

# Evaluación de las actitudes del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales

*Sebastián Sánchez Fernández*

*Ana M<sup>a</sup> Fernández Bartolomé*

## Introducción

En el terreno de las actitudes hacia las personas con discapacidad, el papel del profesor es determinante, así Larrive (1982, 374) afirma que “mientras la integración puede ser impuesta por ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular”.

En España aparecen dos momentos fundamentales que reflejan la importancia del estudio de las actitudes: éstos son por una parte la aparición de la ley 13/82, de 7 de abril sobre la integración social del minusválido, y la aparición del real decreto de Ordenación de la Educación Especial (6-3-85), a lo que siguió la puesta en marcha del Proyecto de Integración Educativa, proyecto en el que participé y apoyé como docente durante varios años.

En cuanto a las investigaciones sobre actitudes, algunos estudios han centrado su interés en la evaluación de actitudes de los maestros o en algunas variables que influyen en las mismas. El interés despertado no deja de ser una consecuencia de la situación educativa que vivimos en nuestro país. Cuando el proceso de integración es puesto en marcha (1985), se va apreciando que tanto las actitudes de los profesores implicados, o no, en los proyectos de integración, como las de otros agentes (padres, alumnos, etc.) va a tener una influencia importantísima en el éxito o fracaso de los programas. García y Rodríguez (1991) destacan la importancia del profesor como agente activo en el proceso de integración; muchos autores consideran como prioritaria la formación inicial y continua del profesorado, requisito sin el cual no sería posible desarrollar actitudes positivas tanto en docentes como en el grupo de iguales (hacia otros compañeros).

Las investigaciones sobre evaluación de actitudes pueden abarcar varios campos: 1) evaluación de las actitudes hacia iguales, 2)

evaluación de las actitudes de maestros y otros profesionales de la enseñanza, 3) evaluación de actitudes de profesionales no relacionados con la enseñanza, 4) evaluación de padres y familias de personas con discapacidad, y 5) evaluación de las actitudes mantenidas por el público en general. No cabe duda de que todos y cada uno de estos campos influyen de manera determinante en la evaluación de actitudes y que unos y otros convergen, como un sistema de fuerzas, hasta obtener una compleja resultante final.

Quisiera señalar la investigación llevada a cabo por Sánchez y Mesa Franco (1998) en el estudio y conocimiento sobre la tolerancia y cooperación donde se evalúan las diferencias individuales y las actitudes hacia la cooperación de los escolares de 12 a 16 años en un colectivo concreto (la ciudad de Melilla). La investigación se plantea entre otras hipótesis, que actitudes hacia la tolerancia y la cooperación difieren en los escolares de educación secundaria obligatoria en función de su extracción étnico-cultural. Hacemos referencia a ella por dos razones importantes; una, que se desarrolla dicho trabajo en un contexto muy próximo al estudio piloto que más adelante presentamos, y otra, la de aportar datos sobre la diversidad cultural y étnica.

El interés de este estudio se centra en la evaluación de las actitudes que los profesores de educación secundaria obligatoria (ESO, en adelante) manifiestan ante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. De las investigaciones realizadas sobre evaluación de actitudes en profesionales de la enseñanza se pueden extraer algunas conclusiones generales:

1. La importancia de la competencia del profesor para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, como un factor claro para que existan actitudes positivas.
2. La necesidad de realizar estudios desde una perspectiva ecológica que puedan analizar todos los factores.

Los profesores competentes, es decir aquellos profesionales que poseen un entendimiento objetivo y adecuado de la "excepcionalidad de algunos de sus alumnos" y que tienen un conocimiento de las técnicas y métodos de instrucción apropiados, están, en potencia, más capacitados para la enseñanza de estos niños. Rizzo y Wright (1988) determinaron que *la percepción de la competencia es el factor clave que condiciona unas actitudes positivas*.

Es preciso señalar que no todos los estudios realizados sobre evaluación de actitudes analizan de forma global todas las variables que conforman las actitudes del profesorado. La mayoría de los estudios de evaluación de actitudes analizan casi de forma exclusiva el com-

ponente cognitivo de las mismas, dejando a un lado componentes tan importantes de las mismas como el afectivo o conductual. Dengra, Duran y Verdugo (1991) analizan la influencia de una serie de variables en la composición de actitudes del profesorado y concluyen con la necesidad de “incrementar la formación técnica del profesorado, que traerá consigo un incremento de las actitudes positivas hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales” (Verdugo 1994: 33). En cualquier caso es preciso adoptar un enfoque global en el que se tengan en cuenta factores como: características del profesorado, tipo de discapacidad de los alumnos, tipo de centros educativos, existencia o no de servicios de apoyo ofertados, etc.

Las actitudes hacia los discapacitados son sin duda complejas y tienen múltiples facetas, por lo que una evaluación correcta es tarea difícil. Se nos plantean algunas cuestiones al abordar este trabajo: cómo mejorar la formación de las personas que con los discapacitados se relacionan, cómo eliminar barreras tanto físicas como psicológicas. Cerrar lo más posible el círculo de las variables asociadas a las actitudes, teniendo presente que las actitudes de los profesores hacia las personas con minusvalías tienen una gran influencia en el desarrollo personal y social de las mismas.

