

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL



\* 5 3 0 9 5 6 5 8 5 3 \*

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

LA INTEGRACION ESCOLAR: ACTITUDES DE PROFESORES Y PADRES

*Autor: Herminio Domingo Palomares*

*Directora: Dra. Carmen Ortí Testillano*

Madrid 1992

De aquí no se va nadie.

Mientras esta cabeza rota  
del niño de Vallecas exista,  
de aquí no se va nadie. Nadie.  
Ni el místico ni el suicida.

Antes hay que deshacer este entuerto,  
antes hay que resolver este enigma.  
Y hay que resolverlo entre todos,  
y hay que resolverlo sin cobardías,  
sin huir  
con unas alas de percalina  
o haciendo un agujero  
en la tarima.

De aquí no se va nadie. Nadie.  
Ni el místico, ni el suicida.

León Felipe

## **RECONOCIMIENTOS**

Al doctor D. Rafael Burgaleta, que fuera hasta su fallecimiento director de esta tesis, por la enorme generosidad profesional y personal con la que en todo momento respondió a nuestras demandas, por el aliento con el que supo acompañar sus sugerencias y orientaciones, por el cabal modelo de profesor universitario que a través del frecuente trato me ofreció y que guardo como preciosa e impagable referencia.

A la doctora Dña. Carmen Ortí, por la buena disposición con la que asumió en tan especiales circunstancias la dirección de esta tesis, así como por los múltiples y decisivos apoyos prestados en el tramo final de su realización.

A Elvira Villalobos y demás miembros del S.I.I.S. por la exquisita amabilidad con la que siempre prestaron la abundante documentación consultada.

Al doctor D. José Muñiz por sus útiles consejos en el análisis estadístico de los resultados.

A Roberto Ferreiro y Alberto Torcal, por su generosa ayuda en el tratamiento informático de los resultados.

A los Directores y Claustros de profesores de los Centros escolares a los que pertenecen las muestras estudiadas por su desinteresada colaboración.

A Mercedes Quintana, por la habilidad y diligencia con las que ha introducido en el ordenador el texto íntegro de esta tesis.

*CAPÍTULO I*  
*INTRODUCCIÓN*

## *CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN*

### 1.1.- CONCEPTOS PREVIOS

La integración escolar es un concepto que se refiere a un proceso o a un programa de intervención bastante particular, por lo que, para su fundamentación teórica, se hace necesario el referirse a otros conceptos más generales, y por consiguiente previos, como son: normalización, sectorización e integración.

El concepto matriz, sin duda, es el de normalización, y comienza a ser utilizado por primera vez, a finales de los años 50, en los países escandinavos. Su primer introductor fue el danés E. Bank Mikkelsen, quien en el año 1959, siendo Director de los Servicios para Deficientes Mentales de Dinamarca, consiguió que la legislación sobre deficientes mentales se hiciera eco de dicho concepto. Posteriormente otros autores, también nórdicos, tales como B. Nirje y W. Wolfensberger han profundizado en el mismo.

Si bien la formulación que del concepto hacen, tanto Bank-Mikkelsen como Nirje, está dirigida a los

deficientes mentales, hoy se aplica de forma generalizada para todas aquellas situaciones en las que se sufran restricciones sociales, económicas o educativas ligadas a algún tipo de deficiencia. Nirje (1976) fue capaz de ver muy agudamente que lo que concebimos como deficiente mental es la resultante de tres conjuntos de factores perfectamente interrelacionados:

a) El retraso mental en sí mismo producido por causas endógenas o exógenas que dificultan la adaptabilidad a las condiciones de vida comunes.

b) El retraso impuesto como consecuencia de la pobreza ambiental en la que el sujeto se ha desarrollado.

c) El autoconcepto negativo que el sujeto tiene fruto de las actitudes negativas que hacia el sujeto retrasado mantienen las personas de su entorno.

Si la primera fuente de retraso parece hoy por hoy inevitable, no ocurre lo mismo con las dos siguientes.

La aplicación del principio normalizador tiene por objeto modificar el entorno empobrecedor y consecuentemente también el autoconcepto distorsionado.

Sin duda la experiencia de décadas en ambientes especiales para estas personas nos ha servido para caer en la cuenta de que lejos de mejorar el problema lo agudizan aún más, por carecer de la riqueza de estímulos que caracteriza al ambiente social, educativo y formativo normal (A. Roeher, 1977).

Si en un primer momento Bank Mikkelsen (1969) define la normalización como la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible, B. Nirje (1976) explicita mucho más el concepto en dos direcciones: normalizar significa, en primer lugar, poner al alcance de todas las personas deficientes 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 significa la posibilidad para la sociedad de buscar y respetar a las personas con deficiencias reduciendo los temores y fantasmas que la

han impulsado en otras épocas a marginar a estas personas.

En este sentido, normalizar, lejos de ser un proceso de normalización de la persona, algo que muchos críticos de la integración se empeñan en ver, será más bien el de la normalización de las condiciones de vida. Como resultado del mismo no tendremos una persona deficiente convertida en normal, pero sí la vida. Las condiciones de vida consideradas por Nirje como comunes podrían concretarse en las siguientes:

- 1) Las relacionadas con las actividades diarias, semanales y anuales que normalmente efectúa cualquier ciudadano.

En este sentido la persona con deficiencias ha de desarrollar un tipo de actividades y con un ritmo semejantes a como lo realizan los demás ciudadanos.

- 2) Desde el punto de vista evolutivo, la persona con deficiencias ha de poder vivir las experiencias correspondientes dentro del marco social en el que comúnmente el resto de los

ciudadanos viven sus respectivas etapas evolutivas.

3) Las que se desprenden del mismo ejercicio de los derechos constitucionales en relación a sus deseos, opciones y aspiraciones, intimidad y bienes personales.

4) En cuanto a las relaciones afectivas y sexuales, la persona con deficiencias ha de poder desarrollarlas de forma similar a como lo hacen las demás personas.

5) El sujeto con discapacidades ha de disfrutar de las oportunidades precisas para acceder a un puesto de trabajo del que vivir dignamente.

En 1968 el Parlamento sueco plasmó todas estas aplicaciones aprobando la nueva Ley de Normalización que en síntesis establece los siguientes derechos: a/ El derecho a una vida cotidiana normal: las personas normales viven en un sitio y estudian o trabajan en otro; disfrutan de vacaciones, cambian de empleo; viven en un ambiente familiar normal. La ley de Normalización prevé que los deficientes disfruten de estos mismos derechos.

b/ El derecho a unas experiencias normales que favorezcan el desarrollo de la personalidad: oportunidad de vivir una infancia en una atmósfera cálida y estimulante de la capacidad sensorial, en un ambiente familiar o lo más parecido al mismo, en que el niño disfrute de la seguridad que necesita en los primeros años de su desarrollo; posibilidad de realizar al máximo la propia capacidad para el estudio y el trabajo; el derecho de los padres a contar con que su hijo retrasado podrá recorrer las etapas de este proceso; el derecho a que hombres y mujeres puedan contar con el asesoramiento necesario para relacionarse entre sí, conforme a su grado de desarrollo mental y social; el derecho a conocer lo que es bueno y lo que es malo y las correspondientes oportunidades para tomar decisiones propias y aprender a elegir.

c/ El derecho a cambiar de ambiente, es decir, a pasar de una atmósfera familiar, en que se ha vivido desde el nacimiento hasta la mayoría de edad, a un tipo de vida más independiente dentro de la propia comunidad, como hacen los demás cuando les llega el momento de abandonar el hogar paterno.

d/ El derecho a una posición económica normal, del mismo modo que las personas normales, que se crean sus propios medios de vida según sus posibilidades. Se presta ayuda a quien no tiene posibilidades propias. Lo mismo ha de aplicarse a los deficientes, en el contenido de la Ley de Normalización (A. Roeher, 1977).

En esta misma dirección organización de Naciones Unidas proclamó en 1972 la Declaración de los derechos generales y especiales de los retrasados mentales.

Otra manera de entender la normalización, mucho más dinámica y funcional, más referida a las actitudes de las personas que a las condiciones de vida, es la formulada por el sueco Gunnar Dybwad (Bank Mikkelsen 1975). "Al primer nivel, la normalización supone que un individuo que se desvía de lo que habitualmente se considera la normalidad reciba la ayuda necesaria para comportarse de tal modo que ya no advierta tal desviación, o al menos esta disminuya todo lo posible.

Al segundo nivel, la tarea principal consiste en presentar la persona aquejada de la desviación de tal

modo que los demás minimicen sus diferencias y destaquen al máximo las semejanzas.

Al tercer nivel de esta programación se insiste en la necesidad, con vistas a la normalización, de moldear las actitudes de la gente hasta lograr que acepte todo tipo de desviación, incluidas las relacionadas con la inteligencia, la educación, la apariencia, los modales, la forma de vestir, de andar, de hablar, etc... La desviación de los retrasados se minimizará hasta tal punto que el ciudadano ordinario se forme un concepto más amplio de la normalidad y llegue a aceptar una más extensa gama de variaciones en cuanto a eficiencia, el aspecto y la capacidad de los demás seres humanos" (pág. 21).

Bank-Mikkelsen (1975) concreta las condiciones comunes de vida en las de alojamiento, trabajo, ocio y educación. Por condiciones de alojamiento entiende el que los niños vivan con sus padres, si es posible, o si no en instituciones que reproduzcan lo más cercanamente posible las características de la vida familiar por sus dimensiones, número de miembros, distribución de los espacios, normas de convivencia, relaciones entre sus

miembros, etc. Los adultos discapacitados siempre que sea posible han de tener una vida autónoma incluso creando su propia familia o si no en residencias o viviendas igualmente parecidas al hogar familiar y por supuesto dándoles siempre la oportunidad de desarrollar normalmente su afectividad y su sexualidad. La actividad laboral, imprescindible para 'ser y sentirse útil, para que sea realmente normalizadora ha de ser previamente orientada y preparada, remunerada con un salario justo. En el supuesto de que el grado de incapacidad sea tal que les impida una actividad laboral, la comunidad ha de ofrecerles los cuidados y recursos económicos necesarios para que se acerquen el máximo al nivel de vida de los demás ciudadanos. En los espacios y momentos públicos de ocio es clamorosa la ausencia de personas deficientes, especialmente mentales. Esto es otro ámbito que sin duda debe normalizarse. Y por supuesto la educación, como eslabón fundamental, supone desde lo antes posible en la escuela infantil, después en la enseñanza obligatoria, la posibilidad de aprender conocimientos, hábitos, habilidades, etc. en el contacto normalizador del grupo-clase y de la escuela. Normalizador para el discapacitado que en la convivencia heterogénea se socializa y para el resto que desde pequeños aprenden a convivir

"normalmente" con todos los demás. Por último, normalizar es también prestar las ayudas específicas, que según el déficit, requiere la persona para que la utilización y aprovechamiento de todo lo anterior sean máximos.

Otro gran teórico de la normalización es Wolf Wolfensberger, aunque también nórdico será el encargado de divulgar esta filosofía en América del Norte. Wolfensberger (1972) la define: "Es el empleo de medios que se ajustan en lo posible a las normas culturales, para establecer y mantener comportamientos y características personales tan parecidas a las dominantes como sea posible" (pág. 28)

Esta definición ha encontrado duras críticas incluso entre viejos partidarios de la integración como Fierro (1981) pues consideran que se confunde peligrosamente normalidad con normatividad, siendo lo primero propio del ámbito de la estadística y lo segundo de lo social.

Posteriormente se ha insistido mucho en la línea de Nirje de que la normalización no es homogeneización

de conductas o eliminación de las características diferenciales, sino más bien normalización del entorno en el que aquéllas se desenvuelven. Normalización no es pretender hacer normal al deficiente, antes bien, consiste en el reconocimiento de los mismos derechos que los demás, es aceptar la diferencia, es poner en su mano las condiciones de vida que los demás poseen. La normalización, así entendida, supone una pacífica, pero profunda revolución social.

Normalización, en suma, es cuanto la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales aprobó en su IV Congreso de Jerusalem en 1966 y que posteriormente aprobó la Asamblea General de la O.N.U. el 20 de diciembre de 1971: "Considerando que la Declaración de los Derechos del Hombre adoptada por las Naciones Unidas, proclama que todas las personas de la familia humana, sin distinción de ningún género, tienen los mismos e inalienables derechos de dignidad y libertad humana; Considerando que la Declaración de los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas, proclama los derechos del niño, física, mental o socialmente deficiente a un tratamiento especial, educación y asistencia, requerida por su peculiar condición;

AHORA EN CONSECUENCIA la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales proclama los derechos generales y especiales de los deficientes mentales como sigue:

*ARTICULO I.* El deficiente mental tiene los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad.

*ARTICULO II.* El deficiente mental tiene derecho a una atención médica y recuperación física adecuadas, así como a una educación, adiestramiento, formación y orientación, que le permitan desarrollar al máximo sus aptitudes y posibilidades, cualquiera que sea el grado de su incapacidad. Ningún deficiente mental debe ser privado de esta asistencia en razón de los gastos que suponga.

*ARTICULO III.* El deficiente mental tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decente. Tiene derecho a realizar un trabajo productivo o a ejercer otra actividad útil.

*ARTICULO IV.* El deficiente mental tiene derecho a vivir con su familia propia o adoptiva; a participar en todos los aspectos de la vida social y a disfrutar de diversiones apropiadas. Si resultara necesario su cuidado en una institución, el ambiente y las condiciones de vida en dicho centro deberán ser lo más parecidas posible a la vida normal.

*ARTICULO V.* El deficiente mental tiene derecho a un tutor cualificado cuando éste sea necesario para proteger su bienestar personal y sus intereses. Nadie que preste servicios directos al deficiente mental podrá servir como tal tutor.

*ARTICULO VI.* El deficiente mental tiene derecho a ser protegido contra toda explotación, abuso o trato degradante. Si es acusado legalmente, tiene derecho a un juicio equitativo, en el que le sea reconocido plenamente su grado de responsabilidad.

*ARTICULO VII.* Algunos deficientes mentales, debido a la gravedad de sus limitaciones, pueden ser incapaces de ejercitar por sí mismos todos sus derechos, de forma adecuada. Para otros, puede

resultar apropiada la modificación de alguno o de todos estos derechos. El procedimiento a seguir para su modificación o supresión deberá preservar legalmente al deficiente mental contra toda forma de abuso, deberá basarse en una evaluación de su capacidad social, hecha por expertos cualificados, y deberá ser sometida a revisiones periódicas, gozando del derecho de apelación ante autoridades superiores.

POR ENCIMA DE TODO, EL DEFICIENTE MENTAL TIENE DERECHO A SER RESPETADO.

(Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental, adoptada el 24 de octubre de 1966 en la Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales, durante el IV Congreso Internacional celebrado en Jerusalem. Asumido por la O.N.U., el 20 de diciembre de 1971).

El espíritu de esta declaración, referida a deficientes mentales, es el mismo que podríamos encontrar

en otra declaración que incluyera el resto de deficiencias.

En resumen y siguiendo a Perrin (1989):

1) Normalizar no significa hacer que las personas sean normales. Por consiguiente no se pretende que las personas deficientes se adapten a las normas estadísticas de la sociedad. Normalización no es sinónimo de normalidad.

Sí significa, por el contrario, proporcionar las oportunidades y los apoyos necesarios para que con su diferencia la persona deficiente se desarrolle en el seno de la sociedad "normal".

2) Normalizar no significa insertar sin más a las personas deficientes en la sociedad sin ningún tipo de apoyo. La mera ubicación física no conduce a la normalización. Del mismo modo que las personas "normales" necesitan a veces apoyos especiales, casos de enfermedad o accidente, para poder seguir su vida normal, las que padecen algún déficit deben tener a

su disposición las ayudas precisas por la misma razón.

3) Normalización no significa un proceso que se ha de seguir únicamente con los deficientes moderados.

Por el contrario es aplicable siempre, en todos los casos por difíciles que sean. Es un proceso con distintos grados, todos los imaginables, en el continuum en el que se expresan las capacidades humanas.

4) Normalizar no es proteger. Esto ya lo han hecho las instituciones especiales y como sabemos es una manera de expresar el rechazo.

Normalizar es simplemente responder a las necesidades de unas personas que tienen derecho a compartir su vida con los demás.

5) Normalizar no es un proyecto utópico reservado a sociedades muy evolucionadas como las nórdicas.

Normalizar es posible tal y como lo demuestran sociedades muy desarrolladas y otras que no lo son tanto. En cualquier caso, aunque el principio es el mismo siempre, normalizar tendrá manifestaciones distintas en cada caso según las costumbres y medios de que se disponga.

Como primera consecuencia de la aplicación del concepto de normalización nos encontramos con que normalizar significa descentralizar, es decir, acercar los servicios al ciudadano que los necesita y esto es sectoriar. Sectorización es pues un nuevo concepto aplicable a cualquier situación pero que surge directamente del concepto anteriormente tratado. Jarque (1984) refiriéndose a la situación escolar lo define como "la necesidad de que la actuación educativa se realice en el seno de la propia comunidad, sin tener que separar al niño de su familia ni de su entorno" (pág. 3)

Son muy antiguas las primeras investigaciones de autores como Spitz, Bowlby o Harlow que pusieron en evidencia las dificultades que para el desarrollo afectivo, social y cognitivo entrañan los intervalos y las separaciones del núcleo familiar. Si el sujeto con

deficiencias debe trasladarse de espacio o incluso cambia de residencia para ser atendido en sus necesidades específicas se están rompiendo sus vínculos con el entorno y consiguientemente se está en el camino directo de la desnormalización.

Sectoriar exige pues una distribución de los servicios de manera que la población los encuentre dentro de su zona geográfica. Significa articularlos funcionalmente de manera que su eficacia y coordinación sean máximas.

El otro concepto básico íntimamente ligado a los dos anteriores es el de integración social. Integración que no inserción como algunos prefieren llamarlo, pues el concepto al que nos referimos implica en su esencia la actividad y participación del sujeto discapacitado en todos los aspectos comunes de la vida y no una simple inclusión física, que por sí sola no garantiza el desarrollo del sujeto ni el aprovechamiento de las posibilidades que brinda la comunidad.

A la hora de matizar más este concepto de integración social los diferentes teóricos divergen. Por

su parte Wolfensberger (1972) considera la integración como la resultante de la normalización, Bank-Mikkelsen (1976) lo ve más bien como el camino o método para conseguir la normalización. Nirje (1976), al igual que otros autores, (Instituto de Ciencias del Hombre, 1980; Jarque, 1984), considera la integración como un proceso cuyo desarrollo puede pasar por diferentes niveles, cada uno de los cuales marca un paso más en el camino de la normalización:

Un primer nivel lo constituiría la integración física que consistiría en la proximidad geográfica de los distintos servicios y ámbitos de convivencia, como sería el caso de las clases de educación especial que han existido en muchas de nuestras escuelas públicas.

Le seguiría la integración funcional, consistente en la utilización por parte de las personas discapacitadas de los mismos servicios y recursos sociales (escuela, lugar de trabajo, lugares de esparcimiento, etc.) que usan los demás, ya sea simultáneamente, sucesivamente o de forma cooperativa.

Un nivel más profundo de integración sería la personal, consistente en el establecimiento de relaciones fluidas de reconocimiento y afecto entre personas con y sin deficiencias.

Cuando en un plano más amplio nos encontramos con el nivel comunitario, ya que en la comunidad, es posible de manera también espontánea el reconocimiento y estima de todo ciudadano, sea discapacitado o no.

Según el ámbito del que se hable la integración social en sus diferentes grados adquiere matices distintos, así podemos hablar de integración familiar, escolar, laboral, comunitaria. De uno de esos ámbitos, el escolar, nos ocuparemos ampliamente en los siguientes apartados.

## 1.2.- CONCEPTO DE INTEGRACION ESCOLAR

Después de lo anteriormente expuesto se aprecia mejor el entronque del nuevo concepto que constituirá el transfondo del contenido de la presente investigación. Su importancia es evidente. En la vida de cada persona

la escuela es el primer ámbito de socialización exterior al hogar y por tanto, para el sujeto con deficiencias, es la primera gran ocasión para normalizar o no su vida.

Los principios de socialización e individualización que inspiran la educación en general son también sustentadores de la filosofía integracionista.

Desde la ya clásica formulación de Durkheim consideramos la socialización como uno de los principios de la educación en general. Socialización quiere decir asimilación de valores y normas de conducta vigentes en la comunidad, pero también comunicación y apertura a los demás. Esto es válido naturalmente para todo educando, sufra o no alguna deficiencia. Indudablemente la educación en centros específicos abandona claramente el mencionado principio. Por el contrario la escuela ordinaria por su propia naturaleza ya es una institución normalizadora socialmente, si además tenemos en cuenta las teorías de Bandura y otros sobre aprendizaje social, aún veremos con más nitidez las posibilidades socializadoras de dicha institución.

El otro principio fundamental de la educación, individualización, también está íntimamente ligado a nuestro concepto. Los teóricos de la Escuela Nueva (Ferrière, Claparède...) plasmaron con toda claridad la importancia de este principio educativo. Individualizar significa el que cada alumno avance a su ritmo. Dos alumnos de diferentes niveles pueden estar físicamente juntos. En definitiva, supone la competencia con uno mismo y no con los demás.

Si este principio general ha de inspirar el proceso educativo de cada educando individualmente, qué importancia no tendrá en el caso del niño discapacitado con características tan particulares. Educar desde esta perspectiva es intervenir programando objetivos, evaluando procesos y logros, ateniéndose a los estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, capacidades y motivaciones de cada niño en singular. Esto y no otra cosa es también la integración escolar.

Parece pues que el concepto de integración escolar se sustenta naturalmente en los mismos fundamentos en que los hace la educación en general.

La integración escolar surge pues del encuentro de esos tres grandes principios: normalización social por una parte, tal y como vimos en el apartado anterior, y los principios educativos de socialización e individualización por otra.

Durante los últimos 30 años la integración escolar, como ningún otro aspecto normalizador, ha atraído la atención de los estudiosos, pues unos ven en la escuela, primer ámbito externo al familiar con el que se enfrenta todo individuo, la clave de la normalización futura, otros ven en la integración escolar, por lo que de profundización de los principios educativos aludidos tiene, la ocasión histórica para acelerar el cambio cualitativo de la escuela en general tanto en sus aspectos organizativos como en los metodológicos.

Son múltiples las definiciones que sobre este concepto se han formulado. Podemos citar, en primer lugar, la de C.S.I.E. (1982) (Centre for Studies on Integration in Education), por su concisión:

*"Integración es el proceso de educar juntos a niños, con y sin necesidades*

*especiales, durante una parte o en la totalidad del tiempo".*

La N.A.R.C. (National Association for Retarded Citizens, USA) en su reunión de octubre de 1971, Payne (1979) entiende la integración escolar como "una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal" (pág. 45).

Esta definición corresponde al concepto tal y como se entiende en E.E.U.U. y que denominan con un término propio e indudablemente sugestivo: "Mainstreaming". Deno fue el introductor del neologismo cuando, con ocasión de la Conferencia de la Casa Blanca en 1950 sobre Salud y Protección de los niños con problemas, se refirió a la "Corriente normal" ("the normal stream of life"). Algunos como De Queiroz (1979) lo traducen por "corriente principal"; otros como Berry (1975) lo llaman

"corriente general" o "corriente prevaleciente", Nix (1978).

Imaginarse la vida como un río cuya corriente está formada por el fluir de nuestras vidas es una vieja metáfora de la filosofía y de la poesía que aquí puede servir para perfilar mejor el concepto que estamos debatiendo.

Probablemente el principal teórico del **Mainstreaming** sea el norteamericano J.W. Birch (1974) quien lo entiende como la ramificación del sistema ordinario y el sistema especial de educación, ofreciendo los servicios especiales adecuados a las necesidades que se planteen. Él mismo explicita de manera más operativa el concepto en los siguientes puntos:

- 1) Mainstreaming es la inclusión de alumnos con dificultades en la clase ordinaria, facilitándoles los oportunos apoyos especiales.
- 2) En este programa los maestros de la clase ordinaria adoptan los procedimientos y contenidos educativos a fin de que todos los

niños puedan incorporarse individualmente a los programas regulares.

3) Este programa puede aplicarse desde el nivel de preescolar a todos los demás sucesivamente.

4) Esta orientación supone el que el niño deficiente está bajo la supervisión del maestro del aula ordinaria.

5) Estos alumnos han de permanecer al menos la mitad del horario escolar en la clase ordinaria.

6) Las escuelas regulares han de estar dotadas de un espacio definido donde el maestro de apoyo pueda trabajar en algunos momentos con los alumnos con déficit.

7) En dichas escuelas el maestro de apoyo puede trabajar tanto en las clases comunes como en el aula de apoyo.

8) Los alumnos excepcionales sólo podrán dejar el aula ordinaria para recibir los apoyos específicos de manera individual o en pequeños grupos de parte del profesor de apoyo.

9) Los maestros tutores y los de apoyo han de trabajar coordinadamente a la hora de distribuir y temporalizar las tareas de los niños que siguen el programa.

10) Aunque el responsable de elaborar los informes del niño deficiente sea el maestro tutor, éste debe consultar en todo momento con el de apoyo sobre el posible cambio de nivel.

11) El maestro de apoyo puede facilitar ayuda y orientación al maestro del aula en relación con dificultades posibles que pudieran encontrar los niños del aula aunque no estén dentro del programa.

12) Mainstreaming como principio general supone el que los alumnos deficientes comiencen su educación en las escuelas infantiles o clases

de preescolar ordinarias con ayudas especiales y sólo en caso necesario sean llevados a aulas o centros especiales y esto únicamente durante el mínimo tiempo requerido para volver a reintegrarse a sus clases ordinarias.

13) La selección de los alumnos excepcionales se realizará sobre la base de sus necesidades y de la capacidad que el Programa de Integración (a partir de ahora P.I.) posea en cada centro para responder a ellas.

14) Mainstreaming es el marco idóneo para organizar la enseñanza que satisfaga las necesidades educativas de los niños con deficiencias.

Como se puede ver Mainstreaming es el esfuerzo por acomodar el entorno educativo con el objeto de que todos los niños puedan encontrar su lugar propio en el seno de la gran corriente.

Monereo (1985) matiza aún más el alcance operativo de la filosofía del Mainstreaming: "Desde esta óptica la

implementación de un sistema de Mainstreaming exige una absoluta renovación de todo el sistema educativo en el que deberían introducirse técnicas organizativas, técnicas de diagnóstico y evaluación por referencia al criterio, sistemas de análisis de las interacciones, técnicas de análisis de tareas y de coste-efectividad, técnicas de enseñanza individualizada y de enseñanza programada, aplicación del análisis de la conducta, nuevos recursos, medios y materiales didácticos, nuevos procedimientos de enseñanza, adaptación de currículums escolares, técnicas de administración y de enseñanza asistida por computador, técnicas de control y prescripción de nuevos aprendizajes y finalmente un servicio permanente de adiestramiento y formación tanto para el personal docente como para los padres de los alumnos, (Meisgeier, 1976; Paul et al., 1977; Payne et al., 1979)", (pág. 115).

Kaufman (1975) por su parte define la integración escolar como "la integración temporal, instructiva y social de un grupo relacionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requerirá

una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar" (pág. 2).

Renau (1984) entiende por integración escolar el proceso por el que el niño que ha asistido a una escuela diferente o que, por sus características podría ser dirigido a ella, es acogido en la escuela ordinaria y desarrolla en ella no sólo su vida en tanto que escolar sino como ser social. Entendemos, pues, que es un proceso más amplio que el de la mera asistencia.

Considerando todo lo expuesto hasta ahora podemos decir por nuestra parte de manera resumida que integración escolar:

- 1) No significa hacer normal al niño discapacitado, es decir, conseguir que actúe como el promedio de la clase. Sí significa seguir su escolaridad junto a los demás y con los demás compañeros.
- 2) No significa insertar físicamente al niño discapacitado en un aula ordinaria. Esto no sólo no

es integración sino que en muchos casos generaría una situación aún peor que la de los centros especiales.

Significa que la escuela ha de disponer y poner los recursos y servicios que cada caso requiera.

3) Integrar no significa que hablemos de un programa aplicable en los casos menos graves.

Por el contrario, es un proceso que puede ser realizado con distintos grados según la gravedad del caso.

4) Integrar no es algo que deban llevar a cabo los profesores de apoyo y los equipos multiprofesionales.

Es un proceso en el que toda la escuela está involucrada: grupo de padres, equipo de profesores, alumnos, personal auxiliar, administración, y todos los recursos físicos y técnicos. La escolarización del niño con discapacidades en la escuela ordinaria es un desafío para el funcionamiento y organización

de ésta. Un desafío que va acompañado de nuevos recursos materiales organizativos y personales que configuren todo un nuevo sistema de apoyo del que la escuela en su conjunto se beneficia. Consecuentemente la integración escolar no sólo es un mecanismo preventivo y normalizador para los niños deficientes sino un paso histórico en la mejora de la calidad de la enseñanza en general.

#### 1.2.1.- Un proceso abierto y gradual: diferentes modalidades

Cuando hace treinta años se empezó a sentir el nuevo espíritu normalizador e integracionista en la educación no existían más que dos sistemas escolares: el ordinario y el especial. Consiguientemente, integrar en un primer momento, parecía un poco el todo o nada, lo que indudablemente fue considerado como lleno de riesgos y por consiguiente aconsejaba una reflexión detenida.

Así es como la integración escolar comenzó a ser considerada como algo dinámico, como un proceso abierto

y gradual en el que sucesivos pasos enlazaban los dos sistemas educativos originales.

Entonces surge la idea de las modalidades o niveles de educación especial que se concreta en lo que se ha dado en llamar cascadas de servicios. Deno (1970), Reynolds y Birch (1977), Copèx (1976), Monereo (1988) definen dicha cascada como "un espectro completo y coordinado de servicios que pueden adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno durante un cierto período de su carrera educativa".

Los diferentes modelos (ver figuras 1, 2 y 3) presentan una estructura en pirámide formada por diferentes escalones que van desde el escalón más corto, en el que se situaría el grado de integración menor, hasta el más ancho, que marcaría el máximo.

Entornos educativos extraescolares  
(Centros especiales de diagnóstico y tratamiento.  
Hospitales. Enseñanza en el domicilio)

Escuela residencial

Escuela especial

Aula especial

Mayoría del tiempo en el aula especial

Clase ordinaria con especialistas itinerantes

Clase ordinaria con asistencia consultiva

Clase ordinaria

---

Figura 1.1: Sistema original en cascada  
(Reynolds y Birch, 1977)

---

Nivel I	Inclusión en las clases regulares con o sin apoyo médico y asesoramiento especial
Nivel II	Asistencia a las clases regulares con servicios instruccionales suplementarios
Nivel III	Parte del tiempo integrado en clases especiales
Nivel IV	Todo el tiempo integrado en clases especiales
Nivel V	En escuelas especiales
Nivel VI	En casa
Nivel VI	Instrucción en hospitales y residencias
Nivel VII	Servicios "no educativos" (sanitarios y sociales)

---

Figura 1.2: El modelo en cascada de servicios (DENO)

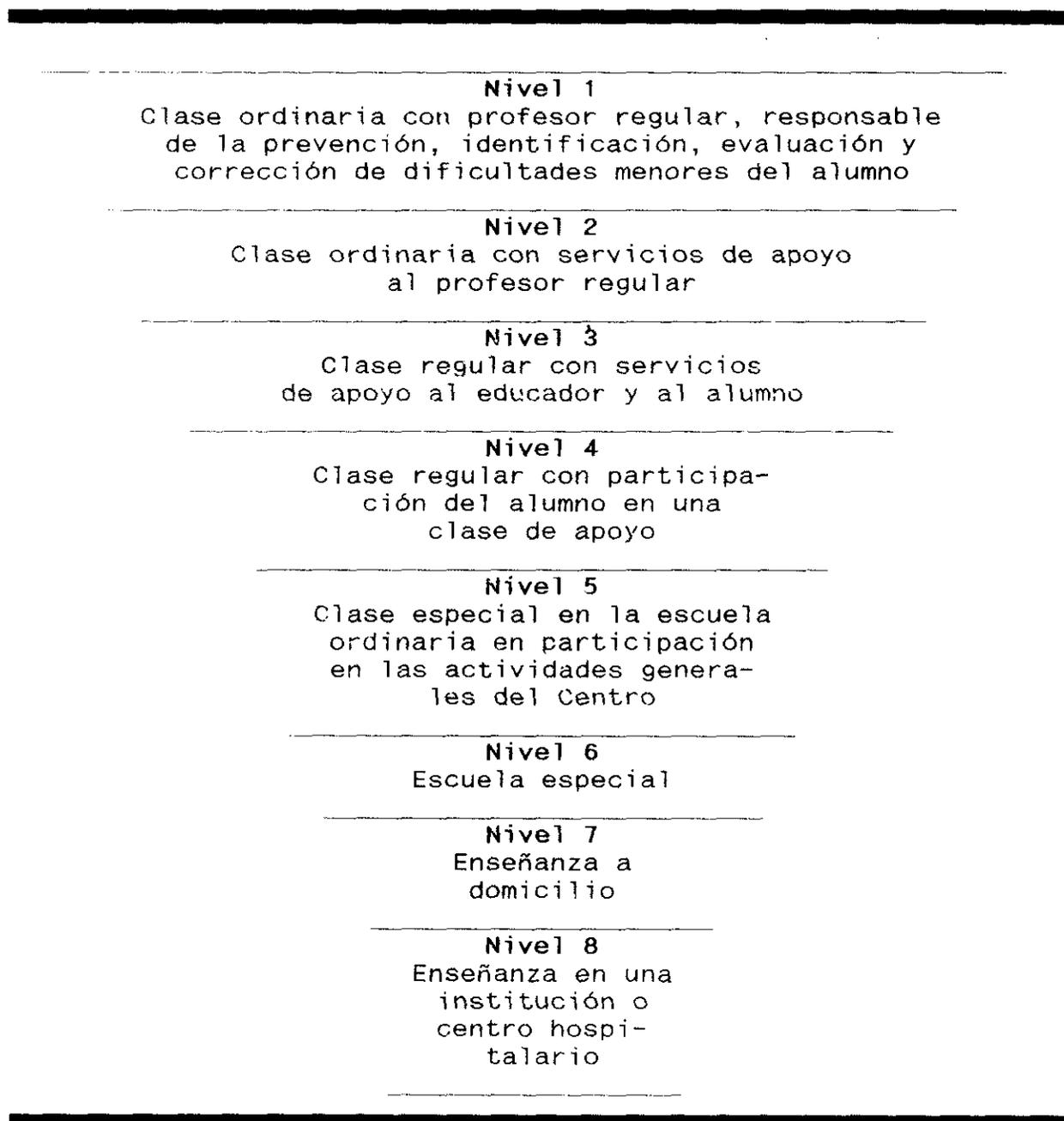


Figura 1.3: Comité Provincial de l'enfance inadapté. Copex (1976)

El tamaño de los diferentes peldaños dependerá de varios factores:

a) Las características del entorno escolar, que puede ir desde el hospital y escuela residencial, por ejemplo, hasta la escuela ordinaria.

b) Las necesidades del alumno. Estas pueden ser múltiples y además de diferente grado de importancia, por lo que el grado de integración en cada caso puede ser diferente.

c) Igualmente el tamaño tiende a reproducir la distribución de la población de manera que en los escalones más limitados se encontrarían los sujetos con más graves discapacidades y por tanto configurarían un grupo restringido. En el polo opuesto y por la lógica del proceso estarían los peldaños mayores, es decir, los correspondientes a los grupos más numerosos, plena o casi plenamente integrados.

La pirámide simboliza igualmente el carácter abierto del proceso pues es un camino de subida y de

bajada. Se puede recorrer en las dos direcciones, según en cada caso aconsejen las necesidades del niño, las posibilidades del programa y las características del entorno.

El primer nivel en cada uno de los modelos, el grado máximo de integración, ès aquel en el que el niño deficiente pasa íntegramente la jornada escolar en la clase ordinaria, reciba o no apoyos específicos.

En el nivel dos aunque el niño permanece en la clase ordinaria el maestro tutor recibe ayuda especializada de forma regular.

En el nivel tres en unos casos el niño recibe el apoyo especial de un maestro itinerante dentro del aula ordinaria o bien fuera, pero durante breves períodos de tiempo.

El nivel cuatro marca el límite de las responsabilidades del maestro tutor pues a partir de aquí el niño comparte su tiempo entre el aula ordinaria y el de educación especial, o bien como en el modelo Deno el niño pasa la mayor parte del tiempo en el aula especial.

El nivel cinco es aquel en que el niño estando escolarizado en el aula de educación especial comparte con los niños del aula ordinaria algunas actividades comunes. En este momento el modelo Deno sitúa los centros especiales.

En el nivel seis cada modelo propone algo diferente, mientras que Reynolds-Birch siguen hablando de aula especial, Copex sitúa la escuela especial y Deno, el que mantiene siempre un criterio más restrictivo, propone el apoyo dentro del domicilio del niño.

En el nivel siete vuelve a haber divergencias pues mientras que Reynolds propone la escuela especial y Copex la enseñanza en el domicilio, Deno sitúa la intervención en hospitales y residencias, lo que correspondería con el nivel ocho de los dos modelos primeros.

El Ministerio de Educación y Ciencia español (1988), a la hora de concretar el carácter abierto y gradual de la integración, prefiere hablar de adaptaciones curriculares, como premisa que ha de guiar la modalidad de escolarización. Desde el curriculum común

se irán diseñando en cada caso las adaptaciones y modalidades de integración.

Según este principio de integración, el curriculum de los alumnos con necesidades especiales tiene que ser el mismo que el del resto de la clase, pero con las adaptaciones curriculares que su desarrollo exija. Será necesaria la modificación progresiva del curriculum ordinario en función del peso específico que tengan las necesidades especiales de los niños. Estas adaptaciones se concretan en:

- a) Modificación del tiempo previsto para alcanzar los objetivos curriculares.
- b) Eliminación e introducción de objetivos, contenidos y actividades en el curriculum ordinario.
- c) Priorización de ciertas áreas u objetivos curriculares frente a otros.

En función del nivel de adaptación al que se llegue, se pueden distinguir tres tipos de curricula individuales:

-Currículum ordinario con algunas adaptaciones: se realizarían adaptaciones fundamentalmente en la temporalización y en el nivel de las orientaciones didácticas más importantes.

-Currículum ordinario con adaptaciones significativas: en este caso las adaptaciones en los tiempos y prioridades del currículum serían numerosas y afectarían a los elementos más significativos de éste, es decir a los objetivos generales del área.

-Currículum especial: en este caso el plan de trabajo individual del alumno supone una modificación en la mayoría de los elementos del currículum, lo que implica una integración parcial o, incluso, la escolarización en un centro específico.

La necesidad de introducir adaptaciones curriculares no se limita a los niños con deficiencias mentales, motrices o sensoriales, y, ni siquiera, a los niños con Necesidades Educativas Especiales, (a partir de ahora N.E.E.), según el concepto aquí desarrollado. Las adaptaciones curriculares para estos niños

constituyen un caso particular, pero no único, de un principio y una práctica más general, que remite a la necesidad de adaptar flexiblemente el currículum a las posibilidades y objetivos realistas de la educación de cada niño.

Las adaptaciones curriculares son igualmente importantes para aquellos niños cuya integración en un aula ordinaria sea imposible y necesiten entonces de un aula especial o de un centro específico. El sistema educativo ha de prever estos centros y aulas para aquellos niños que difícilmente puedan integrarse en un aula ordinaria. De esta forma la Educación Especial quedará escalonada en una gama de modalidades educativas, algunas de las cuales serán modalidades de integración.

Soder (1981) y Warnock (1976) distinguen, desde una perspectiva diferente, tres niveles o modalidades de integración escolar:

a) Integración física:

Cuando los niños deficientes escolarizados en Centros de Educación Especial próximos a los centros

ordinarios comparten ciertos espacios con los demás niños tales como comedores o patios.

b) Integración funcional:

Este nivel presenta, a su vez, tres subniveles:

1) Utilización compartida, cuando se utilizan los mismos espacios, aunque en distintos momentos.

2) Utilización simultánea, cuando se utilizan al mismo tiempo.

3) Utilización cooperativa, cuando se utilizan las mismas instalaciones simultáneamente y con fines educativos semejantes.

Este tipo de integración correspondería al modelo de educación que ha representado y en algunos casos aún representan las Aulas de Educación Especial en España.

c) Integración social:

Cuando el niño deficiente forma parte del grupo dentro de la escuela y aulas ordinarias. El maestro tutor es apoyado por el maestro especialista o por otros profesionales. Este nivel corresponde a lo que se entiende por integración total.

Todos los modelos, ya se centren más en el curriculum (modelo MEC) que en la convivencia con los demás escolares (Soder, Warnock), o en la variedad o importancia de los apoyos especiales (Deno, Copex, Reynolds), comparten la idea de que la educación es un continuum dentro del cual se sitúan las diferentes modalidades, apoyos y recursos necesarios para responder a las necesidades de una población que también se distribuye estadísticamente de modo continuo en sus diferentes aspectos.

1.2.2.- Un nuevo concepto de Educación Especial

Al aplicar el concepto de normalización en la escuela el resultado es un giro copernicano en la

filosofía que sustenta la Educación especial. El cambio consiste fundamentalmente en la distancia que va entre hablar de Educación especial o de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.).

Si partimos de la base de que todos los alumnos necesitan que la escuela atienda a sus necesidades personales como condición para la consecución de los objetivos educativos, podemos incluir dentro de ellas las necesidades especiales que de modo puntual o más permanente aparezcan.

Es decir, las necesidades personales del alumno forman un continuum que consiguientemente se debe corresponder con conjuntos de servicios educativos también en continuum. Lógicamente la tradicional división de niños deficientes/educación especial y niños normales/educación normal deja de tener sentido (Warnock, 1976).

La Educación especial deja, pues, de centrarse en el déficit de algunos alumnos especiales para entenderse más bien como el conjunto de recursos educativos que podrán utilizar de modo temporal o continuo los alumnos

con N.E.E. Se entiende como niño con N.E.E. todo aquel que precise dichos recursos, independientemente de su duración y gravedad, (Warnock, 1976).

### 1.2.3.- Requisitos para la integración escolar. Sus aportaciones al sistema educativo.

Nadie discute el que la integración, que es un proceso y no un simple decreto-ley (Rico, 1985), necesita de unos prerrequisitos para poder desarrollarse con garantías de éxito. Estas condiciones en la medida en que se den se convierten en la gran aportación que la integración escolar prestará a la institución educativa, ya que al desbordar los límites del caso individual afecta a la institución en su conjunto. No cabe la menor duda de que la calidad de la enseñanza en general es la que mejora significativamente con el nuevo proceso, o lo que es lo mismo, la escuela cuanto mejor sea menos segregadora resultará, Rico (1985), Renau (1984).

La integración remueve todos los elementos de la institución educativa (organización metodológica, preparación teórico-práctica del maestro, recursos

materiales, relación de la escuela con su entorno, etc...) Renau (1984) "Es toda la escuela la que se halla en juego ante la integración, y el conjunto de sus formas de funcionamiento el que debe de sensibilizarse ante ella. La experiencia nos demuestra cómo fracasan aquellos intentos que se apoyan exclusivamente sobre un maestro o pequeño grupo, o cuando no aparece clara la continuidad del proyecto" (pág. 14).

Los requisitos, tal y como vemos en la figura 1.4, tienen distinta procedencia ya sean variables abiertamente relacionadas con el profesor, el centro, el alumno con N.E.E., los compañeros o las familias.

---

- \* Proyecto educativo: existencia; atención a las necesidades educativas de todos los alumnos.

- \* Acuerdo previo: tipo y grado

- \* Naturaleza y variedad de recursos

- \* Experiencia previa en integración

---

- \* Estilo de enseñanza

- \* Adaptaciones o adecuaciones curriculares

---

- \* Nivel de formación del profesor

- \* Actitudes y expectativas del profesor ante la integración

---

---

Figura 1.4: Requisitos para la puesta en práctica del P.I. (Fuente: Equipo de Evaluación del P.I., 1987)

El Equipo de Evaluación del P.I. de manera parecida desde una perspectiva sistémica enumera los principales requisitos que exigiría el correcto desarrollo del P.I.:

Todos los requisitos han de estar presentes pues a ausencia de uno de ellos puede ser motivo de que un programa de Integración se estanque o fracase. Al tiempo han de ser considerados y puestos a punto desde una perspectiva holística ya que actúan de modo convergente y no por simple adición.

Nosotros aquí por motivos de claridad expositiva hablaremos de ellos en dos momentos: a) requisitos de orden institucional; b) requisitos de índole personal.

#### 1.2.3.1.- Requisitos de índole situacional

Todos los expertos coinciden en identificar dentro de este apartado una misma serie de requisitos que podríamos concretar en los siguientes:

1.- Individualización didáctica.

2.- Evaluación idiográfica antes que nomotética.

3.- Clima de clase cooperativo frente al competitivo.

4.- Predominio de los principios de actividad y globalización.

5.- Agrupamientos flexibles y heterogéneos de los alumnos.

6.- El trabajo de los profesores ha de realizarse en equipo.

7.- Integración plena en el Claustro del centro de los profesores de apoyo y miembros del equipo psicopedagógico.

8.- Organización de actividades de formación permanente.

9.- Ratio de 25 alumnos como máximo, de los cuales 2 como máximo pueden ser niños del P.I.

El Equipo de Evaluación del P.I. (M.E.C.) añade, en un lugar destacado considerándolo como una variable muy significativa, la existencia de un Proyecto Educativo en el Centro.

En la misma línea por lo que se refiere a la organización escolar CRISTOBAL, PAYERAS y DOMINGO (1982) reseñaron como requisitos los siguientes:

**1.- Integración del minusválido desde el parvulario.**

De este modo el proceso integrador se desarrollaría de la manera más fácil y completa. La integración presenta dificultades en orden inverso a la edad en que la misma se inicia.

**2. Supresión de barreras arquitectónicas.** En las instalaciones escolares debe iniciarse una reforma en este sentido y en los proyectos arquitectónicos futuros debe tenerse presente esta circunstancia.

**3. Disposición favorable a la integración por parte del Claustro y demás personal del centro.** La integración no se realiza exclusivamente en el aula de clase, ni desde el trabajo de un solo profesor. Como los demás niños, el niño minusválido necesita de un clima general de aceptación y respeto para sentirse integrado en todo momento y lugar de la vida escolar.

4. **Dotación, como mínimo, de un profesor de apoyo por cada ocho unidades.** Dicho profesor tendría la función de, en coordinación con el profesor del aula, ayudar a superar las dificultades específicas de aprendizaje y de integración que surjan durante el proceso.

5. **Individualizar la enseñanza.** Conforme al principio básico enunciado en la Ley de Integración que es aplicable para todos los casos normales, el Maestro con más motivo se esforzará en adecuar los objetivos y las actividades al momento evolutivo y capacidades del minusválido. Esto normalmente vendrá formulado en la programación que regularmente el Equipo Multiprofesional entregaría al profesor.

6. **Criterios individualizados de evaluación.** Este requisito es consecuencia directa de lo dicho en el punto anterior. Los resultados finales deben quedar registrados en el Libro de Escolaridad necesario, como en todos los demás casos.

7. **Promoción automática de curso.** Lo contrario significaría empezar de nuevo de cero, en consecuencia complicar innecesariamente el proceso

integrador y sobre todo romper el proceso de integración social, tan importante o más que los objetivos académicos.

**8. Currículum flexible.** Cada centro debe disponer de la autonomía necesaria para organizar sus actividades de la forma más abierta posible a fin de que el niño pueda encontrar oportunidad de desarrollar sus intereses.

**9. Reducción del número de niños por aula.** Esta debe producirse automáticamente por cada niño con N.E.E. que se incorpore a la misma.

**10. Agrupamiento de alumnos flexible.** El mismo permitiría el trabajo en equipos y generaría una dinámica de colaboración mutua en el aula.

**11. La Integración debe realizarse en el centro más próximo al hogar.** Aunque esta decisión sea en último término competencia de los padres es muy deseable que los mismos sigan este mismo criterio, no sólo para evitar al máximo las complicaciones de transporte sino para conseguir que la Escuela sea una

prolongación de la vida social del minusválido en el seno de la comunidad y de la familia.

12. **Uso en la escuela de la lengua materna.** Al margen de las políticas educativas generales que sobre bilingüismo deban seguirse es decisivo para la integración del minusválido el que la lengua del entorno extraescolar y de la escuela coincidan plenamente, de lo contrario sería añadir dificultades innecesarias y en ciertos casos insuperables que repercutirían muy negativamente en el proceso integrador.

La característica común a todos los elementos citados y sobre la que haremos una reflexión más detenida es la de la **FLEXIBILIDAD**.

Flexibilidad en lo puramente organizativo. La integración va a introducir nuevas necesidades que serán atendidas en la medida en que los recursos sean utilizados ágilmente. La rigidez de horarios y uso de espacios, denominador común de la gran mayoría de escuelas hoy, choca frontalmente con el nuevo proceso. La univocidad existente entre aula, grupo-clase y nivel

dificulta enormemente en la práctica el carácter abierto y flexible que ha de impregnar el curriculum. Ello exige el que los centros estén adaptados arquitectónicamente (eliminación de barreras arquitectónicas) y dotados de un mobiliario utilizable en distintas formas de enseñanza.

Consecuentemente con los principios de individualización y socialización, a los que aludimos en un apartado anterior, la escuela ha de propiciar la flexibilidad también metodológica y curricular. Debe ser posible trabajar sobre lo mismo de manera distinta o incluso trabajar cosas distintas desde el curriculum común pero individualizadamente. Lo que es evidente es que la flexibilidad o es aplicada a la organización, al curriculum y a la metodología al mismo tiempo o si no no se irá muy lejos.

Por lo que se refiere a la flexibilidad en la organización del centro conviene resaltar dos aspectos concretos de importancia capital: la medida de los centros y el número de niños por aula. Por lo que se refiere al primer elemento Renau (1984) afirma que "tanto en los trabajos realizados sobre el fracaso escolar, como

en la práctica de los profesionales, aparece la medida de los centros como algo determinante, aunque no se haya descubierto todavía mediante qué mecanismos se obstaculiza el buen funcionamiento de la escuela. Lo que sí está claro es que tienden a formarse subgrupos conflictivos entre los adultos, cuando una escuela pasa de 10 a 12 unidades; asimismo, las dificultades de comunicación organizada aumentan; la separación de los niños en diversas subcategorías (que pueden multiplicarse hasta el infinito), está también directamente ligada a la medida de la escuela. Un proceso de integración en estas circunstancias es difícil y deben, por lo tanto, arbitrarse medidas compensatorias que tengan en cuenta estos problemas.

El número de niños por aula. Las aulas muy numerosas dificultan la creación y mantenimiento del sentimiento de pertenencia a un grupo y el surgimiento de vínculos individuales dentro de éste. Asimismo, la actitud del adulto tiende a exigir conductas fácilmente controlables y con ello homogéneas" (pág. 14).

Por estas razones en los diferentes modelos integracionistas se recomiendan centros pequeños y clases que nunca lleguen a rebasar la ratio de 25.

La flexibilidad en el curriculum supone que partiendo de la valoración psicopedagógica se han de hacer adaptaciones del curriculum general en cada caso.

Toda adaptación curricular supone una enfatización de algunos aspectos en función de las necesidades especiales del alumno lo que se traduce en:

- \* Priorización de unas áreas o contenidos del curriculum general.
- \* Inclusión de nuevos contenidos y objetivos complementarios.
- \* Modificación del tiempo previsto para alcanzar determinados objetivos curriculares.

En todo momento las adaptaciones se han de realizar desde las necesidades especiales con criterios de funcionalidad y significatividad.

Por otra parte la flexibilidad debe estar presente en las relaciones profesionales de todos los que tienen responsabilidades en el seno de la escuela. Como dice Rico (1985) la integración no es un acto individual sino fruto de un trabajo en equipo. Sin duda lo mismo puede ser dicho de la educación en general. Un sistema autoritario y jerarquizado dificulta la comunicación entre los diferentes miembros: dirección, profesores, especialistas, responsables de la administración y de los servicios. Sin duda la integración se realiza en el aula y fuera del aula pues naturalmente cuando hablamos de integración no sólo nos referimos a la física o a la académica sino a la social. El sentirse miembro de la institución con capacidad para informar y ser informado de forma abierta y fluida, de participar en la toma de decisiones, es condición para el bienestar laboral y para ahuyentar el aislamiento e individualismos profesionales, hijos directos de la esclerosis del autoritarismo.

Aparejada a esta condición aparece la estabilidad del profesorado en sus puestos docentes. Es del todo imposible consolidar ningún equipo de trabajo con los cambios y expectativas que generan los frecuentes

traslados y sustituciones de los profesores. Consecuentemente la continuidad del proyecto educativo se rompe. Y por si fuera poco la inestabilidad profesional es además fuente de dificultades añadidas en la relación interpersonal. El actual sistema de concursos de traslados, interinidades, desplazamientos en medio del curso, etc. genera anualmente una enorme desorganización que repercute muy seriamente en la cohesión y continuidad de la vida del centro.

Flexibilidad de la escuela hacia su entorno, es decir, apertura, permeabilidad:

La educación, y más en concreto la integración, se continúan fuera de los límites escolares: en la familia, en el entorno físico y social en el que el niño vive. A su vez la escuela abierta a dicho entorno puede utilizar como inmejorables recursos las posibilidades naturales que le ofrece. Dentro de esa interacción escuela/entorno el niño puede reconocerse y ser reconocido sin rupturas que dificulten su integración social.

Por otra parte la escuela es el ámbito privilegiado en donde los diferentes participantes del sistema

educativo puedan encontrarse. Familia, servicios sociales, médicos, psicopedagogos y la propia escuela están obligados a trabajar en convergencia. Este objetivo, que desde luego no resulta fácil, ha de ser buscado decididamente por todos y cada uno de los miembros de la escuela.

Desde luego dentro de este sistema de relaciones destacaría de modo particular la relación escuela/familia. El profesor ha de conseguir un contacto regular y fluido, especialmente con los padres. Estos contactos que en un primer momento servirían para superar la ansiedad que el déficit del niño provoca y en consecuencia para colocarlos en una perspectiva de serenidad y buena disposición, más tarde les ayudarán a ser agentes positivos en la generalización y transferencia de los aprendizajes del niño, como también, a conseguir pautas de actuación y, en definitiva, a valorar los avances de su hijo.

Conviene destacar, igualmente, la necesidad de dotar a la escuela de un sistema de apoyos tanto materiales (comunes y específicos) como personales (profesor de apoyo, equipo psicopedagógico...) plenamente

incardinados en el funcionamiento general de la institución, y también colaborando desde fuera (centros de salud, servicios sociales, organizaciones culturales...) Son estos aspectos los que señalan los profesores en primer lugar (Molina, en prensa, Edis 1985) como más decisivos para el éxito de la integración.

Esta tendencia queda confirmada en Arraiz (1985) en donde curiosamente los profesores no incluyen los requisitos metodológicos, curriculares y organizativos. En el estudio citado, a la pregunta: "En el supuesto de que usted no tuviera inconveniente para acoger en su clase a dos o tres niños disminuidos, ¿qué requisitos cree deberían darse para que los resultados fueran positivos, tanto para los niños disminuidos como para los restantes?" (pág. 202), los profesores contestan destacando tres condiciones muy por encima del resto:

1ª Existencia de un equipo médico-psico-pedagógico 49,3%)

2ª Máximo de 25 alumnos por aula (18,31%)

3a Existencia de profesor de educación especial que dedique horas a tomar por su cuenta a los disminuidos (16,0%)

Esta insistencia del profesor ordinario en los apoyos denota un alto grado de inseguridad frente a la integración, que probablemente la consideran más como una imposición que como una consecuencia pedagógica (Harasymiw y Horne, 1976). Posiblemente por esta razón olvide o reste importancia a los aspectos organizativos y metodológicos.

Los especialistas nacionales y extranjeros otorgan a la red de apoyos una importancia capital. Quizás las matizaciones surjan a la hora de definir el tipo y las funciones. En cualquier caso su eficacia depende en buena medida del grado de coordinación y convergencia que tengan entre sí y con los demás protagonistas (profesores, familia, administración), así como del momento en que comiencen a actuar. La estimulación precoz o educación temprana deberá ser un apoyo generalizado.

La integración escolar, desde el punto de vista organizativo, en suma, supone la fusión en un solo

sistema del conjunto de recursos y servicios de los dos sistemas educativos: el ordinario y el especial. Esto conlleva una serie de ventajas para el sistema en general, (Stainback y Stainback, 1989), que es necesario también tener en cuenta a fin de ver plenamente el alcance de la integración escolar, que de forma sintética podríamos resumir en:

1) Educación individualizada de todos y cada uno de los alumnos. Cuando un alumno precise ayuda individualizada el nuevo sistema respondería con los recursos o servicios apropiados sin necesidad de que el alumno sea clasificado ni etiquetado, y en consecuencia "expulsado" de su grupo. La actual escuela ordinaria tendría a su disposición la rica experiencia y bagaje técnico de la actual escuela especial.

2) Integración del profesorado. La integración lleva consigo el reagrupamiento de todo el profesorado: el de centros ordinarios y el de centros especiales. Es decir, dejaría de haber profesores ordinarios y profesores especiales y sólo habría profesores aunque cada uno con sus responsabilidades. Esto facilitaría

el abordaje en equipo de las situaciones educativas, conflictivas o no, individuales o de grupo, que diariamente se dan.

#### 1.2.3.2.- Requisitos de índole personal

La integración es un proceso cuyos sujetos y protagonistas son personas (Rico, 1985), por consiguiente para garantizar su éxito no basta con la promulgación de un decreto ni con la dotación de todos los elementos técnicos y organizativos precisos. En el centro mismo del proceso están las personas. Su preparación y disposición son quienes al final producen el milagro. Vamos pues a hablar de los requisitos personales que consideramos garantía del buen resultado del proceso.

a) El niño deficiente, también llamado alumno con necesidades especiales (Warnock, 1976).

Según vimos anteriormente, existen diferentes modalidades de integración porque existen diferentes tipos y grados de déficits. Es decir no todos los

niños son integrables de la misma manera, ni siquiera son todos integrables.

Cuando se inicia la experiencia, además de contar con el centro adecuado, conviene empezar por las cosas más fáciles para, sobre la base firme de los resultados, hacerlo con otras más difíciles, hasta conseguir el máximo de generalización posible en cuanto a centros y casos.

En este sentido, como dice Renau (1984):

*"Existe una mayor tolerancia y capacidad de maniobra técnica ante los problemas físicos (o sensoriales); estos suelen plantear problemas técnicos importantes pero no suelen ir acompañados de excesivos problemas conductuales o emocionales; en cuanto aquellos que implican un mayor cuestionamiento de los hábitos escolares, de las relaciones educativas y de las actitudes personales, ofrecen más dificultades"*  
(pág. 15).

Y desde luego la dificultad de la integración aumenta con la edad de inicio. Es aconsejable, y

siguiendo con lo dicho a propósito de los apoyos, que la integración se inicie en el nivel pre-escolar, si, amén de otros objetivos, se desea facilitar el proceso.

No obstante dado que no existe una perfecta correlación entre grados, tipo de déficit y el éxito o fracaso escolar, se han de tener en cuenta, a la hora de decidir qué niños van a seguir el P.I., otros aspectos tales como el tipo de ayudas de que se dispone o la preparación de los diferentes agentes (Russo y Koegel, 1977).

b) La familia.

Frecuentemente en la familia se vive la discapacidad de algunos de sus miembros con actitudes inadecuadas de rechazo, ya sea hacia el sujeto ya sea hacia el problema, y que pueden manifestarse, de manera más o menos explícita, a través de conductas de sobreprotección, inhibición, indiferencia, incluso abandono, sentimientos de culpabilidad, ansiedad, etc... Todo esto contamina el resto de situaciones y aspectos de la vida familiar creando por añadidura nuevos problemas.

Partiendo de una realidad así todos los virtuales avances que la escuela consiguiera hacia la integración social se verían totalmente frenados por el entorno familiar.

Por ello es imprescindible un diagnóstico familiar y, si es necesario, intervenir para que modifiquen sus expectativas, sentimientos y actitudes.

El rechazo o la superprotección les impedirá ver al hijo deficiente como un hijo más, con sus capacidades, que hay que desarrollar, con sus responsabilidades, que hay que exigir, con sus necesidades, a las que hay que responder adecuadamente. Es previo por parte de la familia un conocimiento exacto de la naturaleza y grados de la minusvalía. Este aspecto ha de ser tenido en primer lugar a la hora de iniciar un P.I.

Al igual que ocurre en otros educadores, la falta de apoyos genera inseguridad, y desde aquí la cadena de sentimientos y conductas, contrarias a los objetivos de la integración, se suceden de forma

automática: stress, ansiedad, hostilidad, culpabilidad, etc.

Los diferentes servicios asistenciales y equipos de apoyo han de tener esto muy presente y desde luego entre ellos, la escuela, quien especialmente, mediante el profesor-tutor<sup>1</sup> del hijo debe fomentar el contacto frecuente y regular con los padres.

c) El profesor.

Las mismas palabras con que comenzábamos en el apartado (b) anterior son aplicables en este caso. Todos los recursos materiales y personales con los que cuenta el maestro, todas las técnicas organizativas y metodológicas que pueda usar no son, a la postre, más que instrumentos, y como tales pueden ser útiles o no, en la medida del uso que de ellos se haga. Lo que la integración supone es mucho más que una simple disposición legal o cambio administrativo. Significa un cambio en la filosofía educativa, en las metodologías y prácticas educativas. Son cambios en la manera de pensar y de

hacer de las personas que intervienen, entre las que destaca el maestro.

El maestro, naturalmente, nos estamos refiriendo al maestro tutor, el principal agente integrador dentro del marco de la escuela, es una persona cuya intervención estará definida por su preparación, ideologías, expectativas y actitudes. Estamos tocando ahora en las piedras angulares en que se fundamenta la educación en general y el proceso de integración escolar en particular. Para el Equipo de Evaluación del P.I. (M.E.C.) las actitudes del profesorado ante la integración han demostrado ser una variable de gran peso en la explicación de los resultados de la evaluación.

Evidentemente son muchos los trabajos, como veremos más adelante, en los que se ve claramente la correlación entre el éxito o fracaso de la integración y las actitudes y también la preparación de los profesores.

Ya es un clásico de la literatura sobre el fracaso escolar el estudio de Rosenthal y Jacobson

(1968). En el mismo las expectativas del profesor respecto a las posibilidades de los alumnos parecen tener el valor de profecías, pues la correlación es muy alta entre ambas variables. Este estudio, si bien ha sido criticado en sus aspectos metodológicos, posteriormente ha encontrado confirmación en otros trabajos como el de Hobbs (1975). Aunque expectativas y actitudes no sean exactamente la misma cosa, aquéllas están normalmente en la base de éstas, que son las que se manifiestan a través del trato diferenciado. Rosenthal y Jacobson opinan que "los maestros es posible que traten a los niños de una manera más agradable, amistosa y alentadora cuando esperan de ellos grandes progresos intelectuales" (pág. 229).

El trato diferenciado se manifiesta a través de diferentes conductas (Good, 1982) tales como dar más tiempo a los mejores para contestar que a los considerados peores alumnos, en la cantidad y calidad de interacciones didácticas, el tipo de agrupamientos y de tareas encomendadas, la autoestima y responsabilidad concedidas a cada alumno...

Si tenemos en cuenta que el autoconcepto o autoestima se forma como reflejo de las opiniones y conductas de los otros, especialmente de las personas más significativas, entre las que se encuentra el maestro, se puede ver con más claridad el peso que, en el proceso de integración, tienen las actitudes y expectativas.

Las actitudes del maestro hacia la integración y hacia los niños deficientes guarda una estrecha relación con el grado y tipo de formación en este campo. Hay diferentes estudios (Yates, 1973; Harsymiw y Morne, 1976 y Salend, 1984) que ponen de manifiesto cómo los conocimientos teóricos y prácticos sobre integración escolar refuerzan las actitudes positivas de los maestros hacia la teoría integracionista.

Cuando el maestro se siente poco preparado para afrontar la situación que conlleva la integración de un niño desde su clase puede llegar fácilmente a vivirla con ansiedad y a utilizar exageradamente

estereotipos negativos emparejados con las etiquetas.

Por tanto la modificación de las actitudes en este caso pasa por una adecuada preparación de los maestros, y claro está no sólo de ellos, como dice Fierro, 1986:

*"Los profesionales por formar, por preparar, son educadores, profesores, maestros, pero no sólo ellos. Son también pedagogos, psicólogos, logopedas, rehabilitadores, y, cualquiera que sea su relación orgánica con el sistema escolar, también médicos y trabajadores sociales. Con independencia de cuáles sean los organismos ministeriales, autonómicos o regionales que se hagan cargo de la formación de todos esos profesionales, el hecho es que varios roles profesionales, y no sólo el de profesor, que, sin duda, es el más importante y numeroso, han de ser atendidos en los programas de formación"* (pág. 23).

