estratificada la muestra. Así, mientras que en los centros públicos y privados se observan resultados muy similares a los obtenidos en la muestra total (el 63.2% del profesorado de los centros públicos y el 65.3% del de los centros privados se encuentra el ciclo medio o superior), en las ikastolas los resultados son algo diferentes: el 52.4% de los profesores trabajan en preescolar o ciclo inicial (Tabla n° 22, pág. 502). Teniendo en cuenta la incidencia que, según diferentes estudios, tiene el nivel educativo donde trabaja el profesor en sus actitudes hacia la integración escolar, estos datos pueden ser importantes a la hora de analizar las posibles diferencias que, en función del tipo de Centro, pueden existir entre los profesores.

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por el profesorado en esta variable, los datos indican que son los profesores de preescolar los que alcanzan puntuaciones más altas en la escala de actitud (Tabla nº 23, pág. 503).

El análisis de Varianza pone de manifiesto que, efectivamente, el nivel educativo donde trabaja el profesorado (variable independiente con cuatro niveles de respuesta) está significativamente relacionado con sus actitudes hacia la integración. Los resultados obtenidos arrojan efectos significativos sobre las puntuaciones obtenidas por la muestra en la escala total y en las Dimensiones I, II y III de la Escala de Actitud. Todo lo contrario puede decirse con relación a las Dimensiones IV, V y VI de la Escala, variables dependientes respecto a las cuales el análisis de Varianza no arroja resultados significativos (ver Tabla nº 24, pág. 504).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de respuesta que integran esta variable, el Test de Scheffé evidenció que, a un nivel de confianza del .05, existían diferencias significativas entre los niveles 1 (Preescolar) y 4 (Ciclo Superior), y 1 (Preescolar) y 3 (Ciclo Medio). Las diferencias existentes entre los grupos 1 (Preescolar) y 2 (Ciclo Inicial), 2 (Ciclo Inicial) y 3 (Ciclo Medio), 2 (Ciclo Inicial) y 4 (Ciclo Superior) y 3 (Ciclo Medio) y 4 (Ciclo Superior) fueron encontradas estadísticamente no significativas (ver Tabla nº 25, pág. 505).

En síntesis, concluir diciendo que aquellos profesores que trabajan en preescolar manifiestan actitudes significativamente más positivas que el profesorado que ejerce su labor docente en los ciclos medio y superior, los cuales obtienen puntuaciones en la Escala de Actitud significativamente más bajas.

4.- Satisfacción profesional

Por último, con relación a la satisfacción profesional manifestada por el profesorado, los resultados obtenidos en la muestra total indican que la mayor parte de los participantes dicen sentirse muy a gusto y bastante satisfechos con su profesión (27.6% y 52.2%, respectivamente), siendo una minoría los que manifiestan sentirse poco satisfechos o a disgusto (.7% y 1.0%, respectivamente). Los resultados obtenidos en función del tipo de centro donde trabajan los profesores encuestados son, con ligeras variaciones, muy similares a los obtenidos en la muestra total (Tabla nº 22, pág. 502).

Las puntuaciones medias obtenidas por el profesorado indican que dicha variable parece no estar ejerciendo ningún tipo de incidencia en las actitudes de dicho colectivo. Así, las medias alcanzadas, tanto en la escala total como en las diferentes dimensiones que la integran, no parecen poner de manifiesto la existencia de diferencias importantes en función del grado de satisfacción manifestado por los profesores (Tabla nº 23, pág. 503).

Los análisis de Varianza realizados han puesto de manifiesto que, como suponíamos, la satisfacción profesional experimentada por el profesorado (Variable Independiente con 5 niveles de respuesta) no ha incidido significativamente ni en las puntuaciones globales obtenidas por la muestra en la escala de actitud ($F=2.17$, $P>0.05$), ni en las puntuaciones parciales obtenidas en las Dimensiones I ($F=1.24$, $P>0.05$), III ($F=.60$, $P>0.05$), IV ($F=1.69$, $P>0.05$) y VI ($F=2.30$, $P>0.05$) de la Escala. Sin embargo, como se puede observar en la Tabla n° 24 (pág. 504), sí que se ha encontrado una relación significativa entre la citada variable independiente y las puntuaciones obtenidas por el profesorado en las subescalas II -"Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos"- y V -"Aspecto Administrativo de la Integración"-.

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas en las Dimensiones II y V por los distintos grupos que integran esta variable, el Test de Scheffé ha puesto de manifiesto, como podemos observar en la Tabla n° 25 (pág. 505), que aquellos profesores que se sienten satisfechos y a gusto en su profesión obtienen puntuaciones significativamente superiores a las obtenidas por aquellos profesores que se sienten a disgusto o insatisfechos con el desempeño de su trabajo.

Conclusión general:

En conclusión podemos decir que los resultados obtenidos en relación con las variables referidas

al

ejercicio docente del profesor nos permiten afirmar que su titulación académica, su categoría profesional y el nivel educativo donde ejerce su labor docente son todas ellas variables que están explicando las actitudes de este colectivo hacia la integración escolar. Así, los análisis estadísticos realizados con objeto de estudiar las diferencias existentes entre las medias obtenidas en la escala de actitud por los distintos grupos de profesores que conforman las citadas variables, ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas a favor del profesorado que ejerce su labor docente en preescolar, que cuenta con titulaciones superiores (Pedagogía o Psicología) o con programas de especialización (Pedagogía Terapéutica) y que tiene una categoría profesional distinta a la de profesor ordinario (e.d. profesor de apoyo, profesor de educación especial o profesor consultor).

	MUESTRA TOTAL			CENTROS PUBLICOS			CENTROS PRIVADOS			ESCOLAS		
VARIABLES	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.
TITULACION												
PROFESOR DE EGB	362	88.3	88.3	185	84.5	84.5	116	93.5	93.5	61	92.0	92.0
FEDA. TERAPEUTICA	14	3.4	91.7	9	4.1	88.6	2	1.6	95.1	3	3.5	95.5
PEDAGOGIA	16	4.4	96.1	13	5.9	94.5	2	1.6	96.7	3	4.5	100.0
PSICOLOGIA	13	3.2	99.3	10	4.6	99.1	3	2.5	99.2	--		
OTRAS	3	0.7	100.0	2	0.9	100.0	1	0.8	100.0			
CATEGORIA PROFESIONAL												
PROFESOR DE EE	6	1.5	1.5	3	1.4	1.4	2	1.6	1.6	1	1.5	1.5
PROFESOR DE APOYO	27	6.7	8.2	21	9.6	11.2	2	1.6	3.2	4	6.5	8.0
PROFESOR CONSULTOR	8	2.0	10.2	6	2.8	14.0	2	1.6	4.8	--	--	--
PROFESOR ORDINARIO	369	89.8	100.0	139	86.0	100.0	116	93.2	100.0	62	92.0	100.0
NIVEL EDUCATIVO												
PREESCOLAR	58	15.7	15.7	26	14.5	14.5	17	13.7	13.7	19	30.2	30.2
CICLO INICIAL	84	22.7	38.4	40	22.3	36.8	26	21.0	34.7	14	22.2	52.4
CICLO MEDIO	117	31.6	70.0	64	35.5	72.3	37	29.8	64.5	16	25.4	77.8
CICLO SUPERIOR	111	30.0	100.0	50	27.7	100.0	44	35.5	100.0	14	22.2	100.0
SATISFACCION PROFESIONAL												
MUY INSATISFECHO	4	1.0	1.0	3	1.4	1.4	--	--		1	1.6	1.6
POCO SATISFECHO	3	.7	1.7	3	1.4	2.8	--	--		--	--	--
SATISFECHO	75	18.5	20.2	56	26.0	28.6	13	10.5	10.5	7	10.4	12.0
BASTANTE SATISFECHO	216	52.2	72.4	117	52.6	81.4	62	50.0	60.5	37	55.2	67.2
MUY SATISFECHO	112	27.6	100.0	40	18.6	100.0	49	39.5	100.0	22	32.8	100.0

TABLA N° 22: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL EJERCICIO DOCENTE DEL PROFESORADO

VARIABLES	ESCALA TOTAL		DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		DIMENSION IV		DIMENSION V		DIMENSION VI	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
TITULACION														
PROFESOR DE EGB	76.60	14.74	17.57	4.26	15.64	4.25	11.72	3.46	13.65	3.32	8.94	2.53	9.25	2.70
PEDA. TERAPEUTICA	86.84	12.13	19.61	3.09	17.84	3.36	14.69	3.79	15.15	2.15	8.76	2.63	10.76	3.13
PEDAGOGIA	84.89	14.47	19.63	3.18	18.63	5.06	13.26	3.55	15.94	3.06	7.64	2.36	9.57	2.67
PSICOLOGIA	82.50	17.11	19.66	3.62	17.66	4.24	12.56	4.56	14.91	4.77	6.50	1.97	9.16	2.16
OTRAS	77.12	12.10	16.10	3.10	16.15	3.15	11.90	3.35	13.65	3.10	6.60	2.05	9.25	2.10
CATEGORIA PROFESIONAL														
PROFESOR DE EE	85.33	15.84	19.50	3.27	16.66	3.72	12.33	3.44	15.83	3.25	9.83	3.65	11.16	3.25
PROFESOR DE AA	88.68	12.43	20.48	3.01	19.14	3.69	14.51	3.36	15.70	3.72	8.55	2.40	10.48	2.91
PROFE. CONSULTOR	89.00	16.42	19.50	5.97	19.75	4.59	14.25	4.13	16.37	3.77	7.67	1.24	11.25	1.36
PROFE. ORDINARIO	76.60	14.74	17.52	4.20	15.76	4.28	11.66	3.65	13.63	3.34	6.65	2.53	9.10	2.67
NIVEL EDUCATIVO														
PREESCOLAR	83.48	11.67	19.53	3.06	18.05	3.29	13.15	2.85	13.85	3.09	9.05	2.29	9.75	2.66
CICLO INICIAL	77.16	14.63	17.83	3.93	15.82	4.49	12.50	3.64	13.08	3.37	6.93	2.53	9.17	2.41
CICLO MEDIO	74.90	15.08	17.17	3.97	15.41	4.44	11.27	3.57	13.64	3.40	6.64	2.72	8.75	2.49
CICLO SUPERIOR	74.52	14.99	16.63	4.76	14.99	4.05	10.89	3.36	13.90	3.37	9.00	2.47	9.69	2.57
SATISFACCION PROFESIONAL														
NOY INSATISFE.	75.25	22.33	17.25	7.63	14.75	7.56	12.75	5.85	13.50	3.69	7.75	2.63	9.25	1.89
POCO	63.33	16.25	17.00	4.35	14.66	6.35	12.33	3.51	9.00	1.00	4.66	1.15	5.66	1.15
SATISFECHO	74.36	14.51	16.90	4.54	14.72	4.06	11.40	3.70	13.97	3.18	5.41	2.56	8.94	2.76
BASTANTE	78.32	15.20	17.86	4.11	16.56	4.24	11.92	3.45	13.80	3.46	6.94	2.57	9.21	2.64
NOY SATISFECHO	79.57	14.61	18.27	4.08	16.23	4.43	12.17	3.58	14.04	3.25	9.15	2.32	9.68	2.76

TABLA N° 23: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS OBTENIDAS POR LA MUESTRA EN LAS V. RELATIVAS AL EJERCICIO DOCENTE DEL PROFESOR.

VARIABLES RELATIVAS AL PROFESORADO: VARIABLES RELACIONADAS CON EL EJERCICIO DOCENTE	FUENTES DE VARIACION				F	SIG.
	ENTRE GRUPOS		INTRA GRUPOS			
	MC	GL	MC	GL		
	ESCALA TOTAL					
*TITULACION	848.668	3	223.081	406	3.801	.0104
*NIVEL EDUCATIVO	1195.694	3	209.406	406	5.709	.0008
SATISFACCION PROFESIONAL	487.576	4	224.624	405	2.170	.0746
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION					
*TITULACION	55.344	3	17.591	406	3.146	.0251
*NIVEL EDUCATIVO	115.157	3	16.872	406	6.625	.0002
SATISFACCION PROFESIONAL	22.308	4	17.866	405	1.248	.2898
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS					
*TITULACION	71.613	3	18.540	406	3.662	.0096
*NIVEL EDUCATIVO	127.922	3	17.469	406	7.322	.0001
*SATISFACCION PROFESIONAL	51.070	4	18.604	405	2.745	.0282
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA					
*TITULACION	51.158	3	12.492	406	4.095	.0070
*NIVEL EDUCATIVO	81.748	3	11.730	406	6.969	.0001
SATISFACCION PROFESIONAL	7.756	4	12.807	405	.605	.6588
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO					
*TITULACION	44.282	3	11.104	406	3.987	.0081
NIVEL EDUCATIVO	12.107	3	11.181	406	1.082	.3563
SATISFACCION PROFESIONAL	19.218	4	11.310	405	1.699	.1493
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION					
TITULACION	7.303	3	6.368	406	1.241	.2944
NIVEL EDUCATIVO	3.341	3	6.467	406	.516	.6710
*SATISFACCION PROFESIONAL	20.955	4	6.255	405	3.350	.0103
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR					
TITULACION	10.851	3	7.351	406	1.476	.2205
NIVEL EDUCATIVO	14.142	3	7.177	406	1.998	.1139
SATISFACCION PROFESIONAL	16.755	4	7.278	405	2.302	.0580

TABLA N° 24: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL EJERCICIO DOCENTE DEL PROFESOR (ANOVA)

MEDIA		DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA	
ESCALA TOTAL		VARIABLE: TITULACION	1 5 4 3 2
76.9501	Niv 1: PROFESOR DE EGB		
77.1235	Niv 5: OTRAS		
82.5000	Niv 4: PSICOLOGIA		
84.8947	Niv 3: PEDAGOGIA	*	
86.8462	Niv 2: PEDAGOGIA TERAPEUTICA	* *	
ESCALA TOTAL		VARIABLE: NIVEL EDUCATIVO	4 3 2 1
74.5225	Niv 4: CICLO SUPERIOR		
74.9060	Niv 3: CICLO MEDIO		
77.1625	Niv 2: CICLO INICIAL		
83.4828	Niv 1: PREESCOLAR	* *	
VARIABLE: SATISFACCION PROFESIONAL			
DIMENSION "EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DEL ALUMNADO"			
			2 3 1 5 4
14.6667	Niv 2: POCO SATISFECHO		
14.7200	Niv 3: SATISFECHO		
14.7500	Niv 1: MUY INSATISFECHO		
16.2321	Niv 5: MUY SATISFECHO	* * *	
16.5660	Niv 4: BASTANTE SATISFECHO	* * *	
DIMENSION "ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION"			
			2 1 3 4 5
4.6667	Niv 2: POCO SATISFECHO		
7.7500	Niv 1: MUY INSATISFECHO		
8.4133	Niv 3: SATISFECHO		
8.9481	Niv 4: BASTANTE SATISFECHO	*	
9.1518	Niv 5: MUY SATISFECHO	*	

TABLA N° 25: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL EJERCICIO DOCENTE DEL PROFESORADO.

VARIABLE: CATEGORIA PROFESIONAL	N	$\bar{X}$	DT	T	PROB.
ESCALA TOTAL					
1. PROFESOR ORDINARIO	369	76.60	14.74	4.88	.000
2. PROFESOR ESPECIAL	41	88.39	13.89		
DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION					
1. PROFESOR ORDINARIO	369	17.52	4.20	3.83	.000
2. PROFESOR ESPECIAL	41	20.14	3.70		
DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS					
1. PROFESOR ORDINARIO	369	15.78	4.28	4.45	.000
2. PROFESOR ESPECIAL	41	18.90	3.90		
DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA					
1. PROFESOR ORDINARIO	369	11.66	3.65	4.32	.000
2. PROFESOR ESPECIAL	41	14.14	3.53		
DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO					
1. PROFESOR ORDINARIO	369	13.63	3.34	4.06	.000
2. PROFESOR ESPECIAL	41	15.85	2.95		
DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION					
1. PROFESOR ORDINARIO	369	8.89	2.53	.67	.501
2. PROFESOR ESPECIAL	41	8.60	2.45		
DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR					
1. PROFESOR ORDINARIO	369	9.10	2.67	3.70	.000
2. PROFESOR ESPECIAL	41	10.96	2.51		

TABLA N° 26: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE CATEGORIA PROFESIONAL DEL PROFESORADO (T DE STUDENT)

II.2.1.2.3.- Variables relacionadas con la
integración de los alumnos con
n.e.e..

1.- Experiencia/Contacto del profesorado con
los alumnos con n.e.e..

1.1.- Presencia de los alumnos con n.e.e. en
el aula

Los resultados obtenidos con relación a la presencia de alumnos con n.e.e. el aula nos informan de que solamente el 10% de los profesores manifiesta no haberles tenido nunca en su clase, mientras que el 90% restante afirma que les ha tenido alguna vez, lo cual nos informa de que la mayoría de los profesores que intervienen en el estudio han tenido experiencia profesional con tales alumnos. En la actualidad, el 49.0% tiene alumnos integrados en el aula y el 51% restante no (Tabla nº 27, pág. 515). Estos resultados son bastante similares a los que se obtienen si se analizan los datos en función del tipo de Centro en el que trabaja el profesor.

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas en la escala de actitud por el profesorado clasificado en función de la citada variable (Tabla nº 28, pág. 515), los resultados parecen indicar que, a pesar de que, en líneas generales, los

profesores que afirman tener alumnos con n.e.e. en el aula obtienen puntuaciones más elevadas que los que afirman lo contrario, las diferencias existentes no parecen ser lo suficientemente importante como para que se pueda suponer la existencia de una incidencia significativa de la citada variable sobre las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración.

Al igual que en la variable anterior, la significación estadística de la incidencia de esta variable en las actitudes de los profesores hacia la integración escolar ha sido analizada empleando la T de Student.

Como podemos observar en la Tabla nº 29 (pág. 516), los valores de T en la escala total ($T=1.47$, $P>0.05$) y en las Dimensiones "Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos" ($T=-.86$, $P>0.05$), "Escolarización Aproporada" ($T=1.27$, $P>0.05$), "Aspecto Administrativo de la Integración" ($T=-1.08$, $P>0.05$) y "Habilidad Percibida por el Profesor para Enseñar a los Alumnos con N.E.E." ($T=.28$, $P>0.05$) no son estadísticamente significativos, es decir, no evidencian la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los profesores en función de la presencia o ausencia de alumnos con n.e.e. en el aula.

Todo lo contrario se puede afirmar con relación a las Dimensiones I ($T=2.08$, $P<0.05$) y IV ($T=2.08$, $P<0.05$) de la escala de actitud donde los valores de T han demostrado la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos de profesores.

En consecuencia con estos resultados, es posible afirmar, por tanto, que, aunque, en líneas generales, no se puede hablar de la existencia de una relación significativa entre la experiencia o contacto del profesorado con alumnos con n.e.e. en el aula y sus actitudes generales hacia la integración de dichos alumnos, si que parece existir una incidencia significativa de dicha variable en las actitudes que manifiesta el profesorado en las Dimensiones de la Escala "Filosofía General de la Integración" y "Efectos de la Conducta de los Alumnos con N.E.E. en el Aula". De esta forma, el profesorado que tiene en la actualidad alumnos con n.e.e. en el aula manifiesta opiniones significativamente más favorables (a) con respecto al concepto de integración escolar entendido como el derecho que tienen todos los alumnos a recibir respuesta a sus necesidades en el mismo contexto educativo y (b) con relación a la conducta que, en general, manifiestan dentro del aula los alumnos con n.e.e. y a su incidencia en la dinámica del aula y en el trabajo del profesor.

1.2.- Experiencia del profesorado con los alumnos con n.e.e.

Con respecto a la consideración que los propios profesores hacen de su experiencia profesional con los alumnos con n.e.e., el 77.6% opina que tiene poca (61.8%) o ninguna (15.8%) experiencia y, solamente, el 22.4% considera que su experiencia profesional con estos alumnos es bastante (17.7%) o mucha (4.7%) (Tabla nº 27, pág. 515) . Parece, por tanto, que una amplia mayoría del profesorado de EGB de Vizcaya opina que, a pesar de haber tenido durante más o

menos tiempo alumnos integrados en sus aulas, su experiencia para trabajar con tales alumnos sigue siendo insuficiente.

Analizados estos resultados según el tipo de Centro donde trabaja el profesorado podemos decir que, si bien existe una tendencia generalizada entre los profesores de los diferentes Centros a considerar que tienen poca experiencia en el trabajo con alumnos con n.e.e. (60%, 60.5% y 65.7%, respectivamente), existen diferencias importantes con relación al porcentaje de profesores que opina que posee suficiente experiencia para trabajar adecuadamente con estos alumnos. Así, en los Centros públicos existe un porcentaje de profesores sensiblemente superior (32.7%) al existente en los Centros privados (11.3%) y en las ikastolas (13.5%) que considera que posee la experiencia adecuada para trabajar con dichos alumnos (Tabla nº 27, pág. 515).

Las puntuaciones medias obtenidas en la escala de actitud por el profesorado clasificado en función de la citada variable (Tabla nº 28, pág. 515), indican que la experiencia docente que manifiesta el profesorado con los alumnos con n.e.e. parece estar incidiendo en sus actitudes hacia la integración escolar. De esta forma, salvo en la Dimensión V de la escala -"Aspecto Administrativo de la Integración"- donde el grupo que obtiene puntuaciones más elevadas es el constituido por aquellos que afirman no tener ninguna experiencia con tales alumnos, son los profesores que dicen tener mucha experiencia los que, en general, manifiestan actitudes más favorables hacia la integración.

Los Análisis de Varianza realizados para estudiar la significación estadística de la incidencia que tiene en las actitudes del profesorado la citada variable (variable independiente con cuatro niveles de respuesta), han arrojado efectos significativos en las puntuaciones obtenidas por la muestra en la escala total y en las Dimensiones "Filosofía General de la Integración" ($F=3.267$, $P<0.05$), "Escolarización Apropiaada" ($F=2.838$, $P<0.05$) y "Aspecto Administrativo de la Integración" ($F=3.437$, $P<0.05$). Al mismo tiempo, han puesto de manifiesto la existencia de una relación no significativa entre dicha variable y las actitudes manifestadas por los profesores en las Dimensiones II ("Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos"), IV ("Efectos de la Conducta del Alumno Integrado") y VI ("Habilidad Percibida por el Profesor para Trabajar con los Alumnos con N.E.E. Integrados") de la Escala (ver Tabla n° 30, pág. 517).

En cuanto al grupo o grupos de profesores que demuestran actitudes significativamente más favorables, el test de comparación múltiple de Scheffé evidenció resultados bien distintos:

- a.- Con respecto a las actitudes manifestadas por el profesorado en la escala total y en la Dimensiones I y III, el test puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los niveles 4 y 1 y 4 y 2. Con relación a las puntuaciones medias de los niveles 1 y 2, 1 y 3, 2 y 3 y 3 y 4 el test de scheffé determinó que eran estadísticamente iguales (Tabla n° 31, pág. 518). (El nivel 1 agrupa al profesorado que considera que no tiene

ninguna experiencia profesional con los alumnos con n.e.e., el nivel 2 a los que afirman tener poca experiencia, el nivel 3 a aquellos que dicen tener bastante y el nivel 4 a los que afirman tener mucha experiencia).

En este sentido, sería posible concluir que el profesorado que considera que tiene mucha experiencia profesional con los alumnos con n.e.e. mantiene actitudes hacia la integración escolar significativamente más favorables que aquellos profesores que consideran que tienen poca o ninguna experiencia.

- b.- Con relación a las puntuaciones medias obtenidas por los profesores en la Dimensión "Aspecto Administrativo de la Integración", los resultados, sin embargo, han sido bien distintos: el test de Scheffé evidenció que, a un nivel de confianza de .05, existían diferencias significativas entre los grupos 1 (Ninguna) y 3 (Bastante). Las diferencias existentes entre las puntuaciones obtenidas por los grupos 1 (Ninguna) y 2 (Poca), 1 (Ninguna) y 4 (Mucha), 2 (Poca) y 3 (Bastante), 2 (Poca) y 4 (Mucha) y 3 (Bastante) y 4 (Mucha) no fueron encontradas estadísticamente significativas (Tabla nº 31, pág. 518).

Estos resultados parecen indicar, por tanto, que, con respecto a ésta Dimensión de las Actitudes del profesorado hacia la integración, los profesores que consideran que no tienen ninguna experiencia profesional con los alumnos con n.e.e. manifiestan actitudes

significativamente más favorables que aquellos que consideran que tienen bastante experiencia con dichos alumnos. En este sentido, y de forma similar a lo que sucedía cuando analizábamos la variable presencia del alumno con n.e.e. en el centro, sería posible concluir que la existencia entre los profesores de opiniones más positivas con respecto a la forma en la que la Administración Educativa esta poniendo en práctica el proceso de integración escolar guarda una relación significativa con la ausencia de experiencia profesional con tales alumnos.

Conclusión general:

En líneas generales, los resultados obtenidos en el grupo de variables relacionadas con la experiencia/contacto del profesorado con alumnos con n.e.e indican que la única variable que parece estar ejerciendo una incidencia clara en sus actitudes hacia la integración es la experiencia docente que manifiesta el profesor con dichos alumnos. De esta forma, son los profesores que dicen tener mucha experiencia los que, en general (escala total y dimensiones I y III), y salvo en la Dimensión V de la escala -"Aspecto Administrativo de la Integración- donde el grupo que obtiene puntuaciones significativamente más elevadas es el constituido por aquellos que dicen no tener experiencia con tales alumnos, manifiestan actitudes significativamente más favorables hacia la integración.

Con respecto a las variable presencia de alumnos con n.e.e. en el aula, exceptuando la incidencia significativa que ejerce en las Dimensiones "Filosofía General de la Integración" y "Efectos de la Conducta del Alumno con N.E.E en el Aula", los resultados indican que ésta no está afectando a las actitudes globales manifestadas por el profesorado hacia la integración.

VARIABLES	MUESTRA TOTAL			CENTROS PUBLICOS			CENTROS PRIVADOS			INSTITUCIONES		
	N	% ajus.	% acum.	N	% ajus.	% acum.	N	% ajus.	% acum.	N	% ajus.	% acum.
ALUMNOS CON N.E.E. EN EL AULA												
SI	203	49.0	49.0	113	51.6	51.6	55	44.4	44.4	33	49.2	49.2
NO	207	51.0	100.0	106	48.4	100.0	69	55.6	100.0	34	50.8	100.0
EXP. DEL PROF. CON ALUMNOS CON N.E.E.												
NINGUNA	66	15.6	15.6	16	7.3	7.3	35	28.2	28.2	14	20.8	20.8
POCA	241	61.6	77.6	131	60.0	67.3	75	60.5	88.7	44	65.7	86.5
BASTANTE	72	17.7	95.3	54	24.6	91.9	12	9.7	96.4	6	11.9	98.4
MUCHA	19	4.7	100.0	16	6.1	100.0	2	1.6	100.0	1	1.6	100.0

TABLA N° 27: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTEGRACION DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. (EXPERIENCIA/CONTACTO DEL PROFESORADO CON ALUMNOS CON N.E.E.)

VARIABLES	ESCALA TOTAL		DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		DIMENSION IV		DIMENSION V		DIMENSION VI	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
ALUMNOS CON N.E.E. EN EL AULA														
SI	78.90	15.28	18.23	4.26	16.29	4.42	12.14	3.57	14.21	3.47	8.72	2.52	9.30	2.79
NO	76.71	14.82	17.36	4.17	15.91	4.27	11.69	3.43	13.52	3.24	8.99	2.53	9.23	2.64
EXP. DEL PROFESOR CON ALUM. CON NEE														
NINGUNA	77.48	15.80	17.60	4.25	16.00	5.20	11.76	3.27	13.57	3.11	9.54	2.50	9.40	2.85
POCA	77.07	14.79	17.52	4.24	15.99	4.14	11.67	3.44	13.66	3.27	8.50	2.46	9.12	2.64
BASTANTE	78.56	14.33	17.95	4.19	16.21	4.03	12.33	3.94	13.76	3.72	8.18	2.48	9.50	2.80
MUCHA	85.78	17.06	20.63	3.18	17.52	4.56	13.94	4.15	15.15	4.00	6.63	2.92	9.69	2.52

TABLA N° 28: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS OBTENIDAS POR LA MUESTRA EN LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA EXPERIENCIA/CONTACTO DEL PROFESORADO CON ALUMNOS CON N.E.E.

VARIABLE: PRESENCIA DE ALUM- NOS CON M.E.E. EN EL AULA	N	$\bar{X}$	DT	T	PROB.
	ESCALA TOTAL				
1. SI	203	78.90	15.28	1.47	.144
2. NO	207	76.71	14.52		
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION				
1. SI	203	18.23	4.26	2.08	.038
2. NO	207	17.36	4.17		
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS				
1. SI	203	16.29	4.42	.86	.388
2. NO	207	15.91	4.27		
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA				
1. SI	203	12.14	3.57	1.27	.205
2. NO	207	11.69	3.43		
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO CON M.E.E.				
1. SI	203	14.21	3.47	2.08	.038
2. NO	207	13.52	3.24		
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION				
1. SI	203	8.72	2.52	1.08	.280
2. NO	207	8.99	2.53		
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR				
1. SI	203	9.30	2.79	0.28	.782
2. NO	207	9.23	2.64		

TABLA N° 29: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL DE LA ESCALA Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE PRESENCIA DE ALUMNOS CON M.E.E. EN EL AULA (T DE STUDENT)

VARIABLES RELATIVAS AL PROFESORADO: VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTEGR. DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. -EXPERIENCIA/CONTACTO DEL PROFESORADO-	FUENTES DE VARIACION				F	SIG.
	ENTRE GRUPOS		INTRA GRUPOS			
	NC	GL	NC	GL		
	ESCALA TOTAL					
*EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON N.E.E.						
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION					
*EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON N.E.E.	57.547	3	17.614	406	3.267	.0213
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS					
EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON N.E.E.	14,400	3	16.959	406	.759	.5173
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA					
*EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON N.E.E.	35.721	3	12.566	406	2.636	.0372
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO					
EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON N.E.E.	12.566	3	11.379	406	1.106	.3464
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION					
*EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON N.E.E.	21.610	3	6.267	406	3.437	.0170
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR					
EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON N.E.E.	5.816	3	7.363	406	.766	.5011

TABLA N° 30: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE EXPERIENCIA DEL PROFESORADO CON ALUMNOS CON N.E.E. (ANOVA)

MEDIA	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA		
ESCALA TOTAL	VARIABLE: EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON NEE INTEGRADOS		
		2 1 3 4	
77.0712	Niv 2: POCA		
77.4825	Niv 1: NINGUNA		
78.5608	Niv 3: BASTANTE		
85.7832	Niv 4: MUCHA	* *	
VARIABLE: EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON N.E.E. DIMENSION: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION			
		3 4 2 1	
8.1806	Niv 3: BASTANTE		
8.6316	Niv 4: MUCHA		
8.9004	Niv 2: POCA		
9.5459	Niv 1: NINGUNA	+	

TABLA N° 31: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA DE LA VARIABLE EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON LOS ALUMNOS CON N.E.E.

2.- Formación/Competencia del profesorado en Educación Especial.

2.1.- Cursos de formación

Los resultados obtenidos con respecto a las variable referida a la formación recibida por el profesorado indican que una gran mayoría de los profesores (80.5%) no ha realizado nunca ningún curso de formación relacionado con la integración educativa de los alumnos con n.e.e. (Tabla nº 32, pág. 526).

Estos resultados son bastante similares a los que se obtienen si se analizan los datos en función del tipo de Centro en el que trabaja el profesor. Quizás, el único aspecto a comentar en este sentido sea que el porcentaje de profesores de Centros públicos que afirma haber realizado cursos de formación en dicho ámbito (24.7%) es sensiblemente superior al obtenido en los Centros privados (11.3%) e ikastolas (16.4%) (Tabla nº 32, pág. 526).

A la luz de la información que nos ofrecen las puntuaciones medias obtenidas por la muestra en la escala de actitud, parece que es posible afirmar que la formación recibida por los profesores en relación con la integración de alumnos con n.e.e. está incidiendo en las actitudes manifestadas por dicho colectivo: en general, y excepto en

las dimensiones V ("Aspecto Administrativo de la Integración") y VI ("Habilidad Percibida por el Profesorado para Enseñar a lo Alumnos con N.E.E."), donde no se observan diferencias importantes, el profesorado que dice haber realizado algún curso de formación relacionado con la integración de los alumnos con n.e.e. manifiesta actitudes más favorables hacia la integración de dichos estudiantes que aquellos profesores que afirman no haber realizado ninguno (Tabla nº 33, pág. 526).

La significatividad estadística de la citada relación ha sido analizada a través de la T de Student.

Como podemos observar en la Tabla nº 34 (pág. 527) los valores de T en la escala total ($T=4.97$, $P<0.01$) y en las Dimensiones I ($T=6.55$, $P<0.01$), II ($T=4.76$, $P<0.01$), III ($T=4.91$, $P<0.01$) y IV ($T=3.52$, $P<0.01$) son estadísticamente significativos. Todo lo contrario puede decirse con relación a las Dimensiones "Aspecto Administrativo de la Integración" y "Habilidad Percibida por el Profesorado para Enseñar a los Alumnos con N.E.E", donde los valores de T no han resultado ser estadísticamente significativos.

En consecuencia con estos resultados, podemos concluir que:

- a.- a nivel general, existen diferencias significativas entre los profesores que han

realizado algún curso de formación relacionado con la Educación Especial o con la integración de los alumnos con n.e.e. y los profesores que no han realizado ninguno. Más en concreto, es posible afirmar que aquellos profesores que han recibido al menos un curso de Educación Especial han demostrado actitudes significativamente más favorables hacia la integración escolar que aquellos profesores que nunca han recibido tal formación;

- b.- a nivel más concreto, no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos de profesores en las Dimensiones V ("Aspecto Administrativo de la Integración") y VI ("Habilidad Percibida por el Profesorado para Enseñar a los Alumnos con N.E.E.") de la Escala de Actitud o, lo que es lo mismo, los profesores que han realizado algún curso de formación en Educación Especial y los que no han realizado ninguno manifiestan unas actitudes en ambas dimensiones que pueden ser consideradas estadísticamente iguales: manifiestan las mismas actitudes con respecto a la forma en la que la Administración esta desarrollando en la práctica el proceso de integración y a su habilidad y competencias para enseñar a los alumnos con n.e.e..

2.2.- Opinión del Profesorado sobre su Preparación

Estrechamente relacionados con los datos comentados con anterioridad, están los referidos a la variable opinión del profesor sobre su preparación para trabajar con alumnos con n.e.e. integrados. El 82% considera que su preparación es nula (35.2%) o poca (46.8%), el 11.3% que es normal, y sólo 6.7% que es bastante (5.7%) o mucha (1.0%) (Tabla nº 32, pág. 526). Una gran mayoría de los profesores, por tanto, considera que su preparación para trabajar con estos alumnos es insuficiente. En este sentido, nos ha parecido importante destacar el alto porcentaje de profesores que opinan que no poseen ninguna preparación (35.2%) que les capacite para el ejercicio profesional con tales alumnos.

Estos resultados son bastante similares a los que se obtienen si se analizan los datos en función del tipo de Centro en el que trabaja el profesor (Tabla nº 32, pág. 526).

Con respecto a los resultados referidos a las puntuaciones medias obtenidas por la muestra en la escala de actitud, parece que es posible afirmar que la valoración que realiza el profesor sobre su preparación para trabajar con los alumnos con n.e.e. está incidiendo en las actitudes manifestadas por dicho colectivo tanto en la escala total como en la mayor parte de las dimensiones subyacentes: salvo en la dimensión V de la escala en la que el grupo de profesores que obtiene puntuaciones mas altas es el formado

por aquellos que opinan poseer poca preparacion para trabajar con tales alumnos, son los profesores que consideran que tienen una adecuada capacitacion profesional (normal, bastante, mucha) los que manifiestan actitudes mas positivas hacia su integracion (Tabla n° 33, pag. 526).

Antes de comentar los resultados obtenidos en el Análisis de Varianza, señalar que la variable *Opinion del Profesorado sobre su Preparacion*, que contaba originalmente con 5 niveles de respuesta, a saber: 1. Nula, 2. Poca, 3. Normal, 4. Bastante y 5. Mucha, ha sido recodificada para su análisis en tres niveles de respuesta: un primer nivel que agruparia a los profesores que consideran que tienen nula o poca preparacion para trabajar con los alumnos con n.e.e., un segundo nivel que incluiria a aquellos que consideran que tienen una preparacion normal para trabajar con dichos alumnos, y, por ultimo, un tercer nivel en el que encontraríamos a todos aquellos que opinan que tienen bastante o mucha preparacion.

Con respecto a los resultados obtenidos, los Análisis de Varianza realizados han puesto de manifiesto la existencia de relaciones significativas entre la consideración que los profesores hacen de su preparacion para trabajar con los alumnos con n.e.e. (variable independiente con tres niveles de respuesta) y las puntuaciones obtenidas por los profesores, tanto en la escala total ($F=$ $P<0.01$), como en las Dimensiones I ($F=12.20$, $P<0.01$), II ($F=6.38$, $P<0.01$), III ($F=8.29$, $P<0.01$) y VI ($F=3.59$, $P<0.05$) de la Escala (ver Tabla n° 35, pag. 528).

Por su parte, el test de comparación múltiple de Scheffé ha arrojado diferencias significativas, a un nivel de confianza de .05, entre las puntuaciones medias de los niveles 3 (Mucha) y 1 (Poca) y 2 (Normal) y 1 (Poca). Las diferencias existentes entre los grupos 2 (Normal) y 3 (Mucha) no fueron encontradas estadísticamente significativas (ver Tabla n° 36, pág. 528).

En consecuencia, podemos concluir que, además de la formación real recibida por el profesorado (cursos de formación), la valoración que éste hace de su formación para trabajar con los alumnos con n.e.e. también esta incidiendo en sus actitudes hacia la integración escolar. Los resultados obtenidos, parecen indicar que cuanto mejor sea la opinión que el profesorado tiene de su preparación para trabajar con dichos alumnos más favorables van a ser sus actitudes hacia la integración educativa y viceversa. Así, los profesores que consideran que tienen una preparación adecuada para trabajar con los alumnos con n.e.e. manifiestan actitudes significativamente más favorables que aquellos que opinan lo contrario.

Conclusión General:

A la luz de la información que nos ofrecen los resultados obtenidos en este grupo de variables, es posible afirmar que tanto la formación recibida por los profesores en relación con la integración de alumnos con n.e.e, como la capacitación percibida por éstos para enseñar a tales alumnos

están incidiendo significativamente en las actitudes manifestadas por dicho colectivo en la escala total y en la mayor parte de las dimensiones subyacentes.

En general, y excepto en las dimensiones V ("Aspecto Administrativo de la Integración") y VI ("Habilidad Percibida por el Profesorado para Enseñar a los Alumnos con N.E.E") donde nos se observan diferencias significativas, el profesorado que dice haber realizado algún curso de formación relacionado con la integración de los alumnos con n.e.e. manifiesta actitudes significativamente más favorables hacia la integración de dichos estudiantes que aquellos profesores que afirman no haber realizado ninguno.

En la misma línea irían las conclusiones relacionadas con la variable *opinion del profesor sobre su preparacion para trabajar con los alumnos con n.e.e*: salvo en las Dimensiones IV Y V de la escala en la que no se observan incidencias significativas, son aquellos profesores que afirman tener una adecuada capacitacion profesional (normal, bastante, mucha) para trabajar con dichos alumnos los que manifiestan actitudes significativamente mas positivas hacia su integracion.