## **Alumnado con necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria**

La ampliación de la enseñanza obligatoria en nuestro país hasta los 16 años ha hecho posible que se configure una nueva etapa educativa: la educación secundaria obligatoria. La actual reforma del sistema educativo que se enmarca en la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo) ha supuesto importantes cambios y difíciles retos, entre otros la atención a la diversidad del alumnado, con una clara voluntad de ofrecer las mismas posibilidades de formación básica común, de dar respuesta real a las necesidades educativas de todos los alumnos. El R. D. 1334/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria expresa:

“La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino

que incluya otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que han de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás.”

Podríamos argumentar múltiples razones que justifican por qué centramos nuestro estudio en esta etapa educativa, por razones obvias expondremos las más significativas:

- La novedad de la etapa: se produce una ampliación de la escolaridad hasta los 16 años.
- Características de la etapa: compatibilizar que todos los alumnos accedan a los aprendizajes fundamentales, respetando al mismo tiempo la diversidad de los alumnos y alumnas.
- Los rasgos característicos del alumnado: los alumnos viven en este momento un proceso de maduración entre los 12 y 16 años en el que se abandona la infancia y se inicia el paso a la vida adulta, lo cual supone cambios en el ámbito físico, afectivo e intelectual.

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en educación secundaria obligatoria ha de considerarse como una continuación del apoyo que estos alumnos reciben en educación primaria. Ocurre que las características de la etapa hacen que la integración escolar en este tramo educativo resulte una tarea compleja; de forma inmediata se plantean interrogantes en torno al profesorado que ha de dar respuesta educativa a estos alumnos, ya tengan necesidades educativas temporales o permanentes: ¿está el profesorado de Educación Secundaria capacitado para atender a la diversidad del alumnado?, ¿es consciente de la diversidad de su alumnado?. El perfil del profesor ha cambiado, ya no es el profesor especialista en una materia, ahora es profesor de una escuela comprensiva que intenta llevar a todos los alumnos al final de una etapa, asumiendo la diversidad e implicándose en el proceso de maduración de todos sus alumnos. Se hace por tanto urgente modificar un aspecto problemático que dificulta la respuesta educativa hacia estos alumnos y alumnas, me refiero al cambio de actitudes del profesorado de educación secundaria. La complejidad de la respuesta educativa que debemos

ofrecer hace necesario que los profesores en esta etapa trabajen en equipo de forma coordinada, compartiendo en todo momento lo acordado por todos en el proyecto educativo de centro y en el proyecto curricular. Esta labor unitaria revertirá sin duda en una mejora de la calidad de la enseñanza.

## A. Objetivos e hipótesis

El objetivo de nuestra investigación, pretende evaluar las actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hacia la integración de alumnos que presenten necesidades educativas especiales. Como objetivo general de este trabajo nos proponemos considerar que los docentes de ESO presentan una actitud positiva hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

### A.1. Objetivos:

1. Valorar las actitudes de los docentes hacia el reciente proceso de integración escolar de alumnos que presentan diversos déficits.
2. Reconocer algunos factores que hicieran posible el cambio de actitudes si las hubiera.
3. Realizar una valoración del grado de aceptación del programa de integración escolar puesto en marcha en ESO.

### A.2. Hipótesis:

1. Los docentes de ESO presentan una actitud positiva hacia la integración de alumnos con deficiencias sensoriales en el aula ordinaria.
2. Los docentes de ESO presentan una actitud positiva hacia la integración de alumnos con deficiencias motrices en el aula ordinaria.
3. Los docentes de ESO presentan una actitud positiva hacia la integración de alumnos con problemas de comunicación en el aula ordinaria.
4. Los docentes de ESO presentan una actitud positiva hacia la integración de alumnos con problemas comportamentales en el aula ordinaria.
5. Los docentes de ESO presentan una actitud positiva hacia la integración de alumnos de diferente procedencia étnica cultural y religiosa.

## **B. Muestra**

El número de profesores participantes en esta investigación ha sido de 21. El 42% de los participantes tiene una edad que oscila entre los 40-50 años, el 60% son mujeres y el 40% son hombres. El 85% imparte su docencia en aula ordinaria. El 40% tiene entre 1-5 años de experiencia docente y con menos de 20 años de experiencia docente el 35%. El 65% de ellos no han tenido experiencia en el ámbito de la educación especial. Ningún profesor de 1º curso de educación secundaria obligatoria ha contestado al cuestionario, tampoco lo ha hecho ningún profesor de 3º curso. El 60% de la muestra no ha recibido algún tipo de formación teórico-práctica en el tratamiento de sujetos de educación especial. Consideramos una forma de inhibición ante la problemática que abordamos que docentes del centro conocedores de la existencia del Programa de Integración no hayan respondido al cuestionario.

## **C. Tabla de cuestionario de datos**

Ver anexo tabla 1

## **D. Instrumento que componen el cuestionario de datos**

Se incluyen en el cuestionario una serie de variables y datos de los centros en los que trabajan los docentes de manera que pudieran sernos útiles a la hora de identificar la reacción que pudieran establecerse con las actitudes. Las variables mencionadas nos permiten establecer lo siguiente:

- Tipo instituto: en nuestro caso se acoge al Programa de Integración.
- Número de profesores: el grado de participación, cohesión e interrelación son factores que se suelen actuar de forma positiva.
- Número de alumnos del instituto.
- Servicios de apoyo psicopedagógico.
- Sexo de los docentes.
- Edad de los docentes.
- Tipo de aula donde imparte la docencia: aula ordinaria, aula de educación especial, apoyo a tiempo parcial o completo, apoyo a la integración.