También el informe Warnock (1987) abunda en la importancia de este factor:

*"Se recomendó en primer lugar que todos los cursos de formación del profesorado - incluidos los de postgraduados- incluyan un componente de educación especial (...) El Comité señaló que este componente de educación especial no tiene que suponer un gran número de horas extra en el curriculum de formación del profesorado. En primer lugar, en todos los cursos se imparten ya enseñanzas de psicología del desarrollo. Esta materia podría ser impartida en el futuro de manera que los profesores aprendan a detectar las diferentes formas y sistemas de desarrollo de los distintos niños, y a reconocer los efectos de las deficiencias más comunes así como otros factores que influyen en el desarrollo. Además, deben familiarizarse en términos generales con la variedad de prestaciones educativas disponibles y con servicios de orientación especializados. Hay que estimularles asimismo a considerar sus relaciones con los padres en términos de un cierto compañerismo, sin el cual puede fracasar la prestación educativa especial. Es preciso enseñar a los profesores no sólo las destrezas básicas de observación, sino*

*también las de registro de los progresos y logros de cada niño" (pág. 65).*

El Comité considera que esta formación no sólo ha de ser inicial pues los profesores actualmente en ejercicio también necesitan, para afrontar la problemática de una escuela integradora, adquirir los mismos supuestos, actitudes y destrezas:

*"Pasarían al menos cuarenta años antes de que todos los profesores hubieran cursado una formación inicial que incluyera dicho componente. Por tanto, es preciso organizar de inmediato cursillos de perfeccionamiento del profesorado que tengan en cuenta lo expuesto" (pág. 65).*

El profesor tutor, sin que se pretenda su especialización, sí que ha de tener unos conocimientos básicos sobre dificultades de aprendizaje, factores que influyen en el fracaso escolar, indicadores de problemas serios de personalidad, competencia para manejar las relaciones dentro del grupo-clase. Y por supuesto el profesor de apoyo y los diferentes especialistas necesitan una formación que puede ser de diferente

duración según los casos pero sin duda especializada, que se articule con la otra más general del maestro-tutor.

Estas observaciones sobre la formación, si bien breves, son de una urgencia tal en nuestro país que están comprometiendo el éxito actual del P.I. Según parece, los cursos de formación que debían impartirse al principio del mismo han resultado ser insuficientes y los nuevos planes de estudio en los E.E.U.U. de Magisterio recientemente aprobados por el Consejo de Universidades todavía en el curso 91-92 no se han implantado. En consecuencia todavía la formación del maestro-tutor y, aún más, la de los especialistas no está en sintonía con el P.I., que por otra parte está en sus últimas fases de generalización.

En estos momentos, con la implantación de los nuevos planes de estudio en toda la Universidad, con los cambios profundos en la estructura y funcionamiento del sistema educativo introducidos por la reciente Ley de Reforma del Sistema Educativo (LOGSE), y con las rivalidades surgidas en las

competencias de diferentes instituciones (departamentos universitarios, facultades, escuelas universitarias...) desde la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.), podemos ver todo lo referente a la formación de los maestros como algo confuso y vacilante.

Existen planteamientos contrapuestos tanto en lo referente a duración, curriculum como, incluso, nivel que han de tener los estudios de Magisterio. Unos, (Fierro, 1986), defienden una formación de tres años tanto para maestro-tutor como para maestro de apoyo, en el marco de las actuales E.E.U.U. de Magisterio. El primero, además de los conocimientos generales, necesitaría otros, aunque muy básicos, sobre las deficiencias y problemas de aprendizaje para la integración. Por su parte, los profesores de apoyo necesitan una formación centrada en los diferentes tipos de deficiencias:

- "Disciplinas que proporcionan la base o el marco para la educación especial: biopatología, sociología y psicología de las deficiencias.

- Conocimientos básicos acerca de los diversos tipos de deficiencias o de problemas: retraso mental, déficits sensoriales, déficits motóricos, dificultades de aprendizaje, trastornos de la conducta.

- Didáctica especial (técnicas de enseñanza a escolares con dificultades) y didácticas especiales (de enseñanza de ciertas materias como el área de lenguaje o de matemáticas, donde ciertos niños encuentran particulares dificultades).

- Técnicas no propiamente didácticas, pero más o menos estrechamente relacionadas con las funciones del maestro de apoyo: expresión plástica y corporal, psicomotricidad, fundamentos de logopedia y de modificación de conducta...

- Conocimientos institucionales: historia de la educación especial, legislación vigente, organización de la educación integrada" (pág. 26).

De forma parecida se manifiestan en lo referente a la formación del profesorado Cristóbal, Payeras y Domingo (1982) cuando aún no era más que un proyecto el P.I.:

**"1. Adecuada formación del profesorado en Pedagogía Terapéutica.** Esta exigencia deberá cumplirse en tres momentos diferenciados:

1.1. **Formación común.** La Escuela Universitaria de Magisterio debe garantizar la formación básica de todos sus alumnos en Psico-pedagogía del alumno con N.E.E., como lo viene haciendo respecto a la Psico-pedagogía del "normal".

1.2. **Formación permanente.** Las instancias académicas y administrativas competentes (I.C.E., Inspección, Consejería de Educación, Concejalía de Educación, etc.) deben abordar esta importante función mediante la organización de cursos, seminarios, seminarios itinerantes, documentación, etc., sobre la problemática del minusválido, y muy especialmente en estos momentos de cara al reciclaje del numeroso profesorado que nunca tuvo acceso a esta formación.

1.3. **Formación específica de Profesores en Educación Especial.** La necesidad anteriormente expresada de existencia de profesores de apoyo así como la de profesores de aulas de Educación Especial exige una formación mucho más extensa

y específica que la que hasta el momento vienen recibiendo (se constató en las mesas redondas incluso el desempeño de esta segunda función en muchos casos por parte de profesores que ni siquiera tenían realizados los cursos que capacitan para la misma). Esto implica la creación de una especialidad de Educación Especial en la Escuela Universitaria de Magisterio del mismo rango de las ya existentes".

Estos tres niveles de formación del profesorado está en consonancia con el artículo 15 de la citada Ley (Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, 15-10-82): *"el personal que intervenga en Educación Especial habrá de poseer la titulación adecuada a su respectiva función y, en su caso, la especialización que se determine. El Ministerio de Educación y Ciencia adoptará las medidas necesarias para la actualización y formación del profesorado, definición de sus competencias y demás personal que participe en tareas de Educación Especial"*.

Otros (Molina, 1985, García, 1988) abogan por una formación del maestro de apoyo ulterior a la del maestro tutor y por tanto tendría el valor de una licenciatura.

Toda esta discusión ha quedado de momento zanjada con la aprobación de los nuevos planes de estudio de Magisterio cuya duración será de tres años y quienes además de reorganizar los estudios de la opción en

Educación Especial crean una nueva centrada en los trastornos del lenguaje e introduce contenidos teórico-prácticos de educación especial en el currículum del resto de las opciones.

Por lo que respecta a la formación permanente la Administración Educativa ha delegado casi exclusivamente esta función en manos de los Centros de Profesores (Maeselles, 1987).

d) El alumno-compañero de clase.

La integración social se puede favorecer, o lo contrario, según las intervenciones de agentes como los hasta ahora citados, pero quienes realmente están en la primera línea del proceso son los iguales, en este caso, los demás alumnos de la clase y del centro.

Todo alumno es un modelo de conducta para los demás. Este mecanismo de aprendizaje ha de ser tenido muy en cuenta por los profesores y utilizado como un recurso único y valiosísimo que de ninguna manera ha de dejarse a la pura espontaneidad (Monereo, 1984). La importancia de este modelo se debe a tres factores: a) la proximidad física; b) la duración y variedad de los contactos y c) la facilidad en imitar las conductas de los iguales.

Así Johnson y Johnson (1980) constatan que el influjo social sobre el niño con déficit por parte

de sus compañeros es notorio en los siguientes campos:

- Aprendizaje de valores y actitudes.
- Aprendizaje de habilidades sociales que reducen la soledad y el aislamiento.
- Aprendizaje de hábitos adecuados o no.
- Aprendizaje de habilidades para el auto-control de la agresividad.
- Aprendizaje de habilidades relativas al papel sexual.
- Aprendizaje en cuanto al nivel de aspiraciones educativas y en el rendimiento escolar.

El profesor del aula ha de tener en cuenta algunas consideraciones como subraya Monereo (1984):

"1. los niños sin handicap son mejores modelos para el discapacitado que los maestros (Bricker y Bricker, en Guralnick 1978). Schmuck (1981) señala, como puntos favorables del niño sobre el adulto, la facilidad del observador en identificarse con el primero, la cercanía de sus estilos de comunicación, la menor autoridad que conlleva su figura e incluso un nivel de aspiraciones a menudo más realistas que las que representa el adulto.

2. La simple proximidad física en situaciones de aprendizaje no-estructuradas; no elicitó un comportamiento imitativo por parte del discapacitado (Devorey, Guralnick y Rubin, 1974; Wasson, 1980).

3. A pesar de que la novedad que implica la inserción del discapacitado en la clase provoca y mantiene la atención del niño sin handicap, éste en ningún caso imita los comportamientos de aquél a menos que se le refuerce por hacerlo (Apolloni y Cooke, 1978).

4. Bajo condiciones estructuradas y de participación el discapacitado puede ser entrenado para imitar al no-handicapado, aprendizaje que se generaliza luego a situaciones no-estructuradas en las que los adultos están ausentes. Obviamente dicha generalización será más efectiva en la medida en que las nuevas condiciones del entorno sean similares a las condiciones del entrenamiento (Apolloni, Cooke y Cooke, 1977).

5. La imitación se facilita cuando el modelo es del mismo sexo (Hartup, 1978) y presenta un nivel de desarrollo similar al del observador.

6. La eficacia del modelado de respuestas por parte del discapacitado aumenta cuando el maestro refuerza las interacciones entre niños con y sin handicap (Wasson, 1980).

7. Para que el modelado se produzca deben darse una serie de condiciones relativas a ciertas capacidades cognitivas del discapacitado, como una apropiada atención, discriminación y retención de la información, y algunas habilidades conductuales para reproducir motóricamente la tarea modelada (Wasson, 1980); (Beltrán, 1983), siendo además conveniente que la tarea reclame una participación activa por parte del sujeto, lo cual favorecerá en mayor grado el modelado (Bandura, Grusec y Menlove, 1967).

8. La utilización del niño sin handicap como modelo de comportamiento no tiene ningún tipo de consecuencias perjudiciales para éste (Cooke y Apolloni, 1976).

Estos ocho apartados confirman el requerimiento de un enfoque sistemático en la implantación del modelamiento en calidad de técnica de integración escolar. La respuesta a esta necesidad es una estrategia de aplicación del procedimiento que se conoce con las siglas P.I.T. pertenecientes a "Peer Imitation Training". Se trata en líneas generales de una estrategia técnica que involucra un conjunto de investigaciones verbales y físicas que ayudan al alumno con handicap a imitar el comportamiento del par sin handicap, atenuando posteriormente estas investigaciones para que las respuestas del modelo

controlen por sí mismas la imitación" (págs. 39 y 40).

A modo de síntesis final de este apartado sobre requisitos para la integración escolar incluimos las Conclusiones de las V Jornadas de Educación Especial de Escuelas de Magisterio (Domingo, González, Payeras y Rodríguez, 1986) en las que se considera imprescindible actualizar los siguientes ámbitos del sistema educativo:

1.- En cuanto a la formación del profesor ordinario:

a) Introducir en la formación inicial de todo maestro, independientemente de su especialidad, los conocimientos mínimos necesarios en Educación Especial. Estos conocimientos podrán impartirse dentro de las asignaturas ya existentes, mediante nuevas asignaturas fundamentales, seminarios, etc.

b) El currículum que se plantea en las didácticas deberá ser planificado teniendo en cuenta las necesidades reales existentes en el aula.

c) Es necesario un soporte legislativo que posibilite una adecuada organización de las prácticas escolares, para conseguir una mejora cuantitativa y cualitativa de las mismas (interacción teoría-práctica, colaboración entre los sujetos implicados y fomento de la investigación).

d) Es urgente una mayor coordinación entre los profesores de las distintas asignaturas, para evitar

repeticiones y lagunas, así como para llevar a término la urgente revisión de los actuales contenidos.

e) Potenciación de las áreas de expresión.

f) Las Escuelas de Magisterio y las Universidades deberán facilitar el reciclaje necesario para que los profesores de las Escuelas de Magisterio aborden los contenidos curriculares antes aludidos.

## 2.- En cuanto a la formación del profesor de apoyo y Educación Especial (a partir de ahora E.E.)

a) La formación del maestro de apoyo, como la de cualquier otro maestro, será de primer ciclo universitario, y en consecuencia deberá ser asegurada por las Escuelas de Magisterio mediante el currículum propio, dentro de la especialidad de Educación Especial.

b) Es necesario que el futuro maestro de Educación Especial posea una formación didáctica referida a todas las áreas y ciclos.

c) La mejora didáctica en Educación Especial debe inscribirse en el contexto de la renovación de las Escuelas de Magisterio a nivel institucional.

**3.- En cuanto al perfeccionamiento del profesorado de E.G.B.:**

a) El primer eslabón en la cadena que constituye el perfeccionamiento del profesorado debe partir de las propias Escuelas de Magisterio. Estas deberán revisar y reformar en profundidad sus planes de estudio, métodos y estrategias de formación del profesorado, a partir de los elementos de reflexión y análisis que les ofrecen las experiencias y problemas de los actuales maestros en ejercicio.

Esta renovación se verá facilitada por la progresiva incorporación del profesorado a las nuevas metodologías de investigación operativa, tales como la de "investigación-acción", que con éxito se está experimentando ya en algunas escuelas de Magisterio.

b) El perfeccionamiento de los maestros deberá apuntar muy especialmente hacia la transformación del rol de "transmisor de contenidos" e "instructor de materias", lo que automáticamente confiere al alumno el rol de consumidor pasivo de conocimientos e informaciones, hacia el rol de maestro "observador", "estimulador", "guía", orientado hacia los proyectos de "investigación-acción", todo lo cual configurará simétricamente en el alumno, el rol de explorador activo de su propio mundo, de su propia normalidad, de su propia sociedad.

c) El reciclaje en Educación Especial de los maestros deberá basarse muy particularmente en el intercambio de experiencias integradoras entre maestros especialistas y no especialistas.

d) Dada la necesaria conexión entre el sistema de formación inicial y el de perfeccionamiento, se echa en falta en el Real Decreto de creación de los CEPS, del 14 de noviembre del 84, el que no se considere la relación institucional entre las Escuelas de Magisterio y los CEPS. Máxime cuando muchos profesores de dichas Escuelas están participando a título personal, en las tareas de los mismos.

#### 4.- En cuanto a otros profesionales y agentes educativos:

a) Los Equipos Multiprofesionales serán un medio generador de la integración escolar que favorezca la normalización educativa.

b) Todos los servicios de apoyo a la comunidad deberán estar coordinados para un mayor aprovechamiento de los recursos existentes y detección de las necesidades prioritarias contextuales.

c) Una de las funciones de los Equipos Multiprofesionales será orientar a padres, maestros tutores, maestros de apoyo, servicios administrativos, etc. a través de los programas de

desarrollo individual (P.D.I.) en todos los momentos del proceso integrador que sea necesario.

d) Es urgente crear lazos de comunicación institucional y profesional entre los diferentes servicios institucionales, equipos, centros, etc., que hasta el momento vienen abordando sectorialmente la problemática de los niños con N.E.E.

e) Mientras todas nuestras energías se focalizan en el tema de la integración del niño disminuido al circuito escolar ordinario, muy poca atención está recibiendo el tema del entrenamiento de estos alumnos con necesidades especiales, para una vida adulta y activa, después de la escuela. A tal efecto deben crearse mecanismos conjuntos con otros servicios de la Administración (INEM, Ministerio de Asuntos Sociales, etc.) más eficaces que los existentes.

f) Los padres deberían colaborar activamente en las experiencias de "atención temprana". Para lo cual deberían potenciarse asociaciones de padres con carácter formativo.

g) La insuficiente información oficial ha inducido a muchos padres de deficientes a concebir falsas esperanzas sobre una inminente integración de sus hijos. Por otra parte la falta de esta misma información puede provocar la ruptura de la cooperación necesaria entre padres y educadores, incluso el riesgo de que se produzcan discrepancias

serias. Por todo ello la administración debe servirse de los canales informativos existentes para informar más ampliamente a padres y demás agentes educativos, de sus nuevos planteamientos y proyectos.

h) En la valoración y orientación educativa, previstas en el Real Decreto de Ordenación de la E.E., debe participar un profesor de E.E. especializado en E.E.

i) Es necesario aumentar el número actual de equipos de valoración y orientación educativa, en función de los centros y profesores implicados en la integración escolar.

#### 5.- De los centros actuales de educación especial:

a) Debemos estimular que en los actuales centros de Educación Especial se oriente el trabajo psicopedagógico para conseguir la integración de los niños en ellos acogidos.

El proceso de reconversión de estos centros debe ir paralelo a la consolidación de experiencias de integración en la escuela ordinaria.

b) La reconversión de los actuales centros específicos debe abordarse en función del contexto territorial y social en el que está inmerso. Lo que quiere decir que el futuro de estos centros debe ser debatido y analizado entre los organismos

administrativos correspondientes, los profesionales y los padres de los alumnos.

Todo ello, teniendo en cuenta las dificultades de los niños atendidos en el centro, y los recursos psicopedagógicos y sociales existentes en dicha zona.

c) Respecto a las expectativas que la integración plantea a los padres de los alumnos deficientes, ahora acogidos en centros específicos, la administración educativa deberá informar, a través de los cauces organizados, a las asociaciones de padres acerca de las posibilidades reales de integrar a su hijo en colegios cercanos a su domicilio.

d) Las asociaciones de padres solicitan que al hablar del futuro de los centros específicos se tenga en cuenta, por la administración, que dichos centros podrían tener, entre otras funciones, la de organizar sistemas de apoyo a las familias.

e) Es imprescindible que en este proceso de reconversión de los centros específicos se contemple la necesidad de un reciclaje, a través de estructuras estables y permanentes, de todos los profesionales de dichos centros y de los centros ordinarios.

6.- En cuanto a la escuela ordinaria:

a) La integración solamente es viable si modificamos el modelo de funcionamiento institucional de la escuela actual mediante:

- La flexibilización de los diferentes roles (dirección del centro, maestro de aula de E.E., maestro de apoyo, maestro del aula ordinaria, claustro, etc.)

- El cambio metodológico que exige un nuevo planteamiento de las didácticas, por ejemplo el trabajo en talleres.

- Modificación del concepto de E.E., entendiéndolo como un recurso que permite intervenciones especializadas y personalizadas más que como un espacio físico definido. Se reconocen como más eficaces aquellos planteamientos institucionales que involucran a todos los agentes educativos en la función terapéutica, al tiempo que ésta debe realizarse fusionada con la actividad cotidiana y normalizada.

b) Los recursos económicos y de personal con los que contamos actualmente se ven seriamente afectados en su eficacia por la multiplicidad de problemas formales derivados de la burocratización que rodea a la educación. Por otra parte la dispersión de estos mismos recursos (por ejemplo falta de sectorización de los equipos multiprofesionales) agrava aún más su ineficacia.

c) Es necesario que se lleve a cabo una reflexión profunda y una ulterior clarificación respecto de la diversidad de profesionales que intervienen en el proceso de integración: maestro del aula de E.E., maestro de apoyo, maestro del aula ordinaria, equipo multiprofesional. Esta diversidad de profesionales no debe de ningún modo traducirse en un reparto que atomice la intervención psicopedagógica.

### 1.3.- EVOLUCION HISTORICA DE LAS ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DEFICIENCIAS

Hasta el siglo XX el deficiente, nos referimos a todo el que padece transitoria o permanentemente algún déficit físico, sensorial o mental, fue considerado como perteneciente a una forma más de desviado social. El deficiente era un "anormal" y en consecuencia debía ser recluido en instituciones que marcaran debidamente la necesaria separación respecto a los "normales".

En palabras de Fierro (1981) "este procedimiento clasificatorio, previo aún a cualquier taxonomía científica, presenta caracteres bien materiales y físicos, muros de piedra y verjas de hierro se encargarán de mantener muy neta la clasificación, la distinción: fuera los hombres cuerdos, dentro los insensatos" (pág. 13).

Aunque con aspectos diferenciados la historia de la deficiencia es la historia de su

institucionalización. No obstante conviene señalar las características de cada uno de los momentos de dicha historia para tal vez poder valorar en perspectiva los cambios que nuestro siglo, y particularmente su segunda parte, ha introducido. Los diferentes estudiosos (Fierro, 1981; Toledo, 1981; García, 1988, Arraiz, 1985 y Monereo, 1985) convienen en señalar cuatro grandes períodos diferenciados en cuanto a actitudes y modos de enfrentarse a la problemática del deficiente.

#### 1.3.1.- El "estadio teológico"

Este momento coincide a groso modo con la Edad Media. Sabemos que en la antigüedad el infanticidio era el mecanismo normal y permitido de eliminar a los deficientes e incluso a otros tipos de marginados. El Código de Manú, en la India, regulaba con toda exactitud los casos en que el infanticidio estaba permitido y aquellos en que era obligatorio.

La legislación griega -excepto en Tebas- admitía la exposición pública del recién nacido. En Atenas se colocaba a los recién nacidos con algún defecto en una vasija de arcilla y se les abandonaba. En Esparta, el niño pertenecía al Estado desde su nacimiento. El padre tenía el deber de presentarlo ante los magistrados en la plaza pública, si el niño tenía alguna tara, se le

arrojaba desde la cumbre de Taigeto, en nombre del bien común. En Roma el infanticidio siguió siendo legal y practicado habitualmente.

La Iglesia, al prohibir estas prácticas, inaugura la nueva etapa caracterizada por actitudes más cercanas a ciertas virtudes teologales, pues la deficiencia era el justo castigo por el que expiar alguna culpa. Esta actitud en muchos casos ha llegado hasta nuestros días. Fierro (1981) relata cómo *"Las ideas del yanqui Samuel G. Howe (1801-1876), otro de los distinguidos promotores de la institucionalización, merecen vitrina de honor en el museo de las ideologías. Nada menos que en un "Report" para el estado de Massachusetts, Howe declara con toda convicción que la idioticia "resulta de la violación de las leyes naturales", haciendo notar que "en todos los casos la falta reside en los progenitores", sea que "hayan pecado en la ignorancia o con la voluntariedad". "El que viola las leyes de Dios, prosigue, incurre en el castigo"*.

Quizás podríamos hacer coincidir este momento evolutivo de las actitudes con el estadio teológico que

Comte reconoce como primero en la evolución del pensamiento.

Ya que el infanticidio fue prohibido se recurre a la práctica del abandono, por lo que la Iglesia comienza a recoger a esta gente, que en el mejor de los casos llegaría a bufón de un señor o espectáculo de plazas públicas, abriendo con ello los primeros asilos.

En consecuencia el minusválido es un sujeto pasivo al que hay que dar protección y tutela.

### 1.3.2.- Las grandes instituciones

Este segundo período va desde el siglo XVI hasta el XIX. Y aunque jalonado de hitos y progresos, este momento constituye la etapa del "gran encierro", en palabras de Fierro (1981).

En un primer momento se crean grandes centros correccionales en donde se encierra tanto a "locos", deficientes mentales como vagos y maleantes.

En 1656 se crea en París el Hospital General en donde llegó a haber unas 6.000 personas encerradas (1% de la población parisina). Naturalmente fue la solución para acabar con el desorden que la mendicidad y ociosidad generaban.

Por la misma época aparecen en otros lugares de Europa instituciones similares como las "Houses of correction" y "Workhouses" de Inglaterra y las "Züchthäuse" de Alemania. La asistencia es considerada desde la óptica del orden público. No obstante, en esta misma época comienzan a cambiar las actitudes en relación a los deficientes sensoriales.

Así, en el siglo XVI Pedro Ponce de León demuestra que es posible enseñar a hablar, a leer y a escribir a sordos lo que hasta el momento nadie había considerado posible.

El Siglo de las Luces, que sin duda correspondería con el estadio metafísico de Comte, supone un cambio, pues los avances de la medicina y de la pedagogía van afinando las clasificaciones de las deficiencias, proponiendo métodos nuevos de tratamiento. Como

resultado se crean espacios más diferenciados, aunque siguen siendo de reclusión, tales como la cárcel, el manicomio, el asilo, el correccional, el exilio...

La asistencia es considerada ya desde el derecho legal. En el campo de la educación de deficientes sensoriales es donde más deprisa se avanza. Sobre la base de los descubrimientos de Pedro Ponce de León, J. Bonet y el Abad de l'Épée crean a finales del siglo XVIII una escuela para sordos. La ley Moyano preveía en España la creación de una escuela para sordos.

Por la misma época, también en París, V. Huay abre una escuela para ciegos, uno de cuyos alumnos L. Braille crea el método de lectura para ciegos actualmente vigente.

Años más tarde, en 1810, W. Klein promueve en Austria una compañía de escolarización en centros ordinarios del niño ciego que tres décadas después será asumida por el propio gobierno. Es pues el primer hecho histórico planificado de integración escolar de deficientes.

Esta diferenciación histórica, que de momento favorece a los deficientes sensoriales, se explica por ser mejor la adaptabilidad de éstos al modelo escolar en vigor. Los deficientes mentales, por el contrario, planteaban una ruptura que la escuela de entonces no podía aún asumir.

Con todo, los trabajos de Esquirol (1772-1840) e Itard (1774-1836) abren el camino a la educación especial de los retrasados mentales. Seguín (1812-1880) crea la primera escuela para retardados y publica en 1846 "Traitement moral, hygiène et education des idiots", también Voisin en 1836 publica "Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une education speciale".

Pero no todos los llamados pioneros eran tales, como el propio Fierro (1981) remarca:

*"... En cuanto a Guggenbühl, parece haber sido un iluminado antes que un ilustrado. Su centro de Abendberg (Suiza) para "cretinos" pronto se convirtió, gracias a la eficaz propaganda con que supo darlo a conocer (consiguió recaudar donaciones hasta de Inglaterra) en un lugar de perenigrage de profesionales filántropos. Sólo*

*más tarde se descubrió que Guggenbühl hacía pasar a individuos normales por cretinos rehabilitados, y en el informe -algo panfletario de todos modos-, de una inspección oficial, estableció hechos tan poco halagüeños como la falta de supervisión médica, la ausencia de condiciones mínimas de nutrición, higiene y limpieza, y el absoluto descuido de Guggenbühl en los libros de contabilidad, donde no constaban los espléndidos donativos que recibía en sus viajes por medio mundo".*

Incluso a finales del XIX se considera a los deficientes mentales como una amenaza de posible "degeneración" intelectual de la humanidad. Galton, quizá quien más se destacó dentro de esta línea, llegó a proponer drásticas medidas de esterilización.

La "Mental Deficiency Act" de la Inglaterra de 1915, es un ejemplo del grado de recelo y segregación a que estaban sometidos especialmente los deficientes mentales. Esta ley pretendía defender a la sociedad de la "peligrosidad social" de dichos sujetos. En ella se autorizaba la detención sin juicio previo del deficiente mental autor de delitos tales como "vagar por las calles" o "haber parido un hijo".

En cualquier caso las grandes instituciones imponen la visión medicalista que hace de los deficientes unos enfermos (Toledo, 1981):

*" - El enfermo cae dentro de una jerarquía médica. Los doctores y enfermeros supervisarán su vida aún en aspectos no médicos como son las horas de visita, reducción del número de éstas.*

*- El enfermo debe residir en un hospital. Nunca se identificará su lugar de vivienda con una casa.*

*- Se hablará con ellos como "pacientes" (palabra que tiene la connotación de tener paciencia).*

*- Su biografía no será tal biografía, sino que se llamará "historia clínica".*

*- El equipo que sirve a los institucionalizados se vestirá de distinto modo, comerá a distintas horas y en distinto sitio.*

- A su programa de vida lo llamarán "tratamiento".
- Al trabajo que realicen se le denominará "terapia industrial".
- Sus distracciones serán organizadas bajo el rótulo "terapia recreativa".
- La escuela pasará a ser nombrada "terapia educativa".
- Se les protegerá, como enfermos, impidiéndoles que asuman la dignidad a arriesgarse" (pág. 20).

En esta etapa aunque el deficiente sigue siendo un sujeto pasivo sus limitaciones comienzan a ser estudiadas al objeto de intentar su rehabilitación. Los profesionales y las instituciones continúan marginando, encerrando al deficiente si bien buscando su rehabilitación. La protección sobre el deficiente abandona las motivaciones caritativas en favor de las medicalistas.

### 1.3.3.- La institucionalización educativa

Durante el siglo XIX varios factores convergerán para dar lugar a la creación de escuelas e internados especiales y cada vez más especializados. Podríamos citar entre ellos:

- La revolución industrial que exigía una escolarización obligatoria.
- El auge de la conciencia democrática que conlleva un mayor respeto por los derechos de cada individuo.
- La revolución pedagógica que supuso la aparición de la "Escuela Nueva" planteando la necesidad de una Educación Especial.
- El rápido desarrollo de la Psicometría desde que Binet y Simon crean en 1905 la primera escala de inteligencia.

Frente al pesimismo de los innatistas Galton, Goddard, etc. surge la Educación Especial que cree en la educación individualizada, la importancia de la estimulación y el ambiente del niño, el entrenamiento en habilidades funcionales, en que todo niño es educable, etc.

La llegada de la educación especial supone un paso de gigante en relación a la etapa anterior, pues las actitudes son decididamente positivas hacia la educación de los deficientes y el desarrollo en el uso de técnicas e instrumentos especiales, tan útiles sobre todo en el campo de la rehabilitación y que muy rápido trae consigo la presencia de profesores y profesionales especializados. No obstante, a pesar de los progresos la nueva situación prolonga los viejos mecanismos segregadores. La educación especial se desarrolla íntegramente en un circuito paralelo de centros especiales e internados que no tienen el menor contacto con la escuela ordinaria e incluso con el resto de la sociedad, de manera que al deficiente desde su infancia se le está dirigiendo ya por un camino especial por el que discurrirá toda su vida, en los diferentes ámbitos, laboral, familiar, social...

A la idea secular de la ineducabilidad del deficiente, para el que se crearon en nombre de intenciones caritativas toda suerte de instituciones de reclusión, ha sucedido en nuestro siglo la otra, no menos inexacta, de que el deficiente, aunque educable, es un individuo incapacitado para adquirir una educación superior a la de unos 'elementales hábitos y conocimientos. Por ello la Escuela ha creado unos circuitos especiales a donde son desviados todo tipo de deficientes, sea cual sea el grado y naturaleza de la deficiencia, que es lo que conocemos como Centros de Educación Especial, en muchos casos herederos directos del espíritu de caridad y beneficencia que inspiró otras épocas.

Ya hemos dicho que la deficiencia sensorial, física o psíquica, innata o adquirida, se acompaña de un "handicap social" (C.R.E.S.A.S., 1982). Así, cuando nos referimos a la sordera estamos hablando, de modo indiferenciado, del déficit sensorial, por una parte, y del "handicap social", por otra. Este handicap consistiría en el conjunto de cortapisas con que se encuentra el deficiente en el proceso de su integración social, y que son fruto de la percepción que la comunidad tiene del déficit sensorial.

La Educación Especial se esfuerza únicamente en la recuperación del déficit, por lo que no sólo no consigue una reeducación total, así, en el ejemplo expuesto, el sordo seguiría teniendo una voz menos inteligible y con distinta modulación, sino que incide negativamente sobre el "handicap social" al aislar socialmente el déficit y sacarlo de su contexto.

Siguiendo con la analogía comtiana podríamos identificar este momento con el del estado científico.

A los prejuicios morales y actitudes agresivas de siglos anteriores suceden ahora otras más "humanitarias" y "científicas" que pretendiendo defender al deficiente de la sociedad caen en el inveterado error de la marginación.

Realmente, pese a los progresos, resulta muy difícil sustraerse a la influencia de un pasado tan brutalmente segregador.

La Psicopedagogía y la Escuela son los modernos instrumentos de segregación del deficiente. El médico ha sido sustituido por el psicólogo para llevar a cabo la

labor de diagnosticar y etiquetar al deficiente. El Psicodiagnóstico en nombre de la ciencia legitima las nuevas formas de segregación, que harán del deficiente que se sienta un ser "distinto", incapaz de encontrar su sitio en una sociedad que está fuera de su mundo.

#### 1.3.4.- El período normalizador

La expansión y generalización de la Educación especial encuentra su punto de inflexión en los años 60. El profundo cambio democrático que vive la humanidad tras la Segunda Guerra Mundial favorece la aparición de actitudes de respeto hacia la diferencia, la oposición a la discriminación de las minorías, y en el caso de las deficiencias, la crítica hacia los centros especiales, como responsables de la segregación del deficiente. Se abre, en suma, un nuevo camino: el de la normalización/integración. Se empieza, por fin, a considerar al deficiente como sujeto activo de su desarrollo personal y en la conquista de su autonomía e independencia sociales.

El año 1959 es una fecha histórica en la desinstitucionalización de los deficientes, es cuando

Bank-Mikkelsen formula el Principio de la Normalización y el Parlamento danés lo convierte en cuerpo legal.

Ha sido denominada como etapa democrática, pues es la que sin duda más lejos llega en este aspecto al intentar conjugar el respeto a la diferencia con la socialización, la igualdad de oportunidades con las necesidades particulares. Durante esta etapa un buen número de países occidentales plasman el cambio democrático en marcos legales que regulan la manera más o menos radical de integración escolar (Dinamarca: 1969; Noruega: 1969-1975; Italia: 1971-1977; U.S.A. 1975; Bélgica: 1980; Suecia: 1980; Francia: 1982-1983; Gran Bretaña: 1981; España: 1985). En todos los casos la ley pretende un acercamiento entre la escuela ordinaria y la especial, si bien en unos casos, como el de Bélgica, el acercamiento consiste en la coordinación de ambos sistemas; en otros, como el de Suecia, en una fusión, incluso con la supresión total de la escuela especial como en Italia (Zucman y Brosseau, 1988).

#### 1.4.- CAUSAS QUE FAVORECIERON EL DESARROLLO DE LAS ACTITUDES POSITIVAS FRENTE A LAS TESIS INTEGRACIONISTAS

Varios son los factores que favorecieron el surgimiento de la nueva mentalidad. Iremos abordando separadamente uno por uno:

##### a) La corriente desinstitucionalizadora

Dentro del vendaval contracultural de los años sesenta se desarrolla un frente que pone en tela de juicio las instituciones para enfermos mentales (Goffman, Basaglia) o instituciones escolares (Illich, Reiner). Para los primeros el hospital para enfermos mentales es un mundo cerrado en el que la autoridad médica sobre el enfermo es total, éste es un ser sin derecho alguno, reducido al estado de sumisión absoluta. Para Illich (1974) y Reiner (1973) la escuela reproduce el sistema social en sus peores dimensiones; clases sociales, competitividad, sumisión al sistema capitalista. En síntesis estas son las formulaciones básicas de la tesis desinstitucionalizadora que no tarda en llegar a los centros de Educación Especial.

Un sinfín de estudios comienza a comprobar el tipo y alcance de los efectos de la institucionalización de deficientes. Se esfuerzan por demostrar la falta de los imprescindibles lazos familiares junto a la pobre estimulación ambiental que caracterizan a las instituciones especiales, produce una progresiva despersonalización, un nivel conductual impropio de la edad y repleto de estereotipias, déficit generalizado en las áreas funcionales, pobre autoconcepto, y para colmo un descenso del coeficiente intelectual (C.I.). Por otra parte, los niños institucionalizados no muestran ningún beneficio académico suplementario. En definitiva, la calidad y eficacia de las instituciones segregadas se pone plenamente en entredicho.

#### b) El cuestionamiento de las técnicas de diagnóstico

El criterio seguido, en muchos casos, para escolarizar al niño en un centro ordinario o especial ha sido el de los tests psicológicos. Estas pruebas han sido severamente criticadas desde dos frentes, por una parte desde las limitaciones que plantean su fiabilidad y validez, como desde los efectos añadidos que sus expectativas suscitan.

El C.I. fue y sigue siendo cuestionado por la escasa fiabilidad en las pruebas con las que se obtiene. Los resultados son muy poco constantes en un mismo individuo en las diversas situaciones de aplicación y en las diferentes escalas utilizadas del mismo test. El sesgo cultural, que en mayor o menor medida posee cada test, y la artificiosidad de la situación de aplicación, no suficientemente controlada, ayudan aún más a desvirtuar los datos.

Dentro de este primer frente de críticas cabe destacar la distorsión que introduce el inevitable sesgo cultural en toda prueba psicométrica. Chaffin (1975) considera que esta es una de las causas que favoreció la aparición de la tesis integracionista:

*"El reconocimiento de que muchos de los medios de diagnóstico utilizados para la identificación de los niños retrasados resultaban culturalmente tendenciosas, lo que muchas veces se traducía en diagnósticos inadecuados y en la recomendación de colocar a los niños en clases especiales" (23).*

Por si estas críticas no bastaran hemos de convenir que cuando menos es cuestionable la suposición de que en toda determinación psicométrica se sabe con exactitud lo que se está midiendo. La frase de Binet "la inteligencia es lo que miden los tests" sigue sonando a "bòutade".

Por otra parte la psicometría maneja mediciones totalmente carentes de isomorfismo. Mientras es clara la diferencia que media entre una barra que mide 60 ctms. y otra de 40 ctms., esa claridad desaparece al comparar un C.I. de 60 y otro de 40 aunque matemáticamente la diferencia sea en los dos casos de 20.

Otra radical contradicción de la psicometría es la de que los datos psicométricos arrojan una visión fotográfica y estática del desarrollo, como si la inteligencia y la personalidad no tuvieran qué ver con los procesos evolutivos.

Por último, por lo que se refiere a este primer frente de críticas, se acusa a la Psicometría de trabajar desde el presupuesto de que cualquier rasgo

o aptitud se distribuyen estadísticamente de forma normal, lo que empíricamente es indemostrable. Es decir, psicométricamente lo normal y lo anormal son conceptos puramente estadísticos. Sin embargo los primeros tests psicológicos nacieron con este objetivo, entre ellos el caso más elocuente es la Escala de Binet.

El otro frente de críticas a las técnicas de diagnóstico psicológico se fundamenta en los efectos que produce una etiquetación o clasificación. La clasificación diagnóstica produce una especie de estigma que alterará sustancialmente relaciones interpersonales.

Ya hemos mencionado los estudios de Rosenthal y Jacobson (1968) y Rosenthal (1971), y desde luego son clásicos en la Psicología Educativa y Diferencial. En ellos se ve hasta qué punto la clasificación diagnóstica modifica las expectativas del profesor y éstas llegan a transformar las actitudes y conductas hacia los alumnos falsamente diagnosticados. De manera que aquellos alumnos de los que el maestro, guiado por los falsos datos testológicos, esperaba un mayor rendimiento, eran

valorados positivamente, al contrario de lo que ocurría con aquéllos que supuestamente tenían peores resultados en los tests.

Reynolds y Balow (1972) encuentran, de manera similar, una estrecha relación entre las clasificaciones del diagnóstico y las escolares. Chaffin (1975) también lo considera como otro factor decisivo que favoreció la aparición de la tesis integracionista:

*"La comprobación, por parte de los educadores, de que el diagnóstico de 'retrasado' podía tener para el niño efectos más devastadores que la misma deficiencia diagnosticada" (pág. 23)*

Preocupadas las autoridades del Departamento Federal de Salud, Educación y Bienestar de E.E.U.U. (1984) por las consecuencias negativas que frecuentemente acompañan a los diagnósticos en el mundo de la escuela, encargaron la realización de un informe en el que se formulan una serie de paradojas cuya superación es urgente:

"- Los niños categorizados y etiquetados como diferentes pueden quedar permanentemente

estigmatizados, ser rechazados por los adultos y otros niños y excluidos de oportunidades esenciales para su completo y sano desarrollo. *Y sin embargo*, la categorización es necesaria para abrir el camino a las oportunidades, conseguir legislación, fondos, programas de servicios, una evaluación segura, investigación e incluso una comunicación efectiva sobre los problemas del niño excepcional.

- Los niños pueden ser asignados a programas y educaciones inferiores, privados de su libertad al ser institucionalizados, e incluso esterilizados, con muy poca o ninguna consideración del proceso debido, sobre las bases de unos procedimientos inadecuados de diagnóstico. *Y sin embargo*, se dispone de los conocimientos necesarios para evaluar con razonable exactitud a los niños, para proporcionarles programas adecuados y garantizarles el proceso debido.

- Un número importante de niños pertenecientes a grupos étnicos minoritarios han sido clasificados inadecuadamente como deficientes mentales basándose en tests de inteligencia inapropiados, y colocados en clases o programas especiales en los que las oportunidades para el aprendizaje y los estímulos son inadecuados. *Y sin embargo*, muchos de estos niños necesitan

ciertamente asistencia especial a fin de desarrollar y poner de manifiesto sus competencias ocultas, y unos procedimientos más perfectos de clasificación podrían aumentar su probabilidad de conseguir los servicios necesarios.

- La clasificación de un niño puede terminar por su internamiento en una institución que lo define y confirma como delincuente, ciego, retrasado o emocionalmente perturbado. La institución puede evocar una conducta apropiada a su etiqueta, inclinándolo así más al crimen o impidiéndole que se apoye en la medida necesaria en la visión residual que no alcance lo que su capacidad personal le permite o que se muestre más perturbado de lo que estaría en un ambiente normal. Y *sin embargo*, las familias y comunidades no están equipadas para sostener y aceptar ciertos niños. La familia puede necesitar ayuda, y el mismo niño la protección y los servicios especializados de una institución.

- Tenemos una serie de programas legislativos categóricos para todo tipo de niños excepcionales. Y *sin embargo*, el niño pluridiminuido, que no entra dentro de una determinada categoría, puede tener graves dificultades para conseguir ayuda especializada.

- El sistema de tribunales de menores ha sido concebido para guiar y proteger el niño delincuente, al tiempo que para proteger a la sociedad, y el juez desarrolla una tarea muy similar a la parental. *Y sin embargo*, debido a protecciones inadecuadas en cuanto al procedimiento, los niños clasificados como delincuentes o que necesitan supervisión pueden recibir un tratamiento más duro del que tendría un adulto que hubiese cometido el mismo delito.

- Las asociaciones voluntarias y profesionales, organizadas alrededor de categorías de excepcionalidad, obtienen anualmente millones de dólares, y las agencias oficiales, que están asimismo organizadas por categorías, cuentan con suficiente personal siempre ocupado. *Y sin embargo*, las asociaciones, juntas y organismos de servicios compiten por los escasos recursos, existe una notable duplicación del esfuerzo, los servicios para niños están deficientemente coordinados, rara vez se consigue la continuidad en la atención, y los niños siguen perdiendo cada vez más oportunidades" (págs. 26 y 27).

c) El trabajo de asociaciones y publicaciones

En E.E.U.U. se vive el cambio de paradigmas en los años 60 de manera entusiasta y activa sobre todo desde asociaciones de padres (NARC: Asociación Nacional para Ciudadanos con retraso o PARC: Asociación de Pensilvania en pro de los niños retrasados) y otras de profesionales recién creadas como: National Association for Retarded Children o la Association for Children With Learning Disabilities o The Council for Exceptional Children. Un rico debate, como el famoso Goldberg-Cruickshank, en el que se abordan problemas teóricos y también se alumbran nuevos métodos y técnicas, se desarrolla a través de una pléyade de publicaciones entre las que cabe destacar: *Journal of Special Education, Journal of Learning Disabilities, Exceptional Education Quarterly, Mental Retardation, Exceptional Children, Journal of Mental Deficiency Research.*

En nuestro país sobre todo este debate se ha venido realizando desde los años 70 en las páginas de la Revista *Siglo Cero*.

d) Las innovaciones metodológicas, técnicas y organizativas

Al cambio de paradigmas contribuyeron notablemente la aplicación en Educación Especial de las técnicas de modificación de conducta (Lovaas, 1981). Las mejoras en los sistemas de evaluación (Nelson y Hayes, 1986), el desarrollo del curriculum, así como la importancia dada a la prevención e intervención tempranas (Guralnick y Bennett, 1987).

Por otra parte las nuevas corrientes ecológicas destacan la importancia de la relación con el entorno, proponiendo nuevas formas de organización y el enriquecimiento del mismo.

e) La política de los organismos públicos

La posición adoptada por organismos como la O.N.U., con escaso poder político pero gran ascendencia moral, constituye otro de los factores que influyeron, al principio de los años 70, en el progresivo cambio de políticas y actitudes.

La Liga Internacional de la O.N.U. (1967), primero, y la propia Asamblea General de la O.N.U. (1972 y 1975), después, acuerdan una serie de principios por los que se ha de guiar la política en Educación Especial. En primer lugar se proclama el derecho al libre acceso a una educación y tratamiento adecuados. Este principio se desprende directamente de la Declaración de los Derechos Humanos cuando dice:

*"El niño física y mentalmente impedido o que sufre impedimento social, debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado que requiere su caso particular"*

En términos parecidos se formula el Artículo 49 de la Constitución Española (27/12/1978):

*"Los poderes públicos realizarán una política de prevención, 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"*

En segundo lugar se proclama el derecho en el que se fundamenta el principio de Normalización. Es decir, el derecho a ser tratado con las mismas oportunidades y a disfrutar de las mismas ventajas que los demás ciudadanos.

Igualmente la O.N.U. reconoce el principio de la sectorización por el que todo individuo ha de hacer uso de los servicios públicos dentro de un entorno accesible, o lo menos restrictivo posible.

Dentro del ámbito internacional es obligado, también, citar la ley inglesa de 1981, decididamente integracionista, basada en el informe, referencia fundamental, de Mary Warnock "Special Educational Needs" de 1978.

En España, desde los años 70, van asumiendo poco a poco la nueva filosofía instituciones tales como: *Real Patronato de Educación Especial*, creado en 1976; *el Instituto Nacional de Educación Especial* creado en 1975; hasta que finalmente queda sancionada en el *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985* y sus homólogos

promulgados por los gobiernos de las comunidades autónomas con competencias educativas.

Hay que añadir dentro del ámbito público la repercusión que tuvieron las sentencias pronunciadas por tribunales en los E.E.U.U., sobre el derecho a una educación no segregada de la que los ciudadanos norteamericanos disponen desde hace décadas (Liebherr, 1977; Reynolds y Birch, 1977 y Bricker, 1978).

Dichos fallos son considerados por Chaffin (1975) como otro factor más que se añade a los ya mencionados y que determinaron el cambio de actitud:

*"Los procesos judiciales sobre educación especial respecto a prácticas de asignación de puestos escolares, así como sobre los derechos de los niños a recibir el adecuado tratamiento educativo" (pág. 23)*

f) Los datos económicos y la eficacia en la E.E. \_\_\_\_\_

Cuando de educación se trata es incómodo abordar el asunto desde la perspectiva de la rentabilidad

económica. Primero por tratarse de un concepto técnicamente difícil de ser sometido a criterios de cuantificación matemática y por otra parte se corre el riesgo de anteponer las rentabilidades económicas a las propias del hecho educativo, de naturaleza muy distinta.

No obstante, alguna aproximación al hecho económico que conlleva la educación se ha de hacer, pues la educación se sustenta materialmente con unos presupuestos a la vez que de sus consecuciones se inducen unas consecuencias de orden también económico.

A pesar de las dificultades técnicas, son numerosos los estudios realizados al respecto, pues al proponerse una educación integrada no eran pocos los temores surgidos en los diferentes países a que el abandono de los centros especiales en favor de los ordinarios supusiera un aumento excesivo de los costes económicos. La polémica, hoy ya superada, se planteó en los años 70 y particularmente en los E.E.U.U.

Monereo (1985) hace una revisión exhaustiva de los trabajos publicados al respecto llegando a la siguiente conclusión, que hoy comparte todo el mundo:

*"En conjunto lo que sí parece poder afirmarse es que la Educación Especial en escuelas aisladas resulta más costosa que si se efectúa en escuelas ordinarias y que la inclusión del alumno excepcional en el aula regular es por lo menos tan rentable como su asistencia a un aula especial dentro de una escuela ordinaria"* (pág. 23)

Chaffin (1975) en su revisión llega a la conclusión de que los costos del sistema especial y del integrado son muy parecidos.

Conley (1973), (en Fierro, 1975), desde un modelo puramente economicista en el que define con claridad todos los elementos del "input" y del "output" llega a la conclusión de que la educación de los deficientes mentales ligeros en centros ordinarios es más barata que en centros especiales en una proporción de 1 a 14 dólares. Esta relación desciende fuertemente en el caso de los moderados.

Donde la relación coste-beneficio es mayor, sin duda, es en el campo de la prevención de la deficiencia mental en donde 1 dólar invertido supone 200 de ahorro.

No obstante, hay autores, como W. Cruickshank (1986), que discrepan y que piensan que si los programas de integración están bien planteados y aplicados no son necesariamente más baratos que la Educación Especial. Desde luego no se puede olvidar que un programa de esta naturaleza exige una enorme cantidad de energía en su preparación y en su aplicación pues intervienen muchas personas con muy diferentes funciones, e igualmente muchos recursos materiales que poner en juego.

Tratar de aplicar al mundo de la educación un modelo de análisis económico en términos de coste-beneficio es un arduo empeño, por la dificultad en cuantificar las variables del producto que sin duda tienen una dimensión personal, pero también organizativa y social.

En cualquier caso como opina Mendoza (1984) cuando tratamos de Educación "aunque fuese posible

determinar detalladamente todos los costes y beneficios el criterio de decisión se encuentra más allá de la mera comparación de costes beneficios, y entra de lleno en el terreno de los derechos que toda sociedad desarrollada reconoce a sus miembros" (pág. 16).

Molina (1985) considera que los gastos se reducen considerablemente con la integración escolar.

Parece pues que también desde esa perspectiva hay suficientes argumentos que sustentan las tesis integracionistas y ayudan a su expansión.

Si, como sabemos, el niño integrado llega, cuando menos, tan lejos en los objetivos educativos como el del centro especial y si el resto de alumnos del aula ordinaria se beneficia de las claras mejoras organizativas y técnicas que la integración supone (reducción del número de alumnos por aula, la dotación de profesor de apoyo y orientadores, material, etc.) la tesis de la integración escolar se convierte en una tesis difícilmente rebatible, aún desde ámbitos tan relativos como los de la economía.

A todo esto hemos de añadir los argumentos emanados de la polémica sobre la eficacia de la educación especial. Desde hace tiempo (Chaffin, 1975) se consideran dudosos los resultados que se obtienen en las clases especiales al menos con cierto tipo de deficientes:

*"Desde hace casi treinta años se viene discutiendo entre los profesionales sobre la validez de las clases especiales como medio adecuado para resolver los problemas de los deficientes. Las investigaciones anteriores a 1940 sobre las clases especiales y su eficacia han llevado a muchos educadores a poner seriamente en duda su valor" (pág. 23)*

También Bess Johnson, 1962 (en Chaffin, 1975), después de analizar catorce estudios relacionados con la eficacia, confesaba:

*"Resulta paradójico el hecho de que los niños afectados de deficiencias mentales y que están al cuidado de maestros especializados, disponiendo de mayores recursos financieros para su educación y de aulas con un número*

*menor de alumnos, en las que se imparten programas orientados a resolver sus necesidades peculiares, alcancen unos niveles de formación similares o incluso más bajos que otros niños afectados de las mismas deficiencias mentales y que no disponen de estas mismas ventajas, por lo que se han visto obligados a asistir a las escuelas no especializadas" (pág. 24)*

#### e) La evolución demográfica

Durante la etapa que va de 1950 a 1975 el desarrollo económico del mundo occidental junto a otros factores de orden moral, psicosocial y médico, produce una una eclosión demográfica que hace aumentar a la población mundial en un 40%.

Estos datos, especialmente en los países en vías de desarrollo, demográficamente los más fecundos, se oponen al reto de la escolarización universal. El progreso exige educación desde luego para todos, pero no todos pueden acceder a un puesto escolar por la sencilla razón de que no existe para todos. La población en edad escolar y que sufre alguna

deficiencia será una de las primeras en sufrir las consecuencias de tal situación.

Concretamente en España esta situación se ha vivido hasta la década pasada. Al inicio de la transición democrática aún se seguía hablando de la falta de un millón de puestos escolares. La decisión y el consenso de los políticos de entonces hizo posible el milagro, por primera vez en nuestra historia, de que hubiera plazas escolares para todos los niños del país, también aquéllos con N.E.E.

Con todo, hay otro elemento que también ayudó a ello: la evolución demográfica.

El nuevo rumbo que adoptó la evolución demográfica en la década de los 70 también colaboró de manera decisiva al cambio en la política educativa hacia la integración. Desde la aparición de la profunda crisis económica en 1974 se frena bruscamente la eclosión demográfica. Naturalmente esto se traduce en una menor demanda de puestos escolares al inicio de la década de los ochenta. La política educativa una vez conseguida la escolarización plena en los niveles obligatorios, pretende la consecución de

objetivos relacionados con la mejora en la calidad. Era pues el momento de poder hablar de la reducción de alumnos por aula, ampliación de recursos personales y materiales, revisión del curriculum y de la organización, etc., en suma, todo lo que exigiría un P.I. escolar.

También desde esta perspectiva parecía evidente que había llegado el momento de la integración escolar de ese aproximado 4%, o al menos parte, que integra la población con necesidades educativas especiales.

#### f) La enseñanza individualizada

Desde los años cincuenta dos líneas de pensamiento convergen en un punto: la individualización del proceso educativo. En primer lugar cabría hablar de las pedagogías no-directivas (Snyders, 1973) que encarnan la experiencia de A.S. Neill y la obra de C.R. Rogers, en definitiva del paradigma humanista, por otra parte de los planteamientos de Skinner en el campo de la tecnología educativa y enseñanza programada.

Desde los diferentes enfoques se resalta la importancia de acomodar la enseñanza a las diferencias individuales del alumno, es decir, a su nivel de habilidades, de intereses, de ritmo de aprendizaje y estilo de aprendizaje.

En suma, el nuevo enfoque individualizador requiere sucesivas adaptaciones de la enseñanza a:

- a) la velocidad de aprendizaje de alumnos.
- b) a los objetivos que ha de conseguir cada alumno.
- c) a los métodos, técnicas y materiales acordes con las características del alumno.
- d) a los hábitos de estudio, actitudes, estilo de aprendizaje e intereses individuales.

Estos enfoques llevan directamente a la aceptación de la integración escolar como un hecho natural más entre los que integran el gran hecho educativo.

### g) Experiencias pioneras

Por último, cabría destacar como otro factor más, la existencia de experiencias integradoras pioneras, cuyos resultados fueron muy alentadores.

En unos casos se trata de experiencias surgidas en contextos rurales donde la escolarización del niño deficiente en la escuela ordinaria, con frecuencia unitaria, era su única posibilidad, y sobre todo en centros, privados y públicos, en los que gracias a la presión de las Asociaciones de Minusválidos y al espíritu progresista de muchos profesionales enmarcados en los movimientos de Renovación Pedagógica, se han ido desarrollando programas de integración escolar desde los primeros años de la década de los setenta. De entre un sinfín me gustaría citar algunas particularmente paradigmáticas en sus respectivos entornos educativos como:

- "Ciudad Escolar de la Diputación de Madrid".
- "Colegio Agora" (Madrid)
- Colegio "El Pelouro" (Galicia)

- AMAPPACE (Asociación Malagueña de padres de Paralíticos cerebrales)
- Colegio Público "Aragón" (Aragón)
- COFI (Centro de Orientación Familiar del Invidente) (Aragón)
- "Centro Piloto de la Cruz Roja" (Madrid)
- "El Margalló" (Barcelona)

A estas experiencias más cercanas se han de añadir las procedentes de otros países más adelantados en este terreno como Italia, Estados Unidos, Suecia, Reino Unido, etc.

Las publicaciones pedagógicas y reuniones de profesionales con frecuencia se han ocupado en analizar y conocer dichas experiencias, que en buena medida han servido de referencia a la hora de proponer el programa generalizado de integración escolar. En todas las revisiones críticas que se han hecho sobre los resultados de tales experiencias (Johnson, 1961; Quay, 1963; Stedman y Erichorn, 1964; Kirk, 1964; Gardner, 1966; Dunn, 1968; Guskin y Spicker, 1981; Molina, 1983; Molina, 1984) se llega a conclusiones parecidas y que podríamos concretar en los siguientes puntos:

1) No existen evidencias científicas de que los niños mentalmente disminuidos, ubicados permanentemente en aulas y colegios especiales, alcancen un rendimiento escolar superior que aquellos otros ubicados en aulas ordinarias.

2) Los resultados reflejan que el rendimiento escolar de los niños mentalmente disminuidos ubicados en aulas ordinarias es superior que el de los ubicados en aulas especiales. Aunque hay notables discrepancias entre unos y otros estudios a la hora de concretar dichos adelantos en áreas curriculares precisas.

3) La adaptación social de los niños discapacitados, evaluada a través de los contactos interpersonales efectuados con otros niños, dentro y fuera del colegio, es superior en aquéllos que han sido ubicados en aulas ordinarias que la de los que lo fueron en aulas o centros especiales.

### 1.5.- LAS TESIS INTEGRACIONISTAS HOY: ANALISIS COMPARADO

En estos momentos son mayoría los países de Europa y América del Norte que organizan la Educación Especial desde la filosofía integracionista. Las características diferenciales son notorias, como podemos ver en el cuadro 2 pero también lo son las coincidencias.

CUADRO 4.1: COMPARACION DE DIFERENTES ASPECTOS  
DEL MODELO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN VARIOS PAÍSES  
DE LAS AREAS ESCANDINAVA, ANGLOSAJONA Y LATINA.  
(FUENTE: COMUNIDAD ESCOLAR, 25 MARZO, 1985)

Legislación	Escuela ordinaria	Condiciones para la integración
EE.UU.	1975. Ley General de Educación Especial aplicable a todos los niños deficientes: establece la educación pública lo más normalizada posible, gratuita, pero no obligatoria. Establece el P.D.I.	
Canadá	1978. Ley General de Integración de Individuos Marginados. Derecho a la educación pública a privada. Asistencia a la escuela de forma semejante a niños sin dificultades. Regula las normas de financiación. Límite de atención educativa 21 años. Integración basada en la prevención y que conviene desde el nacimiento. Supresión de barreras arquitectónicas.	Ratio 1/20 con 3 ó 4 deficientes. Evaluación periódica. Trabajo en equipo, multiprofesional. Formación continua. Actitud favorable.
Dinamarca	No hay legislación específica. La escuela no es obligatoria, pero sí gratuita.	Ratio 1/22
	Comienza a los 6-7 años y dura 9-10 años. Para los deficientes se prolonga hasta los 21 años. No hay calificaciones hasta los 13 años. Hay 22 niños por aula. Atención preferente de desarrollo personal y social.	

**Requisitos programas**

**Servicios**

**Dependencias y financiación**

Programas integradores con curriculum funcional. Establece programas de desarrollo individual.

Departamento interministerial: educación, salud, bienestar. Funciones, financiación y técnicas. parte de la financiación a cargo de cada estado.

Revisión periódica (cada dos años) de la valoración de los alumnos.

Descentralización. Comisión escolar local: Objetivo: Estudio de la integración. Funciones: elaboración de planes, formación de personal en técnicas de integración. Implantación de programas de estimulación. Evaluación continua con asesores provinciales o regionales.

Ministerio de Educación y Asistencia Social.

Registro individual donde constan las necesidades y objetivos específicos.

Comité para la coordinación y organización de la oferta de la escuela especial a la escuela ordinaria. Servicios psicológicos: 1/5.000 alumnos. Formación docente y en psicología. 3 Psicólogos escolares. 2 Psicólogos clínicos. 1 Asistente social. Asesores por tipologías. Amplia red de psicólogos escolares. No hay modelo de valoración. La responsabilidad es del equipo de psicólogos.

**Legislación****Escuela ordinaria****Condiciones para la integración**

<b>Suecia</b>	<p>1968. Ley de normalización: consideración de la deficiencia como problema socio-ambiental más que médico.</p> <p>1968. Ley de medidas asistenciales para la deficiencia mental.</p> <p>Supresión de barreras arquitectónicas.</p>	<p>Obligatoria de 7-16 años con un año de flexibilidad para deficientes mentales en el comienzo (6-7 años)</p> <p>En cada centro hay: 1 médico, enfermera, asistente social y psicólogo.</p>	<p>1/20 con 2 ó 3 deficientes.</p>
<b>Noruega</b>	<p>1977. Informe parlamentario: "Los minusválidos en la sociedad: integración y una mayor responsabilidad".</p> <p>1976. Se deroga la Ley de colegios especiales y las normas sobre Educación Especial se incorporan a la Ley sobre educación básica.</p>	<p>Obligatoria de 7/16 años. Ratio 1/0.</p> <p>Los niños con necesidades especiales tendrán esta situación antes y después de esta edad.</p>	
<b>Alemania</b>	<p>No existe legislación al respecto.</p>		
<b>Inglaterra</b>	<p>1970. Ley sobre E.E. Pone bajo la responsabilidad de las autoridades escolares locales la educación de todos los niños, incluso los severos. Ningún niño deficiente queda excluido de la enseñanza.</p> <p>1976. Ley de Educación: que la E.E. se imparta en las escuelas ordinarias, salvo en los casos en que esta medida sea impracticable, incompatible con una instrucción efectiva o excesivamente costosa.</p> <p>1981. Acta de Educación: las medidas de E.E. no deben basarse en una categorización de deficiencias, sino en las necesidades de cada niño. Incluye en la E.E. a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Establece que los deficientes se coloquen en escuelas ordinarias.</p> <p>Informe Warrock, 1978. Exhaustivo sobre Educación</p>	<p>Ratio 1/23-24 en primaria. 1/16-17 en secundaria. 1/8 en Especial. Edades: de 4 a 18-19 años.</p>	<p>Punto de vista de los padres. Posibilidades del centro de resolver las necesidades de educación especial del niño. Posibilidad de una educación eficiente para el resto de los niños. Correcta utilización de los servicios por la autoridad local. Se ven más importantes las actitudes que los maestros de apoyo. Consideración de cada caso en particular, según necesidades del niño y condiciones en que está la escuela.</p> <p>Costo económico.</p>

Amplia red de Servicios Sociales.

Asistencia domiciliaria a niños enfermos. Centros de creación en horario no lectivo y en vacaciones. Ludotecas con préstamos de juguetes y orientación sobre su uso a los padres de deficientes. Cuatro centros de recursos específicos: psíquicos, motóricos, visuales y auditivos. Un servicio de apoyo a minusválidos dependiente de Diputaciones Provinciales: estudio y tratamiento. Asistencia social, logopedia, asesoría, etc.

Hasta la edad escolar: bienestar social. Desde esa edad Educación. Los servicios, centros de preescolar y reeducación de Salud Pública y Bienestar.

La Ley impone a los Municipios los servicios necesarios de Educación Especial.

Atención especial desde las leyes de 1976-77 pasó a los Municipios. Descentralización administrativa.

No se imparten programas a nivel estatal.

Mº de Asistencias Sociales: Hogares Comunitarios Centros diurnos. Servicios de apoyo: algún especialista para determinados niños y algún consejero educativo que orienta a los colegios. Profesores de apoyo itinerantes que asesoran a los otros profesores.

Mº de Educación: Enseñanza. Mº de Sanidad y Asistencias Sociales: Servicios sociales y salud. Descentralización.

Italia	Ley de 1970 establece que todos los deficientes tienen derecho a ser integrados en escuelas ordinarias. Otras leyes regionales, Ordenes Ministeriales y Circulares regulan aspectos relativos a ratio, programaciones, etc.	De 6 a 14 años. Ratio 1/20 (Región de Lecce)	Que la integración sea conveniente para el deficiente. Ratio 1/20 con un máximo de 2 deficien
Francia	1975. Ley de Oriente del Deficiente: preconiza la atención al deficiente en su medio natural. Escolarización en centro ordinario y si no es posible en externado. Establece la forma de financiación. Crea centros de acción médico-social precoz. Comisiones departamentales de Educación Especial. Comisiones Técnicas de Orientación y categorización profesional. 1980. Campaña de prevención de la ceguera.		Los límites vendrán dados por la deficiencia en s Necesidad de que la escuela se adapte a la diversidad de los niños.
Portugal	1973. Ley de Reforma del Sistema de Enseñanza: Incluye la E.E. dentro de la ordinaria. 1979. Decreto/Ley: gratuidad y obligatoriedad para todos de 6/14 años. Determina objetivos de la E.E. Responsabiliza al MEC de la E.E. y al Ministerio de los Asuntos Sociales de los Servicios.	Edad: de 6 a 14 años. Los objetivos de la Educación Especial están subordinados a los de la educación general.	Depende del grado y naturaleza de la eficacia.