VARIABLES	MUESTRA TOTAL			CENTROS PUBLICOS			CENTROS PRIVADOS			IKASTOLAS		
	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.
CURSOS DE FORMACION SOBRE INTEGRACION												
SI	63	19.5	19.5	53	24.7	24.7	15	11.3	11.3	11	16.4	16.4
NO	327	80.5	100.0	167	75.3	100.0	109	88.7	100.0	56	83.6	100.0
Nº DE CURSOS REALIZADOS												
DE 1 A 3	56	67.5		35	66.1	66.1	11	73.3	73.3	6	54.5	54.5
DE 4 A 6	19	22.9		11	20.7	86.8	4	26.7	100.0	4	36.4	90.9
DE 7 A 9	6	7.2		4	7.5	94.3	--	--		1	9.1	100.0
MAS DE 9	2	2.4		3	5.7	100.0	--	--		--	--	
OPINION DEL PROFESOR SOBRE SU PREPARACION												
NULA	143	35.2		84	38.3	38.3	44	35.5	35.5	18	26.9	26.9
POCA	194	46.8		93	42.5	80.8	59	47.6	83.1	38	56.7	83.6
NORMAL	46	11.3		23	10.5	91.3	15	12.1	95.2	8	11.9	95.5
BASTANTE	23	5.7		16	7.3	98.6	5	4.0	99.2	3	4.5	100.0
MUCHA	4	1.0		3	1.4	100.0	1	.6	100.0	--	--	

TABLA N° 32: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA FORMACION/COMPETENCIA DEL PROFESORADO EN EDUCACION ESPECIAL.

VARIABLES	ESCALA TOTAL		DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		DIMENSION IV		DIMENSION V		DIMENSION VI	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
CURSOS DE FORMA. SOBRE INTEGRACION														
SI	85.25	14.08	20.11	3.25	18.24	4.41	13.66	3.24	15.06	3.46	6.45	2.41	9.75	2.65
NO	76.04	14.77	17.24	4.25	15.63	4.25	11.50	3.52	13.58	3.29	8.95	2.55	9.11	2.70
OPINION PROFE. SOBRE SU PREPARA.														
NULA	73.11	15.05	16.72	4.32	15.43	4.19	11.07	3.32	13.09	3.16	8.47	2.73	6.31	2.51
POCA	78.77	14.07	17.76	4.15	15.97	4.16	11.95	3.40	14.18	3.20	9.18	2.23	9.70	2.67
NORMAL	84.52	15.06	19.93	3.80	17.67	4.83	13.36	4.06	14.26	4.09	9.08	2.77	10.19	2.89
BASTANTE	83.00	15.55	19.78	2.62	17.47	5.05	12.86	3.75	14.82	3.66	8.56	2.51	9.47	2.37
MUCHA	91.00	8.08	21.00	2.94	19.75	1.50	17.25	2.06	15.75	2.21	6.50	2.51	10.75	2.75

TABLA N° 33: DESCRIPCION ESTADISTICA DE LA POBLACION: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS OBTENIDAS POR LA MUESTRA EN LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA FORMACION/COMPETENCIA DEL PROFESORADO EN EDUCACION ESPECIAL.

VARIABLE: CURSOS DE FORMACION	N	$\bar{Y}$	DT	T	PROB.
	ESCALA TOTAL				
1. SI	83	85.25	14.08	4.97	.000
2. NO	327	76.04	14.77		
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION				
1. SI	83	20.11	3.25	6.55	.000
2. NO	327	17.24	4.25		
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS				
1. SI	83	18.24	4.41	4.76	.000
2. NO	327	15.63	4.25		
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA				
1. SI	83	13.66	3.24	4.91	.000
2. NO	327	11.50	3.52		
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO				
1. SI	83	15.06	3.46	3.52	.000
2. NO	327	13.56	3.29		
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION				
1. SI	83	8.45	2.41	1.57	.116
2. NO	327	8.95	2.55		
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR				
1. SI	83	9.79	2.65	1.89	.060
2. NO	327	9.11	2.70		

TABLA N° 34: DIFERENCIAS ENTRE LAS PONTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL DE LA ESCALA Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE CURSOS DE FORMACION (T DE STUDENT)

VARIABLES RELATIVAS AL PROFESORADO: VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS CON M.E.B. - FORMACIÓN/COMPETENCIA DEL PROFESORADO-	FUENTES DE VARIACION				F	SIG.
	ENTRE GRUPOS		INTRA GRUPOS			
	MC	GL	MC	GL		
	ESCALA TOTAL					
*OPINION DEL PROFESORADO SOBRE SU PREPARACION						
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION					
*OPINION DEL PROFESORADO SOBRE SU PREPARACION	207.062	2	16.971	407	12.203	.0000
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS					
*OPINION DEL PROFESORADO SOBRE SU PREPARACION	117.666	2	16.435	407	6.363	.0019
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA					
*OPINION DEL PROFESORADO SOBRE SU PREPARACION	102.104	2	12.314	407	6.291	.0003
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO					
OPINION DEL PROFESORADO SOBRE SU PREPARACION	23.488	2	11.128	407	2.073	.1271
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION					
OPINION DEL PROFESORADO SOBRE SU PREPARACION	6.121	2	6.402	407	.956	.3852
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR					
*OPINION DEL PROFESORADO SOBRE SU PREPARACION	26.194	2	7.276	407	3.536	.0282

TABLA N° 35: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU PREPARACIÓN (ANOVA)

MEDIA	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA		
ESCALA TOTAL	VARIABLE: OPINIÓN DEL PROFESOR SOBRE SU PREPARACIÓN		
		1	2 3
76.7711	Niv 1: POCA		
84.5225	Niv 2: NORMAL	*	
87.0000	Niv 3: MUCHA	*	

TABLA N° 36: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU PREPARACIÓN

3.- Variables relacionadas con la aceptación del profesorado de la integración de los alumnos con n.e.e..

3.1.- Escolarización en Centros Específicos

Los resultados obtenidos con relación a la variable escolarización de los alumnos con n.e.e. en centros específicos nos han proporcionado la siguiente información:

- * Frente al 38.1% de los profesores que consideran inadecuada dicha escolarización, el 61.9% la sigue considerando adecuada. Destacar que de este 61.6%, el 38.2% opina que es una escolarización más adecuada que la que se les puede ofrecer en los centros ordinarios (Tabla nº 37, pág. 538).
- * Según la variable tipo de Centro en el que trabaja el profesor, el porcentaje más alto de opiniones favorables a la escolarización en Centros específicos de los alumnos con n.e.e. pertenece al profesorado de los Centros privados (78.3%), a continuación encontramos a los profesores de los Centros públicos (57.6%) y, por último, con el porcentaje más bajo, a los profesores de las ikastolas (46.3%) (Tabla nº 37, pág. 538). Según estos datos, parece, por tanto, que todavía una buena parte del profesorado, perteneciente, en gran medida, a los Centros privados y, en menor proporción, a los públicos, sigue considerando

que, al menos para muchos alumnos con n.e.e., la opción de escolarización que pueden permitir los centros específicos sigue siendo más adecuada que la opción que representan los centros ordinarios. La excepción, en este sentido, esta representada por los profesores de ikastolas que opinan, en un 53.7% de los casos, que la escolarización más adecuada para estos alumnos es la que se les puede ofrecer en los Centros ordinarios.

Con respecto a las puntuaciones medias obtenidas por el profesorado en la escala de actitud, los resultados parecen estar indicando la existencia de una relación, posiblemente significativa, entre la citada variable y las actitudes del profesorado hacia la integración. Así, los profesores que se posicionan contrarios a la escolarización en Centros específicos de los alumnos con n.e.e. obtienen puntuaciones bastante más elevadas, tanto en la escala total, como en la mayor parte de las dimensiones que la integran (Tabla nº 38, pág. 539).

Como era de suponer, los Análisis de Varianza realizados han puesto de manifiesto que la opinión que tienen los profesores acerca de la escolarización en Centros Específicos de los alumnos con n.e.e. (variable independiente con cuatro niveles de respuesta) esta incidiendo significativamente en sus actitudes hacia la integración escolar de dichos alumnos. Los análisis efectuados han arrojado efectos significativos en las puntuaciones obtenidas por la muestra, tanto en la escala total ($F=113.32$, $P<0.01$) como en cada una de las Dimensiones que la integran (ver Tabla nº 39, pág. 540).

En cuanto a las diferencias existentes entre las puntuaciones medias de los diferentes grupos, el test de Scheffé ha arrojado efectos significativos a un nivel de confianza de .05 entre los niveles 1 y 4, 1 y 3, 2 y 4 y 2 y 3. Las diferencias existentes entre las puntuaciones medias obtenidas por los grupos 1 y 2 y 3 y 4 fueron halladas estadísticamente iguales (ver Tabla n° 40, pág. 541). (el nivel 1 incluye a aquellos profesores que consideran muy inadecuada la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los Centros Específicos; el nivel 2 agrupa a aquellos que consideran tan escolarización como inadecuada; el nivel 3 reúne al profesorado que valora adecuadamente la escolarización de tales alumnos en los Centros Específicos y, por último, el nivel 4 hace referencia a aquellos profesores que consideran muy adecuada tal escolarización).

En conclusión, podemos afirmar que aquellos profesores que valoran la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los Centros Específicos como muy inadecuada o inadecuada manifiestan actitudes significativamente más favorables que aquellos que consideran dicha escolarización como adecuada o muy adecuada, los cuales obtienen puntuaciones medias significativamente menores en la Escala de Actitud.

3.2.- Escolarización de los alumnos con n.e.e. en el aula ordinarias

De acuerdo a los resultados obtenidos en la muestra total, el 51.5% de los profesores encuestados se manifiestan

contrarios a la integración de alumnos con n.e.e. en sus aulas, mientras que el 48.5% estaría de acuerdo con dicha integración (Tabla n° 37, pág. 538).

Analizados los datos según el tipo de Centro, los resultados de nuevo vuelven a mostrar diferencias importantes entre los Centros públicos y privados, por una parte, y las ikastolas, por otra. Así, frente al 45.6% y al 46.8% del profesorado de los Centros públicos y privados que se manifiesta partidario de la presencia en sus aulas de alumnos con n.e.e. integrados, encontramos un 61.2% del profesorado de las ikastolas que manifiesta dicha opinión (Tabla n° 37, pág. 538) . En consecuencia, y aunque los porcentajes de acuerdo y desacuerdo estén bastante equilibrados, los datos obtenidos en esta variable parece que nos permiten concluir que el grado de rechazo del alumno integrado en el aula ordinaria sigue siendo superior al grado de aceptación. En este sentido, al igual que ocurría con la variable comentada con anterioridad, solamente el profesorado de las ikastolas manifiesta un grado de aceptación superior al grado de rechazo.

Las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de profesores, tanto en la escala total, como en cada una de las dimensiones que la integran, vuelven a indicar la existencia de una posible relación entre la citada variable y las actitudes del profesorado hacia la integración. Así, los profesores que se posicionan a favor de la escolarización en sus aulas de los alumnos con n.e.e. obtienen puntuaciones bastante más elevadas que aquellos que se definen contrarios a dicha escolarización (Tabla n° 38, pág. 539).

De forma muy similar a lo que ha sucedido con la variable comentada con anterioridad y corroborando lo que suponíamos cuando analizábamos las puntuaciones medias obtenidas por los profesores en esta variable, los datos que nos proporcionan los Análisis de Varianza realizados nos informan de que la opinión que tiene el profesorado acerca de la escolarización de los alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria (variable independiente con 4 niveles de respuesta) tiene efectos estadísticamente significativos: tanto en las puntuaciones globales obtenidas por la muestra en la escala de actitud ($F=233.567$, $P<0.01$), como en las puntuaciones parciales obtenidas en las diferentes Dimensiones subyacentes (ver Tabla nº 39, pág. 540).

En cuanto al grupo o grupos de profesores que demuestran actitudes significativamente más favorables, el test de comparación múltiple de Scheffé evidenció la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los niveles 4 y 1, 4 y 2, 4 y 3, 3 y 1, 3 y 2 y 2 y 1 (Tabla nº 40, pág. 541). (El nivel 1 agrupa al profesorado que estaría muy en desacuerdo con tener en sus aulas en las condiciones actuales a alumnos con n.e.e., el nivel 2 a los que afirman estar en desacuerdo, el nivel 3 a aquellos que dicen estar de acuerdo y el nivel 4 a los que afirman estar muy de acuerdo).

En líneas generales, podemos afirmar, por tanto, que el grado de aceptación de la escolarización de los alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria está significativamente relacionado con las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración escolar de dichos

alumnos. Así, los profesores que afirman estar muy de acuerdo con dicha presencia obtienen puntuaciones en la escala de actitud significativamente superiores, seguidos por los profesores que se manifiestan de acuerdo y por los que se manifiestan en desacuerdo. Por último, encontramos a aquellos que se manifiestan muy en desacuerdo con tener escolarizados en sus aulas a alumnos con n.e.e., los cuales obtienen puntuaciones significativamente inferiores a las obtenidas por el resto de los grupos. Todo ello, parece indicar que la presencia de actitudes más o menos favorables entre el profesorado pasa por la aceptación del alumno con n.e.e. en el aula ordinaria.

3.3.- Escolarización de los alumnos con n.e.e. en los centros ordinarios

Por último, los resultados referidos a la aceptación de la integración del alumno con n.e.e. en los centros ordinarios nos informan de que el 58.8% del total de los profesores encuestados se manifiestan a favor y el 41.2% en contra (Tabla nº 37, pág. 538).

Analizada esta variable en función del tipo de Centro en el que trabaja el profesor podemos decir que, si bien existe una tendencia generalizada entre los profesores de los distintos Centros (públicos, privados e ikastolas) a manifestarse de acuerdo con la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los Centros ordinarios, el porcentaje de profesores de ikastolas que lo hace (80.6%) es mucho mayor

que el porcentaje de profesores pertenecientes a Centros públicos (58%) y privados (51.6%) (Tabla nº 37, pág. 538).

Prescindiendo de las diferencias entre centros, y a la luz de los datos obtenidos, en esta ocasión parece que podemos afirmar, que, en general, el grado de aceptación de la integración en los Centros ordinarios del alumno con n.e.e. manifestado por los profesores es superior al grado de rechazo. Si, además, relacionamos estos datos con los obtenidos en las variables anteriormente comentadas, parece que la conclusión general que se desprende es que entre los profesores de EGB de Vizcaya existe una tendencia a aceptar la escolarización de los alumnos con n.e.e. en las aulas "especiales" (aulas de educación especial, aulas polivalentes, aulas de apoyo...) de los centros ordinarios. Parece existir, por tanto, una mayor inclinación a apoyar todo lo relacionado con lo "especial" en la educación y en la escolarización de los alumnos con n.e.e. (centros específicos, aulas especiales...).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por el profesorado en la citada variable, los resultados vuelven a indicar, una vez más, que aquellos profesores que consideran que la mayoría de los alumnos con n.e.e. deberían estar escolarizados en los Centros ordinarios, obtienen puntuaciones bastante más elevadas, tanto en la escala total, como en las diferentes dimensiones que la integran (Tabla nº 38, pág. 539).

Los Análisis de Varianza realizados ponen de manifiesto que la opinión del profesorado acerca de la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los Centros ordinarios (variable independiente con cuatro niveles de respuesta) esta significativamente relacionado con sus actitudes hacia la integración. Los resultados obtenidos arrojan efectos significativos sobre las puntuaciones obtenidas por la muestra en la escala total y en cada una de las Dimensiones que la integran (ver Tabla nº 39, pág. 540).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos que integran esta variable, el Test de Scheffé evidenció que, a un nivel de confianza del .05, existían diferencias significativas entre los niveles 4 y 1, 4 y 2, 4 y 3, 3 y 1, 3 y 2 y 2 y 1 (Tabla nº 40, pág. 541). (El nivel 1 agrupa al profesorado que estaría muy en desacuerdo con la escolarización en los centros ordinarios de la mayoría de los estudiantes con n.e.e., el nivel 2 a los que afirman estar en desacuerdo, el nivel 3 a aquellos que dicen estar de acuerdo y el nivel 4 a los que afirman estar muy de acuerdo).

En síntesis, concluir diciendo que el grado de aceptación de la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los Centros Ordinarios esta significativamente relacionado con las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración escolar de dichos alumnos. Así, al igual que sucedía en el caso de la variable comentada con anterioridad, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los profesores que afirman estar muy de acuerdo con dicha presencia obtienen puntuaciones en la escala de actitud

significativamente superiores, seguidos por los profesores que se manifiestan de acuerdo y por los que se manifiestan en desacuerdo. Por último, encontramos a aquellos que se manifiestan muy en desacuerdo con que la mayoría de los alumnos con n.e.e. estén escolarizados en los Centros ordinarios, alcanzando puntuaciones significativamente inferiores a las obtenidas por el resto de los grupos.

Conclusión General:

En conclusión con los resultados obtenidos, podemos afirmar que todas las variables consideradas en este grupo están incidiendo de manera significativa en las actitudes del profesorado hacia la integración escolar. Así, son los profesores que 1) se posicionan contrarios a la escolarización en Centros específicos de los alumnos con n.e.e., 2) aceptan, en las condiciones educativas actuales, su escolarización en las aulas ordinarias y 3) consideran que la mayoría de tales alumnos deberían estar escolarizados en los Centros ordinarios, los que obtienen puntuaciones medias más altas en la escala total y en la totalidad de las dimensiones que la integran.

	MUESTRA TOTAL			CENTROS PUBLICOS			CENTROS PRIVADOS			IKASTOLAS		
VARIABLES	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.
ESCOLARIZACION EN CENTROS ESPECIFICOS												
MUY INADECUADA	29	7.1	7.1	20	9.1	9.1	4	3.2	3.2	5	7.5	7.5
INADECUADA	127	31.0	38.1	73	33.3	42.4	23	16.5	21.7	31	46.2	53.7
ADECUADA	39	24.1	62.2	38	17.3	59.7	39	31.5	53.2	17	25.4	79.1
MUY ADECUADA	155	37.6	100.0	88	40.3	100.0	58	46.8	100.0	14	20.9	100.0
ACEPTACION DE ALUMNOS CON N.E.E. EN EL AULA												
MUY EN DESACUERDO	42	10.3	10.3	30	13.7	13.7	11	8.6	8.6	3	4.5	4.5
EN DESACUERDO	167	41.2	51.5	89	40.7	54.4	55	44.4	53.2	23	34.3	38.8
DE ACUERDO	189	45.5	97.0	94	42.9	97.3	55	44.4	97.6	39	58.2	97.0
MUY DE ACUERDO	12	3.0	100.0	6	2.7	100.0	3	2.4	100.0	2	3.0	100.0
ESCOLARIZACION EN CENTROS ORDINARIOS												
MUY EN DESACUERDO	20	4.9	4.9	13	5.9	5.9	7	5.6	5.6	--	--	--
EN DESACUERDO	149	36.3	41.2	79	35.1	42.0	53	42.6	48.4	13	19.4	19.4
DE ACUERDO	214	52.2	93.4	113	51.6	93.6	57	46.0	94.4	46	71.6	91.0
MUY DE ACUERDO	27	6.6	100.0	14	6.4	100.0	7	5.6	100.0	6	9.0	100.0

TABLA N° 37: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA ACEPTACION DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. POR PARTE DEL PROFESORADO.

VARIABLES	ESCALA TOTAL		DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		DIMENSION IV		DIMENSION V		DIMENSION VI	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
ESCOLARIZA. EN CENTROS DE EE														
MUY INADECUADA	88.71	13.90	20.25	3.90	18.82	4.23	14.64	3.61	15.53	2.95	9.82	2.24	9.64	1.69
INADECUADA	86.33	12.11	19.97	2.95	18.51	3.54	13.95	2.69	14.82	3.17	9.04	2.60	10.00	2.66
ADECUADA	75.43	11.62	16.80	3.37	14.47	3.75	11.16	3.06	13.34	3.07	9.06	2.25	9.55	2.64
MUY ADECUADA	70.27	14.79	16.12	4.66	13.96	4.06	10.16	3.34	13.11	3.45	6.43	2.60	6.42	2.55
ACEP.DE ALUM. CON N.E.E. EN EL AULA														
MUY DESACUERDO	63.72	14.76	14.45	5.04	12.75	4.04	9.30	3.46	12.42	4.24	7.12	2.64	7.67	2.34
DESACUERDO	70.06	11.66	15.77	3.80	14.23	3.67	10.33	3.16	12.77	3.60	6.35	2.30	6.59	2.59
DE ACUERDO	86.42	10.94	20.00	2.79	18.19	3.56	13.58	2.64	14.90	2.95	9.57	2.39	9.58	2.23
MUY DE ACUERDO	96.56	9.49	22.83	2.39	20.16	2.26	16.00	2.69	17.58	3.72	10.41	2.67	10.15	2.54
ESCOLARIZAR EN CEN. ORDINARIOS														
MUY DESACUERDO	54.46	8.46	10.66	3.31	10.60	2.21	7.55	2.76	12.45	3.26	6.40	2.16	6.66	1.75
DESACUERDO	67.11	10.67	14.67	3.17	13.37	3.54	9.64	2.63	12.45	3.08	6.25	2.32	6.71	2.58
DE ACUERDO	84.93	10.60	19.89	2.46	17.94	3.51	13.28	2.65	14.57	3.10	9.35	2.41	9.68	2.62
MUY DE ACUERDO	95.85	10.68	23.14	2.19	20.03	3.60	16.44	2.77	16.85	3.43	10.00	2.65	9.37	2.53

TABLA N° 38: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS OBTENIDAS POR LA MUESTRA EN LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA ACEPTACION POR PARTE DEL PROFESORADO DE LA INTEGRACION DE LOS ALUMNOS CON N.E.E.

VARIABLES RELATIVAS AL PROFESORADO: VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTEGR. DE LOS ALUMNOS CON M.E.R. -ACEPTACION DE LA INTEGR. DE ALUMNOS CON M.E.R.-	FUENTES DE VARIACION				F	SIG.
	ENTRE GRUPOS		INTRA GRUPOS			
	MC	GL	MC	GL		
	ESCALA TOTAL					
*ESCOLARI. EN CENTROS ESPECI.	6732.622	3	176.513	406	113.324	.0000
*ESCOLARI. EN EL AULA ORDINA.	11133.420	3	141.591	406	233.567	.0000
*ESCOLARI. EN CENTROS ORDINA.	13630.103	3	124.468	406	331.637	.0000
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION					
*ESCOLARI. EN CENTROS ESPECI.	433.501	3	14.778	406	29.333	.0000
*ESCOLARI. EN EL AULA ORDINA.	776.915	3	12.245	406	63.442	.0000
*ESCOLARI. EN CENTROS ORDINA.	1367.094	3	7.692	406	160.311	.0000
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS					
*ESCOLARI. EN CENTROS ESPECI.	560.051	3	14.866	406	37.621	.0000
*ESCOLARI. EN EL AULA ORDINA.	678.961	3	13.911	406	48.806	.0000
*ESCOLARI. EN CENTROS ORDINA.	930.124	3	12.125	406	76.707	.0000
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA					
*ESCOLARI. EN CENTROS ESPECI.	416.163	3	9.771	406	42.590	.0000
*ESCOLARI. EN EL AULA ORDINA.	469.602	3	9.266	406	50.660	.0000
*ESCOLARI. EN CENTROS ORDINA.	692.983	3	7.681	406	90.217	.0000
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO					
*ESCOLARI. EN CENTROS ESPECI.	102.659	3	10.674	406	9.617	.0000
*ESCOLARI. EN EL AULA ORDINA.	215.768	3	9.867	406	21.867	.0000
*ESCOLARI. EN CENTROS ORDINA.	225.170	3	9.792	406	22.993	.0000
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION					
*ESCOLARI. EN CENTROS ESPECI.	20.860	3	6.288	406	3.317	.0199
*ESCOLARI. EN EL AULA ORDINA.	95.940	3	5.736	406	16.724	.0000
*ESCOLARI. EN CENTROS ORDINA.	87.540	3	5.795	406	15.105	.0000
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR					
*ESCOLARI. EN CENTROS ESPECI.	63.791	3	6.964	406	9.159	.0000
*ESCOLARI. EN EL AULA ORDINA.	107.628	3	6.460	406	16.690	.0000
*ESCOLARI. EN CENTROS ORDINA.	69.575	3	6.758	406	13.253	.0000

TABLA N° 39: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA ACEPTACION DE LA INTEGRACION DE LOS ALUMNOS CON M.E.R. (ANOVA)

MEDIA	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA
ESCALA TOTAL	VARIABLE: ESCOLARIZACION EN CENTROS ESPECIFICOS 4 3 2 1
70.2762	Niv 4: MUY ADECUADA
75.4326	Niv 3: ADECUADA
86.3344	Niv 2: INADECUADA * *
86.7156	Niv 1: MUY INADECUADA * *
ESCALA TOTAL	VARIABLE: ESCOLARIZACION DE LOS ALUMNOS CON NEE EN EL AULA ORDINARIA 1 2 3 4
63.7205	Niv 1: MUY EN DESACUERDO
70.0825	Niv 2: EN DESACUERDO *
86.4235	Niv 3: DE ACUERDO * *
96.5832	Niv 4: MUY DE ACUERDO * * *
ESCALA TOTAL	VARIABLE: ESCOLARIZACION EN CENTROS ORDINARIOS 4 3 2 1
54.4035	Niv 1: MUY EN DESACUERDO
67.1123	Niv 2: EN DESACUERDO *
84.9362	Niv 3: DE ACUERDO * *
95.8527	Niv 4: MUY DE ACUERDO * * *

TABLA N° 40: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA ACEPTACION DEL PROFESORADO DE LA INTEGRACION DE ALUMNOS CON N.E.E.

4.- Valoración/Expectativas del profesorado con relación al alumno con n.e.e.

4.1.- Satisfacción con los alumnos con n.e.e.

Con respecto a la variable Satisfacción del Profesorado con los Alumnos con N.E.E., conviene señalar que el número total de profesores de los que hemos obtenido información es de 306, no habiendo respondido los restantes debido a que la pregunta en el cuestionario iba dirigida a aquellos profesores que tuvieran o hubieran tenido experiencia profesional con los alumnos con n.e.e..

Los resultados obtenidos con relación a ésta variable nos informan de que el 60.3% del total de los profesores encuestados se sienten insatisfechos de los resultados obtenidos con el alumno integrado, y el 39.7% manifiestan sentirse satisfechos (Tabla nº 41, pág. 549).

Si analizamos estos resultados en función del tipo de Centro donde trabaja el profesor, podemos comprobar que la tendencia de respuesta observada en la muestra total se mantiene en los Centros públicos y privados, y se invierte en las ikastolas: frente al 38.4% y al 35.4% de los profesores de los Centros públicos y privados que afirman sentirse satisfechos con la experiencia que supone trabajar con dichos alumnos, encontramos un 52.2% del profesorado de las

ikastolas que manifiesta dicha satisfacción (Tabla n.º 41, pág. 549). Parece, por tanto, que los profesores de ikastolas están, en general, mas satisfechos con la experiencia profesional que supone trabajar con alumnos integrados que los profesores de Centros públicos y privados, lo cual puede estar incidiendo en las actitudes generales que desarrollan hacia la integración educativa.

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por los profesores en la citada variable, los resultados indican que el nivel de satisfacción que manifiestan con relación a su trabajo con los alumnos con n.e.e. parece estar incidiendo en sus actitudes hacia la integración. De esta forma, los grupos de profesores que obtienen puntuaciones más elevadas, tanto en la escala total como en cada una de las subescalas que la integran, estarían compuestos por aquellos que definen su experiencia con dichos alumnos como satisfactoria (Tabla n.º 42, pág. 549).

Antes de comentar los resultados obtenidos en el análisis de la diferencia de medias, señalar que la variable *Satisfacción con los Alumnos con N.E.E.*, que contaba originariamente con 4 niveles de respuesta, a saber: 1. *Muy poco satisfactoria*, 2. *Poco Satisfactoria*, 3. *Bastante satisfactoria* y 4. *Muy satisfactoria*, ha sido recodificada para su análisis en dos niveles de respuesta: un primer nivel que agruparía a los profesores que consideran su experiencia en el aula con tales alumnos como muy poco o poco satisfactoria (*Insatisfechos*) y un segundo nivel que incluiría a todos aquellos que consideran dicha experiencia como bastante o muy satisfactoria (*Satisfechos*).

Los efectos de la citada variable sobre las actitudes del profesorado hacia la integración han sido analizados a través de la T de Student.

Como podemos observar en la Tabla n° 43 (pág. 550) los valores de T en la escala total ($T=-10.20$, $P<0.01$) y en cada una de las Dimensiones que la integran son estadísticamente significativos.

En consecuencia con estos resultados, podemos concluir que existen diferencias significativas entre el profesorado en función del nivel de satisfacción manifestado con relación a su trabajo en el aula con los alumnos con n.e.e.: los profesores que han tenido en el aula alumnos con n.e.e. y que definen su experiencia laboral con dichos alumnos como satisfactoria manifiestan actitudes hacia la integración escolar significativamente más favorables que aquellos profesores que se sienten insatisfecho con el trabajo desarrollado y con los resultados alcanzados. En consecuencia, todo parece indicar que el nivel de satisfacción o de éxito personal experimentado por el profesorado en su trabajo con los alumnos con n.e.e. esta incidiendo significativamente en sus actitudes hacia la integración escolar.

4.2.- Expectativas

Los datos referidos a las expectativas manifestadas por el profesorado con relación a los alumnos con n.e.e. nos han informado de que el 66.5% las tiene bajas, el 28.3% normales y el 5.2% altas (Tabla nº 41, pág. 549).

Analizada esta variable en función del tipo de Centro en el que trabaja el profesor, podemos decir que, si bien existe una tendencia generalizada entre los profesores de los distintos Centros a manifestar expectativas bajas hacia las posibilidades de desarrollo de los alumnos con n.e.e. integrados, el porcentaje de profesores de ikastolas que lo hace (52.3%) es sensiblemente menor que el porcentaje de profesores pertenecientes a Centros públicos (70.2%) y privados (68.5%) (Tabla nº 41, pág. 549).

Prescindiendo de las diferencias entre centros, y a la luz de los datos obtenidos, parece que podemos concluir que una gran mayoría de los profesores de EGB de Vizcaya tienen expectativas bajas con relación al desarrollo y a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos con n.e.e. integrados, lo cual puede estar incidiendo, también, en el desarrollo de actitudes negativas hacia la integración.

Tomando en consideración las puntuaciones medias obtenidas por los profesores en función de la citada

variable, los resultados indican que sus expectativas con relación a los alumnos con n.e.e. parecen estar incidiendo en sus actitudes hacia la integración. Más en concreto, los grupos de profesores que obtienen puntuaciones más elevadas, tanto en la escala total como en cada una de las subescalas que la integran, y que, en consecuencia, parecen manifestar actitudes más favorables, estarían compuestos por aquellos que afirman tener unas expectativas normales o altas con relación a dichos alumnos (Tabla nº 42, pág. 549).

Ante. de comentar los resultados obtenidos en los Análisis de Varianza, señalar que la Variable Expectativas del profesorado con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con n.e.e., que, originalmente, contaba con 5 niveles de respuesta - 1.Muy bajas, 2.Bajas, 3.Normales, 4.Altas, y 5.Muy Altas-, ha sido recodificada para su análisis en tres niveles: un primer nivel que agrupa a los profesores con expectativas muy bajas o bajas (1. Bajas), un segundo nivel en el que se incluyen los profesores con expectativas normales (2. Normales) y un tercer nivel en el que encontramos a los profesores con expectativas muy altas o altas (3. Altas).

Los Análisis de Varianza realizados han corroborado las suposiciones que hacíamos al analizar las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de profesores que componen esta variable. Dichos análisis han puesto de manifiesto que las expectativas del profesorado en relación con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos con n.e.e. (variable independiente) están significativamente relacionadas con sus actitudes hacia la integración. Los

resultados han arrojado efectos significativos sobre las puntuaciones obtenidas por la muestra en la escala total ($F=108.234$, $P<0.01$) y en cada una de las Dimensiones que la integran (ver Tabla n.º 44, pág. 551).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de profesores que integran esta variable, el Test de Scheffé evidenció que, a un nivel de confianza del .05, existían diferencias significativas entre los niveles 3 (Altas) y 1 (Bajas), 3 (Altas) y 2 (Normales) y 2 (Normales) y 1 (Bajas) (tabla n.º 45, pág. 551).

Los profesores que manifiestan actitudes significativamente más favorables hacia la integración escolar son, por tanto, aquellos que afirman tener una expectativas altas con respecto al desarrollo de los alumnos con n.e.e. en el aula, en segundo lugar encontramos a aquellos que manifiestan tener una expectativas normales y en último lugar, con las actitudes significativamente menos favorables, a aquellos profesores que afirman tener unas expectativas bajas. En consecuencia, parece que es posible concluir que cuanto mejores sean las expectativas del profesorado con relación a los alumnos con n.e.e. más favorables serán sus actitudes hacia la integración escolar.

Conclusión General:

En síntesis, podemos concluir diciendo que los resultados obtenidos por los profesores en función de las dos

variables que componen este grupo indican que el nivel de satisfacción manifestado por el profesorado con relación a su trabajo con los alumnos con n.e.e., así como sus expectativas con relación a dichos alumnos están incidiendo de manera significativa en sus actitudes hacia la integración. De esta forma, los grupos de profesores que obtienen puntuaciones más elevadas, tanto en la escala total como en cada una de las subescalas que la integran, y que, en consecuencia, están manifestando actitudes significativamente más favorables, están compuestos por aquellos que definen su experiencia con dichos alumnos como satisfactoria y por aquellos que dicen tener unas expectativas normales o altas con relación a los alumnos con n.e.e.

VARIABLES	MUESTRA TOTAL			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS			ESCUELAS		
	N	% ajus.	% acum.	N	% ajus.	% acum.	N	% ajus.	% acum.	N	% ajus.	% acum.
SATISFACCIÓN CON EL ALUM- NO CON M.E.E.												
MUY POCO	25	8.3	8.3	15	8.5	8.5	7	8.9	8.9	3	6.5	6.5
POCO	157	52.0	60.3	94	53.1	61.6	44	55.7	64.6	19	42.3	47.8
BASTANTE	116	37.1	97.4	65	36.7	98.3	26	32.9	97.5	20	45.7	93.5
MUCHO	8	2.6	100.0	3	1.7	100.0	2	2.5	100.0	3	6.5	100.0
EXPECTATIVAS												
MUY BAJAS	36	8.9	8.9	24	10.9	10.9	6	4.8	4.8	5	7.5	7.5
BAJAS	238	57.6	66.5	130	59.3	70.2	73	63.7	68.5	30	44.8	52.3
NORMALES	115	28.3	94.8	56	25.6	95.8	32	25.8	94.3	27	40.3	92.6
ALTAS	21	5.2	100.0	9	4.2	100.0	7	5.7	100.0	5	7.4	100.0
MUY ALTAS	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

TABLA N° 41: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LAS VALORACIONES/EXPECTATIVAS MANIFESTADAS POR EL PROFESORADO CON RELACION AL ALUMNO CON M.E.E.

VARIABLES	ESCALA TOTAL		DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		DIMENSION IV		DIMENSION V		DIMENSION VI	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
SATIS. CON EL ALUMNO CON M.E.E.														
MUY POCO SATIS.	66.12	11.46	15.16	4.98	12.76	3.43	9.40	3.00	12.92	2.46	7.80	2.39	8.08	2.44
POCO	71.61	13.06	16.43	4.00	14.67	4.15	10.51	3.20	13.13	3.31	8.35	2.34	8.70	2.51
BASTANTE	85.75	13.09	19.62	3.44	18.16	3.67	13.73	3.40	14.61	2.28	9.16	2.36	10.25	2.67
MUY SATIS.	101.37	8.73	21.00	2.13	21.62	2.65	17.62	2.06	18.12	4.08	11.37	3.53	9.62	2.97
EXPECTATIVAS														
MUY BAJAS	63.30	12.67	15.22	4.51	12.77	4.27	9.52	2.73	11.75	3.55	6.66	2.39	7.36	3.02
BAJAS	74.35	13.44	16.90	4.14	15.23	4.06	11.02	3.24	13.57	3.26	8.67	2.35	8.93	2.36
NORMALES	86.18	12.33	19.73	3.30	18.01	3.66	13.78	3.27	14.63	3.08	9.70	2.36	10.31	2.73
ALTAS	95.00	10.66	21.38	2.61	20.95	2.57	15.66	2.63	16.42	3.31	10.04	2.92	10.52	3.12
MUY ALTAS	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

TABLA N° 42: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS OBTENIDAS POR LA MUESTRA EN LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LAS VALORACIONES/EXPECTATIVAS MANIFESTADAS POR EL PROFESORADO CON RELACION AL ALUMNO CON M.E.E.

VARIABLE: SATISFACCION COM LOS ALUMNOS COM M.E.E.	N	$\bar{X}$	DT	T	PROB.
	ESCALA TOTAL				
1. INSATISFECHO	182	71.03	12.97	10.20	.000
2. SATISFECHO	124	86.80	13.40		
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION				
1. INSATISFECHO	182	16.25	4.15	8.13	.000
2. SATISFECHO	124	19.85	3.46		
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS				
1. INSATISFECHO	182	14.41	4.10	8.40	.000
2. SATISFECHO	124	18.39	3.90		
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA				
1. INSATISFECHO	182	10.36	3.19	9.33	.000
2. SATISFECHO	124	13.99	3.46		
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO				
1. INSATISFECHO	182	13.10	3.20	4.98	.000
2. SATISFECHO	124	15.03	3.42		
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION				
1. INSATISFECHO	182	8.27	2.35	3.65	.000
2. SATISFECHO	124	9.31	2.53		
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR				
1. INSATISFECHO	182	8.62	2.51	5.26	.000
2. SATISFECHO	124	10.21	2.68		

TABLA N° 43: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE SATISFACCION COM LOS ALUMNOS COM M.E.E (T DE STUDENT)

VARIABLES RELATIVAS AL PROFESORADO: VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTEGR. DE LOS ALUMNOS CON M.E.E. -VALORA./EXPECTA. DE LOS ALUMNOS CON M.E.E.-	FUENTES DE VARIACION				F	SIG.
	ENTRE GRUPOS		DENTRO GRUPOS			
	MC	GL	MC	GL		
	ESCALA TOTAL					
*EXPECTATIVAS	9722.336	2	176.326	407	166.234	.0000
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION					
*EXPECTATIVAS	562.015	2	15.210	407	24.572	.0000
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS					
*EXPECTATIVAS	744.623	2	15.323	407	32.324	.0000
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA					
*EXPECTATIVAS	544.354	2	10.119	407	35.773	.0000
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO					
*EXPECTATIVAS	193.352	3	10.485	406	12.259	.0000
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION					
*EXPECTATIVAS	146.206	3	5.706	406	17.037	.0000
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR					
*EXPECTATIVAS	157.711	3	6.625	406	15.626	.0000

TABLA N° 44: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE EXPECTATIVAS (ANOVA).

MEDIA	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA		
ESCALA TOTAL	VARIABLE: EXPECTATIVAS		
68.8284	Niv 1: BAJAS	1	2 3
86.1832	Niv 2: NORMALES	*	
95.0000	Niv 3: ALTAS	* *	

TABLA N° 45: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA DE LA VARIABLE EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO CON RELACION AL ALUMNO CON M.E.E.

5.- Conocimiento/Valoración del profesorado de la puesta en práctica del proceso de integración por parte de la Administración Educativa.

5.1.- Conocimiento del Informe sobre la integración educativa de los alumnos con n.e.e. elaborado por el Gobierno Vasco

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el 80.5% de los profesores encuestados desconoce el Informe sobre la Integración educativa de los alumnos con n.e.e. elaborado por el Gobierno Vasco, "Mejoras a Introducir en el Sistema Educativo para la Educación Adecuada de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales" (Tabla n° 46, pag. 560). Su desconocimiento parece ser, por tanto, la tendencia general.

Por lo que respecta a las puntuaciones medias obtenidas por el profesorado en función de la citada variable, los datos obtenidos ponen de manifiesto que el conocimiento del Informe elaborado por el Gobierno Vasco parece estar incidiendo en sus actitudes hacia la integración (Tabla n° 47, pág. 561). Más en concreto, los resultados evidencian que aquellos profesores que afirman conocer dicho Informe obtienen puntuaciones más elevadas en la escala de actitud o, lo que es lo mismo, manifiestan opiniones más positivas con relación a la integración escolar de los alumnos con n.e.e. que los que afirman lo contrario.

La significación estadística de los efectos de la citada variable sobre las actitudes del profesorado hacia la integración ha sido analizada a través de la T de Student.