- Número de alumnos totales en el aula.
- Años de experiencia en educación y años de experiencia en educación especial.
- Especialidad o área de conocimiento que imparte; curso en el que imparte la docencia.
- Formación teórico-práctica en el tratamiento de sujetos de educación especial.
- Familiares con discapacidad o deficiencia.
- Conocimiento sobre experiencias de integración.

## E. Procedimiento de recogida de datos. Análisis de Centro y del Entorno

### *Procedimiento*

La valoración de las actitudes se ha realizado a través de una escala, Evaluación de las Actitudes Frente a la Integración (EAFI), que resulta de una adaptación de la escala (ATMS) de Berryman (1989). A la escala se le han añadido los ítems 22 al 24 para valorar la diversidad étnica y religiosa como un posible factor de atención a la diversidad, y que se considere a estos alumnos por parte de algunos docentes alumnos de “integración”. Ver anexo tabla 2.

### *Factores implicados en la escala EAFI:*

- Actitud general hacia la integración. Ítems: 1, 2, 3, 18, 19, 20 y 21.
- Actitud hacia las deficiencias sensoriales. Ítems: 5, 6, 7 y 8.
- Actitud hacia las deficiencias motrices. Ítems: 9, 10, 11 y 14.
- Actitud hacia los déficits de comunicación. Ítems: 4, 12 y 13.
- Actitud hacia los trastornos de comportamiento. Ítems: 15, 16 y 17.
- Actitud hacia la diversidad étnica y cultural. Ítems: 22, 23 y 24. (Jurado, Sanahuja: 504)

## F. Análisis del centro

El trabajo se ha realizado en un instituto de enseñanza secundaria, imparte la educación secundaria obligatoria completa y, además, está inscrito en el Programa de Integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales.

### *Características del alumnado y profesorado:*

La mayoría de los alumnos han asistido a dos centros de educación primaria situados en la zona de influencia del Instituto, que generalmente acogen a un alumnado perteneciente a un nivel socioeconómico y cultural medio, en el instituto también existe un escaso porcentaje de alumnos/as de otras zonas de la ciudad y de distinto nivel social, fundamentalmente bajo.

Entre el profesorado hay que distinguir claramente entre los que imparten primero y segundo ciclo de ESO. Los del primer ciclo son maestros/as especialistas que accedieron en su mayoría por estar adscritos al ciclo superior en sus colegios de origen, donde eran profesores definitivos. Salvo algunas excepciones y generalizando se puede afirmar que, en la mayoría de los casos, poseen una amplia experiencia docentes, y un extenso conocimiento de la mayor parte de los/as alumnos/as del centro.

El segundo ciclo es impartido por profesores/as pertenecientes al Cuerpo de Enseñanza Secundaria y al Cuerpo de Profesores/as Técnicos de Enseñanza Secundaria.

### *Organización del centro:*

En este apartado mencionamos la organización de los centros de educación secundaria obligatoria:

- Órganos de gobierno unipersonales: director, jefes de estudios, secretario.
- El claustro de profesores: lo forman un total de 47.
- Departamento de Orientación: compuesto por un psicólogo-pedagogo, un profesor especialista en Audición y Lenguaje, un profesor de Apoyo a la Integración especialista en pedagogía terapéutica, dos profesores de Educación Compensatoria, y dos profesores que atienden al programa de diversificación curricular en sus correspondientes ámbitos.

## **G. Análisis de datos**

Los datos recogidos se han sometido al BMDP2D.1 que calcula los estadísticos descriptivos, frecuencias y un histograma de cada variable (que no presentamos aquí), lo que nos proporciona una visión global de la muestra del estudio y su forma de distribución. Hemos analizado estadísticamente, mediante tablas de contingencia, los datos procedentes del “Cuestionario de Actitudes frente a la Integración” en el que se consideran: (a) datos generales hacia la integra-



ción escolar y (b) datos concretos referidos a deficiencias sensoriales, motrices, trastornos del comportamiento, déficits en la comunicación y problemas derivados de la integración étnica y cultural. El objetivo estadístico ha sido estudiar la dependencia/independencia entre las variables. Se han considerado tantas tablas de contingencia teóricas como casos se producen al cruzar por dos vías los 24 ítems que integran el cuestionario. A la hora de elegir los estadísticos, el único que nos es opcional es el *chi-square* (Pearson). Este tipo de análisis se suele aplicar a variables nominales (Sánchez Carrión, 1989<sup>a</sup>: 133). Para poder obtener mayor información de los resultados, se utilizan las diferencias de porcentajes como medida de asociación. Pero para saber si esa asociación entre las variables es estadísticamente significativa—pues no nos podemos quedar sólo con una diferencia de proporciones—aplicamos el contraste Chi-cuadrado (Sánchez Carrión, 1989b, 33).

## H. Resultados

Destacaremos en primer lugar los resultados obtenidos mediante una tabla de medianas donde se confirman las hipótesis generales, si puntúan entre 1 y 2 en la misma. En segundo lugar analizaremos los resultados obtenidos tras aplicar el análisis de contingencia para demostrar la posible relación entre las distintas variables.