1 Educador especial/1-4 alumnos graves integrados. 1 Educador especial/6 deficientes ligeros.

Apoyo: "Operation": experto en alguna deficiencia. Equipo/zona: 1 neuropsiquiatra/50.000 habitantes. 1 Psicólogo/30.000 habitantes. 1 Asistente Social/15.000 habitantes. 1 Pedagogo/40.000 habitantes. Maestro ayudante: trabajo individual con un niño o grupo pequeño integrado, o colaborando en una clase normal.

MO de Educación: de 6 a 14 años. Centros regionales: Formación Profesional. Atención temprana (0-6 años): Municipios. Internados: Sanidad. Las subvenciones para E.E. son superiores a las de integración, lo que supone un freno.

Comisiones Departamentales E.E.: Examen multidisciplinar del deficiente y orientación sobre la atención educativa. Comisión Técnica de Orientación y categorización profesional: se ocupan de los problemas de empleo, etc. Apoyo: ampliación de las horas lectivas de algunos alumnos. GAPP: 1 psicólogo escolar, 1 reeducador psicopedagógico y 1 reeducador psicomotor: 1 GAPP/1.000 alumnos. Ofrecen ayuda al maestro o al propio alumno. Enseñanzas de adaptación a cargo de especialistas fuera de la escuela (el Estado da a los padres la subvención para pagar este especialista). Ayuda específica a los equipos educativos. Servicio de sanidad escolar. Servicio Social escolar.

MO de Educación: escolaridad y transporte al centro educativo. MO de Sanidad: (S. Social): manutención y transporte a C. médico. Servicio de sanidad escolar y seguridad social escolar.

Los Equipos Multiprofesionales surgieron para apoyar la integración de visuales, auditivos y motóricos.

Apoyo itinerante: profesor que apoya a las clases, a la familia y a la comunidad, según las necesidades. Sala y núcleo de apoyo: ayuda a alumno según la necesidad del mismo. E.M.: acción de distrito; profesor especialista, psicólogos, terapeutas... Se contaban como apoyo a la E.E.

MEC: Educación, Instituto de E.E.: Coordina todos los servicios y atiende: prevención, integración, tratamiento y rehabilitación. Asuntos sociales: Servicios. Hay Centros o servicios dependientes de ambos departamentos y con poca coordinación general.

El ritmo e, incluso, momento de implantación de la integración son distintos en cada caso, (por ejemplo, podemos citar los países nórdicos como pioneros y con una integración casi generalizada, el 95% de los casos, y por otra parte España, que se ha incorporado más recientemente, y donde la integración está aún en fase de generalización. También son distintas las causas inmediatas que la provocaron: en unos casos fue fruto sobre todo de la presión de asociaciones de padres y educadores (caso de E.E.U.U.), en otros por la falta de respuesta de los Centros Especiales a las necesidades de los alumnos con necesidades especiales (caso de Italia).

En todas las legislaciones, partiendo del reconocimiento del derecho a las diferencias y a una vida normalizada, se llega a unas formulaciones más teóricas, en unos casos, o más ordenancistas en otros.

Cabe destacar un rasgo común y es el de que todas las legislaciones tienden a colocar la Educación Especial dentro de la ley que regula la Educación Ordinaria.

El caso más puro es el de Dinamarca, el país, como ya se dijo, pionero en la integración escolar, que no tiene ningún tipo de legislación específica relacionada con la escolarización de los niños con déficits. Toda la población escolar está sujeta a una sola y única ley.

En unos países las leyes son más restrictivas que en otros a la hora de regular el acceso de los alumnos deficientes a la escuela ordinaria. Hay casos en los que el acceso es casi automático, si así lo desea la familia, caso de los países nórdicos; en otros, se supedita a las posibilidades de éxito según el grado de déficit, en la mayoría de los casos.

También existen diferencias en cuanto a la manera de considerar la deficiencia. Unos se centran más en una óptica preferentemente médico-sanitaria, como Suecia por ejemplo, otros valoran más los aspectos socio-ambientales, caso de Italia.

En casi todos los casos la atención temprana es competencia de la Administración Sanitaria, mientras que la administración educativa se responsabiliza de la escolarización obligatoria y comparte con la

Administración Municipal la educación infantil. Se tiende en cualquier caso a que todos estos servicios trabajen de manera más coordinada.

Las diferencias y semejanzas entre los distintos países llevan a Monereo (1985) a hablar de tres áreas:

- a) La anglosajona, integrada por E.E.U.U., Canadá y el Reino Unido.
- b) La escandinava, integrada por Dinamarca, Noruega y Suecia.
- c) El área latina, integrada por Italia, Francia, España y Portugal.

El área anglosajona se caracteriza por entender la integración como un problema básicamente tecnológico al que hay que responder con soluciones derivadas de la enseñanza individualizada y compensatoria, como el P.D.I. (Programa de Desarrollo Individual). También comparten el sistema de integración denominado "Mainstreaming", del que ya hablamos anteriormente.

El área escandinava es la que constituye el bloque más compacto, pues los tres países son los pioneros de las tesis integracionistas y sus legislaciones traducen las similitudes culturales e históricas que desde antiguo les caracterizan. Poseen incluso un organismo interestatal enmarcado dentro del "Nordic Council", destinado al intercambio y cooperación en el campo de los deficientes.

Por último el área latina queda definida más por las afinidades culturales y geográficas que por las posibles de sus sistemas de integración. Esto debe explicarse tal vez por el hecho de que ha habido un desarrollo histórico muy diferente en cada caso. Italia se adelantó 10 años en este campo. La experiencia integradora italiana comienza en 1971 mientras que en España lo hace 14 años después. Indudablemente son dos momentos bien diferentes. En 1971 la integración viene de la mano de los movimientos desinstitucionalizadores, que tanta importancia tuvieron en Italia. En 1985, en España, la integración viene empujada por el viento de reformas, que el inicio de la nueva era democrática desencadenó. En España y Francia se pudo por tanto utilizar como referencia, no sólo la experiencia más

próxima de Italia, sino también la de países de las otras áreas. De ahí que el modelo implantado en estos últimos países, y muy especialmente en España, sea ecléctico, es decir adopta un carácter humanista, como el de Italia, y a la vez el carácter conductual del modelo anglosajón.

Las diferencias entre 'modelos no nos impide constatar que la corriente integracionista es la principal en estos momentos dentro del mundo occidental más desarrollado, como lo prueba la Resolución 31/05/90 del Consejo de Ministros de las Comunidades Europeas, en la que se afirma que la plena integración de las personas con déficit en el sistema educativo ordinario debe considerarse como una opción primordial en la política educativa de los respectivos países, y en donde se formulan una serie de directrices sobre organización de la nueva educación especial, coordinación de organismos competentes en educación especial y fomento de recursos tecnológicos. Junto a la corriente mayoritaria constatamos la existencia de algunos casos que por ser minoritarios podemos considerar como excepciones, como es el caso de la República Federal Alemana, en donde la Educación Especial sigue siendo un mundo aparte, bien es verdad que dotada de abundantes recursos humanos y

técnicos (Krauer y Reinartz, 1978; Schmidtke, 1982). Existen escuelas diferentes para cada tipo y grado de déficit organizadas según criterios muy exigentes. Sin embargo dada la autonomía político-administrativa, que es plena en este campo, de cada uno de los "Länder" (regiones autónomas) se pueden apreciar algunas diferencias entre ellas. Aquellas en las que hay mayor tradición de gobiernos socialdemócratas, como Berlín y el Sarre, comienzan, aunque lentamente, a promover políticas integracionistas.

En el resto del mundo lentamente se va extendiendo la tendencia integracionista. La mayoría de los países, debido sobre todo al subdesarrollo económico y de organización educativa, no llega a poseer los elementos precisos que les permita plantearse siquiera el problema. Aunque en buena parte de ellos y sobre todo en sociedades rurales la integración es una práctica "natural". Con todo observa Wedell (1985) que actualmente hay en muchos países de las cinco regiones mundiales de la U.N.E.S.C.O. un creciente interés por integrar a niños con déficits en los centros ordinarios como lo demuestra sus respectivas políticas educativas.

Por su parte los organismos internacionales, la O.N.U., la U.N.E.S.C.O., la O.C.D.E., etc. se declaran cada vez más a favor de que los deficientes puedan beneficiarse de los necesarios servicios de apoyo, ayudas técnicas que les garanticen el disfrute de las mismas oportunidades que el resto de los ciudadanos, máxime si descubrimos la íntima relación que existe entre deficiencia y factores socioeconómicos tal y como se afirma desde la O.N.U.:

*"Otra dimensión importante de la minusvalía en el mundo es su relación de doble sentido con la pobreza: el riesgo de deficiencia es mucho mayor entre los pobres; la discapacidad propicia la pobreza.*

*Las causas de las deficiencias y la frecuencia y consecuencias de la discapacidad varían según las diferentes circunstancias socio-económicas de cada sociedad. El programa define sus causas, algunas de ellas en crecimiento: las guerras y las diferentes formas de violencia, el hambre, la pobreza, las epidemias y los grandes movimientos migratorios; la elevada proporción de familias numerosas, con el consiguiente hacinamiento en las viviendas y los hábitos insalubres; analfabetismo e ignorancia; inexistentes o inadecuados programas de asistencia primaria; desconocimiento de las*

*minusvalías y sus causas; falta de recursos y barreras geográficas y sociales que impiden el beneficio de los recursos existentes; falta o deficiencia de infraestructura de servicios de todo tipo; accidentes laborales y de carretera; desastres naturales y contaminación ambiental; estados de tensión y problemas psicosociales de la sociedad moderna; uso indebido de medicamentos, drogas y estimulantes; aumento demográfico; baja prioridad a las actividades de prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades en suma" (Programa de Acción Mundial para las Personas con Minusvalía, O.N.U., 1981).*

#### 1.5.1.- La integración escolar en los Estados Unidos

Este joven país, históricamente abierto a flujos migratorios, ha debido afrontar las conflictivas situaciones que plantea la convivencia entre los grupos humanos y minorías étnicas que componen su población. Las leyes, inspiradas en una constitución que consigna la igualdad de los ciudadanos, han tenido que ser frecuentemente interpretadas a fin de resolver los muchos litigios que entre grupos y minorías se planteaban.

Como ya se dijo más arriba las sentencias judiciales han sido uno de los factores desencadenantes de la política educativa a favor de la integración. Estas mismas sentencias sentaron no sólo jurisprudencia sino las mismas bases sobre las que se va a construir el modelo integracionista americano.

En algunas sentencias se obliga al estado a escolarizar a todos los niños en edad escolar independientemente del nivel de conocimientos o el grado de su posible retraso.

En otros casos las sentencias exigían la abolición de los tests psicológicos que se empleaban para decidir qué tipo de centro, especial u ordinario, convenía al futuro alumno. En las mismas se argumentaba que dichas pruebas no eran válidas para cualquier minoría pues habían sido elaboradas con el sesgo cultural e intelectual propio del grupo que las había construido.

Al mismo tiempo se dictan otras sentencias que tratan igualmente de garantizar la apropiada educación que las necesidades de cada niño requiere.

A veces los juicios proclaman como necesaria la participación de los padres de los niños deficientes en las decisiones que sobre la educación de los mismos adopten los centros escolares.

En este primer conjunto de conquistas judiciales se sustentará la Ley Pública 94-142 "Education for all handicapped Children Act" de 1975, que supuso el gran salto, para el que sin duda se apoyó en leyes anteriores como: "Handicappeds Children's Early Education Assistance Act" de 1968, la "Architectural Barriere Act" de 1968 y la "Vocational Rehabilitation Act" de 1973.

En el momento de su promulgación había en el país 1.750.000 niños deficientes fuera de la escuela pública y 8 millones de niños con algún handicap no estaban totalmente escolarizados.

Esta ley (Ley Pública 94-142, 1975) supone una verdadera revolución para todos los niños y jóvenes de entre 3 y 21 años que sufran algún déficit, es decir:

*"... retrasados mentales, deficientes auditivos, sordos, niños con problemas ortopédicos y con problemas de salud, deficientes del habla,*

*deficientes visuales, niños con serios problemas emocionales o problemas específicos de aprendizaje" (pág. 5)*

La Ley persigue el objetivo de garantizar una educación pública apropiada y gratuita dentro de un ámbito escolar lo menos restrictivo posible.

La Ley que tiene el carácter de federal, aunque en su aplicación difiera mucho según la realidad cultural y social de cada estado, garantiza con carácter general los siguientes principios:

1) Educación pública y gratuita dentro del ámbito escolar no restrictivo donde convivan, todo lo posible, los alumnos con y sin handicap.

2) Una educación dotada con los necesarios servicios específicos de logopedia, fisioterapia, transportes, etc. capaz de responder a las necesidades de cada alumno.

3) Procedimientos de evaluación de las necesidades del niño.

4) Adaptación del entorno educativo mediante el diseño del Programa Educativo Individualizado (I.E.P.) en el que se atiende a (Yohalem y Dinsmore, 1978):

a) Nivel actual del rendimiento del niño.

b) Objetivos educativos para el mismo niño a corto y medio plazo.

c) Tipo de servicios específicos que han de ofrecérsele.

d) Grado de participación del alumno con déficit en los programas ordinarios.

e) Calendario y técnicas de evaluación de los diferentes aspectos del programa (I.E.P.).

5) Participación de los padres en todas las decisiones que atañan a la educación del niño y su derecho a ser informados sobre todos los

momentos del programa, al tiempo que se les garantiza su confidencialidad.

6) Una formación actualizada de los educadores y personas que intervengan en el programa.

7) Política de cualificación profesional del alumno con handicap e inserción laboral.

8) Eliminación de las barreras arquitectónicas que impidan el acceso a las dependencias escolares.

#### 1.5.2.- La integración escolar en Canadá

El sistema educativo canadiense es sumamente descentralizado, de tal suerte que no existe un Ministerio de Educación de ámbito federal. Las diez "provincias" que integran la federación poseen sus respectivos sistemas educativos. Esto hace difícil hablar de integración en Canadá de manera general. No obstante, todas las "provincias" comparten la creciente tendencia a implantar modelos de escuela integradores.

De entre ellas destacan como más avanzadas y decididas las de Ontario y Quebec.

En la historia de la integración escolar de Canadá hay que reseñar cuatro hechos que jugaron un papel decisivo en su aparición:

a) El trabajo realizado por la Asociación Canadiense sobre el Retraso Mental, fruto del cual fue la creación en 1972 del Instituto Nacional para la Investigación del Retraso Mental, desde el cual se lanza el proyecto "COMSERV" ("Comprehensive Community Services") para la normalización de los deficientes. Es un ambicioso programa que pretende conseguir la máxima autonomía e independencia del deficiente, el desarrollo de habilidades cognitivas, habilidades socio-emocionales y la aceptación de sí mismo.

b) La presencia en Canadá de W. Wolfensberger al principio de los 70 y la publicación por el Instituto Nacional sobre Deficiencia Mental de sus obras.

c) La publicación en 1976 por el COPEX ("Comité Provincial de la Infancia Inadaptada de Quebec") del informe: "Education de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec" (1976).

En él se propone un sistema de servicios en cascada a la manera como lo propuso DENO (1970) pero con algunas diferencias como se puede ver en la figura 3.

Ya en 1968 se publicó en la provincia de Ontario otro informe "Living and Learning" (1968) en el que se proponía una educación elemental y secundaria basada en la actividad y experimentación y recomendaba el fin de la segregación de los deficientes (morgan, 1977). En consecuencia, el Ministerio de Educación de Ontario comenzó en el curso 71-72 a abolir el departamento de educación especial, es decir, a normalizar. Los niños con déficit, en su mayoría, comienzan a formar parte de las clases regulares cuyo proceso de escolarización es seguido por los profesores y orientadores que

antes trabajaban dentro del departamento de educación especial.

d) La aprobación en la provincia de Quebec en 1978 de la denominada Ley 9, (Gouvernement du Québec, 1978) muy similar a la Ley 94-142 de los Estados Unidos. En la misma se garantiza la educación para todos, sea cual sea el grado de deficiencia, hasta los 21 años; también se crean las Comisiones Escolares que son las encargadas de la escolarización de los niños con déficit según las posibilidades que ofrece el modelo en cascada Copex y según el criterio de ámbito menos restrictivo.

Dentro del mismo apartado hemos de destacar la aprobación por la Corte Suprema Canadiense del "School Act" que regula el marco general para implantar los programas de integración en todo el país.

### 1.5.3.- La integración escolar en Gran Bretaña

El modelo inglés de integración escolar, (J. Fish, 1979), uno de los más influyentes en el adoptado por España, arranca de la Ley de Educación de 1944 (Education Act, 1944). Es la primera vez en la historia educativa inglesa que una ley general de educación engloba a los alumnos con handicap. Hasta entonces se abordaba esta problemática de manera segregada, fragmentada.

Dicha ley crea la figura de "L.E.A." ("Local Educational Authorities") a las que se encomendó la tarea de evaluar y escolarizar a los niños con déficits. Aconseja la escolarización en centros ordinarios de los deficientes ligeros y en centros especiales del resto. Considera obligatoria la enseñanza entre 5 y 16 años para todos, exceptuando los retrasados profundos que quedarían bajo la tutela de las autoridades sanitarias.

La Ley de Educación de 1971 (Education Act 1971) considerará también educables a los retrasados severos y profundos. Consiguientemente los hospitales-residencia

se transforman en escuelas especiales que pasan a estar bajo la tutela de las autoridades educativas (L.E.A.)

En 1976 aparece una nueva ley (Education Act, 1976) en cuyo artículo 10 se decreta que la educación especial de los niños con handicap, siempre que sea posible, se lleve a cabo 'dentro de las escuelas ordinarias. Sin embargo este artículo no se desarrolló a la espera del informe que el parlamento había encomendado a un grupo de expertos encabezados por Mary Warnock, de quien toma el nombre (Informe Warnock, 1978). Este informe aparece dos años más tarde y no sólo modifica la ley anterior sino que es la referencia principal de la actual legislación británica sobre educación especial.

De manera minuciosa se abordan, en dicho informe, no sólo la problemática educativa de los deficientes sino también la sanitaria y la social desde cuatro grandes apartados:

a) Las necesidades de los menores de 5 años (nivel no obligatorio); b) las necesidades de los niños con handicap en escuelas ordinarias; c) las necesidades de

los escolarizados en centros especiales y d) las necesidades en los dos períodos de postescolarización obligatoria.

El Informe Warnock propone una serie de recomendaciones que ayudan a cambiar las concepciones sobre la Educación Especial. Así, propone que antes que hablar de capacitado/discapacitado, etc. en términos de etiquetas dicotomizadas se hable de "Necesidad Educativa Especial". De este modo los servicios educativos deben orientarse, tal y como señalan Karagianis y Nesbit (1981), a responder a las necesidades permanentes (2% de la población) o momentáneas (20% de la población escolar) que los alumnos planteen a lo largo de su escolarización. Es decir, la educación especial no es un servicio paralelo sino una respuesta desde dentro de la escuela ordinaria a los problemas que cualquier niño puede plantear en algún estadio de su vida escolar.

Aconseja igualmente la reconversión de una parte de los centros especiales en centros de recursos de la escuela ordinaria dejando el resto para la escolarización de los niños con déficits más graves o más agudos.

También aconseja una nueva orientación en la evaluación para superar las limitaciones, ya señaladas, del psicodiagnóstico tradicional. Se hace más énfasis en la evaluación conductual y en la contrastación de informes de maestros y especialistas.

Igualmente propone tres formas fundamentales de integración:

- a) "Locational Integration", cuando las unidades o clases especiales comparten el mismo entorno físico que las ordinarias.
- b) "Social Integration", cuando los niños con handicap comparten actividades fuera de las estrictamente de clase, como comidas, juegos, excursiones, etc.
- c) "Functional Integration", la más completa, cuando unos y otros comparten los mismos programas educativos.

Estas tres formas se articulan en un sistema de servicios en "cascada" al modo de DENO (1970) y COPEY (1976):

- 1) Educación en la clase ordinaria a tiempo completo con los apoyos necesarios.
- 2) Educación principalmente en la clase ordinaria, con ayudas específicas fuera de ella.
- 3) Educación principalmente en la clase especial con asistencia parcial a la clase ordinaria y total en las actividades comunes fuera de ella.
- 4) Educación en la clase especial con participación esporádica en la clase ordinaria.
- 5) Educación en centro especial, en régimen de externo, con algunas actividades conjuntas con la escuela ordinaria.

6) Educación en centro especial, en régimen de externo, con contactos esporádicos con la escuela ordinaria.

7) Educación a tiempo completo en una escuela especial, en régimen de internado, con esporádicos contactos con la escuela ordinaria.

8) Educación durante los períodos de hospitalización breve.

9) Educación en hospitales durante largos períodos de hospitalización.

10) Educación en el domicilio.

Las propuestas del Informe Warnock sirvieron de guía para la redacción de la ley de educación de 1981 (Education Act, 1981) y el informe gubernamental que le precedió ("Special needs in Education", 1980). En esta ley se abandonan las referencias a las grandes etiquetas diagnósticas y se prefiere hablar de niños con N.E.E., es decir, aquéllos que tienen problemas de aprendizaje significativamente mayores que la mayoría de los

alumnos. Regula definitivamente la educación especial dentro del marco de la escuela ordinaria en caso que pueda ser atendida debidamente la necesidad y que los padres así lo deseen. En los casos más graves (2%) también se regula el procedimiento de evaluación, escolarización y seguimiento. Un análisis de dicha ley puede encontrarse en Chapman (1981).

#### 1.5.4.- La integración escolar en los países nórdicos

Dentro de esta área, Suecia, Dinamarca y Noruega constituyen un bloque compacto y homogéneo tanto por ser los pioneros de la filosofía integracionista en el mundo, como por la manera de llevarla a la práctica, considerada por muchos como referencia fundamental (Jorgensen, 1978; Juu, 1985; Rakotoarimanana, 1983).

No obstante, consideraremos por separado las características del proceso dentro de cada uno de estos países.

En Dinamarca el principal impulsor de la integración ha sido el Estado, a diferencia de otros países en que la iniciativa la tomaron las asociaciones

de padres y de profesionales. La sociedad danesa, con un gran desarrollo económico y una tradición socializante, no podía actuar de otra manera frente al problema de los deficientes.

Un primer paso se da en 1959 con la promulgación de una ley en la que ya estaba presente la idea de la integración y por la que se desmedicaliza la situación creando equipos multiprofesionales y órganos de participación abierta sobre los que recae la responsabilidad asistencial y educativa.

En 1974 una nueva ley unifica las responsabilidades a la vez que profundiza más en la sectorización y la normalización. De este país es el primer teórico de la integración Bank-Mikkelsen de quien ya se dieron referencias más arriba. En estos momentos en Dinamarca el 70% de los alumnos con déficit están plenamente integrados en las clases ordinarias, el 28% están escolarizados en aulas especiales dentro de las escuelas ordinarias y el 2% lo están en unidades especiales situadas junto a las escuelas ordinarias (Monereo, 1985).

En Suecia (Bronglini, 1983) se sigue muy de cerca la iniciativa tomada en la vecina Dinamarca. Tratándose de una sociedad muy desarrollada y con una tradición de estado protector y solidario, el principio de la integración no encontró mayores dificultades para calar en el tejido social y en las instancias administrativas.

Un hito histórico que cambió profundamente el sistema educativo y social del país lo constituye la aprobación en 1968 por el Parlamento de la Ley de Normalización. Desde entonces en Suecia la integración social y educativa de los deficientes es una práctica generalizada y cotidiana.

Sobre la integración escolar no existe ley específica alguna aunque sí aparece en diversas leyes y documentos como:

- Ley General de Enseñanza de 1962
- Ley de Medidas Asistenciales a Deficientes Mentales de 1967
- Programa de Estudios de la Escolaridad Obligatoria de 1969

- Programa de Estudios de la Escuela Secundaria de Segundo Ciclo de 1970
- Programa de Estudios de la Escuela Especial de 1973

Una particularidad del caso sueco estriba en el peso que tiene la administración de la Salud Pública que es responsable de todos los servicios asistenciales de los deficientes así como todo lo relacionado con las escuelas infantiles y centros de reeducación.

El Estado financia enteramente los servicios de educación especial que incluyen: enseñanza durante la escolaridad obligatoria, ya sea en clases ordinarias, clases especiales o escuelas especiales; la enseñanza especial general en los centros de enseñanza secundaria de segundo ciclo; escuelas especiales para deficientes mentales, ciegos y sordos; ayudas personales a los deficientes entre 7 y 16 años y ayudas técnicas para alumnos deficientes de centros en secundaria.

Los tipos de integración van desde la puramente física a la funcional y social. El 90% de alumnos deficientes está integrado en las clases ordinarias, el

1% siguen una integración parcial compartiendo la clase ordinaria y otra especial, el 8% está escolarizado en clases especiales dentro de la escuela ordinaria y el 1% restante están escolarizados en centros especiales.

Noruega es casi una copia del modelo sueco. Aquí también se reparten las responsabilidades las administraciones educativa y sanitaria dando, si cabe, mayor peso a esta última.

La Ley sobre Educación de 1969 abre la escuela primaria a los deficientes y la de 1976 consagra definitivamente el principio de la integración obligando a las escuelas a reservar un número fijo de plazas de cada centro para la escolarización de alumnos con necesidades especiales. En 1979 en Noruega (Monereo, 1985) el 0,87% de los niños deficientes seguían su escolaridad obligatoria en centros especiales, el 0,19% lo hacía en clases especiales del centro ordinario y el resto, es decir, cerca del 99%, estaban escolarizados en las clases ordinarias.

El éxito de los programas seguidos en estas sociedades debe imputarse por una parte al alto grado de

concienciación social y también a un sistema educativo pleno de recursos materiales y humanos así como con una organización de los centros sumamente flexible.

#### 1.5.5.- La integración escolar en Italia

Probablemente sea el caso italiano el que por sus características más se diferencia del resto y más controversias y literatura ha generado (Canevaro, 1979; Stambak, 1977; Tonucci, 1980; Toraille, 1983; Daddy y Manca, 1979; Ferro, 1979; Posternak, 1979a, 1979b; Bassi y Neri, 1983; Benincasa y Benedetti, 1981; Boucher, 1982; Loperfido, 1981).

El proceso se inicia, tal vez, de una manera más radical. Sobre todo el norte del país, más próspero y con gobiernos de izquierda en sus municipios y poderes regionales, es quien toma la delantera a finales de los años 60. Por entonces el movimiento "Psichiatria democratica" liderado por el histórico Franco Basaglia pone enteramente en entredicho la política institucionalizadora.

Se genera un gran debate sobre la escuela segregada y la escuela en general a las que se consideran como perpetuadoras de las desigualdades sociales, responsables del fracaso escolar e institucionalizadora de las diferencias. En esos momentos el norte, más industrializado, absorbía una importante población sureña, que agudizó las contradicciones sociales cuya manifestación en la escuela se traducía en un espectacular aumento del fracaso escolar.

En medio de esta atmósfera surge el "movimiento de cooperación educativa" como motor de la tesis integracionista, y que unido a la creciente presión de las asociaciones de padres y deficientes consiguen que en 1971 se promulgue la primera ley por la que se reconoce el derecho de los deficientes a ser escolarizados en los centros ordinarios:

*"La instrucción obligatoria debe darse en la clase normal de la escuela pública, salvo en el caso en que el sujeto esté afectado de graves deficiencias intelectuales o de disminuciones físicas de tal gravedad que impidiera o convirtiera en muy difícil el aprendizaje o la*

*inserción en dicha clase normal*" (Gazzeta Ufficiales, 1971, artículo 28).

La Ley nº 517 del 4 de agosto de 1977 completa las lagunas que la ley anterior había dejado, de tal forma que hoy es considerada como la ley marco de la integración. Su aplicación es muy desigual no sólo debido a las grandes diferencias económico-sociales existentes entre sus regiones, sino también políticas. No se debe olvidar que Italia está organizada de manera descentralizada y en materia educativa las competencias de las regiones y de los municipios son importantes.

El norte (Emilio-Romagna, Lombardía, Piamonte, etc.) más próspero y gobernados desde hace décadas por partidos de izquierda ha ido más rápido, más lejos y con mayor éxito que en regiones de más al sur, en donde, incluso, se han producido fuertes oposiciones a la política integradora.

En cualquier caso el modelo italiano es considerado como radical, incluso, "salvaje" (Toraille, 1983). Desde la ideología de la que partió se pensaba que los cambios imprescindibles que la integración

escolar exige (formación del profesorado, adaptación de infraestructura, recursos materiales y técnicos, etc.) vendrán necesariamente con la presencia de los niños deficientes en las aulas ordinarias. Esperar a que todos los elementos precisos estén a punto hará en definitiva que la integración no se lleve nunca a cabo, se opinaba.

Con este planteamiento se puso en marcha en Italia un proceso que ha servido para que otros países más rezagados y de condiciones parecidas, como el nuestro, aprendieran de sus posibles fallos y virtudes.

La indudable precipitación con la que se llevaron a la práctica las tesis integracionistas se acompañó de un talante humanista que igualmente hace del modelo italiano un caso aparte. Entienden la integración como un proceso cualitativamente distinto a la mera inserción, un proceso que se ha de realizar en un contexto no competitivo, en donde se dé más importancia al cómo que al qué se aprende, en donde el niño pueda igualmente desarrollar las capacidades expresivas y creativas, en definitiva, una escuela en la que instrucción y educación estén plenamente identificadas.

Este caudal de energía, naturalmente, llegó más allá de los límites del país. Para España sin duda ha sido una fuente riquísima de la que se han servido los movimientos de Renovación Pedagógica de los años 70 y 80.

#### 1.5.6.- La integración escolar en Francia

Francia ha estado atenta a lo que ocurría en Italia, pero su manera de afrontar los retos educativos ha sido mucho más cautelosa no sólo por evitar los riesgos, que sin duda se corrieron en su vecino país, sino porque la estructura político-administrativa del país, fuertemente centralizadora, no favorecía el avance de la filosofía integracionista.

Pero, al igual que en Italia y también en España, se producen movimientos críticos dentro de la escuela ante las alarmantes cifras de fracaso escolar que fuerzan al sistema para que aborde estos problemas, como algo ordinario, desde el seno de la propia escuela. Así cabe destacar el trabajo realizado por los grupos de renovación pedagógica como "Groupe français d'Education

Nouvelle" y por sindicatos de profesores como S.G.E.N. (Syndicat General d'Education National), el C.T.N.E.R.H.I. ("Centre Technique National d'Etudes et Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations") y C.R.E.S.A.S. ("Centre de Recherche de l'Education Specialisée et de l'Adaptation Scolaire"). (Brunelle, 1983; G.R.E.S.A.S., 1984; Bròccolini, 1983; Hermange, 1984a, b, c; Sánchez, 1983; U.N.A.P.E.I., 1983).

El 30 de junio de 1975 se promulga la ley de referencia para la integración escolar, llamada "Ley de Orientación en pro de las personas deficientes". En ella se defiende el derecho a ser educado preferentemente en el propio medio, garantiza la financiación necesaria y crea las primeras estructuras de apoyo a la integración como son:

- Los "Centros de Acción Médico-Social Precoz", que se ocupa del ámbito de la educación pre-escolar.
  
- Las "Comisiones Departamentales de Educación Especial" encargadas de la escolarización en los niveles obligatorios.

- Las "Comisiones Técnicas de Orientación y Categorización Profesional" encargadas de orientar al deficiente hacia la vida activa.
  
- Los Grupos de Ayuda Psicopedagógica (G.A.P.P.) que hacen las funciones de equipos psicopedagógicos.
  
- Servicios específicos externos a la escuela ordinaria, que se reciben desde los Centros Médico-Psicopedagógicos (C.M.P.P.), las Instituciones Médico-Psicopedagógicas (I.M.P.) y los Institutos Médico-Educativos (I.M.E.)

Esta ley, que tendrá continuación en ulteriores decretos ministeriales, no llega a crear, sin embargo, los mecanismos necesarios para afrontar con decisión la tesis integracionista.

Durante estos años la integración escolar es más práctica experimental que general.

Con las Circulares Ministeriales (Ministerios de Educación, Sanidad y Asistencia Social) de 1982 y 1983 se empieza a abordar de forma más generalizada el asunto. No obstante en comparación con otros países el ritmo de aplicación ha de ser considerado como bastante lento, como se puede comprobar en los datos recogidos por Labregère (1979) y Clisant (1983).

#### 1.5.7.- La integración escolar en España

(Molina, 1985; Marchesi, 1986; Ortiz, 1982; Pastor y Orcasitas, 1987; Rico, 1985). El capítulo VII de la Ley General de Educación de 1970 cierra una larga etapa en la que las actitudes con que oficialmente se abordaba la Educación Especial rezumaban un trasnochado paternalismo. Con esta ley se pretende escolarizar a todos los niños deficientes en edad escolar que hasta entonces no habían tenido un puesto escolar. Se crean las aulas de educación especial, lo que en teoría significa un paso hacia la integración. Poco a poco estas aulas fueron abarrotándose de niños procedentes de las clases ordinarias que presentaban sobre todo problemas de aprendizaje, por lo que, en el fondo, fue

peor el remedio que la enfermedad. Por otra parte como demuestran diversos estudios (Slavin, Madden y Leavy, 1984; Madden y Slavin, 1983) la simple integración física no garantiza una verdadera integración; más bien puede provocar lo contrario. Para que haya integración debe darse un proceso en el que se hagan intervenir diversos mecanismos de apoyo.' Las clases especiales en el fondo no representaban más que una simple integración física.

La Administración queda atrapada en su propia lentitud y aunque crea en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial (I.N.E.E.), no llega a definir una política clara y decidida en este campo, o lo hace de manera puntual y sin garantizar los mínimos apoyos ni recursos. Por ejemplo, en 1976, el I.N.E.E. determina los criterios de funcionamiento de los centros y aulas de E.E. de la siguiente manera:

1º) "La incorporación de los escolares a las Enseñanzas de Educación Especial vendrá precedida en cada caso de un diagnóstico multiprofesional"; 2º) "Serán admitidos en centros de Educación Especial aquellos alumnos

afectados por deficiencias que no permitan su escolarización en centros de E.G.B."; 3º) "Se escolarizarán en centros específicos los alumnos con CC.II. entre 36 y 67 (retraso mental medio y ligero) dejando los escolares con CC.II. superiores para las unidades de E.E. de los Colegios Nacionales.

Posteriormente en otra circular del 23 de junio de 1981 el citado I.N.E.E. pretende seguir precisando los principios de su propio Plan Nacional de Educación Especial de 1978 de manera que llega a determinar tres tipos posibles de escolarización de alumnos con algún déficit en centros ordinarios:

- a) La total integración en unidades de educación ordinaria (sobre todo en el caso de los deficientes motóricos y sensoriales).
- b) Integración parcial mediante un programa continuado EGB-EE.

Esta modalidad atañería a los alumnos que presenten graves dificultades en un área de

modo que les impida seguir el ritmo ordinario de aprendizaje. La ayuda específica se recibiría en las aulas de E.E.

c) Integración parcial en aulas especiales de centros ordinarios.

Aquí estarían los alumnos que por la gravedad de su déficit no pudieran seguir el grueso de los aprendizajes del grupo ordinario, por lo que su escolaridad se centraría en las aulas de E.E., compartiendo con el grupo aludido algunas actividades, especialmente las no docentes.

La falta de dotación en recursos y apoyos hizo que las aulas de E.E. sirvieran para descargar las aulas ordinarias de aquellos casos que para el maestro-tutor le suponían una mayor dificultad. Al entrar en vigor el Decreto de Integración de 1985 había 1.705 aulas de E.E. repartidas entre los 7.302 centros públicos de E.G.B. del M.E.C. En dichas aulas el 85-90% de los niños escolarizados provienen de las aulas ordinarias por

algún problema de aprendizaje, el resto 10-15% son de E.E.

Mientras tanto van surgiendo opiniones, desde colectivos, especialmente de minusválidos físicos y de profesores, reclamando una efectiva integración de los deficientes. Con vocación integradora se crea en 1976 el Real Patronato de Educación y Asistencia a Deficientes.

Con la llegada de la etapa democrática, consiguientemente, las asociaciones de deficientes y colectivos profesionales redoblan sus exigencias de una vida más normalizada para las personas deficientes, y durante la misma se suceden los momentos que jalonan la conquista, al menos formal de la integración (ver cuadro 1.2)

---

Constitución española 27/12/1978	Artículos 14,27 y 49
Ley de Integración Social del Minusválido (L.I.S.M.I.) ' Ley 13/1982 del 7 de abril	Artículos 1,7,23,24, 25,26,27,28,29,30 y 31
Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial 334/1985 del 6 de marzo	
Orden del 20 de marzo de 1985 sobre Planificación de la Educación Especial	
Orden del 30 de enero de 1986 sobre Planificación de la Educación Especial.	
Orden del 16 de enero de 1987 sobre Planificación de la Edu- cación Especial.	
Real Decreto de Creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial 969/1986 del 11 de abril.	
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 13/9/1990	Artículos 3,36 y 37

---

Cuadro 1.2: Marco legal de la integración  
escolar en España

La constitución española después de reconocer la igualdad de todos los ciudadanos, artículo 14, y el derecho de los mismos a la educación, artículo 27, compromete a la administración en una política de apoyo y respeto a los deficientes en su artículo 49:

*"Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación 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"* (Constitución Española, art. 49).

El mandato constitucional se desarrolla en la ley 13/1982 del 7 de abril sobre la Integración Social de los Minusválidos. En esta ley general se habla de los cuatro principios rectores de la Educación Especial: normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza. Por normalización de los servicios ha de entenderse el que "... las personas disminuidas no deben utilizar ni recibir servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles", por el contrario dichas personas deben

beneficiarse, hasta donde sea posible, del sistema ordinario de prestaciones generales de la comunidad.

La integración escolar vendría a ser la normalización dentro del ámbito escolar. La sectorización de la atención educativa "... implica acercar y acomodar la prestación de los servicios -en este caso educativos- al entorno en que el disminuido desarrolla su vida; lo que supone ordenar esos servicios por sectores geográficos, de población y de necesidades". Por último Individualización de la enseñanza que "... se concreta en que cada educando disminuido reciba recíprocamente la educación que necesita en cada momento de su evolución"

Esta ley fue posteriormente desarrollada en el Real Decreto 334 de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial, instrumento legal que define con precisión el modelo integrador que han de aplicar las Comunidades autónomas dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia en materia educativa. En estos momentos el P.I. se está aplicando ya. El Decreto perfila los requisitos necesarios para el éxito del P.I., y que la propia Administración ha de poner a punto, como son:

a) Fomentar la integración de los niveles de preescolar. Se prevee la colaboración con los servicios de atención temprana de otros Ministerios (Trabajo y Servicios Sociales) y Administraciones para trabajar en la prevención y orientación, especialmente a padres, en las edades tempranas.

b) La formación del profesorado. El profesor necesita unas habilidades y unas actitudes para enfrentarse a las situaciones que el programa le plantee.

Esta preparación se ha de recibir en las Escuelas de Magisterio, lo que exige algunas modificaciones en sus actuales Planes de Estudios que en estos momentos no siempre se ha efectuado. También mediante cursillos puntuales y Seminarios que sobre todo desde los Centros de Profesores se han de promover con planes de perfeccionamiento pensados diferenciadamente para cada tipo de profesor: tutor (o de aula), de apoyo y profesionales de apoyo (equipos

multiprofesionales, logopedas, fisioterapeutas, etc.)

c) Creación y dotación, según el principio de Sectorización, de Equipos Multiprofesionales.

A estos equipos en el campo específico de la integración se les atribuye funciones tales como:

- La evaluación diagnóstica de los alumnos.
- Orientación psicopedagógica a los maestros-tutores y de apoyo.
- Elaboración del P.D.I. (Programa de Desarrollo Individual).
- Evaluación junto al profesor-tutor y al profesor de apoyo de la marcha del programa.

d) La adaptación curricular. Considerando el curriculum como un continuum, que va desde el más normalizado hasta el especial, es preciso hacer sucesivas adaptaciones a fin de unir la distancia que puede haber entre ambos polos. Se

habla en el Decreto de cinco posibles momentos curriculares:

1) Curriculum normal. Es el caso de los alumnos con necesidades especiales que para seguir los mismos programas que sus compañeros de clase necesitan de pequeñas adaptaciones.

2) Curriculum normal con alguna modificación. Básicamente el alumno con necesidades especiales realiza el mismo tipo de tareas que sus compañeros pero según adaptaciones del curriculum más importantes, como la supresión de alguna materia o la realización de algunas actividades alternativas o suplementarias.

3) Curriculum normal con modificaciones significativas. En este caso el curriculum se desarrolla en parte en la clase ordinaria, en parte en la clase de apoyo. Esta será la situación intermedia entre la

1ª (currículum normal) y la 5ª (currículum especial).

4) Currículum especial con apoyos específicos. En este caso el currículum pivota sobre las necesidades específicas. El alumno con necesidades especiales desarrolla la mayor parte del currículum en el aula de apoyo y sólo algunas actividades de recreo y de áreas de expresión, sobre todo junto a sus compañeros de la clase ordinaria.

5) Currículum especial. Este se desarrolla con alumnos cuyas deficiencias son de tal gravedad que les impide una mínima escolarización en las clases ordinarias, por lo que viven íntegramente el currículum en unidades especiales o en centros especiales.

e) Dotación de recursos. Por una parte, se necesitan recursos didácticos tales como textos adaptados, materiales didácticos adaptados,

orientaciones didácticas, etc. que el Centro Nacional de Recursos (creado por Real Decreto del 11 de abril de 1986) tiene como cometido facilitar.

También se necesitan recursos de tipo técnico, que en el caso de los deficientes físicos y sensoriales son de una urgencia absoluta, y que han de facilitarse mediante la colaboración con otros organismos como el Instituto Nacional de Servicios Sociales.

f) Sensibilización de los colectivos implicados en la integración (padres, profesores, alumnos). Después de un estudio sociológico, al respecto, encargado al Centro de Investigaciones Sociológicas, en el que los datos reflejaban a veces actitudes poco favorables, la Administración despliega una campaña de información y sensibilización a través de todos los medios de comunicación y entre los centros escolares promueve un certamen, "Mille Bambini", con el mismo objetivo.

g) Evaluación del programa. Para mantener el feed-back imprescindible en un programa nuevo y tan complejo se necesita un mecanismo de evaluación que nos oriente respecto a la funcionalidad de todos los momentos y elementos del modelo elegido. El Decreto se compromete a poner en marcha un estudio durante los tres primeros años, período de ensayo, que será realizado por un equipo de profesores y especialistas.

Este decreto pretende superar la ancestral separación entre educación ordinaria y especial, considerando ambas como elementos de un continuum.

Se compromete a ofrecer los apoyos precisos de atención temprana para favorecer la integración en los niveles no obligatorios de preescolar. Igualmente se compromete a organizar apoyos técnicos y las adaptaciones en infraestructura, curriculum, organización etc., necesarios para el desarrollo de los programas de integración en los niveles obligatorios de E.G.B.

El decreto nace con una clara vocación de prudencia, quizás para curarse en salud una vez aprendida la lección italiana, por lo que el programa se implanta gradualmente durante un período de transición de 8 años. El programa se inicia en el curso 85-86 en los cursos de preescolar y 1º de E.G.B. para ir posteriormente generalizándose, curso tras curso, al resto de la E.G.B. a lo largo del mencionado período. La misma actitud guió el ritmo de extensión del programa, pues durante el período llamado experimental se implantó en los centros que voluntariamente lo asumieron, siempre y cuando reuniesen los siguientes requisitos:

a) presentación de un proyecto educativo en el que se incluyan los objetivos de la integración, así como la memoria evaluadora del P.I. al final del curso.

b) Compromiso del Claustro de profesores y asociación de padres de adhesión al proyecto de integración.

c) Poseer aulas de Preescolar y al menos 8 unidades de E.G.B.

d) Integrar sucesivamente en las mismas hasta 2 niños disminuídos y continuar su escolarización.

Por su parte la Administración se compromete, a cambio, a los siguientes compromisos:

a) Reducción de la ratio en las clases con alumnos integrados, que ha de situarse entre 25 ó 30 por profesor.

b) Los centros públicos de integración serán dotados con un profesor de apoyo por cada dos unidades de Preescolar y ocho de E.G.B. En los centros privados se tenderá a lo mismo a través de los conciertos.

c) Atención preferente al centro de los equipos multiprofesionales de valoración y orientación educativa.

- d) Dotación de recursos materiales.
- e) Modificación de la infraestructura de los centros en que sea necesario.
- f) Organización de cursos de formación y perfeccionamiento para maestros.
- g) Estabilidad del profesorado en sus puestos durante un mínimo de 3 cursos.
- h) La participación en el P.I. será considerado por la Administración como mérito docente.

Los tres primeros años en este período de transición se consideran de experimentación por lo que servirán para introducir las modificaciones que se considere oportunas y que definitivamente perfilarán el programa.

Al término de esta etapa transitoria de implantación gradual y voluntaria se prevee que el 50% de los centros de E.G.B. hayan incorporado los objetivos del P.I. a su proyecto educativo.

La recién aprobada LOGSE, 1990 (Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo) no hace sino reafirmar los principios de individualización e integración escolar que inspiraron el Real Decreto de 1985, insistiendo en la necesidad de dotar al sistema educativo ordinario de los apoyos, medios y recursos que permitan la adaptación y diversificación curriculares que requiere la atención escolar de los niños con necesidades especiales.

Este proyecto de integración escolar ya ha sido evaluado. El Equipo de Evaluación del P.I. designado por el M.E.C. considera que el P.I. tal y como fue diseñado y aplicado no fue un fracaso educativo en la mayoría de los casos. Los centros con mejor pronóstico se habían mantenido en el mismo nivel después de los cuatro años de experiencia integradora. El resto había evolucionado positivamente, por lo que cabe pensar que el P.I. significó para ellos una experiencia de innovación y progreso.

En cuanto a los alumnos, observa el Equipo de Evaluación un progreso significativo en la dirección de

los objetivos educativos propuestos ya se trate de alumnos con necesidades especiales o no.

Por lo que se refiere a las actitudes de profesores y padres hacia el Programa unos y otros mantienen el grado positivo con el que iniciaron la experiencia.

Junto a las conclusiones, más optimistas, obtenidas por el equipo designado por el M.E.C. para este propósito (M.E.C., 1989) existen también otras (García y Orcasitas, 1987; Hernández, 1986; Domingo, Payeras y Rodríguez, 1987) que conviene tener en cuenta.

García y Orcasitas (1987) encuentra serios problemas a la hora de llevar a la práctica el principio de sectorización. Ante la falta de recursos, especialmente humanos, se hace intervenir a profesionales y equipos psicopedagógicos de múltiple procedencia y, junto a los de la Administración Central, intervienen otros de las administraciones autonómicas y municipales, incluso del sector privado. Todo ello se traduce en una falta evidente de coordinación. Pero lo que es más grave en este caso es que dichos apoyos, al ser concebidos como servicios que se prestan desde fuera

de la escuela, en su coordinación con los profesores de aula y de apoyo encuentran serias dificultades.

Estas limitaciones y otras en la aplicación del P.I. del M.E.C. son igualmente formuladas en el estudio de Domingo, Payeras y Rodríguez (1987), para quienes el sistema escolar sufre de:

1) Deficiente infraestructura:

a) Carencia de espacios físicos e infraestructura necesaria para poder llevar a cabo el trabajo específico que exige la integración.

b) No se han suprimido las barreras arquitectónicas de los centros, incluidos los de nueva creación en los que no se tienen en cuenta las exigencias normalizadoras.

c) Se observa la tendencia a concentrar en determinados centros ordinarios las minusvalías físicas y sensoriales que son las que requieren una infraestructura más especializada. Dicha

tendencia no sólo contradice los principios de la integración escolar sino que va en contra de la misma LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1986), uno de cuyos principios sustentadores es el de la territorialidad.

### 2) Recepción inadecuada del material didáctico:

El material didáctico, si bien abundante, es catalogado por los profesionales como inadecuado en ocasiones. Además, su envío masivo e indiscriminado en muchos casos, unido al hecho de que en bastantes centros dicho material se ha recibido con excesiva demora, explica que en buena medida esté infrautilizado.

### 3) Insuficientes recursos humanos:

A pesar del esfuerzo presupuestario realizado por la Administración y el propio Ministerio de Educación y Ciencia con el fin de dotar a las escuelas de un número adecuado de profesionales de apoyo y especialistas, los profesores siguen

considerando insuficiente la dotación actual así como muy difícil la consolidación de equipos didácticos, dada la movilidad del profesorado.

#### 4) Dificultades organizativas:

En este apartado se han detectado grandes dificultades al no estar bien delimitadas las distintas funciones a realizar y al existir una falta de directrices unívocas por parte de la Administración en este campo. Dichas dificultades se ven agudizadas por la rigidez del sistema que dificulta, cuando no imposibilita, la necesaria coordinación entre profesionales de aula, de apoyo y personal de los equipos psicopedagógicos.

Se ha detectado igualmente la ausencia en los planes de centro de una verdadera implementación de los planteamientos integradores.

En cuanto a la organización del personal docente, se detectan graves anomalías:

a) Los criterios de adscripción a la plaza son a menudo ajenos a los verdaderos intereses de la integración, primando en su lugar motivaciones personales y de promoción profesional.

b) A pesar de las recomendaciones de la Ley de Integración al respecto, continúa siendo excepción la permanencia en un centro, o mismo sector, de equipos profesionales y psicopedagógicos, lo cual resta eficacia a su labor.

c) Se detecta una baja consideración de la política integradora por parte del resto de los profesores del claustro no directamente implicados en la integración. Las directrices de la Administración son ignoradas por quienes creen que a ellos no les afectan o incluso abiertamente criticadas por quienes se sienten "perjudicados" en su actual función o se ven

"afectados" en un futuro próximo a causa de la integración.

d) Falta de coordinación entre el centro y la Administración así como entre los profesionales y los padres de los alumnos.

5) Deficiente formación del profesorado y de los especialistas:

Existe unanimidad en el reconocimiento de una deficiente preparación y formación del profesorado, así como de los distintos profesionales especialistas que participan en el proceso integrador. Asimismo se constata, con evidente preocupación, la inexistencia en los actuales planes de estudio de contenidos formativos acordes con la futura actuación docente e integradora.

En el caso de los profesionales su reclutamiento se viene realizando mediante concurso de méritos que, con frecuencia, no

contemplan debidamente la experiencia necesaria para su actuación posterior.

Los cursos de reciclaje y formación permanente organizados por el M.E.C. no consiguen contrarrestar el déficit formativo puesto en evidencia. 'Con frecuencia los cursos organizados tanto por instituciones públicas como privadas se suelen caracterizar por su generalidad y falta de rigor en los planteamientos. A esto hay que sumar una actitud bastante generalizada entre los participantes de mayor sensibilidad ante lo que se considera mérito en su carrera docente que ante el genuino contenido formativo de los cursos del que extraer pautas de intervención eficaces dentro del proceso de integración escolar.

Para García y García (1990) resulta evidente la falta de flexibilidad en la organización de los centros de integración que se necesita para implementar los cambios e innovaciones que el P.I. lleva consigo. Consideran igualmente

insuficiente la infraestructura de edificios y equipamientos, y en cuanto al clima de opinión de los profesores observan que no siempre es compartido por todos, por último al igual que en otros estudios destacan el insuficiente apoyo técnico y moral dispensado por la Administración a estos centros.

Por su parte Hernández (1986) en su reflexión crítica sobre las atribuciones y funcionamiento de los equipos multiprofesionales, señala una serie de notables limitaciones, algunas en la dirección que venimos comentando:

- 1) Ausencia de planificación en la sectorización de los equipos multiprofesionales, es decir, los equipos no pueden ser eficaces en sectores excesivamente amplios. Por tanto, sería conveniente la sistematización de unos criterios elementales, que permitiesen priorizar la asignación de equipos o sectores.

2) Un segundo hecho que se constata es, que en los centros nuevos concebidos desde un principio, como centros de integración, se matricula un elevado número de niños problemáticos de la zona, que son canalizados allí por un desconocimiento de lo que es la integración.

De ello resulta que el ambiente del aula, que debe ser lo más normalizado posible, se ve alterado, y que muchos niños considerados como de "integración" por su deficiencia, plantean menos dificultades que algunos de sus compañeros. En consecuencia, la función de valoración y orientación educativa que tiene asignada el equipo, se ve incrementada en un porcentaje importante.

3) En el Real Decreto se recoge que los profesores de apoyo servirán de nexo de unión entre los profesionales de los equipos y el centro de integración. Sin embargo, a veces se constata que algunos de estos profesores no están integrados en la dinámica del centro,

quizás porque fueron enviados tardíamente por la administración, con lo cual no participaron con el claustro en la confección del "plan del centro", quizás porque se les sigue viendo aún como los educadores de los alumnos disminuidos... El resultado es que al trabajar el equipo, fundamentalmente con el profesor de apoyo, si éste se encuentra en una situación rara, la unión con el centro falla.

4) Una clave importante del éxito o fracaso del P.I. reside en la preparación y formación del profesorado, y el Ministerio cuando presentó la reforma, afirmó que se "volcaría en ayudas y medios" para lograrla. Pues bien, el perfeccionamiento y reciclaje de los profesionales que componen los equipos es una necesidad ineludible y una demanda continua de este colectivo que rara vez se ve satisfecha. En cuanto a la formación inicial, como ya hemos dicho, aún no se ha hecho nada.

5) otro hecho que se constata es una cierta resistencia por parte del profesorado a una

intervención global en el aula. Generalmente lo que suelen demandar son soluciones puntuales a problemas particulares, traducido en otros términos, "¿qué tengo que hacer con este niño?" "¿y con aquel otro?" "¿el profesor de apoyo no le podría aplicar un programa de refuerzo?"... Todo esto deja traslucir el problema del rol del educador en una escuela integrada que no es un problema simple. De hecho, el educador que antes estaba solo en la clase como único artífice y conductor de lo que ocurría, se encuentra ahora en la situación de poner en discusión su papel, de ponerse en relación con otros educadores y otras metodologías, de compartir con ellos programación y actividades... En el fondo, la cuestión que subyace, es la famosa resistencia al cambio, que determina la resistencia del profesor a una intervención psicopedagógica diferente, que comprenda un asesoramiento sobre nuevas técnicas de aprendizaje, distintas metodologías o diferentes modos de estructurar la clase.

Es, en cierta medida, labor del equipo el reconvertir la demanda concreta y transformarla en una intervención más global, de forma que pueda beneficiarse el conjunto del aula.

6) El último punto hace referencia al concepto de normalización que debe ser comprendido y aceptado por todo el claustro. Sin embargo, lo que nos encontramos muchas veces, es que el concepto de normalización se confunde con el de "igualación", es decir, muchos profesores piensan que los niños de integración llegarán a ser normales, que podrán obtener el mismo rendimiento que el resto de la clase, que llegarán a igualarse... Estas expectativas, al no verse satisfechas generan ansiedad, angustia e insatisfacción en el profesor, que a su vez las descarga en el equipo, transformándolas en demandas excesivas que el equipo no puede satisfacer, no porque no quiera sino porque no es omnipotente y no puede solucionar todo.

Por consiguiente, el equipo tiene que actuar en este sentido modificando las expectativas y

las actitudes del profesorado, haciéndoles constar por ejemplo,

- que un determinado número de niños no llegarán,
- que lo importante es que cada uno lleve el ritmo que pueda seguir,
- que tiene que cambiar las técnicas de evaluación, teniendo en cuenta las posibilidades del alumnos disminuido y no su nivel en relación a la clase,
- que en determinados casos lo prioritario y evaluable será el grado de progreso en las habilidades sociales, que tan descuidado ha estado en los deficientes psíquicos.

De todo esto se desprende pues, que la actuación de un equipo en un centro de integración no se reduce a unas funciones concretas de valoración, orientación, seguimiento..., sino que abarca un terreno más amplio y más difuso, puesto que tiene que

actuar sobre la dinámica de la institución escolar.

#### 1.5.8.- El caso de Holanda y Alemania

Estos dos países en la punta misma del desarrollo económico ofrecen una situación, por lo que a educación especial se refiere, claramente distanciada de la de los países de su entorno. Desde una óptica centrada en la idea del rendimiento académico ofrecen un sistema escolar con una infinidad de centros segregados caracterizados por la superespecialización y el abordaje predominantemente medicalista de las deficiencias.

En Holanda desde 1967 existen más de veinte tipos diferentes de escuelas de educación especial. Para cada tipo de problema o combinación de deficiencias, hay una escuela especial en Holanda. Por supuesto hay escuelas especiales para niños ciegos y para sordos, éstas ya desde 1800. Desde entonces se crearon escuelas especiales para niños con problemas visuales y auditivos. Posteriormente aparecen escuelas para niños con problemas físicos, escuelas para niños con problemas

de salud y escuelas para niños con un coeficiente intelectual inferior al normal.

En los años treinta se crearon escuelas para niños con problemas de comportamiento, entonces llamadas escuelas para niños "psicóticos". Desde 1949 las escuelas llamadas L.O.M. se expandieron rápidamente. Esta escuela L.O.M. es una escuela típica holandesa. Son escuelas para niños con problemas específicos de aprendizaje o problemas emocionales pero con un nivel intelectual normal.

Hasta este momento el 6% de todos los niños en edad escolar obligatoria, entre 6 y 16 años, están en una escuela especial. En las grandes urbes Amsterdam, La Haya, Rotterdam y Utrech este porcentaje se eleva hasta el 10%.

Estos niños generalmente asisten a escuelas para niños con un coeficiente intelectual bajo, las M.L.K., y a las escuelas L.O.M., mencionadas anteriormente. Estos dos tipos de escuelas forman el 80% de todas las escuelas especiales de Holanda.

Desde 1970, este desarrollo ha sido criticado, tanto desde dentro como desde fuera del sistema. Desde fuera del sistema de educación especial los partidos políticos de izquierda hacían hincapié en que muchos niños de familias de clase obrera, fueron transferidos a escuelas de educación especial con demasiada facilidad, especialmente a escuelas para niños con un coeficiente intelectual bajo (las M.L.K.). Cuando el conocido profesor de pedagogía J. Kemenade fue ministro de educación a mitad de la década de los setenta, escribió varios ensayos en los cuales él dejaba bien en claro que demasiados niños de escuela primaria estaban siendo con excesiva facilidad transferidos a escuelas especiales. Y esto les perjudicaba ya que muchos de ellos desarrollaban una imagen propia negativa debido a esta situación de la sociedad.

Estas afirmaciones del doctor Kemenade dieron origen a una polémica en Holanda acerca de la integración de los niños con deficiencias en las escuelas ordinarias. Esta polémica se vio incrementada por el gran descenso en la tasa de natalidad que llegó en los años sesenta. Esto se hizo patente en las escuelas primarias a partir de 1970, ya que cada vez

había menos niños en las aulas. El exagerado número de transferencias de niños a las escuelas especiales significó que los profesores de las escuelas primarias empezaron a perder sus empleos. Tal vez como consecuencia de ello desde entonces las escuelas primarias estuvieron realmente motivadas para la integración, de tal forma que en muchas de ellas se trabaja ya en esta dirección.

En la R.F. de Alemania, nos referimos a la antigua R.F.A., se mantiene aún con mayor determinación el sistema escolar segregado para los niños deficientes. Las autoridades educativas lo justifican mediante dos principales argumentos:

En primer lugar porque se entiende que de este modo aumenta el rendimiento (Leistung) de los "normales" al no tener, la Escuela Ordinaria, que emplear sus energías en los alumnos problemáticos; en segundo lugar se considera que de este modo se garantiza plenamente el derecho del alumno con dificultades a recibir una educación acorde con sus necesidades.

De acuerdo con estas premisas la Educación Especial, salvo en algunos länder como el Sarre o Berlín, continúa encerrada en centros superespecializados. Según la *Kultusministerkonferenz* de 1972, para los niños deficientes en edad escolar, hasta los 16 años (deficientes mentales hasta 21 ó 25 años) hay a disposición los siguientes tipos de escuelas especiales:

- Schule für Blinde (Sonderschule) - escuelas para ciegos.

- Schule für Gehörlose (Sonderschule) - escuela para sordos.

- Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) - escuela para deficientes mentales.

- Schule für Körperbehinderte (Sonderschule) - escuela para deficientes físicos.

- Schule für Kranke (Sonderschule) - escuela para niños con graves problemas del aprendizaje.

- Schule für Schwerhörige (Sonderschule) - escuela para niños con graves problemas de oído.
  
- Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) - escuela para niños con graves problemas de lenguaje.
  
- Schule für Sehbehinderte (Sonderschule) - escuela para niños con graves problemas visuales.
  
- Schule für Verhaltensgestörte (Sonderschule) - escuela para niños con graves problemas de comportamiento.

En la República Federal de Alemania realmente existen estos nueve tipos distintos de escuelas especiales. Desde su concepción éstos incluyen el espectro de todas las deficiencias posibles. En el año 1982 había a disposición 2.820 escuelas especiales con casi 320.000 plazas escolares para niños deficientes. Esto significa aproximadamente el 4.2% del número total de alumnos.

La tarea fundamental de las escuelas especiales es la de posibilitar a sus alumnos, a pesar de sus defectos, las mismas oportunidades de formación. Por eso

en estas escuelas (excepto en la Geistigbehindertenschule y en la Lernbehindertenschule) tienen validez los mismos programas que en la Grundschule y que en las escuelas complementarias. Pero el número de alumnos por aula es mucho más reducido. Mientras que el número de alumnos en las clases de la Grundschule y de la Hauptschule es de 25 a 30 (clases con menos de 20 niños son ya realmente frecuentes), el número en las escuelas para niños con graves problemas de aprendizaje baja de un máximo de 15 hasta 4 en grupos de alumnos con deficiencias múltiples o profundas. La relación numérica profesor/alumno baja en las escuelas para deficientes físicos y en escuelas para deficientes mentales a 4:1 ya que en estas clases normalmente hay dos personas (un profesor más un educador) y además especialistas en el campo terapéutico, especialmente en las escuelas de deficientes físicos.

Al trasladar a un niño a una de estas escuelas especiales, la idea principal es buscar el lugar adecuado para la mejor atención y asistencia del niño. La necesidad de trasladar a un niño a una escuela especial lo propone en la mayoría de los casos la Grundschule. Un profesor titulado de educación especial

realiza un dictamen sobre el niño, y la administración, es decir el inspector de la zona, ordena el traslado. Sobre la idea de que la escuela especial es la mejor enseñanza para un niño deficiente, en este proceso los padres sólo tienen el derecho de dialogar, no teniendo normalmente ninguna posibilidad para impedir el traslado de su hijo a una escuela especial.

*C A P I T U L O    I I*

*ACTITUDES E INTEGRACION ESCOLAR*

## *CAPITULO II.- ACTITUDES E INTEGRACION ESCOLAR*

### **2.1.- EN EL CENTRO DEL PROCESO**

La integración es un proceso y no únicamente un acto administrativo (Rico Vercher, 1985). Es decir, es algo que realizan las personas tanto individualmente como en sus intervenciones en grupo. Como todo proyecto de innovación educativa su éxito vendrá determinado no sólo por las características del proyecto en sí mismo (Escudero, 1986) sino por lo que piensan los profesores y saben hacer. Y desde luego no sólo los profesores, también los demás intervinientes: especialistas, compañeros, administración, padres, etc... Larrivé y Cook (1979) "si bien podemos imponer la integración mediante leyes de obligado cumplimiento, la forma en que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños con déficits puede convertirse en una variable mucho más potente a la hora de determinar el éxito de la integración que cualquier esquema administrativo o curricular".

Esto significa que la integración requiere, además de recursos materiales, modificaciones técnicas y

organizativas, tal y como vimos en el capítulo I, un clima social apropiado, que no será posible a menos que los cambios también afecten a la forma de pensar de las personas que realizan el proceso.

El Comité de Investigación que redactó el Informe Warnock (Warnock, 1987) de manera resumida afirma que "los cambios organizativos y los recursos adicionales no serán suficientes por sí mismos para alcanzar nuestros fines. Tienen que ir acompañados de cambios de actitudes. La educación especial debe ser considerada una modalidad de actividad educativa no menos importante, no menos exigente y no menos gratificante que cualquier otra, y los profesores, administradores y demás profesionales dedicados a ella han de asumir frente al niño con necesidades especiales el mismo compromiso que asumen con los demás niños. Tampoco basta con que estos cambios de actitud se limiten a las personas dedicadas a la educación especial, son necesarios en la opinión pública general. Tiene que ser ampliamente aceptada la idea de que la educación especial implica idéntico nivel de calificación y de conocimientos expertos que cualquier otra modalidad de educación y que, en términos humanos, las compensaciones por los recursos invertidos en ella

son igualmente grandes" (pág. 73). Ya en 1957 Haring insistía en que las actitudes del maestro hacia los alumnos deficientes son determinantes para conseguir el ajuste intelectual, social y emocional de los niños.