Como podemos observar en la Tabla n.º 48 (pag. 562) los valores de T en la escala total ($T=3.19$, $P<0.01$) y en las Dimensiones I ($T=3.00$, $P<0.01$), IV ($T=3.24$, $P<0.01$) y VI ($T=3.38$, $P<0.01$) son estadísticamente significativos. Todo lo contrario puede decirse con relación a las Dimensiones "Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos", "Escolarización Apropiaada" y "Aspecto Administrativo de la Integración", donde los valores de T no han resultado ser estadísticamente significativos.

En consecuencia con los resultados obtenidos, podemos concluir que, a nivel general, existen diferencias significativas entre los profesores que conocen el Informe elaborado por el Gobierno Vasco y los profesores que no lo conocen. Más en concreto, es posible afirmar que aquellos profesores que afirman conocer dicho Informe manifiestan actitudes significativamente más favorables hacia la integración escolar que aquellos profesores que afirman lo contrario.

5.2.- Opinión del profesorado acerca de la puesta en práctica del proceso de integración por parte de la Administración

Las valoraciones realizadas por los profesores acerca de la puesta en práctica del proceso de integración escolar por parte de la Administración nos informan de que el 49% manifiesta una valoración negativa, el 28.8% indiferencia y el 22.2 una valoración positiva (Tabla n° 46, pág. 560). Existe, por lo tanto, una tendencia generalizada entre el profesorado a valorar negativamente la manera en la que la administración esta desarrollando el proceso de integración educativa.

Las puntuaciones medias obtenidas por los profesores en la escala de actitud en función de las valoraciones que realizan sobre la puesta en práctica del proceso de integración educativa por parte de la Administración parecen indicar que nos encontramos ante una variable que está incidiendo en sus actitudes hacia la integración (Tabla n° 47, pág. 561). Los resultados ponen de manifiesto que el profesorado que manifiesta opiniones favorables en la citada variable, obtiene puntuaciones más elevadas en la escala de actitud.

Antes de analizar la significación estadística de dicha relación, señalar que la citada variable, que, en un principio, contaba con 5 niveles de respuesta - 1. Muy

negativa, 2. Negativa, 3. Indiferente, 4. Positiva, y 5. Muy Positiva-, ha sido recodificada en tres niveles para su análisis: un primer nivel que agrupa a los profesores con una opinión muy negativa o negativa con respecto a la forma en la que la Administración esta llevando a cabo el proceso de integración escolar (1. Negativa), un segundo nivel en el que se incluyen a los profesores con una opinión intermedia (2. Indiferente) y un tercer nivel en el que encontramos a los profesores con una opinión muy positiva o positiva (1. Positiva).

Los Analisis de Varianza realizados han puesto de manifiesto que la valoración realizada por el profesorado con respecto a la forma en la que la Administración Educativa esta desarrollando el proceso de integracion escolar (variable independiente) esta significativamente relacionada con sus actitudes hacia la integración. Los resultados obtenidos arrojan efectos significativos sobre las puntuaciones cbtenidas por la muestra en la escala total ($F=34.63$, $P<0.01$) y en cada una de las Dimensiones que la integran (ver Tabla n° 49, pág. 563).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de profesores que integran esta variable, el Test de Scheffé evidenció que, a un nivel de confianza del .05, existian diferencias significativas entre los niveles 3 (Positiva) y 1 (Negativa), 3 (Positiva) y 2 (Indiferente), y 2 (Indiferente) y 1 (Negativa) (tabla n° 50, pág. 564).

En consecuencia, los resultados obtenidos señalan el hecho de que cuanto más positivas sean las opiniones que tienen los profesores con respecto a la manera en que la Administración Educativa esta llevando a cabo el proceso de integración escolar mejores serán sus actitudes hacia dicho proceso: los profesores que manifiestan una opinión positiva o indiferente presentan unas actitudes significativamente más favorables hacia la integración escolar que aquellos que manifiestan opiniones contrarias.

Todo parece indicar, por tanto, que la aprobación por parte del profesorado de la manera en la que se esta llevando a cabo el proceso de integración escolar incide significativamente en sus actitudes hacia dicho proceso.

5.3.- Apoyo proporcionado por la Administración

Con relación a la valoración que los profesores hacen del nivel de apoyo psico-pedagógico ofrecido por la Administración a los centros escolares donde trabajan, los resultados indican que, en general, los profesores de EGB de Vizcaya lo consideran insuficiente (Tabla nº 46, pág. 560). Así, la gran mayoría de los profesores encuestados coinciden en valorar dichos apoyos como bajos o muy bajos (86.5%), lo cual podría sugerir la necesidad de que la administración aumente los niveles de apoyo a la integración proporcionados a los centros escolares.

Por lo que respecta a las puntuaciones medias obtenidas por la muestra en la escala de actitud, los resultados obtenidos no parecen poner de manifiesto la existencia de una incidencia importante de la citada variable en las opiniones del profesorado sobre la integración escolar. Tan solo en la Dimensión "aspecto administrativo de la Integración" se observan ciertas diferencias en las puntuaciones medias obtenidas por los grupos de profesores que parecen indicar que aquellos que consideran dicho apoyo como alto manifiestan actitudes más favorables con relación al proceso de integración escolar propuesto por la Administración (Tabla n.º 47, pág. 561).

Antes de comentar los Análisis de Varianza realizados, señalar que la variable *apoyo proporcionado por la Administración*, que, en un principio, contaba con 5 niveles de respuesta - 1. *Nulo*, 2. *Bajo*, 3. *Normal*, 4. *Alto*, y 5. *Muy Alto*-, ha sido recodificada en tres niveles para su análisis: un primer nivel que agrupa a los profesores que opinan que el nivel de apoyo técnico (recursos materiales, recurso humanos, ...) que ofrece la Administración a los Centros Ordinarios con alumnos integrados es muy bajo o bajo (1. *Bajo*), un segundo nivel en el que se incluye a los profesores que califican dicho apoyo como normal (2. *Normal*) y un tercer nivel en el que encontramos a los profesores que opinan que dicho apoyo es alto o muy alto (3. *Alto*).

Ratificando esa primera impresión a la que llegábamos tras analizar las puntuaciones medias obtenidas por la muestra, los Análisis de Varianza realizados han puesto de manifiesto que, salvo en la Dimensión "Aspecto

Administrativo de la Integración" donde se han obtenido resultados que arrojan efectos significativos sobre las actitudes manifestadas por el profesorado ($F=7.07$, $P<0.01$), la valoración realizada por los profesores acerca del nivel de apoyo técnico proporcionado por la Administración a la Integración escolar (variable independiente) no está significativamente relacionada con sus actitudes hacia la integración (ver Tabla n.º 49, pág. 563).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas en la Dimensión V por los distintos grupos que integran esta variable el Test de Scheffé ha puesto de manifiesto que aquellos profesores que valoran dicho apoyo como alto obtienen en este Factor puntuaciones significativamente superiores a las obtenidas por aquellos profesores que lo consideran insuficiente (bajo) (Tabla n.º 50, pág. 564).

Conclusión General:

Tanto el conocimiento del Informe elaborado por el Gobierno Vasco sobre la Integración educativa de los alumnos con n.e.e (*Mejoras a Introducir en el Sistema Educativo para la Educación Adecuada de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*), como la valoración que el profesorado hace de la puesta en práctica del proceso de integración educativa por parte de la Administración han resultado ser variables que están incidiendo significativamente en las actitudes del profesorado hacia la integración. De esta forma, el profesorado que:

1) conoce dicho Informe

2) y manifiesta una opinión favorable a cerca de la forma en que la administración esta poniendo en práctica el proceso de integración escolar,

obtiene puntuaciones más elevadas en la escala de actitud y en consecuencia, manifiestan opiniones significativamente mas favorables con relación a la integracion escolar de los alumnos con n.e.e. Todo parece indicar que el conocimiento y la aceptacion del proceso de integración escolar propuesto por la Administración al profesorado esta incidiendo de manera significativa en su actitudes hacia dicho proceso.

Por lo que respecta a la variable referida a los apoyos tecnicos proporcionados por la Administracion al proceso de Integración escolar, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la existencia de una incidencia no significativa de dicha variable en las actitudes del profesorado hacia la integración escolar. Tan solo en la Dimension "aspecto administrativo de la Integracion" se observan ciertas diferencias en las puntuaciones medias obtenidas por los grupos de profesores que indican que aquellos que consideran dicho apoyo como alto manifiestan actitudes significativamente mas favorables con relacion al proceso de integracion escolar propuesto por la Administración.

	MUESTRA TOTAL			CENTROS PUBLICOS			CENTROS PRIVADOS			IXASTOLAS		
VARIABLES	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.	N	% ajus.	% acumu.
CONOCIMIENTO DEL IMPORTE												
SI	83	19.5	19.5	47	21.4	21.4	21	17.0	17.3	11	16.4	16.4
NO	327	80.5	100.0	172	78.6	100.0	103	83.0	100.0	56	83.6	100.4
PUESTA EN PRACTICA DE LA INTEGR. POR LA ADMINIS.												
MUY NEGATIVA	27	5.7	5.7	19	8.8	8.8	3	2.4	2.4	1	1.5	1.5
NEGATIVA	176	43.3	49.0	113	50.2	59.0	57	46.0	48.4	12	17.9	19.4
INDIFERENTE	117	28.6	77.6	52	24.2	83.2	30	24.2	72.6	34	50.7	70.1
POSITIVA	83	20.5	98.3	30	14.0	97.2	33	26.6	99.2	20	29.9	100.0
MUY POSITIVA	7	1.7	100.0	6	2.8	100.0	1	.8	100.0	--	--	
APOYO PROPORCIONADO POR LA ADMINISTRACION												
NULO	48	11.7	11.7	26	11.9	11.9	13	10.5	10.5	9	13.4	13.4
BAJO	307	74.6	86.5	160	73.0	84.9	94	75.6	86.3	53	79.1	92.5
NORMAL	50	12.3	98.8	30	13.7	98.6	16	12.9	99.2	4	6.0	98.5
ALTO	4	1.0	99.8	2	.9	99.5	1	.8	100.0	1	1.5	100.0
MUY ALTO	1	.2	100.0	1	.5	100.0	--	--		--	--	

TABLA N° 46: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL CONOCIMIENTO/VALORACION QUE HACE EL PROFESORADO DE LA PUESTA EN PRACTICA DEL PROCESO DE INTEGRACION POR PARTE DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA.

VARIABLES	ESCALA TOTAL		DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		DIMENSION IV		DIMENSION V		DIMENSION VI	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
CONOCIMIENTO DEL INFORME														
SI	82.58	16.77	19.06	4.11	16.84	4.92	12.66	4.22	14.96	3.76	8.67	2.75	10.17	2.77
NO	76.60	14.43	17.46	4.21	15.91	4.19	11.72	3.36	13.59	3.23	8.65	2.47	9.00	2.65
PUESTA EN PRACTI. DE LA INTE. POR LA ADMINISTRACION														
MUY NEGATIVA	69.76	15.35	16.39	3.96	14.73	5.20	11.47	3.96	12.73	3.97	6.13	2.13	8.30	2.47
NEGATIVA	73.08	14.05	16.90	4.35	15.01	4.32	10.72	3.23	13.61	3.19	8.02	2.34	8.79	2.56
INDIFERENTE	79.26	14.24	17.67	3.92	16.25	3.97	12.17	3.36	13.84	3.30	9.53	2.22	9.74	2.50
POSITIVA	86.04	12.42	19.72	3.44	17.97	3.60	13.65	3.28	14.45	3.35	10.36	2.12	9.83	2.70
MUY POSITIVA	105.16	6.14	24.33	1.21	23.50	2.34	18.50	1.76	18.33	2.77	10.33	2.50	10.16	2.51
APOYO DE LA ADMINISTRACION														
MUY BAJO	70.37	15.53	16.66	4.73	14.97	4.80	10.66	3.17	13.04	3.67	7.62	2.27	7.97	2.41
BAJO	78.67	14.21	18.01	4.04	16.35	4.17	12.01	3.47	13.95	3.22	8.34	2.44	9.07	2.71
NORMAL	80.14	17.20	17.66	4.52	15.78	4.70	12.52	4.03	14.10	3.72	9.00	2.43	9.98	2.68
ALTO	75.25	23.65	15.75	7.50	14.50	7.00	12.50	6.45	14.25	3.30	10.75	3.35	8.50	2.72
MUY ALTO	61.00	.00	16.00	.00	15.00	.00	7.00	.00	11.00	.00	6.00	.00	8.00	.00

TABLA N° 47: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS OBTENIDAS POR LA MUESTRA EN LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL CONOCIMIENTO/VALORACIÓN QUE HACE EL PROFESORADO DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA INTERACCIÓN POR PARTE DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

VARIABLE: CONOCIMIENTO DEL INFORME	N	$\bar{X}$	DT	T	PROB.
	ESCALA TOTAL				
1. SI	83	82.58	16.77	3.19	.002
2. NO	327	76.60	14.43		
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION				
1. SI	83	19.06	4.11	3.00	.003
2. NO	327	17.46	4.21		
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS				
1. SI	83	16.84	4.92	1.70	.089
2. NO	327	15.91	4.19		
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA				
1. SI	83	12.66	4.22	1.84	.066
2. NO	327	11.72	3.36		
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO				
1. SI	83	14.96	3.76	3.24	.001
2. NO	327	13.59	3.23		
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION				
1. SI	83	5.67	2.75	.07	.946
2. NO	327	6.85	2.47		
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR				
1. SI	83	10.17	2.77	3.38	.001
2. NO	327	9.03	2.65		

TABLA N° 48: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE CURSOS DE FORMACION (T DE STUDENT)

VARIABLES RELATIVAS AL PROFESORADO: VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTEGR. DE LOS ALUMNOS CON M.E.E. -CONOCI./VALORA. DEL PROCESO DE INTE. DESARRO. POR LA ADMINISTRACION-	FUENTES DE VARIACION				F	SIG.
	ENTRE GRUPOS		INTRA GRUPOS			
	MC	GL	MC	GL		
	ESCALA TOTAL					
*PUESTA EN FRACT. DE LA INTE.	6757.464	2	195.104	407	34.633	.0000
*APOYO PROFOR. POR LA ADMINIS.	65.694	2	225.682	407	.753	.3852
	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION					
*PUESTA EN FRACT. DE LA INTE.	313.791	2	18.479	407	15.041	.0000
*APOYO PROFOR. POR LA ADMINIS.	10.673	2	17.946	407	.594	.5522
	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS					
*PUESTA EN FRACT. DE LA INTE.	350.786	2	17.321	407	13.252	.0000
*APOYO PROFOR. POR LA ADMINIS.	8.996	2	16.974	407	.474	.6227
	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA					
*PUESTA EN FRACT. DE LA INTE.	323.109	2	11.247	407	18.740	.0000
*APOYO PROFOR. POR LA ADMINIS.	11.022	2	16.766	407	.863	.4245
	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO					
*PUESTA EN FRACT. DE LA INTE.	44.405	2	11.166	407	3.932	.0234
*APOYO PROFOR. POR LA ADMINIS.	1.746	2	11.433	407	.152	.8564
	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION					
*PUESTA EN FRACT. DE LA INTE.	236.874	2	5.249	407	45.122	.0000
*APOYO PROFOR. POR LA ADMINIS.	43.933	2	6.214	407	7.070	.0010
	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR					
*PUESTA EN FRACT. DE LA INTE.	56.378	2	7.133	407	7.932	.0004
*APOYO PROFOR. POR LA ADMINIS.	17.696	2	7.292	407	2.444	.0850

TABLA N° 49: DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN CADA UNA DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL CONOCIMIENTO/VALORACION DEL PROCESO DE INTEGRACION DESARROLLADO POR LA ADMINISTRACION EDUCATIVA (ANEXA)

MEDIA	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA	
ESCALA TOTAL	VARIABLE: PUESTA EN PRACTICA DE LA INTEGRACION POR LA ADMINISTRACION	
		1 2 3
72.7035	Niv 1: NEGATIVA	
79.2650	Niv 2: INDIFERENTE	*
87.3371	Niv 3: POSITIVA	* *
VARIABLE: APOYO PROPORCIONADO POR LA ADMINISTRACION		
DIMENSION: "ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION"		
		1 3 2
8.6836	Niv 1: BAJO	
9.6000	Niv 3: NORMAL	
10.1000	Niv 2: ALTO	*

TABLA N° 50: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL CONOCIMIENTO/VALORACION DEL PROCESO DE INTEGRACION DESARROLLADO POR LA ADMINISTRACION

II.2.1.3.- Variables relativas al alumno con n.e.e.

1.- Diagnóstico del Alumno con N.E.E.

Los resultados obtenidos en la variable diagnóstico del alumno integrado ponen de manifiesto que el 74.8% de los alumnos con n.e.e. escolarizados en las aulas de los profesores participantes en la investigación están diagnosticados con dificultades de aprendizaje. Los diagnósticos que le siguen a continuación son el retraso mental (33.4%), los trastornos de comunicación (29.0%) y las deficiencias motoricas (23.0%). En menor proporción, encontramos la deficiencia auditiva (15.2%), los trastornos generalizados del desarrollo (autismo) (10.3%) y el retraso mental (7.8%) (Tabla n 51, pag. 569).

En general, se observan entre los profesores diferencias importantes en las puntuaciones medias obtenidas en la escala de actitud en función del tipo de discapacidad del alumno con n.e.e. (Tabla n 52, pag. 569).

En este sentido, los resultados parecen indicar que los profesores con alumnos con deficiencia visual y con trastornos de comunicación son los que obtienen puntuaciones más altas, tanto en la escala total como en la mayor parte de las dimensiones que la integran. A continuación encontramos

a aquellos que tienen en sus aulas alumnos con dificultades de aprendizaje, deficiencias motóricas y deficiencia auditiva. Por último, con las puntuaciones más bajas en la escala de actitud, encontramos a aquellos profesores con alumnos con retraso mental y con trastornos como el autismo.

Los análisis de varianza realizados ponen de manifiesto la existencia de relaciones significativas entre la discapacidad que manifiesta el alumnos con n.e.e. (variable independiente con 7 niveles de respuesta) y las actitudes del profesorado hacia su integración educativa. Los resultados obtenidos arrojan efectos significativos sobre la puntuación alcanzada por la muestra en la escala total y en las Dimensiones I, II, III, IV y V de la Escala de Actitud (Tabla n.º 53, pág. 570).

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas en la escala de actitud por los distintos grupos de profesores que integran esta variable, el Test de Scheffé evidenció que, a un nivel de confianza del .05, existían diferencias significativas (ver Tabla n.º 54, pág. 570):

- a. entre los profesores que tenían en sus aulas alumnos con deficiencia visual (nivel 2) y los que tenían alumnos con retraso mental (nivel 7), autismo (nivel 5), deficiencia auditiva (nivel 1) y/o deficiencias motóricas (nivel 6);

- b. entre los profesores que tenían en sus clases alumnos con trastornos de comunicación (nivel 3) y los que tenían alumnos con retraso mental (nivel 7), autismo (nivel 5) y/o deficiencia auditiva (nivel 1);
- c. y, por último, entre los profesores que tenían en sus aulas alumnos con dificultades de aprendizaje (nivel 4) o deficiencias motóricas (nivel 6) y los que tenían alumnos con retraso mental (nivel 7) y/o autismo (nivel 5).

En este sentido, sería posible concluir, por tanto, que las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración escolar parecen depender del tipo de discapacidad que presente el alumno. Más concretamente, los resultados parecen indicar que, tanto en la escala total como en la mayor parte de las dimensiones que la integran, los profesores con alumnos con deficiencia visual y con trastornos de comunicación obtienen puntuaciones significativamente más altas y manifiestan actitudes significativamente más favorables que el resto de los grupos de profesores que tienen en sus aulas alumnos diagnosticados con cualquiera de las otras categorías de discapacidad consideradas. A continuación, encontramos a aquellos que tienen en sus aulas alumnos con dificultades de aprendizaje, deficiencias motóricas y deficiencia auditiva. Por último, con las puntuaciones más bajas en la escala de actitud, encontramos a aquellos profesores con alumnos con retraso mental y con trastornos generalizados del desarrollo (autismo), los cuales manifiestan actitudes significativamente menos favorables que cualquiera de los otros grupos de profesores considerados.

Conclusión General:

En líneas generales, se observan entre los profesores diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas en la escala de actitud en función de cual sea el tipo de discapacidad que manifiesta el alumno con n.e.e..

En este sentido, sería posible concluir que la discapacidad que manifiesta el alumno con n.e.e. esta incidiendo significativamente en las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración escolar.

De forma más concreta, con respecto a la relación existente entre las distintas discapacidades analizadas y las actitudes del profesorado hacia la integración escolar, los resultados obtenidos informaron de la existencia de un orden de preferencias con relación a la categoría de discapacidad con la que el profesorado estaría dispuesto a trabajar en el aula ordinaria. Los profesores con alumnos con deficiencia visual y con trastornos de comunicación obtienen puntuaciones significativamente más altas, tanto en la escala total como en la mayor parte de las dimensiones que la integran. A continuación encontramos a aquellos que tienen en sus aulas alumnos con dificultades de aprendizaje, deficiencias motrices y deficiencia auditiva. Por último, con las puntuaciones significativamente más bajas en la escala de actitud, encontramos a aquellos profesores con alumnos con retraso mental y con trastornos generalizados del desarrollo (autismo).

VARIABLES	MUESTRA TOTAL			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS			INSTITUTOS		
	N	% ajus.	% absol.	N	% ajus.	% absol.	N	% ajus.	% absol.	N	% ajus.	% absol.
DIAGNOSTICO DEL ALUMNO CON N.E.E.												
DEFI. AUDITIVA	31	15.2		13	11.5		12	21.5		6	9.4	
DEFI. VISUAL	16	7.6		6	7.0		6	11.0		2	6.0	
TRAS. DE COMUNICACION	59	29.0		32	28.3		17	30.9		10	14.4	
DIFICUL. DE APRENDIZAJE	152	74.6		79	69.9		46	83.0		27	39.1	
TRAS. GENERALIZADOS DEL DESARROLLO (AUTISMO)	21	10.3		13	11.5		4	7.2		4	10.7	
DEFI. MOTORICAS	46	23.0		37	32.7		8	14.5		3	10.0	
RETRASO MENTAL	66	33.4		43	38.0		16	29.0		9	31.0	

TABLA N° 51: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA VARIABLE DIAGNOSTICO DEL ALUMNO CON N.E.E.

VARIABLES	ESCALA TOTAL		DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		DIMENSION IV		DIMENSION V		DIMENSION VI	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
DIAGNOSTICO DEL ALUMNO CON N.E.E.														
DEFI. AUDITIVA	78.45	16.70	17.33	5.05	16.38	4.95	22.00	4.10	14.70	4.13	8.70	2.77	9.74	3.28
DEFI. VISUAL	65.62	17.53	16.68	5.02	18.12	4.11	13.43	3.95	15.50	3.72	8.62	3.11	10.25	4.74
TRAS. COMUNICA.	82.00	16.72	16.13	4.52	17.11	5.02	22.06	4.11	14.98	3.30	9.50	2.34	9.57	2.81
DIFICUL. APREN- DIZAJE	79.75	16.11	17.14	4.51	16.65	4.61	22.27	3.95	14.66	3.70	9.30	2.35	9.26	2.98
T. G. DEL DESA- RROLLO(AUTISMO)	70.79	17.02	16.10	4.57	15.23	4.95	22.16	3.62	13.56	3.31	7.17	2.54	9.41	3.31
DEFI. MOTORICA	79.14	15.73	17.09	4.18	16.05	4.29	21.03	4.27	15.13	3.32	6.80	2.76	9.80	3.13
RETRASO MENTAL	70.70	16.56	16.61	4.27	16.32	4.90	22.05	3.62	23.44	3.73	8.23	2.34	9.27	2.94

TABLA N° 52: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS OBTENIDAS POR LA MUESTRA EN LA VARIABLE DIAGNOSTICO DEL ALUMNO CON N.E.E.

VARIABLES RELATIVAS AL ALUMNO CON M.E.E.	FUENTES DE VARIACION				F	SIG.
	ENTRE GRUPOS		INTRA GRUPOS			
	MC	GL	MC	GL		
	ESCALA TOTAL					
DIAGNOS. DEL ALUMNO CON NEE	1197.612	6	202.580	196	5.911	.0000
DIAGNOS. DEL ALUMNO CON NEE	DIMENSION I: FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION					
	146.124	6	15.103	196	9.277	.0000
DIAGNOS. DEL ALUMNO CON NEE	DIMENSION II: EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS					
	76.266	6	16.977	196	4.611	.0002
DIAGNOS. DEL ALUMNO CON NEE	DIMENSION III: ESCOLARIZACION APROPIADA					
	55.065	6	12.196	196	4.516	.0002
DIAGNOS. DEL ALUMNO CON NEE	DIMENSION IV: EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO INTEGRADO					
	39.932	6	10.601	196	3.696	.0015
DIAGNOS. DEL ALUMNO CON NEE	DIMENSION V: ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION					
	19.065	6	6.157	196	3.056	.0059
DIAGNOS. DEL ALUMNO CON NEE	DIMENSION VI: HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR					
	9.617	6	7.527	196	1.277	.2672

TABLA N° 53: DIFERENCIAS ENTRE LAS PONTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS POR EL PROFESORADO EN LA ESCALA TOTAL Y EN LAS DIMENSIONES QUE LA INTEGRAN EN LA VARIABLE DIAGNOSTICO DEL ALUMNO CON N.E.E. (ANOVA)

MEDIA	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA	
ESCALA TOTAL	VARIABLE: DIAGNOSTICO DEL ALUMNO CON N.E.E. 7 5 1 6 4 3 2	
70.7031	Niv 7: RETRASO MENTAL	
70.7950	Niv 5: T.G. DEL DESARROLLO	
78.4571	Niv 1: DEF. AUDITIVA	
79.1423	Niv 6: DEF. MOTORICAS	**
79.7550	Niv 4: DIFICUL. APRENDIZAJE	**
82.0012	Niv 3: TRAS. COMUNICACION	***
85.6212	Niv 2: DEF. VISUAL	****

TABLA N° 54: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE RESPUESTA DE LA VARIABLE DIAGNOSTICO DEL ALUMNO CON N.E.E.

II.2.2.- Análisis discriminante

Por último, una vez conocidas las variables independientes que están incidiendo significativamente en las actitudes del profesorado hacia la integración, y con el objetivo de determinar cual de estas variables están contribuyendo más a discriminar y a explicar las diferencias entre los grupos de profesores que manifiestan actitudes positivas y negativas hacia la integración escolar (uno de los objetivos de la presente investigación), hemos realizado un Análisis Discriminantes.

Con tal objeto, las distintas variables consideradas en la investigación fueron introducidas dentro de un Análisis Discriminantes. La variable criterio utilizada ha sido las puntuaciones obtenidas por los profesores en la Escala de Actitud, que previamente habían sido codificadas en Actitudes negativas, indecisión y actitudes positivas. De acuerdo con el objetivo expuesto con anterioridad, el grupo de profesores indecisos ha quedado excluido del análisis.

Como podemos observar en la Tabla n 55 (pag. 572), el Análisis Discriminante realizado arrojó 15 variables predictivas de las actitudes de los profesores, es decir, de la aceptación o del rechazo manifestado por éstos hacia la integración de los alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria.

Una ecuación discriminante asigna a cada variable una puntuación que, en nuestro caso, representa la importancia que tiene esa variable en la aceptación por parte del profesorado de la escolarización de los alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria. Esas puntuaciones han sido ordenadas para los propósitos de la presente investigación de "1", como la más importante en la ecuación, a "15", como la menos importante.

VARIABLES PREDICTIVAS	lambda de Wilks	Sign.
1. ESCOLARIZACION DEL ALUMNO CON N.E.E. EN EL AULA ORDINARIA	.72338	.0000
2. SATISFACCION DEL PROFESOR CON LOS ALUMNOS CON N.E.E.	.64749	.0000
3. PUESTA EN PRACTICA DE LA INTEGRACION POR PARTE DE LA ADMINISTRACION	.59936	.0000
4. ESCOLARIZACION EN CENTROS ORDINARIOS	.56631	.0000
5. EXPECTATIVAS	.54717	.0000
6. APOYO PROPORCIONADO POR EL CENTRO	.53765	.0000
7. CATEGORIA PROFESIONAL	.53123	.0000
8. OPINION DEL PROFESOR SOBRE SU PREPARACION	.52570	.0000
9. DIAGNOSTICO DEL ALUMNO CON N.E.E.	.51934	.0000
10. NIVEL EDUCATIVO	.51546	.0000
11. ESCOLARIZACION EN CENTROS ESPECIFICOS	.51262	.0000
12. NUMERO DE ESTUDIANTES	.50934	.0000
13. CONOCIMIENTO DEL INFORME	.50622	.0000
14. TIPO DE CENTRO	.50379	.0000
15. EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON N.E.F.	.50139	.0000

TABLA N° 55: VARIABLES QUE MEJOR DISCRIMINAN ENTRE LOS PROFESORES CON ACTITUDES POSITIVAS Y NEGATIVAS HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR SEGUN LAS PUNTUACIONES ASIGNADAS POR LA ECUACION DISCRIMINANTE A CADA UNA DE ELLAS.

En otro sentido, 10 variables han sido excluidas de la ecuación discriminante: la edad, el sexo, los años de experiencia docente, la titulación, el modelo lingüístico, la presencia de alumnos con n.e.e. en el aula y en el centro, la

satisfacción profesional, los cursos de formación realizados y el nivel de apoyo técnico proporcionado por la Administración. Esto no significa que no existan relaciones significativas entre estas variables y las actitudes del profesorado, simplemente nos indica que ninguna de ellas permite una buena discriminación entre los grupos de profesores con actitudes negativas y positivas.

Como puede verse en la Tabla n 55 (pág. 572), el compromiso del profesor a aceptar en su aula en las condiciones actuales al alumno con n.e.e., su nivel de satisfacción con el trabajo desarrollado en el aula con dichos alumnos y su opinión acerca del modo en el que la Administración está poniendo en práctica el proceso de integración, son las variables que mejor discriminan y explican las diferencias de actitud existentes entre ambos grupos de profesores.

Seguidamente, mostramos un sumario de los resultados obtenidos en el análisis discriminante realizado (Tabla n 56, pág. 573).

Lambda de Wilks	Ji-Cuadrado	GL	Sign.	Exactitud Predictiva	Clasificación incorrecta	
					N Negativas	Positivas
.5014	173.627	15	.0000	88.20%	21 76.19%	23.80%

TABLA N° 56: RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ANALISIS DISCRIMINANTE DE LAS VARIABLES UTILIZADAS EN LA CLASIFICACION Y PREDICCION DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR

A continuación analizaremos con detenimiento dicha Tabla.

El apartado que en la Tabla hemos denominado exactitud predictiva, representa la comparación de la respuesta actual de cada profesor a la variable criterio con la que se podría haber esperado si únicamente se conociesen sus contestaciones a las distintas variables consideradas en el análisis.

El apartado denominado clasificación incorrecta representa los porcentajes de respuestas actuales que, según el análisis, siendo "negativas" deberían haber sido "positivas, y siendo "positivas" deberían haber sido "negativas" o, lo que es lo mismo, el porcentaje de sujetos en los que se observa una falta de correspondencia entre la respuesta ofrecida y la respuesta esperada. Los resultados obtenidos en los análisis realizados, nos informan de una exactitud predictiva bastante alta, lo cual quiere decir que las variables seleccionadas en el análisis sirven para predecir adecuadamente, es decir, en un porcentaje muy alto de los casos (88%), la aceptación o el rechazo por parte del profesorado de los alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria.

Por lo que respecta a la Lambda de Wilks, ésta hace referencia a la cantidad de información que queda en las variables que no han sido incluidas en la ecuación. Cuanto menor sea la Lambda de Wilks obtenida, menos significativa será dicha información. Los resultados de la Ji-Cuadrado han

confirmado que la Lambda de Wilks es significativa y que, por tanto, las variables han sido aceptadas en la ecuación debido a la información que contienen y no al azar o a procedimientos muestrales.

II.3.- Análisis descriptivo de las respuestas dadas a los items de la escala de actitud.

A continuación, presentaremos una descripción de cada uno de los factores subyacentes a las actitudes del profesorado hacia la integración en la que comentaremos los resultados de las contestaciones dadas por los profesores a los items tanto en la muestra total como en la muestra estratificada según el tipo de centro en el que trabaja el profesorado participante en la investigación. A este respecto señalar que, dado que los datos en ambas muestras pueden llegar a ser muy similares, en algunas ocasiones los comentarios se limitarán a los resultados obtenidos en la muestra total.

II.3.1.- Filosofía general de la integración.

En líneas generales, los profesores hacen una valoración positiva del principio de integración escolar que consideran como una práctica educacional deseable que favorece la aceptación y comprensión de las diferencias. Así, el 33.8% de los encuestados valoran la integración como una práctica educativa necesaria (Item 2) y el 68.4% considera que, al ofrecer posibilidades de interacción en el aula, favorece la comprensión y aceptación de las diferencias (Item 1). Del mismo modo, el 74.4% considera que la integración escolar en las aulas ordinarias debe ser una oportunidad que se debe de dar a todos los alumnos con necesidades educativas especiales (Item 3) (Tabla N° 57, pág. 577).

ITEMS	DATOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES DE RESPUESTA		
	$\bar{Y}$	DT	DESA- CUERDO	INDECISION	ACUERDO
1. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorece la comprensión y aceptación de las diferencias	3.83	.93	8.9% (N=36)	22.7% (N=92)	68.4% (N=282)
2. En general, el proceso de integración educativa es una práctica educacional deseable	3.58	1.00	22.9% (N=97)	13.3% (N=54)	63.8% (N=259)
3. A los estudiantes con n.e.e. se les debe de dar tantas oportunidades como sea posible para integrarlos en una clase ordinaria	3.61	.95	12.0% (N=52)	13.3% (N=55)	74.4% (N=302)
4. Los profesores/as de las clases ordinarias deberían aceptar la integración como una práctica educacional positiva	3.37	1.03	23.2% (N=95)	23.2% (N=94)	53.7% (N=216)
5. Todos los estudiantes, sean cuales sean sus necesidades, deberían tener el derecho de estar escolarizados en un aula ordinaria	3.15	1.22	36.4% (N=152)	18.0% (N=73)	45.6% (N=185)

TABLA N° 57: DESCRIPCION DE LA DIMENSION "FILOSOFIA GENERAL DE LA INTEGRACION" EN LA MUESTRA TOTAL

Desde otro punto de vista, y aunque en términos generales se pueda seguir hablando de una valoración positiva del principio de integración escolar, resulta necesario considerar también, la existencia de algunos datos concretos que ofrecen una segunda valoración menos positiva que contribuye a matizar esa primera valoración de la que hablábamos:

- * en casi todos los ítems que componen este primer factor, se observa la existencia de porcentajes importantes de desacuerdo e indecisión;
- * solo el 53.7% esta de acuerdo con la afirmación de que todos los profesores ordinarios deberían aceptar la integración como una práctica educacional positiva, el 23.2% se muestra indeciso y un porcentaje igual mantiene su desacuerdo (Item 4);
- * únicamente el 45.6% de los profesores considera que todos los estudiantes deberían tener el derecho a estar escolarizados en un aula ordinaria, el 36.4% expresa su desacuerdo con esta afirmación y el 18.0% se mantiene indeciso (Item 5).

Los resultados son algo diferentes si analizamos las contestaciones dadas a este primer factor de las actitudes de los profesores hacia la integración escolar en función de las tres redes de enseñanza en las que ha sido estratificada la muestra. Si observamos las medias y los porcentajes de acuerdo y desacuerdo obtenidos en los diferentes ítems por el profesorado de cada uno de los Centros, las diferencias más acusadas las encontramos en los resultados obtenidos por los profesores de las ikastolas que, en general, denotan actitudes mucho más favorables ante el principio de integración educativa que las manifestadas por los profesores de los Centros público y privados, que obtienen resultados muy similares a los de la muestra total (Tabla N° 58, pág. 579).

ITEMS	CENTROS PÚBLICOS					CENTROS PRIVADOS					ESCOLAS				
	$\bar{X}$	DT	ADSA- CUERDO	INDE- CISIÓN	χ^2 ACUERDO	$\bar{X}$	DT	ADSA- CUERDO	INDE- CISIÓN	χ^2 ACUERDO	$\bar{X}$	DT	ADSA- CUERDO	INDE- CISIÓN	χ^2 ACUERDO
1. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorece la comprensión y aceptación de las diferencias	3.76	.96	10.7%	23.3%	66.0%	3.76	.86	7.3%	25.8%	67.0%	4.09	.86	6.0%	24.3%	70.1%
			N=23	N=50	N=147			N=9	N=32	N=83			N=4	N=16	N=51
2. En general, el proceso de integración educativa es una práctica educacional deseable	3.54	1.13	24.6%	16.3%	60.1%	3.37	1.09	29.0%	10.5%	60.5%	4.11	.86	6.0%	9.0%	85.0%
			N=53	N=35	N=132			N=36	N=23	N=75			N=4	N=6	N=56
3. A los estudiantes con NEE se les debe de dar tantas oportunidades como sea posible para integrarlos en una clase ordinaria	3.76	1.02	13.9%	16.3%	69.8%	3.68	.91	14.5%	13.7%	71.8%	4.26	.81	1.5%	4.3%	94.2%
			N=30	N=35	N=155			N=16	N=17	N=79			N=1	N=3	N=61
4. Los profesores de las clases ordinarias deben aceptar la integración como una práctica educacional positiva	3.27	1.09	30.7%	17.2%	52.1%	3.32	.94	16.5%	39.3%	44.2%	3.63	.86	7.5%	23.4%	70.1%
			N=66	N=37	N=117			N=23	N=44	N=57			N=5	N=13	N=41
5. Todos los estudiantes, sean cuales sean sus necesidades, deberían tener el derecho de estar escolarizados en un aula ordinaria	3.14	1.27	37.7%	16.3%	46.1%	2.88	1.17	46.8%	18.5%	34.7%	3.67	1.00	13.4%	22.4%	64.2%
			N=61	N=35	N=104			N=58	N=23	N=43			N=5	N=15	N=41

TABLA N° 58: DESCRIPCIÓN DE LA DIMENSIÓN "FILOSOFÍA GENERAL DE LA INTEGRACIÓN" EN LAS DISTINTAS REDES DE ENSEÑANZA

En definitiva, parece que podemos concluir, en primer lugar, que aunque en líneas generales se pueda afirmar que existe entre los profesores una tendencia a valorar positivamente el principio de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (como lo

demuestran las medias de todas las afirmaciones que componen este primer factor), existen dudas y valoraciones negativas que, referidas fundamentalmente, a la aceptación de la integración por parte del profesor y al derecho de todos los alumnos a estar escolarizados en el aula ordinaria, matizan la interpretación de dicha conclusión; y, en segundo lugar, que únicamente los profesores de Ikastolas manifiestan unas actitudes hacia dicho principio que, sin ningún tipo de matización, pueden ser valoradas como claramente positivas.

II.3.2.- Efectos de la integración en el resto de los alumnos.

Según los datos obtenidos en la muestra total (Tabla N° 59, pág. 581), los profesores, en general, tienden a considerar que la presencia de alumnos con necesidades especiales en el aula ordinaria no incide negativamente en el desarrollo de los otros estudiantes (progresos académicos, motivación, comportamiento en el aula y calidad de la instrucción). Así el 54.4%, el 55.9%, y el 63.6% de los profesores consideran, respectivamente, que la presencia de estudiantes con n.e.e. en el aula ordinaria no es perjudicial para los otros estudiantes porque no disminuye ni sus progresos académicos (Item 1), ni su motivación y expectativas (Item 2) y porque, además, no contribuye a que los otros estudiantes desarrollen conductas inapropiadas (Item 4).