Presentamos a continuación 6 tablas de medianas que se corresponden con los siguientes factores implicados en la actitud frente a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales:

- a. Actitud general hacia la integración escolar (AG). Ítems: 1, 2, 3, 18, 20 y 21.
- b. Actitud hacia las deficiencias sensoriales (AS). Ítems: 5, 6, 7 y 8.
- c. Actitud hacia los deficientes motrices (AM). Ítems: 9, 10, 11 y 14.
- d. Actitud hacia los déficits de comunicación (AC). Ítems: 4, 12 y 13.
- e. Actitud hacia los trastornos de comportamiento (ATC). Ítems: 15, 16 y 17.
- f. Actitud hacia la diversidad étnica y cultural (AEC). Ítems 22: 23 y 24.

## H.1. Análisis de las tablas de medianas:

1. Tabla de medianas. ag. ítems	1	2	3	4	5
1. La integración es una práctica educativa deseable	1				
2. Todos los alumnos tienen derecho a asistir a clases ordinarias		2			
20. La asistencia de los sujetos con deficiencias o discapacidades a las clases ordinarias les proporciona un mejor rendimiento académico			3		
21. La integración escolar de discapacitados en las clases ordinarias tiene efectos positivos en los alumnos normales		2			
3. Es apropiado enseñar a estudiantes avanzados normales y discapacitados en la misma clase			3		
18. La integración es lo suficientemente efectiva para ser considerada como una práctica educativa necesaria		2			
19. Las necesidades educativas de los alumnos deben satisfacerse en las clases ordinarias		2			

Los resultados obtenidos en esta primera tabla vienen a confirmar que los docentes de educación secundaria están siempre de acuerdo en considerar que la integración es una práctica educativa deseable y casi siempre consideran que todos los alumnos tienen derecho a asistir a clases ordinarias, que la integración es lo suficientemente efectiva para ser considerada una práctica educativa necesaria, que las necesidades educativas de los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser tratadas en aulas ordinarias con el resto del grupo de referencia al que pertenezca el alumno con discapacidad, y que esta integración puede tener efectos positivos en aquellos alumnos que no presentan ninguna deficiencia. Sin embargo, no siempre están de acuerdo (a veces) en considerar que la asistencia de sujetos con deficiencias o discapacidades a clases ordinarias les pueda proporcionar un mejor rendimiento académico y que sea apropiado enseñar a alumnos avanzados normales y discapacitados en la misma clase.

2. Tabla de medianas. as. ítems	1	2	3	4	5
5. Los alumnos con deficiencias visuales que pueden leer material impreso estándar deben estar en clases ordinarias	1				
6. Los alumnos ciegos que no pueden leer material impreso deben estar en clases ordinarias		2			
7. Los alumnos con deficiencias auditivas que no son sordos deben estar en clases ordinarias	1				
8. Los alumnos sordos deben estar en clases ordinarias			3		

Existe un acuerdo generalizado entre los profesores de educación secundaria obligatoria en considerar que aquellos alumnos con déficits en la visión pero que pueden leer material impreso sí deben

estar integrados en aulas ordinarias, coincidencia que se comparte en el caso de deficientes auditivos cuyo grado de deficiencia no llega a la sordera. En cuanto a los alumnos ciegos, casi siempre están de acuerdo en que éstos estén en aulas ordinarias, sin embargo en el caso en que la deficiencia sensorial afecta a alumnos sordos no siempre se está de acuerdo con el mismo grado de intensidad en que éstos estén en clases ordinarias. En general podemos afirmar, como planteábamos en la primera hipótesis, que los docentes de educación secundaria presentan una actitud positiva hacia la integración de alumnos con deficiencias sensoriales en el aula ordinaria.

3. Tabla de medianas. (am). items	1	2	3	4	5
9. Los alumnos con deficiencias físicas confinados a silla de ruedas deben estar en una clase ordinaria	1				
10. Los alumnos con deficiencias físicas que no van en silla de ruedas deben estar en clases ordinarias	1				
11. Los alumnos con parálisis cerebral que no tienen control de movimiento en uno o más de sus miembros deben estar en clases ordinarias			3		
14. Los alumnos con epilepsia deben estar en clases ordinarias	1				

Planteábamos en la formulación de hipótesis generales que los docentes de educación secundaria presentaban una actitud positiva hacia la integración de alumnos con déficits motrices en el aula ordinaria. Pues bien, en términos generales podemos afirmar que esta hipótesis se confirma al comprobar que los docentes están siempre de acuerdo en que alumnos que necesitan de la silla de ruedas para sus desplazamientos, alumnos epilépticos o alumnos con problemas motrices más leves que no necesitan de la silla de ruedas permanezcan integrados en aulas ordinarias. En el caso de los paráliticos cerebrales, que en ocasiones presentan serios problemas en el control postural y motriz, el profesorado ha planteado desacuerdo en que se integren en aulas ordinarias, si bien podemos afirmar que en muchos casos los alumnos con problemas de epilepsia pueden presentar más problemas en el aula ordinaria que estos últimos.