Los principales agentes integradores son los profesores-tutores y los compañeros de clase. Ni unos ni otros son ajenos a la manera de pensar y de actuar de la sociedad circundante. Blancher-Dixon y Turnbull (1979) (ver figura nº 1.4, pág. 48) destacan entre las variables relativas al éxito de la integración las actitudes del profesor, de los padres y de los compañeros sin handicap.

Los niños a través, principalmente, de sus padres, interiorizan valores y expectativas que van a traducir en formas de opiniones y conductas cada vez que interactúen con los demás. El maestro es igualmente portador de los pensamientos propios de su clase social, probablemente reforzados por los conocimientos adquiridos en su formación profesional. Desde luego, el tipo de prejuicios que en uno y otro caso la sociedad trata de perpetuar en relación con los deficientes es siempre negativo, ya sea en forma de rechazo abierto o de rechazo disfrazado de protección que al final llevan siempre a

la segregación. Bajo el neologismo de "handicapismo", por analogía con sexismo, racismo, etc., Biklen y Bogdan (1979) (en Monereo, 1987), reconocen hasta ocho estereotipos negativos de deficiente que se alimentan a través de imágenes y personajes de la literatura, el cine y medios de comunicación al igual que ocurre con otro tipo de prejuicios y actitudes negativas.

Ya se ha hecho alusión en el capítulo anterior al "efecto Pygmalion" descrito por Rosenthal, sobre el que tanta controversia se desató. Sin embargo, la mayoría de estudios al respecto, con metodologías más rigurosas que la empleada por Rosenthal, corroboran la conclusión de que las expectativas de los profesores (componente cognitivo de la actitud) producen los efectos que la expectativa profetizó, de tal manera que con Palacios (1987) podemos decir que "las actitudes de los profesores son profecías que se autorrealizan, pues buena parte del rendimiento final del niño tiene una elevada relación con las expectativas que el profesor se forma a lo largo del curso respecto a él". Rosenthal (en Beltran, 1986) presenta una tabla de siete meta-análisis, realizados en distintos años, sobre el porcentaje de estudios en torno a los efectos de las expectativas que han alcanzado

significación estadística ( $P = 0'05$ ). "El último meta-análisis, el realizado en 1982, arroja datos verdaderamente elocuentes. En situaciones de laboratorio se analizaron 245 estudios con un porcentaje de estudios significativos del 33%. En situaciones ordinarias los estudios analizados son 139, de los cuales había un 42% de estudios significativos. En total son 388 estudios y un porcentaje de 36% de estudios significativos. La mayor parte de las diferencias no significativas también favorecían la hipótesis de la profecía".

Después del estudio de Rosenthal y Jacobson son muchos los que corroboran la hipótesis (West y Anderson, 1976; Braun, 1976; Cooper, 1979; Good, Cooper y Blakey, 1980).

Las expectativas constituyen un filtro por el que pasa la realidad siendo ésta en consecuencia modificada. La realidad es percibida no como ella es en sí sino, más bien, como es el sujeto. El profesor despliega un repertorio de conductas diferentes según sus expectativas. Son muchos los estudios en los que, como el de Brophy y Good (1974), se comprueba que los profesores refuerzan positivamente más a los alumnos

sobre los que han elaborado unas y mejores expectativas. Good y Brophy definen hasta doce situaciones en que sus actitudes se traducen en conductas diferentes según se trate de alumnos de bajo o alto rendimiento. El profesor espera conductas más inteligentes de aquel que es considerado como más inteligente, por lo tanto cuanto éste realice es valorado desde este prisma. Naturalmente, los alumnos, merced al juego de los refuerzos, ajustan sus percepciones y conductas a las que los educadores imponen de una u otra forma. Este proceso tiene unos pasos fácilmente identificables:

a) El maestro posee unas expectativas sobre el futuro rendimiento de los alumnos.

b) Las expectativas se traducen en actitudes diferenciadas.

c) La conducta derivada muestra al alumno las expectativas que sobre él viene influyendo en su propio autoconcepto y motivación del logro.

d) El alumno moldeará su conducta y motivación a las características y grado de expectativas del maestro.

Al mismo tiempo estas expectativas del profesor influyen directamente en las que los niños no deficientes mantienen hacia los compañeros deficientes. Corman y Gottlieb (1978) observaron que el status social de los niños integrados en clases normales tiene gran relación con la percepción por parte del profesor de incompetencia o problemas de conducta del alumno deficiente.

En la última década se ha abierto un frente de investigación interesante y fecundo en torno al "pensamiento del profesor" (Escudero, 1986). Toda innovación educativa, para ser llevada a la práctica, necesita de la decisiva intervención del profesor, éste lo hace desde sus propias capacidades y pensamiento, lo que sin duda añade algo nuevo y sustancial al proyecto inicial, llegando incluso a refrendar de manera sustancial el contenido original. Es decir, lejos de representar un simple ejecutor de los proyectos oficiales, el profesor, más bien, ejerce la función de

árbitro entre tales proyectos y la práctica educativa mediante sus pensamientos y actitudes.

El P.I. no puede dejar de lado el "pensamiento" de quienes van a ser sus principales intérpretes: los profesores. La administración pública tiende a considerar a sus empleados como meros aplicadores de sus decisiones como si la condición de funcionarios les mantuviera a salvo de su condición de personas pensantes. Esta falsa óptica se reproduce también en el caso de los educadores, pero como afirma Chueca (1988) "los educadores, administradores, profesores y personal auxiliar, son un grupo de gente no muy diferente del de otros segmentos de la sociedad. Los profesores proceden principalmente de la clase media. Representan a este grupo e incorporan formas de pensar, prejuicios y actitudes. Estos, de la misma forma que otros grupos sociales, poseen el mismo tipo de actitudes históricamente producidas sobre los disminuidos" (pág. 3).

La administración, por el contrario, debería tener muy presente, para llevar a buen puerto sus proyectadas innovaciones, que los que han de aplicarla estén suficientemente formados e informados, estén en buena

disposición y posean las condiciones necesarias, en suma: sepan, quieran y puedan.

El Equipo de Evaluación de la Integración del M.E.C. (1987), en su modelo teórico (ver figura 4), destaca más allá del proyecto educativo del centro lo que denomina el ambiente inmediato de aprendizaje y la práctica pedagógica del profesor dentro de los cuales incluyen las actitudes y expectativas de padres y profesores.

Consecuentemente, entre las hipótesis de su proyecto de evaluación figuran las relativas a las actitudes y expectativas de los padres, profesores de aula y de apoyo, ante la integración escolar. Entre las conclusiones obtenidas el mencionado Equipo destaca la siguiente (Marchesi et al., 1991): "Hay que tener en cuenta sin embargo, que existe una variable más explicativa aún que el proyecto educativo ya que, en cierto sentido, es generadora de él. Nos referimos a las actitudes del profesorado ante la integración.

Las actitudes del profesorado ante la integración, han demostrado ser una variable de gran peso en la determinación de los tipos de centro y en consecuencia

en la explicación de los resultados encontrados". "La interconexión actitudes-proyecto educativo es una de las afirmaciones más relevantes de esta investigación". Puesta de manifiesto suficientemente la importancia de este requisito, las actitudes, vamos a centrar sobre él todo nuestro estudio en su vertiente de revisión bibliográfica y empírica. ' .

## 2.2.- EL CONCEPTO DE ACTITUD

El concepto de actitud se sitúa en el centro mismo de los intereses epistemológicos de la Psicología Social. No por ello resulta fácil su definición. Las diferentes definiciones coinciden tal vez en que se trata de una variable intermedia que tiene que ver con los afectos, con las cogniciones y con la conducta. Citaremos algunas.

Allport (1935) formula diversas definiciones, entre ellas:

- a) "La actitud denota un estado neurosíquico de disponibilidad para la actividad mental o física"

b) "Las actitudes son procesos mentales individuales que determinan tanto las respuestas actuales como las potenciales de cada persona en el mundo social. Como la actitud se dirige siempre hacia algún objeto, se puede definir como un estado de la mente de un individuo respecto a un valor"

c) "La actitud es una preparación o disponibilidad para la respuesta"

d) "La actitud es un estado mental o neural de disponibilidad organizado en base a la experiencia y que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo"

e) La actitud es un grado de afecto a favor o en contra de un objeto o un valor"

Katz (1960), por su parte, consigue una formulación compartida hoy por muchos: "la actitud es la predisposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo... Las actitudes incluyen el núcleo afectivo o sensible de agrado o desagrado, y los

elementos cognoscitivos o de creencias que describen el afecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos".

Tabanik y Zeichner (1986) establecen una diferencia conceptual entre "perspectiva" y actitud. Por perspectiva entienden una serie coordinada de ideas y acciones que usa una persona para enfrentarse a situaciones problemáticas y se diferencian de la actitud en que ésta siendo una mera disposición para actuar no incluye a las acciones.

Bruvold (1970) destaca el aspecto afectivo en su definición: "La actitud es una reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracta o concreta designable".

Zimbard y Ebessen (1969) matizan algo más las definiciones precedentes destacando el carácter aprendido, pues para ellos la actitud es una predisposición aprendida, no innata, que puede cambiar, o reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante los objetos, individuos, grupos,

ideas, situaciones, etc... que se compone de tres dimensiones básicas: sentir, conocer y hacer.

Después de que Zimbard y Ebbesen (1969) destacaran las tres dimensiones de la actitud, otros posteriormente también han avanzado por este camino (Zimbard, Ebbesen y Maslach, 1982; Ajzen y Fishbein, 1980).

Triandis (1971) define la actitud como "una idea cargada de emoción que predispone a un tipo de acción con respecto a una clase particular de situaciones sociales".

Rosemberg y Hovland (1960) expresan mediante un esquema (ver figura 6 Monereo, 1987, pág. 44...) el rol mediador de la actitud, situada entre los estímulos y las respuestas, así como sus tres componentes y su influencia respectiva en las variables dependientes medibles.

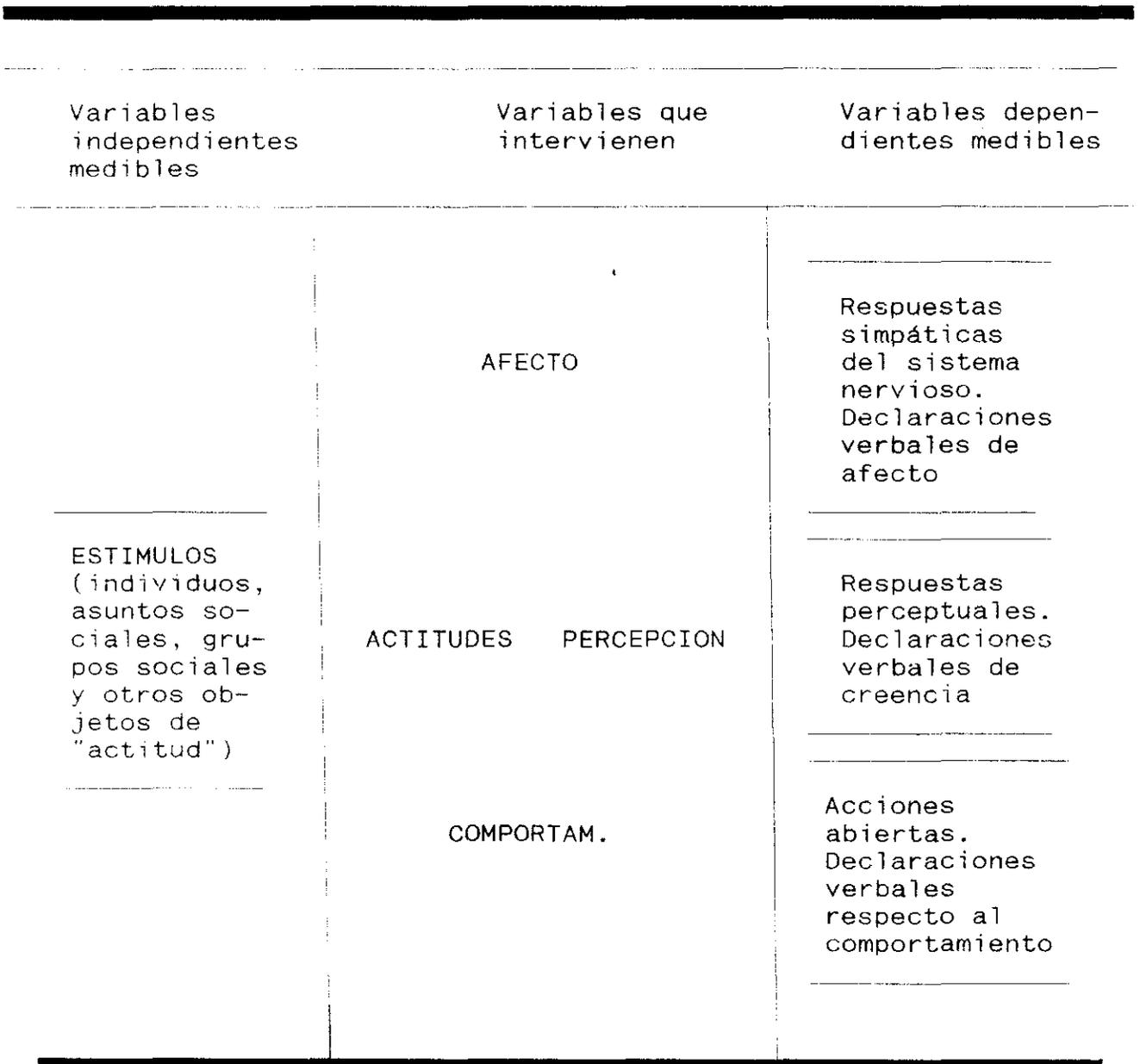


Figura 2.1.: Una concepción esquemática de las actitudes  
Rosemberg y Hovland, 1960

No obstante muchos (Kratwohl, Bloom y Massia, 1975) consideran esta estructuración como muy forzada y frecuentemente poco congruente.

Parece sin embargo ' lógico considerar la interrelación entre los tres estados fundamentales en los que se expresa la vida humana: conocer, sentir y hacer. La actitud, en cuanto disposición hacia incluiría tres componentes básicos: en primer lugar debe partir de unas informaciones, unas creencias que, naturalmente, siempre implican juicios de valor, es decir, el componente cognitivo.

En segundo lugar los juicios de valor suelen acompañarse de una carga emocional que puede ser positiva o negativa: componente afectivo. Es este elemento fruto de experiencias gratificantes o frustrantes, quien otorga a la actitud su resistencia al cambio. Es el elemento que entronca con la estructura de la personalidad. El componente afectivo constituye el núcleo de las actitudes que suele ser evaluado mediante la medición de respuestas

de naturaleza fisiológica o cuestionarios tipo diferencial semántico.

Por último los dos componentes anteriores necesariamente, aunque no siempre de modo congruente, tienden a la acción. Cuando un estímulo es objeto de un juicio de valor que se acompaña de sentimientos de agrado o desagrado suele provocar una reacción o conducta en consonancia con dichas creencias y afectos. Este sería, pues, el componente comportamental o reactivo que se evalúa mediante escalas de distancia social o listas de preferencia de conducta.

Por otra parte la actitud presenta tres rasgos que han de considerarse a la hora de la evaluación:

- 1) La dirección respecto a los dos polos posibles: positivo, negativo.

- 2) La intensidad o grado con el que el sujeto manifiesta la actitud.

- 3) Las dimensiones u objetos a los que se dirige la actitud. Es unidimensional cuando se refiere a un

solo objeto y multidimensional en el caso en que se entrecrucen diversos objetos.

La medida de las actitudes aparentemente parece menos complicada que su definición, pues como bien dice Guttman (1970) sólo se requiere el que los sujetos respondan de manera positiva o negativa a un estímulo social. En cualquier caso ha de ser siempre una medida indirecta, mediante inferencias, dado su carácter de variable intermedia. Para la confección de instrumentos de medida ha sido muy útil la teoría de los tres componentes, más arriba expuesta. Se utilizan diversos instrumentos de medida como cuestionarios, entrevistas, observación, reacción a estímulos poco estructurado, reacciones fisiológicas, escalas que a su vez pueden ser diferenciales, aditivas, acumulaciones, de diferencial semántico, de distancia social...

Para profundizar en los problemas de la medición de las actitudes remitimos al lector a la obra de Dawes (1972), Cook y Selltitz (1968), Nunnally (1978), Kline (1986) y Morales (1988)

### 2.3.- REVISION BIBLIOGRAFICA DE LOS ULTIMOS ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

La bibliografía consultada, la única existente a la que se tiene acceso, plantea algunas limitaciones.

Son muy escasos los estudios realizados en el contexto español. Como veremos, casi pueden contarse con los dedos de una mano. No es así, en cambio, en U.S.A. desde donde nos van llegando un numeroso elenco de investigaciones. Aunque sea arriesgado extrapolar no nos queda más remedio que acudir sobre todo a la bibliografía americana por ser prácticamente la única.

Otro escollo encontrado a la hora de seleccionar la bibliografía ha sido el de la metodología empleada. Con frecuencia, se trabaja con muestras muy reducidas o contextos muy específicos, lo que dificulta notablemente los resultados; o como apunta Hazzard (1983) los métodos utilizados son sencillamente diversos.

Vamos a centrarnos en los estudios más recientes realizados entre los grupos que de manera más principal

intervienen en el proceso de integración: compañeros sin déficit, profesores y padres de alumnos sin déficit.

### 2.3.1.- Actitudes de los compañeros sin déficit

No es abundante la bibliografía sobre las actitudes en este grupo. La investigación se ha centrado más, como veremos, en el grupo de profesores. No obstante, nos referiremos a unos cuantos estudios, los más relevantes, que casi en su totalidad provienen de E.E. U.U.

Una buena parte de los estudios (Dentler y Mackler, 1962; Clark, 1964; Goodmand, Budoff y Harrison, 1972; Sanberg, 1982; Towfighy y Zingle, 1984) muestra unos resultados que harían pensar a primera vista que los niños no deficientes tienen disposiciones positivas o neutras hacia otros niños deficientes; naturalmente, esto se ha de matizar pues intervienen múltiples factores que hacen que en la convivencia real esas opiniones no se traduzcan siempre en un nivel de interacción similar.

Ya hemos destacado el papel de las actitudes hacia la integración de los diferentes grupos que configuran el entorno escolar del niño deficiente. Quizás deberíamos afirmar, como hace Johnson y Johnson (1987), que son las actitudes de los pares las más decisivas de todas, pues la interacción con los compañeros sin déficit sería la que más directamente posibilita su participación en las múltiples situaciones escolares y extraescolares que configuran la vida social, tales como juegos, diversiones, actividades deportivas, aficiones, etc... Estas interacciones entre iguales constituyen la base del desarrollo personal y social (Lewis y Rosenblum, 1975; Hartup, 1978; Johnson, 1980). Son las relaciones entre iguales las que facilitan el acceso a valores e información sobre aspectos fundamentales de la vida, como por ejemplo las relaciones sexuales, que de otro modo nunca se conseguiría. Estas interacciones aseguran el aprendizaje de conductas sociales necesarias para la propia salud y la del grupo. El aislamiento en estas edades es una de las principales causas de desajustes emocionales en la vida adulta.

En el ámbito escolar las interacciones entre iguales influyen positivamente en el nivel de aspiraciones y en el rendimiento académico.

Naturalmente, al hablar de interacciones entre iguales como fundamento del desarrollo personal y social del niño, nos estamos refiriendo a aquéllas de naturaleza constructiva que se producen dentro de un marco de aceptación y cooperación. La simple proximidad física de los alumnos no garantiza las interacciones constructivas, incluso hay riesgo de que se refuercen los rechazos y prejuicios de los niños sin déficit hacia los niños deficientes, como lo confirman algunos estudios (Johnson y Johnson, 1980). Incluso puede ocurrir lo contrario. McMillan, Keoghs y Jones (1986) comprobaron cómo aumentó el rechazo de los compañeros no deficientes hacia los deficientes ligeros que habían sido emplazados en la misma clase. La hipótesis del "contacto" defendida por Greshan en 1982 no es ya defendible.

En realidad la naturaleza de las interacciones depende de cómo se estructura la situación en la que se da el proceso. Este puede dirigirse hacia la aceptación

o el rechazo, tal y como podemos ver en la figura 2.2., siguiendo los siguientes momentos:

1) Surgen unas actitudes negativas iniciales, basadas en la estigmatización social de las deficiencias psíquicas y físicas.

2) Se obtiene una primera impresión de los alumnos deficientes, sobre la base de sus conductas iniciales y de aquellas características suyas que se perciben en primer lugar.

3) Se produce la interacción con los alumnos deficientes: es de la mayor importancia que esta interacción tenga lugar en un contexto de interdependencia positiva o negativa, o en el que no se den relaciones de interdependencia.

4) Según el contexto social en el que se desarrolle la interacción, se produce un proceso de aceptación o rechazo.

5) El proceso de aceptación surge de la interacción en un contexto de interdependencia

positiva respecto de las metas, que conduce a: a) una interacción beneficiosa y al desarrollo de sentimientos psicológicos de seguridad; b) unas perspectivas diferenciadas, dinámicas y realistas de los colaboradores y de uno mismo; c) una catexis positiva hacia los demás y hacia uno mismo, y d) unas expectativas de interacciones provechosas en el futuro con los compañeros de clase.

6) el procedimiento de rechazo surge de la interacción en un contexto de interdependencia negativa respecto de las metas; la interdependencia negativa favorece la interacción oposicional y sentimientos de rechazo y amenaza; la no interdependencia da como resultado la falta de interacción entre los pares. Ambas conducen a: a) unas perspectivas unilaterales, estáticas y estereotipadas de los compañeros de clase; b) una catexis negativa hacia los demás y hacia uno mismo, y c) unas expectativas de interacciones futuras desagradables.

7) Si se producen posteriormente interacciones, puede repetirse el proceso de aceptación o rechazo.

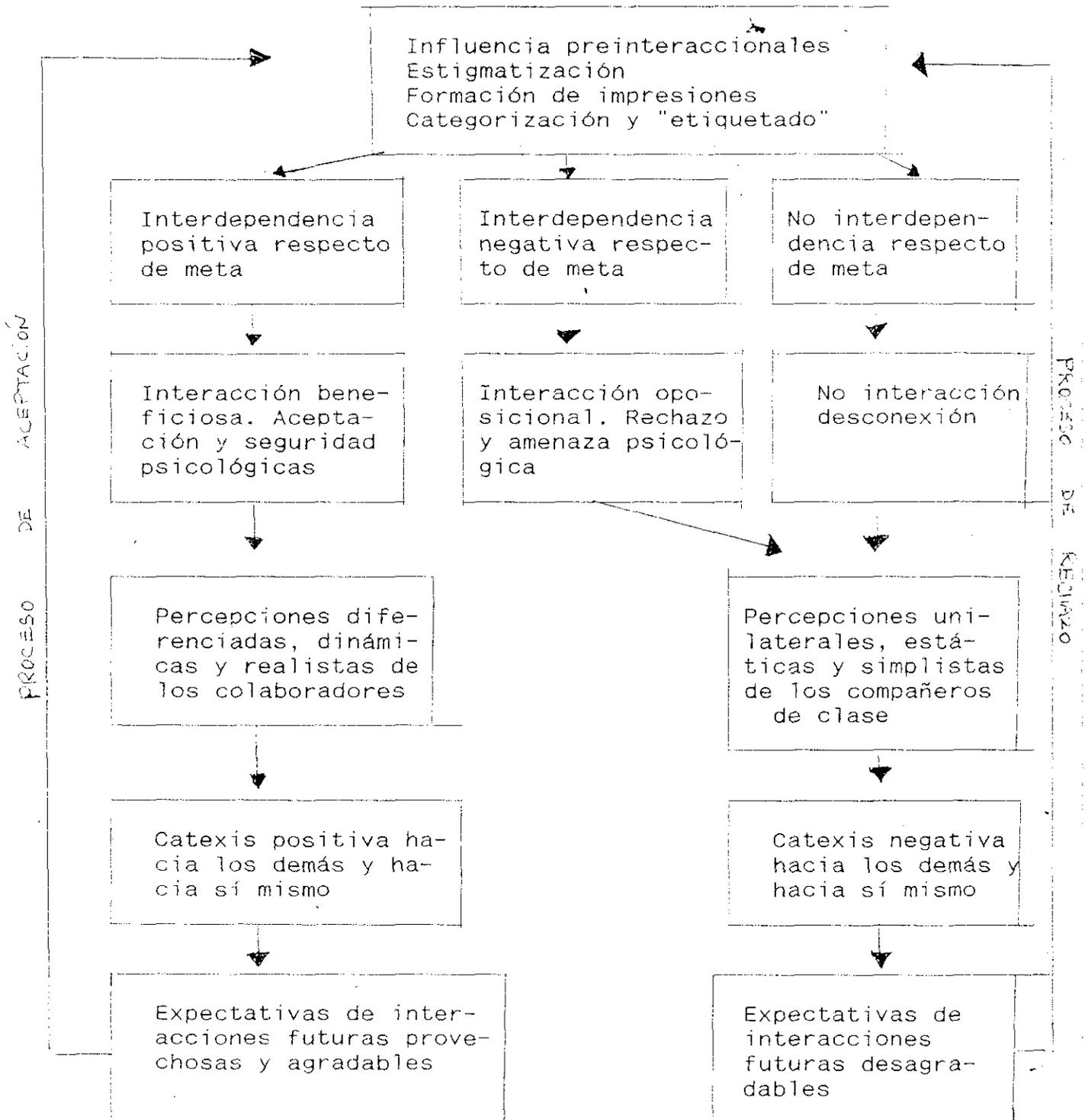


Figura 2.2.: El proceso del juicio social  
Johnson y Johnson, 1987

Según los datos recogidos en diferentes estudios, la situación de aprendizaje según sea cooperativa, competitiva o individualista, constituye una poderosa variable explicativa del tipo de interacciones que se dan entre alumnos.

Martino y Johnson (1979) observaron una situación de aprendizaje cooperativo y otra individualista, descubriendo unas diferencias altamente significativas. Durante los nueve días que duró la observación en la situación individualista se dio una única interacción amistosa y tres no amistosas por día, entre un compañero deficiente y un no deficiente, mientras que en la situación cooperativa se registraba una media de 10 por día, de las que tan sólo hubo una sola interacción no amistosa a lo largo de la experiencia. Parecidos resultados obtuvieron Johnson, Rynders, Johnson, Schmidt y Haider (1979), Cooper, Johnson, Johnson y Wilderson (1980) y Johnson y Johnson (1980).

El trabajo cooperativo de deficientes y no deficientes en pequeños grupos favorece en sus miembros

una sensación de seguridad psicológica así como percepciones mutuas realistas donde se valoran los límites de cada uno y también sus otras características personales. Los miembros desarrollan un alto grado de autoestima y estima de cada uno de los compañeros y consecuentemente el deseo de iniciar futuras interacciones con ellos.

Madden y Slavin (1983) vio cómo los niños normales que trabajaron en equipo con otros deficientes mentales- límite aumentaban su aceptación social hacia éstos, al tiempo que crecía el logro académico y la autoestima de los niños con déficit.

En el trabajo competitivo e individualista ocurre exactamente lo contrario, pues tiende a perpetuar la tendencia inicial de rechazo hacia los compañeros con déficit. Tal y como afirman Johnson y Johnson (1987):

*"En estas condiciones, los alumnos no deficientes conservan sus percepciones unilaterales, estáticas y excesivamente simplistas, de sus compañeros deficientes, aumenta su disgusto hacia ellos; el nivel de autoestima es generalmente menor en unos y en otros; y en cuanto a las expectativas de futuras*

*interacciones, los alumnos no deficientes tienden a considerarlas desagradables. Tanto las actividades de aprendizaje competitivas como las enfocadas de forma individualizada, con insistencia en las filas de pupitres, sus estrictas reglas que prohíben la conversación y el movimiento y su exigencia a cada estudiante de que permanezca trabajando en su sitio, proporciona a los alumnos no deficientes poca o ninguna información sobre sus pares deficientes, y permiten de esta manera que los estereotipos se perpetúen y se fortalezcan. En tal situación los alumnos suelen preferir a aquellos compañeros que parecen 'semejantes', y a mirar con disgusto a quienes parecen ser 'distintos'"*

No siempre las situaciones en las aulas favorecen las interacciones positivas, Agard (1975) asegura que el 76% de las actividades de las clases de integración se desarrolla en grandes grupos y mediante el trabajo individual. Adams (1971) afirma que los profesores de las clases ordinarias dedican el 70% del tiempo a la clase magistral, situación nada favorecedora del desarrollo de interacciones y, consiguientemente, de actitudes positivas. Por otra parte debemos tener presente que las aceptaciones y rechazos de los alumnos no deficientes no son ajenas a las de los profesores. Corman y Gottlieb (1978) y Palacios (1987) observaron

que los niños deficientes percibidos por sus profesores como de mala conducta o académicamente pobres fueron rechazados por sus pares no deficientes.

Los resultados obtenidos por Voeltz (1987), en su observación sobre interacciones entre niños deficientes mentales-severos y sus compañeros no deficientes en el medio escolar, apoyan igualmente la adopción de ciertas estrategias de intervención como necesarias para favorecer el desarrollo de interacciones positivas. Hay numerosos estudios cuyos datos se sitúan en contra de la "hipótesis de contacto" según la cual el simple trato entre niños deficientes y no deficientes favorece los intercambios sociales positivos. Macmillan, Keoghs y Jones (1986) han demostrado que el simple emplazamiento de deficientes ligeros en clases regulares sin tratamiento específico provoca un nivel bajo de aceptación de los deficientes por parte de la mayoría de los otros niños.

Ya en 1962 Spicker, y más recientemente Johnson y Johnson (1987), aconsejan intervenir en las interacciones de los niños normales y deficientes pues la simple formación sobre los deficientes no basta, como

tampoco el simple contacto. Una combinación de información e interacción dirigida es lo que los últimos autores recomiendan. Goodman, Gottlieb y Harrison (1972) vieron desechada su hipótesis de que los niños no retrasados valorarían más positivamente a sus compañeros R.M.E. (Retrasados Educables) integrados por la sencilla razón de que el contacto y la familiaridad eliminan el estigma. Por el contrario, los resultados indican: a) los niños no retrasados ocupaban siempre una mejor posición social que los niños RME, tanto integrados como segregados; b) los niños varones rechazaban a las niñas RME integradas significativamente con más frecuencia que a los segregados. Las niñas no diferencian entre integrados y segregados.

Estudios posteriores de Gottlieb y Budoff (1973), Gottlieb, Cohen y Goldstein (1974), Gottlieb y Davis (1973) confirman los hallazgos de Goodman y col. (1972) por lo que se puede afirmar que un mayor contacto simplemente físico entre niños retrasados y no retrasados no va acompañado de un aumento de la aceptación social de los niños retrasados.

Tan sólo las conclusiones de Sheare (1974) contradicen las encontradas por el resto de investigadores sobre la variable contacto. Sheare trabajó con una muestra de alumnos de secundaria. En este caso los alumnos no retrasados expresaron actitudes significativamente más favorables hacia los compañeros RME escolarizados en el mismo centro y menos favorables cuando no comparten el mismo centro.

Igualmente se ha estudiado la variable visibilidad mediante diversas modificaciones arquitectónicas, pues se podía esperar que cuanto más tiempo sean visibles los niños retrasados por sus compañeros no retrasados más posibilidad tienen de ocupar una posición social más desfavorable. Esta hipótesis, sin embargo, no ha sido confirmada (Gottlieb y Blaker, 1975).

Martin (1974) insiste también en la necesidad de desarrollar estrategias en esta misma dirección. Donaldson (1980) y Simpson (1980) consideran imprescindible para el éxito de la integración la preparación previa de los niños no deficientes. También Voeltz (1980) insiste en que las actitudes negativas de los compañeros no deficientes pueden deberse a la falta

de destrezas sociales imprescindibles para interactuar socialmente de manera positiva. De manera parecida opinan Brown et al. (1979) refiriéndose a los niños deficientes.

Los diferentes estudios confirman la necesidad de que el maestro, la escuela, creen las condiciones necesarias que favorezcan las interacciones positivas entre niños deficientes y no deficientes ya que éstas van asociadas al aumento de las actitudes favorables de los niños sin déficit hacia los compañeros deficientes.

Hay otras variables de índole personal que parecen tener importancia en la configuración de las actitudes a partir del contacto. Una puede ser la edad, así Sanders (1982) encontró diferencias significativas entre las actitudes manifestadas por los alumnos de 4º y 5º grado de primaria hacia los compañeros retrasados mentales y las mostradas por los de 6º grado. También Miller, Armstrong y Hagan (1981) corroboraron que los grados de alumnos más jóvenes mostraban actitudes más positivas. Nichols (1978) y Bak, Cooper, Dobroth y Siberstein (1987) consideran la edad como un factor

crítico en la formación de las actitudes de los escolares hacia sus compañeros deficientes.

Otro factor lo constituye el sexo. Voeltz (1987) encontró diferencias entre sexos en una Escala de Aceptación. Las niñas manifestaron un grado mayor de aceptación hacia las diferencias. Tal vez, como opina Donaldson (1980), deba explicarse la responsabilidad de estas diferencias en los roles sociales asociados al sexo en función de los rasgos sexistas que impregnan las educaciones de los niños y niñas en el ámbito escolar y, sobre todo, en el familiar. Según esto las niñas serían educadas para desempeñar roles de protección y generosidad, cercanos al rol maternal. Cuando el sexo del estimador y del estimado es el mismo, las valoraciones son significativamente más altas (Gronlund, 1959).

También tiene importancia el grado de deficiencia. Dentler y Mackler (1962), en su revisión bibliográfica, encuentran una correlación positiva entre C.I. y nivel de aceptación de los deficientes por sus compañeros normales. El tipo de deficiencia también es un factor significativo; Miller, Armstrong y Hagan (1981)

comprobaron que la distancia social por parte de los alumnos normales era mayor hacia los retrasados mentales que hacia los físicos, sensoriales. Sin embargo, la etiquetación por sí misma no constituye una variable crítica como comprobaron Iano, Ayers, Heller, Mcgettigan y Walker (1974), quienes no encontraron diferencias significativas en el grado de rechazo de niños no retrasados hacia niños diagnosticados como RME y no diagnosticados, y que estaban igualmente dentro del programa de apoyos.

Los resultados de la mayoría de estos trabajos han de ser interpretados con cautela pues como señalan Asher y Taylor (1981) seguramente no diferencian suficientemente entre lo que es la simple aceptación evaluada casi siempre mediante encuestas o escalas y una relación de amistad íntima. Un resultado positivo en lo primero no garantiza necesariamente lo segundo. Johnson, ya en 1950, se dio cuenta que los niños normales no llegaban a ser amigos de los compañeros retrasados a pesar de que éstos estaban bien integrados. Por otra parte la mayoría de estudios se centran en las variables edad y sexo desinteresándose por otras también de índole

personal y seguramente relevantes como: personalidad, inteligencia, rendimiento académico, sociabilidad, etc.

Arraiz (1985), uno de los pocos estudios realizados en España sobre actitudes de compañeros de clase hacia la integración, encuentra que el 77% de ellos se muestran dispuestos a compartir espacios y situaciones ocasionales tales como: el autobús, el comedor, juegos, etc... frente al 50% que se declara dispuesto a ser amigo de los compañeros deficientes.

El porcentaje desciende, 40%, cuando se les pregunta si se muestran dispuestos a tener como compañeros en el centro a niños deficientes, y de estos sólo el 25% aceptan tenerlos de compañeros en las aulas, frente al 71% que prefiere que estén en las aulas especiales.

### 2.3.2.- Actitudes de los profesores. Revisión bibliográfica

#### 2.3.2.1.- Introducción

Una vez más hemos de reiterar la enorme importancia que para la integración, como para cualquier

otro aspecto escolar, tienen las actitudes de los profesores. Ya nadie a estas alturas podría discrepar. Son muchas las fuentes que coinciden en afirmar que el éxito o el fracaso en el paso de una filosofía de la segregación a una filosofía de la integración depende de las actitudes que los maestros regulares tengan hacia ella (Mitchell, 1976; Harasy Miw y Horne, 1976; Hudson, Graham y Warner, 1979; Baker y Gottlieb, 1980; Larrivéé, 1981; Parish, Nunn y Hatrup, 1982; Martin, 1984 y Bodgan y Kugelmass, 1984). Esto es así sencillamente porque el maestro es, en palabras de Fierro (1983), "el eje" de la integración, así como también es "el eje" de la educación escolar. El maestro es el mediador del aprendizaje y un organizador de experiencias por cuyas manos pasa el caudal de estímulos y situaciones significativas que constituyen la base del aprendizaje del niño. El maestro es también un coordinador de los múltiples agentes educativos que inciden sobre el niño: profesores de apoyo, equipo multiprofesional, padres, etc.

Es el maestro quien desde su posición privilegiada va a:

- Crear el clima idóneo para la interacción y la cooperación.

- Motivar a los alumnos formulando expectativas positivas y utilizando refuerzos de autoestima y reconocimiento.

- Aceptar la diferencia como un componente de la normalidad.

- Fomentar la convergencia de todos los educadores mediante la actividad abierta, en equipo.

Todo esto exige no sólo un conocimiento especializado como base de destrezas específicas sino también la existencia de actitudes favorables a la integración escolar (Byrnes, 1977) y a los sujetos de integración.

Estudios como el de Martin (1974) y McMillan, Jones y Meyers (1976) han dejado bien claro que el futuro de la integración depende de ello.

Beltrán (1986) encuentra que las expectativas y las actitudes del profesor correlacionan con la mayoría de lo que denominan variables de producto, es decir, variables académicas como: sentimiento, autoconcepto, clima social, ansiedad, implicación en clase, etc..., y también correlacionan con las variables de proceso, es decir, las que tienen que ver con los patrones de interacción profesor-alumno.

Aunque algunos estudios, Claiborn (1969); Fyelder (1971) y José y Cody (1971) no confirman esta relación, la mayoría de los estudios sí lo hacen y desde el conocidísimo de Rosenthal y Jacobson (1968) han sido muy abundantes, por lo que podemos considerar la tesis como probada.

#### 2.3.2.2.- Resultados no homogéneos

La importancia del tema viene respaldada por la abundante bibliografía aparecida en las dos últimas

décadas, cuya característica principal es que no es homogénea en cuanto a sus resultados. Tal vez debamos pensar, como hace Ashman (1982), que los profesores son miembros de una sociedad y no necesariamente han de opinar de modo distinto a ésta por su condición de educadores.

Así, nos encontramos con estudios como los de Glickling y Theobald (1975); Harasymiw y Horne (1976), Kang y Masdodi (1977), Clark (1977), Fische (1979), Scheffler (1979), Yaffe (1979), Toledo (1984), Salvia y Munson (1985), Veyser y Abrams (1982), en que los maestros manifiestan actitudes negativas o ambivalentes. Parecidas actitudes manifiestan los maestros de estudios menos recientes: Barker, Wright, Meyerson y Gonich (1953); Yuker, Block y Young (1970); Ayer (1970); Larsen (1975); Panda y Bartel (1972); Rapier, Adelson, Carey y Croke (1972) y Conine (1969).

Las actitudes negativas son justificadas de múltiple manera:

- a) No se sienten preparados para abordar la situación que el deficiente plantea.

- b) Los maestros especialistas son quienes deben hacerlo, pues están preparados para ello.
  
- c) Cada deficiencia exige una metodología particular por lo que es mejor agrupar a los alumnos por categorías antes que romper la dinámica habitual de la clase.
  
- d) De este modo, opinan, no se desatiende al resto de los niños a quienes se dedicaría íntegramente el maestro del aula.
  
- e) Por último, temen que el niño deficiente constituya un motivo negativo para el resto de los alumnos.

De las justificaciones apuntadas tal vez sea la primera la que los profesores invocan de forma más insistente. Menos del 15% de los profesores encuestados por Gickling y Theobald (1975) se veían capacitados para trabajar con niños deficientes. En la investigación de Shotel, Jano y Mcgettigan (1972) se manifiesta en tal sentido tan sólo un 10%. Junto a esto se puede destacar

el temor de los maestros a que los niños deficientes alteren los hábitos de enseñanza cotidianos (Salvia y Munson, 1985).

Estarían más dispuestos a apoyar la integración si consiguieran una formación adicional dirigida a crear las destrezas necesarias para trabajar eficazmente con estos niños (Alexander y Strain, 1978; Larrivée, 1981; Payne y Murray, 1974; Vacc y Kirst, 1977).

Es frecuente en los estudios encontrar actitudes ambivalentes, es decir, mientras los profesores expresan un alto grado de acuerdo con la integración, entiéndase su filosofía, mostraban igualmente oposición a la hora de su implementación. Margolis y Mcgettigan (1988) lo interpretan como una resistencia natural ante los esfuerzos que el cambio conlleva:

- exige nuevas vías de pensamiento y acción que son difíciles de dominar, y producen sentimientos de incomodidad.

- con frecuencia, exige demasiado esfuerzo y autoanálisis.

- el cambio no va siempre acompañado de los recursos mínimos que proporcionan seguridad y confianza para afrontar lo desconocido.

- es propio del cambio provocar resistencia y ansiedad, que además no ofrece expectativas de posibles beneficios.

Según los autores, el que los profesores manifiesten actitudes negativas y ambivalentes debe ser interpretado más que como dejación o falta de compromiso profesional, más bien como precaución ante las dificultades que tal situación entraña.

También Thomas (1985) observa contradicciones aunque en una dirección contraria. Aconseja no hacer juicios precipitados sobre la actitud de los profesores pues con frecuencia, los mismos que muestran resistencias a la integración dedican esfuerzos y atenciones imaginativas a los niños deficientes que tienen en clase. En este caso, las reservas son interpretadas por el autor como reacciones excesivas ante lo que los maestros juzgan como inadecuación entre

sus esfuerzos y los resultados. Esto revelaría más un fuerte espíritu profesional que un rechazo a la integración.

Hacia aquí apuntan las conclusiones de Hayes y Gunn (1988). En dirección opuesta a la inmensa mayoría de las investigaciones, encontraron actitudes más negativas en los profesores con experiencia en integración escolar que en los que no tenían. Los autores lo entendían como reflejo de un mayor nivel de autocrítica en los profesores de aulas de integración. Con anterioridad, Shotel, Jano y McGettigan (1972) comprobaron, también, que los profesores modificaban progresivamente sus actitudes hacia la integración hacia posiciones más negativas a lo largo del año de experiencia integradora. Los resultados obtenidos no confirmaron sus expectativas del primer momento.

En el estudio de Glickling y Thobald (1975) los profesores que tenían contacto con alumnos deficientes en clases especiales o en clases ordinarias manifestaron un significativo menor apoyo a la integración que los profesores sin contacto con tales alumnos.

Meyers, MacMillan y Yoshida (1975) obtuvieron unos datos que reafirman los obtenidos por Glicking y Theobald.

En España, dos de las escasas investigaciones realizadas sobre el tema arrojan unos datos que no permiten alimentar demasiados optimismos: el vasto informe descriptivo EDIS (1985) nos dice que un 33,5% de la totalidad del profesorado de E.G.B. es favorable a la integración y Arraiz (1985) llega a la conclusión de que los maestros, toda vez que no manifiestan un rechazo radical hacia la integración, tampoco la desean mayoritariamente. La mayoría opta por la integración parcial. Sin embargo, una tercera investigación, la llevada a cabo por el Equipo de Evaluación del P.I. del M.E.C. (1989), obtiene unos resultados mucho más halagüeños: una mayoría altísima de profesores y miembros de los Equipos Psicopedagógicos opina favorablemente del programa y asegura que las actitudes han mejorado con la experiencia. Hay que tener presente que en este último estudio la muestra estaba integrada por centros que voluntariamente habían aceptado el P.I. También López (1985) obtiene resultados que indican actitudes favorables a la integración en la mayoría del

profesorado de E.G.B. Para García y García (1990) los profesores de aula viven la integración como un conflicto pues al tiempo que asocian la presencia de alumnos con necesidades especiales con situaciones educativas difíciles se sienten desasistidos tanto desde el seno del propio centro como desde la Administración educativa.

Todos estos datos aconsejan actuar con prudencia frente a otros más optimistas, que a continuación comentaremos, y sobre todo tener muy presente las causas de tales disposiciones a la hora de poner en marcha un P.I.

Por otra parte, frente a estos estudios hay otros que resaltan por sus conclusiones mucho más favorables a la integración. Guerin y Szatlocky (1974) en su trabajo hablan de un 62% de profesores de educación especial y ordinaria que están a favor de la integración mientras que en el polo opuesto hay un 19%. Parecidos resultados obtuvo Pedhauzar en 1981. En un estudio de la Dirección General de E.G.B. (1985) se habla del 68,6% del profesorado perteneciente a su administración; en Cataluña la Comissió d'Ensenyament del Patronat

Municipal de Disminuïts de Barcelona (1985) ese porcentaje llega al 84%.

Stephens y Braun (1980) y Ashman (1982), coinciden en identificar algunas variables como sustentadoras de las actitudes favorables a la integración, entre las que podemos registrar:

- 1) Si han seguido cursos en Educación Especial.
- 2) Si se sienten capacitados técnicamente para enseñar a niños con deficiencias.
- 3) Aceptar la idea de que el niño deficiente es un miembro más de la sociedad.
- 4) Consideran las escuelas ordinarias como lugares adecuados para educar a todos los niños sin distinciones.
- 5) Son profesores de niveles en los que las diferencias son más fácilmente asumibles, es decir, preescolar y primeros cursos de la enseñanza primaria.

Realmente, son más numerosas las variables críticas que han sido estudiadas. Estas han sido consideradas en dos grupos: por una parte las que se refieren a características del profesor, como sexo, edad, experiencia, preparación en educación especial, personalidad, etc., y por otra las que se refieren a la situación como tipo de centro, zona en que está ubicado, nivel, recursos, apoyos, etc... Veamos una por una el peso que tienen según los datos encontrados en la principal literatura disponible. Para su análisis serán clasificadas en variables de índole personal y variables de índole situacional.

#### 2.3.2.3.- Variables de índole personal

Una variable clásica en este tipo de trabajos es el sexo. La hipótesis de la que se suele partir no ha sido hasta el momento confirmada plenamente. En algunos casos las mujeres puntúan más alto, en otros no aparecen diferencias significativas. Conine (1969) encontró diferencias, a favor de las profesoras, en una Escala de Actitudes hacia Personas Impedidas. Singler y Lazar (1976), por el contrario, en una Escala de Actitudes

similar, no registró diferencia significativa alguna. Tampoco encontraron diferencias significativas Feldman y Altman (1985), ni García y Alonso (1985). Con una Escala de distancia social Tringo (1970) comprobó que el interés de las mujeres era mayor para trabajar con deficientes; Harasymiw y Horne (1975), aplicando una escala parecida, no apreciaron ninguna diferencia. En el estudio de López (1985) son los profesores quienes puntúan más alto.

Con mayor convicción se pensaba que la edad se relacionaba inversamente con los resultados en las escalas de actitudes. Tanto Singler y Lazar (1976), como Conine (1969), no encontraron relación significativa. Tampoco se encontraron en los estudios de Casey (1978) y Feldman y Altman (1985).

En cambio, Harasymiw y Horne (1975) y Hughes, Kauffman y Wallace (1973) sí que registran diferencias en su investigación, pero en direcciones opuestas. Si en el primer caso eran los profesores más jóvenes los más dispuestos a trabajar con los alumnos deficientes, en el segundo fueron los de más edad quienes expresaron sentimientos más positivos. García y Alonso (1985) y

López (1985) observaron que los maestros más jóvenes manifestaban actitudes más positivas. También Harvey y Green (1984) y Harvey (1985) vieron que los más jóvenes mostraban una mejor disposición para intervenir en programas de integración de niños con trastornos de conducta graves y de niños con deficiencia mental profunda.

En Berryman (1989) y Gottlieb y Corman (1975) no hay dudas respecto a que son los más jóvenes los más favorables y esta tendencia se acentúa cuando además se asocia con la zona: son los profesores rurales más jóvenes los que se destacan notablemente.

Los datos referidos a la personalidad del profesor, por el contrario, sí que reflejan un cierto grado de relación con las actitudes hacia la integración. Siller (1963) llegó a la conclusión de que características de personalidad como sentimiento de afiliación y seguridad correlacionaban positivamente con la aceptación del minusválido, mientras que la ansiedad, hostilidad y rigidez lo hacían negativamente.

Para Stephens y Braun (1980) la confianza del profesor en su propia capacidad como educador de cualquier niño deficiente no predecía actitudes favorables hacia la integración. La autoestima según Sigler y Lazar (1976) tampoco es predictor de buenos resultados en la Escala de Actitudes. En Garvar-Pinhas y Pedhazur (1989) las expectativas de éxito en el trabajo con niños deficientes correlacionan positivamente con las actitudes.

Los años de experiencia también pueden guardar relación con las actitudes en el sentido de que los profesores, al principio de su carrera, están más dispuestos a enseñar a niños minusválidos (Mandell y Strain, 1978; Casey, 1978 y Larrivéé, 1981). Sin duda, esta variable está íntimamente ligada con la edad.

El contacto con los alumnos deficientes parece que tiene alguna significación pero no se sabe con exactitud en qué sentido. En este caso la hipótesis se centraría en la relación directa entre grado de experiencia con deficientes y nivel de aceptación de la integración. Los resultados de Payne y Murray (1974); Langer et als. (1976); Higgs (1975); Pedhazur (1981); Marcons y Leslie

(1983) y Garvar-Pinhas y Pedhazur (1989) parecen confirmarlo.

Haring, Stern y Cruickshank (1958) y Williams y Algozzine (1977), que estudiaron la modificación de actitudes en situaciones de formación teórica "in service" y "pre-service", vieron que el contacto era mucho más definitivo que la formación teórica.

Otros estudios más recientes como el de Combs y Harper (1967) hallaron una relación positiva entre la experiencia y las disposiciones a trabajar en integración. Frith y Edwards (1981); Harvey-Green (1984) y Marston y Leslie (1983) encontraron actitudes más favorables al **mainstreaming** entre los profesores con contactos profesionales previos con deficientes siempre que éstos no sufrieran deficiencias profundas. Incluso se declararon más seguros y capaces para trabajar profesionalmente con dichos alumnos. Entre nosotros (EDIS, 1985) sobre una muestra de 1.192 profesores de E.G.B. de toda España y siendo de 33,5% el porcentaje medio total de profesores favorables a la integración, el grupo de profesores de centros ordinarios que tenían experiencia en integración llega a un porcentaje de

favorables del 61,9% y del 63,6% en el caso de profesores de educación especial con la misma experiencia. En cambio, García y Alonso (1985) no registran ninguna relación en este caso.

Harvey y Green (1984) y Harvey (1985) vieron que, aunque el trato va asociado con actitudes positivas hacia el Mainstreaming, no se asocia, en cambio, con el deseo de integrar a los alumnos deficientes profundos en sus propias clases.

El contacto con alumnos parece que conlleva actitudes que se traducen en estilos pedagógicos muy diferenciados. Fine (1967) encontró que los maestros regulares sin experiencia en educación especial ponen menos énfasis en los factores de ajuste personal y social pues son más exigentes en el trabajo puramente académico. Lombard y Lombard (1987) comprobaron que los maestros con experiencia en Mainstreaming están menos seguros que los maestros sin esa experiencia de que los métodos didácticos deban ser los mismos para todos los alumnos; son también más escépticos respecto al posible soporte de la administración educativa y opinan que la

integración favorece las relaciones de igualdad entre los alumnos.

El contacto puede ser en situación estructurada o no estructurada. Mientras que los resultados, de los pocos estudios realizados, son positivos en la primera situación, en la segunda parecen confusos (Coburn, 1972; Wallston et als, 1972).

En los estudios en que los resultados han sido exitosos un elemento común a todos, que conviene resaltar, es el estatus de igualdad existente entre todos los participantes, incluida la persona deficiente. Es decir, eran de la misma edad, mismo estatus social, educacional y vocacional. En la medida en que la persona deficiente se aleje de su estereotipo, su contacto producirá cambios positivos en las actitudes de los demás.

Pero como ya se ha dicho, otros estudios (Hayes y Gunn, 1988; Shotel, Iano y Mcgettigan, 1972; Glickling y Theobald, 1975 y García y García , 1990) demuestran la existencia de una relación contraria. Alped y Retish (1972) encontraron que los estudiantes de magisterio

eran más negativos a la hora de evaluar a los alumnos deficientes después de las prácticas docentes en las escuelas. Un primer contacto con niños problemáticos (retrasados mentales) les llevó a un sentimiento de frustración, por lo que los autores concluyen que tales experiencias no conducen a la formación de actitudes favorables. Otros autores (Conine, 1968; Panda y Bartel, 1972) no encontraron relación significativa alguna.

Otro factor de índole personal considerado es la formación teórico-práctica de los profesores en el campo de la educación especial, que como se ha dicho es tan decisivo a juicio de los profesores. Estudios como el de Mac Millan, Jones y Aldia (1974) y Reynolds y Birch (1971) confirman la importancia predictora de dicha variable.

Mientras que la opinión pública es bastante resistente ante el influjo de campañas informativas (Yucker, Block y Young, 1966), los profesores, muy al contrario, tienden a modificar positivamente sus actitudes después de recibir cursos teóricos o combinados con la práctica sobre deficiencias y técnicas didácticas especiales. Sobre la importancia de la

formación teórica en la modificación de actitudes, los datos de Yates (1973); Harsymiw y Morne (1976); Salend (1984); Mandell y Strain (1978); Stephens y Braun (1980); French y Henderson (1984) y Leyser y Abrams (1983) son concluyentes. Incluso Johnson y Cartwright (1979) comprobaron que la información puramente teórica recibida en cursos sobre características de la población deficiente es tan efectiva para modificar positivamente los aspectos comportamentales de la actitud, como una información combinada de teoría y práctica. Ante los resultados obtenidos en una amplia muestra de más de mil profesores, Paul, Turnbull y Cruickshank (1980) afirman que el conocimiento sobre características del niño discapacitado es determinante. El grupo de profesores que había asistido, al menos, a un curso de Educación Especial obtuvo puntuaciones significativamente más altas en actitudes hacia la integración que el resto. Otros estudios también lo confirman (French y Henderson, 1984; Leyser y Abrams, 1983; Harvey, 1985; Stephens y Brawn, 1980).

Estudios más recientes (Ammer, 1984; Ringlaben y Price, 1981; Center y Ward, 1987, y entre nosotros, García y Alonso, 1985) confirman la trascendencia de la

formación inicial en educación especial y de los cursos de perfeccionamiento en la configuración de las actitudes del profesorado. Center et als. (1985) trasladan esta trascendencia al caso de los directores de centros. Cuando éstos están informados de las características de los niños y de las habilidades necesarias en el maestro es más fácil organizar el colegio adecuadamente, según las necesidades del programa integrador.

#### 2.3.2.4.- Variables de índole situacional

Entendemos por variables situacionales todas aquellas, el resto, propias del entorno institucional, de naturaleza técnica o humana de las que no es depositario el profesor individualmente, pero con las que entra en contacto en su intervención didáctica. Serían, entre otras, el nivel educativo, los apoyos técnicos, la naturaleza y grado de las deficiencias.

Buena parte de los estudios que han tratado el nivel educativo como variable independiente confirman la tesis de que las actitudes del profesor hacia el alumno deficiente tienden a ser más positivas en los

niveles más bajos de la enseñanza primaria o preescolar (Morris y Mccauley, 1977; Larrivéé y Cook, 1979; Sthephens y Braun, 1980). Ammer (1984) observó que no sólo era significativa la relación entre actitudes y nivel educativo, también estas últimas guardaban relación con el número de alumnos, tamaño del colegio y régimen administrativo. Arraiz (1985) encontró que el 46,5% de los profesores de preescolar opinaban favorablemente sobre la integración total o parcial de niños deficientes mentales. Ese dato descendía progresivamente según ascendemos de nivel hasta llegar al ciclo superior en que el 36,6% de los profesores mantenían la misma opinión. Por su parte, García y Alonso (1985) ven, igualmente, confirmada su hipótesis que preveía actitudes más positivas en los niveles más bajos que en los superiores. Seguramente ello es debido a la progresiva complejidad en los criterios de exigencia académica, que va pareja con la progresiva complejidad del curriculum. De este modo se ponen más al descubierto las limitaciones de, sobre todo, los deficientes mentales.

Algunos estudios, los menos, como el de Singler y Lazar (1976) no encontraron relación alguna entre nivel

educativo y actitudes. Puede que las diferencias en los métodos empleados expliquen las discrepancias con el grueso de los trabajos primeros.

El tipo y grado de discapacidad constituyen un poderoso factor explicativo de las diferentes opiniones y actitudes frente a la integración. En un estudio reciente y muy extenso, (Bowman, 1986), ( ver tabla ) realizado bajo los auspicios de la UNESCO en catorce países, se puede apreciar el grado de estratificación de las actitudes según las minusvalías:

Porcentajes			
Minusvalías	Mediana	Diferencia entre países	valor
Salud delicada	75,5	39-97	58
Minusvalías físicas	63,0	28-93	65
Dificultades de aprendizaje	54,0	27-92	65
Transtornos de lenguaje	50,0	26-88	62
Problemas emocionales y de conducta severos	38,0	17-63	46
Deficiencia mental moderada	31,0	17-50	33
Ceguera	23,5	0-67	67
Audiomudez	22,05	0-68	68
Minusvalías múltiples	7,5	1-54	53
Deficiencia mental profunda	2,5	1-47	46

Tabla 2.1.: Porcentaje de profesores favorables a la integración en aulas ordinarias  
Bowman (1986) UNESCO

Aparte de las discapacidades ligadas a la salud delicada, encontramos las físicas en el primer lugar de aceptación, seguidas de las dificultades de aprendizaje. Williams y Algozzime (1977) también comprobaron que ambos tipos de deficiencia, y en el mismo orden, eran preferidas a las mentales o emocionales por los profesores. Los profesores estudiados no tuvieron dudas en afirmar que de las etiquetas propuestas ("Learning Disabled" (LD), "Socially/emotionally disturbed" (SED), "Phisically handicapped" (PH) y "Educable mentalhy retarded" (EMR), los alumnos PH y LD eran los más capacitados para integrarse en la clase ordinaria.

Esta jerarquía de "aceptabilidad" ha sido apoyada por otros estudios. Tringo (1970) encontró menos distancia social entre personas sin desventaja y personas PH que entre éstas y las EMR. El gradiente de "aceptabilidad" dependerá para Shears y Jensema (1969) de la cantidad de estigma social que acompañe a la discapacidad. Para Algozzime, Mercer y Countermine (1976) el nivel de tolerancia del profesor está en función del

grado de disrupción del comportamiento del alumno, lo que sin duda explicará su preferencia por los alumnos PH y LD frente a los SED y EMR. En algunas investigaciones son los niños con dificultades de aprendizaje los preferidos a la hora de la integración (Shotel, Iano y McGettingan, (1972; Mooney y Algozzine, 1978 y Moore y Finie, 1978).

Llama la atención el lugar ocupado en la tabla de preferencias por las deficiencias sensoriales, cuya mediana no llega siquiera a un cuarto del total. En el trabajo de Marasymiw y Horne (1976) se estudió la distancia social de una muestra formada por 161 profesores de centros ordinarios sin integración y 191 de centros de integración y tanto unos como otros ordenaron las minusvalías de menor a mayor dificultad de una forma muy similar a la del estudio de Bowman:

- 1º Dificultades de aprendizaje.
- 2º Retraso mental educable.
- 3º Retraso mental entrenable.
- 4º Sordera.

5º Perturbaciones emocionales.

6º Ceguera.

7º Minusvalías múltiples.

La baja posición ocupada, tanto en uno como en otro estudio, por las deficiencias sensibles, baja si tenemos en cuenta que, en este caso, las capacidades intelectuales no están comprometidas, debemos interpretarla como expresión del rechazo hacia otros sistemas y códigos de comunicación, fuente de enorme inseguridad en el profesor. Destaca en la tabla la enorme distancia que hay entre países en el caso de estas deficiencias, así en el caso de la ceguera que va de 0 a 67, lo mismo que en el caso de la audiomudez. Tal vez deberíamos interpretarlo como consecuencia de las muy distintas disponibilidades de servicios de apoyo en los diferentes países y que en este caso constituyen la condición *sine qua non* del éxito de la integración (Saenz, 1989).

Los resultados de las investigaciones realizadas en España no son muy diferentes. Si bien en el trabajo de García y Alonso (1985) las preferencias de los

profesores guardan un orden bastante diferente por lo que a discapacidades sensoriales se refiere:

- 1º Ceguera
- 2º Parálisis cerebral
- 3º Sordomudez
- 4º Autismo
- 5º Retraso mental

Royo et als. (1984), en un trabajo realizado sobre una amplia muestra de alumnos de tercer curso de Magisterio en E.E.U.U. de todo el Estado, también se encuentran con el sorprendente dato de que si bien el 92% está de acuerdo con la integración, el 28,9% opina que los deficientes sensoriales han de estar escolarizados en unidades de educación especial, al tiempo que tan sólo el 19,1% sostiene la idea de su integración plena. En el mismo trabajo los más integrables serían los minusválidos físicos, y los menos los deficientes mentales.

La deficiencia mental suele ser considerada de manera muy diferente según su grado, tal como vemos en la clasificación de Bowman, aunque en general suele estar mal aceptada. Moore y Fine (1978); Hirshoren y Burton

(1979), Guerin (1979) y Gottlieb y Siperstein (1976) ven que las actitudes pueden variar según la descripción que hagamos del retrasado mental, incluso aunque en la misma se introduzcan pequeñas matizaciones. El grado de responsabilidad del niño es un factor determinante en la cantidad y sobre todo en la calidad de las interacciones entre el adulto y el niño deficiente (Zirpopoli y Bell, 1987).

Los niños con discapacidad de origen emocional suelen ser objeto de menos consenso, no sólo en los dos primeros estudios citados. Mientras en las investigaciones de Shotel, Iano y MacGettigan (1972) y Hishoren y Burton (1979) los profesores apoyan su integración por delante de los deficientes mentales, en otros como la de Combs y Harper (1967) los consideran como los menos integrables.

Un importante factor, como ya se ha podido entrever, lo constituyen los servicios de apoyo. Los estudios de "California Teachers' Association" (1977); Mandel y Strain (1978); Larrivé y Cook (1979); Perry (1980) y Center y Ward (1987) confirman unánimemente que la cantidad de servicios de apoyo, tanto materiales como

personales, prestados a la escuela de integración favorece las actitudes de los profesores a aceptar niños deficientes en sus clases.

Para el 92,3% de los profesores españoles (EDIS, 1985) las causas fundamentales que dificultan la integración son en primer lugar la elevada "ratio", en el estudio de Harvey (1984) los maestros opinan en el mismo sentido -aspecto este que casi por razones puramente de evolución demográfica está cambiando rápidamente-; en segundo, la rigidez organizativa y programática -si se llega a entender y a aplicar la nueva orientación curricular que la Reforma Educativa propugna, tal vez se llegue a superar este otro mal endémico de nuestro sistema educativo; y en tercer lugar, la falta de apoyos y recursos -este, que podría ser un problema fácilmente resoluble, resulta ser en muchos casos, el escollo principal. La Administración no ha conseguido dotaciones suficientes ni tampoco la fórmula por la que los equipos de apoyo y profesores realicen su trabajo de manera cooperativa e integrada.

Ya en 1961 Major vio que aunque el maestro de clases regulares haya recibido en su formación inicial

información sobre educación especial, siempre sentirá que le faltan las técnicas de intervención adecuadas dentro de su clase a la hora de enfrentarse a una situación de integración, por lo que le surgirán sentimientos de inseguridad y desajuste. El autor aconseja dotar al maestro de los servicios de apoyo necesarios que eviten dichos sentimientos. Son frecuentes, sin embargo, los autores que recogen las opiniones muy negativas sobre tales servicios (Sinclair, 1974; Center et als., 1985; Domingo et als., 1987; Center y Ward, 1987). Los maestros regulares, sintiéndose carentes de dominio personal ante las situaciones de integración, se sienten igualmente desasistidos con lo que sus niveles de ansiedad pueden comprometer el uso de sus destrezas reales y actitudes.