ITEMS	DATOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES DE RESPUESTA		
	$\bar{X}$	DT	DESA-CUERDO	INDECISION	ACUERDO
1. La presencia de estudiantes con n.e.e. en aulas ordinarias inhibe los progresos académicos de los otros estudiantes	2.61	1.01	54.4% (N-221)	21.9% (N-89)	23.7% (N-100)
2. La integración de los estudiantes con n.e.e. dentro del aula ordinaria podría resultar perjudicial para los otros estudiantes porque disminuiría su motivación y expectativas	2.56	1.12	56.4% (N-229)	21.9% (N-89)	21.7% (N-92)
3. La atención extra que requieren los estudiantes con n.e.e., irá en detrimento de la atención personal que el profesor ordinario puede prestar a los otros estudiantes	3.37	1.10	27.3% (N-111)	17.5% (N-71)	55.1% (N-228)
4. La integración de los estudiantes con n.e.e. en el aula ordinaria contribuye a que los otros estudiantes desarrollen conductas inapropiadas	2.37	1.01	63.6% (N-262)	21.2% (N-86)	15.2% (N-62)
5. Con la integración educativa de los alumnos con n.e.e. en aulas ordinarias se corre el riesgo de reducir la calidad de la instrucción para el resto de los alumnos	2.96	1.16	42.4% (N-172)	20.7% (N-84)	36.9% (N-154)

TABLA N° 59: DESCRIPCION DE LA DIMENSION "EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS" EN LA MUESTRA TOTAL

En contraposición, el 55.1% de los profesores afirma que la atención extra que requieren los alumnos con n.e.e. va en detrimento de la atención que el profesorado ordinarios puede prestar a los otros estudiantes (55.1% en el Item 3); y sólo un 42.4% niega que la integración educativa de los estudiantes con n.e.e. en el aula ordinaria disminuya la calidad de la instrucción para el resto de los alumnos, frente a un 20.7% que se muestra indeciso y un 36.9% que se manifiesta de acuerdo con dicha afirmación (Item 5).

Si analizamos este segundo factor en función de los tres tipos de centro en los que ha sido estratificada la muestra, obtenemos resultados diferentes (ver Tabla nº 60).

ITEMS	CENTROS PUBLICOS					CENTROS PRIVADOS					IKASTOLAS				
	$\bar{x}$	DT	DESACUERDO	INDECI- SION	% ACUERDO	$\bar{x}$	DT	DESACUERDO	INDECI- SION	% ACUERDO	$\bar{x}$	DT	DESACUERDO	INDECI- SION	% ACUERDO
1.La presencia del alumno con NEE en el aula ordinaria inhibe los progresos académicos de los otros estudiantes	2.65	1.56	53.1% N=119	20.9% N=45	26.0% N=56	2.76	.96	45.1% N=56	29.1% N=36	25.8% N=32	2.19	.85	76.2% N=50	11.9% N=8	11.9% N=8
2.La integración del alumno con NEE en el aula ordinaria podría resultar perjudicial para los otros estudiantes porque disminuiría su motivación de aprendizaje y sus expectativas	2.59	1.19	56.3% N=126	18.1% N=39	25.6% N=55	2.76	.96	44.3% N=25	35.5% N=44	20.2% N=55	2.09	.99	79.1% N=52	9.0% N=6	11.9% N=8
3.La atención extra que requieren los estudiantes con NEE, irá en detrimento de la atención personal que el profesor ordinario puede prestar a los otros alumnos	3.37	1.19	29.7% N=126	14.0% N=30	56.3% N=54	3.46	.99	22.6% N=75	16.9% N=21	60.5% N=28	3.22	1.01	28.4% N=27	29.9% N=26	41.7% N=19
4.La integración de los alumnos con NEE en un aula ordinaria contribuye a que los otros estudiantes desarrollen conductas inapropiadas	2.43	1.03	60.9% N=136	22.8% N=49	16.3% N=25	2.49	.96	58.1% N=72	24.2% N=30	17.7% N=22	1.94	.95	62.1% N=54	10.4% N=7	7.5% N=5
5.Con la integración educativa de los alumnos con NEE en aulas ordinarias se corre el riesgo de reducir la calidad de la instrucción para el resto de los estudiantes	3.07	1.22	37.7% N=81	20.9% N=45	41.4% N=94	3.08	1.10	38.7% N=46	21.0% N=26	40.3% N=50	2.40	.93	64.2% N=42	19.4% N=13	16.4% N=11

TABLA Nº 60: DESCRIPCION DE LA DIMENSION "EFECTOS DE LA INTEGRACION EN EL RESTO DE LOS ALUMNOS" EN LAS DISTINTAS REDES DE ENSEÑANZA

Tal como ocurría con el primer factor, las actitudes manifestadas por los profesores de ikastolas ~~manifiesta~~ ser mas favorables que las de los profesores de los Centros público y privados, que obtienen resultados muy similares a los de la muestra total. Tales diferencias son especialmente significativas:

- a) en el ítem 3, donde frente al 56.3% y al 60.5% del profesorado de los Centros públicos y privados que opina que la integración del alumno con n.e.e. disminuye la atención que el profesor puede prestar a los otros estudiantes, sólo un 41.7% de los profesores de ikastolas manifiesta dicha opinión; y
- b) en el ítem 5, donde el profesorado de las ikastolas es el único en manifestarse mayoritariamente en desacuerdo (64.2%) con respecto a que la integración del alumno con n.e.e. en el aula ordinaria disminuya la calidad de la instrucción para el resto de los alumnos.

En síntesis, parece que podemos afirmar que, en general, el profesorado de EGB de Vizcaya manifiesta actitudes positivas con respecto a la incidencia que la integración escolar puede tener en el resto de los alumnos. De esta forma, y aunque exista entre los profesores la tendencia a considerar que la integración escolar reduce la calidad de la enseñanza, en líneas generales tienden a afirmar que la integración no incide negativamente ni en los progresos académicos, ni en la motivación y expectativas, ni en la conducta de los otros estudiantes.

En otro sentido, conviene señalar que, salvo para los profesores de ikastolas, en cada una de las afirmaciones que componen el factor que nos ocupa se observan importantes porcentajes de indecisión y de actitudes contrarias que nos impiden hablar de actitudes mayoritariamente positivas.

II.3.3.- Escolarización apropiada de los alumnos con n.e.e..

Los profesores de E.G.B de Vizcaya tienden a considerar que los alumnos con n.e.e. experimentan un desarrollo académico más adecuado si son escolarizados en Centros o aulas de educación especial. En este sentido, consideran que resulta más apropiada su escolarización en Centros o aulas especiales que en Centros o aulas ordinarias (Tabla nº 61, pág. 585). Así, a pesar de que existe alrededor de un 30% del profesorado que se muestra indeciso y alrededor de un 29% que se muestra en desacuerdo, el porcentaje más amplio de los profesores encuestados opina que los estudiantes con n.e.e. desarrollan sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase ordinaria (44.8% en el Item 2), y que experimentan progresos académicos más adecuados en un Centro de educación especial que en un Centro ordinario (40.7% en el Item 3).

Por el contrario, el 41.6% de los profesores tienden a considerar que el reto que representa estar en un aula ordinaria estimula el desarrollo académico del estudiante con n.e.e., frente a un 36.2% que se muestra indeciso y un 22.2% que está en desacuerdo (Item 1).

Con respecto al tipo de escolarización mas apropiada (aula especial o aula ordinaria) para responder adecuadamente a las necesidades socio-emocionales que presentan los alumnos con necesidades especiales (Item 4), las opiniones de los profesores se reparten, de manera similar, entre el acuerdo y el desacuerdo con la afirmación de que dichas necesidades podrían ser mejor atendidas en clases especiales separadas. Así el 35.9% se manifiesta a favor y el 46.1% en contra de dicha afirmación.

ITEMS	DATOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES DE RESPUESTA		
	$\bar{X}$	DT	DESA-CUERDO	INDECISION	ACUERDO
1.El reto que representa estar en un aula ordinaria estimula el desarrollo académico del alumno con n.e.e	3.23	.93	22.2% (N-94)	36.2% (N-147)	41.6% (N-169)
2.El estudiante con n.e.e. posiblemente desarrollará sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase ordinaria	3.27	1.06	24.4% (N-99)	30.8% (N-125)	44.8% (N-180)
3.En el fondo opino que los estudiantes con n.e.e. desarrollan progresos académicos inapropiados cuando son integrados en un aula ordinaria comparados con los progresos que podrían realizar en un centro de educación especial	3.18	1.06	29.3% (N-119)	30.0% (N-122)	40.7% (N-166)
4.En el fondo opino que las necesidades socio-emocionales de los estudiantes con n.e.e. podrían ser mejor atendidas en clases especiales separadas	2.86	1.26	46.1% (N-167)	18.0% (N-73)	35.9% (N-150)

TABLA N° 61: DESCRIPCION DE LA DIMENSION "ESCOLARIZACION APROPIADA" EN LA MUESTRA TOTAL

En otro sentido, los resultados obtenidos en función del tipo de Centro donde imparte su docencia el profesor (Tabla nº 62, pág. 586), nos informan de que, en esta ocasión, también son los profesores de las ikastolas los que manifiestan opiniones más favorables.

ITEMS	CENTROS PUBLICOS					CENTROS PRIVADOS					IKASTOLAS				
	$\bar{X}$	DT	%DESA-CUERDO	%INDE-CISION	%ACUERDO	$\bar{X}$	DT	%DESA-CUERDO	%INDE-CISION	%ACUERDO	$\bar{X}$	DT	%DESA-CUERDO	%INDE-CISION	%ACUERDO
1.El reto que representa estar en un aula ordinaria estimula el desarrollo académico del niño con NEE	3.20	.97	25.1% N=54	35.3% N=76	39.6% N=90	3.16	.95	24.2% N=30	37.9% N=47	37.9% N=47	3.49	.62	9.0% N=6	35.6% N=23	55.2% N=37
2.El alumno con NEE posiblemente desarrollara sus capacidades escolares mas rapidamente en una clase especial que en una clase ordinaria	3.30	1.11	27.0% N=58	24.7% N=53	48.3% N=109	3.45	.93	13.7% N=17	33.1% N=41	53.2% N=66	2.76	.92	35.3% N=24	46.2% N=30	17.9% N=12
3.En el fondo opino que el alumno con NEE desarrolla progresos académicos inapropiados cuando es integrado en el aula ordinaria comparado con los progresos que podria realizar en un Centro especial	3.22	1.18	30.3% N=65	26.0% N=56	43.7% N=99	3.36	.59	20.9% N=26	30.6% N=36	48.5% N=60	2.73	.75	41.6% N=28	41.6% N=28	16.4% N=10
4.En el fondo opino que las necesidades socio-emocionales de los estudiantes con NEE podrian ser mejor atendidas en clases especiales separadas	2.67	1.33	47.4% N=107	14.9% N=32	37.7% N=81	3.15	1.16	33.6% N=42	21.8% N=27	44.4% N=55	2.32	1.03	64.2% N=42	20.5% N=14	14.9% N=10

TABLA Nº 62: DESCRIPCION DE LA DIMENSION "ESCOLARIZACION APROPIADA" EN LAS DISTINTAS REDES DE ENSEÑANZA

Mientras que entre los profesores de Centros públicos y privados existe la tendencia a considerar que los alumnos con n.e.e. desarrollan sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una ordinaria (48.3% y 53.2%, respectivamente, en Item 2), y que experimentan progresos académicos más adecuados en Centros especiales que en Centros ordinarios (43.7% y 48.5%, respectivamente, en Item 3), solamente alrededor de un 17% de los profesores de ikastolas se pronuncia a favor de tales afirmaciones, manifestando la mayor parte de ellos indecisión o desacuerdo.

Con relación a las necesidades socio-emocionales de los estudiantes con n.e.e., los profesores de los Centros privados tienden a opinar que dichas necesidades están mejor atendidas en aulas especiales (44.4% en el Item 4), los de los Centros públicos reparten su opinión, de manera bastante parecida, entre el acuerdo (37.7%) y el desacuerdo (47.4%), y, únicamente, los profesores de ikastolas se manifiestan claramente en desacuerdo (64.2%), opinando, en consecuencia, que dichas necesidades son mejor atendidas en las aulas ordinarias.

En síntesis, podemos concluir que entre el profesorado de E.G.B. de Vizcaya parece existir una mayor tendencia a considerar que la escolarización más apropiada para los alumnos con n.e.e. es la que se les puede proporcionar desde los Centros y aulas de educación especial. Si bien, dicha tendencia no aparece claramente definida ya que existen altos porcentajes de indecisión (iguales o superiores al 30%) y, en menor medida, de rechazo que nos informan de que una buena parte del profesorado, o bien no

tiene una decisión tomada en este sentido, o bien rechaza la idea de que la escolarización más adecuada para estos alumnos sea la que se les puede ofrecer en los Centros o aulas especiales. A este respecto, señalar la importancia de considerar especialmente a ese elevado porcentaje de indecisos que todavía no ha desarrollado opiniones definidas con relación a la escolarización más apropiada de estos alumnos y, en consecuencia, con relación a la integración escolar, de cara a elaborar programas de información que les ayude a desarrollar actitudes favorables.

II.3.4.- Efectos de la conducta del alumno con n.e.e..

En líneas generales, los profesores consideran que los alumnos con n.e.e. integrados tienen comportamientos en el aula que, debido, quizás, a que son similares a los del resto de los alumnos, pueden derivar hacia problemas de conducta, nada fáciles de manejar, que suelen convertirse, habitualmente, en un problema importante para el profesor (Tabla nº 63, pág. 589).

Así, alrededor de un 50% de la muestra total considera que la conducta en el aula ordinaria de la mayoría de los estudiantes integrados no es similar a la del resto de los estudiantes del aula (Item 1) y que presentan problemas de conducta que resultan difíciles manejar (Item 2); y alrededor de un 65% opina que dichos problemas de conducta son, por lo general, un problema importante para el profesor (Item 4).

Con respecto a la opinión de los profesores acerca del tipo de comportamiento de la mayoría de los estudiantes integrados (Item 3), el 40.1% se muestra indeciso con respecto a que la mayoría de los alumnos con n.e.e. tenga un buen comportamiento en clase, el 36.7% en desacuerdo y el 23.1% de acuerdo. En cuanto a los efectos de dicho comportamiento en el aula, los profesores tienden a opinar que éste no influye negativamente en la dinámica del aula (45% en el Item 5), aunque, en este sentido, hay que tener en cuenta que hay un 31.3% del profesorado que opina lo contrario.

ITEMS	DATOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES DE RESPUESTA		
	$\bar{X}$	DT	DESA-CUERDO	INDECISION	ACUERDO
1. La conducta en el aula ordinaria de la mayoría de los estudiantes integrados es similar a la del resto de los alumnos del aula	2.77	.97	45.8% (N=190)	27.1% (N=110)	27.1% (N=110)
2. Por lo general es fácil manejar los problemas de conducta que presentan los estudiantes con n.e.e. integrados en el aula ordinaria	2.65	.97	48.8% (N=202)	29.6% (N=121)	21.5% (N=87)
3. La mayoría de los estudiantes con n.e.e. tienen un buen comportamiento en clase	2.65	.90	36.7% (N=153)	40.1% (N=163)	23.1% (N=94)
4. Los problemas de conducta que pueden presentar los estudiantes integrados en el aula ordinaria son, por lo general, un problema importante para el profesor	3.50	1.02	19.2% (N=76)	16.0% (N=65)	64.7% (N=267)
5. En las aulas ordinarias donde hay estudiantes con n.e.e. integrados es difícil mantener el orden	2.81	1.06	45.3% (N=168)	23.4% (N=95)	31.3% (N=127)

TABLA N° 63: DESCRIPCION DE LA DIMENSION "EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO CON N.E.E." EN LA MUESTRA TOTAL

En cuanto a los resultados obtenidos en este factor (Efectos de la Conducta del Alumno con N.E.E.) por el profesorado en función del tipo de Centro donde trabaja (Tabla n° 64, pág. 590) , son, con ligeras variaciones, muy similares a los obtenidos en la muestra total , por lo que no haremos ningún comentario en este sentido.

ITEMS	CENTROS PUBLICOS					CENTROS PRIVADOS					IKASTOLAS				
	$\bar{X}$	DT	%DESA- CUERDO	%INDE- CISION	% ACUERDO	$\bar{X}$	DT	%DESA- CUERDO	%INDE- CISION	% ACUERDO	$\bar{X}$	DT	%DESA- CUERDO	%INDE- CISION	% ACUERDO
1.La conducta en el aula ordinaria de la mayoría de los estudiantes integrados es similar a la del resto de los alumnos del aula	2.79	.99	43.7% N=99	27.4% N=59	28.5% N=62	2.66	.95	53.2% N=66	25.0% N=31	21.7% N=27	2.91	.96	36.8% N=25	29.9% N=20	31.3% N=21
2.Por lo general, es fácil manejar los problemas de conducta que presentan los alumnos con NEE integrados en el aula ordinaria	2.75	1.03	43.7% N=99	31.2% N=67	25.1% N=54	2.46	.87	60.5% N=75	24.2% N=10	15.3% N=19	2.68	.90	43.3% N=29	35.6% N=23	20.9% N=14
3.La mayoría de los alumnos con NEE integrados tienen un buen comportamiento en clase	2.68	.97	40.2% N=85	37.2% N=80	22.6% N=55	2.67	.79	41.9% N=52	44.4% N=55	13.7% N=17	3.09	.79	25.4% N=17	41.8% N=27	32.8% N=22
4.Los problemas de conducta que pueden presentar los alumnos integrados en el aula ordinaria son, por lo general, un problema importante para el profesor	3.51	1.14	25.6% N=55	14.0% N=30	60.5% N=135	3.71	.85	11.3% N=14	20.2% N=25	68.5% N=85	3.70	.90	13.5% N=9	14.9% N=10	71.6% N=47
5.En las aulas ordinarias donde hay estudiantes con NEE integrados es difícil mantener el orden	2.78	1.09	47.0% N=106	24.2% N=52	28.8% N=62	2.91	1.04	41.1% N=51	21.0% N=26	37.9% N=47	2.71	1.12	47.7% N=31	25.4% N=17	26.9% N=18

TABLA N° 64: DESCRIPCION DE LA DIMENSION "EFECTOS DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO CON N.E.E." EN LAS DISTINTAS REDES DE ENSEÑANZA

II.3.5.- Aspecto administrativo de la integración.

Los profesores encuestados consideran, mayoritariamente, que el proceso de integración esta siendo impuesto desde la administración sin contar con sus sugerencias y opiniones (Tabla n° 65, pág. 591).

ITEMS	DATOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES DE RESPUESTA		
	$\bar{X}$	DT	DESA-CUERDO	INDECISION	ACUERDO
1.La integración educativa de los estudiantes con n.e.e. se esta llevando a cabo desde la administración contando con las sugerencias , opiniones de los centros escolares	2.06	.88	71.2% (N=293)	24.4% (N=99)	4.5% (N=16)
2.El proceso de integración esta siendo impuesto mas que consultado	4.05	.91	5.9% (N=24)	19.0% (N=77)	75.1% (N=309)
3.En general, los profesores/as apoyan la manera en que la administración esta llevando a cabo el proceso de integración educativa de los estudiantes con n.e.e. en los centros ordinarios	2.18	.90	66.0% (N=272)	27.1% (N=110)	6.9% (N=26)
4.El proceso de integración propuesto por la administración tendrá el suficiente éxito como para ser mantenido como una practica educacional necesaria	2.66	.79	35.2% (N=147)	53.9% (N=219)	10.8% (N=44)

TABLA N° 65: DESCRIPCION DE LA DIMENSION "ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACION" EN LA MUESTRA TOTAL

Así, el 75.1% opina que el proceso de integración esta siendo impuesto más que consultado (Item 2), y el 71.2% que la administración esta desarrollando el proceso de Integración sin tomar en consideración las opiniones del profesor (Item 1). Consecuentemente con estas opiniones, el 66% de los encuestados coincide en afirmar que los profesores, en general, no apoyan la manera en que la administración está llevando a cabo el proceso de integración educativa de los estudiantes con n.e.e. en los Centros ordinarios (Item 3).

Con respecto al futuro del proceso de integración tal y como esta siendo desarrollado por la administración, el 35.2% considera que no tendrá el suficiente éxito como para ser mantenido como una práctica educacional deseable, el 53.9% se muestra indeciso, y sólo el 10.8% se manifiesta de acuerdo con el éxito futuro de dicho proceso (Item 4).

Con relación a los resultados obtenidos en los distintos niveles de enseñanza en los que ha sido estratificada la muestra (Tabla n° 66, pág. 593), aunque se observa la misma tendencia de respuesta entre los profesores, existen algunas diferencias con respecto a los resultados obtenidos en la muestra total.

Así, los profesores de los Centros privados y de las ikastolas muestran en casi todas las afirmaciones que componen este factor mayor indecisión que los profesores de los Centros públicos que, en general, coinciden en rechazar la manera en que el proceso de integración esta siendo desarrollado por la administración. En este sentido, resaltar especialmente los resultados referidos al éxito del proceso

de integración propuesto por la administración (Item 4), donde, frente al 76.1% del profesorado de las ikastolas y al 62.9% del de los Centros privados que se muestra indeciso, el 48.4% de los profesores de los Centros públicos considera que dicho proceso no tendrá el suficiente éxito como para ser mantenido como una práctica educativa necesaria y solo un 41.9% manifiesta indecisión.

ITEMS	CENTROS PÚBLICOS					CENTROS PRIVADOS					IKASTOLAS				
	$\bar{X}$	DT	ADESA- CUERDO	INDE- CISIÓN	% ACUERDO	$\bar{X}$	DT	ADESA- CUERDO	INDE- CISIÓN	% ACUERDO	$\bar{X}$	DT	ADESA- CUERDO	INDE- CISIÓN	% ACUERDO
1. La integración educativa de los estudiantes con n.e.e. se está llevando a cabo desde la administración contando con las sugerencias y opiniones de los Centros escolares	1.66	.86	79.5% N=176	17.2% N=37	3.3% N=7	2.23	.86	61.7% N=73	23.0% N=36	7.3% N=9	2.23	.83	58.2% N=36	38.2% N=21	3.0% N=2
2. El proceso de integración está siendo impuesto más que consultado	4.23	.84	4.7% N=10	9.3% N=20	86.0% N=194	3.78	.93	9.7% N=12	24.2% N=30	66.1% N=82	3.78	.83	3.0% N=2	40.3% N=27	56.7% N=37
3. En general los profesores apoyan la manera en que la administración está llevando a cabo el proceso de integración educativa de los estudiantes con n.e.e. en los Centros ordinarios	2.00	.93	75.3% N=167	17.2% N=37	7.5% N=16	2.38	.83	59.6% N=74	32.3% N=40	8.1% N=10	2.38	.73	47.7% N=31	45.3% N=33	3.0% N=2
4. El proceso de integración propuesto por la Administración tendrá el suficiente éxito como para ser mantenido como una práctica educativa necesaria	2.46	.85	48.4% N=169	41.9% N=90	9.7% N=21	2.83	.70	24.2% N=30	62.9% N=78	12.9% N=16	2.52	.81	13.5% N=9	76.1% N=50	10.4% N=7

TABLA N° 66: DESCRIPCIÓN DE LA DIMENSIÓN "ASPECTO ADMINISTRATIVO DE LA INTEGRACIÓN" EN LAS DISTINTAS REDES DE ENSEÑANZA

Parece, por tanto, que los profesores de Centros privados e ikastolas tienen, en este sentido, opiniones menos definidas que los profesores de Centros públicos, como consecuencia, quizás, de contar con un menor nivel de información, con un menor número de alumnos integrados y con una mayor independencia con respecto a la administración educativa.

En síntesis, podemos concluir:

- a) que aunque, en líneas generales, el profesorado de E.G.B. de Vizcaya parece coincidir en afirmar que el proceso de integración esta siendo impuesto desde la administración sin contar con sus sugerencias y opiniones, dicha tendencia no aparece claramente definida sino entre el profesorado de los Centros públicos, ya que entre él de las ikastolas y, en menor medida, entre el de los Centros privados existen altos porcentajes de indecisión que nos informan de que una buena parte del profesorado no ha elaborado, todavía, una opinión con respecto a la manera en que la administración esta desarrollando el proceso de integración;
- b) que teniendo en cuenta que las opiniones que tienen los profesores con respecto a la forma en que la Administración esta desarrollando el proceso de integración educativa constituyen una de las dimensiones que conforman las actitudes del profesorado hacia

la integración , parece que, de cara a modificar opiniones negativas y a desarrollar opiniones favorables que posibiliten la formación de actitudes positivas hacia la Integración escolar, puede resultar conveniente:

1. proporcionar al profesorado mayor información acerca de como se esta desarrollando el proceso de integración;
2. potenciar la cooperación entre profesorado y Centros escolares, por un lado, y Administración Educativa, por otro; y
3. considerar, en mayor medida, las opiniones y sugerencias de los profesores y de los Centros educativos.

II.3.6.- Habilidad percibida por el profesor para trabajar con los alumnos con n.e.e. integrados.

Los profesores encuestados consideran, mayoritariamente, que no poseen ni la formación ni las habilidades suficientes para poder trabajar de manera adecuada con los alumnos con n.e.e. integrados en sus aulas (Tabla nº 67, pag. 596). Así, el 79.6% opina que los profesores ordinarios no tienen las destrezas suficientes para enseñar a dichos alumnos (Item 1), el 69.5% considera

que el profesorado no esta preparado para realizar los cambios necesarios en los procedimientos del aula ordinaria que requiere la integración educativa (Item 2), y el 92.1% coincide en afirmar que necesitan mucha más formación en educación especial para poder enseñar a los estudiantes con n.e.e. integrados (Item 3).

ITEMS	DATOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES DE RESPUESTA		
	$\bar{x}$	DT	DESA- CUERDO	INDECISION	ACUERDO
1.En general, los profesores/as del aula ordinaria tienen la destreza suficiente para enseñar a estudiantes con n.e.e.	1.96	.89	79.6% (N=327)	13.5% (N=55)	6.9% (N=28)
2.El profesor,a ordinario esta preparado para realizar los cambios necesarios en los procedimientos del aula ordinaria que puede requerir la integración educativa de los estudiantes con n.e.e.	2.20	.93	69.5% (N=286)	19.2% (N=78)	11.3% (N=46)
3.Los profesores/as ordinarios necesitan mucha más formación en educación especial para poder enseñar a los estudiantes con n.e.e. integrados	4.38	.72	2.5% (N=10)	5.4% (N=26)	92.1% (N=374)
4.Todos los profesores deberían de recibir, periódicamente, cursos de formación relacionados con la integración escolar de los alumnos con n.e.e.	4.05	.92	9.1% (N=37)	3.1% (N=37)	81.8% (N=336)
5.La integración educativa de los alumnos con necesidades especiales supone un trabajo adicional para los profesores de las clases ordinarias	4.45	.70	2.7% (N=11)	3.2% (N=13)	94.1% (N=386)

TABLA N° 67: DESCRIPCIÓN DE LA DIMENSIÓN "HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR PARA ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CON N.E.E." EN LA MUESTRA TOTAL

En cuanto a las consecuencias de una formación insuficiente para trabajar adecuadamente con los alumnos integrados, casi la totalidad de los encuestados (94.1% en el Item 5) coincide en afirmar que la integración escolar supone un trabajo adicional para la mayoría de los profesores ordinarios.

Señalar, por último, que los profesores sostienen mayoritariamente que todos los profesores deberían de recibir periódicamente cursos de formación relacionados con la integración educativa de los alumnos con n.e.e. (81.8% en el Item 4).

Los resultados obtenidos en función del tipo de centro donde trabajan los profesores encuestados (públicos, privados e ikastolas) son, como se puede observar en la Tabla nº 68 (pág. 598), muy similares a los obtenidos en la muestra total, por lo que no realizaremos ningún comentario en este sentido.

En síntesis, podemos decir que la mayoría de los profesores encuestados consideran que no poseen ni la formación ni las habilidades suficientes para poder trabajar de manera adecuada con los alumnos con n.e.e. integrados en sus aulas y que necesitan mucha más formación en educación especial para poder enseñar a tales estudiantes. En este sentido, gran parte del profesorado mantiene que todos los profesores deberían de recibir, periódicamente, cursos de formación relacionados con la integración educativa de los alumnos con n.e.e.. Parece, por tanto, que el profesorado esta demandando una mayor formación que les capacite para trabajar adecuadamente con los alumnos integrados en sus aulas.

ITEMS	CENTROS PUBLICOS					CENTROS PRIVADOS					HASTOLES				
	$\bar{X}$	DT	DES- CUEDO	INDE- CISION	λ ACUERDO	$\bar{X}$	DT	DES- CUEDO	INDE- CISION	λ ACUERDO	$\bar{X}$	DT	DES- CUEDO	INDE- CISION	λ ACUERDO
1. En general, los profesores del aula ordinaria tienen las destrezas suficientes para enseñar a estudiantes con NEZ	1.91	.65	80.9%	13.0%	6.1%	2.04	.56	75.8%	16.9%	7.3%	1.97	.67	82.0%	5.0%	5.0%
			N=179	N=28	N=13			N=94	N=21	N=9			N=54	N=6	N=6
2. El profesor ordinario está preparado para realizar los cambios necesarios en los procedimientos del aula ordinaria que puede requerir la integración educativa de alumnos con NEZ	2.14	.52	73.5%	19.8%	10.7%	2.27	.55	67.7%	19.4%	12.9%	2.23	.52	59.7%	25.9%	10.4%
			N=163	N=34	N=23			N=84	N=24	N=16			N=53	N=20	N=7
3. Los profesores ordinarios necesitan muchas más formación en educación especial para poder enseñar a los alumnos con NEZ integrados	4.40	.65	.5%	6.5%	32.0%	4.37	.64	1.6%	4.0%	31.1%	4.32	.70	3.2%	4.5%	32.5%
			N=2	N=14	N=204			N=2	N=5	N=113			N=2	N=3	N=61
4. Todos los profesores deberían de recibir, periódicamente, cursos de formación relacionados con la integración educativa de los alumnos con n.e.e.	4.01	.56	10.2%	10.7%	73.1%	4.03	.63	8.1%	6.5%	65.5%	4.11	.66	7.4%	5.0%	65.6%
			N=22	N=23	N=175			N=10	N=8	N=105			N=5	N=6	N=35
5. La integración educativa de los alumnos con necesidades especiales supone un trabajo adicional para los profesores de las clases ordinarias.	4.44	.70	2.8%	4.2%	93.0%	4.41	.74	3.2%	3.2%	93.6%	4.53	.58	1.5%	—	98.5%
			N=6	N=5	N=205			N=4	N=4	N=116			N=1	—	N=65

TABLA N° 68: DESCRIPCION DE LA DIMENSION "HABILIDAD PERCIBIDA POR EL PROFESOR PARA ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CON N.E.E." EN LAS DISTINTAS REDES DE ENSEÑANZA

Teniendo en cuenta que las habilidades percibidas por el profesor para enseñar al alumno integrado o, lo que es lo mismo, la consideración que el profesor hace de su propia formación para trabajar con estos alumnos es una de las dimensiones de las actitudes del profesorado hacia la integración, y que, en consecuencia, puede estar incidiendo en tales actitudes, resulta necesario tomar en consideración los resultados obtenidos en este factor de cara a responder a esa necesidad de formación expresada por el profesorado.

III.- DISCUSION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACION

III.1.- Síntesis del Diseño de la investigación

La presente investigación se planteaba como hipótesis principal la existencia entre el profesorado de los Centros de E.G.B. de Vizcaya de actitudes negativas hacia la integración escolar susceptibles de modificación de cara a contribuir al éxito de los programas de integración. En este sentido, el estudio se planteaba como objetivo general conocer dichas actitudes y determinar las variables que las estaban sustentando, como base previa para una posible modificación.

Este objetivo general se concretaba en los siguientes objetivos específicos:

- 1º. Medir, analizar y valorar las actitudes generales del profesorado hacia la integración educativa del estudiante con necesidades especiales.
- 2º. Determinar las dimensiones o factores subyacentes a las actitudes del profesorado hacia la integración educativa y analizar su incidencia en dichas actitudes.

- 3°. Analizar y valorar las actitudes del profesorado en relación con cada uno de los factores que integran dichas actitudes.
- 4°. Analizar la relación existente entre las actitudes globales manifestadas por el profesorado de E.G.B. de Vizcaya hacia la integración y las variables independientes consideradas en la investigación.
- 5°. Determinar la incidencia de las variables consideradas en el estudio en las dimensiones subyacentes a las actitudes del profesorado hacia la integración escolar.
- 6°. Identificar las variables independiente que más contribuyen a discriminar y a explicar las diferencias existentes entre los profesores con actitudes positivas y negativas.
- 7°. Elaborar un instrumento de medida que permita evaluar y analizar las actitudes del profesorado hacia la integración escolar y comprobar su fiabilidad y validez en la medición de dichas actitudes.

La muestra participante en la investigación ha estado constituida por 410 profesores de 39 Centros ordinarios (20 Centros Públicos, 12 Centros Privados y 7 Ikastolas), desde preescolar hasta 8º de E.G.B, ubicados en la provincia de Vizcaya. De dichos profesores, 219 (53%)

pertenecen a centros públicos, 124 (30.5%) a centros privados y 67 (16.5%) a ikastolas.

Los Centros Docentes fueron elegidos al azar de entre todos los centros públicos, privados e ikastolas de E.G.B. existentes en Vizcaya.

Con la finalidad de poder analizar y valorar las actitudes de los profesores, se elaboró una escala de actitud compuesta por 28 ítems inspirados en 6 ideas fundamentales que, de forma general, hacen referencia a la incidencia que tiene la integración en el alumno con necesidades educativas especiales integrado, en el resto de los alumnos y en el profesor.

Con posterioridad realizamos un análisis factorial que dio como resultado la aparición de 6 factores claramente definidos:

FACTOR I: Filosofía general de la integración.

FACTOR II: Efectos de la integración en el resto de los alumnos.

FACTOR III: Escolarización apropiada.

FACTOR IV: Conducta en el aula del alumno con n.e.e.

FACTOR V: Aspecto administrativo de la integración.

FACTOR VI: Habilidad percibida por el profesor para trabajar con el alumno con n.e.e..

Con objeto de determinar la idoneidad de la Escala en la medición de actitudes, valoramos su fiabilidad y validez.

La fiabilidad se calculó para el total de la escala y para cada uno de los factores que la integran, obteniendo en todos los casos una consistencia interna elevada (ver Punto I.3.2.3.: Cálculo de la fiabilidad, pág.442).

Con respecto a la validez del instrumento, remitimos al lector al apartado I.3.2.4 de esta investigación -Estudio de la Validez de la Escala de Actitudes, (pág. 445)-, donde se proporciona información suficiente a este respecto. En este sentido, comentar, únicamente, que los resultados obtenidos proporcionan un apoyo razonable a la conclusión de que la escala de actitudes elaborada es una medida válida del constructo de integración del alumno con n.e.e. en el aula ordinaria.

Además, con objeto de identificar las variables que, a priori, parecían estar incidiendo en las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración escolar,

realizamos, en relación con las variables independientes consideradas, un análisis de las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidos en la escala de actitud (escala total y dimensiones subyacentes).

Seguidamente, realizamos análisis de varianza de un factor (One-Way) y T-test (t de Student) entre cada una de las variables independientes consideradas y las puntuaciones obtenidas por la muestra total en la escala de actitud y en las dimensiones subyacentes (variables dependientes) y un análisis discriminante para determinar que variables estaban contribuyendo más a discriminar y a explicar las diferencias actitudinales existentes entre los grupos de profesores con actitudes positivas y negativas hacia la integración .

III.2.- Síntesis de los resultados obtenidos en la investigación.

En función de los objetivos específicos planteados en la investigación, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

1. Las actitudes del profesorado de E.G.B de Vizcaya hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e. están conformadas por 6 factores subyacentes que explican el 72.2 % de la variabilidad total.
2. Los factores con un peso mayor en las actitudes de los profesores hacia la integración educativa han sido:

- la *Filosofía General de la Integración* (Factor I, con un 33.2% de varianza explicada);
- los *Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos* (Factor II, con un 15.2% de varianza explicada).

A continuación encontramos:

- la *Escolarización Apropiaada* (Factor III, con un 7.4% de varianza explicada);

- la *Conducta en el Aula del Alumno con N.E.E.* (Factor IV, con 6.1% de varianza explicada);
 - el *Aspecto Administrativo de la Integración* (Factor V, con un 5.8% de la varianza explicada);
 - la *Habilidad Percibida por el Profesor para Trabajar con el Alumno con N.E.E.* (Factor VI, con un 4.5% de la varianza explicada).
3. La puntuación media obtenida en la Escala de Actitudes hacia la Integración Escolar (77.79 puntos) ha puesto de manifiesto la existencia entre los profesores de vizcaya de actitudes de indecisión hacia la integración escolar. La media del profesorado ha obtenido una puntuación global en los ítems próxima a 3 (2.77), que en la escala se corresponde con una actitud ni positiva ni negativa hacia la integración de lo alumnos con n.e.e. (ver Punto II.1 - Análisis de las puntuaciones obtenidas por los profesores en la escala total y en los diferentes factores que la integran -, pág. 456).
4. Las puntuaciones obtenidas por los profesores en las distintas dimensiones o factores que conforman las actitudes hacia la integración, nos permiten afirmar que, en general, los profesores de E.G.B de Vizcaya:
- manifiestan actitudes positivas en relación con:

- * la filosofía general que se deriva del concepto de integración (Factor I);
- * los efectos que la integración escolar de los estudiantes con n.e.e. tiene sobre el resto de los alumnos del aula (Factor II);

- manifiestan indecisión - ni actitudes positivas ni actitudes negativas- en relación con:

- * la incidencia que tiene la integración escolar en el desarrollo académico, social y emocional de los alumnos con n.e.e. (Factor III);
- * la conducta manifestada por dichos alumnos en el aula (Factor IV);

- manifiestan actitudes negativas en relación con:

- * el papel jugado por la administración en el proceso de integración educativa (Factor V);
- * la formación y habilidades percibidas por el propio profesor para trabajar en el aula con los alumnos con n.e.e. (Factor VI).

5. Con relación a las variables referidas al centro docente los resultados obtenidos han sido los siguientes:

- Existen relaciones significativas entre las variables *tipo de centro, número de estudiantes y opinión del profesor sobre el apoyo proporcionado por el Centro* y las actitudes de los profesores hacia la integración escolar:

los profesores ordinarios:

- * que ejercen su labor docente en Ikastolas,
- * que tienen menos de 15 estudiantes en el aula
- * y que valoran más favorablemente el nivel de apoyo proporcionado por su centro a los profesores que tienen alumnos con n.e.e. en el aula,

manifiestan actitudes significativamente más favorables, tanto en la escala total como en la mayoría de las dimensiones que la componen.

- Si exceptuamos la dimensión *"Aspecto Administrativo de la Integración"* (Factor V), donde el profesorado perteneciente a Centros

educativos que no cuentan con alumnos con n.e.e. integrado obtiene puntuaciones medias significativamente más elevadas, no existen relaciones significativas entre la variable *presencia de alumnos con n.e.e. en el centro* y las actitudes globales manifestadas por el profesorado hacia la integración.

6. Con relación a las variables referidas al profesor, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

a) Variables estáticas:

- Existen diferencias significativas entre los profesores en función de la *edad*, la *experiencia docente* y el *modelo lingüístico*.

Es decir, los profesores:

- * con una edad menor o igual a 40 años,

- * con una experiencia docente menor o igual a 10 años

- * y pertenecientes a los modelos lingüísticos B y D,

obtienen puntuaciones significativamente más altas tanto en la escala total como en la

mayor parte de las dimensiones que la integran.

- No existen diferencias significativas entre los profesores en función de su sexo.

b) Variables relacionadas con el ejercicio docente del profesor:

- Si exceptuamos las Dimensiones V -"Aspecto Administrativo de la Integración"- y VI -"Habilidad Percibida por el Profesor para Trabajar con los Alumnos con N.E.E."-, donde no han sido encontradas diferencias significativas entre el profesorado, existe una relación significativa entre la titulación académica que tiene el profesor y sus actitudes hacia la integración escolar:

* Los profesores con especialidad en Pedagogía Terapéutica y con licenciatura en Pedagogía manifiestan en la escala total y en las dimensiones I, II, III y IV, actitudes significativamente más favorables que aquellos con titulación en Magisterio únicamente.