4. Tabla de medianas. (ac). items	1	2	3	4	5
4. Los alumnos retrasados mentales educables deben estar en aulas ordinarias			3		
12. Los alumnos con problemas de lenguaje centrados en la comprensión deben estar en clases ordinarias		2			
13. Los alumnos con problemas de lenguaje centrados en la expresión deben estar en clases ordinarias		2			

Los alumnos con necesidades educativas especiales que presentan retraso mental suelen tener asociados, entre otros, problemas de

comunicación. Este tipo de déficits plantea serios problemas a los docentes, y el resultado obtenido en esta tabla de medianas pone de manifiesto que los profesores de educación secundaria consideran que estos alumnos no deben estar integrados en todos los casos en aulas ordinarias. Sin embargo, la problemática es menor, y casi siempre están de acuerdo en que aquellos alumnos, no retrasados mentales, con problemas de lenguaje centrados tanto en la comprensión como en la expresión sí deben recibir ayuda en aulas ordinarias. Por tanto podemos destacar que los docentes de secundaria presentan una actitud positiva hacia la integración de alumnos con déficits en la comunicación en el aula ordinaria siempre y cuando estos alumnos no presenten un retraso mental.

5. Tabla de medianas. (atc). ítems	1	2	3	4	5
15. Los alumnos con hiperkinesia (inestabilidad motriz) deben estar en clases ordinarias		2			
16. Los alumnos con desordenes en el comportamiento que no pueden controlar su propia conducta deben estar en clases ordinarias			3		
17. Los alumnos que presentan problemas persistentes de disciplina deben estar en clases ordinarias			3		

El análisis de la presente tabla nos permite descartar la hipótesis planteada de que los docentes de educación secundaria presentan una actitud positiva hacia la integración de alumnos con trastorno en el comportamiento. Deberíamos diferenciar entre aquellos alumnos que presentan cierta inestabilidad motriz; y ante los cuales podría entenderse que los docentes tienen menos inconvenientes para que se integren en aulas ordinarias; y aquellos alumnos que presentan desórdenes comportamentales, no pudiendo controlar su propia conducta, y los que presentan problemas persistentes de disciplina. Estos alumnos que no presentan problemas de retraso mental y sí problemas de disciplina y comportamiento en las aulas ordinarias son a los que el profesorado de educación secundaria teme curiosamente tener en sus aulas integrados con el resto de sus compañeros. Parece ponerse de manifiesto nuevamente la preocupación del profesorado ante este alumno que sin padecer déficits sensoriales, motrices, e incluso retrasos madurativos es considerado por los docentes como una mayor fuente de problemas a la hora de integrarse, que aquel que soporta algunos *handicaps* y tradicionalmente es considerado alumno con necesidades educativas especiales permanentes.

6. Tabla de medianas. (aec). items	1	2	3	4
22. Los alumnos de distinta etnia pueden ser considerados como alumnos con necesidades educativas especiales				4
23. Los alumnos que padecen deprivación sociocultural son considerados alumnos de integración			3	
24. La diversidad étnica y cultural, dentro de la institución escolar, es considerada por algunos profesionales como fuente de posibles deficiencias			3	

Destacamos por último que se presenta en los docentes de educación secundaria una actitud positiva hacia la integración de alumnos de diferente procedencia étnica, cultural y religiosa; y que éstos no son considerados como alumnos de integración en un sentido tradicional del término. Recordemos que estos últimos items fueron añadidos al cuestionario EAFI, pues considerábamos que el elevado número de alumnos de distinta procedencia cultural, étnica y religiosa presente en las instituciones educativas de nuestra ciudad hacía interesante reflejar la actitud de los docentes ante esta problemática.

#### H.2. Análisis de las tablas de contingencia:

Los resultados obtenidos tras aplicar el análisis de contingencia son los siguientes:

1. Tabla de contingencia	
V.2 Derecho de todos los alumnos a asistir a clases ordinarias	
Items	CHI
V.16 Desordenes de comportamiento	14,739*

\* $p < 0, 05$

Se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que todos los alumnos tienen derecho a asistir a clases ordinarias, piensan que los alumnos con desórdenes en el comportamiento que no puedan controlar su propia conducta deben estar en clases ordinarias.

2. Tabla de contingencia	
V.3 Conveniencia de enseñar a estudiantes avanzados normales y discapacitados en la misma aula	
Items	CHI
V.10 Los deficientes físicos que no necesitan de la silla de ruedas deben estar en aulas ordinarias	9,54 2*

\* $p < 0, 05$

Se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que es

apropiado enseñar a estudiantes avanzados normales y discapacitados en la misma clase, piensen que los alumnos con deficiencias físicas que no van en silla de ruedas deben estar en clases ordinarias.

3. Tabla de contingencia	
V.18 La integración es efectiva, por tanto deseable como práctica educativa	
Items	CHI
V.9 Los deficientes motóricos que necesitan de silla de ruedas, deben permanecer en aulas ordinarias	25,4 12*
V.12 Los alumnos con problemas de comprensión deben estar en aulas ordinarias	23,5 19*

\* $p < 0,05$

Se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que la integración es lo suficientemente efectiva para ser considerada como una práctica educativa necesaria, piensen que los alumnos con deficiencias físicas confinados a silla de ruedas deben estar en una clase ordinaria. Asimismo se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que la integración es lo suficientemente efectiva para ser considerada como una práctica educativa necesaria, piensen que los alumnos con problemas de lenguaje centrados en la expresión deben estar en clases ordinarias.

4. Tabla de contingencia	
V.19 Las necesidades educativas especiales deben tener respuesta en las aulas ordinarias	
Items	CHI
V. 7 Los deficientes auditivos (no sordos) deben estar en aulas ordinarias	23,0 00
V.10 Los deficientes físicos que no necesitan silla de ruedas deben estar en aulas ordinarias	9,02 0

\* $p < 0,05$

Se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que las necesidades educativas de los alumnos deben satisfacerse en clases ordinarias, piensen que los alumnos con deficiencias auditivas que no son sordos deben estar en clases ordinarias.