Tal vez convenga señalar, por último, la importancia del funcionamiento democrático y la organización flexible que permitan el intercambio de responsabilidades, la participación en la toma de decisiones y la comunicación fluída entre todos los participantes (profesores ordinarios, profesores de apoyo, equipo multiprofesional, administración, etc...). Martens et als. (1986) y Amher (1984), en una muestra de 37 maestros elementales y 33 de "junior/senior High

School" en Nueva Inglaterra, identificó tres factores principales en la determinación de las actitudes; en primer lugar, la formación en educación especial, en segundo lugar el nivel educativo en que trabaja el maestro (estos dos factores ya han sido reseñados) y en tercer lugar destaca el grado de comunicación con los demás responsables (maestros, especialistas, responsables administrativos) y la implicación en la toma de decisiones. Aconseja vivamente la creación de una atmósfera de trabajo multidisciplinario en equipo. Del trabajo de Johnson y Johnson (1987), ya comentado, se concluye que el organizarse los compañeros en grupos de trabajo mejora la productividad y la competencia, la relación interpersonal y la cohesión, el respeto social dentro de la institución y la propia estimación entre los educadores.

Al final, no son muchas las conclusiones que de estas investigaciones se pueden extraer. Frecuentemente, sus resultados son difícilmente extrapolables debido sobre todo a sus limitaciones metodológicas (Chueca y Mora, 1988; Molina, 1986). Muchas veces los instrumentos de medida carecen de la necesaria fiabilidad y validez. Las muestras excesivamente pequeñas a veces abarcan un

solo centro. La formulación del contenido de los cuestionarios no siempre es clara. No obstante el cúmulo de información que arrojan nos permite saber que los profesores no son un grupo aparte en lo concerniente al tema y por lo tanto sus actitudes hacia el discapacitado no son totalmente positivas. También podemos decir que algunas variables destacan más claramente como más decisivas en la determinación de actitudes tales como: nivel de apoyos y recursos, formación específica, experiencia previa, nivel educativo, grado de autoconfianza y de participación en la toma de decisiones. Los resultados relativos al resto de variables estudiadas no son aún concluyentes pues o no son consistentes o aparecen como contradictorios. Las conclusiones obtenidas sí son útiles, sin duda, a la hora de orientar la política, a seguirse para poner en marcha las medidas necesarias que aseguren:

a) una formación académica de los profesores en cuanto a los aspectos diagnósticos, didácticos y organizativos de la integración.

b) una atmósfera de trabajo sereno y cooperativo en que se refuercen el esfuerzo y el éxito.

c) los equipos de apoyo debidamente entrenados para funcionar integradamente.

d) dotación de recursos y material suficientes.

### 2.3.3.- Las actitudes hacia la integración de los padres

El otro agente social de capital importancia en la integración lo constituyen los padres, no sólo porque su presencia cada vez es mayor en la vida escolar, sino, y sobre todo, por la enorme influencia que tienen en la construcción de las opiniones y actitudes de sus hijos. Los padres, con frecuencia de manera poco premeditada, mediante un amplio repertorio de conductas, refuerzan en sus hijos las actitudes de rechazo y marginación hacia el prójimo. Sin embargo, a pesar del peso que este grupo social tiene, son pocos los estudios que lo han abordado.

Dentro del propio grupo de padres existen actitudes opuestas e interacciones distintas entre unos y otros padres, según sean padres de niños deficientes o no, tal y como demuestran los resultados de Blancher y Turbull (1983). Así, observaron: a) que los padres de niños

minusválidos en el nivel de preescolar mantienen menos contactos que los otros padres; b) que estos contactos son más fruto de su deseo de no sentirse segregados que una manifestación natural y c) que los padres de niños no deficientes tienden a relacionarse más con padres de las mismas características. Otros estudios (Wahler, 1980) también registran un número limitado de interacciones de parte de los padres de niños discapacitados.

Es decir, que una cierta segregación activa de los padres de niños no discapacitados se complementa con otra segregación pasiva de los padres de niños discapacitados.

De entre los estudios sobre actitudes de padres propiamente hacia la integración nos referiremos principalmente a dos americanos y dos españoles, ya que no son muchos más los hasta el momento aparecidos.

El primero de ellos corresponde a uno de Evans (1980) en que se estudiaba a tres grupos de padres: padres de niños con trastornos de aprendizaje; padres de niños con trastornos de conducta y padres de niños sin estos problemas. Buscaba la relación entre actitud y variables tales como: edad, sexo, nivel de estudios,

edad de los hijos y conocimiento de los minusválidos. Obtuvo las siguientes conclusiones:

a) Los tres grupos de padres mostraron actitudes más positivas que negativas a la integración de alumnos con problemas de conducta y alumnos con problemas de aprendizaje.

b) No obstante, las actitudes hacia la integración de los alumnos con problemas de conducta fueron más bajas que hacia los alumnos con problemas de aprendizaje. En esta misma línea, aunque con mayor énfasis, apuntan los datos de Berryman (1989) obtenidos sobre una muestra de 350 adultos.

c) Los padres de niños con trastornos de aprendizaje mostraron una actitud significativamente más favorable hacia la integración de los alumnos con trastornos de aprendizaje que el resto de los padres. Sin embargo, los padres de alumnos con problemas de conducta no mostraron diferencias significativas.

d) De todas las variables estudiadas sólo el conocimiento de los minusválidos resultó estar significativamente relacionada con la actitud hacia la integración.

Hay otras variables estudiadas por Berryman (1989) que parecen tener alguna significación entre la población americana tales como: la raza -los blancos tienen mejores actitudes hacia el "Mainstreaming" que los negros-; la edad a diferencia de lo que ocurre entre los profesores, los padres de más edad opinan más favorablemente que los que tienen hijos en edad escolar, parecidos resultados obtienen Gottlieb y Corman (1975) y Ferrara (1979). El sexo no arroja significatividad alguna en ninguno de estos tres trabajos.

En España el estudio más amplio es el realizado por el Equipo de Investigación Sociológica (EDIS, 1985) por encargo del Ministerio de Educación y Ciencia. El estudio se efectuó sobre una muestra de 1.577 padres de todo el Estado que abarcaba cuatro categorías:

- Padres con hijos escolarizados en centros de Educación Especial.
- Padres de hijos deficientes escolarizados en centros de integración.
- Padres con hijos no deficientes escolarizados en centros de integración.
- Padres con hijos deficientes escolarizados en centros ordinarios.

Las principales conclusiones que se obtuvieron son las siguientes:

- El 90% de los padres de niños deficientes en centros de integración prefieren para sus hijos una escolarización en centros ordinarios con aulas especiales (42.2%) o aulas comunes con servicios de apoyo (47,8%).
- De la muestra general sólo el 26,1% de los padres está a favor de la integración en centros con servicios de apoyo. Este porcentaje aumenta

sensiblemente si consideramos aisladamente el grupo de padres de niños deficientes escolarizados en centros de integración.

De todos modos sólo un grupo muy reducido, el 7,2%, muestra un rechazo total hacia la integración.

- Para el 79,4% de los padres, los niños deficientes con mayor posibilidad de integración escolar son los hipoacústicos, los ambliopes y los deficientes motóricos. Por el contrario, los consideran integrables con mayor dificultad a los deficientes mentales profundos y severos.

- Los padres que manifiestan una opinión más favorable hacia la integración de todo tipo de deficientes son aquéllos que tienen un hijo deficiente escolarizado en un centro de integración.

- El rechazo total a la integración se produce, de forma predominante, en padres cuyo nivel educativo es de estudios primarios completos o

incompletos. Por el contrario la aceptación más decidida procede del grupo de padres con niveles educativos medios y superiores.

- Los padres con experiencia en integración consideran que el trato que los niños no deficientes dan a los niños deficientes es normal y valoran positivamente la amistad entre ambos. Los que no tienen la misma experiencia valoran dicho trato como proteccionista.

En síntesis podemos decir que en cuanto a los padres según EDIS (1985) hay dos variables especialmente significativas en relación con la integración: el nivel de estudios y el conocimiento directo de la experiencia integradora.

El otro estudio realizado en España corresponde al de Arraiz (1985). En este caso la muestra estaba constituida por 179 padres que formaban subgrupos de acuerdo con el grado de trato previo con niños discapacitados. A pesar del reducido tamaño de la muestra y de que ésta se circunscribe a un área urbana muy determinada, los resultados no difieren sustancialmente

de los de EDIS. En este caso aumenta hasta un 39,11% el grupo de partidarios de la integración en centros con servicios de apoyo, aunque también aumenta ligeramente el grupo de los que se oponen radicalmente (11,45%). También en este caso, los niños deficientes mentales son los considerados menos integrables de entre las diferentes categorías de deficiencias.

La experiencia de integración es, también aquí, una variable poderosa pues el 61,9% de quienes la poseen son favorables al P.I. (el promedio global era el 39,11%).

Quizás podríamos extraer una conclusión general: la de que el principal elemento que configura las actitudes de los padres es la información. Estudios en otras sociedades, como el de Sandler y Robinson (1981) también lo corroboran.

La integración como experiencia es muy poco conocida dentro de la sociedad, incluso muchos no sabrían cual es su significado. Este desconocimiento inspira temores tanto en los padres de niños minusválidos, que verían en ello una fuente de mayor marginación para sus hijos, como en aquéllos cuyos hijos no son deficientes,

y que considerarían la integración como causa de una bajada de la calidad de la enseñanza para su hijo, incluso como la causa de malos aprendizajes.

En este sentido parece claro el camino que tanto la administración educativa como los centros escolares han de seguir, si se quiere que tampoco en este caso la integración sea la resultante exclusiva de un decreto.

#### 2.3.4.- El cambio de actitudes

Así como es abundante la literatura sobre actitudes hacia la integración y variables asociadas, son pocas las que han procurado avanzar en el campo de la modificación de actitudes negativas (Donaldson, 1930).

La actitud, sin embargo, es una dimensión psicológica en permanente dinamismo, que surge y se desarrolla a través de interacciones incesantes de índole cognoscitiva, afectiva y comportamental con los objetos de un entorno cambiante. Según la "teoría de Campo" las actitudes estarían en equilibrio estacionario cuando las fuerzas de restricción y compulsión son iguales. La modificación de actitudes necesita desequilibrio o

descongelamiento de las actitudes presentes para reducir una fuerza restrictiva, o incrementar una fuerza impulsora. Según esta teoría Evans (1976) considera que los estereotipos, los estigmas, el desconocimiento, etc... son las fuerzas restrictivas que normalmente crean dificultad, inhibición e incertidumbre a las personas no deficientes cuando interactúan con otras deficientes. Consecuentemente, se ha de intervenir de una forma positiva para que ese equilibrio se rompa mediante el incremento de las fuerzas impulsoras.

Desde una óptica similar, Langer et als. (1976) habla de la teoría de los estímulos novedosos según la cual las personas no deficientes rechazan a las deficientes a causa del malestar que suscita el conflicto de mirar el estímulo novedoso (persona deficiente) y la norma cultural de no mirar cuando el estímulo novedoso es una persona. Langer observó que cuando dicho conflicto no se da no aparece el rechazo.

Tal y como manifiesta Monereo (1984) la intervención se puede abordar desde un planteamiento ideológico o tecnológico. En el primer caso cambiar actitudes equivaldría a concienciar a la gente mediante

campañas de sensibilización del error y la injusticia del "handicapismo", por emplear un neologismo análogo al de "sexismo" o "racismo", ya que en los tres casos se llega a la segregación. Este planteamiento corre el riesgo de no convencer más que a los ya convencidos, en cierta manera como ocurre en política, de reforzar las posiciones de antemano adoptadas.

El segundo planteamiento, el tecnológico, centrado más en el proceso del cambio, parece tener mucho más sentido. Ya hemos dicho que la integración antes que un imperativo legal es un proceso en cuyo centro mismo encontramos el elemento más dinámico, las actitudes. La mayoría de las investigaciones se basan en diseños técnicos centrados en la planificación y estructuración de situaciones.

Siguiendo esta dirección hemos de considerar el cambio de actitudes como un proceso en el que intervienen diferentes variables, unas independientes, otras dependientes. Entre las primeras encontraríamos, según terminología de Triandis (1971): a) La fuente, es decir, las influencias que el sujeto recibe en la situación de cambio; b) el mensaje o contenido de la fuente; c)

auditorio, es decir, el sujeto del cambio. Una vez que el mensaje llega al auditorio entran en acción las variables dependientes o pasos de un proceso cognitivo que podríamos identificar como:

a) Atender el mensaje; b) comprender su contenido; c) ceder en sus anteriores posiciones actitudinales; d) retener los nuevos contenidos recibidos y, por último, e) actuar consecuentemente.

Se han empleado diversas técnicas en la modificación de actitudes entre las que destacaremos aquéllas que han sido objeto de mayor comprobación:

a) Técnicas de contacto directo o indirecto y exposición. Es decir, situaciones de interacción en las que se realicen actividades atractivas y, desde luego, estructuradas. Visita a centros de integración o a lugares en que se pueda observar el comportamiento, lo menos estereotipado posible, de personas deficientes, o a la inversa, como cuando un minusválido acude a un centro ordinario a dar una charla.

Ultimamente se utilizan con frecuencia, por su comodidad y eficacia, los medios audiovisuales. Una variante de estas técnicas lo constituyen los juegos colectivos y no competitivos, especialmente útiles en el caso de los escolares, así como todo tipo de actividad de tipo cooperativo, tal y como señalábamos en el apartado 2.3.1. Johnson y Johnson (1980) para organizar el aprendizaje de tipo cooperativa sugieren una serie de estrategias: especificar los objetivos instruccionales de la lección; seleccionar el tamaño del grupo más adecuado para esa lección; asignar alumnos a los grupos de forma tal que se garantice el máximo de heterogeneidad de los alumnos en cada grupo; suministrar los materiales adecuados; explicar a los alumnos la tarea y su estructura cooperativa; observar las interacciones; ayudar a los grupos que lo necesiten; evaluar el resultado final de la cooperación. El contacto de los padres con los niños deficientes se puede conseguir, y es una poderosa arma para modificar actitudes (Palacios, 1987), mediante su

presencia activa dentro del aula, sirviendo de colaborador al maestro.

b) Técnicas de simulación. Esta técnica es muy fácil de utilizar y consigue cambios significativos tanto en quien realiza el "role-playing" como los que de manera vicaria observan. Clore y Jeffrey (1972) constataron que el poder modificador de esta técnica aumenta poderosamente cuando el simulador puede, a su vez, observar las reacciones de su público, ya que en este caso se da una relación empática. Estas técnicas fueron utilizadas por García Cabero et als. (1991) exitosamente con estudiantes de Magisterio.

c) Grupos de discusión. Es una situación fácil de planear pero que, como afirman Myers y Lamm (1975), por su propia dinámica tiende a reforzar las opiniones previas a la discusión por lo que el éxito depende de la habilidad del moderador en dirigir, reforzar, etc. su contenido, asegurando que la discusión se centre más en la información que en las opiniones o reacciones

emocionales de los participantes. García Cabero et als. (1991) también aplicaron esta técnica en un centro de formación inicial de Maestros.

d) Información y conocimiento. Sabemos que el conocimiento conduce a la comprensión y ésta al respeto. Esta vía, en general menos eficaz que las más arriba citadas, es en el caso de los maestros, decisiva. Conviene, no obstante, matizar algo más esta afirmación a la luz de diferentes estudios.

Las intervenciones a nivel de reciclaje en las que únicamente se tiene en cuenta el desarrollo del conocimiento teórico en educación especial, consiguen cambios positivos en las actitudes según unos (Frith y Linsey, 1981; Shaw y Gillung, 1975), y son ineficaces según otros (Johnson, 1980; Larrivéé, 1981), incluso negativas (Buttery, 1981).

Cuando las intervenciones se sitúan a nivel de formación inicial e incluyen aspectos teóricos y experiencias de campo, los resultados

parecen ser muy positivos (Johnson y Cartwright, 1979; Leyser, Abrams y Lipscomb, 1982), García Cabero et als., 1991).

En definitiva los estudios, aunque no de manera concluyente, sugieren que cuando al conocimiento teórico de los deficientes y de las técnicas de intervención se añade el conocimiento mediante la experiencia planificada, se producen modificaciones actitudinales en los maestros (Leyser y Lessen, 1985).

Ya lo hemos dicho, su formación inicial y permanente debe abarcar los contenidos teórico-prácticos que les acerquen sin miedos a los deficientes. Ni la Administración y sus CEPS, ni las Universidades y sus Escuelas de Magisterio, han tomado aún en serio esta vía. Echeita (1991) miembro del Equipo de Evaluación del P.I. del M.E.C. reconoce esta grave carencia "... La Administración no puede sentarse, entonces, a esperar unas actitudes positivas 'de entrada' en el profesorado, ni por éstas puede reclamar que los centros funcionen como 'equipos docentes' dispuestos a enfrentarse a la

diversidad del alumnado que ahora tienen, si no se les ayuda con formación y medidas que favorezcan estos procesos de cohesión. En este sentido, la formación del profesorado y de los especialistas de apoyo al P.I. continúa siendo una de las carencias y una de las críticas justamente vertidas por todos a la hora de valorar los resultados del P.I. La información puede discurrir por cauces diferentes. Donaldson (1980), en su metanálisis de múltiples investigaciones, saca la conclusión de que la información transmitida en "vivo" es más poderosa que la transmitida mediante grabaciones, y que la primera modalidad depende de la credibilidad del informador/presentador. Las personas minusválidas son más creíbles que ninguna otra como presentadoras de información sobre deficiencias. Cuando al input de información se añade la credibilidad del informador/presentador los cambios en las actitudes son más significativos. En este caso el conflicto entre norma y estímulo novedoso, que señala Langer, no existiría. Desde luego la credibilidad del informador/presentador es un factor positivo en la modificación de actitudes siempre y cuando éste no reproduzca un estereotipo negativo de indefensión, desesperación, resentimiento o miedo, ni represente un estatus desvalorizado para el

público. Podríamos decir que estas técnicas se pueden remitir a dos tipos de fuente informativa básicos:

1) Facilitación de contacto planeado y controlado o experiencial en individuos con déficit, por ejemplo mediante charlas, juego, actividad escolar, simulación, etc.

2) Provisión de información sobre la minusvalía mediante cursos, seminarios, talleres, etc.

Aunque quedan muchos puntos por aclarar pues no todos los factores que intervienen en cada una de las situaciones no han sido suficientemente estudiados, hoy sí que podemos afirmar que la modificación de actitudes en este caso ha de ser perseguida mediante experiencias planificadas tecnológicamente, que los responsables del P.I. deben incluir en el mismo y los formadores de los maestros considerarlo como una parte del curriculum.

*C A P I T U L O    I I I*

*PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION*

### *CAPITULO III: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION*

#### **3.1.- JUSTIFICACION**

Una vez que, desde las numerosas aportaciones teóricas y empíricas, hemos puesto de manifiesto la importancia de las actitudes en el proceso integrador, observamos, a pesar de ello, múltiples carencias en el campo de su estudio empírico.

La mayoría de los estudios proceden de marcos educativos de Norteamérica y no resulta siempre fácil extrapolar sus resultados, máxime si tenemos presente la falta de homogeneidad de los mismos o las serias limitaciones metodológicas, ya que se basan principalmente en muestras y contextos muy reducidos.

Los escasos estudios realizados dentro del contexto educativo español, no llegan a la decena, tampoco nos permiten obtener resultados suficientemente concluyentes.

Todo ello explica el que se mantengan todavía bastantes dudas en torno a las actitudes hacia la integración escolar y sus variables predictoras. Por otra parte, los resultados en muchos casos son contradictorios y poco concluyentes, al menos en buena parte de las variables estudiadas.

Nuestro trabajo surge, pues, con la pretensión de superar las limitaciones aludidas y de ayudar a disipar las dudas existentes en lo concerniente a las actitudes hacia la integración dentro del contexto educativo creado en el curso 85-86 con la aplicación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial.

El estudio se centra en dos grupos de población: Profesores de Centros ordinarios de los niveles de Educación Preescolar y E.G.B. y padres de niños escolarizados en centros ordinarios de los mismos niveles. Ya sabemos que los "pares", y consiguientemente sus actitudes, juegan un papel principal en el proceso integrador, sin embargo creemos que son los padres y profesores los agentes principalmente predictores de las mismas por lo que nos planteamos el estudio de estos grupos de manera prioritaria. Cualquier investigación que

pretenda estudiar la génesis y modificación de las actitudes de los escolares ha de partir necesariamente del conocimiento de las actitudes de padres y profesores.

La investigación se circunscribe al ámbito de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares donde los estudios en esta línea son prácticamente inexistentes.

Trataremos de relacionar algunas dimensiones dependientes (actitudes, expectativas y valoración de la experiencia integradora) con otras predictoras (variables de índole personal y situacional) que ya fueron tratadas en otros estudios próximos con cuyas conclusiones trataremos de contrastar.

Este análisis se plantea dentro de un marco descriptivo apoyándonos en el método diferencial comparativo. Siendo las actitudes una variable perteneciente al sistema-profesor y al sistema-padres y muy dependiente de múltiples variables de naturaleza diversa, principalmente las que provienen del sistema-centro, parece adecuado abarcar su estudio desde un procedimiento más extensivo y estandarizado que intensivo, lo que nos permitirá establecer comparaciones

con la mayoría de investigaciones, pues han seguido el mismo procedimiento. Es en consecuencia una investigación de campo que trata de acercarse a un contexto determinado con el ánimo de evaluar uno de los factores clave del proceso integrador.

### 3.2.- OBJETIVOS

En la presente investigación pretendemos valorar las opiniones y actitudes de padres y profesores de la Comunidad Autónoma Balear hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, así como algunas de las variables más relevantes que afectan a su configuración.

De la evaluación de unos y otros elementos se obtendrán conclusiones que, sin duda, ayudarán a mejorar el funcionamiento de un programa que aún se encuentra en fase de implantación. El objetivo general se examinará separadamente en cada muestra y en relación a dimensiones distintas. Así en la muestra de profesores consideramos las dimensiones: edad (HARTH, 1981), el sexo (CLINE, 1981; GARCIA Y ALONSO, 1985), la experiencia en el sistema ordinario y en la integración (McCAULEY et als.,

1978; CLINE, 1981; PEDHAZUR, 1981 y GARCIA Y ALONSO, 1985), el nivel educativo en que enseñan (GARCIA Y ALONSO, 1985), el tipo de centro -público o concertado- y su ubicación en zona -rural o urbana- (LARRIVEE y COOK, 1979 y GARCIA Y ALONSO et als., 1978 y GARCIA Y ALONSO, 1985).

En la muestra de padres se analizarán las variables: edad, sexo, nivel educativo, la ocupación laboral y la profesión (ROSENBAUM et als., 1986; ARMSTRONG et als., 1987 y KING et als., 1989), contacto con el P.I., tipo de centro y zona de ubicación.

Apoyándonos en los resultados de los trabajos citados concretaríamos el objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Describir el tipo y grado de las actitudes que los profesores manifiestan frente al P.I.
  
- 2) Analizar la relación entre las actitudes de los profesores y su participación en el programa de integración.

3) Analizar la relación entre las actitudes de los profesores y las variables de índole situacional (zona del centro, tipo, nivel en que enseñan).

4) Analizar la relación entre las actitudes de los profesores y las variables de índole personal (edad, sexo, antigüedad y lengua materna).

5) Describir la evolución de las opiniones y actitudes de los profesores de centros de integración en relación a las variables de índole personal y situacional.

6) Describir el tipo y grado de las actitudes manifestadas por los padres hacia la integración escolar.

7) Analizar la relación existente entre actitudes y la información y experiencia sobre el P.I.

8) Analizar la relación existente entre las actitudes expresadas por los padres y las variables de índole situacional: zona (rural/urbana), tipo de centro (público/privado).

9) Analizar la relación entre actitudes, opiniones de los padres y las variables de índole personal: sexo, edad, nivel de estudios, profesión y ocupación actual.

10) Describir y analizar la evolución de las actitudes de los padres en relación a las variables de índole situacional y personal.

11) Contrastar los resultados con los de otras investigaciones y comparar si se mantienen las conclusiones.

### 3.3.- HIPOTESIS

Esta investigación, en consonancia con los objetivos planteados y apoyándose en las conclusiones de los últimos estudios, se plantea una serie de hipótesis que presentaremos y analizaremos en dos momentos: uno referido a la muestra de profesores y el otro a la de padres.

3.3.1.- Hipótesis relacionadas con la muestra de profesores.

1) Cabe esperar puntuaciones significativamente más altas en la Escala de actitudes en la submuestra formada por profesores de centros de integración que en la submuestra de profesores en centros no adscritos al P.I.

2) Los valores en la variable edad correlacionan negativamente con los de la Escala de actitudes.

3) Cabe esperar mejores resultados en la Escala de actitudes dentro del grupo de profesoras que del de profesores.

4) Los valores de la variable antigüedad de los profesores también correlacionan negativamente con los obtenidos en la Escala de actitudes.

5) No esperamos observar diferencias significativas en las actitudes de los profesores en relación a su lengua materna: catalán o castellano.

6) Los profesores que enseñan en los niveles inferiores manifiestan opiniones más favorables hacia la integración.

7) Los profesores que trabajan en centros públicos y en los ubicados en zona rural obtienen mejores puntuaciones en la Escala de actitudes.

### 3.3.2.- Hipótesis relacionadas con la muestra de padres

1) Los padres que, por tener los hijos escolarizados en centros de integración, tienen una cierta información y experiencia sobre el P.I. manifiestan hacia él actitudes más favorables que el resto de padres.

2) Los valores de la variable edad correlacionan negativamente con los de la Escala de actitudes.

3) Cabe esperar actitudes más favorables a la integración dentro del grupo de madres que del de padres.

4) En la medida en que el nivel de estudios y de profesión aumenta, también lo hacen los valores en la Escala de actitudes.

5) Esperamos que los sujetos que desempeñan su actividad laboral de modo estable manifiesten actitudes más favorables a la integración.

6) Cabe esperar actitudes más favorables en aquellos padres cuyos hijos están escolarizados en centros públicos y en centros rurales.

### 3.4.- MUESTRA

Como ya se ha dicho hemos trabajado con dos muestras diferentes, la una referida a profesores y la otra a padres.

#### 3.4.1.- Muestra formada por profesores

Esta muestra abarca el ámbito de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. El universo lo constituye la totalidad de profesores de Educación Preescolar y E.G.B.

que en el curso 88-89 enseñaban en los centros públicos y privados.

Esta muestra se divide en dos submuestras en función del siguiente criterio: enseñar o no en un centro adscrito al Programa de Integración. En ambos casos los elementos del muestreo eran los centros habiéndose seguido para su selección la técnica de muestreo aleatorio ya que los 49 centros sobre los que se formó la muestra fueron previamente elegidos por la Dirección Provincial del M.E.C. como centros de prácticas de enseñanza, motivo por el cual nos eran fácilmente accesibles en la aplicación de los cuestionarios de la investigación. A cada centro se le asignó una cuota de 15, por considerar esta cifra la media aproximada de los sujetos que forman los claustros académicos. Por último, elegimos la modalidad de muestreo estratificado ya que cruzamos los criterios de zona (rural/urbano) y tipo (público/concertado).

En ambos casos se ha seguido una técnica de muestreo aleatorio estratificado por cuota -no probabilística- en el que los elementos eran los centros y los estratos venían definidos por el cruce de los criterios de zona

de ubicación del centro (rural/urbano) y el tipo de centro (público/privado).

3.4.1.1.- Submuestra-1: Profesores de Centros no adscritos al P.I. durante el curso 88-89.

Esta submuestra se obtuvo a partir de una población formada por 3.900 profesores de Educación Preescolar y E.G.B. repartidos entre los 198 centros que constituyen la red educativa (excluidos los centros adscritos al P.I.) de esta comunidad autónoma en el curso 88-89, de entre ellos 33 fueron los que eligió la Administración educativa, como ya se ha señalado.

Se distribuyeron 495 cuestionarios según una cuota de 15 por centro, de los que nos fueron contestados y remitidos 257, que supone un índice de participación del 51,91%. Este índice, aunque muy por debajo del obtenido por DENGRA, DURAN y VERDUGO (1991), el 71,8% de participación, se puede considerar muy aceptable pues la mayoría de investigaciones comparables arrojan índices muy inferiores: ABOS y POLAINO (1986) obtuvieron el 27,98%; GARCIA Y ALONSO (1985) el 35% y GARCIA Y GARCIA (1990) el 42%..

---

Centros públicos	25 (75%)	Sujetos	189 (74%)
Centros concertados	8 (25%)	Sujetos	68 (26%)

---

Totales :	33		257
-----------	----	--	-----

---

Tabla 3.1.: Composición de la muestra según el tipo de centro.

---

Centros urbanos	15 (45%)	Sujetos	128 (49,8%)
Centros rurales	18 (55%)	Sujetos	129 (50,2%)

---

Totales	33		257
---------	----	--	-----

---

Tabla 3.2.: Composición de la muestra según zona.

---

Centros públicos/urbanos	9 (27,2%)	Sujetos	74 (28,7)
Centros públicos/rurales	16 (48,4%)	Sujetos	116 (45,1%)
Centros privados/urbanos	6 (18,1%)	Sujetos	54 (21%)
Centros privados/rurales	2 (6%)	Sujetos	13 (5%)
<hr/>			
Totales :	33		257

**Tabla 3.3.: Composición de la muestra según zona y tipo de centro.**

La edad media de los profesores es de 34 años; 184 (71,5%) tienen menos de 40 años y 73 (28,4%) más de 40. En cuanto a sexo, 71 (27,6%) de los sujetos son varones, 147 (57,1%) mujeres y el resto, 39 (15,1%), no contesta.

Por niveles educativos 43(16,7%) sujetos enseñan en Preescolar, 66 (25,6%) en Ciclo Inicial, 82 (31,9%) en Ciclo Medio y 51 (19,8%) en Segunda Etapa, el resto, 15 (5,8%), no contesta.

La antigüedad media es de 11 años; 142 (55,2%) llevan menos de 10 años en la profesión, mientras que 115 (44,7%) superan esta barrera.

3.4.1.2.- Submuestra-2: Profesores de Centros adscritos al P.I. en el curso 88-89

La submuestra fue constituida a partir de la lista de centros de prácticas realizada por el M.E.C. y que en este caso coincidió con la totalidad de los centros de integración existentes aquel curso en la Comunidad Balear, diecinueve. De los 19 fueron elegidos 16 ubicados en Mallorca, consecuentemente de más fácil acceso.

La población está formada por 240 sujetos entre los que aleatoriamente y por niveles educativos se distribuyeron, a razón de 15 por centro, 240 cuestionarios de los que recogimos cumplimentados 111. En este caso la participación se sitúa en el 47%, sin duda muy parecida a la registrada en la submuestra anterior y en cualquier caso superior a las de otras investigaciones cercanas.

---

Centros públicos	13 (81,2%)	Sujetos	92 (82,8%)
Centros concertados	3 (18,7%)	Sujetos	19 (17,2%)
<hr/>			
Totales :	16		111

---

Tabla 3.4.: Composición de la submuestra según tipo de centro.

---

Centros urbanos	9 (56%)	Sujetos	59 (53%)
Centros rurales	7 (44%)	Sujetos	52 (46%)
<hr/>			
Totales :	16		111

---

Tabla 3.5.: Composición de la submuestra según la zona.

---

Centros públicos/urbanos	7 (43,7%)	Sujetos	51 (45,9%)
Centros públicos/rurales	6 (37,5%)	Sujetos	41 (36,9%)
Centros concertados/urbanos	2 (12,5%)	Sujetos	8 (7,2%)
Centros concertados/rurales	1 (6,2%)	Sujetos	11 (9,9%)
<hr/>			
Totales :	16		111

---

Tabla 3.6.: Composición de la submuestra según zona y tipo de centro

La edad media de los sujetos es de 32,7 años, ligeramente por debajo de la submuestra-1. Menores de 40 años hay 92 sujetos (82,8%) y 19 (17,2%) por encima.

En cuanto al sexo, se observa una presencia abrumadora de mujeres, 92 (82,9%), frente a la de varones, solamente 19 (17,1%).

Por niveles educativos, 32 (28,8%) enseñan en Preescolar, 20 (18%) en Ciclo Inicial, 20 (18%) en Ciclo Medio, 23 (20,7%) en Segunda Etapa, 10 (9%) son profesores de Apoyo y 6 (5,4%) no contesta.

Como cabía esperar por los datos de la variable edad, la mayor parte del profesorado, 79 sujetos (71,2%), lleva menos de 10 años en el ejercicio de la profesión y 32 (28,8%) lleva más.

#### 3.4.2.- Muestra formada por padres

Esta muestra también abarca el ámbito de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y su población es el

referido a padres de niños escolarizados en los niveles educativos de Preescolar y E.G.B.

La muestra se subdivide en dos submuestras según el siguiente criterio:

Escolarización de los hijos en centros adscritos al P.I. o en centros no adscritos.

Al igual que en el caso de los profesores el muestreo se realizó aleatoriamente por estratos y cuotas en el que los elementos eran los centros. Los estratos venían determinados por el cruce de los criterios de zona de ubicación del centro (rural o urbano) y de tipo de centro (público o privado).

#### 3.4.2.1.- Submuestra-3: Padres de niños escolarizados en centros no adscritos en el curso 1988-89 al P.I.

Componen esta submuestra un total de 326 sujetos, aquellos que cumplieron correctamente el cuestionario. Este se distribuyó de manera aleatoria a razón de 20 por cada uno de los 31, dos menos que en la

submuestra de profesores por habernos sido imposible la distribución de los cuestionarios.

La participación, por consiguiente, alcanza el 52,5%, lo que representa una tasa considerablemente elevada, si tenemos en cuenta las características de la población.

---

Centros públicos	24 (77,4%)	Sujetos	256 (78,5%)
Centros privados	7 (22,5%)	Sujetos	70 (21,4%)
<hr/>			
Total :	31		326

---

Tabla 3.7.: Composición de la submuestra por tipo de centro

---

Centros urbanos	16 (51,6%)	Sujetos	174 (53,3%)
Centros rurales	15 (48,3%)	Sujetos	152 (46,7%)
<hr/>			
Total :	31		326

---

Tabla 3.8.: Composición de la submuestra según la zona del centro.

Centros públicos/urbanos	10 (32,2%)	Sujetos 117 (35,8%)
Centros públicos rurales	14 (45,1%)	Sujetos 139 (42,6%)
Centros concertados/urbanos	6 (19,3%)	Sujetos 57 (17,4%)
Centros concertados/rurales	1 (3,2%)	Sujetos 13 (3,9%)
<hr/>		
Total :	31	326

Tabla 3.9.: Composición de la submuestra según zona y tipo de centro.

En cuanto a la edad podemos observar (ver tabla nº 3.10) que más de la mitad de los sujetos tienen entre 30 y 40 años y que el 73,6% tiene menos de 40 años.

RANG. EDAD	Nº SUJETOS	%
Menos de 25 años	6	1,8
De 26 a 30 años	30	9,2
De 31 a 35 años	82	25,2
De 36 a 40 años	83	25,5
De 41 a 45 años	63	19,3
De 46 a 50 años	14	4,3
Más de 51 años	8	2,5
No contestan -	40	12,0
<hr/>		
Total	326	100

Tabla 3.10.:

En lo referente al sexo se observa un relativo equilibrio, pues 131 participantes son varones (40,2%) y 155 mujeres (47,5%), el resto, 4 (12,3%), no contesta.

En el nivel de estudios destaca el grupo que ha realizado hasta Estudios Primarios siguiéndole a continuación aunque a bastanté distancia el formado por quienes tienen algún tipo de estudio universitario (ver tabla nº 3.11).

NIVEL	Nº SUJETOS	%
Analfabeto	1	0,3
Sin Estudios Primarios	15	4,6
Estudios Primarios	122	37,4
Bachiller elemental	46	14,1
Bachiller Superior	25	7,7
Formación Profesional	17	5,2
Estudios Universitarios de Grado Medio	30	9,2
Estudios Universitarios Superiores	30	9,2
No contesta	40	12,2
Total	326	100

**Tabla 3.11:**

Si consideramos la profesión del cabeza de familia como indicador de la capa social se puede apreciar una presencia mayoritaria de la clase media a la vez que una importante abstención (ver tabla nº 3.12).

PROFESION DEL CABEZA DE FAMILIA	Nº SUJETOS	%
1) Empresario, alto directivo,...	6	1,8
2) Profesión liberal	25	7,7
3) Pequeño empresario	61	18,7
4) Funcionario	38	11,7
5) Empleado (grados medios)	52	16,0
6) Obrero cualificado	36	11,0
7) peón industrial	4	1,2
8) Otros sin especificar	43	13,2
7) No contesta	61	18,7
Total	326	100

Tabla 3.12.:

3.4.2.2.- Submuestra-4: padres de niños escolarizados en centros adscritos al P.I.

En este caso, por tratarse de una población más restringida, se distribuyeron 30 cuestionarios en cada uno de los 16 centros. De los 480 se recibieron 252 cuestionarios correctamente cumplimentados, lo que representa una tasa de participación del 52,5%, dos puntos por encima de la tasa de la submuestra-3. Se confirma, de nuevo, el alto grado de participación para este tipo de estudios y similar al obtenido en

investigaciones como las de EVANS,(1980); DESCHAMPS, (1981); E.D.I.S., (1985) y ARRAIZ, (1985).

---

Centros públicos	13 (81,2%)	Sujetos 200 (79%)
Centros concertados	3 (18,8%)	Sujetos 52 (21%)
<hr/>		
Total :	16	252

---

Tabla 3.13.: Composición de la submuestra según el tipo de centro

---

Centros urbanos	7 (44%)	Sujetos 82 (32,6%)
Centros rurales	9 (56%)	Sujetos 170 (67,4%)
<hr/>		
Total :	16	252

---

Tabla 3.14.: Composición de la submuestra según el tipo de centro

Centros públicos/urbanos	7 (43,7%)	Sujetos	135 (53,5%)
Centros públicos/rurales	5 (31,2%)	Sujetos	66 (26,1%)
Centros concertados/urbanos	3 (18,7%)	Sujetos	34 (13,4%)
Centros concertados/rurales	1 (6,2%)	Sujetos	17 (6,7%)
Total	16		252

Tabla 3.15.: Composición de la submuestra según tipo de centro y zona

En cuanto a la edad, al igual que ocurre en la submuestra 3, más de la mitad de los sujetos se sitúa entre los 30 y 40 años. El 81,8% tiene menos de 40 años. En este caso el grupo es ligeramente más joven que el de padres de la submuestra-3.

EDAD	Nº SUJETOS	%
Menos de 25 años	5	19,3
De 26 a 30 años	49	19,4
De 31 a 35 años	85	33,7
De 36 a 40 años	62	24,6
De 41 a 45 años	25	9,9
De 46 a 50 años	20	7,9
Más de 51 años	3	1,1
No contesta	3	1,1
Total	252	100

Tabla 3.16.:

Hombres y mujeres se reparten casi en la misma proporción: 120 varones (47,6%) y 126 mujeres (50%). En relación al subgrupo 3, se aprecia en éste mayor participación de los padres.

Algo más de la mitad tiene un nivel de estudios de Estudios Primarios, repartiéndose el resto de manera igualitaria por los otros niveles (ver tabla nº 3.17).

---

NIVEL DE ESTUDIOS	Nº SUJETOS	%
No contesta	5	1,9
Analfabeto	2	0,7
Menos de Estudios Primarios	16	6,3
Estudios Primarios	129	51,1
Bachiller elemental	28	11,1
Bachiller superior	24	9,5
Formación Profesional	15	5,9
Estudios Universitarios de grado medio	24	9,5
Estudios Universitarios superiores	9	3,5
<hr/>		
Total	252	100

---

Tabla 3.17:

Por lo que se refiere a la Profesión del cabeza de familia ocurre algo muy parecido a lo observado en la submuestra-3, mayor presencia en las casillas

intermedias, las correspondientes a pequeño empresariado, funcionarios, empleados y obreros cualificados frente a una total atomización en el resto de categorías.

---

PROFESION DEL CABEZA DE FAMILIA	Nº SUJETOS	%
1. Empresarios	3	1,1
2. Profesión liberal	13	5,1
3. Pequeño empresario	48	19,0
4. Funcionario	19	7,5
5. Empleados	44	17,4
6. Obreros cualificados	40	15,8
7. Obreros cualificados agricultores	9	3,5
8. peón industrial	16	6,3
9. Sin especificar	60	23,8
Total	252	100

---

Tabla 3.18.:

### 3.5.- INSTRUMENTOS DE EVALUACION UTILIZADOS

#### 3.5.1.- EAPROF (Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar)

Se trata de una escala tipo LICKERT (Lickert, 1932) pues permite eliminar mejor que ninguna otra los problemas de deseabilidad social, aquiescencia y descuido (Morales, 1988; Perlman y Cozby, 1988). En este caso hemos utilizado la escala construida por Larrivé y Cook (1978) y adaptada posteriormente al castellano por García y Alonso (1985) y aplicada por el Equipo de Evaluación del P.I. del M.E.C. (1987). En su versión original la escala tiene un coeficiente de fiabilidad alpha de .92 y en su versión castellana de .86 (aplicación de García y Alonso). Contiene 30 preguntas relativas a actitudes generales hacia la integración, preocupaciones concretas sobre el manejo de la clase y previsión de los efectos que tendrá la integración sobre el desarrollo cognitivo y social de los niños. Se valora cada ítem con una puntuación que va de 1 a 5, indicando la puntuación 5 el polo más positivo de las actitudes hacia la integración. El polo positivo lo encontramos en las dos direcciones: directa e inversa. Los ítems cuyo polo positivo se

encuentra en dirección invertida son: Eaprof-2, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25 y 29. En los diferentes análisis estadísticos utilizados se ha tenido presente esta característica. La puntuación máxima es de 150. Si consideramos que la intermedia es 75, cualquier valor que se sitúe por debajo sería considerado como reflejo de actitud negativa y a la inversa en caso de situarse por encima.

El coeficiente alpha obtenido por nosotros ha sido de .75 (ver tabla 3.19) y nos permite afirmar que el grado de consistencia interna del cuestionario es alto.

**TABLA 3.19: CORRELACION DE SPEARMAN.  
VARIABLES CUESTIONARIO EAPROF**

	Eaprof1	Eaprof2	Eaprof3	Eaprof4	Eaprof5	Eaprof6	Eaprof7	Eaprof8	Eaprof9	Eaprof10
Eaprof1	1.0000									
Eaprof2	-.4247	1.0000								
Eaprof3	-.2825	.4195	1.0000							
Eaprof4	.1285	-.4366	.0507	1.0000						
Eaprof5	-.2976	.5259	.4251	-.4385	1.0000					
Eaprof6	.1305	-.4062	-.0256	.5589	-.4673	1.0000				
Eaprof7	-.2747	.5106	.3349	-.4033	.5821	-.3923	1.0000			
Eaprof8	.0685	-.0645	-.2976	.1684	-.2801	.3175	-.1571	1.0000		
Eaprof9	-.2226	.3827	-.0258	-.4734	.3920	-.4704	.4974	.1414	1.0000	
Eaprof10	.0283	-.4054	-.0140	.3703	-.1464	.2579	-.1218	.0299	-.5220	1.0000
Eaprof11	-.0376	.4928	.4519	-.1019	.3696	-.1629	.3818	.0378	.3987	-.2705
Eaprof12	-.3645	.2625	.3678	.2312	.1062	.1775	.3123	-.1931	-.0334	.0271
Eaprof13	-.0521	-.0144	-.0182	-.1445	-.0767	.0614	.0143	-.3033	-.4245	.2997
Eaprof14	.4934	-.3262	-.3041	.3175	-.4174	.1748	-.3925	.2333	-.0755	-.0896
Eaprof15	-.2863	.5044	.0205	-.4921	.3432	-.2431	.5537	.1909	.7637	-.2450
Eaprof16	.3861	-.1250	-.4317	-.0566	.0700	-.0634	-.1534	.4752	.2138	-.1509
Eaprof17	-.1421	.2006	.2801	-.2030	.4538	-.1650	.6216	-.2467	.2992	-.2926
Eaprof18	.1434	-.0823	-.1156	.1552	-.2302	.3961	-.5172	.1432	-.2934	.1338
Eaprof19	-.3085	.4273	.4283	-.3993	.5644	-.2825	.5086	-.3635	.0112	-.1311
Eaprof20	-.2839	.1170	.1846	-.0235	.1824	-.1466	.4076	-.0406	.1694	-.0296
Eaprof21	.1170	-.2387	.0858	.2415	-.2362	.1916	-.1722	-.0539	-.6039	.3862
Eaprof22	-.4055	.4333	.6310	.0956	.3853	-.1573	.2967	-.3605	-.0266	-.0665
Eaprof23	.2675	.3055	.0497	-.2590	.2403	-.1245	.2499	.0494	.3678	-.3030
Eaprof24	.1650	.2122	.0474	-.2228	.1046	-.1482	.0818	-.0111	.2150	-.0292
Eaprof25	-.0116	.2254	-.1798	-.3702	.2957	-.4540	.0928	.0637	.6257	-.3870
Eaprof26	-.0835	-.2247	-.0606	-.1927	.0016	-.1221	.1368	.1399	.1604	-.1035
Eaprof27	-.0396	-.3952	-.2614	.1838	-.2355	.2765	-.0050	-.3309	-.2808	.3520
Eaprof28	.0155	-.3216	-.1175	.1368	-.1293	.0465	-.3042	-.1429	-.2150	-.0137
Eaprof29	-.2519	.2670	.1843	-.3181	.4776	-.3864	.6423	-.2803	.2731	-.0584
Eaprof30	.0832	-.5272	-.1681	.2062	-.3545	.2223	-.2083	-.0826	-.3341	.3075

Eaprof11	Eaprof12	Eaprof13	Eaprof14	Eaprof15	Eaprof16	Eaprof17	Eaprof18	Eaprof19	Eaprof20	Eaprof21	Eaprof22	Eaprof23	Eaprof24	Eaprof25	Eaprof26	Eaprof27	Eaprof28	Eaprof29	Eaprof30
1.0000																			
.3678	1.0000																		
-.0853	.0572	1.0000																	
-.1318	-.2512	-.2246	1.0000																
.2039	-.0123	-.2099	-.2171	1.0000															
-.0351	-.3115	-.4991	.2113	.0575	1.0000														
.4376	.3539	.1414	-.1569	.2088	-.2266	1.0000													
-.2287	-.1251	.0587	.1101	-.2173	.0307	-.4582	1.0000												
.1866	.3349	.2692	-.5364	.1448	-.3484	.3773	-.2319	1.0000											
-.0598	.2255	-.0692	-.2130	.2409	-.2579	.1621	-.2504	.2809	1.0000										
-.1859	.0693	.5209	.0976	-.5038	-.3426	.0340	.0948	.2793	-.2425	1.0000									
.2284	.3729	.0382	-.4041	-.0452	-.4808	.2076	-.0997	.5432	.3150	.1583	1.0000								
.2910	-.0592	-.3226	.2642	.4047	.2145	.2641	-.2171	.0484	-.1548	-.2154	-.1968	1.0000							
.1449	-.3714	.0549	.1333	.2759	-.0910	-.1211	.0407	-.1772	-.1674	-.2314	-.1536	.5475	1.0000						
.1226	-.2209	-.3724	.0128	.5133	.4461	.0513	-.1706	-.1767	-.1809	-.5010	-.2374	.4413	.2692	1.0000					
-.1958	-.2593	-.1233	.0123	.1585	.1033	.2888	-.0984	-.0787	-.1644	-.0474	-.3796	.0653	.0524	.2984	1.0000				
-.2688	.2402	.4846	-.0973	-.1554	-.3383	.1358	.1119	-.0478	.0452	.2016	-.1955	-.4580	-.2721	-.4066	.0035	1.0000			
-.3214	.0548	.0216	.1592	-.3538	.0140	.0102	.2577	-.1593	.1499	.1532	-.0946	-.4115	-.5133	-.0128	.0096	.3114	1.0000		
.2330	.3038	.0533	-.4025	.2848	-.1380	.5433	-.3148	.4705	.3328	.0579	.1600	-.0554	-.1827	.0131	.1138	.3397	.1680	1.0000	
-.3986	.0571	.2316	.3335	-.3280	-.2035	.0775	.1944	-.1170	.0101	.5002	-.2684	-.3508	-.4644	-.3523	.1982	.4968	.6191	.1021	1.0000

Σ = 101.1389 5G  
n = 435  
r = 0.2232  
α = 0.75

### 3.5.2.- EAPROF-2A

Es un cuestionario a través del cual el profesor del centro adscrito al P.I. valora diversos aspectos fundamentales del mismo desde su propia experiencia: grado de información y apoyo recibidos, organización y funcionamiento del centro, posible cambio de opinión sobre el P.I. y dirección del mismo.

Este cuestionario ha sido diseñado expresamente para esta investigación a partir de la Hoja de la Modalidad de Integración empleada por el Equipo de Evaluación de la Integración del M.E.C. (1987).

Consta de 14 ítems cuya escala está estructurada irregularmente por lo que el análisis estadístico de cada ítem lo haremos separadamente.

### 3.5.3. EAPPI-1 y EAPPI-2 y EAPPI-2A (Escala de actitudes de los padres hacia el Programa de Integración)

Las actitudes de los padres hacia la integración escolar se evalúan a través de una escala también de tipo

LICKERT que tiene dos variantes diferentes. La primera (EAPPI-1) se aplica al subgrupo de padres cuyos hijos están escolarizados en centros no adscritos al P.I. La segunda (EAPPI-2) ha sido diseñada para aplicarse al subgrupo de padres cuyos hijos están escolarizados en centros de integración. Ambas constan del mismo número de ítems que se diferencian únicamente por la referencia temporal a que se refiere su contenido, las preguntas aparecen formuladas como situaciones hipotéticas en el caso de la primera escala o como situaciones conocidas en el caso de la escala segunda.

Estas escalas han sido elaboradas por el Equipo de Evaluación del P.I. (M.E.C., 1987) sobre la base de un instrumento similar diseñado por Joaquín Mora en el marco de la evaluación del proceso de integración en el C.P. Juan Sebastián Elcano de Sevilla (1986).

Los aspectos que tratan de medir estas escalas son varios: actitudes generales hacia la integración, expectativas de éxito o fracaso de la experiencia, opinión sobre la marcha del centro, repercusiones de la integración en los diversos aspectos del desarrollo psicológico del niño, etc., cada versión consta de 11

preguntas y la valoración máxima es de 5 (polo positivo) y la mínima de 1 (polo negativo). La puntuación máxima es 60. La intermedia, 30, marca la frontera entre las tendencias positivas,  $\geq 30$  o negativas,  $\leq 30$ . A diferencia del cuestionario Eaprof éste mantiene la misma direccionalidad en los once ítems.

Mediante el coeficiente alpha podemos comprobar que el cuestionario en sus dos versiones tiene un alto grado de consistencia (ver tablas 3.20 y 3.21). En el grupo de Padres/No integración se obtiene un coeficiente de 0.86 y en el de Padres/Integración el coeficiente es de 0.79. Si consideramos que este coeficiente es una estimación por lo bajo, los datos obtenidos son aún más elocuentes.

La escala EAPPI-2 se complementa con un anexo (EAPPI-2A) que consta de 5 preguntas con las que se busca una mayor explicitación en la valoración que los sujetos, Padres Centros/integración, hacen de la experiencia integradora y su repercusión en la marcha del centro. Su estructura interna es similar a la del cuestionario Eappi-2.

TABLA 3.20: CORRELACION DE SPEARMAN.  
VARIABLES CUESTIONARIO EAPPI-1

	Eappi1	Eappi2	Eappi3	Eappi4	Eappi5	Eappi6	Eappi7	Eappi8	Eappi9	Eappi10	Eappi11
Eappi1	1.0000										
Eappi2	.6194	1.0000									
Eappi3	.1975	.4009	1.0000								
Eappi4	.5040	.5179	.2476	1.0000							
Eappi5	.5890	.6036	.3471	.5675	1.0000						
Eappi6	.2032	.2310	.1888	.1784	.2614	1.0000					
Eappi7	.5177	.4739	.2402	.3681	.5662	.2957	1.0000				
Eappi8	.5358	.5278	.1996	.4742	.6517	.2126	.5805	1.0000			
Eappi9	.3662	.4165	.2469	.2860	.4402	.3395	.4105	.3666	1.0000		
Eappi10	.6607	.5745	.2015	.5260	.6421	.2677	.6436	.6110	.5119	1.0000	
Eappi11	.1177	.2541	.2134	.2073	.2227	.5019	.1710	.1447	.2834	.2234	1.0000

$\Sigma = 20.2543$   
 $n = 55$   
 $r = 0.3682$   
 $\alpha = 0.86$

**TABLA 3.21: CORRELACION DE SPEARMAN.**  
**VARIABLES-CUESTIONARIO EAPPI-2**

	Eappi1	Eappi2	Eappi3	Eappi4	Eappi5	Eappi6	Eappi7	Eappi8	Eappi9	Eappi10	Eappi11
Eappi1	1.0000										
Eappi2	.3407	1.0000									
Eappi3	.3000	.3855	1.0000								
Eappi4	.2749	.2036	.2490	1.0000							
Eappi5	.4211	.3837	.2688	.4402	1.0000						
Eappi6	.1436	.1376	.1404	.3082	.2548	1.0000					
Eappi7	.1149	.3224	.1816	.3299	.5497	.3687	1.0000				
Eappi8	.3504	.2723	.3878	.3389	.4924	.3258	.2426	1.0000			
Eappi9	.2092	.2131	.2606	.2612	.0622	.2784	.2092	.2006	1.0000		
Eappi10	.2414	.1896	.1643	.3851	.3011	.3742	.1291	.3673	.1330	1.0000	
Eappi11	.1562	.2121	.1811	.1508	.1289	.4482	.2925	.0804	.4071	.1042	1.0000

$$\Sigma = 14.5083$$

$$n = 55$$

$$r = 0.2637$$

$$a = 0.79$$

#### 3.5.4.- H.D.P. (Hoja de Datos Personales)

Cada cuestionario de actitudes iba acompañado de la H.D.P. por la que se buscaba información a los predictores sexo, edad, nivel de estudios y situación profesional en el caso del grupo de padres y sexo, edad, antigüedad, nivel de docencia y lengua materna, en el de los profesores.

#### 3.5.5. Dimensiones

##### 3.5.5.1.- Relativas al grupo de padres

Predictores: Sexo, edad, nivel de estudios, situación profesional (Hoja de Datos Personales).

Dependientes: Actitudes y expectativas de los padres ante el P.I. (EAPPI-1, EAPPI-2 y EAPPI-2 ANEXO).

##### 3.5.5.2.- Relativas al centro

Predictores: zona y tipo de centro (H.D.P.)

Dependientes: Evolución del funcionamiento del centro (EAPROF-2A, EAPPI-2A).

### 3.5.5.3.- Relativas al profesor

Predictores: Edad, sexo, antigüedad, experiencia en el P.I., nivel docente y lengua materna, (H.D.P.).

Dependientes: Actitudes y expectativas ante el P.I. (EAPROF, EAPROF-2A). Evolución de las actitudes hacia el P.I. (EAPROF-2A). Valoración del P.I. (EAPROF-2A).

### 3.6.- PROCEDIMIENTO

Teniendo en cuenta la amplitud de las muestras elegidas y sobre todo su enorme dispersión, toda la geografía de la isla de Mallorca, nos vimos precisados de un equipo de colaboradores integrados por 25 estudiantes de 2º curso de Magisterio quienes fueron previamente entrenados para realizar su función.

Cada estudiante distribuyó personalmente entre los profesores y padres la cuota correspondiente de cuestionarios, al tiempo que también de manera personal los recogió una semana después de su entrega. En el

momento de la entrega se insistía en que la cumplimentación era voluntaria y enteramente anónima.

Después de una primera corrección manual los datos de los cuestionarios fueron codificados e introducidos en el ordenador para su posterior tratamiento estadístico.

### 3.7.- ANALISIS ESTADISTICO

#### 3.7.1.- Correlación de Spearman (BMDP3S)

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de los cuestionarios descritos fueron sometidos a los análisis estadísticos que a continuación describimos. Para su procesamiento se utilizó el paquete BMDP2D, BMDP3S y BMDP7M, versión 1983, para un ordenador CDC (Control Data Corporation) de la Universidad Complutense de Madrid.

Aunque hemos hallado otras (Pearson, Kendall/Spearman), finalmente decidimos utilizar únicamente la de Spearman pues es la que mejor se ajusta a los valores ordinales de las escalas empleadas.

El valor de este índice estriba en que nos da una idea rápida de la correlación entre las variables del cuestionario y en consecuencia permite estimar su consistencia interna. Este aspecto ha sido medido mediante el coeficiente alpha al que nos vemos obligados a recurrir pues el paquete de programas BMDP no tiene implementado el cálculo que valore dicha dimensión. El coeficiente alpha, que es una estimación por lo bajo, cuantifica la cantidad de varianza compartida de los ítems. Si la consistencia es elevada el cálculo de alpha podrá servir como un valioso sustituto del análisis factorial.

### 3.7.2.- Análisis descriptivo (BMDP2D)

Los estadísticos que reflejamos en el estudio son los que más pueden interesar para los objetivos de la investigación y son: Porcentajes (%), media aritmética ( $\bar{x}$ ) y desviación típica (S) por lo que se refiere a frecuencias y medidas de carácter central.

### 3.7.3.- Significación de diferencias entre medias (prueba de "t" de Student) (BMDP3D)

La prueba de "t" se usa en el caso de muestras pequeñas, 30 casos o menos. Basándose en el establecimiento previo de la hipótesis nula ( $H_0$ ), es decir, que las dos muestras estudiadas provienen de la misma población y consecuentemente no hay diferencias entre sus medias, determina la posibilidad aproximada de que un valor de "t" pudiera ocurrir sobre la base de variaciones fortuitas en las diferencias entre dichas medias.

Un valor pequeño de "t" podría ser el reflejo de variaciones fortuitas ocurridas en las muestras extraídas de la misma población mientras que un valor alto indicaría lo contrario, aunque nunca se puede rechazar plenamente la hipótesis nula.

Las probabilidades críticas usadas convencionalmente para probar la hipótesis son los valores de "t" para  $p = 0.01$  y  $p = 0.05$ . Creemos que este criterio es suficientemente riguroso y en consecuencia es el que adoptaremos en nuestra investigación.

La prueba de "t" será empleada al estudiar las diferencias entre las medias globales de los diferentes grupos y subgrupos.

#### 3.7.4.- Prueba de Mann-Whitney ("U") (BMDP3D)

Si bien la prueba de Student es la más relevante a la hora de probar las principales hipótesis del estudio, nos pareció oportuno la aplicación de la prueba de Mann-Whitney, técnica no paramétrica para muestras mayores, a fin de analizar las posibles diferencias significativas desde el interior de cada cuestionario. Analizaremos variable por variable de cada cuestionario y rechazaremos la hipótesis nula ( $H_0 : P_1 = P_2$ ) siempre que "U" se sitúe por debajo de 0.05, pues es la probabilidad máxima que estamos dispuestos a admitir de que las diferencias entre las medias de ambas muestras aparecieran en el caso de ser cierta la hipótesis nula.

#### 3.7.5.- Análisis discriminante (MBDP7M)

Sin duda para los objetivos del estudio los principales análisis son los de Student y Mann-Whitney,

sin embargo también hemos empleado el Análisis Discriminante por ser más fino, informa más, a la vez que convergente con el de Mann-Whitney. En principio pues esperamos que las conclusiones obtenidas con ambos análisis se refuercen entre sí.

Este análisis tiene por objeto principal el de conocer cuáles son las variables que mejor discriminan a los sujetos de los grupos. El análisis nos irá entresacando una por una aquellas variables de los cuestionarios que tengan los valores mayores en el estadístico F, es decir, las que explican una mayor cantidad de varianza. Para su interpretación emplearemos el % de sujetos que cada variable discriminante clasifica.

*CAPITULO IV*

*RESULTADOS*

## 4. RESULTADOS

### 4.1. MUESTRA DE PROFESORES

Esta muestra, como ya se ha dicho, está integrada por dos grupos de sujetos: uno, al que pertenecen los profesores/no integración, y un segundo integrado por profesores/integración.

En primer lugar presentamos los datos del análisis descriptivo de cada grupo (profesores/integración, tabla 4.1; profesores/no integración, tabla 4.2). A continuación irán apareciendo los sucesivos análisis de diferencias (Student, tabla 4.3 y Mann-Whitney, tablas siguientes) que serán sucesivamente contrastadas con los resultados de los análisis discriminantes.

## 4.1.1. ANALISIS DESCRIPTIVO

4.1.1.1. DATOS DESCRIPTIVOS (% , X y S)  
 CUESTIONARIO EAPROF. PROFESORES NO INTEGRACION, N = 257

TABLA Nº 4.1

		VALORES DE LA ESCALA							
		0	1	2	3	4	5		
VARIABLES		%	%	%	%	%	%	X	S
Eaprof	01	1.9	9.7	28.0	14.8	39.3	6.2	2.9644	.0761
Eaprof	02	0.8	2.7	16.0	23.3	36.6	20.6	2.4592	.0695
Eaprof	03	0.4	1.9	6.6	5.1	38.5	47.5	1.7822	.0618
Eaprof	04	1.2	5.4	15.6	32.3	33.9	11.3	3.2801	.0699
Eaprof	05	1.2	7.4	28.8	16.0	33.5	13.2	2.8716	.0774
Eaprof	06	3.5	1.9	8.2	17.1	43.6	25.7	3.7237	.0743
Eaprof	07	2.7	12.8	47.1	17.1	13.2	7.0	3.5370	.0727
Eaprof	08	0.8	17.1	37.7	28.4	12.5	3.5	2.4513	.0654
Eaprof	09	1.6	27.6	43.6	14.4	9.3	3.5	3.8716	.0671
Eaprof	10	2.3	2.3	16.7	21.8	42.4	14.0	3.4357	.0720
Eaprof	11	1.2	5.1	16.7	35.0	31.5	10.5	2.7783	.0673
Eaprof	12	3.1	4.7	35.8	30.4	21.8	4.3	3.2413	.0671
Eaprof	13	1.9	3.1	12.8	13.6	12.8	25.7	2.3074	.0740
Eaprof	14	5.1	5.8	20.6	41.2	23.7	3.5	2.8326	.0697
Eaprof	15	1.6	28.4	46.3	15.6	5.8	2.3	3.9728	.0607
Eaprof	16	0.4	20.6	43.3	23.0	7.4	2.3	2.2334	.0593
Eaprof	17	2.3	5.1	32.7	20.2	33.9	5.8	3.0429	.0715
Eaprof	18	3.9	1.2	10.5	25.3	43.6	15.6	3.5019	.0714
Eaprof	19	3.1	2.7	18.7	38.1	29.2	8.2	2.8794	.0678
Eaprof	20	1.6	2.3	5.8	12.8	45.1	32.3	2.0545	.0667
Eaprof	21	1.6	3.9	15.2	26.5	40.9	12.1	3.3735	.0684
Eaprof	22	3.1	0.4	12.8	30.4	37.4	16.0	2.5370	.0690
Eaprof	23	1.6	12.5	13.5	38.5	8.2	3.8	3.4709	.0645
Eaprof	24	2.7	7.8	44.0	28.4	13.6	3.5	3.4709	.0640
Eaprof	25	4.7	14.0	49.8	17.1	11.3	3.1	3.7432	.0674
Eaprof	26	3.1	3.5	20.6	24.5	40.9	7.4	3.1867	.0711
Eaprof	27	1.9	1.9	9.3	4.3	55.3	27.2	3.9066	.0674
Eaprof	28	0.8	1.2	6.2	13.6	47.5	30.7	3.9805	.0600
Eaprof	29	1.9	4.7	34.6	30.4	23.3	5.1	3.1635	.0660
Eaprof	30	2.7	1.9	10.5	21.0	42.4	21.4	3.6264	0.716
GLOBAL								89.8054	1.0036

Lo primero que hemos de comentar son los datos de la columna correspondiente al valor 0. En ella se concentran los casos del (no contesta). Nos vimos obligados a incluirlos ya que la mayoría de los sujetos, pudimos observar, dejaron sin contestar alguno de los ítems del cuestionario. Ante el temor a quedarnos con una muestra demasiado reducida optamos por admitir dichos casos a riesgo de introducir una fuente de distorsión. Esta distorsión es reducida pues las frecuencias del valor 0 se sitúan entre el límite mínimo de 1 sujeto (0.4%) y el máximo de 13 (5.1%).

El grupo de profesores/no integración consiguen una puntuación global (89.8054) que se sitúa por encima de la puntuación intermedia (75). No obstante la distancia de casi 15 puntos no es excesiva.