- Existen diferencias significativas entre los profesores atendiendo a su categoría profesional:

- * El profesorado relacionado más directamente con la atención a los alumnos con n.e.e. (e.d., profesores de educación especial, profesores de apoyo y profesores consultores) muestra actitudes significativamente más favorables que los profesores ordinarios.
- Existen diferencias significativas entre el profesorado atendiendo al nivel educativo donde ejerce su docencia:
 - * Tanto en la escala total como en las dimensiones I, II y III, aquellos profesores que trabajan en preescolar manifiestan actitudes significativamente más positivas que el profesorado que ejerce su labor docente en los ciclos medio y superior, los cuales obtienen puntuaciones significativamente más bajas.
 - * No se han obtenido diferencias significativas entre el profesorado en las dimensiones "Conducta en el Aula del Alumno con N.E.E.", "Aspecto Administrativo de la integración" y "Habilidad Percibida por el Profesor para Enseñar al Alumno con N.E.E."
- Si exceptuamos los Factores II -"Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos"- y V -"Aspecto Administrativo de la Integración"-, donde el profesorado que

manifiesta sentirse satisfecho y a gusto en su profesión obtiene puntuaciones significativamente superiores a las obtenidas por aquellos profesores que se sienten a disgusto o insatisfechos con el desempeño de su trabajo, no existen diferencias significativas entre los profesores atendiendo la variable *satisfacción profesional* experimentada por el profesorado.

c) Variables relacionadas con la escolarización de los alumnos con n.e.e.:

1º Experiencia/Contacto del profesorado con los alumnos con n.e.e.:

- La única variable que parece estar ejerciendo una incidencia significativa en las actitudes generales del profesorado hacia la integración es la cantidad de experiencia docente que éste dice tener con dichos alumnos: en general (escala total y dimensiones I y III), y salvo en la Dimensión V de la escala -"Aspecto Administrativo de la Integración"-, donde el grupo que obtiene puntuaciones significativamente más elevadas es el constituido por aquellos que dicen no tener experiencia con tales alumnos, los profesores que afirman tener mucha experiencia manifiestan actitudes significativamente más favorables hacia la integración.

- La variable *presencia de alumnos con n.e.e. en el aula* no está afectando a las actitudes globales manifestadas por el profesorado hacia la integración, aunque si que demuestra una incidencia significativa en las Dimensiones "Filosofía General de la Integración" y "Efectos de la Conducta del Alumno con N.E.E. en el Aula".

2ª Formación/Competencia del profesor en educación especial:

- Tanto la *formación* recibida por los profesores en relación con la integración de alumnos con n.e.e. como la *capacitación percibida por éstos para enseñar a tales alumnos* están incidiendo significativamente en las actitudes manifestadas por dicho colectivo en la escala total y en la mayor parte de las dimensiones subyacentes:

- * Exceptuando las dimensiones V ("*Aspecto Administrativo de la Integración*") y VI ("*Habilidad Percibida por el Profesorado para Enseñar a los Alumnos con N.E.E.*") donde no se observan diferencias significativas, el profesorado que dice haber realizado algún curso de formación relacionado con la integración de los alumnos con n.e.e. manifiesta actitudes significativamente más favorables hacia la integración de dichos estudiantes

que aquellos profesores que afirman no haber realizado ninguno.

- * Exceptuando las Dimensiones IV Y V de la escala en la que no se observan incidencias significativas, son aquellos profesores que afirman tener una adecuada capacitación profesional (normal, bastante, mucha) para trabajar con dichos alumnos los que manifiestan actitudes significativamente más positivas hacia su integración.

3º Aceptación del profesor de la integración de los alumnos con n.e.e.:

- Todas las variables consideradas en este grupo:

- * escolarización de los alumnos con n.e.e. en centros específicos,
- * escolarización de los alumnos con n.e.e. en aulas ordinaria y
- * escolarización de los alumnos con n.e.e. en centros ordinarios,

están incidiendo de manera significativa en las actitudes del profesorado hacia la integración escolar:

los profesores que:

- * se posicionan contrarios a la escolarización en Centros específicos de los alumnos con n.e.e.,
- * aceptan, en las condiciones educativas actuales, su escolarización en las aulas ordinarias y
- * consideran que la mayoría de tales alumnos deberían estar escolarizados en los Centros ordinarios,

manifiestan actitudes significativamente más favorables en la escala total y en la totalidad de las dimensiones que la integran.

4ª Valoración/Expectativas del profesorado:

- El nivel de *satisfacción* manifestado por el profesorado con relación a su trabajo con los alumnos con n.e.e. así como sus *expectativas* con relación a dichos alumnos están incidiendo de manera significativa en sus actitudes hacia la integración:

los profesores que:

- * definen su experiencia con dichos alumnos como satisfactoria y

- * afirman tener unas expectativas normales o altas con relación a los alumnos con n.e.e.

manifiestan actitudes significativamente más favorables, tanto en la escala total como en cada una de las subescalas que la integran.

5º Conocimiento/Valoración de la puesta en práctica del proceso de integración por parte de la administración:

- tanto el conocimiento del Informe elaborado por el Gobierno Vasco sobre la Integración educativa de los alumnos con n.e.e. como la valoración de la puesta en práctica del proceso de integración educativa por parte de la Administración han resultado ser variables que están incidiendo significativamente en las actitudes del profesorado hacia la integración.

Los profesores que:

- * conocen dicho Informe y
- * manifiestan una opinión favorable con respecto a la forma en que la Administración esta poniendo en práctica el proceso de integración escolar,

obtienen puntuaciones más elevadas en la escala de actitud y, en consecuencia, manifiestan opiniones significativamente más favorables con relación a la integración escolar.

- Si exceptuamos la Dimensión "*Aspecto Administrativo de la Integración*", donde el profesorado que considera alto el nivel de *apoyo técnico proporcionado por la Administración* al proceso de integración manifiesta actitudes significativamente más favorables en este factor, no existe una relación significativa entre la citada variable y las actitudes del profesorado hacia la integración.

7. Con relación a las variables referidas al alumno con n.e.e. (*diagnóstico del alumno con n.e.e.*), los resultados obtenidos han puesto de manifiesto la existencia de una relación significativa entre las distintas discapacidades analizadas y las actitudes del profesorado hacia la integración escolar:

* Los profesores con alumnos con deficiencia visual y con trastornos de comunicación obtienen puntuaciones significativamente más altas, tanto en la escala total como en la mayor parte de las dimensiones que la integran.

- * A continuación encontramos a aquellos que tienen en sus aulas alumnos con dificultades de aprendizaje, deficiencias motrices y deficiencia auditiva.
- * Por último, con las puntuaciones significativamente más bajas en la escala de actitud, encontramos a aquellos profesores con alumnos con retraso mental y con trastornos generalizados del desarrollo (autismo).

8. El análisis discriminante realizado ha puesto de manifiesto los siguientes resultados:

- El compromiso del profesor a aceptar en su aula, en las condiciones actuales, al alumno con n.e.e., su nivel de satisfacción con el trabajo desarrollado en el aula con dichos alumnos y su opinión acerca del modo en el que la Administración esta poniendo en práctica el proceso de integración, son las variables que mejor discriminan y explican las diferencias de actitud existentes entre los profesores con actitudes positivas y negativas.

- A continuación, encontramos, por orden de importancia, las siguientes variables:

- * el grado de acuerdo del profesorado con que la escolarización de la mayoría de los alumnos con n.e.e. se realice en los centros ordinarios;
- * sus expectativas con relación al desarrollo y aprendizaje de los alumnos con n.e.e. integrados;
- * su opinión acerca del apoyo o respaldo que tanto el equipo directivo como el resto del profesorado del Centro proporcionan a los profesores que tienen alumnos con n.e.e. integrados en el aula;
- * su categoría profesional (profesor ordinario vs. profesor especial);
- * la formación recibida por el profesor en relación con la educación especial o con la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales;
- * el diagnóstico o el tipo de discapacidad del alumno con n.e.e.;
- * el nivel educativo donde imparte su docencia el profesor;
- * la opinión del profesor acerca de la escolarización de estos alumnos en los centros específicos;
- * el número de estudiantes que tiene en el aula;

- * su conocimiento del Informe elaborado por el Gobierno Vasco sobre las mejoras a introducir en el sistema educativo para responder adecuadamente a la educación de los alumnos con n.e.e.;
- * el tipo de Centro donde trabaja (público, privado o ikastola);
- * y, por último, la cantidad de experiencia docente que afirma tener el profesor con dichos alumnos.

III.3.- Análisis de los resultados obtenidos

En base a estos resultados podemos realizar los siguientes comentarios.

En líneas generales, la presente investigación nos ha informado de las actitudes existentes entre el profesorado hacia la integración. Los datos obtenidos en este sentido han puesto de manifiesto que:

- a) existen, en general , actitudes de indecisión que pueden estar indicando que una gran parte del profesorado de E.G.B. de Vizcaya (57.8%) no ha adoptado todavía una actitud claramente definida y que, por tanto, aún esta recogiendo información con respecto al

proceso de integración escolar. Este hecho aumenta la importancia que tiene el conocimiento de las dimensiones y variables que subyacen a dichas actitudes;

- b) como preveíamos en la Hipótesis general de esta investigación, existen entre una buena parte del profesorado (32 %) actitudes negativas hacia la integración que es necesario modificar de cara a posibilitar un desarrollo más positivo del proceso de integración escolar.

Además, nos ha proporcionar un mayor conocimiento y una mayor comprensión de las dimensiones y variables subyacentes a las actitudes del profesorado hacia la integración que pueden facilitar un planteamiento más realista de las actuaciones concretas encaminadas a potenciar actitudes positivas y a modificar las negativas.

En este sentido, ha puesto de manifiesto:

- a) la estructura factorial de las actitudes del profesorado de E.G.B. de Vizcaya hacia la integración escolar y cual es la contribución de cada uno de los factores subyacentes en la conformación de dichas actitudes; y
- b) las variables que están incidiendo significativamente en las actitudes

manifestadas por el profesorado tanto a nivel general como en cada una de las dimensiones subyacentes.

En la Tabla que presentamos en la pág. 623 podemos observar la incidencia de las diferentes variables tanto en la escala total como en las dimensiones que la integran.

A nivel más concreto, centrándonos en la incidencia que han demostrado tener en dichas actitudes las variables independientes analizadas, podemos decir que muchos de los resultados obtenidos en esta investigación son coincidentes con los obtenidos en otros estudios.

El número de alumnos que tiene en el aula el profesor ha resultado ser una variable que ha incidido significativamente en las actitudes del profesorado hacia la integración. De hecho, y aunque no exista un acuerdo generalizado en cuanto a la importancia que esta variable tiene en las actitudes del profesor, son numerosos los estudios que afirman que, entre las variables que están explicando dichas actitudes, una de las que, con más frecuencia, aducen los profesores para explicar su negativa a tener alumnos integrados es el número de estudiantes que tienen en su clase (Harvey, 1985; Bowman, 1986; Jenkinson, 1989; Denti y Gans, 1990).

VARIABLES	DIMENSIONES						
	ESCALA TOTAL	DIMENSION I	DIMENSION II	DIMENSION III	DIMENSION IV	DIMENSION V	DIMENSION VI
1. VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO DOCENTE							
* TIPO DE CENTRO	X	X	X	X	X	X	
* NUMERO DE ESTUDIANTES	X	X	X	X	X		X
* OPINION DEL APOYO PROPORCIONADO POR EL CENTRO	X	X	X	X	X	X	X
* PRESENCIA DE ALUMNOS CON N.E.E. EN EL CENTRO						X	
2. VARIABLES RELATIVAS AL PROFESOR							
2.1. VARIABLES ESTATICAS							
* EDAD	X	X	X	X		X	X
* SEXO							
* EXPERIENCIA DOCENTE	X	X	X	X		X	X
* MODELO LINGUISTICO	X	X	X	X	X	X	
2.2. VARIABLES RELACIONADAS CON EL EJERCICIO DOCENTE DEL PROFESOR							
* TITULACION	X	X	X	X	X		
* CATEGORIA PROFESIONAL	X	X	X	X	X		X
* NIVEL EDUCATIVO	X	X	X	X			
* SATISFACCION PROFESIONAL			X			X	
2.3. VARIABLES RELACIONADAS CON LA ESCOLARIZACION DE LOS ALUMNOS CON N.E.E.							
EXPERIENCIA/CONTACTO CON LOS ALUMNOS CON N.E.E.							
* PRESENCIA DE ALUMNOS CON N.E.E. EN EL AULA		X		X			
* EXPERIENCIA DEL PROFESOR CON ALUMNOS CON N.E.E.	X	X		X		X	
FORMACION/COMPETENCIA DEL PROFESOR EN EDUCACION ESPECIAL							
* CURSOS DE FORMACION	X	X	X	X	X		
* OPINION DEL PROFESOR SOBRE SU PREPARACION	X	X	X	X			X
ACEPTACION DEL PROFESOR DE LA INTEGRACION DE LOS ALUMNOS CON N.E.E.							
* ESCOLARIZACION EN CENTROS ESPECIFICOS	X	X	X	X	X	X	X
* ESCOLARIZACION EN CENTROS ORDINARIOS	X	X	X	X	X	X	X
* ESCOLARIZACION EN AULAS ORDINARIAS	X	X	X	X	X	X	X
VALORACION/EXPECTATIVAS DEL PROFESOR							
* SATISFACCION CON LOS ALUMNOS CON N.E.E.	X	X	X	X	X	X	X
* EXPECTATIVAS	X	X	X	X	X	X	X
CONOCIMIENTO/VALORACION DE LA PUESTA EN PRACTICA DEL PROCESO DE INTEGRACION POR PARTE DE LA ADMINISTRACION							
* CONOCIMIENTO DEL IMPORTE	X	X			X		X
* PUESTA EN PRACTICA DE LA INTEGRACION POR LA ADMINISTRACION	X	X	X	X	X	X	X
* APOYO PROPORCIONADO POR LA ADMINISTRACION						X	
3. VARIABLES RELATIVAS AL ALUMNO CON N.E.E.							
* DIAGNOSTICO DEL ALUMNO CON N.E.E.	X	X	X	X	X	X	

TABLA 69: VARIABLES QUE INCIDEN SIGNIFICATIVAMENTE EN LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR

Las explicaciones del porqué dicha variable incide en las actitudes del profesorado, parecen bastante obvias. Una clase con un reducido número de alumnos (hasta un máximo de 25, según los datos de nuestra investigación) permite al profesor una mayor individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, responder más efectivamente a las necesidades educativas de sus alumnos, aportando los apoyos y las adaptaciones que sean necesarias. En investigaciones recientes, Nye y col.(1992) y Chandler (1988) afirmaban, por ejemplo, que el tamaño del aula incidía directamente en el desarrollo de los estudiantes y que las aulas con pequeñas ratios estaban asociadas con rendimientos más elevados de los alumnos, sobre todo en los primeros niveles, y con un aumento de su autoestima y de la satisfacción del profesor.

La recomendación que se deriva de este resultado es, también, bastante evidente. En muchos casos, como señalaba Fierro (1988), bastaría con reducir el número de alumnos por aula para potenciar en el profesorado el desarrollo de actitudes de aceptación del alumno con n.e.e. y para posibilitar, en consecuencia, un desarrollo más exitoso del proceso de integración.

Otra variable que también ha demostrado estar incidiendo significativamente en las actitudes manifestadas por el profesorado es su opinión con respecto al apoyo proporcionado por el centro donde trabajan al proceso de integración educativa.

El profesorado que califica como normal o, incluso, bajo el nivel de apoyo proporcionado por su centro al proceso de integración escolar, manifiesta actitudes significativamente más favorables que aquellos profesores que consideran dicho apoyo como inexistente.

En líneas generales, el profesorado valora como insuficiente el apoyo que tanto el equipo directivo como el resto de los profesionales del centro prestan a los profesores que tienen en sus aulas alumnos con n.e.e..

Este hecho cobra mayor importancia si tenemos en cuenta que el profesorado que afirma tener alumnos con n.e.e. en el aula y los profesionales relacionados más directamente con la respuesta educativa a estos alumnos (profesores de apoyo, profesores consultores y profesores de educación especial), valoran dicho apoyo de forma muy similar.

La conclusión que podemos extraer de estos resultados es que, en general, la integración educativa parece depender, exclusivamente, de los profesores que tienen alumnos integrados en el aula y de aquellos profesionales más directamente relacionados con dichos estudiantes. Todo parece indicar que la responsabilidad de desarrollar en la práctica el proceso de integración escolar podría estar siendo asumida a nivel individual y no a nivel de Centro.

Los resultados obtenidos en la variable presencia de alumnos con n.e.e. en el centro vienen a corroborar esta suposición: en líneas generales, los profesores no manifiestan actitudes significativamente diferentes en función de que el centro donde trabajan tenga alumnos con n.e.e. integrados, lo cual podría suponer que el funcionamiento de los centros con y sin alumnos integrados es bastante similar y que por el momento, al menos, el proceso de integración escolar no ha introducido demasiados cambios. Todo parece indicar, por tanto, que el profesor individualmente considerado es el eje del proceso integrador, mientras que el centro educativo sigue sin asumir, al menos en la práctica, dicha responsabilidad.

Los resultados obtenidos nos informan, además, de que esta situación está incidiendo en las actitudes del profesorado, lo cual puede querer decir que la presencia de actitudes positivas hacia la escolarización en el aula ordinaria de los alumnos con n.e.e. puede estar condicionada por la asunción del proceso de integración escolar desde el centro, es decir, por el hecho de que el centro en su conjunto asuma las responsabilidades que se derivan de la puesta en práctica del proceso de integración. De lo contrario, el rechazo del profesorado a seguir asumiendo individualmente tales responsabilidades podría favorecer el desarrollo de actitudes negativas hacia dicho proceso.

Otras variables asociadas significativamente con las actitudes del profesorado hacia la integración han sido la edad y los años de experiencia docente.

En síntesis, a la luz de los resultados obtenidos, parece que se puede concluir que los años de experiencia docente del profesorado guardan una relación inversamente proporcional con sus actitudes hacia la integración escolar: cuanto menor sea el número de años que lleva trabajando el profesorado mejores son sus actitudes. Muy Probablemente, estos resultados guardan una estrecha relación con la edad del profesor. Los profesores con mayor edad (superior a 40 años) manifiestan actitudes más negativas hacia la integración escolar que los profesores más jóvenes. Una posible explicación a estos resultados la podríamos encontrar en las realidades educativas tan distintas que han podido vivir ambos grupos de profesores. Por lo general, los profesores con mayor edad y con más años de experiencia docente han vivido una realidad educativa en la que la educación segregada de los alumnos con discapacidades no ofrecía discusión y en la que la integración educativa no era sometida ni a debate. Todo lo contrario podría decirse de los profesores más jóvenes y, en consecuencia, con una menor experiencia profesional. Han vivido una realidad, no solo educativa, sino, también, formativa mucho más relacionada con la integración escolar y con la reforma educativa, lo cual podría explicar, por ejemplo, que estos profesores sean más proclives a asimilar e incorporar los cambios que se pueden derivar de la nueva situación y a ponerlos en práctica.

Sin embargo, aunque, estos resultados son consistente con los obtenidos en otros estudios (Harasimiw y Horne, 1975; Chueca, 1985, Center y Ward, 1987), en general, las investigaciones revisadas nos informan de la existencia de resultados bastante contradictorios. En consecuencia, la conclusión más prudente podría ser que, aunque estas variables están relacionadas con la existencia de diferencias en las actitudes de los profesores, quizás estas diferencias

puedan ser atribuidas simultáneamente a otras variables. En nuestra opinión, podría resultar inadecuado considerar la edad y la experiencia docente de los profesores de forma aislada a la hora, por ejemplo, de decidir la escolarización en las aulas ordinarias de los alumnos con n.e.e.. En este sentido, la conclusión a la que podríamos llegar, a la vista de los resultados obtenidos en esta investigación, sería que los profesores más jóvenes y con menos experiencia docente parecen ser más receptivos que los profesores más mayores, hacia la integración de los alumnos con n.e.e. en las aulas ordinarias.

En otro sentido, con relación a las variables referidas al ejercicio docente del profesorado, los resultados han indicado que tanto el nivel educativo como la categoría profesional del profesor están incidiendo en sus actitudes hacia la integración.

Los datos obtenidos proporcionan evidencias de que aquellos profesores que trabajan en preescolar manifiestan actitudes significativamente más positivas que el profesorado que ejerce su labor docente en los ciclos medio y superior, los cuales obtienen puntuaciones significativamente más bajas en la Escala de Actitud.

Las razones fundamentales que, desde nuestro punto de vista, podrían estar explicando este descenso en las actitudes positivas del profesorado a medida que aumenta el ciclo o nivel educativo donde ejerce su labor docente serían las siguientes:

- a) en general, los profesores de infantil y primaria se relacionan con un número menor de alumnos que los profesores de segunda etapa. Mientras que los primeros trabajan la casi totalidad del día con el mismo grupo de estudiantes, los segundos pueden llegar a trabajar con un grupo diferente cada hora;
- b) mientras que en los cursos o niveles inferiores cobra una importancia relevante la atención a las diferencias y necesidades individuales, en los cursos o niveles superiores, debido a su propia estructura y finalidad, el centro de la atención se desplaza, casi por entero, a la materia o contenidos del programa que el profesor debe de enseñar, minimizándose la importancia concedida a la atención individualizada;
- c) los profesores que trabajan en infantil e, incluso, en los primeros ciclos de primaria podrían ser más optimistas y, en consecuencia, desarrollar actitudes más favorables que el profesorado de los ciclos superiores con respecto a los resultados de la integración escolar. Los profesores de infantil, por ejemplo, podrían percibir, en mayor medida que los profesores de segunda etapa, que la integración ofrece posibilidades de incrementar la adaptación social, ajuste personal y/o el desarrollo académico de los alumnos integrados y, en consecuencia, desarrollarían actitudes más positivas.

Estos resultados pueden indicar que los profesores de los cursos o niveles superiores (ciclo medio y ciclo superior) representan los grupos de profesores a los que deben dirigirse prioritariamente los programas de formación. El cambio de actitudes es más crucial en estos grupos. Dado que los resultados indican que estos profesores están negativamente dispuestos a aceptar la integración escolar, quizás uno de los objetivos prioritarios de dichos cursos de formación pudiera consistir en trabajar, lo que podríamos llamar, la dimensión afectiva de la integración escolar. Conseguir que cada profesor se comprometa con el proceso de integración escolar es el primer paso para comenzar a asumir los cambios y las dificultades que su aplicación práctica conlleva.

Los resultados obtenidos con relación a las variables actitudinales referidas a la aceptación de los alumnos con n.e.e. ratifican lo que acabamos de decir. Los profesores que se comprometen con el proceso de integración escolar, es decir que aceptan la escolarización de los alumnos con n.e.e. en el centro y aula ordinarias manifiestan actitudes significativamente más favorables que los que rechazan tal compromiso.

Teniendo en cuenta las contestaciones dadas por los profesores tanto en la escala total como en las diferentes dimensiones que subyacen, parecería que entre el profesorado de EGB de Vizcaya pudiera existir una actitud positiva hacia la integración como formulación filosófica o principio ideológico, si se quiere, y una actitud de indecisión y rechazo hacia la realización práctica de dicho principio debido, posiblemente, a las dificultades que entraña

(capacitación del profesorado, apoyos psico-pedagógicos, respuesta adecuada al alumno integrado, etc.) y a una ausencia de compromiso real con la filosofía emanada de dicho principio. Sería posible hablar, por tanto, de la existencia de una actitud ambivalente hacia la integración entre el profesorado: una actitud positiva o de aceptación relacionada, prioritariamente, con concepciones filosóficas, no asociadas a la práctica, y una actitud de rechazo o indecisión relacionada, fundamentalmente, con la praxis de la integración (ver el punto II.3: Análisis descriptivo de las respuestas dadas a los ítems de la Escala de actitud, pág. 576).

Todo ello, parece indicar que la presencia de actitudes más o menos favorables entre el profesorado pasa por la aceptación en la práctica de la filosofía emanada del principio de integración escolar.

Con respecto a la categoría profesional del profesor, y coincidiendo con los resultados obtenidos por numerosas investigaciones (Gans, 1985, 1986, 1987; Whinnery y col., 1991), los datos evidencian que el profesorado relacionado directamente con la educación de los alumnos con n.e.e. (profesor de Educación Especial, profesor consultor y profesor de Apoyo) manifiesta actitudes significativamente más favorables hacia la integración escolar de estos alumnos que los profesores ordinarios. Coincidiendo con las opiniones ofrecidas por otros autores (Schmelkin, 1981; Gans y Flexer, 1985; Gans, 1985, 1986, 1987), consideramos que algunas razones que podrían estar explicando estas diferencias de actitud serían la formación inicial recibida por uno y otro grupo de profesores, la formación teórico-práctica recibida

en Educación Especial, la autopercepción que tienen de sus competencias y habilidades para trabajar con estos alumnos y su experiencia previa en el trabajo con alumnos con n.e.e..

Teniendo en cuenta la importancia que se ha dado a la comunicación y cooperación entre profesores ordinarios y profesores especiales y de apoyo en el desarrollo eficaz de los procesos de integración educativa, una conclusión que se puede extraer de estos resultados es que la labor de los segundos como dinamizadores de dicho proceso en el centro escolar, reorientando la práctica e, incluso, contribuyendo a cambiar algunas actitudes, podría resultar fundamental.

Desde otro punto de vista, a pesar de que no han existido diferencias significativas entre los niveles de satisfacción profesional en la escala total, los datos proporcionan evidencias de que aquellos profesores que se sienten satisfechos y a gusto en su profesión manifiestan actitudes significativamente más favorables que aquellos que se sienten a disgusto o insatisfechos, en las dimensiones II (Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos) y V (Aspecto Administrativo de la Integración) de la escala de actitud.

De esta forma, y aunque no se pueda hablar de una incidencia significativa de la citada variable en las actitudes generales del profesorado, lo que si parece que se puede concluir es que la satisfacción profesional podría estar incidiendo en el hecho de que el profesorado exprese opiniones más favorables con respecto a los efectos que la

integración educativa de los alumnos con n.e.e. puede tener en el desarrollo académico, motivación de aprendizaje, expectativas, comportamiento, etc. del resto de los alumnos del aula ordinaria y con respecto a la forma en que la Administración Educativa esta llevando a cabo la integración escolar de estos alumnos.

En otro sentido, con respecto a las variables relacionadas con la experiencia/contacto del profesor con los alumnos con n.e.e. los resultados obtenidos en la presente investigación nos informan de que, aunque no se puede hablar de la existencia de una relación significativa entre la experiencia o contacto del profesorado con alumnos con n.e.e. en el aula y sus actitudes generales hacia la integración de dichos alumnos, si que parece existir una incidencia significativa de dicha variable en las actitudes que manifiesta el profesorado en las Dimensiones de la Escala "Filosofía General de la Integración" y "Efectos de la Conducta de los Alumnos con N.E.E. en el Aula". De esta forma, el profesorado que tiene en la actualidad alumnos con n.e.e. en el aula manifiesta opiniones significativamente mas favorables (a) con respecto al concepto de integración escolar entendido como el derecho que tienen todos los alumnos a recibir respuesta a sus necesidades en el mismo contexto educativo y (b) con relación a la conducta que, en general, manifiestan dentro del aula los alumnos con n.e.e. y a su incidencia en la dinámica del aula y en el trabajo del profesor.

Donde si que se han obtenido resultados que evidencian la existencia de diferencias significativas entre los grupos de profesores en la escala total es en la

valoración que los propios profesores hacen de la cantidad de experiencia profesional que tienen con los alumnos con n.e.e.. En líneas generales podríamos afirmar que el profesorado que considera que tiene mucha experiencia profesional con tales alumnos manifiesta actitudes hacia la integración escolar significativamente más favorables que aquellos profesores que consideran que tienen poca o ninguna experiencia.

A la luz de estos resultados, y a pesar de que las evidencias encontradas en relación con la incidencia que la variable experiencia del profesorado con alumnos integrados tiene en sus actitudes hacia la integración no son, en modo alguno, concluyentes ya que los resultados obtenidos en las distintas investigaciones son, en muchas ocasiones, contradictorios, parece que si podemos concluir que la experiencia con programas de integración escolar puede contribuir a mejorar las actitudes de los profesores hacia la integración y hacia los alumnos integrados.

A pesar de las contradicciones de las que hablábamos, es un hecho que numerosas investigaciones realizadas en relación con las actitudes de los profesores hacia la integración escolar, han apuntado como causas principales que explicarían las actitudes negativas del profesor, el desconocimiento que dichos profesores tienen del alumno con n.e.e. y de las responsabilidades y competencias que necesitan para trabajar con dichos alumnos como consecuencia de su falta de experiencia, y han concluido que la experiencia de los profesores con programas de integración y con alumnos integrados promueve actitudes más positivas (Garvar y Schmelkin, 1989; Denti, 1990; Denti y Gans, 1990;).

Esta interpretación de la incidencia que la citada variable puede tener en las actitudes del profesorado hacia la integración, aunque no nos permite inferir causalidad entre ambas variables -es posible que las actitudes positivas sean previas a la existencia de experiencia con alumnos con n.e.e. y es posible, también, que existan otras variables que, así mismo, estén explicando dichas actitudes-, si que nos puede sugerir, al menos, una estrategia obvia para incrementar las posibilidades de éxito de los programas de integración educativa: es necesario que el profesorado ordinario tenga tanto contacto y experiencia con los alumnos con n.e.e. como sea posible y es necesario, también, que dicha experiencia sea valorada positivamente por los profesores, ya que de lo contrario corremos el riesgo de potenciar rechazo en vez de aceptación (Kennon y Sandoval, 1978; Garvard y Schmelkin, 1989). No pretendemos decir con esto que la experiencia del profesorado sea la formula mágica que vaya a reconvertir sus actitudes, tan solo sugerimos el hecho de que, junto con otras condiciones que posibiliten que dicha experiencia sea positiva, como los programas de formación o los servicios de apoyo y recursos disponibles, esta puede ser una variable que facilite el desarrollo óptimo de los procesos de integración.

Con relación a las variables referidas a la formación recibida por el profesor en educación especial, la conclusión que podemos extraer de este estudio es que tanto los cursos de formación realizados como la valoración que el propio profesorado hace de su preparación para trabajar con los alumnos con n.e.e. están incidiendo significativamente en sus actitudes hacia la integración escolar.

Todo parece indicar, por tanto, que una adecuada formación que oriente y capacite al profesorado con respecto a los cambios y adaptaciones que deberá de realizar para responder adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos del aula puede desempeñar un papel muy importante en el cambio de actitudes en una dirección positiva.

Los resultados obtenidos con respecto a la variable titulación académica del profesorado vienen a ratificar esto que acabamos de comentar: los profesores con especialidad en Pedagogía terapéutica o con la titulación en Pedagogía manifiestan actitudes significativamente más favorables que aquellos profesores con titulación en Magisterio únicamente.

Es un hecho, demostrado en numerosas investigaciones (Pannel, 1988, Gans, 1990), que Los programas de formación pueden incrementar los sentimientos de cohesión de los profesores con otros profesionales implicados también en el proceso de integración. Podrían contribuir, así, a aumentar la confianza que el profesorado deposita en la efectividad del personal de apoyo existente. Además, al aumentar los niveles de confianza que el propio profesor tiene en su capacidad y competencia para trabajar adecuadamente con los alumnos con n.e.e. en el aula, podrían contribuir a que el profesorado fuera menos dependiente del personal y de los servicios de apoyo existentes.

En este sentido, conviene señalar, también, que tan importante como la formación recibida por el profesor es la valoración que éste realiza de su preparación. En líneas

generales, existe una unanimidad, casi absoluta, entre la mayor parte de los autores consultados a la hora de reconocer la existencia de una relación significativa entre las actitudes del profesorado y el grado de competencia y habilidad profesional percibidas por el profesor. De esta forma, parece que, en general, se reconoce que la existencia entre los profesores de una consideración positiva de su preparación para hacer frente a la enseñanza y a las necesidades educativas de los alumnos con n.e.e., se suele considerar como un predictor de actitudes favorables hacia la integración (Larrivee y Cook, 1979; Baker y Gottlieb, 1980; Nader, 1984; Thomas, 1988).

Como demuestran los resultados obtenidos en la presente investigación, son las opiniones acerca de su formación, y no los cursos de formación recibidos, la variable que esta incidiendo significativamente en la percepción que el profesorado tiene de sus capacidades y habilidades para trabajar con los alumno con n.e.e. (Dimensión VI). Esto podría estar indicando la necesidad de que desde los programas de formación que se diseñen se programe, como un objetivo prioritario, ayudar al profesorado a valorar positivamente y a confiar en sus propias habilidades y competencia profesional.

En síntesis podemos decir que, tomando en consideración el hecho de que a) un altísimo porcentaje del profesorado de Vizcaya afirma no haber recibido ningún curso de formación relacionado con la integración educativa de los alumnos con n.e.e., b) que la mayoría de los profesores encuestados considera que no posee ni la formación ni las habilidades suficientes para poder trabajar de manera

adecuada con los alumnos con n.e.e. integrados en sus aulas y que necesita mucha más formación en educación especial para poder enseñar adecuadamente a tales estudiantes y c) que las habilidades percibidas por el profesor para enseñar al alumno integrado es una de las dimensiones de las actitudes del profesorado hacia la integración (ver el apartado II.3.6.- Habilidad Percibida por el Profesor para Trabajar con Alumnos con N.E.E. Integrados- del punto II.3: Análisis descriptivo de las respuestas dadas a los ítems de la Escala de actitud, pág. 595):

1. resulta absolutamente necesario aumentar la oferta de formación ofrecida al profesorado que le haga sentirse capacitado para enseñar a los alumnos con n.e.e. en sus aulas;
2. teniendo en cuenta que, según las conclusiones a las que han llegado numerosas investigaciones (Pannell, 1988), la formación recibida por el profesorado es tanto más efectiva cuanto más pronto la haya recibido, es importante que dicha formación le sea proporcionado al profesorado al comienzo de su ejercicio profesional, antes de que desarrolle un sentimiento de incompetencia profesional y ausencia de habilidades para hacer frente a las exigencias que la integración escolar le demanda que, como hemos visto, pueden desembocar en actitudes contrarias difíciles de modificar y que le pueden llevar a rechazar la presencia de los alumnos con n.e.e. en sus aulas.

Desde otro punto de vista, los resultados obtenidos por los profesores en el grupo de variables referidas a sus expectativas y satisfacción con los alumnos con n.e.e. indican que el nivel de satisfacción manifestado por el profesorado con relación a su trabajo con los alumnos con n.e.e., así como sus expectativas con relación a dichos alumnos están incidiendo de manera significativa en sus actitudes hacia la integración. De esta forma, los grupos de profesores que obtienen puntuaciones más elevadas, tanto en la escala total como en cada una de las subescalas que la integran, y que, en consecuencia, están manifestando actitudes significativamente más favorables, están compuestos por aquellos que definen su experiencia con dichos alumnos como satisfactoria y por aquellos que dicen tener unas expectativas normales o altas con relación a los alumnos con n.e.e..

A este respecto, nos ha parecido conveniente recordar la conclusión expuesta por Pullis (1985) cuando afirmaba que entre las variables que estaban explicando las actitudes negativas hacia la integración desarrolladas por una parte importante de los profesores ordinarios, destacaba el temor, que experimentaban muchos de ellos, a cuestionar o, incluso, a perder sus propios sentimientos de éxito y competencia profesional como consecuencia de un hipotético fracaso en sus intentos por desarrollar en su práctica docente los numerosos retos que conllevaba el trabajo en el aula con los alumnos integrados. Desde nuestro punto de vista, esta conclusión resulta especialmente interesante ya que podría estar sugiriendo que, más que la falta real de éxito profesional con los alumnos integrados, sería el temor previo del profesorado a no tenerlo o, lo que es lo mismo, el sentimiento de fracaso que podría cuestionar su valía profesional, lo que estaría explicando, en numerosas

ocasiones, las actitudes negativas de éste colectivo hacia la integración escolar. En este sentido, una consideración de la integración escolar como proceso y no como producto podría resultar de gran ayuda.

De la misma forma, otras razones como la existencia en el profesor de opiniones favorables respecto a los apoyos de los que dispone o a su preparación y competencia profesional para responder adecuadamente a los alumnos con n.e.e. pueden contribuir también a disminuir el miedo al fracaso y a aumentar las expectativas de éxito en su trabajo.

Para terminar con las variables referidas al profesor, comentaremos las relacionadas con el conocimiento/valoración de la puesta en práctica del proceso de integración por parte de la administración.

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que tanto el conocimiento del Informe elaborado por el Gobierno Vasco sobre la Integración educativa de los alumnos con n.e.e., como la valoración que el profesorado hace de la puesta en práctica del proceso de integración educativa por parte de la Administración han resultado ser variables que están incidiendo significativamente en las actitudes del profesorado hacia la integración. Más en concreto, es posible afirmar que aquellos profesores que afirman conocer dicho Informe manifiestan actitudes significativamente más favorables hacia la integración escolar que aquellos profesores que afirman lo contrario, y que cuanto más positivas sean las opiniones que tienen los profesores con

respecto a la manera en que la Administración Educativa esta llevando a cabo el proceso de integración escolar mejores son sus actitudes hacia dicho proceso. Todo parece indicar, por tanto, que el conocimiento y la aprobación por parte del profesorado de la manera en que la Administración esta llevando a cabo el proceso de integración escolar incide significativamente en sus actitudes hacia dicho proceso.

Estos resultados cobran mayor importancia si tomamos en consideración, por una parte, el hecho de que los grupos de profesores que manifiestan actitudes significativamente más favorables con respecto a la forma en la que la administración esta llevando a cabo el proceso de integración educativa (Dimensión V) son los profesores que ejercen su labor docente en centros que no tienen alumnos con n.e.e. integrados y que afirman no tener ninguna experiencia profesional con los alumnos con n.e.e., lo cual podría sugerir que la existencia entre los profesores de opiniones más positivas con respecto a la forma en la que la Administración Educativa esta poniendo en práctica el proceso de integración escolar guarda una relación significativa con la ausencia de experiencia profesional con tales alumnos y con el proceso de integración; y, por otra, que una gran parte del profesorado afirma desconocer dicho informe y valora negativamente la forma en que la Administración esta llevando a la práctica el proceso de integración.

Estos resultados nos estarían informando, por tanto:

- a) de que, teniendo en cuenta que todo el proceso de integración educativa que se está

llevando a cabo en el País Vasco se fundamenta en dicho Informe, existe un desconocimiento general entre el profesorado de EGB de Vizcaya de las líneas e ideas básicas que subyacen al proceso de integración que se está desarrollando, lo cual podría explicar, en muchos casos, la existencia de opiniones y actitudes contrarias como consecuencia de una información y justificación del proceso de integración insuficientes que no ha favorecido una reflexión en el profesorado acerca de la integración que posibilite la aparición de actitudes positivas;

- b) de que existe una tendencia generalizada entre los profesores a valorar negativamente la manera en la que la administración está desarrollando el proceso de integración educativa que, quizás, se puede explicar, además de por una puesta en práctica inadecuada que hace que el profesorado perciba dicho proceso negativamente, por ese desconocimiento de las líneas e ideas básicas en las que se fundamenta dicho proceso que ha imposibilitado que el profesorado lo pueda justificar. Este dato nos parece importante porque consideramos que una valoración negativa de estas características, puede conducir a posturas contrarias al proceso de integración en su conjunto.

Estas conclusiones pueden tener implicaciones importantes en el papel desempeñado por la Administración educativa en el desarrollo e implantación del proceso de integración escolar.

La Administración debe ser consciente, por un lado, de que la mayor parte del profesorado de E.G.B. de Vizcaya se siente desinformada a cerca del programa de integración escolar que se esta desarrollando y, por otro, que informar al profesorado de los procesos de integración diseñados y de los porqué de dichos programas, y posibilitar su participación en los procesos de toma de decisiones favorece el desarrollo de actitudes hacia la integración significativamente más positivas. En este sentido, podemos concluir diciendo que todo parece indicar que incrementar la comunicación entre la Administración y el profesorado de cara a posibilitar canales de información que potencien el compromiso y la implicación de los profesores resulta absolutamente necesario.