Se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que las necesidades educativas de los alumnos deben satisfacerse en clases ordinarias, piensen que los alumnos con deficiencias físicas que no van en silla de ruedas deben estar en clases ordinarias.

5. Tabla de contingencia	
V.21 La integración escolar de discapacitados tiene efectos positivos en los alumnos sin deficiencias	
Ítems	CHI
V.7 los alumnos con deficiencias auditivas deben estar integrados	17,93 7*
V.9 los alumnos que necesitan silla de ruedas deben estar en aulas ordinarias	25,09 8*
V.10 Los alumnos con deficiencias físicas deben estar en aulas ordinarias	9,542 *
V.12 Los alumnos que presentan problemas en comprensión del lenguaje deben estar en aulas ordinarias	21,72 0*
V.15 Los alumnos que presentan inestabilidad motriz deben estar en aulas ordinarias	22,80 0*

\* $p < 0,05$

Se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que la integración escolar de discapacitados en las clases ordinarias tiene efectos positivos en los alumnos normales, piensen que los alumnos con deficiencias auditivas que no son sordos deben estar en clases ordinarias.

Se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que la integración escolar de discapacitados en las clases ordinarias tiene efectos positivos en los alumnos normales, piensen que los alumnos con deficiencias físicas confinados a silla de ruedas deben estar en clases ordinarias.

Se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que la integración escolar de discapacitados en las clases ordinarias tiene efectos positivos en los alumnos normales, piensen que los alumnos con deficiencias físicas que no van en silla de ruedas deben estar en clases ordinarias.

Se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que la integración escolar de discapacitados en las clases ordinarias tiene efectos positivos en los alumnos normales, piensen que los alumnos con problemas de lenguaje centrados en la expresión deben estar en clases ordinarias.

Se verifica la asociación en la que los profesores que piensan que la integración escolar de discapacitados en las clases ordinarias tiene efectos positivos en los alumnos normales, piensen que los alumnos con hiperkinesia (inestabilidad motriz) deben estar en clases ordinarias.

## Discusión

No todas las hipótesis planteadas en la presente investigación aparecen verificadas en los resultados que se han mostrado. No obstante, destacaremos aquellos aspectos que merecen la pena de ser considerados a la hora de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria.

La mayoría de los docentes de ESO presentan actitudes positivas hacia la integración de discapacitados independientemente de la discapacidad presentada por el sujeto. Las actitudes de los docentes hacia la integración en general son positivas, por otra parte el análisis de las observaciones nos lleva a determinar actitudes ambivalentes por parte de los docentes ya que no consideran que sea apropiado enseñar a alumnos avanzados normales y discapacitados en la misma aula, sin embargo verificamos que aquellos alumnos con déficits físicos que no necesitan silla de ruedas para sus desplazamientos deben estar integrados con estudiantes normales en la misma clase.

En cuanto a las actitudes mostradas hacia la integración de alumnos con déficits sensoriales, éstas son muy positivas hacia los deficientes visuales y ciegos, pero la hipótesis no se confirma en el caso de que los alumnos discapacitados sean sordos. Los docentes prefieren la integración de alumnos ciegos y/o deficientes visuales en el aula que la de alumnos sordos.

Muy positiva es la actitud mostrada hacia la integración de alumnos con discapacidad motórica en aulas ordinarias, aceptando y apostando por la integración de los mismos. Sin embargo, cuando el deficiente motórico presenta problemas tales como la parálisis cerebral, la hipótesis planteada no se verifica. El alumno con déficit motor que el profesor de ESO acepta en sus aulas es aquel que, esté o no confinado a una silla de ruedas, no presenta otros problemas asociados.

Los docentes de ESO diferencian en cuanto a los problemas de comunicación que algunos alumnos discapacitados presentan. Sí se confirma la hipótesis de que los profesores presentan una actitud positiva hacia la integración de alumnos con déficits en la comunicación, ya sean centrados en la expresión, en la comprensión o en ambos; pero la hipótesis formulada no se verifica cuando los problemas en la comunicación los presentan alumnos con retraso mental.

Negativa es la actitud de los docentes hacia la integración de alumnos con trastornos en el comportamiento y disciplina en el aula ordinaria. Sin embargo, en el análisis de los resultados obtenidos en las tablas de contingencia, se verifica que los profesores que piensan que todos los alumnos tienen derecho a asistir a clases ordinarias



consideran que los alumnos con desórdenes en el comportamiento, y que no puedan controlar su propia conducta, deben estar en aulas ordinarias. Nuevamente aparecen actitudes ambivalentes por parte de los docentes. El término “alteraciones del comportamiento” es confuso, y en muchas ocasiones se utilizan múltiples expresiones diferentes que aparentemente se refieren a conceptos similares: por ejemplo, “problemas o trastornos de conducta”, “alteraciones emocionales”, “desajustes de la personalidad”, “comportamiento disruptivo”, “conducta antisocial”, “personalidad *borderline*”, etc. No está suficientemente claro, por otra parte, si las alteraciones del comportamiento se definen en función de características objetivas o más bien en función de cuál es el umbral de tolerancia de los adultos en los contextos en los que tienen lugar (Verdugo, 1995).