A juzgar por los valores que aparecen en la distribución de las frecuencias podemos decir que la tendencia del grupo es la de contestar eligiendo los valores más centrales de la escala. Huyen en cierta forma de las respuestas más radicales. No obstante hay unas cuantas variables en las que al menos una cuarta parte de las respuestas se concentran en la zona extrema de la escala. Según esto encontramos dos rasgos bien distintos. Mientras que, por una parte, la gran mayoría opina que el contacto entre alumnos con y sin necesidades especiales no sólo no es perjudicial sino que es provechoso y enriquecedor para todos, pues facilita la integración social, el respeto y comprensión mutuos (variables 6, 9, 15, 18, 25 y 30) al mismo tiempo estos

profesores no se sienten suficientemente preparados ni práctica ni técnicamente para afrontar los retos que exige el P.I. (variables 08 y 16) y muestran preocupación por los problemas de conducta que el niño con N.E.E. manifiesta en clase así como por el mantenimiento del orden (variables 03 y 07). Tal vez en concordancia con esta posición, aunque en contradicción con una parte del resto de las opiniones, una mayoría también se manifiesta partidaria de que las necesidades de los alumnos diferentes pueden ser mejor atendidas en las aulas de apoyo y por profesores especiales (variables 2 y 20).

4.1.1.2. DATOS DESCRIPTIVOS (% ,  $\bar{X}$  y S)  
 CUESTIONARIO Eaprof.  
 PROFESORES/INTEGRACION, N = 111

TABLA Nº 4.2

		VALORES DE LA ESCALA							
		0	1	2	3	4	5		
VARIABLES		%	%	%	%	%	%	$\bar{X}$	S
Eaprof 01		2.7	6.3	21.6	8.1	49.5	11.7	3.5949	.1382
Eaprof 02		3.6	12.6	29.7	30.6	16.2	7.2	3.0271	.1522
Eaprof 03		1.8	2.7	8.1	5.4	39.6	42.3	1.7838	.1147
Eaprof 04		7.2	2.7	7.2	16.2	47.7	18.9	4.1621	.1554
Eaprof 05		2.2	17.1	44.1	18.0	12.6	5.4	3.3874	.1443
Eaprof 06		2.7	3.6	5.4	3.6	52.3	32.4	4.2072	.1180
Eaprof 07		5.4	18.0	34.2	16.2	24.3	1.8	3.0991	.1735
Eaprof 08		3.6	12.6	32.4	21.6	25.2	4.5	2.9819	.1525
Eaprof 09		2.7	34.2	51.4	6.3	3.6	1.8	3.9640	.1360
Eaprof 10		2.7	7.2	11.7	11.7	36.0	30.6	3.8738	.1414
Eaprof 11		1.8	7.2	32.4	31.5	23.4	3.6	3.0541	.1219
Eaprof 12		3.6	9.9	40.5	20.7	16.2	9.0	3.0451	.1543
Eaprof 13		2.7	3.6	9.9	7.2	53.2	23.4	2.0091	.1244
Eaprof 14		8.1	7.2	28.8	33.3	21.6	0.9	3.2882	.1825
Eaprof 15		3.6	49.5	40.5	3.6	0.9	1.8	4.1352	.1500
Eaprof 16		1.8	18.0	43.2	18.9	14.4	3.6	2.5315	.1304
Eaprof 17		4.5	9.9	49.5	20.7	13.5	1.8	3.2523	.1554
Eaprof 18		3.6	3.6	9.0	17.1	44.1	22.5	3.9459	.1341
Eaprof 19		1.8	8.1	29.7	27.0	27.9	5.4	2.9340	.1266
Eaprof 20		5.4	0.9	12.6	21.6	39.6	19.8	2.0271	.1461
Eaprof 21		6.3	1.8	4.5	18.0	45.9	23.4	4.2252	.1440
Eaprof 22		4.5	5.4	11.7	18.9	40.5	18.9	2.1712	.1486
Eaprof 23		4.5	25.2	47.7	17.1	3.6	1.8	3.6397	.1597
Eaprof 24		3.6	20.7	60.4	8.1	7.2	--	3.7298	.1436
Eaprof 25		2.7	32.4	55.0	4.5	5.4	--	3.9820	.1317
Eaprof 26		4.5	6.3	19.8	22.5	37.8	9.0	3.5045	.1524
Eaprof 27		3.6	2.7	5.4	7.2	52.3	28.8	4.2072	.1235
Eaprof 28		4.5	1.8	3.6	3.6	45.0	41.4	4.4774	.1226
Eaprof 29		8.1	5.4	10.5	25.2	16.2	4.5	2.7748	.1866
Eaprof 30		4.5	5.4	2.7	7.2	47.7	32.4	4.2612	.1364
GLOBAL								96.0810	1.7340

En este grupo ocurre lo mismo que en el anterior en cuanto a los datos de la columna correspondiente al valor 0. También aquí la fuente de perturbación es bastante relativa y estable pues los límites de las frecuencias de sujetos que no contestan va de dos sujetos (1.8%) a nueve (8.1%).

Los profesores/integración responden de manera más decidida a favor del P.I. a cómo lo hicieron los profesores/no integración. La puntuación global, 96.0810, se coloca 21 puntos por encima de la puntuación intermedia.

Los resultados en la mayoría de las variables (25) son favorables a las tesis integracionistas y entre ellas un número importante claramente favorables. La mayoría de los sujetos piensa que el P.I. es positivo para todos los niños: en el niño con necesidades educativas especiales estimula el desarrollo académico (variable 4), promueve el desarrollo social (variables 18 y 25) al tiempo que no perjudica su desarrollo emocional (variable 23) mientras que esto sí puede ocurrir con el aislamiento en la clase especial. Para el resto de alumnos el P.I. no sólo no es perjudicial (variables 5, 9 y 15) sino que

favorece la interacción y con ella la comprensión y la aceptación de las diferencias (variables 21 y 30). Su presencia en el aula no supone necesariamente desorden y confusión. No obstante muestran una tendencia clara a manifestar las exigencias que a los profesores el P.I. comporta: éstos necesitan una nueva preparación (variables 08, 16 y 27) 'para introducir cambios significativos en sus aulas (variable 13), una vez más los profesores no se sienten suficientemente preparados.

Paradójicamente con la mayoritaria opinión a favor del P.I. manifiestan el criterio de que la enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se dé en el aula de apoyo o por profesores especiales (variable 20). Poco antes (variable 2) de forma casi mayoritaria se mostraban de acuerdo con que las necesidades especiales no son mejor atendidas en clases especiales separadas.

## 4.1.2. ANALISIS DE DIFERENCIAS, T. DE STUDENT

## 4.1.2.1. DIFERENCIA DE MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES GLOBALES ENTRE EL GRUPO DE PROFESORES/INTEGRACION Y EL GRUPO DE PROFESORES NO/INTEGRACION. (PRUEBA DE STUDENT)

TABLA Nº 4.3

PROFESORES INTEGRACION			PROFESORES NO/INTEGRACION			T	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
MUESTRA	$\bar{X}$	ST. Error	MUESTRA	$\bar{X}$	ST. Error		
General	96.0810	1.7340	General	89.8054	1.0036	3.13	Sí
General	96.0810	1.7340	Urb/Público	92.5263	2.1114	0.92	No
General	96.0810	1.7340	Urb/Concert.	86.4814	1.9538	3.67	Sí
General	96.0810	1.7340	Rur/Publ.	88.8084	1.4528	2.65	Sí
General	96.0810	1.7340	Rur/Concert.	85.6428	3.5728	2.63	Sí
Urb/Publ.	94.1372	3.1313	General	89.8054	1.0036	1.32	No
Urb/Publ.	94.1372	3.1313	Urb/Publico	92.5263	2.1114	1.40	No
Urb/Publ.	94.1372	3.1313	Urb/Concert.	86.4814	1.9438	2.07	Sí
Urb/Publ.	94.1372	3.1313	Rur/Publico	88.8084	1.4528	0.47	No
Urb/Publ.	94.1372	3.1313	Rur/Concert.	85.6428	3.5728	1.78	No
Urb/Conc.	100.3750	1.8413	General	89.8054	1.0036	5.03	Sí
Urb/Conc.	100.3750	1.8413	Urbano/Publ.	92.5263	2.1114	4.11	Sí
Urb/Conc.	100.3750	1.8413	Urbano/Concert.	86.4814	1.9538	5.17	Sí
Urb/Con.	100.3750	1.8413	Rural/Publico	88.8084	1.4528	3.34	Sí
Urb/Con.	100.3750	1.8413	Rural/Concert.	85.6428	3.5728	3.66	Sí
Rur/Publ.	94.7750	2.3924	General	89.8054	1.0036	1.92	No
Rur/Publ.	94.7750	2.3924	Urbano/Publ.	92.5263	2.1114	1.86	No
Rur/Publ.	94.7750	2.3924	Urbano/Concert.	86.4814	1.9538	2.68	Sí
Rur/Publ.	94.7750	2.3924	Rural/Publ.	88.8084	1.4528	0.80	No
Rur/Publ.	94.7750	2.3924	Rural/Concert.	85.6428	3.5728	2.12	Sí
Rur/Conc.	106.0909	3.0672	General	89.8054	1.0036	5.05	Sí
Rur/Conc.	106.0909	3.0672	Urbano/Publ.	92.5263	2.1114	4.63	Sí
Rur/Conc.	106.0909	3.0672	Urbano/Concert.	86.4814	1.9538	5.39	Sí
Rur/Conc.	106.0909	3.0672	Rural/Publico	88.8084	1.4528	3.99	Sí
Rur/Conc.	106.0909	3.0672	Rural/Concert.	85.6428	3.5728	4.34	Sí

$t \geq 1.96$ , significativo al NC del 5% $t \geq 2.58$ , significativo al NC del 1%
--

En esta tabla vemos los datos resultantes en cuanto a las diferencias de medias en las puntuaciones globales entre las dos muestras profesores/integración y profesores/no integración y entre las diferentes submuestras surgidas al considerar simultáneamente las dos variables situacionales: zona (rural o urbano) y tipo de centro (público o concertado).

Podemos destacar varias cosas.' En primer lugar que son frecuentes los casos en los que se aprecian diferencias significativas, en 17 de los 25 análisis, al tiempo que en todos los casos la significación se sitúa en un nivel de confianza del 1%.

En segundo lugar observamos que en todos los casos la significación es a favor de la muestra y submuestras formadas por profesores/integración ya que como vemos las medias globales son siempre mayores. Incluso en los casos en que "t" no es significativa también los valores de las medias obtenidas por los profesores/integración son superiores.

Por último entre los profesores/integración son los de centros concertados quienes establecen diferencias significativas en todos los casos. Por otra parte si les comparamos con los grupos de profesores de centros públicos de su propia muestra podemos decir que sus opiniones sobre la integración parecen más favorables a tenor de los valores de las respectivas medias.

No obstante esta última consideración debe ser tomada con cierta cautela teniendo en cuenta lo exiguo de las submuestras obtenidas: profesores/integración en centros urbano/concertados, 8 sujetos y en centros rural/concertados,

11 sujetos. Tal vez en el caso de los profesores de centros concertados, debamos hablar por el momento de tendencia. Con todo, esta tendencia no se confirma en el caso de los profesores/no integración pues los profesores de centros concertados, en este caso, consiguen los valores inferiores en comparación con el resto de la muestra.

4.1.3. ANALISIS DE DIFERENCIAS, U DE MANN-WHITNEY.  
VARIABLES DE INDOLE PERSONAL.

4.1.3.1. ANALISIS DE DIFERENCIAS: EDAD, PROFESORES /NO INTEGRACION  
(PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.4

VARIABLES	G.JOVENES		G.MAYORES		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	2.9837	1.2213	2.9863	1.2303	.8770	No
Eaprof 02	2.5272	1.0810	2.2877	1.1841	.0540	No
Eaprof 03	1.8098	.9982	1.7123	.9787	.3516	No
Eaprof 04	3.3424	1.1000	3.1233	1.1660	.1821	No
Eaprof 05	2.8913	1.2143	2.8219	1.3160	.5559	No
Eaprof 06	3.8207	1.0891	3.4795	1.3955	.0838	No
Eaprof 07	3.5924	1.1318	3.3973	1.2443	.2821	No
Eaprof 08	2.4185	1.0833	2.5342	.9586	.4032	No
Eaprof 09	3.9348	1.0060	3.7123	1.2302	.2227	No
Eaprof 10	3.4565	1.1104	3.3836	1.2652	.9190	No
Eaprof 11	2.8098	1.0567	2.6986	1.1388	.4651	No
Eaprof 12	3.3043	1.0215	3.0822	1.1990	.1214	No
Eaprof 13	2.2772	1.1847	2.3836	1.1976	.4734	No
Eaprof 14	2.7989	1.1151	2.9178	1.1274	.5147	No
Eaprof 15	4.0543	.9566	3.7671	.9933	.0193	Sí
Eaprof 16	2.1250	.9057	2.5068	1.0155	.0055	Sí
Eaprof 17	3.0163	1.0988	3.0196	1.2645	.6748	No
Eaprof 18	3.5598	1.1146	3.3562	1.2176	.1339	No
Eaprof 19	2.8315	.9402	3.0000	1.3944	.8084	No
Eaprof 20	2.0652	.9785	2.0274	1.2799	.1884	No
Eaprof 21	3.4674	1.0291	3.1370	1.2283	.0354	Sí
Eaprof 22	2.5435	1.0754	2.5205	1.1915	.6466	No
Eaprof 23	3.5217	.9692	3.3425	1.1811	.1904	No
Eaprof 24	3.5435	.9457	3.2877	1.1958	.0506	No
Eaprof 25	3.7609	1.0229	3.6986	1.2212	.9069	No
Eaprof 26	3.2609	1.0851	3.0000	1.2583	.1073	No
Eaprof 27	3.9891	1.0401	3.6986	1.1629	.0566	No
Eaprof 28	4.0109	.9324	3.9041	.9883	.3679	No
Eaprof 29	3.2717	1.0201	2.8904	1.1126	.0043	Sí
Eaprof 30	3.6576	1.1628	3.5479	1.1185	.3301	No
GLOBAL	90.8424	16.5784	87.1918	14.5694	.0145	Sí

Los profesores jóvenes, los menores de 35 años, tienden a opinar significativamente de modo más favorable que los profesores mayores. No obstante son pocas las variables del cuestionario en las que  $U$  adquiere diferencias estadísticamente significativas: las variables Eaprof 15, 16, 21 y 29.

Las variables 15, 21 y 29 apuntan en una misma dirección. Según los valores en ellas registrados, parece que los profesores/no integración mayores de 35 años, opinan que el contacto entre alumnos con y sin necesidades especiales es perjudicial (variable 15), no ven tan claramente cómo los jóvenes lo beneficioso de la integración para los estudiantes "normales" (variable 21) y parecen bastante convencidos de que los niños con necesidades especiales crean confusión en la clase normal (variable 29). Si bien todos los sujetos tienden a considerarse poco preparados para afrontar el P.I. este sentimiento es significativamente más fuerte entre los jóvenes (Eaprof-16).

El análisis discriminante es convergente, pues clasifica bien al 60.9% de los jóvenes y al 60% de los mayores en las variables 21 y 29. Además también la variable 27 discrimina entre jóvenes y mayores, lo que demuestra que estos últimos consideran menos necesaria una nueva preparación de los profesores de aula ordinaria para afrontar el P.I.

4.1.3.2. ANALISIS DE DIFERENCIAS;  
 PROFESORES/INTEGRACION. EDAD.  
 (PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.5

VARIABLES	G. JOVENES		G. MAYORES		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	X	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.5978	1.3753	3.3158	1.8273	.2162	No
Eaprof 02	3.1413	1.5377	2.4737	1.8369	.0613	No
Eaprof 03	1.8587	1.1634	1.4211	1.3871	.2118	No
Eaprof 04	4.2174	1.6497	3.8947	1.5949	.3266	No
Eaprof 05	3.5543	1.2524	2.5789	2.3170	.0728	No
Eaprof 06	4.1848	1.1667	4.3158	1.6004	.5690	No
Eaprof 07	3.2065	1.7386	2.5789	2.1938	.1980	No
Eaprof 08	2.8696	1.4542	3.5263	2.1697	.2460	No
Eaprof 09	4.0217	1.3504	3.6842	1.7967	.3171	No
Eaprof 10	3.8261	1.4571	4.1053	1.6632	.6303	No
Eaprof 11	3.1304	1.1408	2.6842	1.8273	.3546	No
Eaprof 12	3.1848	1.5962	2.3684	1.6401	.0092	Sí
Eaprof 13	1.9783	1.3504	2.1579	1.1187	.9012	No
Eaprof 14	3.3478	2.0778	3.0000	.8165	.7886	No
Eaprof 15	4.0978	1.7101	4.3158	.6710	.4611	No
Eaprof 16	2.5652	1.4320	2.3684	1.0651	.6926	No
Eaprof 17	3.2500	1.7265	3.2632	1.1471	.4771	No
Eaprof 18	3.9891	1.4103	3.7368	1.4469	.8234	No
Eaprof 19	2.8478	1.3337	3.5263	1.2188	.0418	Sí
Eaprof 20	2.0435	1.6166	1.9474	1.1291	.1264	No
Eaprof 21	4.3370	1.4471	3.6842	1.7655	.0582	No
Eaprof 22	2.1304	1.6389	2.3684	1.1648	.8766	No
Eaprof 23	3.5652	1.7685	4.0000	1.1547	.2502	No
Eaprof 24	3.6739	1.5906	4.0000	1.0541	.3918	No
Eaprof 25	3.9130	1.4799	4.3158	.7493	.2187	No
Eaprof 26	3.6087	1.6372	3.0000	1.3744	.2720	No
Eaprof 27	4.2283	1.2053	4.1053	1.7287	.9350	No
Eaprof 28	4.4674	1.2443	4.5263	1.5409	.3970	No
Eaprof 29	2.8043	2.0286	2.6316	1.6737	.1802	No
Eaprof 30	4.3152	1.3500	4.0000	1.8257	.5795	No
GLOBAL	97.3370	16.5266	90.0000	24.7364	.1190	No

Entre los profesores/integración en relación a la edad se da la misma tendencia que la constada entre los profesores/no integración aunque sin llegar al nivel de significación estadística: los profesores jóvenes (menores de 35 años) tienden a puntuar más alto en la escala de actitudes ( $x$  de la puntuación global = 97.3370), frente a los profesores mayores ( $x$  de la puntuación global = 90.000).

De los valores del cuestionario sólo dos consiguen valores en  $U$  estadísticamente significativos: Eaprof-12 y 19.

Según los datos de la variable 12 los profesores mayores tienden a pensar que los niños con necesidades especiales no se esfuerzan en completar sus tareas. Por el contrario según los datos de la variable 19 los profesores jóvenes tienden a opinar que el niño con deficiencias es probable que exhiba problemas de conducta en el aula ordinaria. Los datos de esta última variable son convergentes con los que arroja el análisis discriminante según los cuales esta variable clasifica

bien al 72.2% en los jóvenes, al 62.5% en los mayores y al 69.4% en total.

Además también discrimina la variable Eaprof-8 según la cual los profesores mayores opinan que los profesores en aulas ordinarias poseen la práctica necesaria para trabajar con alumnos deficientes. Estos datos refuerzan las consideraciones hechas anteriormente a propósito de la variable 27 de la tabla 4.4. Los más veteranos se sienten más preparados para afrontar las dificultades que plantea el P.I.

4.1.3.3. ANALISIS DE DIFERENCIAS: SEXO. PROFESORES/NO INTEGRACION  
(PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA N<sup>o</sup> 4.6

VARIABLES	VARONES		MUJERES		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	X	S	X	S		
Eaprof 01	3.1972	1.1164	2.9728	1.2216	.2071	No
Eaprof 02	2.4648	1.1443	2.4558	1.1056	.9497	No
Eaprof 03	1.7887	.9844	1.7755	.9986	.8245	No
Eaprof 04	3.5070	1.1937	3.1905	1.0875	.0706	No
Eaprof 05	2.8451	1.1790	2.9592	1.2761	.5167	No
Eaprof 06	3.8592	1.0862	3.7551	1.1680	.5494	No
Eaprof 07	3.6479	1.1844	3.5306	1.0999	.3894	No
Eaprof 08	2.4225	1.1040	2.4626	1.0421	.7982	No
Eaprof 09	4.0845	.9819	3.8095	1.0555	.0361	Sí
Eaprof 10	3.5352	1.2169	3.3946	1.0952	.2577	No
Eaprof 11	2.8310	1.0825	2.8435	1.1147	.8069	No
Eaprof 12	3.3233	1.0793	3.2721	1.1138	.3098	No
Eaprof 13	2.4366	1.1800	2.2857	1.1821	.2928	No
Eaprof 14	3.1408	.9754	2.7483	1.1032	.0045	Sí
Eaprof 15	4.0000	.9258	3.9116	.9857	.5900	No
Eaprof 16	2.2676	.9405	2.2041	.9285	.4744	No
Eaprof 17	3.0845	1.0921	3.0612	1.1717	.9351	No
Eaprof 18	3.6479	.9426	3.4354	1.2335	.3569	No
Eaprof 19	2.8310	1.0554	2.9116	1.0912	.6294	No
Eaprof 20	2.3521	1.1723	1.9524	1.0293	.0076	Sí
Eaprof 21	3.3803	1.1755	3.3605	1.0976	.8025	No
Eaprof 22	2.4507	1.0252	2.6190	1.1124	.2384	No
Eaprof 23	3.5634	.9217	3.5170	1.0024	.9439	No
Eaprof 24	3.5493	1.0662	3.4898	.9818	.7798	No
Eaprof 25	3.7887	.9988	3.7415	1.0860	.9734	No
Eaprof 26	3.1972	1.2144	3.2109	1.1481	.8142	No
Eaprof 27	3.7746	1.2558	4.0068	.8875	.5149	No
Eaprof 28	4.0141	1.1019	4.0204	.8232	.4356	No
Eaprof 29	3.3521	1.1097	3.1224	1.0061	.2648	No
Eaprof 30	3.6056	1.2245	3.6122	1.1494	.9512	No
GLOBAL	91.1127	17.0382	90.0612	15.7646	.5428	No

Los sujetos no presentan diferencias significativas en sus puntuaciones globales en razón a su sexo. En las variables del cuestionario aparecen diferencias significativas en tres casos: variable 9, 14 y 20. Según los resultados obtenidos en las variables 9 y 14, referidas ambas al posible comportamiento disruptivo de los alumnos de integración en el aula, los varones opinan de manera más favorable y confiada. En la variable 20 las medias de sendos grupos se sitúan por debajo del punto medio la escala, es decir todos son más partidarios de que la enseñanza específica en función del diagnóstico se imparta en el aula de apoyo o por profesores especiales que por profesores ordinarios en el aula normal. Esta tendencia es significativamente más acusada en el grupo de mujeres.

En este caso los resultados son también coincidentes con los del análisis discriminante. En éste son las variables 14 y 20 las que clasifican bien a la mayoría de sujetos: 53.5% en los varones, 68% en las mujeres y el 63.3% en total.

4.1.3.4. ANALISIS DE DIFERENCIAS: ANTIGUEDAD PROFESIONAL.  
 PROFESORES/NO INTEGRACION  
 (PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.7

VARIABLES	MENOS DE 10		MAS DE 10		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.0423	1.2255	2.9130	1.2180	.3098	No
Eaprof 02	2.5775	1.0540	2.3130	1.1725	.0239	Sí
Eaprof 03	1.8099	.9597	1.7478	1.0332	.3593	No
Eaprof 04	3.4014	1.0854	3.1304	1.1511	.0682	No
Eaprof 05	3.0493	1.2623	2.6522	1.1850	.0133	Sí
Eaprof 06	3.8451	1.1380	3.5739	1.2430	.0486	Sí
Eaprof 07	3.6479	1.1374	3.4000	1.1906	.1532	No
Eaprof 08	2.4366	1.1328	2.4696	.9396	.7651	No
Eaprof 09	3.9085	1.0579	3.8261	1.1023	.6087	No
Eaprof 10	3.3803	1.1834	3.5043	1.1190	.3864	No
Eaprof 11	2.9437	1.1094	2.5739	1.0093	.0093	Sí
Eaprof 12	3.4577	.9866	2.9739	1.1275	.0001	Sí
Eaprof 13	2.3662	1.3018	2.2348	1.0288	.8756	No
Eaprof 14	2.7676	1.1151	2.9130	1.1205	.2276	No
Eaprof 15	4.0915	.9742	3.8261	.9575	.0118	Sí
Eaprof 16	2.1197	.9262	2.3739	.9685	.0338	Sí
Eaprof 17	3.1479	1.1041	2.9130	1.1889	.0790	No
Eaprof 18	3.5282	1.2359	3.4696	1.0287	.2034	No
Eaprof 19	2.9930	1.0619	2.7391	1.1089	.0375	Sí
Eaprof 20	2.0352	.9257	2.0783	1.2294	.4759	No
Eaprof 21	3.4859	1.0701	3.2348	1.1187	.0601	No
Eaprof 22	2.6690	1.1833	2.3739	.9864	.0481	Sí
Eaprof 23	3.5915	1.0187	3.3217	1.0391	.0277	Sí
Eaprof 24	3.6197	.9205	3.2870	1.1221	.0111	Sí
Eaprof 25	3.8099	.9597	3.6609	1.2131	.3345	No
Eaprof 26	3.2113	1.1659	3.1565	1.1129	.5488	No
Eaprof 27	3.9718	1.0715	3.8261	1.0943	.1967	No
Eaprof 28	4.1197	.9030	3.8087	1.0078	.0049	Sí
Eaprof 29	3.2606	1.0497	3.0435	1.0629	.0949	No
Eaprof 30	3.6620	1.2541	3.5826	1.0086	.1795	No
GLOBAL	91.4859	16.6694	87.7304	15.1602	.0142	Sí

La antigüedad en la profesión sí parece ser una variable crítica entre los profesores/no integración. No sólo se aprecian diferencias significativas entre los valores de la puntuación global sino también en un total de 12 variables del cuestionario.

Según estas diferencias son los profesores con menos años de antigüedad quienes sostienen las opiniones más favorables a la integración. Esto, no obstante, debe ser entendido dentro de los límites de los valores relativamente bajos de las distintas medias que apenas sí rebasan el punto medio de la escala. Con esta matización podemos decir que estos profesores tienden a diferenciarse del grupo de profesores más antiguos acercándose más a las opiniones de que: las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases ordinarias (variable 2); la atención extra que requieren no irá en detrimento del resto de alumnos (variable 5); la integración ofrece posibilidades de interacción en clase, favoreciendo de este modo la comprensión y aceptación de las diferencias (variable 6); el contacto entre unos y otros estudiantes no es perjudicial (variable 15); los profesores de aulas

ordinarias no tienen la suficiente preparación para enseñar a alumnos con deficiencias (variable 16); éstos no necesariamente han de exhibir problemas de conducta al ser colocados en el aula ordinaria (variable 19); estos alumnos no necesitan en todo momento que se les diga qué hacer y cómo (variable 22); no es probable que la integración perjudique emocionalmente a los niños con necesidades especiales (variable 23); la integración no provoca necesariamente confusión en el aula ordinaria (variable 24) y a los alumnos deficientes se les deben dar todas las oportunidades necesarias para que hagan posible su integración (variable 28).

En el análisis discriminante destacan también las variables 12 y 28, las únicas que consiguen clasificar bien a una mayoría de sujetos (61% de menos de 10 años, el 61.7% de más de 10 años y el 61.4% del total).

Del numeroso conjunto de opiniones que separan a uno de otro grupo, destacamos una vez más la de que los menos antiguos, presumiblemente los más jóvenes, vuelven a sentirse peor preparados para encarar el P.I. (ver análisis tabla 4.4)

4.1.3.5. ANALISIS DE DIFERENCIAS: ANTIGÜEDAD PROFESIONAL  
 PROFESORES/INTEGRACION.  
 (PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.8

VARIABLES	G. MENOS DE 10		G. MAS DE 10		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.6456	1.3963	3.3125	1.5951	.1692	No
Eaprof 02	3.0380	1.5888	3.0000	1.6656	.7907	No
Eaprof 03	1.8481	1.1885	1.6250	1.2636	.5278	No
Eaprof 04	4.2532	1.6288	3.9375	1.6644	.1918	No
Eaprof 05	3.4684	1.3285	3.1875	1.9250	.7550	No
Eaprof 06	4.2785	1.1087	4.0313	1.5342	.5979	No
Eaprof 07	3.0886	1.8059	3.1250	1.9134	.7748	No
Eaprof 08	2.8354	1.3343	3.3438	2.1192	.4823	No
Eaprof 09	3.9747	1.4140	3.9375	1.5013	.9343	No
Eaprof 10	3.7848	1.4734	4.0938	1.5316	.1904	No
Eaprof 11	3.1519	1.1777	2.8125	1.5120	.2096	No
Eaprof 12	3.1519	1.6415	2.7812	1.5808	.0908	No
Eaprof 13	1.9620	1.4272	2.1250	.9755	.7486	No
Eaprof 14	3.3291	2.1166	3.1875	1.3545	.4232	No
Eaprof 15	4.0253	1.8256	4.4062	.6148	.9827	No
Eaprof 16	2.5949	1.5066	2.3750	.9755	.7841	No
Eaprof 17	3.1772	1.8381	3.4375	.9817	.8584	No
Eaprof 18	4.0886	1.4517	3.5938	1.2664	.2929	No
Eaprof 19	2.8354	1.3907	3.2812	1.1426	.1433	No
Eaprof 20	1.9367	1.6744	2.2500	1.1359	.9377	No
Eaprof 21	4.3544	1.5278	3.9063	1.4670	.3255	No
Eaprof 22	2.0380	1.6904	2.5000	1.1640	.3502	No
Eaprof 23	3.5949	1.7433	3.7500	1.5450	.6526	No
Eaprof 24	3.6076	1.6902	4.0312	.8975	.2224	No
Eaprof 25	3.8608	1.5749	4.2812	.6832	.2486	No
Eaprof 26	3.5949	1.7433	3.2813	1.1977	.9299	No
Eaprof 27	4.3165	1.3825	3.9375	1.0453	.3650	No
Eaprof 28	4.5316	1.4127	4.3438	.9370	.6285	No
Eaprof 29	2.6962	2.1385	2.9687	1.4698	.7930	No
Eaprof 30	4.3924	1.5142	3.9375	1.1897	.4818	No
GLOBAL	96.2658	17.1813	95.6250	21.0081	.9584	No

Contrariamente a lo que ocurre con la variable antigüedad profesional en el grupo de profesores/no integración (ver tabla 4.8) entre los profesores/integración no aparecen diferencias significativas ni entre las medias de las puntuaciones globales ni entre ninguna de las de las variables del cuestionario.

Este resultado es plenamente convergente con los del análisis discriminante pues en ninguna variable los sujetos llegan a clasificarse mínimamente.

4.1.3.6. ANALISIS DE DIFERENCIAS: PROFESORES NO INTEGRACION.  
 LENGUA (CATALAN/CASTELLANO)  
 (PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.9

VARIABLES	CASTELLANO		CATALAN		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.0290	1.2482	2.9942	1.2018	.7967	No
Eaprof 02	2.5082	1.1959	2.4535	1.0939	.8077	No
Eaprof 03	1.7826	.8723	1.7907	1.0386	.6144	No
Eaprof 04	3.2754	1.1617	3.2907	1.1068	.9093	No
Eaprof 05	2.8261	1.2714	2.9186	1.2351	.5739	No
Eaprof 06	3.5652	1.3226	3.8314	1.0599	.2085	No
Eaprof 07	3.5797	1.0901	3.5407	1.1514	.7386	No
Eaprof 08	2.5072	1.0236	2.3953	1.0791	.3806	No
Eaprof 09	3.9130	1.0108	3.8895	1.0676	.9957	No
Eaprof 10	3.5797	1.1035	3.3953	1.1111	.2192	No
Eaprof 11	2.7246	1.1099	2.8023	1.0795	.6918	No
Eaprof 12	3.3478	1.0121	3.2442	1.1075	.2663	No
Eaprof 13	2.3333	1.1070	2.3023	1.1952	.6415	No
Eaprof 14	2.7536	1.2055	2.9186	1.0620	.6333	No
Eaprof 15	4.0580	.9684	3.9535	.9417	.2944	No
Eaprof 16	2.3913	.9427	2.1744	.9756	.0746	No
Eaprof 17	3.2029	1.1830	3.0000	1.1291	.2765	No
Eaprof 18	3.4638	1.1059	3.5465	1.1302	.4452	No
Eaprof 19	2.8261	.9695	2.9302	1.1475	.5696	No
Eaprof 20	1.9565	.8649	2.1221	1.1456	.6535	No
Eaprof 21	3.3478	1.0121	3.4070	1.1174	.5367	No
Eaprof 22	2.5652	.9152	2.5465	1.1613	.4779	No
Eaprof 23	3.4493	.9320	3.5174	1.0622	.5469	No
Eaprof 24	3.4928	.8849	3.4884	1.0457	.8565	No
Eaprof 25	3.7971	1.1953	3.7733	1.0264	.7604	No
Eaprof 26	3.2174	1.0271	3.1802	1.1931	.9248	No
Eaprof 27	3.8696	.9688	3.9651	1.0311	.3174	No
Eaprof 28	4.0580	.7647	3.9884	.9672	.9921	No
Eaprof 29	3.1739	.9542	3.1919	1.0779	.8283	No
Eaprof 30	3.8406	1.0236	3.5116	1.1822	.0429	No
GLOBAL	90.9130	14.6144	89.9942	16.0174	.9048	No

En cuanto a la lengua de los encuestados, Castellano o Catalán, el análisis de diferencias no arroja en ningún momento diferencia alguna estadísticamente significativa. El análisis discriminante, en cambio, sí arroja valores de discriminación en las variables del cuestionario, la 6 y la 30, con unas tasas de clasificación del 67.6% de castellanoparlantes, 47.7% de catalanoparlantes y del 53.9% del total. Estos datos no son en absoluto concluyentes, sino más bien contradictorios pues aunque el contenido de sendas variables es muy semejante, (la integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y la aceptación de las diferencias, variable Eaprof-6; la presencia de estudiantes con necesidades especiales promoverá la aceptación de las diferencias, por parte de los estudiantes normales, variable 3 Eaprof-30), los resultados (ver valores de las medias de la tabla 8), van en direcciones opuestas.

4.1.4. ANALISIS DE DIFERENCIAS U DE MANN-WHITNEY.  
VARIABLES DE INDOLE SITUACIONAL

4.1.4.1. ANALISIS DE DIFERENCIAS: NIVEL EN QUE ENSEÑA.  
PROFESORES/NO INTEGRACION  
(PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.10

VARIABLES	G. BAJO		G. ALTO		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	2.6667	1.3707	2.9959	1.2155	.4496	No
Eaprof 02	2.5833	1.4434	2.4549	1.1009	.9092	No
Eaprof 03	1.8333	1.1146	1.7705	.9795	1.0000	No
Eaprof 04	3.2500	1.1382	3.2787	1.1241	.7950	No
Eaprof 05	2.7500	1.5448	2.8730	1.2290	.5611	No
Eaprof 06	3.5000	1.6787	3.7336	1.1683	.9714	No
Eaprof 07	3.4167	1.9752	3.5110	1.1196	.9594	No
Eaprof 08	2.8333	1.0299	2.4262	1.0456	.1665	No
Eaprof 09	3.8333	1.4668	3.8689	1.0576	.8326	No
Eaprof 10	3.3333	1.6697	3.4385	1.1296	.5671	No
Eaprof 11	2.9167	1.3114	2.7705	1.0718	.8384	No
Eaprof 12	3.1667	1.2673	3.2418	1.0710	.6314	No
Eaprof 13	2.2500	1.6026	2.3033	1.1646	.4496	No
Eaprof 14	2.0000	1.2792	2.8689	1.0958	.0177	Si
Eaprof 15	4.0000	1.2060	3.9713	.9661	.9915	No
Eaprof 16	2.0833	.7930	2.2377	.9606	.7397	No
Eaprof 17	2.8333	1.1146	3.0492	1.1501	.5373	No
Eaprof 18	2.8333	1.8007	3.5358	1.1013	.2463	No
Eaprof 19	2.9167	1.2401	2.8730	1.0831	.9650	No
Eaprof 20	2.5000	.5222	2.0820	1.0856	.0577	No
Eaprof 21	3.4167	1.3790	3.3689	1.0864	.6555	No
Eaprof 22	2.6667	1.7753	2.5246	1.0674	.7763	No
Eaprof 23	3.1667	1.4668	3.4836	1.0121	.2843	No
Eaprof 24	3.3333	1.4355	3.4754	1.0079	.2767	No
Eaprof 25	3.4167	1.0836	3.7582	1.0825	.1148	No
Eaprof 26	2.6667	1.3707	3.2090	1.1264	.1232	No
Eaprof 27	3.2500	1.8153	3.9385	1.0306	.2262	No
Eaprof 28	3.5833	1.6765	4.0000	.9162	.7634	No
Eaprof 29	2.8333	1.5859	3.1762	1.0292	.2000	No
Eaprof 30	3.9167	1.3790	3.6107	1.1404	.1665	No
GLOBAL	79.5833	21.8817	90.2049	15.5928	.1207	No

Hemos considerado como bajos los niveles de preescolar y de ciclo inicial y los restantes hasta el 8º de E.G.B. como altos. En esta variable no aparecen diferencias significativas más que en la variable del cuestionario número 14. Si bien la opinión general es que la enseñanza específica en función del diagnóstico se imparta en aulas de apoyo o por profesores especiales, esta opinión se acentúa significativamente en el llamado grupo bajo.

El análisis discriminante de este caso no registra ninguna variable como discriminante.

**4.1.4.2. ANALISIS DE DIFERENCIAS:  
PROFESORES/NO INTEGRACION.  
ZONA Y TIPO DE CENTRO.  
(TABLAS 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15 Y 4.16)**

**TABLA Nº 4.11**

VARIABLES	URBANO/PUBL.		RURAL/PUBL.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.1892	1.2013	2.8707	1.2267	.0853	No
Eaprof 02	2.5270	1.0099	2.4397	1.1212	.4783	No
Eaprof 03	1.7703	1.0006	1.9052	1.0466	.2474	No
Eaprof 04	3.4054	1.2041	3.1983	1.1129	.1593	No
Eaprof 05	2.9865	1.1762	2.8793	1.2522	.4880	No
Eaprof 06	4.0676	1.0381	3.6638	1.1492	.0047	Sí
Eaprof 07	3.6486	1.1637	3.5086	1.1758	.6483	No
Eaprof 08	2.5946	1.1216	2.4138	1.0556	.2367	No
Eaprof 09	4.0405	1.0909	3.8012	1.0318	.0491	Sí
Eaprof 10	3.4189	1.2387	3.5172	1.0507	.7582	No
Eaprof 11	2.8919	1.1050	2.7672	1.0160	.5207	No
Eaprof 12	3.4324	1.0609	3.1810	1.0266	.1273	No
Eaprof 13	2.3649	2.2559	2.3362	1.1558	.9240	No
Eaprof 14	2.9324	1.1144	2.9224	1.0480	.8739	No
Eaprof 15	4.0946	.9955	3.9052	.9867	.1709	No
Eaprof 16	2.2027	.9213	2.3017	.9621	.5510	No
Eaprof 17	3.1351	1.0380	3.0355	1.2296	.3753	No
Eaprof 18	3.7838	1.0373	3.2586	1.2450	.0020	Sí
Eaprof 19	2.9189	1.0035	2.8534	.9533	.6873	No
Eaprof 20	2.0405	.9714	2.1552	1.1391	.6872	No
Eaprof 21	3.7703	.9148	3.2069	1.0674	.0002	Sí
Eaprof 22	2.5341	1.1603	2.5086	.9912	.8715	No
Eaprof 23	3.5946	1.1096	3.3276	1.0196	.0586	No
Eaprof 24	3.5541	.9529	3.4310	.9888	.5383	No
Eaprof 25	3.6757	1.0741	3.6379	1.1375	.7374	No
Eaprof 26	3.3378	1.1619	3.1897	1.1490	.3688	No
Eaprof 27	3.9865	1.1762	3.8362	.9505	.0407	Sí
Eaprof 28	4.1216	1.0721	3.9224	.8763	.0147	Sí
Eaprof 29	3.1486	1.1064	3.1466	.9979	.8422	No
Eaprof 30	4.0541	1.1090	3.3410	1.1589	.0000	Sí
GLOBAL	92.5263	14.7353	88.8084	15.2255	.0358	Sí

TABLA Nº 4.12

VARIABLES	URBANO/PUBL.		URBANO/CONCERT.			ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	X	S	X	S	U	
Eaprof 01	3.1992	1.2013	2.9630	1.2880	.3701	No
Eaprof 02	2.5270	1.0099	2.4815	1.2399	.5011	No
Eaprof 03	1.7703	1.0006	1.6481	.8935	.6182	No
Eaprof 04	3.4054	1.2041	3.2220	1.0581	.2497	No
Eaprof 05	2.9865	1.1762	2.7593	1.3166	.2225	No
Eaprof 06	4.0676	1.0381	3.5000	1.3563	.0048	Sí
Eaprof 07	3.6486	1.1637	3.5000	1.1935	.3583	No
Eaprof 08	2.5946	1.1216	2.4444	.9042	.5303	No
Eaprof 09	4.0405	1.0909	3.8333	1.2247	.3398	No
Eaprof 10	3.4189	1.2387	3.3333	1.2439	.7312	No
Eaprof 11	2.8919	1.1050	2.6667	1.1975	.1766	No
Eaprof 12	3.4324	1.0609	3.1296	1.2892	.0827	No
Eaprof 13	2.3649	1.2559	2.2407	1.2276	.5286	No
Eaprof 14	2.9324	1.1144	2.5000	1.2701	.0681	No
Eaprof 15	4.0946	.9953	4.0370	.9509	.4250	No
Eaprof 16	2.2027	.9213	2.1852	.9331	.9918	No
Eaprof 17	3.1351	1.0380	2.9630	1.1486	.2461	No
Eaprof 18	3.7838	1.0373	3.6481	1.0843	.3643	No
Eaprof 19	2.9189	1.0035	3.0370	1.3731	.7995	No
Eaprof 20	2.0405	.9714	1.9444	1.1060	.3328	No
Eaprof 21	3.7703	.9148	3.3148	1.2860	.0455	Sí
Eaprof 22	2.5341	1.1603	2.5000	1.3702	.4840	No
Eaprof 23	3.5946	1.1096	3.6111	1.0355	.7364	No
Eaprof 24	3.5541	.9529	6.6111	1.1060	.9062	No
Eaprof 25	3.6757	1.0741	4.0741	1.0252	.0813	No
Eaprof 26	3.3378	1.1619	2.9815	1.1573	.0775	No
Eaprof 27	3.9865	1.1762	3.8333	1.2849	.4288	No
Eaprof 28	4.1216	1.0721	3.9815	1.0369	.3290	No
Eaprof 29	3.1486	1.1064	3.3519	1.0843	.4355	No
Eaprof 30	4.0541	1.1090	3.5741	1.0019	.0013	Sí
GLOBAL	92.5263	14.7353	86.4814	17.8820	.0026	Sí

TABLA Nº 4.13

VARIABLES	URBANO/PUBL.		RURAL/CONCERT.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.1892	1.2013	2.9231	.9541	.3735	No
Eaprof 02	2.5270	1.0099	2.1538	1.1435	.2314	No
Eaprof 03	1.7703	1.0006	1.3077	.6304	.0899	No
Eaprof 04	3.4054	1.2041	3.5385	.9674	.9507	No
Eaprof 05	2.9865	1.1762	2.6154	1.2609	.3327	No
Eaprof 06	4.0676	1.0381	3.2308	1.3009	.0057	Sí
Eaprof 07	3.6486	1.1637	3.3077	1.0316	.2890	No
Eaprof 08	2.5946	1.1216	2.0000	1.0801	.0902	No
Eaprof 09	4.0405	1.0909	3.6923	.6304	.0607	No
Eaprof 10	3.4189	1.2387	3.2308	1.2352	.6448	No
Eaprof 11	2.8919	1.1050	2.6923	1.0316	.3883	No
Eaprof 12	3.4324	1.0609	3.1538	.3755	.2121	No
Eaprof 13	2.3649	1.2559	2.0000	.9129	.4193	No
Eaprof 14	2.9324	1.1144	2.8462	.8987	.8285	No
Eaprof 15	4.0946	.9955	3.6154	.7679	.0285	Sí
Eaprof 16	2.2027	.9213	2.0000	1.1547	.3511	No
Eaprof 17	3.1351	1.0380	2.9231	1.0377	.5018	No
Eaprof 18	3.7838	1.0373	3.4615	.5189	.0699	No
Eaprof 19	2.9189	1.0035	2.2308	1.2352	.0523	No
Eaprof 20	2.0405	.9714	1.6923	.7511	.2570	No
Eaprof 21	3.7703	.9148	2.8462	.8987	.0018	Sí
Eaprof 22	2.5341	1.1603	2.8462	.3755	.1704	No
Eaprof 23	3.5946	1.1096	3.4615	.5189	.4233	No
Eaprof 24	3.5541	.9529	2.7692	1.2352	.0421	Sí
Eaprof 25	3.6757	1.0741	3.6923	.4804	.7139	No
Eaprof 26	3.3378	1.1619	3.1538	.8006	.3868	No
Eaprof 27	3.9865	1.1762	4.3846	.5064	.4521	No
Eaprof 28	4.1216	1.0721	3.6923	.6304	.0186	Sí
Eaprof 29	3.1486	1.1064	3.3446	1.1209	.1406	No
Eaprof 30	4.0541	1.1090	3.1538	1.2810	.0051	Sí
GLOBAL	92.5263	14.7353	85.6428	17.3549	.0208	Sí

TABLA Nº 4.14

VARIABLES	RURAL/PUBL.		RURAL/CONCERT.			ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	U	
Eaprof 01	2.8707	1.2267	2.9231	.9541	.9511	No
Eaprof 02	2.4397	1.1212	2.1538	1.1435	.3857	No
Eaprof 03	1.9052	1.0466	1.3077	.6384	.0175	Sí
Eaprof 04	3.1983	1.1129	3.5385	.9674	.4363	No
Eaprof 05	2.8793	1.2522	2.6154	1.2609	.4847	No
Eaprof 06	3.6638	1.1492	3.2308	1.3009	.1611	No
Eaprof 07	3.5086	1.1758	3.3077	1.0316	.4051	No
Eaprcf 08	2.4138	1.0556	2.0000	1.0801	.1882	No
Eaprof 09	3.8017	1.0318	3.6923	.6304	.3991	No
Eaprof 10	3.5172	1.0507	3.2308	1.2352	.3905	No
Eaprof 11	2.7672	1.0160	2.6923	1.0316	.5755	No
Eaprof 12	3.1810	1.0266	3.1538	.3755	.7353	No
Eaprof 13	2.3362	1.1558	2.0000	.9129	.3634	No
Eaprof 14	2.9224	1.0480	2.8462	.8987	.9146	No
Eaprof 15	3.9052	.9867	3.6154	.7679	.1207	No
Eaprof 16	2.3017	.9621	2.0000	1.1547	.2122	No
Eaprof 17	3.0355	1.2296	2.9231	1.0377	.8094	No
Eaprof 18	3.2586	1.2450	3.4615	.5189	.9374	No
Eaprof 19	2.8534	.9533	2.2308	1.2352	.0558	No
Eaprof 20	2.1552	1.1391	1.6923	.7511	.1656	No
Eaprof 21	3.2069	1.0674	2.8462	.8987	.1621	No
Eaprof 22	2.5086	.9912	2.8462	.3755	.0659	No
Eaprof 23	3.3276	1.0196	3.4615	.5189	.6762	No
Eaprof 24	3.4310	.9888	2.7692	1.2352	.0719	No
Eaprof 25	3.6379	1.1375	3.6923	.4804	.8913	No
Eaprof 26	3.1897	1.1490	3.1538	.8006	.6536	No
Eaprof 27	3.8362	.9505	4.3846	.5064	.0320	Sí
Eaprof 28	3.9224	.8763	3.6923	.6304	.1260	No
Eaprof 29	2.8534	.9979	3.3476	1.1209	.1353	No
Eaprof 30	3.3410	1.1589	3.1538	1.2810	.3963	No
GLOBAL	88.8084	15.2255	85.6428	17.3549	.1444	No

TABLA Nº 4.15

VARIABLES	RURAL/PUBL.		URBANO/CONCERT.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	2.8707	1.2267	2.9630	1.2880	.5807	No
Eaprof 02	2.4397	1.1212	2.4815	1.2399	.9750	No
Eaprof 03	1.9052	1.0466	1.6481	.8935	.0875	No
Eaprof 04	3.1983	1.1129	2.2220	1.0581	.9860	No
Eaprof 05	2.8793	1.2522	2.7593	1.3166	.4896	No
Eaprof 06	3.6638	1.1492	3.5000	1.3563	.5678	No
Eaprof 07	3.5086	1.1758	3.5000	1.1935	.4790	No
Eaprof 08	2.4138	1.0556	2.4444	.9042	.5700	No
Eaprof 09	3.8017	1.0318	3.8333	1.2247	.5455	No
Eaprof 10	3.5172	1.0507	3.3333	1.2439	.4181	No
Eaprof 11	2.7672	1.0160	2.6667	1.1975	.3460	No
Eaprof 12	3.1810	1.0266	3.1296	1.2892	.5068	No
Eaprof 13	2.3362	1.1558	2.2407	1.2276	.4440	No
Eaprof 14	2.9224	1.0480	2.5000	1.2701	.0606	No
Eaprof 15	3.9052	.9867	4.0370	.9509	.7046	No
Eaprof 16	2.3017	.9621	2.1852	.9331	.5842	No
Eaprof 17	3.0355	1.2296	2.9630	1.1486	.7431	No
Eaprof 18	3.2586	1.2450	3.6481	1.0843	.0628	No
Eaprof 19	2.8534	.9533	3.0370	1.3731	.5685	No
Eaprof 20	2.1552	1.1391	1.9444	1.1060	.1624	No
Eaprof 21	3.2069	1.0674	3.3148	1.2860	.3814	No
Eaprof 22	2.5086	.9912	2.5000	1.3702	.4463	No
Eaprof 23	3.3276	1.0196	3.6111	1.0355	.1397	No
Eaprof 24	3.4310	.9888	3.6111	1.1060	.5018	No
Eaprof 25	3.6379	1.1375	4.0741	1.0252	.0307	Sí
Eaprof 26	3.1897	1.1490	2.9815	1.1573	.2405	No
Eaprof 27	3.8362	.9505	3.8333	1.2849	.3370	No
Eaprof 28	3.9224	.8763	3.9815	1.0369	.4626	No
Eaprof 29	2.8534	.9979	3.3519	1.0843	.2604	No
Eaprof 30	3.3410	1.1589	3.5741	1.0019	.6908	No
GLOBAL	88.8084	15.2255	86.4814	17.8820	.1606	No

TABLA Nº 4.16

VARIABLES	URBANO/CONC.		RURAL/CONCERT.		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	2.9630	1.2880	2.9231	.9541	.7820	No
Eaprof 02	2.4815	1.2399	2.1538	1.1435	.4242	No
Eaprof 03	1.6481	.8935	1.3077	.6304	.1341	No
Eaprof 04	3.2220	1.0581	3.5385	.9674	.4312	No
Eaprof 05	2.7593	1.3166	2.6154	1.2609	.7860	No
Eaprof 06	3.5000	1.3563	3.2308	1.3009	.3182	No
Eaprof 07	3.5000	1.1935	3.3077	1.0316	.6492	No
Eaprof 08	2.4444	.9042	2.0000	1.0801	.1358	No
Eaprof 09	3.8333	1.2247	3.6923	.6304	.2831	No
Eaprof 10	3.3333	1.2439	3.2308	1.2352	.8049	No
Eaprof 11	2.6667	1.1975	2.6923	1.0316	1.0000	No
Eaprof 12	3.1296	1.2892	3.1538	.3755	.7637	No
Eaprof 13	2.2407	1.2276	2.0000	.9129	.6928	No
Eaprof 14	2.5000	1.2701	2.8462	.8987	1.0000	No
Eaprof 15	4.0370	.9509	3.6154	.7679	.0627	No
Eaprof 16	2.1852	.9331	2.0000	1.1547	.3741	No
Eaprof 17	2.9630	1.1486	2.9231	1.0377	.9732	No
Eaprof 18	3.6481	1.0843	3.4615	.5189	.2715	No
Eaprof 19	3.0370	1.3731	2.2308	1.2352	.0720	No
Eaprof 20	1.9444	1.1060	1.6923	.7511	.5902	No
Eaprof 21	3.3148	1.2860	2.8462	.8987	.1045	No
Eaprof 22	2.5000	1.3702	2.8462	.3755	.0642	No
Eaprof 23	3.6111	1.0355	3.4615	.5189	.6080	No
Eaprof 24	3.6111	1.1060	2.7692	1.2352	.0507	Sí
Eaprof 25	4.0741	1.0252	3.6923	.4804	.1467	No
Eaprof 26	2.9815	1.1573	3.1538	.8006	.7587	No
Eaprof 27	3.8333	1.2849	4.3846	.5064	.2121	No
Eaprof 28	3.9815	1.0369	3.6923	.6304	.1640	No
Eaprof 29	3.3519	1.0843	3.3446	1.1209	.0527	No
Eaprof 30	3.5741	1.0019	3.1538	1.2810	.3045	No
GLOBAL	86.4814	17.8820	85.6428	17.3549	.4185	No

Entre los grupos que conforman la muestra de profesores/no integración destaca con claridad el formado por los de centros urbano-públicos. En las tres ocasiones en que se le compara (ver tablas 4.9, 4.10 y 4.11) se distancia significativamente del resto de grupos en los valores relativos a la puntuación global. En las variables de cuestionario destacan tres (Eaprof-6, 21 y 30) y de manera recurrente aparecen en los tres análisis (ver tablas 4.9, 4.10 y 4.11) que se refieren a lo beneficioso que puede ser el P.I. para los estudiantes normales por las ocasiones que les brinda la interacción con sus compañeros deficientes y consecuentemente su comprensión y aceptación.

Las mínimas diferencias, no significativas, que constatamos entre el resto de grupos en la variable global, así como las escasas diferencias registradas en contadas variables del cuestionario no permiten otra conclusión que la de ausencia de diferencias.

4.1.4.3. ANALISIS DE DIFERENCIAS:  
ZONA Y TIPO DE CENTRO  
PROFESORES/INTEGRACION  
(TABLAS 4.17, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21 Y 4.22)

TABLA N<sup>o</sup> 4.17

VARIABLES	G.URB/PUBL.		G.RUR/PUBL.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.7059	1.5270	3.5366	1.5182	.7187	No
Eaprof 02	2.9608	1.8435	3.0732	1.1914	.6765	No
Eaprof 03	1.6275	1.4827	1.8780	.9272	.1518	No
Eaprof 04	4.3725	1.9179	4.0976	1.4799	.9205	No
Eaprof 05	3.0980	1.7692	3.4634	1.4159	.3371	No
Eaprof 06	4.3333	1.3064	3.9512	.9734	.1750	No
Eaprof 07	2.4706	2.3182	3.3659	1.0430	.1200	No
Eaprof 08	3.1373	1.9081	2.8537	1.4241	.6281	No
Eaprof 09	3.7451	1.8745	4.1220	.9538	.5601	No
Eaprof 10	4.3137	1.5683	3.5122	1.3252	.0225	Sí
Eaprof 11	3.0392	1.5357	3.0732	1.0814	.4714	No
Eaprof 12	2.9020	1.9210	3.0976	1.5134	.9967	No
Eaprof 13	1.7451	1.2937	2.1706	1.4301	.1764	No
Eaprof 14	2.8627	1.8223	3.8537	2.2645	.0044	Sí
Eaprof 15	4.1765	1.3668	3.8780	2.0639	.7887	No
Eaprof 16	2.4510	1.4740	2.6341	1.4449	.3567	No
Eaprof 17	3.1579	1.7930	3.0488	1.7313	.5946	No
Eaprof 18	3.8431	1.1895	4.0488	1.6424	.2947	No
Eaprof 19	2.8627	1.4286	2.8293	1.3398	.9837	No
Eaprof 20	1.7255	1.6980	2.1707	1.4816	.0769	No
Eaprof 21	4.5098	1.7014	3.9268	1.5065	.0649	No
Eaprof 22	2.2353	1.5948	2.1707	1.6109	.9675	No
Eaprof 23	3.6275	1.8864	3.5122	1.7624	.4453	No
Eaprof 24	3.8824	1.2271	3.5854	1.7317	.5179	No
Eaprof 25	4.1373	1.2169	3.7805	1.7394	.3213	No
Eaprof 26	3.4902	1.3910	3.6098	2.0722	.4689	No
Eaprof 27	4.2941	1.3460	4.2439	1.4453	.5753	No
Eaprof 28	4.3529	1.3686	4.7317	1.4146	.2338	No
Eaprof 29	2.4902	2.2394	2.6829	1.8900	.8003	No
Eaprof 30	4.3725	1.3109	4.3171	1.7239	.5941	No
GLOBAL	92.1372	22.3936	94.7750	14.9553	.8968	No

TABLA Nº 4.18

VARIABLES	URB./PUBL.		URB./CONCERT.		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.7059	1.5270	3.2500	1.0351	.4075	No
Eaprof 02	2.9608	1.8435	2.2500	2.2520	.2774	No
Eaprof 03	1.6275	1.4827	2.2500	.8864	.0615	No
Eaprof 04	4.3725	1.9179	2.5000	1.3093	.4059	No
Eaprof 05	3.0980	1.7692	3.8750	.3536	.2747	No
Eaprof 06	4.3333	1.3064	4.3750	2.1998	.6231	No
Eaprof 07	2.4706	2.3182	4.2500	.7071	.0112	Sí
Eaprof 08	3.1373	1.9081	2.7500	1.0351	.7841	No
Eaprof 09	3.7451	1.8745	4.0000	.9258	.8828	No
Eaprof 10	4.3137	1.5683	3.0000	.4629	.0197	Sí
Eaprof 11	3.0392	1.5357	2.5000	.5345	.0290	Sí
Eaprof 12	2.9020	1.9210	3.5000	.7559	.6442	No
Eaprof 13	1.7451	1.2937	2.7500	1.1650	.0356	Sí
Eaprof 14	2.8627	1.3223	3.0000	1.1952	.3455	No
Eaprof 15	4.1765	1.3668	4.7500	.4629	.1293	No
Eaprof 16	2.4510	1.4740	2.6250	1.0607	.4294	No
Eaprof 17	3.1579	1.7930	4.0000	.0000	.1038	No
Eaprof 18	3.8431	1.1895	4.1250	2.1671	.9060	No
Eaprof 19	2.8627	1.4286	3.3750	1.0607	.3300	No
Eaprof 20	1.7255	1.6980	2.7500	.8864	.0497	Sí
Eaprof 21	4.5098	1.7014	3.8750	.6409	.2854	No
Eaprof 22	2.2353	1.5948	1.6250	2.0659	.5595	No
Eaprof 23	3.6275	1.8864	3.8750	.3536	.5848	No
Eaprof 24	3.8824	1.2271	3.0000	2.5635	.3623	No
Eaprof 25	4.1373	1.2169	3.7500	1.1650	.2790	No
Eaprof 26	3.4902	1.3910	3.1250	.8345	.3607	No
Eaprof 27	4.2941	1.3460	3.6250	.9161	.0812	No
Eaprof 28	4.3529	1.3686	4.0000	.5345	.1871	No
Eaprof 29	2.4902	2.2394	3.6250	.9161	.1400	No
Eaprof 30	4.3725	1.3109	3.2500	1.1650	.0083	Sí
GLOBAL	94.1372	22.3936	100.3750	4.5493	.5133	No

TABLA Nº 4.19

VARIABLES	G.URB/PUBL.		G.RUR/CONCERT.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.7059	1.5270	3.0909	1.1362	.1870	No
Eaprof 02	2.9608	1.8435	3.7273	1.0090	.2156	No
Eaprof 03	1.6275	1.4827	1.8182	.8739	.4113	No
Eaprof 04	4.3725	1.9179	3.9091	.7006	.7041	No
Eaprof 05	3.0980	1.7692	4.0909	.7006	.0662	No
Eaprof 06	4.3333	1.3064	4.4545	.9342	.2170	No
Eaprof 07	2.4706	2.3182	4.1818	.7503	.0059	Sí
Eaprof 08	3.1373	1.9081	2.9091	1.0445	.9774	No
Eaprof 09	3.7451	1.8745	4.3636	.5045	.3873	No
Eaprof 10	4.3137	1.5683	3.8182	1.3280	.5096	No
Eaprof 11	3.0392	1.5357	3.4545	1.0357	.4095	No
Eaprof 12	2.9020	1.9210	3.1818	.8739	.7433	No
Eaprof 13	1.7451	1.2937	2.0909	.7006	.3235	No
Eaprof 14	2.8627	1.8223	3.3636	.5045	.0142	Sí
Eaprof 15	4.1765	1.3668	4.4545	.5222	.8769	No
Eaprof 16	2.4510	1.4740	2.4545	.8202	.5031	No
Eaprof 17	3.1579	1.7930	3.9091	.5394	.1469	No
Eaprof 18	3.8431	1.1895	3.9091	.8312	.8072	No
Eaprof 19	2.8627	1.4286	3.6364	.8090	.0695	No
Eaprof 20	1.7255	1.6980	2.3636	1.1201	.3301	No
Eaprof 21	4.5098	1.7014	4.2727	.7862	.8080	No
Eaprof 22	2.2353	1.5948	2.2727	.7862	1.0000	No
Eaprof 23	3.6275	1.8864	4.0000	.7746	.9922	No
Eaprof 24	3.8824	1.2271	4.0909	.5394	.8537	No
Eaprof 25	4.1373	1.2169	4.1818	.6030	.6336	No
Eaprof 26	3.4902	1.3910	3.4545	.9342	.9308	No
Eaprof 27	4.2941	1.3460	4.0909	.5394	.3897	No
Eaprof 28	4.3529	1.3686	4.4545	.5222	.7331	No
Eaprof 29	2.4902	2.2394	3.8182	.6030	.0233	Sí
Eaprof 30	4.3725	1.3109	4.2727	.6467	.7841	No
GLOBAL	94.1372	22.3936	106.0909	9.8977	.0131	Sí

TABLA Nº 4.20

VARIABLES	G. RUR/PUBL.		G. RUR/CONCERT.		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	X	S	X	S		
Eaprof 01	3.5366	1.5182	3.0909	1.1362	.3393	No
Eaprof 02	3.0732	1.1914	3.7273	1.0090	.1269	No
Eaprof 03	1.8780	.9272	1.8182	.8739	.8727	No
Eaprof 04	4.0976	1.4799	3.9091	.7006	.6810	No
Eaprof 05	3.4634	1.4159	4.0909	.7006	.1443	No
Eaprof 06	3.9512	.9734	4.4545	.9342	.0454	Sí
Eaprof 07	3.3659	1.0430	4.1818	.7508	.0216	Sí
Eaprof 08	2.8537	1.4241	2.9091	1.0445	.6246	No
Eaprof 09	4.1220	.9538	4.3636	.5045	.6495	No
Eaprof 10	3.5122	1.3252	3.8182	1.3280	.4406	No
Eaprof 11	3.0732	1.0814	3.4545	1.0357	.2786	No
Eaprof 12	3.0976	1.5134	3.1818	.8739	.7451	No
Eaprof 13	2.1706	1.4301	2.0909	.7006	1.0000	No
Eaprof 14	3.8537	2.2645	3.3636	.5045	.5930	No
Eaprof 15	3.8780	2.0639	4.4545	.5222	.7401	No
Eaprof 16	3.6341	1.4449	2.4545	.8202	1.0000	No
Eaprof 17	3.0488	1.7313	3.9091	.5394	.0827	No
Eaprof 18	4.0488	1.6424	3.9091	.8312	.6634	No
Eaprof 19	2.8293	1.3398	3.6364	.8090	.0551	Sí
Eaprof 20	2.1707	1.4816	2.3636	1.1201	.8695	No
Eaprof 21	3.9268	1.5065	4.2727	.7862	.1344	No
Eaprof 22	2.1707	1.6109	2.2727	.7862	1.0000	No
Eaprof 23	3.5122	1.7624	4.0000	.7746	.6142	No
Eaprof 24	3.5854	1.7317	4.0909	.5394	.5554	No
Eaprof 25	3.7805	1.7394	4.1818	.6030	.8495	No
Eaprof 26	3.6098	2.0722	3.4545	.9342	.6181	No
Eaprof 27	4.2439	1.4453	4.0909	.5394	.6504	No
Eaprof 28	4.7317	1.4146	4.4545	.5222	.6197	No
Eaprof 29	2.6829	1.8900	3.8182	.6030	.0298	Sí
Eaprof 30	4.3171	1.7239	4.2727	.6467	.8953	No
GLOBAL	94.7750	14.9553	106.0909	9.8977	.0127	Sí

TABLA Nº 4.21

VARIABLES	G. RUR/PUBL.		G. URB/CONCERT.		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.5366	1.5182	3.2500	1.0351	.5873	No
Eaprof 02	3.0732	1.1914	2.2500	2.2520	.4100	No
Eaprof 03	1.8780	.9272	2.2500	.8864	.1919	No
Eaprof 04	4.0976	1.4799	3.5000	1.3093	.4471	No
Eaprof 05	3.4634	1.4159	3.8750	.3536	.5121	No
Eaprof 06	3.9512	.9734	4.3750	2.1998	.8678	No
Eaprof 07	3.3659	1.0430	4.2500	.7071	.0280	Sí
Eaprof 08	2.8537	1.4241	2.7500	1.0351	.9214	No
Eaprof 09	4.1220	.9538	4.0000	.9258	.6381	No
Eaprof 10	3.5122	1.3252	3.0000	.4629	.2684	No
Eaprof 11	3.0732	1.0814	2.5000	.5345	.1423	No
Eaprof 12	3.0976	1.5134	3.5000	.7559	.5347	No
Eaprof 13	2.1706	1.4301	2.7500	1.1650	.2286	No
Eaprof 14	3.8537	2.2645	3.0000	1.1952	.6935	No
Eaprof 15	3.8780	2.0639	4.7500	.4629	.1342	No
Eaprof 16	2.6341	1.4449	2.6250	1.0607	.7543	No
Eaprof 17	3.0488	1.7313	4.0000	.0000	.0616	No
Eaprof 18	4.0488	1.6424	4.1250	2.1671	.5382	No
Eaprof 19	2.8293	1.3398	3.3750	1.0607	.2964	No
Eaprof 20	2.1707	1.4816	2.7500	.8864	.3346	No
Eaprof 21	3.9268	1.5065	3.8750	.6409	.9413	No
Eaprof 22	2.1707	1.6109	1.6250	2.0659	.5606	No
Eaprof 23	3.5122	1.7624	3.8750	.3536	.9762	No
Eaprof 24	3.5854	1.7317	3.0000	2.5635	.6017	No
Eaprof 25	3.7805	1.7394	3.7500	1.1650	.6091	No
Eaprof 26	3.6098	2.0722	3.1250	.8345	.7797	No
Eaprof 27	4.2439	1.4453	3.6250	.9161	.1311	No
Eaprof 28	4.7317	1.4146	4.0000	.5345	.0362	Sí
Eaprof 29	2.6829	1.8900	3.6250	.9161	.1581	No
Eaprof 30	4.3171	1.7239	3.2500	1.1650	.0431	Sí
GLOBAL	94.7750	14.9553	100.3750	4.5493	.5333	No

TABLA Nº 4.22

VARIABLES	G. URB/CONCERT.		G. RUR/CONCERT.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eaprof 01	3.2500	1.0351	3.0909	1.1362	.7429	No
Eaprof 02	2.2500	2.2520	3.7273	1.0090	.0716	No
Eaprof 03	2.2500	.8864	1.8182	.8739	.2094	No
Eaprof 04	3.5000	1.3093	3.9091	.7006	.7119	No
Eaprof 05	3.8750	.3536	4.0909	.7006	.4209	No
Eaprof 06	4.3750	2.1998	4.4545	.9342	.2450	No
Eaprof 07	4.2500	.7071	4.1818	.7508	.8572	No
Eaprof 08	2.7500	1.0351	2.9091	1.0445	.8260	No
Eaprof 09	4.0000	.9258	4.3636	.5045	.4076	No
Eaprof 10	3.0000	.4629	3.8182	1.3280	.1608	No
Eaprof 11	2.5000	.5345	3.4545	1.0357	.0370	Sí
Eaprof 12	3.5000	.7559	3.1818	.8739	.2891	No
Eaprof 13	2.7500	1.1650	2.0909	.7006	.1638	No
Eaprof 14	3.0000	1.1952	3.3636	.5045	.6872	No
Eaprof 15	4.7500	.4629	4.4545	.5222	.2100	No
Eaprof 16	2.6250	1.0607	2.4545	.8202	.7264	No
Eaprof 17	4.0000	.0000	3.9091	.5394	.6027	No
Eaprof 18	4.1250	2.1671	3.9091	.8312	.7919	No
Eaprof 19	3.3750	1.0607	3.6364	.8090	.6305	No
Eaprof 20	2.7500	.8864	2.3636	1.1201	.3205	No
Eaprof 21	3.8750	.6409	4.2727	.7862	.2281	No
Eaprof 22	1.6250	2.0659	2.2727	.7862	.5801	No
Eaprof 23	3.8750	.3536	4.0000	.7746	.7004	No
Eaprof 24	3.0000	2.5635	4.0909	.5394	.3665	No
Eaprof 25	3.7500	1.1650	4.1818	.6030	.5151	No
Eaprof 26	3.1250	.8345	3.4545	.9342	.4300	No
Eaprof 27	3.6250	.9161	4.0909	.5394	.2127	No
Eaprof 28	4.0000	.5345	4.4545	.5222	.0882	No
Eaprof 29	3.6250	.9161	3.8182	.6030	.6756	No
Eaprof 30	3.2500	1.1650	4.2727	.6467	.0298	Sí
GLOBAL	100.3750	4.5493	106.0909	9.8977	.0747	No

En la muestra de profesores/integración, al analizar las diferencias entre las submuestras derivadas del cruce de las variables de situación, zona y tipo de centro, destacan principalmente las diferencias de la variable global entre el grupo de rural/concertado por una parte y el de urbano/público y rural/público por otra (ver tablas 4.17 y 4.18). Estas diferencias juegan a favor del primero, rural/concertado, cuyos integrantes demuestran unas opiniones claramente más favorables al P.I.