De lo contrario, dado que la implicación práctica de los profesores parece depender, también, de su nivel de conocimiento y compromiso, lo que podría pasar si el profesorado y demás profesionales del centro continuaran percibiendo el proceso de integración escolar como algo impuesto desde la Administración, es que estos llegaran a desarrollar lo que Joiner y Sabatino (1981) han denominado un "sabotaje pasivo", caracterizado por una ausencia total de compromiso con dicho proceso de cambio que podría derivar hacia actitudes negativas con respecto a las innovaciones que se pretenden introducir.

En síntesis, podemos afirmar que, teniendo en cuenta que el profesorado de E.G.B. de Vizcaya parece coincidir en afirmar que el proceso de integración esta siendo impuesto desde la administración sin contar con sus sugerencias y opiniones (ver el apartado II.3..5.- Aspecto Administrativo de la Integración- del punto II.3: Análisis descriptivo de las respuestas dadas a los ítems de la Escala de actitud, pág. 591) y que las opiniones que tienen los profesores con respecto a la forma en que la Administración esta desarrollando el proceso de integración educativa constituyen una de las dimensiones que conforman las actitudes del profesorado hacia la integración, parece que, de cara a modificar opiniones negativas y a desarrollar opiniones favorables que posibiliten la formación de actitudes positivas hacia la Integración escolar, puede resultar conveniente:

- a.- proporcionar al profesorado mayor información a cerca de como se esta desarrollando el proceso de integración;
- b.- potenciar la cooperación entre profesorado y Centros escolares, por un lado, y Administración Educativa, por otro; y
- c.- considerar, en mayor medida, las opiniones y sugerencias de los profesores y de los Centros educativos.

Por último, con relación a la variable diagnóstico del alumno con n.e.e., podemos comentar que nuestra investigación también ha puesto de manifiesto la existencia de una relación significativa entre el tipo de discapacidad

que presenta el alumno y las actitudes manifestadas por el profesorado hacia la integración. Es interesante señalar, en este sentido, que los resultados obtenidos, de manera consistente con los obtenidos en otras investigaciones (Antonak, 1980; Horne, 1983; Center y Ward, 1987; Garvar y Schmelkin, 1989; Denti y Gans, 1990), corroboran la idea de que las actitudes negativas de los profesores hacia la integración educativa de los alumnos con n.e.e. aumentan cuando los alumnos que se desea integrar manifiestan dificultades en las áreas cognitiva o emocional. Tal rechazo puede ser particularmente problemático si se toma en consideración la posibilidad de que un importante porcentaje de los estudiantes con necesidades especiales integrados o que podrían ser integrados en un futuro puede manifestar retraso mental o trastornos de tipo emocional, y que las actitudes negativas existentes entre el profesorado podrían constituir un impedimento importante de cara a lograr la normalización e integración de los estudiantes diagnosticados con este tipo de discapacidades.

De forma más concreta, los resultados obtenidos en nuestro estudio informaron de la existencia de una ordenación jerárquica de las actitudes de los profesores hacia las diferentes discapacidades analizadas que es coincidente con los resultados de la mayor parte de las investigaciones realizadas (Antonak, 1980; Horne, 1983; Gans, 1990). Los profesores con alumnos con deficiencia visual y con trastornos de comunicación manifiestan las actitudes significativamente más favorables, tanto en la escala total como en la mayor parte de las dimensiones que la integran. A continuación encontramos a aquellos que tienen en sus aulas alumnos con dificultades de aprendizaje, deficiencias motóricas y discapacidad auditiva. Por último, con las puntuaciones significativamente más bajas en la escala de

actitud, encontramos a aquellos profesores con alumnos con retraso mental y con trastornos generalizados del desarrollo (autismo).

Las explicaciones con respecto a este resultado pueden ser numerosas. Posiblemente, la falta de experiencia, una formación valorada por el profesorado como insuficiente y una información inadecuada acerca de los que supone para el profesorado la integración en el aula de alumnos con retraso mental o con trastornos generalizados del desarrollo -las demandas de habilidades adicionales, tiempo o dedicación que dichos alumnos plantean al profesor; la información proporcionada a los profesores que suele describir a los estudiantes con retraso mental o con autismo mucho más negativamente que a los alumnos con deficiencias físicas, sensoriales o con trastornos de comunicación, etc.- pueden estar explicando el rechazo expresado por la mayor parte de los profesores.

La consideración de estos factores como probables causas podría sugerir que un incremento de la familiaridad, es decir, experiencia y formación, con estas discapacidades contribuiría a mejorar las opiniones que el profesorado tiene de las mismas y, en consecuencia, sus actitudes hacia la escolarización de tales alumnos en sus aulas.

Desde otro punto de vista, también hemos obtenido algunos resultados que nos han parecido un tanto sorprendentes y que por lo tanto merecen un comentario que intente argumentar, de manera razonable, el porqué de los

mismos. Más concretamente, nos estamos refiriendo a las variables tipo de centro, modelo lingüístico y apoyo proporcionado por la Administración.

Los resultados obtenidos con relación a la red de enseñanza a la que pertenece el profesor (pública, privada o Ikastola) han puesto de manifiesto que el profesorado de las ikastolas manifiesta actitudes significativamente más favorables hacia la integración escolar que el profesorado de los centros públicos y privados.

Algunas razones que podrían contribuir a explicar tales resultados serían:

1) por una parte, la incidencia simultánea de otras variables que también están relacionadas significativamente con las actitudes del profesorado hacia la integración y que, en consecuencia, podrían contribuir a explicar la diferencia existentes entre los grupos de profesores que conforman esta variable. Más en concreto nos estamos refiriendo a la *opinión de los profesores del apoyo a la integración educativa proporcionada por el centro, la edad, el nivel educativo, las expectativas y el nivel de satisfacción del profesor con los alumnos con n.e.e..*

- a) Los profesores de ikastolas están, en general, más satisfechos que los profesores de centros públicos y privados con el apoyo al proceso de integración proporcionado por sus centros (ver Punto 3: Opinión del profesor sobre el apoyo proporcionado por el centro, pág. 468)

- b) En general el profesorado que trabaja en las ikastolas es más joven que el que lo hace en los centros públicos y privados (ver Punto 1: Edad pág. 478).
- c) Hay un porcentaje mayor de profesores de ikastolas que trabaja en preescolar (infantil) y ciclo inicial (1º y 2º ciclo de primaria) (ver Punto 3: Nivel educativo, pág. 496).
- d) En líneas generales, Los profesores de las ikastolas se sienten más satisfechos con el trabajo realizado con los alumnos con n.e.e. y manifiesta expectativas más favorables que el profesorado de los centros públicos y privados (ver Punto 4: Valoración/Expectativas del profesorado con relación al alumno con n.e.e., pág. 542).

2) Por otra parte, lo que podríamos denominar las "señas de identidad" de las ikastolas que podrían conferir a estos centros características diferenciales con respecto a los centros públicos y privados que, tal vez, contribuyan a explicar las diferencias actitudinales existentes:

Razones como la lucha por la normalización del euskera, la potenciación de la cultura e idiosincrasia vascas, y la voluntad de ofrecer un modelo de enseñanza diferente pudieran explicar compromisos ideológicos entre los equipos docentes de las ikastolas que pueden haber favorecido, por ejemplo, profundos sentimientos de pertenencia al centro, una mayor cohesión y colaboración

entre los profesores y un modelo de organizacion y funcionamiento del centro mas participativo.

Otro aspecto importante lo constituye el hecho de que el desarrollo de una enseñanza en euskera ha conllevado, en sus orígenes, la inexistencia de materiales elaborados (libros de texto y materiales didácticos en general), lo cual ha obligado al profesorado de estos centros a realizar dicho material. Esta circunstancia ha podido contribuir, por una parte, a que exista mayor coordinación entre el profesorado que ha podido derivar en toma de decisiones conjuntas y en responsabilidades compartidas y asumidas a nivel de centro -los resultados obtenidos por el profesorado de las Ikastolas en la variable opinión del profesor del apoyo proporcionado por el centro viene a corroborar esta sugerencia-, y por otra, a favorece una enseñanza más individualizada y adaptada a las características, necesidades e intereses de los alumnos, todo lo cual ha podido favorecer el desarrollo de actitudes más positivas hacia la integración.

Una última hipótesis a considerar como otra posible explicación de las diferencias existentes, podría ser que las ikastolas hayan contado, en mucha menor medida que los centros públicos y privados, con una opción de educación para los alumnos con n.e.e. diferente a la ordinaria. A este respecto, Center y Ward (1985;1987) señalaban, por ejemplo, que la aceptación por parte del profesorado de la integración escolar disminuía debido a la existencia de aulas de educación especial en los Centros escolares. La explicación proporcionada por Center y Ward (1987) es que la existencia de aulas de educación especial en los centros educativos

ordinarios (1) refuerza la idea, comúnmente aceptada por gran parte del profesorado, de que la opción de la educación especial es una alternativa preferible a la que ofrecen las clases ordinarias para los alumnos con n.e.e. y (2) obstaculiza la existencia de procesos de discusión y debate en el centro escolar que posibiliten el desarrollo de iniciativas integradoras y de actitudes positivas.

No obstante todo lo señalado, podría ser conveniente realizar algún estudio que se centrara en analizar más en profundidad las razones que explicarían las diferencias actitudinales existentes entre las ikastolas, por un lado, y los centros públicos y privados, por otro.

Con respecto a la variable modelo lingüístico, los resultados obtenidos han indicado que el profesorado perteneciente a los modelos D (solamente en Euskera) y B (en Euskera y Castellano) manifiesta actitudes hacia la integración educativa significativamente más favorables que las manifestadas por el profesorado que trabaja en el modelo A (solamente en Castellano).

A este respecto, consideramos que la conclusión más prudente pudiera ser que, quizás, estas diferencias podrían ser simultáneamente atribuidas a otras variables.

Así, por ejemplo, el profesorado que trabaja en los modelos B y D:

- * es más jóvenes que el que trabaja en el modelo A (Modelos B y D: 77.3% < o = 40 años; 18.7% de 41 a 50 años; 8.3% > 50 años. Modelo A: 55.9% < o = 40 años; 31.5% de 41 a 50 años; 12.7% > 50 años);
- * tiene un menor número de alumnos en el aula (Modelos B y D: 53.3% < o = 25; 30.1% de 26 a 35; 1.6% > 35. Modelo A: 14.6% < o = 25; 52.6% de 26 a 35; 3.8% > 35);
- * y tiene alumnos con n.e.e. especiales en el aula en un porcentaje mucho menor que el profesorado del modelo A (Modelos B y D: 40.4% = Si; 59.6% = No. Modelo A: 56.8% = Si; 43.2% = No).

Centrándonos más concretamente en este último aspecto, queremos señalar el hecho de que, quizás, como consecuencia del modelo lingüístico, los profesores de los modelos A reciben un mayor número de alumnos con n.e.e. en sus aulas, por lo que pudiera ser que la responsabilidad de desarrollar en la práctica el proceso de integración escolar estuviera recayendo, en mayor medida, sobre este profesorado que sobre los profesores de los modelos B y D. En consecuencia, los profesores del modelo A podrían estar viviendo en mayor proporción que los profesores de los otros modelos las dificultades que entraña llevar a la práctica la integración escolar. Teniendo en cuenta que es un proceso que, según los propios profesores, no está siendo desarrollado adecuadamente (falta de los apoyos necesarios, aislamiento, carencia de formación adecuada etc.), este hecho podría explicar, en cierta medida, los resultados obtenidos.

En síntesis, podemos concluir diciendo que, aunque es cierto que el modelo lingüístico en el que el profesorado imparte su docencia parece desempeñar un rol en las actitudes del profesorado hacia la integración, podría no ser demasiado razonable considerar aisladamente ésta variable a la hora de explicar dichas actitudes.

Por último, con relación a la variable apoyo proporcionado por la Administración, y de forma similar a lo sucedido en otras investigaciones (García y Alonso, 1985; Molina y col. 1991), los datos obtenidos han puesto de manifiesto que, salvo en la Dimensión "Aspecto Administrativo de la Integración" donde se han obtenido resultados que arrojan efectos significativos sobre las actitudes manifestadas por el profesorado, la valoración realizada por los profesores acerca del nivel de apoyo técnico proporcionado por la Administración a la Integración escolar no está significativamente relacionada con sus actitudes.

Una posible explicación la podríamos encontrar en la homogeneidad de las respuestas proporcionadas por el profesorado. El hecho de que una amplia mayoría de los profesores hayan opinado que el nivel de apoyo proporcionado por la administración es bajo ha podido influir en el hecho de que no se observen covariaciones entre la citada variable y las actitudes hacia la integración escolar.

Para terminar, y como conclusión a todo lo comentado, encontramos los resultados obtenidos en el análisis discriminante que nos ha permitido determinar el conjunto de variables que mejor discriminan y explican las actitudes manifestadas por el profesorado y que, por tanto,

nos indican las variables o aspectos sobre los que deberemos incidir prioritariamente si pretendemos cambiar las actitudes del profesorado o favorecer el desarrollo de actitudes positivas (ver Punto II.2.2.: Análisis discriminante, pág. 571).

Entre dichas variables, el compromiso del profesor a aceptar en su aula, en las condiciones actuales, al alumno con n.e.e., su nivel de satisfacción con el trabajo desarrollado en el aula con dichos alumnos y su opinión acerca del modo en el que la Administración esta poniendo en práctica el proceso de integración, son las que mejor discriminan y explican las diferencias de actitud existentes entre ambos grupos de profesores.

III.3.- Conclusiones Generales.

En líneas generales, el estudio que hemos realizado sobre las actitudes del profesorado de E.G.B de Vizcaya hacia la integración escolar de los estudiantes con n.e.e.:

- a.- Nos ha proporcionado un instrumento de medida que, dadas sus características de fiabilidad y validez, puede ser considerado como adecuado para evaluar las actitudes del profesorado hacia la integración escolar. En este sentido, la escala de actitudes elaborada podría ser un instrumento válido en los Centros escolares para conocer las actitudes de los docentes y para orientar, de

acuerdo a las actitudes subyacentes, estrategias encaminadas a favorecer el desarrollo de actitudes positivas.

En un sentido mas general, podría ser también un instrumento a considerar en la realización de investigaciones futuras que tengan por objeto la evaluación de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar. Desde nuestro punto de vista, la utilización de un instrumento de medida común haría posible una comparación de los resultados obtenidos en los diferentes lugares y contextos, que permitiera establecer conclusiones de ámbito más general con respecto a las actitudes del profesorado hacia la integración, que, a su vez, permitan orientar la intervenciones encaminadas a favorecer el desarrollo de actitudes positivas entre los profesores, en particular, y de los programas de integración escolar, en general.

b.- Ha puesto de manifiesto cuales son las actitudes existentes entre el profesorado de Vizcaya hacia la integración escolar. Los datos obtenidos en este sentido nos permiten afirmar que:

- * una gran parte del profesorado de E.G.B. de Vizcaya (57.8%) no tiene todavía una actitud claramente definida hacia la integración y, por tanto, aún esta recogiendo información, a través de su

experiencia y la de los demás profesores, con respecto al proceso de integración escolar. Este hecho podría suponer, que la información y las vivencias que tengan los profesores en relación con dicho proceso podrían ser determinantes en la formación de actitudes positivas o negativas. Al mismo tiempo, el hecho de que el profesorado no tenga todavía una actitud formada con respecto a la aceptación o al rechazo de la integración escolar aumenta la importancia que tiene el conocimiento de las dimensiones y variables que subyacen a dichas actitudes;

* como preveíamos en la hipótesis general de esta investigación, existen entre una buena parte del profesorado (32 %) actitudes negativas hacia la integración que es necesario modificar de cara a posibilitar un desarrollo más positivo del proceso de integración escolar.

c.- Ha posibilitado un mayor conocimiento y una mayor comprensión de las dimensiones y variables subyacentes en las actitudes del profesorado hacia la integración que puede facilitar un planteamiento más realista de las actuaciones concretas encaminadas a potenciar actitudes positivas y a modificar las negativas.

Más en concreto, la presente investigación ha puesto de manifiesto:

- * la estructura factorial de las actitudes del profesorado de E.G.B. de Vizcaya hacia la integración escolar, así como la contribución de cada uno de los factores subyacentes en la conformación de dichas actitudes.

En líneas generales, los resultados obtenidos a este respecto nos permiten concluir que los factores con un peso mayor en las actitudes de los profesores hacia la integración educativa son la "Filosofía General de la Integración" (Factor I), los "Efectos de la Integración en el Resto de los Alumnos" (Factor II) y la "Escolarización Apropiaada" (Factor III), lo que quiere decir que son estas dimensiones las que están incidiendo en mayor medida en las actitudes globales manifestadas por el profesorado hacia la integración y que, en consecuencia, tendrían que ser objeto de una especial consideración a la hora de diseñar programas encaminados a potenciar entre los profesores el desarrollo de actitudes de aceptación.

- * las variables que están incidiendo significativamente en las actitudes que manifiesta el profesorado tanto en relación con la escala total como con las dimensiones o factores subyacentes, lo cual puede contribuir a orientar el diseño de futuros programas encaminados a potenciar el

desarrollo de actitudes favorables entre el profesorado.

Centrándonos más en concreto en la incidencia que tienen las distintas variables estudiadas en las actitudes del profesorado hacia la integración, podemos establecer las siguientes conclusiones:

Desde un punto de vista general, referido al ejercicio docente del profesorado, parece que es posible concluir que aquellos profesores que poseen titulaciones académicas superiores (licenciatura, master o similares), que imparten la docencia en los cursos o niveles educativos iniciales (e.d. infantil y primeros ciclos de primaria) y que se encuentran más directamente relacionados con los alumnos con n.e.e. (profesores de apoyo, profesores consultores y profesores de educación especial) manifiestan actitudes significativamente más positivas hacia la integración.

Desde nuestro punto de vista, estos resultados pueden indicar:

- a) que los profesores pertenecientes a los últimos ciclos de primaria y a secundaria obligatoria representan los grupos de profesores a los que deben dirigirse prioritariamente los programas de formación. El cambio de actitudes es más crucial en

estos grupos. Dado que los resultados indican que estos profesores están negativamente dispuestos a aceptar la integración escolar, quizás uno de los objetivos prioritarios de dichos cursos de formación pudiera consistir en trabajar lo que podríamos llamar la "dimensión afectiva" de la integración escolar. Conseguir que cada profesor se comprometa con el proceso de integración escolar es el primer paso para comenzar a asumir los cambios y las dificultades que su aplicación práctica conlleva.

- b) Teniendo en cuenta la importancia que se ha dado a la comunicación y cooperación entre profesores ordinarios y profesores especiales y de apoyo en el desarrollo eficaz de los procesos de integración educativa, una conclusión que se puede extraer de estos resultados es que la labor de los segundos como dinamizadores de dicho proceso en el centro escolar, reorientando la práctica e, incluso, contribuyendo a cambiar algunas actitudes, podría resultar fundamental.

En cuanto a la edad y a los años de experiencia docente del profesorado, aunque, según los resultados obtenidos en esta investigación, parecen estar relacionadas con la existencia de diferencias actitudinales entre los profesores, nos inclinamos a considerar que, quizás, estas diferencias puedan ser atribuidas simultáneamente a otras variables. Desde nuestro punto de vista, podría resultar inadecuado considerar aisladamente estas variables a la hora

de decidir, por ejemplo, la escolarización en las aulas ordinarias de los alumnos con n.e.e.. En este sentido, consideramos que la conclusión más prudente a la que podríamos llegar sería que los profesores más jóvenes y con menos experiencia docente parecen ser más receptivos hacia la integración de los alumnos con n.e.e. que los profesores más mayores .

Desde un punto de vista más concreto, referido a las variables relacionadas con la integración de los alumnos con n.e.e., podemos establecer las siguientes conclusiones:

En líneas generales, parece que el profesorado presenta bastantes ideas preconcebidas con relación al proceso de integración, en general, y a los alumnos con n.e.e., en particular, que están influyendo negativamente sobre sus actitudes y sobre el propio proceso: consideran que ciertas discapacidades son difíciles o imposibles de integrar, que la integración puede incidir negativamente sobre el desarrollo académico de los alumnos con y sin n.e.e., y que el alumno integrado presenta, con mucha frecuencia, problemas de conducta difíciles de resolver que afectan al clima y a la dinámica del aula.

Unido a todo ello, una buena parte del profesorado manifiesta tener una ausencia total de experiencia docente con estos alumnos, una gran inseguridad con respecto a sus habilidades y competencias profesionales para hacer frente a los cambios que la integración escolar conlleva y para poder proporcionar una respuesta educativa adecuada a los alumnos

integrados y una falta de formación en relación con la educación especial y la integración educativa.

Desde nuestro punto de vista, y de acuerdo a los resultados obtenidos, existen, sin embargo, distintas variables que parecen contribuir a mejorar las actitudes del profesorado y a eliminar esas ideas preconcebidas que frenan o perjudican el proceso de integración:

1. Un compromiso consciente del profesorado a aceptar en la práctica el principio de integración escolar.

Desde nuestro punto de vista, los resultados obtenidos en la investigación ponen de manifiesto:

- * que entre el profesorado de E.G.B. de Vizcaya existe una actitud ambivalente hacia la integración escolar: una actitud positiva o de aceptación, relacionada, prioritariamente, con concepciones filosóficas, no asociadas a la práctica, y una actitud de rechazo o indecisión, relacionada, fundamentalmente, con la praxis de la integración;
- * y que la presencia de actitudes más o menos favorables entre los profesores pasa por la aceptación en la práctica de la ideología emanada del principio de integración escolar.

2. Su información y participación en la planificación del proceso de integración escolar y en las posteriores decisiones relacionadas con dicho proceso.

Teniendo en cuenta que el profesorado de E.G.B. de Vizcaya parece coincidir en afirmar que el proceso de integración esta siendo impuesto desde la administración, sin contar con sus sugerencias y opiniones y que las opiniones que tienen los profesores con respecto a la forma en que la Administración esta desarrollando dicho proceso constituyen una de las dimensiones que conforman las actitudes del profesorado hacia la integración, parece que, de cara a modificar actitudes negativas y a desarrollar actitudes positivas hacia la Integración escolar, puede resultar conveniente proporcionar al profesorado mayor información a cerca de como se esta desarrollando el proceso de integración.

La Administración debe ser consciente:

- * por un lado, de que la mayor parte del profesorado de E.G.B. de Vizcaya:

- se siente desinformada a cerca del proceso de integración escolar que se esta desarrollando y
- valora negativamente la forma en la que se esta llevando a cabo;

* por otro lado, de que:

- informar al profesorado de los procesos de integracion disenados y de los porque de dichos procesos y
- posibilitar su participacion en los procesos de toma de decisiones con relación a la puesta en practica de la integracion escolar de los alumnos con n.e.e. favorece el desarrollo de actitudes hacia la integracion significativamente mas positivas. En este sentido, podemos concluir diciendo que todo parece indicar que incrementar la comunicacion entre la Administracion y el profesorado de cara a posibilitar canales de informacion que potencien el compromiso y la implicacion de los profesores resulta absolutamente necesario.

3. Una formacion especifica que incremente su competencia y habilidad profesional y que mejore la percepci3n que tiene de las mismas.

Tomando en consideraci3n que:

- * un altisimo porcentaje del profesorado de Vizcaya afirma no haber recibido ningun curso de formacion relacionado con la integracion educativa de los alumnos con n.e.e.,

- * la mayoría de los profesores encuestados considera que no posee ni la formación ni las habilidades suficientes para poder trabajar de manera adecuada con los alumnos con n.e.e. integrados en sus aulas y que necesita mucha más formación en educación especial para poder enseñar adecuadamente a tales estudiantes y
- * que las habilidades percibidas por el profesor para trabajar con el alumno integrado es una de las dimensiones de las actitudes del profesorado hacia la integración,

podemos concluir diciendo que:

- a. resulta absolutamente necesario aumentar la oferta de formación ofrecida al profesorado que le haga sentirse capacitado para trabajar con los alumnos con n.e.e. en sus aulas;
- b. como demuestran los resultados obtenidos en la presente investigación, son las opiniones que tiene el profesorado acerca de su formación, y no los cursos de formación recibidos, la variable que está incidiendo significativamente en la percepción que el profesorado tiene de sus capacidades y habilidades para trabajar con los alumno con n.e.e.. Esto podría estar indicando la necesidad de que, desde los programas de formación

que se diseñen, se programe, como un objetivo prioritario, ayudar al profesorado a valorar positivamente y a confiar en sus propias habilidades y competencia profesional;

- c. teniendo en cuenta que, según las conclusiones a las que han llegado numerosas investigaciones, la formación recibida por el profesorado es tanto más efectiva cuanto más pronto la haya recibido (los resultados obtenidos en esta investigación con relación a la variable edad y experiencia docente del profesorado, vendrían a apoyar esta afirmación), es importante que dicha formación le sea proporcionado en el mismo currículo de sus estudios profesionales y, de modo más concreto y práctico, al comienzo de su ejercicio profesional, antes de que desarrolle un sentimiento de incompetencia profesional y de ausencia de habilidades para hacer frente a las exigencias que la integración escolar demanda que, como hemos visto, pueden desembocar en actitudes contrarias a la integración difíciles de modificar, que pueden conducir al profesor a rechazar la presencia de los alumnos con n.e.e. en sus aulas.

4. La experiencia y el contacto del profesor con alumnos con n.e.e..

A pesar de que las evidencias encontradas en relacion con la incidencia que esta variable tiene en las actitudes del profesorado hacia la integración no son concluyentes, a la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, parece que si podemos concluir que la experiencia del profesorado con la integración escolar de alumnos con n.e.e. puede contribuir a mejorar sus actitudes hacia la integración y hacia los alumnos integrados.

Esta interpretación de la incidencia que la citada variable puede tener en las actitudes del profesorado hacia la integración, aunque no nos permite inferir causalidad entre ambas variables, si que nos puede sugerir, al menos, una estrategia obvia para incrementar las posibilidades de éxito de los programas de integración educativa: es necesario que el profesorado ordinario tenga tanto contacto y experiencia con los alumnos con n.e.e. como sea posible y es necesario, también, que dicha experiencia sea valorada positivamente por los profesores, ya que de lo contrario corremos el riesgo de potenciar rechazo en vez de aceptación. No pretendemos decir con esto que la experiencia del profesorado sea la formula mágica que vaya a reconvertir sus actitudes, tan solo sugerimos el hecho de que, junto con otras condiciones que posibiliten que dicha experiencia sea positiva - como los programas de formación o los servicios de apoyo y recursos disponibles-, esta puede ser una variable que facilite el desarrollo óptimo de los procesos de integración.

5. En estrecha relacion con lo comentado con anterioridad, una experiencia profesional con los alumnos con n.e.e. positivamente valorada por el profesor y el desarrollo de unas expectativas ajustadas con relación a dichos alumnos .
6. una valoración positiva de la participacion y del compromiso del centro educativo en el proceso de integración escolar.

En general, la integración educativa parece depender, exclusivamente, de los profesores que tienen alumnos integrados en el aula y de aquellos profesionales más directamente relacionados con dichos estudiantes. Todo parece indicar que la responsabilidad de desarrollar en la práctica el proceso de integración escolar podría estar siendo asumida a nivel individual y no a nivel de Centro.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto, además, que esta situación esta incidiendo en las actitudes del profesorado, lo cual puede querer decir que la presencia de actitudes positivas hacia la escolarización en el aula ordinaria de los alumnos con n.e.e. puede estar condicionada por la asunción del proceso de integración escolar desde el centro. La aceptación de la integración escolar esta significativamente asociada con el hecho de que el centro en su conjunto asuma las responsabilidades que se derivan de la puesta en práctica del proceso de integración escolar. De lo contrario, el rechazo del profesorado a seguir asumiendo individualmente tales responsabilidades

podría favorecer el desarrollo de actitudes negativas hacia la integración escolar.

7. un descenso en el número de alumnos por aula que posibilite el desarrollo de los cambios curriculares que la integración educativa requiere.

Se ha comprobado como, en muchos casos, bastaría con reducir el número de alumnos por aula para potenciar en el profesorado el desarrollo de actitudes de aceptación del alumno con n.e.e. y para posibilitar, en consecuencia, un desarrollo más exitoso del proceso de integración. Un descenso en el número de alumnos existentes en el aula (hasta un máximo de 25, según los datos de nuestra investigación) podría permitir al profesor una mayor individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, responder más efectivamente a las necesidades educativas de sus alumnos, aportando los apoyos y las adaptaciones que sean necesarias.

III.4.- Sugerencias de cara a la realización de investigaciones futuras

Para terminar, presentamos a continuación una propuesta de posibles sugerencias que pueden orientar la realización de investigaciones futuras:

- 1.- La presente investigación se ha centrado en el estudio de las actitudes del profesorado de E.G.B. (infantil y primaria) de Vizcaya. En este sentido, podría ser conveniente que investigaciones futuras analizaran las actitudes a) de los profesores de Alava y Guipuzcoa y b) de los profesores de secundaria con objeto de contar con una información general de las actitudes existentes hacia la integración en nuestra Comunidad Autónoma y de poder comparar los resultados y analizar las diferencias.
- 2.- Futuras investigaciones podrían orientarse hacia el análisis cualitativo de las modificaciones didácticas y organizativas que tanto a nivel de centro como a nivel de aula se están llevando a cabo como consecuencia de la integración escolar y de la incidencia que tales modificaciones tienen en su desarrollo.
- 3.- Podría ser conveniente la realización de investigaciones orientadas hacia el desarrollo y la evaluación de programas educativos encaminados

a modificar las actitudes del profesorado, en particular, y de la comunidad escolar, en general, hacia los alumnos con n.e.e..

4.- Seria conveniente la realizacion de investigaciones orientadas hacia el estudio concreto de algunas de las variables que han demostrado tener mayor importancia en la presente investigacion:

- * Análisis de las concepciones que tienen los profesores del principio de integración escolar y de sus repercusiones en la práctica educativa: relaciones entre actitudes y comportamientos específicos en el aula.

- * Análisis del nivel de satisfaccion del profesorado con el trabajo desarrollado en el aula con dichos alumnos y de las variables que inciden.

- * Estudio de la relación existente entre los niveles de informacion y participación/colaboración del profesorado en la toma de decisiones llevadas a cabo con respecto al proceso de integracion educativa y su participacion/colaboracion en la integración escolar que se desarrolla en los Centros.

- * Evaluación de los programas de formación relacionados con la integración de los alumnos con n.e.e. desarrollados en la Comunidad Autonoma del Pais vasco y de su incidencia en el desarrollo del proceso de integración en los centros y en las

actitudes positivas del profesorado hacia la integración escolar.

- * Estudio de los factores y variables que inciden en las valoraciones que hace el profesorado de su experiencia profesional con los alumnos con n.e.e..

- * Estudio de la incidencia que tienen diferentes discapacidades en las actitudes del profesorado hacia la integración y de las variables que inciden en cada una de ellas.

- * Análisis de los procesos de implementación del proceso de integración escolar en los centros educativos y de su incidencia en las actitudes del profesorado.

En síntesis concluir diciendo que la presente investigación ha clarificado un campo importante y ha abierto puertas a intervenciones concretas. Sería conveniente, no obstante, profundizar en aspectos más concretos que posibilitaran la efectividad en la formación de actitudes positivas entre el profesorado que modificaran las negativas actualmente existentes.

BIBLIOGRAFIA

ABELSON, R.P.: 1972: "Are attitudes necessary?". En B.T. King y E. McGinnies (Eds.): *Attitudes, Conflict and Social Change*, New York: Academic, 19-32.

ABELSON, R.P.: 1982: "Three models of attitude behavior consistency". En M.P. Zanna (Ed.): *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium*, vol.2, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 131-146.

ABOS, P. Y POLAINO, A.: 1986: "Integración de los deficientes mentales educables: Un estudio de actitudes docentes". *Revista Española de Pedagogía*, 172, 193-206.

AGUILERA, M.J., ALVAREZ, K., BABIO, M., COLL, C., ECHEITA, G., GALAN, M., MARCHESI, A., MARTIN, E. Y MARTINEZ-ARIAS, R.: 1990: *Evaluación del Programa de Integración Escolar de Alumnos con Deficiencias*. Centro de Publicaciones del M.E.C.: C.I.D.E., Madrid.

AJZEN, I. y FISHBEIN, M.: 1977: "Attitude-Behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research". *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.

AJZEN, I. y FISHBEIN, M.: 1980: *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prencise-Holl.

AJZEN, I.: 1982: On behaving in accordance with one's attitudes. En M.P. Zanna (Ed.): *Consistency in Social Behavior: The Ontario Simposium*, vol.2, Hillsdale, NJ:Erlbaum, 3-15.

AJZEN, I.: 1982a: "Self-monitoring and the attitude-behavior relation". *Journal of Personal and Social Psychology*, 42, 426-435.

AJZEN, I.: 1987: "Attitudes, traits and actions: Disposition and prediction of behavior in personality and social psychology". *Advances in Experimental and Social Psychology*, 20, 1-63.

AJZEN, I.: 1989: "Attitude, structure and behavior". En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitudinal Structure and Function*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 241-274.

AKSAMIT, D.L. 1990: "Practicing teachers' perceptions of their preservice preparation for mainstreaming". *Teacher Education and Special Education*, 13(1), 21-29.

AKSAMIT, D. y ALCOM, D.: 1988: "A preservice mainstream curriculum model: Student teachers' perceptions of program effectiveness". *Teacher Education and Special Education*, 11(2), 52-57.

ALEXANDER, J.R.: 1967: "Further commentary on Defleur and Westei's "Attitude as a scientific concept"". *Social Forces*, 45, 278-281.

ALEXANDER, C. y STRAIN, P.: 1978: "A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming". *Psychology in the Schools*, 15(3), 390-396.

ALIA, E.: 1991: *Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales en Aulas Ordinarias: Variables Psicosociales* (Tesis Doctoral), Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

ALLPORT, G.W.: 1935: "Attitudes". En C. Marchison (Ed.): *A Handbook of Social Psychology*, Clark University Press, 798-844.

ALLPORT, G.W.: 1954: *The nature of Prejudice*, Cambridge, Mass. Adison-Wesley.

ALOIA, G.F.: 1983: "Regular Classroom Teachers' responses to inappropriate behavior of the mainstreamed handicapped child". *Teacher Education and Special Education*, 6(1), 25-29.

ALOIA, G.F., KNUTSON, R., MINNER, S.H. y VON SEGGERN, M.: 1980: "Physical education teachers initial perceptions of handicapped children". *Mental Retardation*, 18, 85-87.

ALOIA, G.F., MAXWELL, J.A. y ALOIA, S.D.: 1981: "Influence of a child's race and the EMR label on initial impressions of regular classroom teachers". *American Journal of Mental Deficiency*, 85(6), 619-623.

ALOIA, G.F. y McMILLAN, D.L.: 1983: "Influence of the EMR label on initial expectations of regular-classroom teachers". *American Journal of Mental Deficiency*, 88(3), 255-262.

ALVAREZ VARA, C.: 1990: *Incorporacion social de colectivos marginados. Documentacion de las 11 Jornadas sobre la Incorporacion social de colectivos marginados*. Ed. ACEBO, Madrid.

ALVES, A.J. y GOTTLIEB, J.: 1986: "Teacher interactions with mainstreamed handicapped students and their nonhandicapped peers". *Learning Disability Quarterly*, 9, 77-83.

AMMER, J.J.: 1984: "The mechanics of mainstreaming: Considering the regular educators' perspectives". *Remedial and Special Education*, 5(6), 15-20.

ANDREWS, K.H. y KANDEL, D.B.: 1979: "Attitude and behavior: A specification of the contingent consistency hypothesis". *American Sociological Review*, 44, 298-310.

ANTIA, S.: 1985: "Social integration of hearing impaired children: fact or fiction?" *The volta review*, 87, 279-289.

ANTONAK, R.: 1980: "A hierarchy of attitudes toward exceptionality". *Journal of Special education*, 14(2), 231-241.

ANTONAK, R. y LIVNEH, H.: 1988): *The Measurement of Attitudes Toward People with Disabilities: Methods, Psicomtries, and Scales*, Springfield, Il: Charles C. Thomas.

BAGOZZI, R.P.: 1978: "The construct validity of the affective, behavioral, and cognitive components of attitude by analyzing covariance structures". *Multivariate Behavior Research*, 13, 9-31.

BAGOZZI, R.P.: 1981: "Attitudes, intentions and behavior: A test os some key hypotheses". *Journal of Personal Social Psychology*, 41, 607-627.

BAIN, A. y DOLBEL, S.: 1991: "Regular and special education principals' perceptions of an integration program for students who are intellectually handicapped". *Education and Training in Mental Retardation*, 26(1), 33-42.

BAKER, J.L. y GOTTLIEB, J. 1980: "Attitudes of teachers toward mentally retarded children". En Gottlieb, L. (Ed.): *Educating mentally retarded persons in the mainstream*, Baltimore, University Park Press.

BAKER, J.M. y ZIGMOND, N.: 1990: "Are regular classroom classes equipped to accommodate students with learning disabilities?" *Exceptional Children*, 56, 515-526.

BANK-MIKKELSEN, N.E. 1975: "El principio de normalización". *Siglo Cero*, 57, pp.16-21.

BANK-MIKKELSEN, N.E.: 1976: "Denmark". En R.B. Kugel y A. Shearer (Eds.): *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. President's Committee on Mental Retardation, Washington DC.

BARTON, L.E.: 1985: "Attitudes of Teachers and Peers toward Multiply Handicapped Students during the First Year of Public School Integration". *Journal of Special Education*, 9(2), 111-120.

BARTON, C.L., BARTON, L.E., BRULL, A.R. y WHARTON, D.L.: 1983: "A comparison of teacher time spent with physically handicapped and able-bodied students". *Exceptional Children*, 49, 543-545.

BARRUECO, A.: 1991: "Integración en la escuela-Integración escolar". En M.C. Ortiz (coord.): *Temas actuales de educación especial. (Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 13-21.

BAUER, R.H.: 1992: "Hacia una Megateoría de las Discapacidades en el Aprendizaje". *Siglo Cero*, 139, 56-58.

BAUTISTA JIMENEZ, R.: 1993: "Marco legal y servicios en educación especial". En R. Bautista Jimenez (Coord.): *Necesidades Educativas Especiales*. Ediciones Aljibe (2ª edición), Málaga, 392-402.

BEERY, K.E.: 1975: "Una experiencia de integración educativa". *Siglo Cero*, 42, 33-38.

BEM, D.J.: 1968: "Attitudes and self-descriptions: Another look at the attitude-behavior link". En A.G. Greenwald y Col. (Eds.): *Psychological Foundations of Attitudes*. Academic Press, New York, 197-215.

BEM, D.J.: 1970: *Beliefs, attitudes and Human Affairs*. Brooks/Cole Publishing Co., Monterey, California.

BEM, D.J. y ALLEN, A. 1974: "On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior". *Psychological Review*, 81, 506-520.

BENDER, W.N.: 1984: "The case against mainstreaming. Empirical support for the political backlash". *Education*, 105, 279-287.

BENDER, W.N.: 1985: "Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperamente and behavior". *Learning Disability Quartely*, 8, 11-18.

BENDER, W.N.: 1986: "Teachability and personality of learning disabled children: Prediction of teachers' perceptions from personality variables". *Learning-Disabilities-Research*, 2(1), 4-9.

BENDER, W.N. y GOLDEN, L.B.: 1988: "Adaptative behavior of learning disabled and non-learning disabled children". *Learning Disability Quarterly*, 11(1), 55-61.

BENDER, W.N. y GOLDEN, L.B.: 1989: "Prediction of Adaptive Behavior of Learning Disabled Students in Self-Contained and Resource Classes". *Learning Disabilities Research*, 5(1), 45-50.

BENDER, W.N. y UKEJE, I.C.: 1989: "Instructional Strategies in Mainstream classrooms: Pediction of the strategies teachers select". *Remedial and Special Education*, 10(2), 23-30.

BENITO GOMEZ, M.: 1990: *La Formacion Permanente del profesorado en Euskadi*. I.C.E. de la Universidad del Pais Vasco.