Destacamos por último que la atención a la diversidad del alumnado de ESO, ya sea de origen cultural, étnico, social, se plantea en nuestra investigación como un reto del profesorado, del quehacer profesional, y se abre el camino hacia el futuro, donde la diversidad de la escuela y sus alumnos se hace cada vez más patente. Podemos afirmar que la diversidad se considera como un valor, se reconoce igualmente una actitud positiva por parte de los docentes hacia la misma. Concluimos afirmando que el concepto de educación especial va más allá de la atención y el apoyo que el profesorado da a aquellos sujetos que presentan alguna discapacidad, o en los casos en que se presenta una situación desfavorecida a lo largo de la escolaridad.

## Anexos

### EAFI

#### *Escala de actitudes frente a la integración*

Responder a partir de las puntuaciones de rango especificadas a continuación:

1. Siempre estoy de acuerdo
2. Casi siempre estoy de acuerdo
3. A veces estoy de acuerdo
4. Casi nunca estoy de acuerdo
5. Nunca estoy de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. La integración es una práctica educativa deseable					
2. Todos los alumnos tienen derecho a asistir a clases ordinarias					
3. Es apropiado enseñar a estudiantes avanzados normales y discapacitados en la misma clase					
4. Los alumnos retrasados mentales educables deben estar en aulas ordinarias					
5. Los alumnos ciegos que no pueden leer material impreso estándar deben estar en clases ordinarias					
6. Los alumnos ciegos que no pueden leer material impreso deben estar en clases ordinarias					
7. Los alumnos con deficiencias auditivas que no son sordos deben estar en clases ordinarias					
8. Los alumnos sordos deben estar en clases ordinarias					
9. Los alumnos con deficiencias físicas confinados a silla de ruedas deben estar en una clase ordinaria					
10. Los alumnos con deficiencias físicas que van en silla de ruedas deben estar en clases ordinarias					
11. Los alumnos con parálisis cerebral que no tienen control de movimiento en uno o más de sus miembros deben estar en clases ordinarias					
12. Los alumnos con problemas de lenguaje centrados en la comprensión deben estar en clases ordinarias					
13. Los alumnos con problemas de lenguaje centrados en la expresión deben estar en clases ordinarias					
14. Los alumnos con epilepsia deben estar en clases ordinarias					
15. Los alumnos con hiperkinesia (inestabilidad motriz) deben estar en clases ordinarias					
16. Los alumnos con desordenes en el comportamiento que no pueden controlar su propia conducta deben estar en clases ordinarias					
17. Los alumnos que presentan problemas persistentes de disciplina deben estar en clases ordinarias					
18. La integración es lo suficientemente efectiva para ser una práctica educativa necesaria					
19. Las necesidades educativas de los alumnos deben satisfacerse en las clases ordinarias					
20. La asistencia de los sujetos con deficiencias o discapacidades a las clases ordinarias les proporciona un mejor rendimiento académico					
21. La integración escolar de discapacitados en las clases ordinarias tiene efectos positivos en los alumnos normales					
22. Los alumnos de distinta etnia pueden ser considerados como alumnos con necesidades educativas especiales					
23. Los alumnos que padecen deprivación sociocultural son considerados alumnos de integración					
24. La diversidad étnica y cultural, dentro de la institución escolar, es considerada por algunos profesionales como fuente de posibles deficiencias					

Observaciones:

a) Relativas a su opinión sobre la integración

---

---

---

---

---

---

---

b) Relativas a la presente encuesta

---

---

---

---

---

---

---

## CUESTIONARIO DE DATOS

FECHA -- / -- /

1. Tipo de instituto:

1. Dé apoyo a la integración
2. No es un centro de integración

1.1. Número de profesores totales del instituto

1.2. Número de alumnos del instituto

2. ¿Dispone el centro de servicios de apoyo psicopedagógico?

1. Sí: ¿Cuáles?
2. No

Datos profesionales

3. Sexo: 1. Hombre

2. Mujer

4. Edad:

5. ¿Dónde imparte su docencia?

1. Aula ordinaria
2. Aula de educación especial;
3. Otros:

5.1. Número de alumnos totales en el aula:

6. Años de experiencia en educación:

7. Años de experiencia en educación especial:

8. Titulación que posee relacionada con su actual ejercicio profesional:

8.1. Año en que obtuvo la titulación:

8.2. Otras titulaciones:

9. Especialidad o área de conocimiento que imparte:

10. Curso de educación secundaria donde imparte su docencia:

1°--

2°--

3°--

4°--

11. ¿Tiene algún tipo de formación teórico práctica en el tratamiento de sujetos de educación especial?

1. Sí: ¿Cuál?

2. No

12. ¿Tiene algún familiar con discapacidades o deficiencias?

1. Si: ¿Qué tipo?

2. No

13. ¿Conoce algún tipo de experiencias de integración? Describala brevemente.