Las variables del cuestionario en las que se aprecian diferencias significativas en dichos grupos, Eaprof-7, 14, 19 y 29 (tablas 4.17 y 4.18), aluden de una manera u otra a los posibles comportamientos disruptivos en clase de los alumnos del P.I. Los profesores de centros concertados y de zonas rurales expresan un menor temor al respecto que ningún otro grupo. En los demás casos no se aprecian diferencias significativas en cuanto a la puntuación global y en las variables del cuestionario en que sí surgen no llegan a configurar un perfil de opinión suficientemente nítido y diferenciado.

#### 4.1.5. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO EAPROF-2A.

##### PROFESORES/INTEGRACION

Este cuestionario que fue propuesto como anexo del Eaprof pretende medir las opiniones de los profesores que ya tienen alguna experiencia con el P.I. en torno a aspectos tales como información recibida sobre el programa, apoyos administrativos y técnicos prestados por la administración educativa, funcionamiento del centro y evolución de sus propias opiniones relativas al P.I.

Los datos obtenidos servirán para aproximarnos a una evaluación de la experiencia, para ver en perspectiva los cambios recientes que se han producido en las actitudes de los profesores de aula, así como también de prospección para un nuevo frente de investigación. La presentación de los datos se realizará progresivamente según vayamos analizando las variables del cuestionario pues su formato no homogéneo así lo aconseja.

Los datos irán siendo analizados en el mismo orden en que más arriba fueron mencionados los núcleos principales que conforman el cuestionario:

- a) Información recibida sobre el P.I.  
(variable Eaprof2A-1)
- b) Apoyos administrativos y técnicos recibidos (Variables Eaprof2a-2, 3, 4 y 5).
- c) Funcionamiento (Variables Eaprof2a-6, 7, 8 y 9).
- d) Evolución de las actitudes (Variables Eaprof2a-10, 11, 12, 13 y 14).

#### A) Información recibida.

Desde luego que salta a la vista ese alto porcentaje de sujetos que opinan que la información recibida es nula o poca (44.1%), cuando se supone que la puesta en marcha de una experiencia así debe asentarse en una información previa clara y suficiente de sus principales agentes: los profesores.

La información recibida ha sido:

<u>Variable Eaprof2A-1</u>	<u>%</u>
Nula .....	7.2
Poca .....	36.9
Normal .....	27.9
Bastante .....	22.5
Mucha .....	2.7
No responde .....	2.7

En el análisis de diferencias (Prueba de Mann-Whitney) entre submuestras aparecen diferencias significativas entre las submuestras urbano/público y urbano/concertado ( $U = .0032$ ) y rural/público y urbano/concertado ( $U = .0501$ ).

Las diferencias son favorables en ambos casos a la submuestra urbano/concertado. Estos profesores están más satisfechos de la cantidad de información recibida que sus colegas de la escuela pública.

En el análisis discriminante, una vez dicotomizada la variable información, únicamente se clasifican bien los sujetos en la variable 19 del cuestionario Eaprof. Según esto los profesores que dicen haber recibido bastante información no ven probable que el niño con necesidades especiales exhiba problemas de conducta en el aula ordinaria. Se clasifican bien el 77.5% de los sujetos.

#### B) Apoyos técnico-administrativos prestados.

Este elemento constituye otra de las claves, como ya sabemos, de un P.I. y que en este caso es valorado de forma muy crítica por los profesores tal y como podemos apreciar en las tablas:

### Nivel de apoyo técnico:

Eaprof2A-2	Nulo	Bajo	Normal	Alto	Muy alto	No Contesta
	3.6%	27.9%	31.5%	16.2%	1.8%	

Eaprof2A-3	Suficiente	Insuficiente	No contesta
	24.3%	44.1%	31.5%

### Nivel de apoyo administrativo:

Eaprof2A-4	Nulo	Bajo	Normal	Alto	Muy alto	No Contesta
	22.5%	40.5%	16.2%	0.9%	0.9%	18.9%

Eaprof2a-5	Suficiente	Insuficiente	No contesta
	13.5%	50.5%	34.2%

Según nuestra muestra el 44.1% considera insuficiente el apoyo técnico recibido y el 50.5% opina lo mismo respecto del administrativo. Estos datos serían aún mucho mayores si pensamos en los altos valores del No Contesta, 31.5% y 34.2%, respectivamente que corresponden sin duda al grupo de profesores que por enseñar en los niveles más altos aún no tienen experiencia directa dentro de su aula

con el P.I. y consiguientemente no se atreven a opinar sobre los apoyos recibidos.

En el análisis de diferencias entre subgrupos ocurre prácticamente lo mismo que en el precedente apartado A), los profesores de centros urbanos/concertados frente a los de centros públicos, tanto urbanos como rurales, opinan significativamente de manera más positiva. También lo hacen en parte frente a sus colegas de centros rurales/concertados. Concretamente en el análisis "urbano/público - urbano/concertado" encontramos varios valores significativos: en Eaprof2A-2,  $U = .0292$ , en Eaprof2A-4,  $U = .0255$  y en la variable Eaprof2A-5,  $U = .0015$ . Esta última variable arroja un valor significativo ( $U = .0037$ ) en el caso del análisis rural/público - urbano/concertado.

#### C/ Funcionamiento.

El P.I. con todos sus cambios y recursos sin duda repercute de manera inmediata en el funcionamiento del centro y lo normal es que esto ocurra positivamente, con todo debemos destacar ese 15.3% de sujetos de nuestra

muestra para quienes el centro va claramente peor desde que se aplica la experiencia integradora.

El funcionamiento del centro es:

	Peor que antes	Algo peor	Igual	Algo mejor	Mucho mejor	No contesta
Eaprof2A-6	11.7%	3.6%	35.1%	25.2%	4.5%	19.8%

En las diferencias entre los subgrupos destaca únicamente la diferencia significativa ( $U = .0447$ ) que encontramos entre los más veteranos (más de 10 años de ejercicio) y los más jóvenes profesionalmente. Los primeros manifiestan opiniones sobre la evolución del funcionamiento claramente más negativas.

El apoyo técnico finalmente se puede valorar por el grado de entendimiento y coordinación existente entre el profesor de aula y el profesor de apoyo así como con el equipo multiprofesional. En este entronque tan concreto y operativo del P.I. podemos encontrar uno de los resortes de su buen funcionamiento. También en este caso son llamativas las cifras de los que piensan que este aspecto no funciona bien o en absoluto. Para un 27.9% la coordinación entre maestro de aula y maestro de apoyo es

poca o ninguna y estas mismas opiniones en el caso del equipo multiprofesional son expresadas por el 38.7%.

La coordinación entre los profesionales ha sido:

	Total	Bastante	Poca	Ninguna	No Contesta
Eaprof2A-7	9%	45%	22.5%	5.4%	18%
Eaprof2A-8	2.7%	27%	33.3%	5.4%	31.5%

En el análisis de diferencias entre subgrupos se aprecian valores significativos en varios casos, aunque en todos son los profesores de centros concertados los que sostienen opiniones más positivas. En la variable Eaprof2A-7 hay diferencias significativas entre:

Rural/público - Urbano/concertado (U = .0531)  
 Urbano/público - Urbano/concertado (U = .0450)  
 Rural/público - Rural/concertado (U = .0052)  
 Urbano/público - Rural/concertado (U = .0013)

En la variable Eaprof2A-8 hay diferencias significativas entre:

Rural/público - Rural/concertado (U= .0500)  
 Urbano/público - Rural/concertado (U = .0487)

Por lo que se refiere a otro aspecto decisivo del funcionamiento del P.I., las relaciones entre iguales, la opinión de los profesores es bastante alentadora pues consideran que en relativamente pocos casos se han

producido rechazos de los compañeros de clase hacia el niño del programa.

Hubo rechazo hacia el alumno del P.I.:

	Ninguno	Alguno	Frecuentes	No Contesta
Eaprof2A-9	73%	11.7%	2.7%	12.6%

#### D) Evolución de las actitudes

La experiencia integradora necesariamente repercute en las distintas dimensiones de las actitudes, así en torno a un 40% de sujetos constataban que tanto en ellos como en sus colegas se han producido cambios de manera notable o muy notable en sus opiniones sobre la integración escolar.

Ha cambiado su opinión sobre el P.I.:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada	No Contesta
Eaprof2a-10	5.4%	35.1%	31.5%	13.5%	14.4%
Eaprof2A-12	7.2%	29.7%	43.2%	7.2%	12.6%

Lógicamente cabría esperar que esos cambios se dirigieran hacia el polo positivo de las actitudes pero desde luego esto, si bien es la tendencia principal, no ocurre en todos los casos. Para algunos profesores, que principalmente se encuentran en la submuestra urbano/público, las opiniones propias, como las de sus compañeros, han empeorado.

	Más favorables	Menos favorables	Igual	No Contesta
Eaprof2A-11	27%	8.1%	50.7%	13.5%
Eaprof2A-13	27.9%	15.3%	44.1%	12.6%

Con todo, si tenemos en cuenta los datos de las anteriores variables en que tan frecuentes eran las opiniones negativas hacia los apoyos e información recibidos, cabría esperar en este caso resultados más pesimistas.

En sintonía con estos últimos datos la respuesta a la variable Eaprof2A-14 "¿Es partidario de que su centro continúe siendo en el futuro centro de integración?" una gran parte de los sujetos responde afirmativamente:

	Sí	No	No Contesta
Eaprof2A-14	76.6%	4.5%	18.9%

No obstante observamos que ante una pregunta que sólo admite dos opciones contrapuestas, Sí-No, un grupo relativamente importante, 18.9%, hayan preferido no contestar. El 4.5% de los que responden negativamente procede en buena parte del subgrupo urbano/público que se sitúa enfrente del subgrupo Rural/concertado con quien mantiene una diferencia significativa ( $U = .0417$ ).

#### 4.2.- MUESTRA DE PADRES

Esta muestra está formada también por dos grupos de sujetos: uno el integrado por padres/no integración y el otro por padres/integración.

Presentaremos, primero, los datos de los análisis descriptivos de sendos grupos (tablas 4.23 y 4.24). Posteriormente los análisis de diferencias T de Student (tabla 4.25) y U de Mann-Whitney (tablas 4.26 a 4.41). Estos últimos análisis serán contrastados con los datos del análisis discriminante.

## 4.2.1. ANALISIS DESCRIPTIVO

4.2.1.1. DATOS DESCRIPTIVOS (% ,  $\bar{X}$  y S)  
 CUESTIONARIO EAPPI-1.  
 PADRES/NO INTEGRACION, N = 326

TABLA Nº 4.23

VARIABLES	VALORES DE LA ESCALA						$\bar{X}$	S
	0	1	2	3	4	5		
Eappi-1 01	0.3	3.4	17.5	43.9	23.3	11.7	3.2147	.0352
Eappi-1 02	0.9	1.8	20.9	37.1	29.4	9.8	3.2177	.0556
Eappi-1 03	0.0	4.9	49.7	13.5	25.8	6.1	2.7852	.5949
Eappi-1 04	0.3	4.6	24.8	25.8	28.5	16.0	3.2446	.0636
Eappi-1 05	0.9	3.4	12.6	43.1	29.2	10.8	3.2861	.0551
Eappi-1 06	0.9	0.6	13.5	47.7	35.4	1.8	3.2153	.0438
Eappi-1 07	1.2	3.7	32.9	44.6	16.0	1.5	2.7507	.0480
Eappi-1 08	1.2	2.8	10.2	43.1	30.8	12.0	3.3538	.0551
Eappi-1 09	4.9	12.9	44.3	19.4	15.7	2.5	2.3692	.0635
Eappi-1 10	2.5	5.8	26.7	25.2	31.9	8.0	3.0214	.0646
Eappi-1 11	1.2	4.6	19.4	50.5	18.8	5.5	2.9753	.0526
GLOBAL							33.1815	.4242

Al igual que pasaba con la muestra de profesores nos encontramos en este caso con algunos sujetos que no contestan en alguno de los ítems del cuestionario, aunque quizás en este caso la frecuencia es aún más baja, oscila entre 1 sujeto (0.3%) y 8 (2.5%). Tan sólo en la variable 09 encontramos un número mayor, 16 sujetos (4.9%) que no contestan, lo que sin duda se explica por la propia naturaleza de la pregunta: "¿Cree usted que el profesor de su hijo tendría ayuda suficiente para poder llevar a cabo la educación de niños deficientes y no deficientes?". Es lógico pensar que haya sujetos que se vean incapaces de emitir una opinión sobre el funcionamiento de aspectos técnicos que creen desconocer. La puntuación media global es 33.1815, es decir, algo por encima de la puntuación intermedia que como sabemos es la de 27.5

También aquí los sujetos tienden a refugiarse en los valores más centrales de la escala, es decir, en los valores 2, 3 y 4. No obstante conviene destacar que por las características de la formulación del cuestionario los valores 2 y 4 reflejan opiniones muy definitivas a

favor o en contra del contenido del ítem. En este sentido se puede apreciar una cierta dicotomización de las opiniones, pues encontramos en todas las variables un número importante de sujetos que eligen dichos valores.

También resalta la aparente contradicción que resulta al observar cómo en unos casos la mayoría de opiniones se dirigen hacia el polo positivo y en otros hacia el negativo. Hay una serie de ítems, el 01, 02, 04, 05, 06 y 08 en los que la opinión mayoritaria se inclina hacia el polo positivo. Según esto la mayoría de padres aceptaría el que niños deficientes y no deficientes se educaran juntos (variable 01); opina que la integración no tiene por qué ser perjudicial, por el contrario ha de ser beneficiosa tanto para los niños con deficiencias como los que no las padecen (variables 02, 04, 05 y 08). Por último una mayoría de sujetos expresa una buena opinión sobre el colegio pues valora que la preparación que sus hijos reciben en el colegio es normal o buena.

Frente a esta tendencia más positiva se perfila la contraria en los resultados de tres variables (03, 07 y 09). Los padres tienden a desconfiar del trato que los niños no deficientes otorgarían a sus compañeros con

deficiencias, cerca del 55% opina que ese trato sería muy malo o regular. Conviene destacar la opinión de aproximadamente un 36% de sujetos según la cual la repercusión que la integración tendría sobre la calidad de educación que reciben sus hijos sería muy negativa o no muy buena (variable 07). En la variable 09 junto al comentado 4.9% que no contesta, encontramos un 57% de sujetos que expresa opiniones de desconfianza hacia la administración educativa pues piensa que el profesor de sus hijos se encontraría solo o con una ayuda insuficiente ante los nuevos problemas que le plantee la integración.

Por último tal vez como mejor exponente de las opiniones enfrentadas que en todas las variables encontramos podemos ver los resultados de la variable 10: frente a la pregunta "Si de usted dependiera, ¿se implantaría la integración en el Colegio de su hijo el curso próximo?", un 32% se muestra en contra, un 40% a favor y un 25% indiferente.

4.2.1.2. DATOS DESCRIPTIVOS (% ,  $\bar{X}$  y S)  
 CUESTIONARIOS EAPPI-2 Y EAPPI-2A.  
 PADRES/INTEGRACION, N = 252

TABLA Nº 4.24

		VALORES DE LA ESCALA							
		0	1	2	3	4	5		
VARIABLES		%	%	%	%	%	%	$\bar{X}$	S
Eappi-2	01	3.4	1.3	3.4	27.8	19.7	44.2	3.9180	.0645
Eappi-2	02	1.3	--	2.0	53.7	29.2	13.6	3.5034	.0876
Eappi-2	03	2.7	2.0	10.8	25.8	46.2	12.2	3.4761	.0702
Eappi-2	04	6.1	0.6	4.0	14.9	44.2	29.9	3.8027	.0621
Eappi-2	05	3.4	--	0.6	45.5	34.0	16.3	3.8163	.0511
Eappi-2	06	2.7	--	8.8	31.2	51.0	61.1	3.3741	.0676
Eappi-2	07	2.7	1.3	6.8	46.2	34.0	8.8	3.3401	.0748
Eappi-2	08	3.7	0.7	1.0	41.8	32.7	20.2	3.5959	.0623
Eappi-2	09	16.5	2.4	15.5	32.3	27.9	5.4	2.6902	.0848
Eappi-2	10	4.4	0.7	2.0	17.8	48.5	26.6	3.8518	.0653
Eappi-2	11	3.0	0.7	34.3	41.1	18.2	2.7	2.7878	.0547
GLOBAL								38.7850	.6508

TABLA N<sup>o</sup> 4.24-A

VARIABLES	VALORES DE LA ESCALA						$\bar{X}$	S
	0	1	2	3	4	5		
Eappi-2A 01	2.7	0.7	7.4	23.2	48.8	17.2	3.6632	.0603
Eappi-2A 02	6.1	0.7	2.7	39.1	46.5	5.1	3.3434	.0741
Eappi-2A 03	14.8	--	1.7	60.6	17.5	5.4	2.8215	.0759
Eappi-2A 04	11.4	1.3	1.3	56.6	20.9	8.4	2.9932	.0745
Eappi-2A 05	2.4	2.4	4.4	22.0	43.2	25.7	3.7337	.0636

De la tabla 4.24 conviene resaltar varias cosas. En primer lugar que lo dicho en torno al valor 0 ("no contesta") en el grupo anterior es aplicable a este caso. En cuanto a la variable 09 la tendencia a no contestar se agudiza aún más, sin duda por la misma razón que en el grupo de profesores/no integración.

En segundo lugar constatamos de manera general una mejora notable de las opiniones en relación a las expresadas por el otro grupo de padres. En este caso la puntuación media global sube más de cinco puntos ( $\bar{X} = 38.7850$ ) y prácticamente en todas las variables del

cuestionario las puntuaciones medias también suben. En nueve de las once variables los sujetos mayoritariamente dirigen sus opiniones hacia el polo positivo (variables 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 y 10). A la mayoría les parece bien o muy bien que unos y otros niños estén juntos en el colegio (variable 01). No ven problemas en el trato que los niños normales otorgarían a sus compañeros con déficits (variable 03). Los niños normales no saldrían perjudicados con la experiencia ni en relación a su desarrollo personal ni en relación a la calidad de educación que reciben en el colegio (variables 02, 05, 07 y 08). Por su parte los niños con déficits saldrían claramente ganando con la experiencia (variable 04). En consecuencia, de forma decidida, mucho más que en el caso de los padres/no integración, contestan afirmativamente el ítem 10: si de ellos dependiera el P.I. seguiría aplicándose el próximo curso en el colegio de sus hijos ya que sería beneficioso, más del 35% se muestran decididos a que la experiencia continúe, (variable 10).

Por último tal y como pasaba en el grupo de padres/no integración los sujetos ahora también tienden a desconfiar de la administración educativa: tan sólo un

34% creen que el profesor de su hijo recibiría la ayuda necesaria en caso de aplicarse el P.I. (variable 09). Tampoco tienen una opinión decididamente positiva de la participación de los padres en la marcha del colegio (variable 11).

En cuanto a los datos del cuestionario Eappi-2A (tabla 24A) se debe destacar la tendencia en todas y cada una de las variables a aproximarse al polo positivo. Una gran mayoría valora como bueno o muy bueno el contacto mantenido con el profesor de su hijo así como la información que reciben del centro (variable Eappi-2A-01); también la inmensa mayoría valora la marcha del colegio desde que empezó el P.I. como satisfactoria (variable Eappi-2A-02); y prácticamente en ningún caso consideran que haya ido a peor (variable Eappi-2A-03); la mitad aproximadamente no aprecia diferencias en el funcionamiento del centro comparado con el funcionamiento de centros/no integración e incluso un tercio considera que éste es mejor en los primeros (variable Eappi-2A-04); en consecuencia no ven razones para cambiar a sus hijos de centro, menos del 7% (20 sujetos) estaría dispuesto a ello, frente a cerca del 70% que expresamente se declaran satisfechos con el colegio actual.

## 4.2.2. ANALISIS DE DIFERENCIAS, T. DE STUDENT

## 4.2.2.1. DIFERENCIA DE MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES GLOBALES ENTRE EL GRUPO DE PADRES/INTEGRACION Y EL GRUPO DE PADRES NO/INTEGRACION (T. DE STUDENT)

TABLA N<sup>o</sup> 4.25

PADRES INTEGRACION			PADRES NO INTEGRACION			T	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
MUESTRA	$\bar{X}$	ST.Error	MUESTRA	$\bar{X}$	ST.Error		
General	38.7850	.6508	General	33.1815	.4242	7.21	Sí
General	38.7850	.6508	Urb/Publico	32.1215	.7406	6.75	Sí
General	38.7850	.6508	Urb/Concert.	33.5818	.8693	5.28	Sí
General	38.7850	.6508	Rural/Publico	33.5107	.6740	5.53	Sí
General	38.7850	.6508	Rural/Concer.	36.2352	1.5636	1.51	No
Urb/Publ.	38.9354	.7023	General	33.1815	.4242	7.01	Sí
Urb/Publ.	38.9354	.7023	urbano/Publ.	32.1215	.7406	6.66	Sí
Urb/Publ.	38.9354	.7023	Urbano/Conc.	33.5818	.8693	5.24	Sí
Urb/Publ.	38.9354	.7023	Rural/Publ.	33.5107	.6740	5.57	Sí
Urb/Publ.	38.9354	.7023	Rural/Conc.	36.2352	1.5636	1.57	No
Urb/Conc.	37.3476	1.8992	General	33.1815	.4242	2.14	Sí
Urb/Conc.	37.3476	1.8992	Urbano/Publ.	32.1215	.7406	2.56	Sí
Urb/Conc.	37.3476	1.8992	Urbano/Conc.	33.5818	.8693	1.87	No
Urb/Con.	37.3476	1.8992	Rural/Publico	33.5107	.6740	1.90	No
Urb/Con.	37.3476	1.8992	Rural/Concer.	36.2352	1.5636	0.45	No
Rur/Publ.	39.8636	1.4993	General	33.1815	.4242	4.29	Sí
Rur/Publ.	39.8636	1.4993	Urbano/Publ.	32.1215	.7406	4.62	Sí
Rur/Publ.	39.8636	1.4993	Urbano/Concer.	33.5818	.8693	3.76	Sí
Rur/Publ.	39.8636	1.4993	Rural/Publico	33.5107	.6740	3.15	Sí
Rur/Publ.	39.8636	1.4993	Rural/Concer.	36.2352	1.5636	1.67	No

( $t \geq 1.96$ , significativo al NC del 5%)  
 $t \geq 2.58$ , significativo al NC del 1%)

Esta tabla recoge los datos del análisis de diferencias de medias de las puntuaciones globales de los grupos padres/no integración y padres/integración en general y de los subgrupos respectivos resultantes de cruzar las variables de contexto: zona (rural o urbano) y tipo de centro (público o concertado).

De entre los veinte análisis recogidos en la tabla 25, 14 arrojan diferencias significativas, sin duda lo primero que salta a la vista. En segundo lugar vemos que en todos los casos en los que se dan diferencias significativas el grupo y subgrupos de padres/integración obtienen puntuaciones medias globales superiores, esto, incluso, también ocurre en los casos en que T no es significativa. Por lo demás podemos observar resultados muy similares entre los diferentes grupos de cada submuestra, lo que sin duda anuncia que encontraremos pocas diferencias significativas en los futuros análisis de Mann-Whitney.

4.2.3. ANALISIS DE DIFERENCIAS, U DE MANN-WHITNEY. VARIABLES DE INDOLE PERSONAL.

4.2.3.1. ANALISIS DE DIFERENCIAS: EDAD. PADRES/NO INTEGRACION. (U DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.26

VARIABLES	G. JOVENES		G. MAYORES		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-1 01	3.2250	.9892	3.1860	1.0234	.9601	No
Eappi-1 02	3.1950	.9848	3.2791	1.0589	.4309	No
Eappi-1 03	2.7625	1.0658	2.8488	1.1010	.4940	No
Eappi-1 04	3.2042	1.1945	3.3953	1.0091	.1877	No
Eappi-1 05	3.2792	.9773	3.3059	1.0468	.6899	No
Eappi-1 06	3.2083	.7858	3.2353	.8113	.7734	No
Eappi-1 07	2.7542	.8396	2.7412	.9405	.9129	No
Eappi-1 08	3.3500	.9520	3.3647	1.1111	.7565	No
Eappi-1 09	2.3708	1.1535	2.3647	1.1323	.6535	No
Eappi-1 10	2.9750	1.1423	3.1512	1.2321	.1166	No
Eappi-1 11	2.9583	.9497	3.0235	.9509	.4958	No
GLOBAL	32.9625	7.4296	33.8000	8.2517	.2038	No

Los datos de esta tabla no pueden ser más concluyentes: no hay diferencia alguna significativa entre el grupo de padres jóvenes  $\leq 40$  años y el de los mayores. Por si no fuera suficiente, el análisis discriminante no destaca ninguna variable como tal.

4.2.3.2. ANALISIS DE DIFERENCIAS: EDAD  
PADRES/INTEGRACION. CUESTIONARIOS EAPPI-2  
Y EAPPI-2A  
(PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.27 (CUESTIONARIO EAPPI-2)

VARIABLES	G. JOVENES		G. MAYORES		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2 01	3.8430	1.1375	3.9930	1.0807	.8317	No
Eappi-2 02	3.4279	.8051	3.5789	.9000	.6475	No
Eappi-2 03	3.4016	.8645	3.5506	.8561	.7778	No
Eappi-2 04	3.8682	1.0845	3.7372	1.0088	.8972	No
Eappi-2 05	3.8008	.9084	3.8318	.9341	.9419	No
Eappi-2 06	3.3618	.8349	3.3864	.8214	.8683	No
Eappi-2 07	3.3268	1.7556	3.3534	1.8334	.8354	No
Eappi-2 08	3.6537	1.0010	3.4375	1.1833	.3552	No
Eappi-2 09	2.7515	1.4574	2.6250	1.4086	.4028	No
Eappi-2 10	3.9268	1.0476	3.6875	1.1878	.1600	No
Eappi-2 11	2.8000	.9569	2.9375	.9319	.2345	No
GLOBAL	38.1954	7.6480	39.3746	8.5604	.8475	No

La variable edad se comporta en este caso del mismo modo que en la muestra formada por padres/no integración. En el análisis de diferencias no se destaca ninguna variable que arroje diferencias estadísticamente significativas ni tampoco en el análisis discriminante aparece ninguna variable que clasifique suficientemente a los sujetos en cuanto mayores o más jóvenes.

TABLA Nº 4.27-A (CUESTIONARIO EAPPI-2A)

VARIABLES	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
Eappi-2A 01	3.6927	1.0517	3.5417	1.0306	.1892	No
Eappi-2A 02	3.0341	1.2695	3.0627	1.1560	.9704	No
Eappi-2A 03	2.8098	1.3677	2.9375	1.1743	.8757	No
Eappi-2A 04	3.0585	1.2744	3.0833	1.1455	.7777	No
Eappi-2A 05	3.7512	1.1165	3.7083	1.1843	.8989	No

Según lo que aparece en la tabla 4.27-A, y coincidiendo plenamente con lo observado en las Tablas 4.26 y 4.27, no existen diferencias significativas entre los mayores y los menores de 40 años. El análisis discriminante confirma plenamente dicho resultado pues no destaca ninguna variable de entre las cinco del cuestionario.

4.2.3.3. ANALISIS DE DIFERENCIAS: SEXO.  
PADRES/NO INTEGRACION.  
(U DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.28

VARIABLES	VARONES		MUJERES		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-1 01	3.2258	.9905	3.2366	.9832	.9636	No
Eappi-1 02	3.2581	1.0119	3.2061	.9665	.5748	No
Eappi-1 03	2.8000	1.1419	2.7328	.9986	.7249	No
Eappi-1 04	3.4645	1.0828	3.1069	1.1783	.0105	Sí
Eappi-1 05	3.3247	.9627	3.2366	.9987	.4414	No
Eappi-1 06	3.1429	.7956	3.2519	.7878	.2262	No
Eappi-1 07	2.7273	.9308	2.7405	.7902	.8184	No
Eappi-1 08	3.3117	.9601	3.3817	.9803	.8019	No
Eappi-1 09	2.2987	1.1383	2.4122	1.1561	.3970	No
Eappi-1 10	3.0839	1.1675	2.9542	1.2144	.4019	No
Eappi-1 11	2.9156	.9494	2.9542	.9834	.8019	No
GLOBAL	33.3182	7.7525	32.8855	7.3177	.6623	No

Hombres y mujeres tampoco difieren significativamente en sus opiniones. Sólo en la variable 04 parecen discrepar algo, los varones opinan de manera más decidida en el sentido de que la experiencia integradora es beneficiosa para los niños con necesidades especiales. Justamente también esta es la variable

que el análisis discriminante selecciona, y desde luego la única. Según dicho análisis esta variable clasifica bien el 53.6% de los varones, al 60.3% de las mujeres y al 56.7% del total.

4.2.3.4. ANALISIS DE DIFERENCIAS; SEXO.  
PADRES/INTEGRACION.  
CUESTIONARIOS EAPPI-2 Y EAPPI-2A  
(PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.29 (CUESTIONARIO EAPPI-2)

VARIABLES	G. VARONES		G. MUJERES		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2 01	3.9767	1.1441	4.0508	1.1896	.0846	No
Eappi-2 02	3.4657	.7351	3.5932	.7683	.0555	No
Eappi-2 03	3.3953	.9294	3.6949	.8148	.0378	Sí
Eappi-2 04	3.9302	.8835	3.9322	1.1870	.0929	No
Eappi-2 05	3.7674	.7807	3.6610	.8829	.1392	No
Eappi-2 06	3.3023	.8600	3.7288	.7388	.1134	No
Eappi-2 07	3.2093	.9894	3.4115	.7280	.1274	No
Eappi-2 08	3.6279	1.0005	3.7966	.9787	.6943	No
Eappi-2 09	2.4651	1.3156	2.7696	1.5320	.1779	No
Eappi-2 10	3.9302	.7366	4.1864	.7304	.0283	Sí
Eappi-2 11	2.6511	.8966	3.0339	.9462	.0559	No
GLOBAL	37.4418	5.6665	39.5423	7.3115	.1092	No

Aparecen dos variables con diferencias estadísticamente significativas, la 03 y la 10. En ambos casos el grupo de mujeres se acerca más al polo positivo. Están más convencidas que los varones en cuanto a que los niños "normales" tratan bien a sus compañeros con N.E.E. (ítem 03) así como en cuanto a la conveniencia en la continuación del P.I. el curso próximo.

En el análisis discriminante no se registra ningún dato como relevante.

TABLA Nº 4.29-A (CUESTIONARIO EAPPI-2A)

VARIABLES	G. VARONES		G. MUJERES		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2A 01	3.4417	1.0753	3.8730	.9797	.0004	Sí
Eappi-2A 02	3.2137	1.2745	3.5780	1.1907	.0221	Sí
Eappi-2A 03	2.8917	1.3646	2.7381	1.3156	.4966	No
Eappi-2A 04	2.9917	1.2401	3.1270	1.2393	.4291	No
Eappi-2A 05	3.4667	1.1735	4.0000	1.0354	.0001	Sí

De las cinco variables del cuestionario Eappi-2A, tres destacan como reveladoras de diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Las mujeres valoran más positivamente el contacto mantenido con el profesor de su hijo y la información recibida del centro (variable Eappi-2A-01); también son las mujeres quienes se muestran más satisfechas con la marcha del colegio (variable Eappi-2A-02) y por último ellas manifiestan de modo más rotundo que no cambiarían a su hijo del colegio actual.

El análisis discriminante en buena medida es convergente pues dos variables que seleccionan son justamente la 01 y la 05 que clasifican al 55.8% de los varones, al 78% de las mujeres y al 68.6% del total.

Estas diferencias quizás se expliquen por el hecho de que son las mujeres (las madres) quienes mayoritariamente mantienen el vínculo familiar con el centro y con el profesor de sus hijos, con quien intercambian regularmente información.

4.2.3.5. ANALISIS DE DIFERENCIAS: NIVEL DE ESTUDIOS.  
PADRES/NO INTEGRACION.  
(U DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.30

VARIABLES	G. BAJO		G. ALTO		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-1 01	3.2528	1.0018	3.1689	.9924	.5171	No
Eappi-1 02	3.2978	1.0609	3.1216	.9251	.1981	No
Eappi-1 03	2.8202	1.0951	2.7432	1.0506	.4881	No
Eappi-1 04	3.1966	1.2399	3.3243	1.0388	.3387	No
Eappi-1 05	3.3051	1.0486	3.2635	.9285	.5599	No
Eappi-1 06	3.1582	.8173	3.2838	.7563	.1253	No
Eappi-1 07	2.8136	.9196	2.6757	.7939	.1706	No
Eappi-1 08	3.3955	1.0507	3.3041	.9233	.4800	No
Eappi-1 09	2.5480	1.2010	2.1554	1.0414	.0046	Sí
Eappi-1 10	3.1629	1.1257	2.8514	1.1973	.0227	Sí
Eappi-1 11	3.0508	.9669	2.8851	.9223	.0860	No
GLOBAL	33.4915	8.5687	32.8108	6.3870	.3154	No

Hemos considerado dos niveles de estudios: uno bajo que va hasta estudios primarios y otro alto que engloba el resto de estudios. Tan sólo en dos variables se registran diferencias significativas, en la 09 y 10. Los sujetos de más alto nivel educativo tienden a desconfiar más de la administración educativa por lo que se refiere

a prestar ayudas al profesor del centro (Eappi-1-09) y si de ellos dependiera están menos dispuestos a mantener el P.I. en el colegio de sus hijos (Eappi-1-10).

El análisis discriminante es convergente en lo que se refiere a las diferencias señaladas en la variable 09 y además selecciona una segunda, la 06, según la cual los padres de mayor nivel se muestran más satisfechos en lo referente a la enseñanza que sus hijos reciben en el colegio. Clasifica bien al 53.7% de los de nivel bajo, al 69.6% del alto y al 62% del total.

4.2.3.6. ANALISIS DE DIFERENCIAS: NIVEL DE ESTUDIOS.  
PADRES/INTEGRACION.  
CUESTIONARIO EAPPI-2 Y EAPPI-2A  
(PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.31 (CUESTIONARIO EAPPI-2)

VARIABLES	G. BAJO		G. ALTO		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2 01	4.0535	1.1187	3.9574	1.2150	.3713	No
Eappi-2 02	3.6428	.8186	3.4042	.6480	.4702	No
Eappi-2 03	3.6607	.9587	3.4680	.7474	.4974	No
Eappi-2 04	3.9285	1.0930	3.9574	1.0416	.2924	No
Eappi-2 05	3.6964	.9708	3.7021	.6225	.2316	No
Eappi-2 06	3.3392	.9000	3.7872	.6233	.1408	No
Eappi-2 07	3.4821	.9143	3.2766	.7995	.5192	No
Eappi-2 08	3.7857	.9088	3.6383	1.0718	.3256	No
Eappi-2 09	2.7142	1.4611	2.5744	1.4256	.8493	No
Eappi-2 10	4.0178	.7743	4.1489	.6908	.1861	No
Eappi-2 11	2.7500	.8146	3.0000	1.0632	.6861	No
GLOBAL	38.8750	6.1380	38.3829	7.3441	.4541	No

En el nivel de estudios no se destaca ninguna variable que registre diferencias significativas. El análisis discriminante en cambio presenta dos variables, la 06 y la 07, en las que se clasifica bien el 53.6% de los sujetos del grupo del nivel más bajo y el 72.3% de los del grupo del nivel superior y el 62.1% del total. Los del grupo de nivel superior están más satisfechos de la preparación que sus hijos reciben en el colegio; en

cambio y parece en parte contradictorio, su opinión es menos optimista en cuanto a la repercusión que la integración ha tenido sobre la calidad de la enseñanza.

TABLA Nº 4.31-A (CUESTIONARIO EAPPI-2A)

VARIABLES	G. BAJO		G. ALTO		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2A 01	3.5629	1.0806	3.8137	.9823	.0441	Sí
Eappi-2A 02	3.3107	1.2154	3.5537	1.2852	.0910	No
Eappi-2A 03	3.0331	1.1743	2.5390	1.4937	.0035	Sí
Eappi-2A 04	3.0000	1.1719	3.1569	1.3552	.0887	No
Eappi-2A 05	3.7020	1.1535	3.8029	1.0904	.4109	No

Como vemos son dos las variables en las que se registran diferencias significativas, la Eappi-2A-01 y 03.

Los padres de nivel más alto se muestran más satisfechos del contacto mantenido con el profesor y de la información que el centro les facilita (variable 01), en cambio parecen menos satisfechos con la marcha actual del centro en comparación con la que llevaba antes de la implantación del P.I.

Estos resultados podemos considerarlos como bastante coherentes con los hallados en el análisis de diferencias (tabla 4.31).

4.2.3.7. ANALISIS DE DIFERENCIAS: PROFESIONES.  
PADRES/NO INTEGRACION.  
(U DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.32

VARIABLES	NO OBRERO		OBRERO		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-1 01	3.1687	.9877	3.3494	1.0173	.1858	No
Eappi-1 02	3.1728	.9891	3.3494	1.0410	.2933	No
Eappi-1 03	2.7490	1.0635	2.8916	1.1044	.2916	No
Eappi-1 04	3.2428	1.1109	3.2892	1.2642	.8439	No
Eappi-1 05	3.2727	.9467	3.3253	1.1274	.5338	No
Eappi-1 06	3.2603	.7905	3.0843	.7841	.0784	No
Eappi-1 07	2.7066	.8452	2.8795	.9160	.2666	No
Eappi-1 08	3.2851	1.0130	3.5542	.9140	.0836	No
Eappi-1 09	2.2810	1.1174	2.6255	1.1967	.0244	Sí
Eappi-1 10	2.9630	1.1511	3.1928	1.2042	.0996	No
Eappi-1 11	2.9793	.9530	2.9639	.9428	.6514	No
GLOBAL	32.8884	7.2827	34.0361	8.6200	.1857	No

La variable profesión ha sido dicotomizada en obrero-no obrero. El grupo obrero engloba a los obreros de cualquier sector económico con y sin cualificación, mientras que en el grupo no obrero se encuentran los empleados tipo cuadro medio, funcionarios, profesiones liberales y pequeños o grandes empresarios. Las diferencias son mínimas, tan sólo en una variable la 09.

El sentido de las diferencias en este caso es el mismo que el observado en la tabla 30 lo que sin duda viene a hacer más firme el resultado. Parece pertinente esperar una gran convergencia entre los resultados de la variable "profesión" y los de la variable "nivel de estudios". En este caso son los no obreros, presumiblemente, los de mayor nivel de estudios, quienes también desconfían más de la administración educativa a la hora de prestar la ayuda necesaria a los profesores del P.I.

El análisis discriminante de la variable profesión es del todo coincidente con el de la variable nivel de estudios. También en este caso son las variables 06 y 07 las más discriminantes y por supuesto en el sentido también coinciden. Ambas clasifican bien al 68.9% de los no obreros, al 51.8% de los obreros y al 63.5% del total. Los no obreros están menos seguros de que el maestro de su hijo reciba toda la ayuda necesaria (Eappi-09), y sin embargo están más satisfechos de la preparación que los niños reciben en el colegio (Eappi-2-06).

4.2.3.8. ANALISIS DE DIFERENCIAS: PROFESION.  
PADRES/INTEGRACION.  
CUESTIONARIO EAPPI-2 Y EAPPI-2A  
(PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.33 (CUESTIONARIO EAPPI-2)

VARIABLES	NO OBRERO		OBRERO		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2 01	3.9512	1.1821	4.0701	1.1628	.8707	No
Eappi-2 02	3.5122	.8100	3.5263	.6841	1.8902	No
Eappi-2 03	3.5609	.9232	3.5964	.8421	.9937	No
Eappi-2 04	3.9512	.9734	3.9473	1.1247	.9753	No
Eappi-2 05	3.6097	.8024	3.7368	.8350	.6730	No
Eappi-2 06	3.3414	.9646	3.7193	.6197	.5279	No
Eappi-2 07	3.3648	1.0898	3.4210	.6800	.9921	No
Eappi-2 08	3.5609	1.0499	3.8421	.9217	.4503	No
Eappi-2 09	2.6829	1.3122	2.6315	1.4956	.7983	No
Eappi-2 10	3.8048	.7816	4.2105	.6474	.0150	Sí
Eappi-2 11	2.7561	.8596	3.0000	1.0000	.8372	No
GLOBAL	38.0000	5.9203	39.1578	7.1981	.4508	No

Unicamente en el ítem 10 aparecen diferencias significativas por lo que podemos afirmar que el grupo de obreros se muestra más decidido a continuar el P.I. el curso próximo. También esta misma variable clasifica bien en el análisis discriminante al 33.3% de no obreros, al 78% de obreros y al 52% del total.

Estos datos refuerzan los analizados anteriormente a propósito de la variable nivel de estudios (tablas 4.30, 4.31 y 4.31A), ya que hemos de suponer que los sujetos de menor

nivel educativo serán en buena medida los mismos que desempeñan profesiones de menor cualificación.

TABLA NO 4.33-A (CUESTIONARIO EAPPI-2A)

VARIABLES	NO OBRERO		OBRERO		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2A 01	3.7403	1.0467	3.5455	1.0427	.0684	No
Eappi-2A 02	3.5195	1.2738	3.2223	1.1867	.0285	Sí
Eappi-2A 03	2.7662	1.4086	2.9394	1.2022	.5588	No
Eappi-2A 04	3.0974	1.3420	3.0101	1.0926	.1069	No
Eappi-2A 05	3.7857	1.1601	3.6768	1.0769	.2358	No

Una sola de las variables presenta diferencias significativas entre ambos grupos, es la Eappi-2A-02. Los padres que pertenecen al grupo de no obreros tienen valoraciones más positivas sobre la marcha actual del centro en comparación a la que llevaba antes de implantarse el P.I.

4.2.3.9. ANALISIS DE DIFERENCIAS: OCUPACIONES.  
PADRES/NO INTEGRACION.  
(U DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.34

VARIABLES	G. FIJO		G. NO FIJO		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-1 01	3.1963	1.0295	3.2500	.9348	.7236	No
Eappi-1 02	3.2009	1.0489	3.2500	.9153	.8960	No
Eappi-1 03	2.8224	1.1285	2.7143	.9626	.5282	No
Eappi-1 04	3.2710	1.1181	3.2232	1.2134	.6746	No
Eappi-1 05	3.2897	1.0392	3.2793	.9063	.7743	No
Eappi-1 06	3.2850	.8547	3.0811	.6344	.0037	Sí
Eappi-1 07	2.7477	.9100	2.7568	.7771	.6783	No
Eappi-1 08	3.3084	1.0155	3.4414	.9505	.4487	No
Eappi-1 09	2.2991	1.0766	2.5045	1.2640	.2430	No
Eappi-1 10	3.0234	1.1360	3.0179	1.2301	.8021	No
Eappi-1 11	2.9766	.9367	2.9730	.9766	.8192	No
GLOBAL	33.2897	7.7569	32.9730	7.4668	.8591	No

Separados por las condiciones de estabilidad del puesto de trabajo, fijo o no fijo, este último grupo engloba también la situación de paro y la de empleo eventual, los sujetos no parecen opinar de forma muy distinta. Únicamente en una variable, la 06, registra alguna diferencia. Para los que tienen una situación laboral más estable el grado de satisfacción en relación a la preparación que sus hijos reciben en el colegio es mayor. El análisis discriminante, en convergencia casi plena con el análisis de diferencias de los

datos de la tabla 34, no presenta ninguna variable que discrimine mínimamente.

4.2.3.10. ANALISIS DE DIFERENCIAS: OCUPACION.  
PADRES/INTEGRACION.  
CUESTIONARIO EAPPI-2 Y EAPPI-2A  
(PRUEBA DE MANN-WHITNEY)

TABLA Nº 4.35 (CUESTIONARIO EAPPI-2)

VARIABLES	NO FIJO		FIJO		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2 01	4.1333	1.0787	3.9245	1.2380	.6243	No
Eappi-2 02	3.6222	.7473	3.4717	.7233	.6252	No
Eappi-2 03	3.7111	1.0140	3.4905	.7499	.4705	No
Eappi-2 04	3.9555	1.2052	4.0000	.6086	.6369	No
Eappi-2 05	3.6444	.9806	3.7358	.6548	.9781	No
Eappi-2 06	3.4000	.8366	3.6415	.7867	.8572	No
Eappi-2 07	3.4666	.9194	3.3018	.8454	.5521	No
Eappi-2 08	3.8000	.6944	3.6603	1.0367	.9232	No
Eappi-2 09	2.7777	1.4907	2.6226	1.3333	.1570	No
Eappi-2 10	4.0444	.7964	4.0943	.6868	.5104	No
Eappi-2 11	2.8000	.8944	2.9245	1.0349	.1654	No
GLOBAL	39.2666	6.0842	38.2641	7.4114	.5584	No

Ni el análisis de diferencias ni el discriminante ofrecen más datos destacables que la total ausencia de diferencias significativas. La variable ocupación en este caso no parece relevante.

TABLA Nº 4.35-A (CUESTIONARIO EAPPI-2A)

VARIABLES	NO FIJO		FIJO		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2A 01	3.6803	1.0135	3.6415	1.0971	.8280	No
Eappi-2A 02	3.4385	1.2772	3.3343	1.2071	.4827	No
Eappi-2A 03	2.7483	1.4517	2.9528	1.1413	.3825	No
Eappi-2A 04	3.0748	1.3951	3.0472	1.0178	.1437	No
Eappi-2A 05	3.7347	1.1062	3.7547	1.1614	.9254	No

Como podemos ver la variable ocupación laboral no permite establecer ninguna diferencia entre los dos grupos. El análisis discriminante es del todo convergente en este sentido. Estos datos no hacen sino confirmar la tendencia claramente manifestada en la tabla 4.35.

4.2.4. ANALISIS DE DIFERENCIAS, U DE MANN-WHITNEY. VARIABLES DE INDOLE SITUACIONAL.

4.2.4.1. ANALISIS DE DIFERENCIAS.  
VARIABLES DE INDOLE SITUACIONAL  
PADRES/NO INTEGRACION  
CUESTIONARIO EAPPI-1  
(TABLAS 4.36, 4.37, 4.38, 4.39, 4.40 Y 4.41)

TABLA Nº 4.36

VARIABLES	URB/PUBL.		RUR/PUBL.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-1 01	3.1880	1.0165	3.2066	.9889	.7055	No
Eappi-1 02	3.2735	1.1643	3.2302	.9034	.6852	No
Eappi-1 03	2.8462	1.1189	2.7554	1.0553	.5775	No
Eappi-1 04	3.3419	1.1683	3.2230	1.1360	.3628	No
Eappi-1 05	3.4444	.9689	3.2086	.9741	.0546	No
Eappi-1 06	3.1880	.7420	3.1511	.8157	.8432	No
Eappi-1 07	2.9060	.7766	2.6691	.9432	.0224	Sí
Eappi-1 08	3.4701	1.0469	3.2446	1.0275	.1039	No
Eappi-1 09	2.3846	1.0974	2.3597	1.2453	.7430	No
Eappi-1 10	3.1538	1.1418	3.0791	1.1038	.6827	No
Eappi-1 11	3.0342	.8995	2.9065	.9623	.3801	No
GLOBAL	32.1215	8.1573	33.5107	7.6120	.4292	No

TABLA Nº 4.37

VARIABLES	URBANO/PUBL.		URBANO/CONC.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-1 01	3.1880	1.0165	3.1228	.9462	.6613	No
Eappi-1 02	3.2735	1.1643	3.0526	.8747	.1553	No
Eappi-1 03	2.8462	1.1189	2.6842	1.0205	.3508	No
Eappi-1 04	3.3419	1.1683	3.0526	1.1405	.1244	No
Eappi-1 05	3.4444	.9689	3.1786	1.0110	.1530	No
Eappi-1 06	3.1880	.7420	3.4107	.7330	.0663	No
Eappi-1 07	2.9060	.7766	2.5714	.8058	.0101	Si
Eappi-1 08	3.4701	1.0469	3.3571	.8405	.3092	No
Eappi-1 09	2.3846	1.0974	2.4286	1.0763	.6307	No
Eappi-1 10	3.1538	1.1418	2.6316	1.2194	.0050	Si
Eappi-1 11	3.0342	.8995	3.1786	.8966	.3268	No
GLOBAL	32.1815	8.1573	33.1858	6.9128	.2660	No

TABLA Nº 4.38

VARIABLES	URBANO/PUBL.		RUR./CONCERT.		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	X	S	X	S		
Eappi-1 01	3.1880	1.0165	3.9231	.9541	.0133	Sí
Eappi-1 02	3.2735	1.1643	3.3077	1.0316	.9647	No
Eappi-1 03	2.8462	1.1189	3.0000	1.1547	.6989	No
Eappi-1 04	3.3419	1.1683	3.6923	1.1094	.2963	No
Eappi-1 05	3.4444	.9689	3.1538	1.2810	.5783	No
Eappi-1 06	3.1880	.7420	3.3077	1.1094	.1936	No
Eappi-1 07	2.9060	.7766	3.0000	.8165	.7047	No
Eappi-1 08	3.4701	1.0469	3.4615	.6602	.9674	No
Eappi-1 09	2.3846	1.0974	2.0769	.7596	.4624	No
Eappi-1 10	3.1538	1.1418	2.9231	1.5525	.8536	No
Eappi-1 11	3.0342	.8995	2.3077	1.1821	.0356	Sí
GLOBAL	32.1215	8.1573	36.2352	6.4867	.8429	No

TABLA Nº 4.39

VARIABLES	RURAL/PUBL.		URBANO/CONCER.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-1 01	3.2086	.9889	3.1228	.9462	.4244	No
Eappi-1 02	3.2302	.9034	3.0526	.8747	.1873	No
Eappi-1 03	2.7554	1.0553	2.6842	1.0205	.6276	No
Eappi-1 04	3.2230	1.1360	3.0526	1.1405	.3757	No
Eappi-1 05	3.2086	.9741	3.1786	1.0110	.9488	No
Eappi-1 06	3.1511	.8157	3.4107	.7330	.0488	Sí
Eappi-1 07	2.6691	.9432	2.5714	.8058	.5496	No
Eappi-1 08	3.2446	1.0275	3.3571	.8405	.7727	No
Eappi-1 09	2.3597	1.2453	2.4286	1.0763	.5213	No
Eappi-1 10	3.0791	1.1038	2.6316	1.2194	.0100	Sí
Eappi-1 11	2.9065	.9623	3.1786	.8966	.0927	No
GLOBAL	33.5107	7.6120	36.2352	6.9128	.6844	No

TABLA Nº 4.40

VARIABLES	URBANO/CONCER.		RURAL/CONCER.		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-1 01	3.1228	.9462	3.9231	.9541	.0075	Sí
Eappi-1 02	3.0526	.8747	3.3077	1.0316	.4686	No
Eappi-1 03	2.6842	1.0205	3.0000	1.1547	.3723	No
Eappi-1 04	3.0526	1.1405	3.6923	1.1094	.0716	No
Eappi-1 05	3.1786	1.0110	3.1538	1.2810	.8390	No
Eappi-1 06	3.4107	.7330	3.3077	1.1094	.8129	No
Eappi-1 07	2.5714	.8058	3.0000	.8165	.1128	No
Eappi-1 08	3.3571	.8405	3.4615	.6602	.4738	No
Eappi-1 09	2.4286	1.0763	2.0769	.7596	.2881	No
Eappi-1 10	2.6316	1.2194	2.9231	1.5525	.2458	No
Eappi-1 11	3.1786	.8966	2.3077	1.1821	.0121	Sí
GLOBAL	33.5818	6.9128	36.2352	6.4867	.4271	No

TABLA Nº 4.41

VARIABLES	RURAL/PUBL.		RURAL/CONCERT.		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-1 01	3.2086	.9889	3.9231	.9541	.0149	Sí
Eappi-1 02	3.2302	.9034	3.3077	1.0316	.9142	No
Eappi-1 03	2.7554	1.0553	3.0000	1.1547	.4910	No
Eappi-1 04	3.2230	1.1360	3.6923	1.1094	.1539	No
Eappi-1 05	3.2086	.9741	3.1538	1.2810	.8147	No
Eappi-1 06	3.1511	.8157	3.3077	1.1094	.1856	No
Eappi-1 07	2.6691	.9432	3.0000	.8165	.2124	No
Eappi-1 08	3.2446	1.0275	3.4615	.6602	.4361	No
Eappi-1 09	2.3597	1.2453	2.0769	.7596	.5714	No
Eappi-1 10	3.0791	1.1038	2.9231	1.5525	.9835	No
Eappi-1 11	2.9065	.9623	2.3077	1.1821	.0827	No
GLOBAL	33.5107	7.6120	36.2352	6.4867	.5023	No

De los seis análisis de diferencias que resultan del cruce entre los cuatro subgrupos que forman la muestra de padres/no integración (urbano/público, rural/público, urbano/concertado, rural/concertado) en ningún caso encontramos diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones globales. Parece pues que las variables situacionales, zona y tipo de centro, no son relevantes, en este caso, en cuanto a los objetivos del estudio.

En las variables del cuestionario las diferencias son mínimas. En las tablas 4.36 y 4.37 una variable tan sólo presenta diferencias, la Eappi-1-07, en la que los padres de centros urbano/públicos, frente a los de centros rurales/públicos y centros urbano/concertados, tienden a pensar que las repercusiones del P.I. en la calidad de la educación no es negativa. Por esto seguramente este mismo grupo tiende a diferenciarse significativamente por su mayor apoyo a la continuidad del P.I. (ítem 10).

El subgrupo rural/concertado frente al subgrupo urbano/público (tabla 4.38) opina de manera más decidida

a favor de que se eduquen juntos niños con y sin deficiencias (variable Eappi-1-01).

En la tabla 4.39 conviene destacar las diferencias encontradas en la variable Eappi-1-10, entre el subgrupo rural/público y urbano/concertado, según las cuales el subgrupo primero estaría más a favor de que si de ellos dependiera se implantara el P.I. el curso próximo.

En las tablas 4.40 y 4.41 podemos notar que el subgrupo rural/concertado frente al urbano/concertado y al rural/público se muestra más claramente a favor de que se eduquen juntos los niños con y sin déficits (variable 01).

4.2.4.2. ANALISIS DE DIFERENCIAS.  
 VARIABLES DE INDOLE SITUACIONAL  
 PADRES/INTEGRACION  
 CUESTIONARIO EAPPI-2 (TABLAS 4.42, 4.43 Y 4.44)

TABLA Nº 4.42

VARIABLES	URBANO/PUBL.		RURAL/PUBL.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2 01	3.8636	.1871	3.6818	.2597	.1383	No
Eappi-2 02	3.3432	.1608	3.3636	.2297	.0572	No
Eappi-2 03	3.4328	.1665	3.3181	.2305	.1405	No
Eappi-2 04	3.7878	.1832	3.6818	.2493	.1396	No
Eappi-2 05	3.4696	.1659	3.5000	.2386	.0633	No
Eappi-2 06	3.2212	.1554	3.3809	.2215	.0564	No
Eappi-2 07	3.0606	.1483	3.4345	.2398	.1710	No
Eappi-2 08	3.6691	.0945	3.5161	.1211	.3514	No
Eappi-2 09	2.5735	.1215	2.8225	.1903	.0542	No
Eappi-2 10	3.8676	.0902	3.9516	.1247	.3264	No
Eappi-2 11	2.6985	.0838	3.0000	.1234	.2119	No
<b>GLOBAL</b>	<b>38.9354</b>	<b>6.7023</b>	<b>39.8636</b>	<b>5.4993</b>	<b>.1427</b>	<b>No</b>

TABLA Nº 4.43

VARIABLES	URBANO/PUBL.		URBANO/CONC.		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2 01	3.8636	.1871	3.7826	.3511	.5633	No
Eappi-2 02	3.3432	.1608	3.0416	.2793	.5402	No
Eappi-2 03	3.4323	.1665	3.3636	.2783	.8314	No
Eappi-2 04	3.7978	.1832	3.8181	.3137	.7097	No
Eappi-2 05	3.4696	.1659	3.5000	.4705	.2969	No
Eappi-2 06	3.2272	.1554	3.5833	.5882	.0620	No
Eappi-2 07	3.0606	.1483	3.2500	.3030	.2593	No
Eappi-2 08	3.6691	.0945	3.5000	.1648	.2661	No
Eappi-2 09	2.5735	.1215	2.6176	.2603	.9919	No
Eappi-2 10	3.8676	.0902	3.5294	.2282	.1135	No
Eappi-2 11	2.6985	.0838	3.0882	.1543	.0300	Sí
GLOBAL	38.9354	6.7023	37.3476	3.2992	.3524	No

TABLA Nº 4.44

VARIABLES	RURAL/PUBL.		URBANO/CONC.		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2 01	3.6818	.2597	3.7826	.3511	.2272	No
Eappi-2 02	3.3636	.2297	3.0416	.2793	.0323	Sí
Eappi-2 03	3.3181	.2305	3.3535	.2783	.2350	No
Eappi-2 04	3.6818	.2493	3.8181	.3137	.2390	No
Eappi-2 05	3.5000	.2386	3.5000	.4705	.1161	No
Eappi-2 06	3.3809	.2215	3.5833	.5882	.2335	No
Eappi-2 07	3.4545	.2398	3.2500	.3030	.0971	No
Eappi-2 08	3.5161	.1211	3.5000	.1648	.6463	No
Eappi-2 09	2.8225	.1903	2.6176	.2603	.1519	No
Eappi-2 10	3.9516	.1247	3.5294	.2282	.0256	Sí
Eappi-2 11	3.0000	.1234	3.0882	.1542	.2891	No
GLOBAL	39.8636	5.4993	37.3476	3.8992	.2436	No

Del cruce de las cuatro diferentes situaciones urbano o rural, público o concertado, resultan cuatro subgrupos urbano/público, rural/público, urbano/concertado y rural/concertado. Este último, el subgrupo rural/concertado, no ha sido tenido en cuenta a la hora de analizar los datos del cuestionario Eappi-2 ya que tratándose de una muestra reducidísima, 17 sujetos, con un elevado número de ítems no contestados hacen desaconsejable su inclusión. Este subgrupo corresponde a buena parte de los sujetos que eligieron la opción "no contesta" ya comentado en el análisis descriptivo (4.2.1.2) en este reducido grupo. En consecuencia, sólo

encontraremos en este apartado los datos de los análisis de diferencias de la confrontación entre los otros tres subgrupos.

En la tabla número 4.42 no se aprecia ninguna diferencia significativa entre los subgrupos urbano/público y rural/público. En la tabla número 4.43 en un solo caso se dan diferencias entre los subgrupos urbano/público y urbano/concertado, en el ítem 11. Según esto los sujetos del subgrupo urbano/concertado valoran más positivamente la participación de los padres en la marcha del colegio.

Por último en la tabla 4.44 vemos que entre los sujetos del subgrupo rural/público y urbano/concertado se dan dos diferencias significativas (ítems 02 y 10). Los sujetos del primer subgrupo tienen una opinión más favorable sobre cómo sus hijos han vivido la experiencia integradora (ítem 02), así como la conveniencia de que el P.I. continúe en cursos próximos (ítem 10).