BENTLER, P.M. y SPECKART, G.: 1979: "Models of attitude-behavior relations". *Psychological Review*, 86, 452-464.

BERRYMAN, J.D., NEAL, W.R. y ROBINSON, E.: 1980: "The validation of a scale to measure attitudes toward the classroom integration of disabled students". *Journal of Educational Research*, 73, 199-203.

BEVERIDGE, M. y HURRELL, P.: 1980: "Teachers' responses to severely mentally hadicapped children's initiations in the classroom". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 175-181.

BISHOP, V.E.: 1986: "Identifying the components of Success in Mainstreaming". *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 80(9), 939-946.

BLACKMAN, H.P.: 1991: "¿Depende de lo que sabes o de donde vives?" *Siglo Cero*, 138, 25-27.

BLANCO, R.: 1989: "Innovación y recursos educativos en el aula". En A. Marchesi (Coord.): *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Alianza Psicológica, Madrid*, 351-366.

BLIETZ, J. y COURTNAGE, L.: 1980: "Inservice training for regular educators: A requisite for mainstreaming the handicapped". *Teacher Education and Special Education*, 3(4), 11-18.

BLOOD, G.W., BLOOD, I.M. y DANHAUER, J.L.: 1978: "Listeners' impressions of normal hearing and hearing-impaired children". *Journal of Communication Disorders*, 11, 513-518.

BLUMENFELD, PH.C., HAMILTON, V.L., BOSSERT, S.T., WESSELS, K. Y MEECE, J.: 1983: "Teacher talk and student thought: Socialization into the student role". En J.M. Levine y M.C. Wang (Eds.): *Teacher and Student Perceptions: Implications for Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ., 143-192.

BORGATTU, E.F. y BOHRNSTEDT, G.W.: 1981: *Sociological Measurement, current Issues*. Sage, Beverli Hills.

BOWMAN, I.: 1986: "Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nations UNESCO study". *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.

BRENNAN, W.: 1988: *El currículo para niños con necesidades especiales. Siglo XXI y M.E.C. (Eds.), Madrid*.

BROPHY, J.: 1982: *Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Association, New York.

BROPHY, J. y GOOD, J.L.: 1974: "Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance". *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.

BRUNINKS, V.L.: 1978: "Peer status and personality characteristics of learning disabled and nondisabled students". *Journal of Learning Disabilities*, 11(8), 29-34.

BRYAN, T.H.: 1978: "Social relationship and verbal interactions of learning disabled children and nondisabled students". *Journal of Learning Disabilities*, 11(2), 58-66.

BURSUCK, W.D.: 1989: "A comparison of students with learning disabilities to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence". *Journal of Learning Disabilities*, 22(3), 188-194.

CACCIPOPO, J.T., PETTY, R.E. y GREEN, T.R.: 1989: "Attitude structure and function: From the tripartite to the homeostasis model of attitudes". En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 275-309.

CALVO GOMEZ, F.: 1985: *Estadística Aplicada*. Ediciones Deusto, Bilbao.

CARLBERG, C. y KAVALE, K.: 1980: "The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta analysis". *Journal of Special Education*, 14, 295-309.

CAMPBELL, C.: 1950: "The indirect assessment of social attitudes". *Psychological Bulletin*, 47, 15-38.

CAMPBELL, C.: 1963: "Social attitudes and other acquired behavioral dispositions". En S. Koch (Ed.): *Psychology: A Study of a Science*, vol.6, McGraw-Hill, 94-172.

CARTLEDGE, G., FREW, T. y ZAHARIAS, J.: 1985: "Social skill needs of mainstreamed students: Peer and teacher perceptions". *Learning Disability Quarterly*, 8(2), 132-140.

CENTER, Y., WARD, J., PARMENTER, T. y NASH, R.: 1985: "Principals' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools". *The Exceptional Child*, 32(3), 149-151.

CENTER, Y. y WARD, J.: 1987: "Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools". *The Exceptional Child*, 34(1), 41-56.

CIALDINI, R.B.: 1981: "Attitude and attitude change". *Annual Review of Psychology*, 32, 357-404.

C.I.D.E.: 1988: *Evaluación de la Integración Escolar. (Primer Informe)*. Centro de publicaciones del M.E.C., Madrid.

C.I.D.E.: 1989: *Evaluación de la Integración Escolar. (Segundo Informe)*. Centro de de publicaciones del M.E.C., Madrid.

C.I.D.E.: 1991: "Sugerencias a la Administración derivadas de la evaluación del programa de integración". *Siglo Cero*, 134, 58-64.

C.N.R.E.E. (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial): 1989: *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Serie Documentos*. Edit. M.E.C., Madrid.

C.N.R.E.E. (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial): 1989: *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Tema 2: Curriculum*. Edit. M.E.C., Madrid.

C.N.R.E.E. (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial): 1990: *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Edit. M.E.C., Madrid.

COATES, R.D.: 1989: "The regular education initiative and opinions of regular classroom teachers". *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 532-536.

COHEN, A.R.: 1960: "Attitudinal consequences of induced discrepancies between conditions and behavior". *Public Opinion Quarterly*, 24, 297-318.

COLEMAN, M.C. y GILLIAM, J.E.: 1983: "Disturbing behavior in the classroom: A survey of teacher attitudes". *Journal of Special Education*, 17, 121-129.

COMISION DE EDUCACION ESPECIAL: 1988: *Mejoras a Introducir en el Sistema Educativo para la Educacion Adecuada de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

COLL, C.: 1986: "Los niveles de concreción en el diseño curricular". *Cuadernos de Pedagogia*, 139, 26-30.

COLL, C.: 1986a: "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular". *Cuadernos de Pedagogia*, 139, 8-10.

COLL, C. y SOLE, I.: 1989: "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". *Cuadernos de Pedagogia*, 168, 16-20.

COOPER, H.M.: 1983: "Communications of teacher expectations to students". En J.M. Levine y M.C. Wang (Eds.): *Teacher and Student Perceptions: Implications for Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ., 193-212.

COOPER, H.M. y GOOD, T.L.: 1983: *Pygmalion Grows Up. Studies in the Expectation Communication Process*, Longman Inc., New York.

COOPER, J. y CROYLE, R.T.: 1984: "Attitudes and attitudes change". *Annual Review of Psychology*, 35, 395-426.

COOPER, P.W.: 1989: "The effects of inservice teacher training on regular teachers' attitudes toward mainstreaming and knowledge of handicapped children". *Dissertation Abstract Internationa*, 50/09A, p.2859.

COPEX (Comite Provincial de la Infancia Inadaptada). 1976: *L'education de l'enfance en difficulte d'adaptation et d'apprentissage au Quebec*. Quebec, Ministere de l'Education, 2 Vol.

CORDOBA PEREZ, M.: 1991: "Un enfoque ecológico para la adaptación de la enseñanza". En M.C. Ortiz (Corrd.): *Temas actuales de educación especial*. (Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial). Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 56-64.

CORMAN, L. y GOTTLIEB, J.: 1978: "Mainstreaming mentally retarded children: A review of research". En N.R. Ellis (Ed.): *International Review of Research in Mental Retardation*, vol.9, Academic Press, New York, pp.251-275.

CRISCI, P.E.: 1981: "Competencies for mainstreaming: Problems and issues". *Education and training of the mentally retarded*, 16(3), 175-181.

CROWL, T.K. y BERKOWITZ, M. 1985: "Regular and special education teachers' marking attitudes and behavior". *Contemporary Educational Psychology*, 10(3), 260-267.

CSAPO, M. y BAINE, D.: 1984: "Teachers of students with severe handicaps". *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(4), 130-135.

CURTIS, C.K.: 1985: "Education students' attitudes toward disabled persons and mainstreaming". *Alberta Journal of Educational Research*, 31(4), 288-305.

CHAFFIN, J.: 1975: "Reteasados mentales en escuelas normales". *Siglo Cero*, 42, 23-30.

CHAIKEN, S. y STANGOR, C.: 1987: "Attitude and attitude change". *Annual Review of Psychology*, 38, 575-630.

CHANDLER, T.A.: 1988: "Here's what to try when you can't shrink class size enough to matter". *The American School Board Journal*, 10, 33-51.

CHAPLIN, W.F. y GOLDBERG, C.R.: 1984: "A failure to replicate the Bem and Allen study of individual differences in cross-situational consistency". *Journal of Personal and Social Psychology*, 47, 1074-1090.

CHAPMAN, J.W.: 1988: "Learnig disabled children's self-concepts". *Review of Educational Research*, 58, 347-371.

CHILDS, R.E.: 1981: "Perceptions of mainstreaming by regular classroom teachers who teach mainstreaming educable mentally retarded students in the public schools". *Education and training of the mentally retarded*, 16, 225-227.

CHUECA y MORA, A.: 1985: *A Study of Teachers' Attitudes toward Mainstreaming Handicapped Children in Spain*. Tesis Doctoral, University of California, Los Angeles.

DAVIDSON, A.R. y Col.: 1985: "Amount of information about the attitude object and attitude-behavior consistency". *Journal of Personal and Social Psychology*, 49, 1184-1198.

DAWES, R.M. y SMITH, T.: 1985: "Attitude and opinon measurement". En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.): *The Handbook of Social Psychology*. vol.I, New York, pp.509-566.

DEFLEUR, M.C. y WESTIE, F.R.: 1958: "Verbal attitudes and overt acts". *American Sociological Review*, 23, 667-673.

DEFLEUR, M.C. y WESTIE, F.R.: 1964: "Attitudes as a scientific concept". *Social Forces*, 42, 17-31.

DENGRA, R., DURAN, B. y VERDUGO, M.A.: 1991: "Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales". *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 2, 47-88.

DENO, E.: 1970: "Special Education as developmental capital". *Exceptional Children*, 37, 229-237.

DENTI, L.G.: 1990: *Educator's Attitudes toward the Inclusion of Sererely/Profoundly Disabled Students in Regular Classrooms*. Tesis Doctoral no publicada, United States International University, Riverside.

DENTI, L.G. y GANS, D.K.: 1990: *Acceptance of Students with Disabilities by Regular Education Teachers: Do Disability Awareness Programs Make a Difference?*. Documento no Publicado, EE.UU.

DIEBOLD, M.H.: 1986: "A school level investigation of predictions of attitudes about mainstreaming". *Journal of Special Education*, 20, 353-358.

DIEBOLD, M.H. y TRENTAM, L.L.: 1987: "Special educator predictors of regular class teacher attitudes concerning mainstreaming". *Teacher Education and Special Education*, 10(1), 19-25.

DIXON, B., SHAW, S.F. y BONSKY, J.M.: 1980: "Administrator's role in fostering the mental health of special services personnel". *Exceptional Children*, 47, 30-36.

DOOB, L.W. : 1967: "The behavior of attitudes". En M. Fishbein (Ed.): *Reading in Attitude theory and measurment*. New York: Wiley.

DUEÑAS, M.L.: 1991: *La Integración Escolar: Aproximación a su Teoría y a su Práctica*. Cuadernos de la U.N.E.D., U.N.E.D., Madrid.

DUEÑAS, M.L.: 1991a: "La aceptación de los alumnos deficientes integrados: Resultados de una experiencia". En M.C. Ortiz (coord.): *Temas actuales de educación especial*. (Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial). Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp.23-28.

DYSON, A.: 1991: "Rethinking roles, rethinking concepts: Special needs teachers in mainstream schools". *Support for Learning*, 6(2), 51-60.

EAGLY, A.H. y HIMMELFARB, S.: 1978: "Attitudes and opinions". *Annual Review of Psychology*, 24, 517-554.

ECHEITA, G.: 1988: "Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre su formación permanente". En M.E.C. (Ed.): *Las adaptaciones curriculares y la Formación del profesorado. Ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo. Serie Documentos*, 7, Madrid, 5-22.

ECHEITA, G.: 1990: *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Tema uno : Introducción. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (C.N.R.E.E.), Madrid.

EDITORIAL: 1992: "El enfoque sistémico". *Siglo Cero*, 143, 11.

EDITORIAL: 1992a: "Jalones de integración". *Siglo Cero*, 144, 11-12.

EDWARDS, A.L.: 1967: *Techniques of Attitude Scale Construction*. Century-Crofts, New York.

ESCUADERO MUNOZ, J.R.: 1981: *Modelos Didácticos*. Oikos Tau, Barcelona.

EVANS, J. y LUNT, I.: 1993: "Special educational provision after LMS". *British Journal of Special Education*, 20(2), 59-62.

FABRE, T.R. y WALKER, H.M.: 1987: "Teacher perceptions of the behavioral adjustment of primary grade level handicapped pupils within regular and special education settings". *Remedial and Special Education*, 8(5), 34-39.

FAZIO, R.H. y ZANNA, M.P.: 1978: "Attitudinal qualities relating to the strength of the attitude behavior relationship". *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 398-408.

FAZIO, R.H. y ZANNA, M.P.: 1981: "Direct experience and attitude-behavior consistency". *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 161-202.

FAZIO, R.H.: 1983: "Toward a process model of the attitude-behavior relation: Accessing one's attitude upon mere observation of the attitude object". *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(44), 723-735.

FAZIO, R.H. y ZANNA, M.P.: 1984: "Direct experience and attitude-behavior consistency". *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 161-202.

FAZIO, R.H.: 1986: "How deattitudes guide behavior?". En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.): *The Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*. New York: Guilford Press, 204-243.

FAZIO, R.H. y WILLIAMS, C.J.: 1986: "Attitude accessibility as a moderator of the attitude-perception and attitude-behavior relations: An investigation of the 1984 presidential election". *Journal of Personal and Social Psychology*, 51(3), 505-514.

FAZIO, R.H.: 1989: "On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility". En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 153-179.

FAZIO, R.H.: 1990: "Multiple processes by which attitude guide behavior: The MODE model as an integrative framework". *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 75-109.

FELDMAN, D., KINNISON, L., JAY, R., y HARTH, R: 1983: "The Effects of Differential Labeling on Professional Concepts and Attitudes toward the Emotionally Disturbed/Behaviorally Disordered". *Behavioral Disorders*, 8(3), 191-98.

FELDMAN, D. y ALTMAN, R.: 1985: "Conceptual systems and teacher attitudes toward regular classroom placement of mildly mentally retarded students". *American Journal of Mental Deficiency*, 89(4), 345-351.

FERGUSON, D. L. y JEANCHILD, L.A.: 1992: "It's not a matter of method. Thinking about how to implement curricular decisions". En S. Stainback y W. Stainback (Eds.): *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, Maryland, 159-174.

FELICIANO, L.A. (1990): "Análisis multidimensional de la actitud del profesorado ante la integración escolar". En J. Garrido Landivar (Coord.): *El Profesor de E.G.B. ante el Alumnos con Dificultades*. (Ponencias, Seminarios, Comunicaciones de las VII Jornadas de Educación Especial de Escuelas de Magisterio. Las Palmas, 12-15 de Mayo de 1988). Edita VII Jornadas de Educación Especial, Madrid.

FESTINGER, L.: 1957: *A Theory of Cognitive Dissonance*. California: Stanford University Press.

FIERRO, A.: 1981: *La Personalidad del Subnormal*. Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca.

FIERRO, A.: 1984: "La integración educativa de escolares diferentes". *Siglo Cero*, 94, 12-23.

FIERRO, A.: 1985: "La integración educativa de escolares diferentes". En Molina García, S. (Coord.): *La Integración del Niño Disminuido en la Escuela Ordinaria*. (4ª Jornada de Educación Especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB). Ed. CEPE, Madrid, 137-152.

FIERRO, A.: 1986: "Las personas con retraso mental". En M.E.C./Ed. Popular (Eds.): *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, Madrid, 61-97.

FIERRO, A.: 1986a: "La formación de profesionales especializados". En Fundación Banco Exterior (Ed.): *Integración en EGB: Una nueva escuela*, Madrid.

FIERRO, A.: 1987: "Marginación e Integración del Deficiente Mental". *Siglo Cero*, 114, 26-38.

FIERRO, A.: 1988: "La educación especial hoy". *Siglo Cero*, 117, 20-25.

FIERRO, A.: 1991: "Las necesidades educativas especiales en la reforma educativa: el horizonte de la secundaria". *Siglo Cero*, 135, 12-22.

FISHBEIN, M.: 1963: "An investigation of the relationships between beliefs about an object and attitudes toward that object". *Human Relations*, 16, 233-240.

FISHBEIN, M.: 1967: "A consideration of beliefs and their roles in attitudes measurement". En M. Fishbein (Ed.): *Readings in Attitudes Theory and Measurement*, New York: Wiley, 257-400.

FISHBEIN, M.: 1967a: "Attitudes and the prediction of behavior". En M. Fishbein (Ed.): *Readings in Attitudes Theory and Measurement*. New York: Wiley, 477-549.

FISHBEIN, M. y AJZEN, I.: 1974: "Attitudes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria". *Psychological Review*, 81, 59-74.

FISHBEIN, M. y AJZEN, I.: 1975: *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

FISHBEIN, M. y AJZEN, I.: 1977: "Attitudes toward objects as predictor of single and multiple behavioral criteria". *Psychological Review*, 81, pp.59-74.

FISHBEIN, M. y AJZEN, I.: 1980: *Understanding Attitudes and Predicting Behavior*. Englewood Cliffs, New York, Prentice-Hall.

FLETCHER, E.B.: 1989: "Analysis of regular prekindergarten teachers' attitudes toward mainstreaming special needs prekindergarteners with normally developing peers in their classes". *Dissertation Abstract International*, 50/07A, p.1933.

FOGEL, L. y NELSON, R.O.: 1983: "The effects of special education labels on teachers' behavioral observations, checklist scores, and grading of academic work". *Journal of School Psychology*, 21, 241-251.

FOLEY, J.D.: 1978: "Teacher attitudes toward the handicapped and placement preferences for exceptional students". *Dissertation Abstract International*, 39, pp.773-774.

FOLEY, J.M.: 1979: "Effect of labeling and teacher behavior on children's attitudes". *American Journal of Mental Deficiency*, 83(4), 380-384.

FORNESS, S.R.: 1991: "Reduccionismo, modificaciones del paradigma y discapacidades para el aprendizaje". *Siglo Cero*, 137, 54-57.

FOSTER, G. y KEECH, V.: 1977: "Teacher reactions to the label of educable mentally retarded". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 12, 307-311.

FUENTES BIGGI, J.: 1989: "Informe de la Comisión de Educación Especial". En Gobierno Vasco (Ed.): *La Escuela Pública Vasca (Resumen de Ponencias)*, Vitoria-Gasteiz.

GALLAGHER, P.A.: 1985: "Inservice: A Mandated Special Education Course and Its Effects on Regular Classroom Teachers". *Teacher Education and Special Education*, 8(2), 59-65.

GALLOWAY, D.: 1985: *Schools, Pupils and Special Educational Needs*. London: Croom Helm.

GANS, D.K.: 1983: *Regular and Special Education Teachers: Life, Values and Attitudes Toward Integrating Handicapped Students Into the Regular Education Classroom*. Tesis Doctoral no Publicado, Kent state University, Kent, Oh.

GANS, D.K.: 1985: "Regular and special educators. Handicap integration, attitudes and implications for consultants". *Teacher Education and Special Education*, 8(4), 188-197.

GANS, D.K.: 1986: "Life values, regular educators and special educators". *Teacher Education and Special Education*, 9(2), 71-76.

GANS, D.K.: 1987: "Willingness of regular and special educators to teach students with handicaps". *Exceptional Children*, 54(1), 41-45.

GANS, D.K. y FLEXER, R.W.: 1985: *Demographic and Attitudinal Variables Associated with a Willingness to Teach Students Within Seven Disability Categories*. Documento no Publicado, Ohio.

GARCIA, J.N. y ALONSO, J.C.: 1985: "Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales". *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 51-68.

GARCIA CABERO, M., GARCIA SANCHEZ, J.N., GARCIA GONZALEZ, M.J. y RODRIGUEZ BRAVO, C.: 1991: "Las actitudes de los maestros hacia la integración". *Siglo Cero*, 138, 46-51.

GARCIA FERNANDEZ, J.A.: 1986: *Psicodidáctica y Organización del Aprendizaje para Deficientes en Régimen de Integración*. Cuadernos de la U.N.E.D., U.N.E.D, Madrid.

GARCIA GARCIA, E.: 1988: *La Integración Escolar: Aspectos Psicosociológicos (I)*. Cuadernos de la UNED, U.N.E.D., Madrid.

GARCIA GARCIA, E.: 1988b: "Normalización e Integración". En J. Mayor (Dir.): *Manual de Educación Especial*, Ed. Anaya, Madrid, 57-61.

GARCIA PASTOR, C. y GARCIA JIMENEZ, E.: 1986: *Papel de la Administración Española en la Educación de los Niños Deficientes*. Universidad de Sevilla, Sevilla.

GARCIA PASTOR, C. y ORCASITAS, J.R.: 1987: "La Educación Especial en España: El proceso de integración a revisión". *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 0, 5-16.

GARCIA PASTOR, C.: 1988: "Orientaciones para el desarrollo futuro de la Educación Especial". En J. Mayor (Dir.): *Manual de Educación Especial*. Ed. Anaya, Madrid, 180-191.

GARCIA PASTOR, C.: 1988a: "Profesionales de la Educación Especial". En J. Mayor (Dir.): *Manual de Educación Especial*. Ed. Anaya, Madrid, 161-177.

GARCIA PASTOR, C.: 1988b: "Las situación de conflicto vivida por una profesora implicada en el proceso de integración". En C. Marcelo (Ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicios de publicaciones de la Universidad, 259-268.

GARTNER, A. y LIPSKY, D.K.: 1987: "Beyond special education: Toward a quality system for all students". *Harvard Educational Review*, 57, 367-395.

GARVAR, P.A. y SCHMELKIN, P.L.: 1989: "Administrator's and teachers' attitudes toward mainstreaming". *Remedial and Special Education*, 10(4), 38-43.

GARVAR, P.A. y SCHMELKIN, P.L.: 1989a: "A multidimensional scaling study of administrators' and teachers' perceptions of disabilities". *The Journal of Special Education*, 22(4), 463-478.

GERSH, S.O.: 1990: "A study to examine the relationship of business education keyboarding teachers' attitude toward mainstreaming, selected demographic and background variables, and mainstreamed mildly handicapped student keyboarding achievement in secondary schools". *Dissertation Abstracts International*, 51/04A, p.1091.

GERSTEN, R., WALKER, H. y DARCH, C.: 1988: "Relationship between teachers' effectiveness and their tolerance for handicapped students". *Exceptional Children*, 54(5), 433-438.

GICKLING, E.E. y THEOBALD, J.T.: 1975: "Mainstreaming affects or effects". *Special Education*, 9, 317-328.

GIMENO SACRISTAN, J.: 1985: "Planificación de la investigación educativa y su impartición en la realidad". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Coord.): *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica* (2ª Edición). Akal/Universitaria (Eds.), Madrid, 166-187.

GINE, C.: 1986: "La educación especial y la integración escolar de los niños disminuidos en Cataluña". En Fundación Banco Exterior (Ed.): *Integración en EGB: Una nueva escuela*, Madrid.

GINE, C.: 1987: "El retraso en el desarrollo: Una respuesta educativa". *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 83-94.

GINE, C. y RUIZ, R.: 1989: "Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del Centro". En A. Marchesi y col. (Coord.): *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III*, Alianza Psicológica, Madrid.

GOBIERNO VASCO.: 1987: *Mapa de servicios sociales del País Vasco*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

GOBIERNO VASCO.: 1990: *Aproximaciones al Diseño Curricular Base*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

GOBIERNO VASCO: 1990a: *Plan de Formación Permanente del Profesorado (P.F.P.P.)*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

GOBIERNO VASCO: 1992: *Decreto de Desarrollo Curricular*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

GOBIERNO VASCO: 1993: *Política de Bienestar Social para la Europa del 93*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

GOOD, L.T.: 1983: "Student and teacher perceptions: A review of five position papers". En J.M. Levine y M.C. Wang (Eds.): *Teacher and Student Perceptions: Implications for Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ., 125-142.

GOOD, T.D. (1980): "Classroom expectations: Teacher-pupil interactions". En J. McMillan (Ed.): *The Social Psychology of School Learning*. New York: Academic Press, 79-132.

GOOD, T. y WEINSTEIN, R.: 1986: "Teacher expectations: A framework for exploring classrooms". En K. Zumwalt (Ed.): *Improving Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 67-86.

GOODMAN, H., GOTTLIEB, J. y HARRISON, R.H.: 1972: "Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school". *American Journal of Mental Deficiency*, 76,(4), 412-417.

GOODSPEED, M.T. y CELOTTA, B.K.: 1982: "Professors' and Teachers' Views of Competencies Necessary for Mainstreaming". *Psychology in the Schools*, 19(3), pp.402-07.

GOTTLIEB, J. y CORMAN, L.: 1975: "Public attitudes toward mentally retarded children". *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 72-80.

GOTTLIEB, J. y GOTTLIEB, B.: 1977: "Stereotypic attitudes and behavioral intentions toward handicapped children". *American Journal of Mental Deficiency*, 82(1), 65-71.

GOTTLIEB, J., COHEN, L. y GOLDSTEIN, L.: 1983: "Low- and High-IQ Learning Disabled Children in the Mainstream". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3(1), 59-69.

GOUPIL, G. y BRUNET, L.: 1984: "Attitudes and behaviors towards the mainstreaming of exceptional children". *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(1), 28-31.

GRADEN, J. y BAUER, A.: 1992: "Using a collaborative approach to support students and teachers in inclusive classrooms". En S. Stainback, y W. Stainback (Eds.): *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, Maryland, 84-100.

GREEN, K.D., FOREHAND, R., BECK, S.J. y VOSK, B.: 1980: "An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement". *Child Development*, 51, 1150-1156.

GREENE, C.S.: 1990: "A study of the attitudes of regular teachers and administrators toward mainstreaming". *Dissertation Abstracts International*, 51/10A, p.3384.

GREENWALD, A.G.: 1989: "Why are attitudes important?" En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and Function*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-10.

GREENWALD, A.G.: 1989a: "Why are attitudes important? Defining attitude and attitude theory 20 years later". En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitudinal Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 429-440.

GRESHAM, F.M.: 1984: "Social skill and self-efficacy for exceptional children". *Exceptional Children*, 51, 253-261.

GRESHAM, F.M.: 1987: "Los errores de la corriente de integración: El caso para el entrenamiento de habilidades sociales con niños deficientes". *Revista de Educación, nº extraordinario*, 173-192.

GRESHAM, F.M.: 1992: "Estrategias para mejorar los resultados sociales de la integración: Un ingrediente necesario para el éxito". *Siglo Cero*, 143, 42-54.

GRESHAM, F.M., ELLIOTT, S.N. y BLACK, F.L.: 1987: "Factor structure replication and bias investigation of the teacher rating of social skills". *Journal of School Psychology*, 25, 81-92.

GURALNICK, M.J. y GROOM, M.J.: 1987: "The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups". *Child Development*, 58, 1557-1572.

HALLAHAN, D.P., KAUFMAN, J.M. y LLOYD, J.W. (1985): *Introduction to learning disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2ª ed..

HANRAHAN, J., GOODMAN, W., y RAPAGNA, S.: 1985: "Instructional priorities for the integration of mentally handicapped children as judged by special class teachers and regular class teachers". *Canadian Journal of Special Education*, 1(2), 101-108.

HANRAHAN, J. y RAPAGNA, S.: 1987: "The effects of information and exposure variables on teachers' willingness to mainstream mentally handicapped children into their classrooms". *The Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*, 15(1), 1-7.

HANRAHAN, J. y RAPAGNA, S.: 1987a: "Grade level differences in attitudes toward mainstreaming among teachers trained in special education". *Canadian Journal of Special Education*, 3(2), 153-156.

HANRAHAN, J., GOODMAN, W. y RAPAGNA, S.: 1990: "Preparing mentally retarded students for mainstreaming: Priorities of regular class and special school teachers". *American Journal on Mental Retardation*, 94(5), 470-474.

HARASYMIW, S.J. y HORNE, M.: 1975: "Integratiton of handicapped children: Its effects on teacher attitudes". *Education*, 96, 153-156.

HARASYMIW, S.J. y HORNE, M.: 1976: Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *Journal of special education*, 10, 393-400.

HARING, N.G.: 1991: *A Study of the Attitudes of Classroom Teachers Toward Exceptional Children*. U.M.I. Dissertation Information Service, Michigan.

HARVEY, D.H. y GREEN.C.: 1984: "Attitudes of New Zealand teachers, teachers in training and non-teachers toward mainstreaming". *New Zealand Journal of Educational Studies*, 19(1), 34-44.

HARVEY, D.H.: 1985: "Mainstreaming: Teachers' attitudes when they have no choice about the matter". *The Exceptional Child*, 32(3), pp.163-173.

HARVEY, D.H.: 1991: *The Sensitivity of the Attitudes toward Mainstreaming scale to the Prevailing Political Climate*. Comunicación presentada a the 1991 Conference of the Australian Association for Research in Education.

HARVEY, D.H.: 1992: *Preliminary Report to Participants in a Study of Attitudes toward Integration*. Documento no publicado, Monash University College Gippsland.

HAYES, J. y GUNN, P.: 1988: "Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming". *The exceptional child*, 35(1), 31-38.

HEGARTY, S. y POCKLINGTON, K.: 1981: *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. National Foundation for Educational Research (NFER), Windsor.

HEGARTY, S.: 1986: "Algunas consideraciones al proyecto ingles de integración escolar de los niños disminuidos". En Fundación Banco Exterior (Ed.): *Integración en EGB: Una nueva escuela*, Madrid.

HEGARTY, S.: 1987: *Special needs in ordinary schools*. Peter Mitttel (Ed.), Londres.

HEGARTY, S.: 1988: *Aprender juntos. La integracion escolar*. Ed. Morata, Madrid.

HENDRICKS, I. y SLOAN, C.A.: 1983: "The perceptions of concerns and needs of secondary teachers toward mainstreaming in large and comprehensive high schools". *Journal of the Association for the Study of Perception*, 18(2), 3-12.

HERMAN, E.: 1990: "The attitudes and perceived competence of Iowa physical educators in teaching students with disabilities (mainstreaming)". *Dissertation Abstract International*, 51/12A, p.4060.

HIGGS, R.W.: 1975: "Attitudes formation: Contact or information?" *Eceptional Children*, 41, 496-497.

HIRSHOREN, A. y BURTON, T.: 1979: "Willingness of regular teachers to participate in mainstreaming handicapped children". *Journal of Research and Development in Education*, 12, 949-953.

HOOVER, J.J.: 1984: "Effects of special education classroom experience of preservice elementary teachers on attitude toward mainstreaming as measured before and after student teaching". *Journal of Research and Development in Education*, 18(1), 33-39.

HORNE, M.D.: 1983: "Attitudes of elementary classroom teachers towards mainstreaming". *The exceptional child*, 30, 93-97.

HORNE, M.D.: 1985: *Attitudes Toward Handicapped Students: Professional, Peer, and Parent Reactions*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, N.J.

HORNE, M.D.: 1985a: "Elementary classroom teachers attitudes toward mainstreaming". *The Exceptional Child*, 30,, 93-98.

HUDSON, F., GRAHAM, S. y WARNER, M.: 1979: "Mainstreaming: An examination of the attitudes and needs of regular classroom teachers". *Learning Disabilities Quarterly*, 2, 58-62.

HUDSON, F., REISBERG, L.E. y WOLF, R.: 1983: "Changing teachers' perceptions of mainstreaming". *Teacher Education and Special Education*, 6(1), 18-24.

HUMMEL, F.W., DWORET, D. y WALSH, M.: 1985: "Exceptional students in regular classrooms: Teacher attitudes and teacher inservice needs". *Canadian Journal for Exceptional Children*, 2(1), 14-17.

INSTITUTO CANADIENSE PARA LA DEFICIENCIA MENTAL: 1978. *Orientaciones Sobre Deficiencia Mental*. S.I.I.S. (Ed.), San Sebastian.

I.D.C. (Instituto Para el Desarrollo Curricular): 1991: *Modulos de Formacion del Profesorado. Modulo 1: Concepto de Necesidades Educativas Especiales*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

I.D.C. (Instituto Para el Desarrollo Curricular): 1991a: *Modulos de Formacion del Profesorado. Modulo 2: Curriculum y adaptaciones curriculares*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

I.D.C. (Instituto Para el Desarrollo Curricular): 1993: *Materiales de apoyo para la realización de adaptaciones curriculares individualizadas*. Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

ILLAN ROMEU, N.: 1989: *La integración escolar y los profesores*. Nau Llibres, Valencia.

INSKO, C.A. Y SCHOPLER, J.: 1967: "Triadic consistency: A statement of affective-cognitive-conative consistency". *Psychological Review*, 74, 361-376.

INSTITUTO VASCO DE ESTADISTICA-EUSTAT: 1992: *Estadística de la enseñanza 90/91*. EUSTAT, Vitoria-Gasteiz.

JAMIESON, D.W. y ZANNA, M.P.: 1989: "Need for structure in attitude formation and expression". En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitudinal Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 383-406.

JARQUE, J.M. (1985): "La integración: Perspectiva histórica y situación actual". *Siglo Cero*, 101, 20-25.

JARVIS, K.C. y FRENCH, R.: 1990: "Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students". *Perceptual and Motor Skills*, 70(3), 899-902.

JENKINS, J.R.: 1985: "Integrating normal and handicapped preschoolers: Effects on child development and social interaction". *Exceptional Children*, 52, 7-17.

JENKINSON, J.: 1989: "Integration in Australia: A research perspective". *Australian Journal of Education*, 33(3), 267-283.

JENSEN, B.F.: 1979: *An Investigation of Factors Related to Educators' Attitudes Toward the Educational Integration of Exceptional Children*. The University of Iowa, Order N° 80 12379.

JOHNSON, A. y CARTWRIGHT, C.A.: 1979: "The roles of information and experience in improving teachers' knowledge and attitudes about mainstreaming". *Journal of Special Education*, 13, 453-462.

JOHNSON, A.B.: 1980: "The effect of in-service training in preparation for mainstreaming". *Journal for Special Educators*, 17, 10-13.

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T.: 1980: "Integrating handicapped students into the mainstream". *Exceptional Children*, 47, 90-98.

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T.: 1987: "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal". *Revista de Educación*, n° extraordinario, 209-215.

JOINER, L.M. y SABATINO, D.A.: 1981: "A policy study of P.L. 94-142". *Exceptional Children*, 48(1), 24-33.

JONES, F.J.: 1989: "A Survey of teachers' attitudes toward mainstreaming the handicapped". *Dissertation Abstract International*, 51/07A, p.2350.

JONES-CLARK, M.E.: 1990: "A study of the effects of direct exposure, knowledge, and specific demographic variables on the attitudes of regular school educators toward the mainstreaming of mildly mentally retarded students in a selected urban school district". *Dissertation Abstract International*, 51/06A, p.1892.

JORDAN, T.L. y McLAUGHLIN, T.F.: 1986: "Concerns of regular classroom teachers regarding mainstreaming". *Pointer*, 31(1), 43-48.

JUNKALA, J. y MOONEY, F.: 1986: "Special education students in regular classes: What happened with the pyramid?". *Journal of Learning Disabilities*, 19(4), 218-221.

KAHLE, L.R. y BERMAN, J.J.: 1979: "Attitudes cause behaviors: A cross-lagged panel analysis". *Journal of Personal Social Psychology*, 37, 315-321.

KARAGIANIS, L.: 1983: "Support services: The neglected ingredient in the integration recipe". *Special Education in Canada*, 57(3), 18-19.

KARAGIANIS, A.: 1988: *Three Children with Down's Syndrome Integrated into the Regular Classroom: Attitudes of a School Community*. McGill University, Montreal (Documento no Publicado).

KARAGIANIS, A. y CARTWRIGHT, G.F.: 1990: "Attitudinal research issues in integration of children with mental handicaps". *McGill Journal of Education*, 25(3), 369-382.

KARDES, F.R.: 1986: "Self-monitoring and attitudes accesibility". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 468-474.

KATZ, D.: 1960: "The functional approach to the study of attitudes". *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.

KAVALE, K.: 1979: "Mainstreaming: the Genesis of an idea". *Exceptional Child*, 26(1), 3-21.

KAVALE, K. y ROSSI, C.: 1980: "Regular class teachers' attitudes and perceptions of the resource specialist program for educable mentally retarded pupils". *Eduaction and Training of the Mentally Retarded*, 10, 195-198.

KEETON-WEELSON, A.: 1983: *A Consumer's Guide to Bill 82*. Toronto:OISE Press.

KELMAN, H.C.: 1974: "Attitudes are alive and well and gaingfully employed in the sphere of action". *American Psychology*, 29, 310-324.

KENNON, A.F. y SANDOVAL, J.: 1978: "Teacher attitudes toward de educable mentally retarded". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 4, 139-145.

KLOSKA, T.: 1992: "El enfoque de la escuela global". *Siglo Cero*, 143, 12-14.

KNOFF, H.M.: 1984: "Mainstreaming attitudes and special placement knowledge in labeling versus nonlabeling states". *Remedial and Special Education*, 5(6), 7-14.

KNOFF, H.M.: 1985: "Attitudes toward mainstreaming: A status report and comparison of regular and special educators in New York and Massachusetts". *Psychology in the Schools*, 22, 410-418.

KRAWICK, J.A.: 1988: "Attitude importance and attitude change". *Journal of Experimental Social Psychology*, 24, 240-255.

KROSNICK, J.A.: 1988: "Attitude importance and attitude change". *Journal of Experimental and Social Psychology*, 24, 240-255.

KUNC, N.: 1989: "Integration: Being realistic isn't realistic". *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(1), 4-8.

KUNZWEILER, C.: 1982: "Mainstreaming Will Fail Unless There Is a Change in Professional Attitude and Institutional Structure". *Education*, 102(3), 284-88.

KUNZWEILER, C.E.: 1984: "An observed psycho-dynamic process effecting mainstreamed student rejection and its significance for intervention". *College Student Journal*, 18(1), 12-14.

LAMBERTH, J.: 1982: *Psicologia Social*. Ed. Piramide, Madrid.

LANIER, N.J. y JONES, A.M.: 1988: "Attitudes toward the Mainstreaming of Moderately to Severely Mentally Handicapped Students". *Reading Improvement*, 25(3), 242-44.

LAPIERE, R.: 1934: "Attitudes vs. actions". *Social Forces*, 13, 230-237.

LARRIVEE, B. y COOK, L.: 1979: "Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude". *The Journal of Special Education*, 13, 315-324.

LARRIVEE, B. (1981): "Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming". *Exceptional Children*, 48, 34-39.

LARRIVEE, B. (1982): "Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming". *Psychology in the school*, 19, 374-379.

LARRIVEE, B. y HORNE, M.D.: 1991: "Social status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels". *Journal of Special Education*, 25(1), 90-101.

LAVALLE, M.: 1984: *L'integration scolaire des enfants en difficulte d'adaptation et d'apprentissage*. Educo-Inter, Québec.

LAVONDA, K.H.: 1975: *An Evaluation of Selected Illinois Public School Administrators' Attitudes Toward and Knowledges of Mainstreaming Handicapped*. U.M.I. Dissertation Information Service, Michigan.

LEVINE, J.M.: 1983: "Social comparison and education". En J.M. Levine y M.C. Wang (Eds.): *Teacher and Student Perceptions: Implications for Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ., 29-56.

LEYSER, Y.: 1988: "The impact of training in mainstreaming on teacher attitudes, management techniques, and the behavior of disabled students". *The Exceptional Child*, 35(2), 85-96.

LEYSER, Y. y GOTTLIEB, J.: 1980: "Improving the social status of rejected pupils". *Exceptional Children*, 46(6), 459-461.

LEYSER, Y. y ABRAMS, P.D.: 1982: "Teachers attitudes toward normal and exceptional groups". *Journal of Psychology*, 110, 227-238.

LEYSER, Y. y ABRAMS, P.D.: 1983: "A shift to the positive: An effective programme for changing pre-service teachers' attitudes toward the disabled". *Educational Review*, 35(1), 35-43.

LEYSER, Y. y BURSUCK, W.: 1986: "A follow-up study of regular education students trained in mainstreaming competencies". *Teacher Education and Special Education*, 9(3), 136-144.