## Bibliografía

- Aguilera, M. J y otros. (1990). *Evaluación del Programa de Integración Escolar de alumnos con deficiencias*, Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.
- Ainscow (1995), *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*.
- Alfonso San Juan, M. e Ibañez López, P. (1990). *Las minusvalías. Diagnóstico, tratamiento e intervención*, UNED, Madrid.
- Arias, P. y De Aro, R. (1995), *La atención a la diversidad, hacia un enfoque multicultural*, XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial, ICE, Granada.
- Arocas, E., Martínez, P. y Samper, I. (1994), *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*, MEC y Generalitat valenciana, Valencia.
- Ashman, A. F. y Conway, R. N. F. (1990), *Estrategias cognitivas en educación especial*. Aula XXI, Santillana, Madrid.
- Altman, B. M. (1981), "Studies of Attitudes toward the Handicapped: The Need for a New Direction", *Social Problems*, N° 28, pp. 321-337.
- Blanco, R. (coord.) (1996), *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, CEPE, Madrid.
- Brennann, W. K. (1988), *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*, Siglo XXI, Publicaciones del MEC.
- Cnree (1991), *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*, MEC, Madrid.
- Cnree (1991), *Recursos materiales para alumnos con necesidades educativas especiales*, MEC, Madrid.
- Cnree (1992), *Los alumnos con dificultades de aprendizaje en la educación primaria*, MEC, Madrid.
- Cuéllar, C. y Cuéllar, R. J. (1992), *La integración de la diferencia en la Reforma*, Escuela Española, Madrid.
- Delors, J. (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana - Ediciones Unesco, Madrid.
- Dengra, R., Durán, R. 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*, en *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial*, CEPE, Madrid.
- Donalson, J. (1987), *Cambio de actitudes hacia las personas deficientes*, Siglo Cero 112, pp. 30-38.
- Fernández Bartolomé, Ana M<sup>a</sup> (1999), *La atención a la diversidad en la ESO*. III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas, Grupo Editorial Universitario, Granada, vol. 2, pp. 871-876.
- Fierro (1991), *Las necesidades educativas especiales en la reforma educativa: El horizonte de la secundaria*, Siglo Cero 135, pp. 12-22.
- García, M., García, J. N. y Rodríguez, C. (1991), *Actitudes de los maestros hacia la integración*, Siglo Cero 138, pp. 46-51.
- Hanko, G. (1993), *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*, Paidós. Barcelona.
- Hegarty, S., Hodgsona y Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*, Morata, Madrid.
- Jurado, P. y Sanahuja, J. M. (1995), "Evaluación de las actitudes frente a la integración. (Análisis de las actitudes de los docentes en la escuela primaria). Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional", en *Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, I. C. E., Universidad de Granada, pp. 499-507.
- Larrive, B. (1982), "Factors Underlying Regular Classroom Teachers Attitude toward Mainstreaming", en *Psychology in the Schools*, N° 19, pp. 374-379.
- León, M. J. (1994), "La perspectiva del profesor tutor sobre problemas de la integración de los niños con necesidades educativas especiales", en *Revista de Educación Especial*, N° 18, Salamanca, pp. 39-49.
- MEC (1994). *La educación especial en el marco de la LOGSE*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

- MEC (1990), *La figura del profesor de apoyo y la organización de su trabajo en los centros de integración*, MEC, Madrid.
- MEC (1993), *La organización del profesorado de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios*, MEC, Madrid.
- MEC (1990), *Plan de investigación educativa y formación del profesorado*, MEC, Madrid.
- MEC (1995), *Los programas de diversificación curricular*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Monjas, M<sup>a</sup> I. (1993), *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar*, Autora, Valladolid.
- Murgui, M. J., y González, M<sup>a</sup> J. (1995), "Intervención del profesor de educación especial en el aula ordinaria", en *Aula de Innovación Educativa*, N<sup>o</sup> 40-41, pp. 62-65.
- Ortiz, M<sup>a</sup> C. (1995), "Las personas con necesidades educativas especiales", en Verdugo, M. A. (dir.), *Personas con discapacidad*, Siglo Cero, Madrid, pp. 37-77.
- Parrilla, M. A. (1992), *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*, Cincel.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, (BOE N<sup>o</sup> 220 de 13/09/91). Currículo de la educación secundaria obligatoria.
- Rizo, T. L. y Wright, R. G. (1988), *Physical Educators. Attitudes toward Teaching Students with Handicap. Mental Retardation*.
- Sánchez Fernández, S. y Mesa Franco, M<sup>a</sup> C. y Cabo Hernández, J. M. (1996), "Construcción de escalas de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural", en *Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica*, vol. 14, pp. 81-97.
- Sánchez Fernández, S. y Mesa Franco, M<sup>a</sup> C. (1998), *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: La ciudad de Melilla*, Granada, Eirene, vol. 9
- Santos Guerra, M. A. (1987), *La formación del profesorado en el desarrollo del Currículum*, Madrid, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Serie Documentos, N<sup>o</sup> 4, pp. 9-32.
- Toledo González, M. (1984), *La escuela ordinaria ante el niño con dificultades especiales*, Santillana - Siglo XXI.
- Verdugo, M. A. y Arias, B. (1991), "Evaluación y modificación de actitudes hacia los minusválidos", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, N<sup>o</sup> 44 (1), pp. 95-102.
- Verdugo, M. A. (1994), *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición de la AAMR*, Siglo Cero, vol. 25 (3), pp. 5-24.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Arias, B. (1994), "Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad estrategias de evaluación e intervención", en Verdugo, M. A. (dir.) (1994), *Manual sobre personas con discapacidad*, Siglo XXI, Madrid.
- Verdugo, M. A. (dir.) (1995), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras*, Siglo Cero, Madrid.
- Warnock, M. (1981), *Meeting Special Education Needs*, Her Majesty's Stationary Office, Government Bookshops, Londres.