LEYSER, Y. y LESSEN, E.: 1986: "The efficacy of two training approaches on attitudes of prospective teachers toward mainstreaming". *The Exceptional child*, 32(3), 175-183.

LISKA, A.: 1984: "A critical examination of the causal structure of the Fishbein/Ajzen attitude-behavior model". *Social Psychology Quarterly*, 47(1), 61-74.

LIVNEH, H.: 1982: "Factor analysis of the attitudes toward disabled persons scale-form A". *Rehabilitation Psychology*, 27(4), 235-243.

LOMBARDO, E. y LOMBARDO, V.: 1987: "Attitudes of elementary, middle and high school teachers toward mainstreaming: implications for job satisfaction". *International Journal of Rehabilitation Research*, 10(4), 405-410.

LOPEZ MELERO, M. (1991): "La integración escolar como práctica profesional: el profesor como mediador de la cultura escolar". En M.C. Ortiz (Coord.): *Temas actuales de educación especial*. (Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial). Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 307-316.

LOPEZ MELERO, M.: 1992: "La integración escolar y social de las personas con handicap: Una ruptura epistemológica e ideológica permanente". En (Sonder-) *Pädagogisches Denken im Umbruch*, Documentación del Tercer Seminario ERASMUS Celebrado del 10-12 de Junio en Köln (Alemania), 49-69.

LOWDEN, G.: 1985: "The units' approach to integration". *British Journal of Special Education*, 12(1), 10-12.

LOWDEN, G.: 1985a: "Integrating slow learners in Wales". *Special Education: Forward Trends*, 11(4), 25-26.

LYNAS, W.: 1986: "Pupils' Attitudes to Integration". *British Journal of Special Education*, 13(1), 31-33.

MADDEN, N.A. y SLAVIN, R.E.: 1983: "Mainstreaming students with mild handicaps: Academics and social outcomes". *Review of Educational Research*, 53, 519-569.

MARCHESI, A.: 1986: "La situación educativa en España y el proyecto del Real Decreto sobre la integración escolar de los niños disminuidos". En Fundación Banco Exterior (Ed.): *Integración en EGB: Una nueva escuela*. Madrid.

MARGALEF, L.: 1992: *La Interacción Didáctica en el Marco de la Enseñanza para la Comprensión*. Tesis Doctoral, Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

MARGOLIS, H. y McGETTIGAN, H.: 1988: "Managing resistance to instructional modifications in mainstreamed environments". *Remedial and Special Education*, 9(4), 15-21.

MARSTON, R. y LESLIED, D.: 1983: "Teacher perceptions from mainstreamed versus non-streamed teaching environments". *Physical educator*, n°40.

MARTIN, E.W.: 1974: "Some thoughts on mainstreaming". *Exceptional Children*, 41, 150-153.

MARTIN, E.: 1989: *Las adaptaciones curriculares en la educación primaria*. C.N.R.E.E. (Ed.), Madrid, 23-55.

MARTIN, P.: 1985: "Proyecto Pedagógico diferencial: País Vasco". En S. Molina (Coord.): *La Integración del Niño Disminuido en la Escuela Ordinaria*. (4ª Jornada de Educación Especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB). Ed. CEPE, Madrid, 77-84.

MARTINEZ, B. y PEREZ, V.: 1991: "Adaptación del medio ambiente físico escolar a la integración de la diversidad". En M.C. Ortiz (Coord.): *Temas actuales de educación especial*. (Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial). Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 29-39.

MARTINEZ RUEDA, I.: 1992: El concepto de necesidades educativas especiales. Documento no Publicado.

MAURI, T.: 1990: "El curriculum en el centro educativo". *Cuadernos de Educación*, nº 4. ICE, Universidad de Barcelona.

MCCAULEY, R., MORRIS, P. y COOPER, J.K.: 1978: "The placement of handicapped children by canadian public school personnel". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 12, 367-379.

MCCLOSKEY, M.L. y QUAY, L.C.: 1987: "Effects of Coaching on Handicapped Children's Social Behavior and Teachers' Attitudes in Mainstreamed Classrooms". *Elementary School Journal*, 87(4), 425-436.

MCCONKEY, R. y MCCORMACK, B.: 1984: "Changing attitudes to people who are disabled. A review of research and implications for mental handicap". *British Institute of Mental Handicap*, 12, 112-114.

MCDONALD, S., BIRNBRAUER, J.S. y SWERISSEN, H.: 1987: "The effect of an integration program on teacher and student attitudes to mentally-handicapped children". *Australian Psychologist*, 22(3), 313-322.

McEVOY, M.A., NORDQUIST, V.M., y CUNNINGHAM, J.L.: 1984: "Regular and special education teachers judgements about mentally retarded children in an integrated setting". *American journal of mental deficiency*, 89(2), 167-173.

McGEE, R., SILVA, P.A. y WILLIAMS, S.: 1983: "Parents' and teachers' perceptions of behavior problems in seven year old children". *The exceptional child*, 30(2), 151-161.

McGUIRE, W.J.: 1985: "Attitudes and attitudes change". En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.): *The Handbook of Social Psychology*, vol.II, New York.

McGUIRE, W.J.: 1989: "The structure of individual attitudes and attitude systems". En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitud, Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 37-69.

McKINNEY, J.D., McCLURE, S. y FEAGANS, L.: 1982: "Classroom behavior of learning disabled children". *Learning Disability Quarterly*, 5, 45-52.

McKINNEY, J.D. y FEAGANS, L.: 1983: "Adaptive classroom behavior of learning disabled students". *Journal of Learning Disabilities*, 16(6), 360-367.

McMILLAN, D.L., JONES, R.L. y MEYERS, C.E.: 1976: "Mainstreaming the mildly retarded: Some questions, cautions and guidelines". *Mental Retardation*, 14, 3-10.

McNEMAR, Q.: 1946: "Opinion-attitude methodology". *Psychological Bulletin*, 43, 284-374.

M.E.C.: 1986: *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Ed. Popular, Madrid.

M.E.C.: 1986a: *Informe sobre la formacion permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria*. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, Madrid.

M.E.C.: 1989: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid.

M.E.C.: 1989a: *El Diseño Curricular Base*. Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid.

M.E.C.: 1989b: *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid.

MEDRANO, C.: 1986: "La educación especial integrada en la escuela ordinaria". En S. Molina García (Dir.): *Enciclopedia temática de Educación Especial*. Ed. CEPE, Madrid, 97-114. 3 Tomos.

MEISEL, J.C.: 1984: The social comparison behavior of academically handicapped students in mainstream classes. En J.C. Meisel (Ed): *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 77-94.

MEISEL, J.C.: 1986: Preface. En C.J. Meisel (Ed.): *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, xiii-xvi.

MILLER, C.T. y GIBBS, E.D.: 1984: "High school students' attitudes and actions toward "slow learners"". *American journal of mental deficiency*, 89 (2), 156-166.

MILLER, M., ARMSTRONG, S. y HAGAN, M.: 1981: "Effects of teaching on elementary students' attitudes toward handicaps". *Education and training of the mentally retarded*, 4, 110-113

MINNER, S.: 1982: "Expectations of Vocational Teachers for Handicapped Students". *Exceptional Children*, 48(5), 451-453.

MISCHEL, W.: 1973: "Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality". *Psychological Review*, 80, 252-283.

MISCHEL, W. y PEAKE, P.K.: 1982: "Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency". *Psychological Review*, 89, 730-755.

MISCHEL, N.: 1984: "Convergences and challenges in the search for consistency". *American Psychologist*, 34, 351-364.

MITCHELL, M.M.: 1976: "Teacher attitudes". *The High School Journal*, 4, 302-312.

MITTLER, P.: 1990: "El concepto de Normalización como principio de la teoría y la práctica educativa". *Siglo Cero*, 128, 54-58.

MOLINA GARCIA, S.: 1985a: "La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria: Delimitación conceptual". En S. Molina García (Coord.): *La Integración del Niño Disminuido en la Escuela Ordinaria*. (4ª Jornada de Educación Especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB). Ed. CEPE, Madrid, 9-24.

MONEREO, C.: 1985: "Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar". *Siglo Cero*, 101, 24-46.

MONEREO, C.: 1988: "Sistemas de instrucción individualizada". En MAYOR, J. (Dir.): *Manual de Educación Especial*. Ed. Anaya, Madrid, 120-141.

MONSON, T.C.: 1982: "Specifying when personality traits can and can not predict behavior: An alternative to abandoning the attempt to predict single act criteria". *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 385-399.

MONTERO, D. (1993): *La conducta Adaptativa de las Personas con Retraso Mental*. Tesis Doctoral, Universidad de Deusto, 2 Vol.

MOORE, J. y FINE, M.J.: 1978: "Regular and special class teachers' perception of normal and exceptional children and their attitudes toward mainstreaming". *Psychology in the Schools*, 15, 253-259.

MORALES, P.: 1988: *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. (Construcción de Escalas y Problemas Metodológicos). Ed. Tróntalo, San Sebastián.

MORRISON, G.M.: 1985: "Differences in teacher perceptions and students self-perceptions for learning disabled and nonhandicapped learners in regular and special education settings". *Learning Disabilities Research*, 1(1), 32-41.

MUNSON, S.M.: 1987: "Regular education teacher modifications for mainstreamed mildly handicapped students". *Journal of Special Education*, 20(4), 489-502.

MURRAY, F.B.: 1986: "Micro-Mainstreaming". En C.J. Meisel (Ed.): *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions*: Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey, 43-54.

MYLES, B.S. y SIMPSON, R.L.: 1989: "Regular Educators' Modification Preferences for Mainstreaming Mildly Handicapped Children". *Journal of Special Education*, 22(4), 479-491.

NADER, A.: 1984: "Teacher attitude toward the elementary exceptional child". *International Journal of rehabilitation research*, 7,(1), 37-46.

NASH, R.: 1976: *Teacher Expectations and Pupil Learning*. Routledge & Kegan Paul, Boston, Mass..

NELSON, C.M.: 1988: "Social skills training for handicapped students". *Teaching Exceptional Children*, 20(4), 19-23.

NIRJE, B.: 1976: "The normalization principle". En R.B.Kugel y A. Shearer (Eds.): *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. President's Committee on Mental Retardation, Washington DC.

NORMAN, R.: 1975: "Affective-cognitive consistency, attitudes, conformity, and behavior". *Journal of Personal and Social Psychology*, 32, 83-91.

NORUSIS, M.J.: 1985: *SPSS-X Advanced Statistics Guide*. EE.UU.

NUNNALLY, J.C.: 1960: "The place of statistics in psychology". *Educational and Psychological Measurement*, 20, 641-650.

NWUGA, V.C.: 1981: "Ability to cope with prejudice and role of the visibility factor among paraplegics and emotionally disturbed". *International Journal of Rehabilitation Research*, 4(1), 17-22.

NYE, B.A., BOYD-ZAHARIAS, J., FULTON, B.D. y WALLENHORST, M.P.: 1992: "Smaller classes really are better". *The American School Board Journal*, 5, 31-33.

O.M.S (Organización Mundial de la Salud): 1984: *Clasificación Internacional de Deficiencias, Minusvalías y Discapacidades*. I.N.S.E.P.S.O., Madrid.

ORCASITAS, J.R.: 1984: "Un mundo en el que quepamos todos. El deficiente mental en Vizcaya: Formación humana y política de futuro". En *Jornadas de Vizcaya ante el S. XXI. Política Educativa y Formación Humana*, Real Sociedad Bascongada de Amigos del País (RSBAP) y Diputación de Vizcaya (Eds.), Bilbao, 217-229.

ORCASITAS, J.R.: 1990: *La Educación con Deficientes Mentales. Materiales para una Reconstrucción del Concepto de Deficiencia Mental*. Tesis Doctoral, Universidad de Deusto, 3 Vol..

ORCASITAS, J.R. (1991): "El cambio de actitudes hacia los deficientes mentales y otros colectivos marginales en la formación de (futuros) profesionales: Aclaración del método que venimos empleando para cumplir los dos primeros objetivos del Programa de la asignatura que impartimos (Pedagogía de Deficientes Mentales) en la Universidad del País Vasco". En M.C. Ortiz (Coord): *Temas actuales de educación especial*. (Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial). Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 317-323.

O'REILLY, R.R. y DUQUETTE, C.A.: 1988: "Experienced teachers look at mainstreaming". *Education Canada*, 9-13.

ORTEGA, A.: 1989: "Las adecuaciones curriculares individualizadas. Nuevas perspectivas en Cataluña". En A.E.D.E.S. (Ed.): *Reforma y Educacion Especial*, 16-22.

ORTEGA RUIZ, P.: 1986: "La investigación en la formación de actitudes: Problemas metodológicos y conceptuales". *Anales de Pedagogia*, 4, 187-201.

ORTIZ, M.C.: 1991a: "Evaluación de un programa curricular individual". En M.C. Ortiz (Corrd.): *Temas actuales de educación especial. (Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 65-73.

OSGOOD, C.: 1957: "Attitudes Measuremen". En C. Osgood (Ed.): *The Measurement of Meaning*. University of Illinois, 184-199.

OSTROM, T.M.: 1969: "The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude". *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 12-30.

OSTROM, T.M.: 1989: "Interdependence of attitude theory and measurement". En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitud, Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 11-36.

PADUA, J.: 1979: *Técnicas de Investigacion Aplicadas a las Ciencias*. FCE, Mexico.

PALACIOS, J.: 1987: "El papel de las actitudes en el proceso de integración". *Revista de Educacion*, n° extraordinario, 209-215.

PALMER, D.J.: 1979: "Regular-classroom teachers' attributions and instructional prescriptions for handicapped and nonhandicapped pupils". *The Journal of Special Education*, 13(3), 325-337.

PANNELL, E.T.: 1988: *The Effects of Inservice Training on Teacher Attitudes Toward Mainstreaming Behavior Disordered Children in Three Rural Georgia Counties*. Documento no Publicado, Atlanta, GA: Georgia State University.

PARISH, T. y COPELAND, T.: 1977: "Teachers' and students' attitudes in mainstreamed classrooms". *Psychological Reports*, 43, 54.

PARISH, T., DYCK, N. y KAPPES, B.: 1979: "Stereotypes concerning normal and handicapped children". *Journal of Psychology*, 102, 63-70.

PARLETT, M. y HAMILTON, D.: 1985: "La evaluación como iluminación". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Coord): *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Akal/Universitaria (Eds.), Madrid, 450-466, 2ª Ed..

PARMENTER, T.R. y NASH, R.: 1987: "Attitudes of teachers and parents in the Australian capital territory (A.C.T.) towards the integration of moderately intellectually handicapped children". *Australian Journal of Special Education*, 11(2), 26-31.

PARRILLA, A.: 1987: "La figura y la formación del profesor de aula ordinaria en el proceso de integración: Un estudio del pensamiento del profesor". En C. García Pastor (Coord.): *La formación de los profesores de educación especial*. Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Sevilla.

PARRILLA, A.: 1991: "Componentes ambientales e instructivos de los programas de integración". En M.C. Ortiz (coord.): *Temas actuales de educación especial*. (Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial). Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 41-54.

PARRILLA, A. (1992): *El Profesor ante la Integración Escolar: Investigación y Formación*. Ed. Cincel, Argentina.

PARRILLA, A.: 1992a: "Análisis de procesos de clase: Una perspectiva ecológica". En C. Marcelo (Coord.): *La investigación sobre formación de profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Ed. Cincel, Argentina, 227-257.

PAUL, J.L. y WARNOCK, N.J.: 1980: "Special education: a changing field". *The exceptional child*, 27, 3-28.

PEDHAZUR, C.: 1981: "Teacher's and no teacher's attitudes toward mainstreaming". *Exceptional Children*, 41, 42-47.

PEREZ GOMEZ, A.: 1985: "Modelos contemporáneos de evaluación". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Coord): *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Akal/Universitaria (Eds.), Madrid, 426-449, 2ª Ed..

PEREZ GOMEZ, A.: 1985a: "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Coord): *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Akal/Universitaria (Eds.), Madrid, 955-138, 2ª Ed..

PEREZ, J.R.: 1988): "An analysis of elementary teachers' perceptions toward the mainstreaming of mildly mentally retarded students in selected Texas public school districts". *Dissertation Abstract International*, 49/12A, p.3618.

PERNELL, E., MCINTYRE, L. y BADER, L.A.: 1985: "Mainstreaming: A continuing concern for teachers". *Education*, 106(2), 131-137.

PERRON, R.: 1973: "Actitudes e ideas respecto de las deficiencias mentales". En R. Zazzo (Coord.): *Los Débiles Mentales*. Ed. Fontanella, Barcelona, 45-53.

PHILLIPS, W.L.: 1990: "The Regular Education Initiative: The Will and Skill of Regular Educators". *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4), 182-86.

PLINER, S. y HANNAH, M.E.: 1985: "The role of achievement in teachers' attitudes toward handicapped children". *Academic Psychology Bulletin*, 7(3), 327-335.

POLLOWAY, E.A.: 1984: "The integration of mildly retarded students in the schools: a historical review". *Remedial and Special Education*, 5(4), 18-24.

POPLIN, M.S.: 1991: "La falacia reduccionista en las discapacidades para el aprendizaje: Duplicidad del pasado por reducción del presente". *Siglo Cero*, 137, 18-28.

POPLIN, M.S.: 1991a: "Principios holísticos/constructivistas del proceso de la enseñanza/aprendizaje: implicaciones para el campo de las discapacidades para el aprendizaje". *Siglo Cero*, 137, 30-47.

PRATKANIS, A.: 1989: "The cognitive representation of attitudes". En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 71-98.

PRATKANIS, A. y GREENWALD, A.: 1989: "A socio cognitive model of attitude structure and function". *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 245-285.

PULLIS, M.: 1985: "LD students temperament characteristics and their impact on decisions by resource and mainstream teachers". *Learning Disability Quarterly*, 8, 109-122.

PUTNAM, J., RYNDERS, J.E., JHONSON, R.t. y JHONSON, D.W.: 1989: "Collaborative skill instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and nonhandicapped children". *Exceptional Children*, 55, 550-557.

QUINN, M. G.: 1988: "Exceptional Students in Queensland Catholic Schools: Prevalence, Priorities and Future Directions". *Australasian Journal of Special Education*, 12(1), 10-20.

RAJCHEL, J.M.: 1989: "An analysis of regular education teacher attitudes toward mainstreaming: Revisited". *Dissertation Abstract International*, 50/09A, p.2776.

R.P.E.A.D (Real Patronato de Educación y Atención al Deficiente): 1982: *Plan nacional de Educación Especial*. Ed. Centro de Información sobre Deficiencias, Madrid.

REGAN, D.T. y FAZIO, R.H.: 1977: "On the consistency between attitudes and behavior: Look to the method of attitude formation". *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 28-45.

RICH, B. y ADCOCK, Ch.: 1982: *Values, Attitudes and Behavior Change*. Peter Herriot (Ed.), London.

REID, D.K.: 1991: "Reflexiones sobre la pragmática de un cambio de paradigma". *Siglo Cero*, 137, 58-60.

REYNOLDS, M.C. y BIRCH, J.: 1977: *Mainstreaming in All American School*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

REYNOLDS, M. y GRECO, V.: 1980: "The reliability and factorial validity of a scale for measuring teachers' attitudes toward mainstreaming". *Educational and Psychological Measurement*, 40.

REYNOLDS, B.J., MARTIN, R.J. y MARK, F.D.: 1982: "Elementary teachers' attitudes toward mainstreaming educable mentally retarded students". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17(3), 171-176.

REYNOLDS, D.: 1992: "Escolarización eficaz de niños con necesidades educativas especiales: la investigación y sus implicaciones". *Siglo Cero*, 143, 24-32.

RINGLABEN Y PRICE: 1981: "Regular classroom teachers' perceptions of mainstreaming effects". *Exceptional Children*, 47, 302-304.

RIVIERE, R.: 1990: "Exito y fracaso escolar en Europa. (Informe de Robert Riviere a la Comunidad Europea)". *Siglo Cero*, 131, 12-63.

ROBERTS, M.J.: 1989: "The attitudes of regular elementary education teachers toward mainstreaming handicapped students". *Dissertation Abstract International*, 50/10A, p.3206.

ROBINSON-WHITESIDE, D.: 1986: *Study of teacher attitude toward the policy of mainstreaming*. Educational Research Council, Toronto, Ontario.

ROHRKEMPER, M.M. y BROPHY, J.E.: 1983: "Teachers' thinking about problem students". En J.M. Levine y M.C. Wang (Eds.): *Teacher and Student Perceptions: Implications for Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ., 75-104.

ROSEMBERG, M.J. y HOVLAND, C.I.: 1960: "Cognitive, affective and behavioral components of attitudes". En C.I. Hovaland y M.J. Rosenberg (Eds.): *Attitudes Organization and Change*. New Haven, CT: Yale University Press, 1-14.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.: 1968: *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.

RUIZ, R. y GINE, C.: 1986: "Las necesidades educativas especiales". *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 32-34.

RUIZ, R.: 1989: "Técnicas de Individualización didáctica". *Monografías para la Reforma*, nº4, Ed. Cincel. Madrid.

RUSHTON, J.P.: 1983: "Behavioral development and construct validity: The principle of aggregation". *Psychological Bulletin*, 94, 13-38.

SAENZ BARRIO, O.: 1990: "Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica". *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 136-140.

SAFRAN, S.P.: 1982: "Resource Consultant Communication and Teacher Expectations of Behaviorally Disordered Children". *Behavioral Disorders*, 8(1), 25-31.

SAIZARBITORIA, R.: 1980: *La Integracion Social del Subnormal*. Ed. Karpos, S.A.

SALANCIK, G.R.: 1982: "Attitude-behavior consistencies as social logics". En M.P. Zanna y col. (Eds): *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 51-73.

SALEND, S.J.: 1984: "Factors contributing to the development of successful mainstreaming programs". *Exceptional Children*, 50(5).

SALEND, S.J. y SALEND, S.M.: 1984: "Competencies for mainstreaming secondary level learning disabled students". *Journal of Learning Disabilities*, 19, 91-94.

SALVIA, J., CLARK, G.M., y YSSELDYKE, J.E.: 1973: "Teacher retention of stereotypes of exceptionality". *Exceptional children*, 39, 651-652.

SALVIA, J. y MUNSON, S.: 1984: "Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students". En C.J. Meisel (Ed.): *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 111-128.

SANCHO, M.: 1990: "Los profesores y el Curriculum". *Serie Cuadernos de Educacion*, 2. I.C.E. Universidad de Barcelona, Ed. Horsori, Barcelona.

SANZ DEL RIO, S.: 1988: *Integracion Escolar de los Deficientes: Panorama Internacional*. Secretaria Ejecutiva del Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías, Madrid.

SANZ DEL RIO, S.: 1991: *La integraci3n escolar I: Evoluci3n y realidad actual*. Zerbitzuan, 15, 21-26.

SANZ DEL RIO, S.: 1991a: La integración escolar II: Perspectivas, recomendaciones y conclusiones. *Zerbitzuan*, 16, 74-82.

SANZ DEL RIO, S.: 1992: *Integración escolar de las personas con minusvalía. Panorama internacional. Real patronato de prevención y de atención a personas con minusvalías*, Madrid.

SAVAGE, L.B.: 1987: "Interpersonal/interaction skills of resource teachers and their relationship to attitude of classroom teachers toward mainstreaming". *Dissertation Abstract International*, 51/05A, p.1579.

SAVAGE, L.B. y WIENKE, W.D.: 1989: "Attitude of secondary teachers toward mainstreaming". *High School Journal*, 73(1), 70-73.

SAYLOR, J.: 1989: *The comprehensive local school*. Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, Maryland.

SCHLEGED, R.P y DITECCO, D.: 1982: "Attitudinal structures and the attitude-behavior relation". En M.P. Zanna y col. (Eds.): *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium*, vol.2. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 17-49.

SCHLOSSER, L. y ALGOZZINE, B.: 1979: "The disturbing child: he or she?". *Alberta Journal of Educational Research*, 25, 30-36.

SCHMELKIN, L.P.: 1981: "Teacher's and nonteacher's attitudes toward mainstreaming". *Exceptional Children*, 48(1), 42-47.

SCHMELKIN, L.P.: 1982: "Perception of disabilities: A multidimensional scaling approach". *The Journal of Special Education*, 16(2), 162-177.

SCHMELKIN, L.P.: 1984: "Hierarchy of preferences toward disabled groups: a reanalysis". *Perceptual and Motor Skills*, 59, 151-157.

SCHMELKIN, L.P.: 1985: "Dimensionality of disability labels". *Rehabilitation Psychology*, 30(4), 221-233.

SCHMELKIN, L.P.: 1988: "Multidimensional perspectives in the perception of disabilities". En H.E. Yuker (Ed.): *Attitudes Toward Persons With Disabilities*. New York: Springer, 127-137.

SCHULZ, J.B., CARPENTER, C.D. y TURNBULL, A.P.: 1991: *Mainstreaming Exceptional Students. A Guide For Classroom Teachers*. Allyn and Bacon, EE.UU.

SCHUMAN, H. y JOHNSON, M.P.: 1976: "Attitudes and behaviors". *Annual Review of Psychology*, 2, 161-207.

SCHUMM, J.S. y VAUGHN, S.: 1991: "Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives". *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-25.

SEMINARIO EUROPEO SOBRE INTEGRACION DE LOS RETRASADOS MENTALES: 1977: *Siglo Cero*, 49, 17-22.

SHAVELSON, R. y STERN, P.: 1985: "Investigacion sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Corrd.): *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Akal/Universitaria (Eds.), Madrid, pp.372-421, 2ª Ed..

SHAVITT, S.: 1989: "Operationalizing functional theories of attitude". En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 311-337.

SHAW, M.E. y WRIGHT, J.M.: 1967: *Scales for the Measurement of Attitudes*. New York, McGraw-Hill Co..

SHECHTMAN, Z.: 1989: "A program to enhance teachers' motivation in integrating handicapped students into regular classes". *Reading Improvement*, pp.79-87.

SHERIF, M. y SHERIF, C.: 1984: "La actitud como la categoría personal del individuo: El enfoque de implicación y juicio social de la actitud y del cambio de actitud". En G.F. Summers (Coord.): *Medición de Actitudes*. Ed. Trillas, México.

SHERRY, L., ARMSTRONG, S.W. y ALGOZZINE, B.: 1980: "Teachers' perceptions and classroom interactions". *Psychological Reports*, 46, 535-540.

SHOTEL, J.R., IANO, R.P., y McGETTIGAN, J.F.: 1972: "Teacher attitudes association with the integration of handicapped children". *Exceptional Children*, 5, pp.677-683.

SIMPSON, R.G.: 1981: "Further Investigation and Interpretation of the Expectancy Effect Generated by Disability Labels". *Diagnostic*, 7(2), 101-08.

SIPERSTEIN, G.N. y BAK, J.J.: 1984: "Understanding factors that affect children's attitudes toward mentally retarded peers". En J. Meisel (Ed.): *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 55-75.

SIPERSTEIN, G.N. y GODING, M.J.: 1983: "Social integration of learning disabled children in regular classrooms". *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 2, 227-263.

SIVACEK, J. y CRONO, W.H.: 1982: "Vasted interact as a moderator of attitude-behavior consistency". *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 210-221.

SJÖBERG, L.: 1982: "Attitudes-behavior correlation, social desirability and perceived diagnostic value". *British Journal of Social Psychology*, 21, 283-292.

SMART, J., WILTON, K. Y KEELING, R.: 1980: "Teachers attitudes toward mainstreaming". *Canadian Journal for Exceptional Children*, 4(10), 14-18.

SNYDER, M.: 1974: "The self-monitoring of expressive behavior". *Journal Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.

SNYDER, M.: 1982: "When believing means doing: Creating links between attitudes and behavior". En M.P. Zanna y Col. (Eds.): *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium*, vol.2. Hillsdale, NJ:Erlbaum, 105-130.

SNYDER, M. y KENDZIERSKI, D.: 1982: "Acting on one's attitudes: Procedures for linking attitude and behavior". *Journal of Personal Social Psychology*, 18, 165-183.

SNYDER, M.: 1984: "When belief creates reality". *Advances in Experimental Social Psychology*, 18, 247-299.

SNYDER, M. y ICKES, W.: 1985: "Personality and Social Behavior". En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.): *The Handbook of Social Psychology*, vol.II. Ney York, 3' ed..

SNYDER, M. y DEBONO, K.G.: 1989: "Understanding the functions of attitudes: Lessons from personality andsocial behavior". En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 339-359.

SÖDER, M.: 1985: "Como restituir a los disminuidos en el seno de la comunidad". *El Correo de la UNESCO*, págs. 21-23.

SOLE, I.: 1990: "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?". *Cuadernos de Pedagogia*, 188, 33-35.

SOLOLYK, D.: 1981: *Mainstreaming in Quebec: Teacher competencies in an integrated classroom*. Montreal: Quebec Association for Children with Learning Difficulties.

STAATS, A.W.: 1967: "An outline of an integrated learning theory of attitude formation and function". En M. Fishbein (Ed.): *Reading in Attitudes Theory and Measurement*. New York: Wiley, 373-376.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W.: 1982: "Influencing de attitudes of regular class teachers about education of severely retarded students". *Education and training of the Mentally Retarded*, abril, 88-92.

STAINBACK, W. y STAINBACK, S.: 1984: "A rationale for the merger of special and regular education". *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.

STAINBACK, W. y STAINBACK, S.: 1984a: "Facilitating integration through personal preparation". In N. Certo, N. Haring, y R. York (Eds.): *Public school integration of severely handicapped students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

STAINBACK, W. y STAINBACK, S.: 1989: "Common concerns regarding merger". En Paul H. Brookes (Ed.): *Educating all students in the mainstream of regular education*. Londres, 255-274.

STAINBACK, S.: 1992: "Toward inclusive classrooms". En S. Stainback y W. Stainback (Eds.): *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, Maryland, 3-17.

STAINBACK, S.: (1992a): "Using curriculum to build inclusive classroom". En S. Stainback y W. Stainback (Eds.): *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, Maryland, 65-84.

STANCIC, V.: 1984: "Some subjective and objective prerequisites to educational integration of handicapped children". *International Journal of Rehabilitation Research*, 7(3), 273-282.

STEDMAN, D.J.: 1992: "Consideraciones importantes en la revisión y evaluación de programas de intervención educativa". *Siglo Cero*, 139, pp.60-64.

STEIN, M.K. y WANG, M.C.: 1988: Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.

STENHOUSE, L.: 1986: "El legado del movimiento curricular". En M.Galton y B. Moon (Eds.): *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum*. Martinez Roca, Barcelona.

STEPHENS, T.M. y BRAUN, B.I.: 1980: "Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children". *Exceptional Children*, 46(4), 292-294.

STEWART, F.K.: 1983: "Teacher attitudes and expectations regarding mainstreaming of handicapped children". *Teacher Education and Special Education*, 6(1), 39-45.

STONE, B. y BROWN, R.: 1987: "Preparing teachers for mainstreaming: Some critical variables for effective preservice programs". *Educational Research Quarterly*, 11(2), 7-10.

SUMMERS, G.F.: 1984: "Introducción". En G.F. Summers (Coord.): *Medición de Actitudes*. Ed. Trillas, Mexico, 5ª ed..

TARI, A.J. y RANKIN, E.: 1987: *Teachers' Attitudes toward Bill 82*. Report to the Hospital for Sick Children, Toronto. Ontario.

TARI, A.J., HANCOCK, S. y BROPHY, K.: 1989: "Factors to be considered in integrated programs for young children: A review". *Early Child Development and Care*, 53, 37-46.

TAYLOR, R., SMILEY, L. y ZIEGLER, E.: 1983: "The effects of labels and assigned attributes on teacher perceptions of academic and social behaviors". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 18, 45-51.

TAYLOR, A.R., ASHER, S.R. y WILLIAMS, G.A.: 1987: "The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children". *Child Development*, 58, 1321-1334.

TESSER, A.: 1978: "Self generated attitude change". *Advances in experimental social psychology*, 11, 289-338.

THOMAS, A.: 1985: "A note on teachers as obstacles to the implementation of integration". *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 2(2), 16-17.

THOMAS, D.: 1985: "The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped". *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), 251-263.

THOMAS, D.: 1988: "A model of the determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped". *Australian Journal of Special Education*, 12(2), 12-18.

THOMAS, K. (1971): "Introducción". En K. Thomas (Ed.): *Attitudes and Behavior*, Penguin Books, London.

THOMPSON, T.L.: 1982: "'You can't play marbles-You have a wooden hand': Communication with the handicapped". *Communication Quarterly*, 30, 108-115.

THOMPSON, D. y ARORA, T.: 1985: "What is consistent in the attitudes of teachers to 'integration'?" *Educational and Child Psychology*, 2(3), 157-161.

THURSTONE, L.: 1931: "The measurement of social attitudes". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 244-269.

THURSTONE, L.: 1946: "Comment". *American Journal of Sociology*, 52, 34-40.

TRIANDIS, H.C.: 1971: *Attitude and Attitude Change*. John Willey, New York.

TUCKER, J.A.: 1991: "El principio del mínimo esfuerzo". *Siglo Cero*, 138, 27-28.

UPTON, G.: 1992: "Superar las dificultades de aprendizaje en la escuela". *Siglo Cero*, 143, 16-22.

VALLDEPERES, M.: 1986: "El punto de vista de la confederación española de A.P.A.S.". En Fundación Banco Exterior (Ed.): *Integración en E.G.B.: Una Nueva Escuela*, Madrid.

VANCE, H.R. y WALLBROWN, F.: 1979: "Labelling of LD children and teacher perception". *Academic Therapy*, 14(4), 407-415.

VANDIVIER, P.L. y VANDIVIER, S.C.: 1981: "Teacher attitudes towards mainstreaming exceptional students". *Journal for Special Education*, 17, 381-388.

VAZQUEZ GOMEZ, J.: 1986: "Legislación". En S. Molina Garcia (Dir.): *La Integración del Niño Disminuido en la Escuela Ordinaria*. (4ª Jornada de Educación Especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB). Ed. CEPE, Madrid, 115-145.

VILLA, A., MURGUIA, R., VILLARDON, L. y AUZMENDI, E.: 1992: *Evaluación de los Servicios de Apoyo Externo a la Integración*. Servicios de Publicaciones del Gobierno Vasco/I.C.E. Universidad de Deusto, Bilbao.

VILLA, R.A. y THOUSAND, J.S.: 1992: "Student collaboration. An essential for curriculum delivery in the 21st century". En S. Stainback y W. Stainback (Eds.): *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, Maryland, 117-142.

VOELTZ, L. M.: 1980: "Children attitudes toward handicapped peers". *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464.

WALKER, B.M.: 1987: "The relationship between teacher attitude and perceived principal attitude toward mainstreaming mildly handicapped students". *Dissertations Abstract International*, 50/01A, p.115.

WALKER, H.M. y RANKIN, R.: 1983: "Assesing the behavior expectations and demands of less restrictive settings". *School Psychology Review*, 12, 274-284.

WANG, M.C. y BAKER, E.T.: 1985-86: "Mainstreaming programs: Design features and effects". *Journal of Special Education*, 19, 503-521.

WARD, J. y CENTER, Y.: 1987: "Attitudes to the integration of disabled children into regular classes: A factor analysis of functional characteristics". *British Journal of Educational Psychology*, 57, 221-224.

WARGER, C.L. y TRIPPE, M.: 1982: "Preservice teacher attitudes toward mainstreamed students with emotional impairments". *Exceptional Children*, 49(3), 246-252.

WARNER, L.G. y DEFLEUR, M.L.: 1969: "Attitude as an interactional concept: Social constraint and social distance as intervening variables between attitude and action". *American Sociological Review*, 34, 53-69.

WARNOCK, M.: 1978: *Meeting Special Education Needs*. Londres: Her Majesty's Stationary Office, Government Bookshops.

WEIGEL, R.H. y NEWMAN, L.S.: 1976: "Increasing attitude-behavior correspondence by broadening the scope of the behavioral measure". *Journal of Personal Social Psychology*, 33, 793-802.

WELCH, M.: 1989: "A cultural perspective and the second wave of educational reform". *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 537-560.

WESTON, P.: 1991: "La búsqueda del éxito: Resumen del programa". *Siglo Cero*, 134, 39-41.

WHINNERY, K.W., FUCHS, L.S. y FUCHS, D.: 1991: "General, special, and remedial teachers acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps". *Remedial and Special Education*, 12(4), 6-17.

WICKER, A.W.: 1971: "Attitudes vs. actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects". En K. Thomas (Ed.): *Attitudes and Behavior*. Penguin Books, London.

WILKES, H., BIRELEY, M.K. y SCHULTZ, J.J.: 1979: "Criteria for mainstreaming the learning disabled child into the regular classroom". *Journal of Learning Disabilities*, 12(4), 46-51.

WILLIAMS, R.: 1977: "An investigation of regular class teachers' attitudes toward the mainstreaming of four categories of mildly handicapped students". *Dissertation Abstracts International*, 38, pág.2708A.

WILLIAMS, D.: 1990: "Listening to Today's Teachers: They Can Tell Us What Tomorrow's Teachers Should Know". *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4), 149-53.

WILLIAMS, R. y ALGOZZINE, B.: 1979: "Teachers' attitudes toward mainstreaming". *Elementary School Journal*, 80, 63-67.

WILSON, T.D.: 1989: "Introspection, attitude change, and attitude-behavior consistency: The disruptive effects of explaining why we feel the way we do". *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 287-343.

WINZER, M. (1989): "Mainstreaming the handicapped child: Attitudes of Teachers and non-teachers". *Canadian Journal of Exceptional Children*, 1(1), 23-27.

WINZER, M. y ROSE, C.: 1986: "Mainstreaming Exceptional Students: Use of the Attitude Survey with Teachers in British Columbia". *Journal of Special Education*, 10(4), 309-319.

WOLFENBERGER, W.: 1972: *The Principle of Normalization in Human Services*. National Institute on Mental Retardation, Toronto.

WOLFENBERGER, W.: 1975: *The Origin and Nature of Our Institutional Models*. New York: Human Policy Press.

WOLFENSBERGER, W.: 1980: "The definition of normalization: Update, problems, disagreements, and misunderstandings". En R.J. Flynn y K.E. Nitsch (Eds.): *Normalization, Social Integration and Community Services*. PRO-ED, Austin, 71-115.

WOLFENSBERGER, W. (1986): "La Normalizacion". *Siglo Cero*, 105, 12-28.

WOLFENSBERGER, W.: 1990: "Reflections on a lifetime in human services and mental retardation". *Mental Retardation*, 29, 1-15.

WOOD, J.W. y SEYFARTH, J.T.: 1985: "A study of teacher inservice training and hanging teacher attitudes toward handicapped children". *Action in Teacher Education*, 7(3), 65-71.

YAFFE, E.: 1979: "Experienced mainstreamers speak out". *Teacher*, 96, 61-63.

YEATES, K.O. y WEISZ, J.R.: 1985: "On being called "mentally retarded": Do developmental and professional perspectives limit labeling effects?" *American Journal of Mental Deficiency*, 90(3), 349-352.

YINGER, R.: 1986: "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional". En L.M. Villar Angulo (Coord.): *Pensamiento y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 112-141.

YORK, J.: 1992: "Integrating support personnel in the inclusive classroom". En S. Stainback y W. Stainback (Eds.): *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, Maryland, 101-116.

YOUNG, S., ALGOZZINE, B. y SCHMID, R.: 1979: "The effects of assigned attributes and labels on children's peer acceptance ratings". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 257-261.

ZANNA, M.P. y OLSON, J.M.: 1980: "Attitude-behavior consistency: An individual difference perspective". *Journal of Personality Social Psychology*, 38, 432-440.

ZAZZO, R.: 1973: *Los débiles mentales*. Ed. Fontanella, Barcelona.

ZETTEL, J.: 1982: "Implementing the right to a free appropriate public education". En J. Ballard, B. Ramirez y F. Weintraub (Eds.): *Special Education in America: Its Legal and Governmental Foundations*. Reston, Va.: Council for Exceptional Children.

ZIGLER, E. y HALL, N.: 1986: "Mainstreaming and the philosophy of normalization". En C.J. Meisel (Ed.): *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1-10.