4.2.4.3. ANALISIS DE DIFERENCIAS SEGUN  
 VARIABLES DE INDOLE SITUACIONAL.  
 PADRES/INTEGRACION  
 CUESTIONARIO EAPPI-2A (TABLAS 4.45, 4.46, 4.47, 4.48 Y 4.49)

TABLA N<sup>o</sup> 4.45

VARIABLES	URBANO/PUBL.		RURAL/PUBL.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2A 01	3.5852	1.1289	3.6364	1.0617	.7532	NO
Eappi-2A 02	2.9259	1.1371	3.1970	1.3836	.0533	NO
Eappi-2A 03	2.9481	1.1990	2.7121	1.4651	.4898	NO
Eappi-2A 04	3.0519	1.1675	3.0152	1.3184	.9919	NO
Eappi-2A 05	3.6889	1.1228	3.8485	1.1401	.2386	NO

TABLA Nº 4.46

VARIABLES	URBANO/PUBL.		URBANO/CONCER.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2A 01	3.5852	1.1289	3.7941	.8083	.5047	No
Eappi-2A 02	3.2896	1.1371	3.0990	1.3775	.5078	No
Eappi-2A 03	2.9481	1.1990	2.3235	1.3645	.0064	Sí
Eappi-2A 04	3.0519	1.1675	2.7941	1.5132	.6006	No
Eappi-2A 05	3.6889	1.1228	3.5294	1.2848	.5218	No

TABLA N<sup>o</sup> 4.47

VARIABLES	URBANO/PUBL.		RURAL/CONCERT.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2A 01	3.5852	1.1289	4.1176	.6002	.0587	No
Eappi-2A 02	3.2806	1.1371	4.2461	.8575	.0009	Sí
Eappi-2A 03	2.9481	1.1990	3.3529	1.4975	.0692	No
Eappi-2A 04	3.0519	1.1675	3.8235	.7276	.0021	Sí
Eappi-2A 05	3.6889	1.1228	4.1765	.6359	.0911	No

TABLA N<sup>o</sup> 4.48

VARIABLES	RURAL/PUBL.		URBANO/CONC.		U	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2A 01	3.6324	1.0617	3.7941	.8083	.7076	No
Eappi-2A 02	3.5607	1.3836	3.0990	1.3775	.0899	No
Eappi-2A 03	2.7121	1.4651	2.3235	1.3645	.0795	No
Eappi-2A 04	3.0152	1.3184	2.7941	1.5132	.6562	No
Eappi-2A 05	3.8485	1.1401	3.5294	1.2848	.1806	No

TABLA Nº 4.49

VARIABLES	URBANO/CONCERT.		RURAL/CONCERT.		U	ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVO
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eappi-2A 01	3.7941	.8083	4.1176	.6002	.1671	No
Eappi-2A 02	3.0990	1.3775	4.2461	.8575	.0037	Sí
Eappi-2A 03	2.3235	1.3645	3.3529	1.4975	.0047	Sí
Eappi-2A 04	2.7941	1.5132	3.8235	.7276	.0097	Sí
Eappi-2A 05	3.5294	1.2848	4.1765	.6359	.0769	No

Comparando unos subgrupos con otros lo que destaca son las puntuaciones claramente más altas que obtiene el subgrupo de padres rural/concertado (cuyos datos vuelven a ser analizados pues todos los sujetos contestaron cabalmente al cuestionario Eappi-2A). Estas puntuaciones netamente más altas explican las únicas diferencias significativas que aparecen en las tablas y que sin embargo no nos permiten concluir nada pues, como ya se ha dicho, el subgrupo rural/concertado está formado únicamente por 17 sujetos. De modo general sí podemos decir que los sujetos mayoritariamente valoran de modo positivo la marcha del centro y sus experiencias y como prueba de ello se declaran decididos a que su hijo siga escolarizado en el mismo centro (ítem 05). Estos resultados refuerzan las conclusiones extraídas del análisis de los datos de la tabla 4.24.

*CAPITULO V*  
*CONCLUSIONES*

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1. EN LA MUESTRA DE PROFESORES

5.1.1. Hipótesis primera. En esta hipótesis se plantea el que el grupo de profesores pertenecientes a centros de integración obtendrá puntuaciones significativamente más altas en el cuestionario de actitudes (Eaprof) que el grupo de profesores de centros en los que no se aplica el P.I.

Los resultados obtenidos y que acabamos de exponer ponen de manifiesto que las predicciones hechas en torno a esta primera hipótesis son acertadas.

Los profesores/integración consiguen puntuaciones más altas, que según el análisis de Student revelan una alta significación estadística. Esta hipótesis, sin duda la más importante de la investigación pues en su comprobación se han movilizadado un mayor número de datos, arranca del factor contacto con la experiencia integradora. Como pudimos ver en la revisión bibliográfica del capítulo de los numerosos estudios

existentes en torno a esta variable arrojan conclusiones contradictorias. Hayes y Gunn (1988) encontraron actitudes más negativas en los profesores con experiencia en integración escolar que en los que no tenían. Anteriormente Shotel, Jans y McGettigar (1972), Payne y Murray (1974), Higgs (1975), Glickling y Thebald (1975) observaron que los profesores modificaban progresivamente sus actitudes frente a la integración hacia posiciones más negativas después de vivir una experiencia integradora. En cambio otras investigaciones como la de Combs y Hasper (1967), Frith y Elwerts (1981), Martons y Leslie (1983) y Harvey-Green (1984) encontraron actitudes más favorables a la integración entre los profesores que tuvieron experiencias profesionales con niños con N.E.E. En España el estudio EDIS (1985) también encontró actitudes notablemente mayores entre los profesores que tenían experiencia en integración. El Equipo de Evaluación del P.I. (M.E.C. 1989) constata a través de los miembros de los Equipos Psicopedagógicos y de Servicios de orientación escolar y vocacional que han mejorado ya que en los centros son mayoría los profesores que mejoran sus actitudes después de iniciado el P.I. Arraiz (1985) llega a unos resultados que nos

confirman la hipótesis. En nuestra investigación la conclusión se inclina claramente en esta misma dirección.

Conviene no obstante matizar esta afirmación a la luz de los resultados del análisis de los datos del cuestionario Eaprof-2A. El que los profesores/integración manifiesten actitudes significativamente más favorables que sus colegas de los centros de no integración no significa que no se muestren críticos ante la experiencia. Tienden a opinar que la información previa que exige la puesta en marcha de un proceso de esta naturaleza ha sido insuficiente, así como los apoyos técnicos y administrativos. El apoyo técnico prestado por los profesores de apoyo y equipos multiprofesionales probablemente se desperdicie en parte debido a una pobre organización de los recursos humanos. Muchos profesores se quejan de la mala coordinación existente entre estos tres agentes: maestro tutor, maestro de apoyo y equipo multiprofesional. Estas críticas son más numerosas entre los profesores de centros públicos especialmente urbanos. La compleja problemática de estos centros puede estar en la base del mayor grado de insatisfacción: centros masificados, en entornos urbanos socialmente conflictivos, equipos de profesores no consolidados,

etc., son focos de un sinfín de problemas que hacen que toda ayuda parezca insuficiente. A pesar de estas importantes críticas una inmensa mayoría de profesores, tras varios años de experiencia en el P.I., se declara partidario de que su centro continúe desarrollando dicho programa. Los datos en torno a la evolución favorable de las actitudes coinciden ampliamente con los registrados por el Equipo de Evaluación del P.I. (M.E.C., 1988).

Una vez constatada la diferencia existente entre ambos grupos de profesores hemos de resaltar igualmente el hecho de que unos y otros en general opinen de manera favorable a la integración al tiempo que consideran insuficiente la preparación técnico-práctica necesaria para afrontar un P.I. La inseguridad que esto les produce les lleva a pensar que los aprendizajes específicos en función del diagnóstico es competencia del profesor de apoyo. Por último, unos y otros se sienten preocupados por los problemas de conducta en el aula que el P.I. puede implicar.

Quizás debamos concluir con García Pastor y García Jiménez (1990) que los profesores pueden mantener dos tipos de opiniones contrapuestas uno positivo sustentado

en creencias y sentimientos reforzados por la experiencia y otro negativo en que se reflejarían las dificultades instruccionales con las que se encuentra el profesor en la clase, derivadas de sus deficiencias formativas y de la falta de apoyos.

**5.1.2. Hipótesis segunda.** En esta hipótesis predecíamos que los profesores más jóvenes conseguirían puntuaciones más altas en el cuestionario de actitudes.

El interés en la formulación de esta hipótesis centrada en una variable tan clásica estriba igualmente en las confusas conclusiones que arrojan unos y otros estudios. Si Conine (1969); Singler y Lazar (1976); Casex (1978) y Feldman y Altman (1985) no encontraron relación significativa entre edad y actitudes, otros, como Gottlieb y Corman (1975); Harasmiw y Horne (1975); Harvey y Green (1984); Harvey (1985); García y Alonso (1985); Mandel y Strain (1978); López (1985); Abos y Polaino (1986) y Berryman (1989) comprobaron que sí existía una relación significativa en la que se reflejaba que los profesores más jóvenes mostraban mejor disposición a trabajar en programas de integración.. También Kauffman y Wallace (1973) encontraron relación entre edad y

actitudes aunque, en este caso, en la dirección contraria, es decir los profesores mayores eran los que manifestaban actitudes más positivas.

Los datos hallados en nuestra investigación aunque no sean muy contundentes sí nos permiten asegurar que la hipótesis en buena medida se confirma. Entre los profesores/no integración la confirmación es mucho más patente.

Los más jóvenes están más convencidos de las ventajas del P.I. mientras que los mayores no consideran tan necesario una nueva preparación en relación con dicho programa. Los más jóvenes se muestran más dispuestos a introducir cambios en la escuela seguramente porque su formación inicial más reciente es también mejor. Una vez más llegamos a la conclusión de que tanto formación inicial como permanente se han de mejorar urgentemente.

**5.1.3. Hipótesis tercera.** En esta hipótesis predecíamos que las profesoras puntuarían significativamente más alto en el cuestionario que los profesores. En la mayoría de las investigaciones revisadas no se aprecian diferencias en razón de la variable sexo: Singler y Lazar (1976):

Harasyhiw y Horne (1975); Feldman y Altman (1985) y García y Alonso (1985). Algunos estudios concluyen que son los profesores quienes mejor disposiciones muestran: Tringo (1970) y Conine (1969). Por último en López (1985) y Abos y Polaino (1986) son las profesoras quienes aventajan a los varones.

En nuestro caso la hipótesis no se confirma. Los datos avalan las conclusiones de la mayoría de los estudios es decir no parece que exista relación alguna entre la variable sexo y las actitudes hacia la integración. En todo caso las escasas diferencias encontradas se acercan a las conclusiones obtenidas por Tringo y Conine.

**5.1.4. Hipótesis cuarta.** Según esta hipótesis predecimos que los profesores con más años de experiencia docente tenderán a expresar opiniones menos favorables a la integración.

Esta variable, que está sin duda muy ligada a la variable edad, se comporta de manera muy similar, extremando aún más las tendencias apuntadas por ésta. En el grupo de profesores/no integración encontramos

diferencias significativas que apoyan en todo momento las expectativas de la hipótesis. En esto coincidimos con Mandell y Strain (1978), Casey (1978) y Larrivéé (1981). Los menos veteranos están más convencidos de no perjudicar a los escolares ni al funcionamiento de la clase y sí beneficiar a los niños con N.E.E., al tiempo que, frente al grupo de los más veteranos, se sienten insuficientemente preparados para trabajar en el P.I.

En cambio no ocurre lo mismo en el grupo de profesores/integración. En este grupo no se observa la menor diferencia significativa entre profesores más o menos veteranos a favor de la hipótesis, por el contrario refuerza aún más lo dicho a propósito de la hipótesis 2 en cuanto a la edad.

En consecuencia la hipótesis por el momento no puede ser considerada como definitivamente comprobada en nuestro estudio. No obstante, si consideramos conjuntamente los datos de ambas variables, edad y antigüedad, al tiempo que los obtenidos en otros estudios, podemos afirmar que ambas tienen un cierto peso en la configuración de las actitudes.

**5.1.5. Hipótesis quinta.** Esta hipótesis predice que no existen diferencias en las opiniones de los profesores hacia la integración escolar en función de su lengua materna: catalán o castellano. Esta misma hipótesis también planteada por García y Alonso (1985) en el contexto educativo en el País Vasco Español no pudo ser comprobada. La coincidencia de ambos estudios es completa. En uno y otro caso no se hallaron diferencias relacionadas con la lengua materna por lo que podemos considerar la hipótesis como probada.

**5.1.6. Hipótesis sexta.** Según esta hipótesis esperamos que los profesores que enseñan en los niveles inferiores del sistema educativo manifiesten actitudes más favorables a la integración que sus colegas que enseñan en los niveles superiores. Como hemos visto en la revisión bibliográfica la mayoría de las investigaciones apoyan nuestra hipótesis (Morris y McCauley, 1977; Larrivé y Cook, 1979; Stephens y Braun, 1980; Ammer, 1984). También el contexto español Arraiz (1985) y García y Alonso (1985) obtienen las mismas conclusiones. Otros, por el contrario, Singler y Lazar (1976) no encontraron relación alguna entre la variable nivel educativo y actitudes. Nuestros datos están más cerca de los

obtenidos en estos últimos trabajos que en los primeros, más numerosos. Nosotros no confirmamos la hipótesis pues en realidad no hemos encontrado diferencias significativas más que en una variable del cuestionario.

**5.1.7. Hipótesis séptima.** Pensamos que el medio rural tiene unas condiciones más favorables a la integración. El centro escolar en dicho medio reproduce de forma natural dichas condiciones: centros menos masificados y normalmente más espaciosos, clima escolar más sereno, etc., que sin duda colaboran positivamente en la tarea integradora. Esta hipótesis es defendida por García y Alonso (1985) y Abos y Polaino (1986).

A su vez el régimen público del centro suele otorgar un clima más abierto y plural que en el caso de ser privado, regido habitualmente por unas directrices ideológicas más rígidas. El centro público suele tener valiosos apoyos técnicos y materiales en diferentes servicios municipales, autonómicos o centrales de los que la red privada no se beneficia en la misma medida. Ambas circunstancias se dan simultáneamente en los centros público/rurales por lo que sostenemos la hipótesis de que

sus profesores se manifiestan más dispuestos a la integración.

Los datos obtenidos no avalan nuestras hipótesis y si en el grupo de profesores/no integración es el formado por profesores de centros urbano/públicos, quienes consiguen diferencias significativas sobre los demás subgrupos, en el de profesores/integración son los profesores de centros rural/concertados.

Resultados tan contrapuestos sólo nos permiten afirmar por el momento que las condiciones diferentes que hay entre unos y otros centros, derivadas de las dos variables (zona y tipo), no parecen tener relevancia alguna en la construcción de las actitudes de los profesores hacia la integración.

## 5.2. EN LA MUESTRA DE PADRES

5.2.1. Hipótesis primera. Postulamos que el conocimiento que los padres puedan tener de la integración surgida de la experiencia influye positivamente en la formación de sus opiniones sobre la misma. Para el apoyo de tal formulación nos remitimos a las conclusiones del Informe EDIS, reeditado en España en 1985, así como a las menos concluyentes del trabajo de Arraiz (1985). Anteriormente dentro del contexto de EE.UU., Sandler y Robinson (1981) también realizaron comprobaciones en esta dirección y lo pudieron confirmar.

Por nuestra parte esta hipótesis ha sido concebida en primer lugar por considerarla la más relevante de las estudiadas en cuanto a su relación en la configuración de las actitudes.

Los datos de nuestra investigación avalan con bastante autoridad esta hipótesis primera. El poder de comprobación es aún mayor que el encontrado en la correspondiente hipótesis de la muestra de profesores. Los datos recogidos en ambos cuestionarios (Eappi-2 y Eappi-2A) ponen en evidencia que los padres que han

vivido la experiencia integradora están de acuerdo con ella y desean su continuidad. Como apoyo de esta importante conclusión disponemos de los contundentes datos que nos aportan los análisis descriptivos de sendas submuestras y el análisis de Student. En todas y cada una de las 11 variables del cuestionario Eappi los padres/integración obtienen mejores puntuaciones. Lo mismo ocurre si comprobamos las diferentes submuestras estratificadas. Estas mejores puntuaciones se ven reforzadas por las encontradas en el cuestionario Eappi-2A en donde de forma tan aplastante este grupo de padres valora positivamente el funcionamiento del centro en relación al P.I. al tiempo que expresan su clara decisión de seguir vinculados al mismo.

**5.2.2. Hipótesis segunda.** Predecimos en esta hipótesis que la edad de los sujetos es una variable relevante en la configuración de las actitudes y que su relación es inversa, a mayor edad peores disposiciones hacia la integración. Entre los padres que tienen hijos en edad escolar, ya sean en centros de integración o no, se aprecian diferencias significativas. La hipótesis no puede demostrarse y nuestros datos lo único que revelan es que la edad en este tipo de poblaciones no es una

variable crítica. Si Gottlieb y Corman (1975); Ferrara (1979) y Evans (1980) hallaron diferencias esto se explica sin duda porque sus trabajos versaban sobre poblaciones con abanicos de edad más amplios donde probablemente es realmente crítico el tener o no hijos en edad escolar. En sus conclusiones se dice que los padres más jóvenes (los que tienen hijos en edad escolar) manifiestan actitudes menos positivas que los padres de más edad (cuyos hijos ya no están en edad escolar).

**5.2.3. Hipótesis tercera.** Predecimos en esta hipótesis que las madres tienden a manifestar actitudes más favorables a la integración que los padres. Nuestros datos registran algunas diferencias pero no son lo suficientemente poderosas como para considerar probada la hipótesis. El que las mujeres se manifiesten más satisfechas con el centro y el P.I. no se acompaña de opiniones claramente más favorables hacia la integración. Nuestra conclusión coincide con la formulada en los trabajos de Gottlieb y Corman (1975), Ferrara (1979) y Evans (1980): el sexo no parece que sea una variable crítica en la configuración de las actitudes hacia la integración escolar, aunque por su vinculación a los

roles sociales sí sea relevante en cuanto al intercambio de relaciones e informaciones con el centro escolar.

**5.2.4. Hipótesis cuarta.** En esta hipótesis planteamos que los padres de mayor nivel educativo también expresarán actitudes más favorables.

El informe EDIS (1985), Arraiz (1985), Sandler y Robinson (1981) son los soportes principales que nos han permitido formular la hipótesis en estos términos. Para estos autores el nivel educativo es uno de los factores determinantes de las actitudes.

Nuestros datos no nos permiten confirmar plenamente la hipótesis. Las pocas diferencias significativas encontradas apuntan, en buena medida, en dos direcciones opuestas. El grupo de padres de mayor nivel educativo, parece estar más implicado en la vida del centro, la marcha escolar de sus hijos, a la vez que desconfía más de los apoyos prestados por la administración educativa al centro, y parecen también menos dispuestos a considerar las repercusiones positivas que el P.I. puede tener para sus hijos y para el funcionamiento del centro. En consecuencia este grupo de padres, que está más

vinculado al centro y más implicado en la marcha escolar de sus hijos, se muestra algo más reticente ante el P.I., tal vez por temer a que éste sea un elemento perturbador para el centro y los escolares y también más desconfiados ante la administración educativa. Las escasas diferencias halladas no son suficientes para considerar la hipótesis como confirmada pero sí son suficientes para seguir manteniéndola en futuras investigaciones.

Sin embargo cuando se analizan los datos de la variable profesión, íntimamente ligada a la anterior, los padres de profesiones más altas, en consecuencia de mayor nivel educativo, valoran más positivamente la marcha del centro después de implantado el P.I. y se manifiestan más decididos a seguir apoyando su continuidad.

**5.2.5. Hipótesis quinta.** La situación laboral estable/inestable es un factor que puede influir en las opiniones de los sujetos. Consideramos que quienes tienen un tipo de actividad laboral más fijo expresan también actitudes más positivas. Esta hipótesis según los datos de los diferentes análisis de diferencias y discriminantes no se confirma ni mínimamente. Parece más bien que no exista relación alguna entre ambas variables.

**5.2.6. Hipótesis sexta.** Ya hemos dicho anteriormente que el medio rural y el régimen público de los centros pueden ser dos favorables circunstancias que ayuden a crear condiciones idóneas para desarrollar el P.I. Por ello predecimos que los padres de niños escolarizados en centros públicos y ubicados en entornos rurales expresan actitudes más positivas hacia la integración.

Los diferentes análisis efectuados no nos permiten confirmar la hipótesis pues las escasas diferencias encontradas en los múltiples análisis efectuados son contradictorias en parte y muy remotamente apuntan en la dirección de nuestra hipótesis; ocurre algo muy parecido a lo observado en los análisis de la misma variable en la muestra de profesores.

A N E X O S

*INSTRUMENTOS DE MEDIDA*

*ANEXO: INSTRUMENTOS DE MEDIDA*

## CUESTIONARIO DE DATOS PERSONALES (H.D.P.)

## 1. Sexo

1. Padre
2. Madre

## 2. Edad

1. 25 años
2. De 25 a 30 años
3. De 31 a 35 años
4. De 36 a 40 años
5. De 41 a 45 años
6. De 46 a 50 años
7. De 51 a 55 años
8. De 56 a 60 años
9. De 61 años y más

## 3. Nivel de estudios

1. Analfabeto
2. Menos de primarios, sin estudios
3. Estudios primarios
4. Bachiller elemental
5. Bachiller superior
6. Formación profesional
7. Estudios universitarios. Grado medio
8. Estudios universitarios superiores

## 4. Profesión del cabeza de familia

1. Empresario, alto directivo, gran propietario agrícola
2. Profesión liberal
3. Pequeño empresario, trabajador autónomo, comercio, pequeño propietario agrícola
4. Funcionario (Administración, Fuerzas Armadas)
5. Empleado (cuadros medios, administrativo banca, servicios)
6. Obrero cualificado industria
7. Obrero cualificado agricultura
8. Peón industrial
9. Otros sin especificar

## 5. Ocupación actual del entrevistado

1. Trabajo fijo
2. Trabajo eventual
3. Paro cobrando
4. Paro sin cobrar
5. Jubilado, pensionista
6. Sus labores

**CUESTIONARIO DE ACTITUDES DE  
PADRES ANTE LA INTEGRACION ESCOLAR (EAPPI-1)**

**INSTRUCCIONES:**

1. Lea atentamente cada una de las preguntas y sus correspondientes respuestas. Ponga una cruz delante del número de la respuesta que mejor expree su su opinión. Posiblemente, ninguna de las respuestas coincida exactamente con la opinión que usted tiene o con lo que a usted le gustaría expresar, así que señale aquella respuesta que esté más próxima de sus propias ideas y opiniones.
2. Si desea añadir alguna cosa, no dude en hacerlo al final de esta encuesta. Puede escribir lo que desee en el papel que queda en blanco al final.
3. Todas las cuestiones parten del caso hipotético que en el colegio de sus hijos se fuera a iniciar un programa de integración escolar de niños con deficiencia (mental, sensorial, física u otras).

1.- Si en el colegio estuvieran juntos niños deficientes con niños no deficientes ¿qué le parecería?

- ..... 1. Muy mal, un disparate
- ..... 2. Que no daría resultado
- ..... 3. Lo aceptaría a ver qué resultados daba
- ..... 4. Me parecería bien
- ..... 5. Muy bien, es lo que se debería hacer hace tiempo

2.- ¿Cómo cree usted que viviría su hijo la experiencia de integración?

- ..... 1. Creo que muy mal, no se adaptaría a ella
- ..... 2. Con dificultades; no le sería fácil
- ..... 3. No creo que le afectara positiva ni negativamente
- ..... 4. Bien, le resultaría interesante y positiva
- ..... 5. Muy bien, se adaptaría en seguida y le parecería muy bien

3.- ¿Cómo cree usted que tratarían los niños normales a los deficientes?

- ..... 1. Muy mal, se burlarían de ellos
- ..... 2. Regular, no siempre bien
- ..... 3. De forma indiferente
- ..... 4. Bien, se preocuparían por ellos
- ..... 5. Muy bien, con afecto y preocupación

4.- ¿Qué repercusiones cree usted que podría tener esta experiencia sobre los niños deficientes integrados?

- ..... 1. Podrían verse muy perjudicados
- ..... 2. Tal vez ganen algo
- ..... 3. No se puede prever: supongo que nada especial
- ..... 4. Creo que saldrían ganando con la experiencia
- ..... 5. para ellos sería una experiencia altamente beneficiosa

5.- ¿Qué repercusiones cree usted que podría tener esta experiencia integradora sobre los niños no deficientes de las clases de integración?

- ..... 1. Podrían verse muy perjudicados
- ..... 2. Tal vez ganarían algo, pero en general saldrían perjudicados
- ..... 3. No se puede prever: supongo que nada especial
- ..... 4. Creo que saldrían ganando con la experiencia
- ..... 5. Para ellos sería una experiencia altamente beneficiosa

6.- ¿Cómo juzga usted, en general, la preparación que sus niños reciben en el colegio?

- ..... 1. Muy mala; un desastre
- ..... 2. No es buena, habría que mejorarla
- ..... 3. Una preparación normal, como la de otros colegios
- ..... 4. Reciben una buena preparación, satisfactoria
- ..... 5. Reciben una preparación magnífica

7.- ¿Qué repercusión cree usted que tendría la integración sobre la calidad de la educación que recibe su hijo?

- ..... 1. Una repercusión muy negativa; bajaría mucho el nivel
- ..... 2. No muy buena; el ritmo sería algo más lento
- ..... 3. No creo que la preparación que recibiera el niño se viera afectada
- ..... 4. Una repercusión positiva
- ..... 5. Muy positiva; la educación sería de mejor calidad

8.- ¿Cómo cree usted que repercutiría la integración escolar sobre la personalidad de su hijo?

- ..... 1. Podría ser muy negativa; podría aprender conductas muy negativas
- ..... 2. Me temo que no sería buena y que el niño se perjudique
- ..... 3. No creo que le influyera especialmente
- ..... 4. Podría ser bueno para él; podría venirle bien
- ..... 5. Le podría beneficiar; muy beneficioso relacionarse con un tipo de niños diferentes

9.- ¿Cre usted que el profesor de su hijo tendría ayuda suficiente para poder llevar a cabo la educación de niños deficientes y no deficientes?

- ..... 1. De ninguna manera; estaría solo ante los problemas
- ..... 2. Recibiría muy poca ayuda, menos de la que necesitara
- ..... 3. Recibiría una ayuda normal, ni poca ni mucha
- ..... 4. Recibiría la ayuda adecuada a las necesidades que se le planteen
- ..... 5. Recibiría toda la ayuda que necesitara

10.- Si de usted dependiera, ¿se implantaría la integración en el Colegio de su hijo el curso próximo?

- ..... 1. No, de ninguna manera
- ..... 2. Creo que no, pues no creo que sea positiva totalmente
- ..... 3. Me daría más o menos igual
- ..... 4. Sí, pues puede ser beneficiosa para todos
- ..... 5. Sí, sin lugar a dudas: creo que es un gran logro

11.- ¿Cómo valora usted la participación que los padres parece que tienen en la marcha del colegio?

- ..... 1. Muy mal; parece que no contamos para nada
- ..... 2. Mal; parece que hay poca
- ..... 3. Normal, como en todos los colegios
- ..... 4. Bien; parece que se participa lo suficiente
- ..... 5. Muy bien; parece que tenemos una gran participación en la marcha del Colegio

ESCALA DE ACTITUDES DE LOS PADRES  
ANTE LA INTEGRACION ESCOLAR  
(EAPPI-2)

INSTRUCCIONES

1. Lea atentamente cada una de las preguntas y sus correspondientes respuestas. Ponga una cruz delante del número de la respuesta que mejor exprese su opinión. Es posible que ninguna de las respuestas coincida exactamente con la opinión que usted tiene o con la que a usted le gustaría expresar, así es que señale aquella respuesta que esté más próxima de sus ideas y opiniones.

2. Si desea añadir alguna cosa, no dude en hacerlo al final de esta encuesta. Puede escribir lo que desee en el papel que queda en blanco al final.

1.- Después de la experiencia de este u otros cursos, ¿qué opinión tiene sobre el hecho de que hayan estado juntos niños deficientes y no deficientes?

- ..... 1. La experiencia ha resultado muy mal
- ..... 2. Ha habido bastantes deficiencias; estoy algo insatisfecho
- ..... 3. Ha estado bien, pero sin exagerar
- ..... 4. Aunque ha habido algún problema, estoy bastante satisfecho
- ..... 5. Mi opinión es muy buena; ha sido una magnífica experiencia

2.- ¿Cómo cree usted que ha vivido su hijo la experiencia de integración?

- ..... 1. Está muy descontento; no le gustaría repetirla
- ..... 2. Protesta bastante; no está muy contento
- ..... 3. Normal; no habla mucho de ello ni se queja
- ..... 4. Bastante bien; creo que está contento
- ..... 5. Magníficamente; el niño está muy contento

3.- ¿Cómo cree usted que han tratado los niños "normales" a los niños deficientes.

- ..... 1. Muy mal, con desprecio o crueldad
- ..... 2. Regular; no siempre bien
- ..... 3. De forma indiferente
- ..... 4. Bien; se han preocupado por ellos
- ..... 5. Muy bien, con afecto y preocupación

4.- ¿Qué repercusiones cree usted que ha tenido esta experiencia sobre los niños deficientes integrados?

- ..... 1. Creo que se han visto muy perjudicados
- ..... 2. Quizás hayan ganado algo, pero en general salen perjudicados
- ..... 3. No creo que les haya afectado ni positiva ni negativamente
- ..... 4. Creo que salen ganando con la experiencia
- ..... 5. Para ellos ha sido una experiencia muy beneficiosa

5.- ¿Qué repercusiones cree usted que ha tenido esta experiencia sobre los niños no deficientes de las clases de integración?

- ..... 1. Se han visto muy perjudicados
- ..... 2. Aunque a lo mejor hayan ganado algo, en general, salen perjudicados
- ..... 3. No creo que haya tenido una repercusión especial, ni positiva ni negativa
- ..... 4. Han salido beneficiados con la experiencia
- ..... 5. Ha sido para ellos una experiencia altamente beneficiosa

6.- ¿Qué opinión le merece la preparación que los niños reciben en el Colegio?

- ..... 1. Muy mala, desastrosa
- ..... 2. No es buena, habría que mejorarla
- ..... 3. Una preparación normal, como la de otros colegios
- ..... 4. Reciben una buena preparación; satisfactoria
- ..... 5. Reciben una magnífica preparación

7.- ¿Qué repercusión cree usted que ha tenido la integración sobre la calidad de la educación que ha recibido su hijo?

- ..... 1. Una repercusión muy negativa; ha bajado mucho el nivel
- ..... 2. No muy buena; el ritmo ha sido algo más lento
- ..... 3. La preparación recibida por el niño no se ha visto afectada por la integración
- ..... 4. Una repercusión positiva; las cosas han salido bien
- ..... 5. Muy positiva; la educación es de mayor calidad

8.- ¿Cómo cree usted que ha repercutido la integración sobre la personalidad de su hijo?

- ..... 1. Muy negativamente; ha aprendido conductas no deseables
- ..... 2. No muy bien; creo que el niño se ha perjudicado algo
- ..... 3. No creo que le haya influido especialmente
- ..... 4. Creo que ha sido bueno para él, que le ha venido bien
- ..... 5. Le ha resultado muy beneficioso relacionarse con un tipo diferente de niños

9.- ¿Cree usted que el profesor de su hijo ha tenido ayuda suficiente para poder llevar a cabo la educación de niños deficientes y no deficientes?

- ..... 1. En modo alguno; ha estado solo ante los problemas
- ..... 2. Ha recibido muy poca ayuda; menos de la que necesitaba
- ..... 3. Ha recibido una ayuda normal, ni poca ni mucha
- ..... 4. Ha recibido la ayuda adecuada a las necesidades que se le han ido planteando
- ..... 5. Ha recibido toda la ayuda que necesitaba

10.- Si de usted dependiera, ¿seguiría practicándose la integración en el Colegio de su hijo el curso próximo?

- ..... 1. No, de ninguna manera
- ..... 2. Creo que no, pues no la veo totalmente positiva
- ..... 3. Me daría más o menos igual
- ..... 4. Sí, pues puede ser beneficiosa para todos
- ..... 5. Sí, sin lugar a dudas, pues es un gran logro

11.- ¿Cómo valora usted la participación que los padres tienen en la marcha del Colegio?

- ..... 1. Muy mal, no contamos para nada
- ..... 2. Mal: (participamos poco)
- ..... 3. Normal: como en todos los colegios
- ..... 4. Bien: (hay suficiente participación)
- ..... 5. Muy bien: (hay una gran participación)

ESCALA DE ACTITUDES DE LOS  
PADRES ANTE LA INTEGRACION ESCOLAR.  
ANEXO (EAPPI-2A)

1.- El contacto que ha mantenido con el profesor o profesores de su hijo y la información que ha ido recibiendo del colegio, le han parecido

- ..... 1. Muy deficiente: ausencia de contactos e información
- ..... 2. Mal: Ha habido poco contacto y la información ha sido insuficiente
- ..... 3. Normal.
- ..... 4. Bien: la información y los contactos han sido satisfactorios
- ..... 5. Muy bien: hemos tenido mucho contacto y se nos ha dado mucha información

2.- La marcha del Colegio desde que se ha iniciado el programa de integración, ¿qué opinión le merece?

- ..... 1. Muy insatisfactoria
- ..... 2. Bastante insatisfactoria
- ..... 3. Normal
- ..... 4. Satisfactoria
- ..... 5. Muy satisfactoria

3.- Comparando la marcha del Colegio con la que llevaba antes de iniciar el programa de integración, su impresión es:

- ..... 1. Ahora todo va peor en este colegio
- ..... 2. Algo peor
- ..... 3. Normal: más o menos como antes
- ..... 4. Las cosas han ido mejor que antes de iniciarse el programa de integración
- ..... 5. Las cosas han ido mucho mejor que antes de iniciarse el programa de integración

4.- Comparando el funcionamiento del Colegio con el de otros colegios que usted conoce y que no siguen el programa de integración escolar, considera que:

- ..... 1. El funcionamiento de este es claramente peor
- ..... 2. Es algo peor
- ..... 3. Normal, más o menos como el de otros colegios
- ..... 4. Es algo mejor que el de otros colegios
- ..... 5. Es claramente mejor

5.- ¿Cambiaría usted a su hijo de Colegio si pudiera?

- ..... 1. Sí, sin duda
- ..... 2. Creo que sí, seguramente
- ..... 3. Me parece que no le cambiaría
- ..... 4. No le cambiaría, estoy satisfecho
- ..... 5. No, en absoluto; estoy muy satisfecho

**ESCALA DE ACTITUDES DE LOS PROFESORES  
ANTE LA INTEGRACION ESCOLAR (EAPROF)**

Por favor, rodee con un círculo el número bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. (No hay respuestas correctas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos):

Claves:                    MD: Muy en desacuerdo  
                              D: En desacuerdo  
                              I: Indeciso  
                              A: De acuerdo  
                              MA: Muy de acuerdo

	MD	D	I	A	MA
1. Muchas de las cosas que los profesores hacen con los estudiantes normales en un aula son apropiadas para los estudiantes con necesidades especiales .....	1	2	3	4	5
2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas .....	1	2	3	4	5
3. La conducta en el aula de un niño con necesidades especiales, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño normal .....	1	2	3	4	5
4. El que representa al estar en una clase normal, estimula el desarrollo académico del niño con necesidades especiales .....	1	2	3	4	5
5. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades especiales, irá en detrimento de los otros estudiantes .....	1	2	3	4	5
6. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias .....	1	2	3	4	5
7. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades especiales .....	1	2	3	4	5

	MD	D	I	A	MA
8. Los profesores de clases normales poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con necesidades especiales .....	1	2	3	4	5
9. La conducta de los estudiantes con necesidades especiales supondrá un mal ejemplo para los otros estudiantes .....	1	2	3	4	5
10. El aislamiento de una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con necesidades especiales .....	1	2	3	4	5
11. El niño con necesidades especiales desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase normal ...	1	2	3	4	5
12. La mayoría de los niños con necesidades especiales no se esfuerzan en completar sus tareas..	1	2	3	4	5
13. La integración de niños con necesidades especiales requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal .	1	2	3	4	5
14. La mayoría de los niños con necesidades especiales tienen un buen comportamiento en clase....	1	2	3	4	5
15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase normal con estudiantes integrados puede ser perjudicial .....	1	2	3	4	5
16. Los profesores de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades especiales .	1	2	3	4	5
17. Los estudiantes con necesidades especiales monopolizarán el tiempo del profesor .....	1	2	3	4	5
18. La integración del niño con necesidades especiales promoverá su independencia social .....	1	2	3	4	5

	MD	D	I	A	MA
19. Es probable que un niño con necesidades especiales exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula normal .....	1	2	3	4	5
20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se dé en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores normales .....	1	2	3	4	5
21. La integración de los estudiantes con necesidades especiales puede ser beneficiosa para los estudiantes normales .....	1	2	3	4	5
22. Los niños con necesidades especiales necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo .....	1	2	3	4	5
23. La integración es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con necesidades especiales ....	1	2	3	4	5
24. La aceptación de los niños con necesidades especiales en clases normales ocasiona demasiada confusión .....	1	2	3	4	5
25. El niño con necesidades especiales va a ser aislado socialmente por los estudiantes de una clase normal .....	1	2	3	4	5
26. Los padres de un niño con necesidades especiales no presentan mayores problemas que los de un niño normal para los profesores .....	1	2	3	4	5
27. La integración de niños con necesidades especiales, necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales .....	1	2	3	4	5
28. A los niños con necesidades, se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase normal .....	1	2	3	4	5

	MD	D	I	A	MA
<u>29.</u> Los niños con necesidades especiales es probable que creen confusión en la clase normal .....	1	2	3	4	5
<u>30.</u> La presencia de estudiantes con necesidades especiales promoverá la aceptación de las diferencias, por parte de los estudiantes normales .....	1	2	3	4	5

DATOS PERSONALES DEL PROFESOR  
(H.D.P.)

EDAD ..... años      SEXO: V... H ...      LENGUA MATERNA .....

NIVEL EN EL QUE ACTUALMENTE DA CLASES .....

(PARA 2ª ETAPA) ESPECIALIDAD .....

Nº TOTAL DE CURSOS QUE EJERCE COMO PROFESOR DE E.G.B. ....

NOMBRE DEL CENTRO EN EL QUE EJERCE ACTUALMENTE .....

ESCALA DE ACTITUDES DE LOS PROFESORES  
ANTE LA INTEGRACION ESCOLAR. ANEXO.  
(EAPROF-2A)

(Para contestar coloque una cruz a continuación de la opción elegida)

- 1.- La información que ha recibido sobre la integración escolar de los alumnos con necesidades especiales ha sido:  
Nula .... Poca .... Normal .... Bastante .... Mucha ....
- 2.- El nivel de apoyo administrativo que ha recibido relativo a los estudiantes con necesidades educativas especiales ha sido:  
Nulo .... Bajo .... Normal .... Alto .... Muy alto ....
- 3.- El nivel de apoyo administrativo que ha recibido relativo a los estudiantes con necesidades educativas especiales ha sido:  
Suficiente ..... Insuficiente .....
- 4.- El tipo de apoyo técnico (maestro de apoyo, psicólogo escolar...) que ha recibido ha sido:  
Nulo .... Bajo .... Normal .... Alto .... Muy alto ....
- 5.- El tipo de apoyo técnico (maestro de apoyo, psicólogo escolar...) que ha recibido ha sido:  
Suficiente ..... Insuficiente .....

- 6.- Desde que se ha iniciado el programa de integración el funcionamiento del Centro es:
- Peor que antes .... Algo peor.... Igual ....  
Algo mejor..... Mucho mejor .....
- 7.- La coordinación entre el maestro de apoyo y el maestro del aula es:
- Total.... Bastante .... Poca .... Ninguna ....
- 8.- La coordinación entre el maestro de apoyo y el equipo multiprofesional es:
- Total .... Bastante .... Poca .... Ninguna ....
- 9.- ¿Ha habido rechazo hacia el niño o niños con deficiencias por parte de sus compañeros de clase?:
- Ninguno .... Alguno .... Frecuentemente ....
- 10.- Con la experiencia su opinión sobre la integración escolar ha cambiado:
- Mucho .... Bastante .... Poco .... Nada ....
- 11.- En estos momentos se muestra hacia la integración:
- Más favorable que anteriormente .....
- Menos .....
- Igual .....
- 12.- Cree que, en general, entre los profesores, ante la experiencia, ha cambiado la opinión sobre la integración:
- Mucho .... Bastante .... Poco .... Nada ....
- 13.- En estos momentos, cree que, en general, los profesores son:
- Más favorables a la integración que antes .....
- Menos .....
- Igual .....
- 14.- ¿Es partidario de que su centro continúe siendo, en el futuro, centro de integración?
- Sí ..... No .....

*REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS*

**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

Abos, P. y Polaino, A. (1986): Integración de deficientes educables: un estudio de actitudes docentes, Revista Española de Pedagogía, nº 172, pp. 194-206.

Ajzen, I. Y Fishbein, M. (1980): **Understanding attitudes and predicting social behavior**, Prentice-Hall, Inc. New Jersey.

Alexander, C. y Strain, P.S. (1978): "A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming". *Psychology in the Schools*, 15, pp. 390-396.

Algozzine, B.; Mercer, C. y Counterline, T. (1976): "Labeling exceptional children: An analysis of expectations" (manuscript submitted for publication) (en prensa?).

Allport, G.W. (1935): "Attitudes", a cargo de C. Murchison. *Handbook of Social Psychology*. Worcester, Mass.: Clark University Press, pp. 798-844.

Alper, S. y Retish, P.M. (1972): "A comparative study of the effects of student teaching on the attitudes of students in special education, elementary education, and secondary education". *Training School Bulletin*, 69, pp. 70-77.

Ammer, J.J. (1984): "The mechanics of mainstreaming: Considering the regular educators' perspective". *Remedial and Special Education*, 5(6), pp. 15-20.

Arlechino, M. (1986): "Gemeauz : Scuole differenziate con qualche flessibilita". *Risposte*, 6, pp. 34-36.

Arraiz, A. (1985): Estudio descriptivo de las actitudes de los padres, niños y maestros de la escuela primaria hacia la integración escolar del niño disminuido en Zaragoza, Tesis de Licenciatura (en prensa).

Ashman,, A.F. (1982): "Prevention of cure?. Changing attitudes toward retarded persons", *Mental Retardation Bulletin*, 10, 1, pp. 18-35.

Ayer, M.J. (1970): "Employability of handicapped individuals in the teaching'professions: Considerations for rehabilitation counseling". *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 13, pp. 364-373.

Bak, J.J.; Cooper, E.M. (1987); Dobroth, K.M. y Siperstein, G.N. (1987): "Special class placements as labels: effects on children's attitudes toward learning handicapped peers", *Exceptional children*, vol. 54, 2, pp. 151-155.

Baker, J.L. y Gottlieb, J. (1980): "Attitudes of teachers toward mainstreaming retarded children". En: Gottlieb, J. (ed): *Educating mentally retarded persons in the mainstream*. Baltimore, University Park Press.

Bank-Mikkelsen, N.E. (1975): "El principio de normalización", *Siglo Cero*, 37, pp. 16-21.

Bank-Mikkelsen, N.F. (1969): "A metropolitan area in Denmark, Copenhagen". In: Rugel, R. y Wolfensberger, W.: *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, Washington. President's Committee on Mental Retardation.

Bank-Mikkelsen, N.E. (1976): "Denmark". *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. R. Kugel y A. Shearer (eds.). Washington, President's Committee on Mental Retardation.

Barker, R.G.; Wright, B.A.; Meyerson, L. y Gonich, M.R. (1953): "Adjustment to physical handicap and illness". New York: Social Sciences Research Council.

Bassi, R. y Neri, A. (1983): "La integración de los niños discapacitados en la escuela: teoría y práctica en Italia". *Revista Internacional del Niño*, 63(58), pp. 31-47.

Bell, R.Q. (1968): "A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization", *Psychological review*, 75, pp. 81-95.

Beltrán Llera, J. (1986): "La integración educativa", *Revista Española de Pedagogía*, nº 172, pp. 159-192.

Benincasa, G. y Benedetti, I. (1981): *Programazione e integrazione scolastica degli* . Bresera. Italia. Ed. La Scuola.

Berry, K.E. (1975): "Una experiencia de integración educativa", *Siglo Cero*, 42.

Biklen, D. y Bogdan, R. (1979): "Media portrayals of disabled people. A study in stereotypes", *Deficiencia mentale. Mentale retardation*, 29, 4, october, pp. 2-8.

Birch, J. (1974): "Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes", *The Council for Exceptional children*, Reston, Virginia.

Blacher, J. y Turnbull, A.P. (1983): "Are parents mainstreamed?. A survey of Parent Interactions in the Mainstreamed Preschool". *Education and Training of the Mentally Retarded*, febr., pp. 10-16.

Blancher-Dixon, J. y Turnbull, A. (1979): "Preschool mainstreaming: definitions, rationale and implementation", *Education Unlimited*, april, pp. 16-22.

Boucher, N. (1982): "En parlant de l'Italie... Comment une experience d'integration sociale interroge au delà de son principe et des resultats obtenus". *Cahiers du C.T.N.E.R.H.I.*, 19, pp. 89-91.

Bowman, I. (1986): "Teacher training and the integration handicapped pupils: some findings from a fourteen nations UNESCO study". *European Journal of Special Needs Education*, 1, pp. 29-38.

Braun, C. (1976): "Teacher expectation: Socio-psychological dynamics", *Review of Educational Research*, 46, pp. 185-213.

Bricker, D. (1978): "A rationale for the integration of handicapped and non handicapped preschool children", A Guralnick, M.J.: *Early intervention and the integration of handicapped and non handicapped children*, University park press, Baltimore, pp. 2-22.

Brinkworth, R. (1985): "L'esperienza inglesa: nuove prospettive di inserimento sociale". *Sindrome de Down Notizie*, 3, pp. 5-20.

Broccolini, G. (1983): "El problema de los disminuídos en Europa", *Cuadernos de Pedagogía*, 107, pp. 61-68.

Prophy, J. y Good, T. (1974): "Teacher-student relationships", Rinehart and Winston, New York.

Brunelle, L. (1983): "L'integration scolaire en Belgique et en France". *Cahiers de l'Enfance Inadaptée*, 260, pp. 10-14.

Bruvold, W. (1970): "Are beliefs and behavior consistent with attitudes?", *Western Psych. Assn.*, Los Angeles.

C.O.P.E.X. (Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée) (1976): *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Ministère de l'Éducation, Québec.

C.R.E.S.A.S. (1984): "Intégration ou marginalisation?. Aspects de l'éducation spécialisée", *Cresas*.

C.R.E.S.A.S. (1982): *Le handicap socio-culturel*, L'Harmattan, Paris.

Canevaro, A. ( ): "L'intégration des handicapés dans l'école en Italie", *Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée*, n° 235, pp. 19-21.

Center, Y. y Ward, J. (1987): "Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools". *The Exceptional Child*, 34(1), pp. 41-56.

Center, Y.; Ward, J.; Parmenter, T. y Nash, R. (1985): "Principals attitudes toward the integration of disabled children into regular schools", *The Exceptional Children*, vol. 32, 3, pp. 149-161.

Centre for Studies on Integration in Education (1983): "Education new deal for children with special needs", *Fact Sheet*, feb., pp. 1-4.

Chaffin, J.D. (1975): "¿Retrasados mentales en escuelas normales?", *Siglo Cero*, 42.

Chapman, E.K. (1981): "The education (spetial education) bill 1981", *BIMH/B43/81/12.1*.

Chueca y Mora, F.A. (1988): "La normalización del deficiente: actitudes del profesorado", *University of Michigan Press*.

Claiborn, W. (1969): "Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate". *Journal of Educational Psychology*, 60, pp. 377-383.

Clark, E.T. (1964): "Children's perception of educable mentally retarded children". *American Journal of Mental Deficiency*, 68, pp. 602-611.

Clisant, J. (1983): "Les problèmes de l'integration à travers les questionnaires de l'ance", *Communautés éducatives*, 46, pp. 79-120.

Clore, G.L. y Jeffrey, K.M. (1972): "Emotional role playing, attitude change and attraction toward a disabled person". *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, pp. 105-111.

Coburn, J.M. (1972): "Attitude changes in vocational rehabilitation counselors related to the physically disabled during induction preparation". *Dissertation Abstracts*, 33, pp. 4084.

Combs, R.H. y Harper, J.L. (1967): "Effects of labels on attitudes of education toward handicapped children". *Exceptional Children*, 33, pp. 399-403.

Conine, T.A. (1969): "Acceptance or rejection of disabled persons by teachers". *Journal of School Health*, 39, pp. 278-281.

Conley, R. (1973): "The economics of mental retardation", The Johns Hopkins University Press.

Cook, S.W. y Selltiz, C. ( ): "A multiple indicator approach to attitude measurement", En: Jahoda, M. y Warren, N. *Attitudes*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 325-352.

Cooper, M. (1979): "Pygmalion grows up", *Review of Educational Research*, 49, pp. 389-410.

Cristóbal, M.; Domingo, H. y Payeras, J. (1982): "Bases para una educación integrada en Baleares", Universidad de les Illes Balears.

Cruickshank, W.M. (1974): "The false hope of integration", *Slow learning Child.*, 21, pp. 67-83.

Daddy, M. y Manca, M. (1979): "El derecho de la persona deficiente a la educación y al trabajo en Italia", Reunión de Expertos. O.C.D.E., París.

Dawes, R.M. (1975): *Fundamentals of attitude measurement*, J. Wiley a Sons Inc., U.S.A. (trad. *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*, Limusa, México).

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*. Anuario de Psicopedagogía Terapéutica. CEPE, Madrid, pp. 46-88.

Deno, E. (1970): "Special education as developmental capital", *Exceptional Children*, 37, pp. 229-237.

Dentler, R.A. y Mackler, R. (1962): "Ability and social status among normal and retarded children: a review of the literature". *Psychological Bulletin*, 59, pp. 273-283.

Departamento federal de salud, educación y bienestar (U.S.A.) (1984): "Clasificación y etiquetaje, extracto del informe sobre el diagnóstico en la escuela de D.F.S.E.B., Siglo Cero, 93.

Deschamps y otros (1981): "L'enfant handicapé et l'école". *Frammarion Medicine Sciences*, París.

Deutscher Bildungsrat (1973): "Zur pädagogischen förderung behinderter und von behinderung bedromter kinder und jugendlicher", Stuttgart.

Domingo, H.; Payeras, J. y Rodríguez, C. (1987): "La práctica educativa del modelo integrador: dificultades y estrategias", Universidad de Córdoba.

Domingo, H.; González, S.; Payeras, J. y Rodríguez, C. (1986): "Modelos de formación y perfeccionamiento del profesorado para la integración escolar de niños con deficiencias", Palma de Mallorca.

Donaldson, J. (1980): "Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research", *Exceptional Children*, 46, 7, pp. 504-514.

Dunn, L.M. (1968): "Special education for the mildly retarded: is much of it justified?", *Exceptional Children*, 35, pp. 5-22.

E.D.I.S. (Equipo de Investigaciones Sociológicas) (1985): "Los padres y los profesores ante la integración escolar del deficiente", M.E.C., Madrid.

Education for all handicapped children act (1975), Public Law, 29 nov., pp. 94-142.

Equipo de Evaluación de la Integración (1987): "Informe sobre la evaluación del profesorado de integración: marco general, hipótesis y fases del proyecto", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 7-44.

Equipo de Evaluación del M.E.C. (2) (1989): *Evaluación de la Integración Escolar*, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación pedagógica, Madrid.

Escudero Muñoz, J.M. (1986): "Innovación e investigación educativa", *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, pp. 5-44.

Evans, J.H. (1976): "Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study". *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 19, pp. 572-579.

Evans, P. (1980): "Attitudes of parents toward handicapped children and their integration into regular classes", *University of California*, Berkeley.

Feldman, D. y Altman, R. (1985): "Conceptual systems and teacher attitudes toward regular class placement of mildly retarded students". *American Journal of Mental Deficiency*, 89(4), pp. 345-351.

Ferro, N. (1979): "La integración de deficientes en las escuelas ordinarias en Italia", *Reunión de Expertos*, O.C.D.E., París.

Feuerstein, R. (1979): "The dynamic assesement of retardates performers", *University park press*, Baltimore.

Feuerstein, R. (1980): "Instrumental enrichment", *University park press*, Baltimore.

Fielder, W. y otros (1971): "An a attempt to replicate the Teacher expectancy effect". *Psychological Reports*, 29, pp. 1223-1228.

Fierro, A. (1975): "Análisis de modelos económicos", *Siglo Cero*, 42, pp. 11-17.

Fierro, A. (1981): *La "personalidad" del subnormal*. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Fierro, A. (1986): "La formación de profesionales especializados", *Integración en E.G.B.: una nueva escuela*. Fundación Banco Exterior.

Fierro, A. (1983): "El maestro, eje central de la integración de los niños diferentes en la escuela", III Jornadas de Formación del Profesorado en Educación Especial, Escuela Universitaria de E.G.B., Málaga, pp. 127-130.

Fine, M.J. (1967): "Attitudes of regular and special class teachers toward the educable mentally retarded child". *Exceptional Children*, 33, pp. 429-430.

Fish, J. (1979): Informe para la reunión de expertos sobre la integración. O.C.D.E., París.

French, R. y Henderson, H. (1984): "Teacher attitudes toward mainstreaming". *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 55, pp. 69-71.

Frith, G.H. y Lindsey, J.D. (1981): "The effects of inservice training on regular educators' attitudes toward handicapped students". *Education Unlimited*, 3, pp. 29-31.

Frith, G.H. y Edwards, R. (1981): "Misconceptions of regular classroom teachers about physically handicapped students". *Exceptional Children*, 48, pp. 182-184.

García C. y Orcasitas, J.R. (1987): "Situación de la educación especial en España: el proceso de integración a revisión", *Revista interuniversitaria de educación especial*, número 0, pp. 5-18.

García, J.M. y Alonso, J.C. (1985): Actitudes de los maestros hacia la integración de los niños con necesidades especiales". *Infancia y Aprendizaje*, 30, 1, 51-68.

García, J.M. (1990): La filosofía de la normalización como base de la integración escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, pp. 36, 143, 283-293.

García, E. (1988): "Integración escolar y formación del profesorado". En: Mayor, J.: **Manual de Educación Especial**, Anaya, Madrid.

García Cabero, M. et als. (1991): **Actitudes y modificación de actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de alumnos con N.E.E.** Universidad de León (en prensa).

García Pastor, C. y García Jiménez, E. (1990): **El clima institucional en centros de integración de deficientes visuales.** *Revista de Educación Especial*, 7, pp. 21-42.

Gardner, W.I. (1966): "Social and emotional adjustment of mildly retarded children and adolescents: critical review", *Exceptional Children*, 33, pp. 97-105.

Good, T.L. y Brophy, S. (1983): **Psicología educacional**, Interamericana, México.

Good, T.; Cooper, M. y Blakey, S. (1980): "Classroom integration as a function of teacher expectations, student sex and time of year", *Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 378-385.

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, pp. 412-417.

Gottlieb, J. y Budoff, M. (1973): "Social acceptability of retarded children in nongraded school differing in architecture". *American Journal of Mental Deficiency*, 78, pp. 15-19.

Gottlieb, J. y Baker, J.L. (1975): "The relationship between amount of integration and the sociometric status of retarded children". Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. Washington, D.C., March.

Gottlieb, J. y Sperstein, G.N. (1976): "Attitudes toward mentally retarded persons: Effects of attitude referent specificity", *American Journal of Mental Deficiency*, 80, pp. 376-381.

Gottlieb, J. y Davis, J.E. (1973): "Social acceptance of EMRs during overt behavioral interaction". *American Journal of Mental Deficiency*, 78, pp. 141-143.

Gottlieb, J.; Cohen, L. y Goldstein, L. (1974): "Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes toward EMR children". *Training School Bulletin*, 71, pp. 9-16.

Gouvernement du Quebec (1978): "L'école québécoise. Enoncé de politique, plan d'action", *L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Ministère de l'Education.

Greshan, F.M. (1982): "Misguide Mainstreaming: The Case for Social Skill Training whit Handicapped Children". *Exceptional Children*, feb.

Guerin, G.R. (1979): "Regular teacher concerns with mainstreaming learning handicapped children". *Psychology in the School*, 16, pp. 543-545.

Guerin, G.R. y Szatlocky, K. (1974): "Integration programs for the mentally retarded". *Exceptional Children*, 41, pp. 173-177.

Guralnick, M.J. y Bernnett, F.C. (1987): "The effectiveness of early intervention for at-risk and handicapped children", Academic Press, Orlando.

Guskin, S.L. y Spicker, H.H. (1981): "La investigación educativa en torno al retraso mental" en: Ellis, N.R. *Investigación en retraso mental*, S.I.I.S., San Sebastián, pp. 173-236.

Guskin, S.L. (1963): "Dimensions of judged similarity among deviant types". *American Journal of Mental Deficiency*, 68, pp. 218-224.

Harasymiw, S.J. y Horne, M.D. (1976): "Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration". *Journal of Special Education*, 10, pp. 393-400.

Haring, N.G. (1957): "A study of classroom teachers' attitudes toward exceptional children". *Dissertation Abstracts*, 17, pp. 103-104.

Harvey, D.M.P. (1985): "Teachers' attitudes when they have no choice about the matter", *The Exceptional Children*, vol. 32, 3, pp. 163-173.

Harvey, D.H.P. y Green, K. (1984): "Attitudes of New Zealand teacher, teachers-in-training and non teachers toward mainstreaming". *New Zealand Journal of Educational Studies*, 19, pp. 34-44.

Hayes, K. y Gunn, P. (1988): "Attitudes of Parents and Teachers toward Mainstreaming". *The Exceptional Child*, 35(1), pp. 31-38.

Hermange, C. (1984a): "La politique d'integration. Mise en oeuvre et moyens", *Les Cahiers du C.T.N.E.R.H.I.*, 25, pp. 71-78.

Hermange, C. (1984b): "La politique d'integration. Dispositions pratiques et formalités administratives". *Les Cahiers du C.T.N.E.R.H.I.*, 26, pp. 55-59.

Hermange, C. (1984c): "La politique d'integration. Conditions de la réussite", *Les Cahiers du C.T.N.E.R.H.I.*, 27, pp. 59-68.

Hernández, J.Mª. (1986): "Reflexiones sobre la integración desde la perspectiva de los equipos multiprofesionales". Em: Integración en E.G.B.: una nueva escuela, Fundación Banco Exterior, Madrid.

Higgs, R.W. (1975): "Attitude formation-contact or information?". *Exceptional 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, pp. 93-100.

Hobbs, N. (1975): *The futures of children*, Josse y Bass. San Francisco.

Hudson, F.H.; Graham, S. y Warner, M. (1979): "Mainstreaming: An experimentation of the attitudes and needs of regular classroom teachers". *Learning Disability Quarterly*, 2, pp. 58-62.

Iano, R.P.; Ayers, D.; Heller, H.B.; McGettigan, J.F. y Walker, V. (1974): "Sociometric status of retarded children in an integrative program". *Exceptional Children*, 40, pp. 267-271.

Illich, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona.

Jarque, J.M. (1984): "Perspectiva histórica y situación actual". *Cuadernos de Pedagogía*, 120.

Johnson, G.O. (1961): "A comparative study of the personal and social adjustment of mentally handicapped children placed in special classes with mentally handicapped children who remain in regular classes", Syracuse University, New York.

Johnson, A.B. (1980): "The effect of in-service training in preparation for mainstreaming". *Journal for Special Educators*, 17, pp. 10-13.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1987): "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 157-171.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1980): "Integrating handicapped students into the mainstream", *Exceptional Children*, vol. 47, 2.

Johnson, D.G. (1950): "A study of the social position of mentally retarded children in the regular grades". *American Journal of Mental Deficiency*, 55, pp. 60-89.

Johnson, A.B. y Cartwright, C.A. (1979): "The roles of information and experience in improving teachers' knowledge and attitudes about mainstreaming". *Journal of Special Education*, 13, pp. 453-462.

Jorgensen, I.S. (1978): "A danish model for special pedagogical assistance". San Sebastián, España. Fondo de Documentación del Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.

José, J. y Cody, J. (1971): "Teacher-pupil interaction as it relates to attempted changes in teacher expectancy of academic ability and achievement". *American Educational Research Journal*, 8, pp. 39-49.

Juul, K.D. (1985): "The scandinavian folk high school: a model for the education and integration of handicapped youth". *The Exceptional Child*, 32(2), pp. 121-127.

Kang, Y.W. y Massodi, B.A. (1977): "Attitudes toward blind people among theological and education students". *Visual Impairment and Blindness*, 71, pp. 394-400.

Karagianis, L.D. y Nesbit, C.W. (1981): "The warnock report: britain's preliminary answer to public law 94-142". *Exceptional Children*, vol. 47, 5, pp. 332-336.

Katz, D. (1960): "The functional approach to the study of attitudes", *Public opinion quarterly*, 24, pp. 163-204.

Kaufman, M. y otros (1975): "Mainstreaming: Toward and explication of the concept", *Focus on Exceptional Children*, pp. 1-12.

Keats, J.A. (1971): "An introduction to quantitative psychologie", *John Waley and Sons*, Newcastle.

Kirk, S.A. (1964): "Research in special education" a Stevens, H.A. y Heber, R.: *Mental retardation: a Review of Research*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 57-99.

Kline, P. (1986): *A Hanbook of test construction*, Methuen y Co., London.

Krathwohl, D.R.; Bloom, B.S. y Massía, B.B. (1975): *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Marfil, Alcoy.

Krauer, K.J. y Reinartz, A. (1978): "Sonderpädagogik in allgemfinen schulen", *Marhold Verlag*, Berlín.

Kraver, K.J. y Reinartz, A. (1978): "Sonder pädagogik in Allgemeinen schulen", Berlín, *Marhold-Verlag*.

Labrègere, M. (1979): Documento presentado en la reunión de expertos sobre integración de deficientes en escuelas ordinarias, O.C.D.E., París, febrero.

Langer, E.J.; Fiske, S.; Taylor, S.E. y Chanowitz, B. (1976): "Stigma, staring and discomfort: A novel-stimulus hypothesis". *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, pp. 451-463.

Larrivée, B. y Cook, L. (1979): "Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude". *The Journal of Special Education*, 13 (3), 315, 324.

Larrivée, B. (1981): "Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming". *Exceptional Children*, 48, pp. 34-39.

Larrivée, B. (1982): "Factors underlying regular classroom teachers' attitudes toward mainstreaming". *Psychology in the Schools*, 19, pp. 374-379.

Larsen, S.C. (1975): "The influence of teacher expectations on the school performance of exceptional children". *Focus on Exceptional Children*, 6, pp. 1-14.

Leyser, Y. y Lessen, E. (1985): "The efficacy of two training approaches on attitudes of prospective teachers toward mainstreaming", *The Exceptional Children*, vol. 32, 3, pp. 175-183.

Leyser, Y. y Abrams, P.D. (1983): "A shift to the positive: An effective program for changing pre-service teachers' attitudes towards the disabled". *Educational Review*, 35, pp. 35-43.

Leyser, Y.; Abrams, P.D. y Lipscomb, E. (1982): "Modifying attitudes of prospective elementary school teachers toward mainstreaming". *Journal of Special Educators*, 18, pp. 1-10.

Leyser, Y. y Abrams, P.D. (1982): "Teacher attitudes toward normal and exceptional groups". *Journal of Psychology*, 110, pp. 227-238.

Liebherr, B. (1977): *Special education and the classroom teacher*. Charles C. Thomas, Springfield.

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, pp. 405-410.

Loperfido, E. (1981): "Legislazione e Servizi per gli handicappati in Italia, San \_\_\_\_\_, SIIS.

Lovaas, O.I. (1981): "Teaching developmentally disabled children", The M.E. Books, Univ. Park Press, Baltimore.

M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia) (1988): "Guía de la integración". Dirección General de Renovación Pedagógica.

MacMillan, D.; Keoghs, B. y Jones, S.R. (1986): "Special education research in mildly handicapped learners", en: Witrock, M.C. (ed.): *Handbook on Teaching Research*, New York. MacMillan, pp. 683-732.

Madden, N.A. y Slavin, R.E. (1983): "Mainstreaming student with mild handicaps: academic and social outcomes". *Review of Educational Research*, 53(4), pp. 519-569.

Madden, N.A. y Slavin, R.E. (1983): "Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students", *The Journal of Special Education*, 17(2), pp. 171-182.

Major, I. (1961): "How do we accept the handicapped?". *Elementary School Journal*, 61, pp. 328-330.

Mandell, C.J. y Strain, P.S. (1978): **Analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers towards mainstreaming mildly handicapped children.** *Contemporary Educational Psychology*, 3, pp. 154-162.

Marchesi, A. (1986): "Apoyo a los alumnos con necesidades especiales", M.E.C., Madrid.

Margolis, H. y McGettingan, J. (1988): "Managing Resistance to Instructional Modifications in Mainstreamed Environments". *Remedial and Special Education*, 9(4), pp. 15-21.

Marselles, M.A. (1987): "La formación psicopedagógica del profesor del aula integrada". En: A. Monereo, C.: *Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas excepcionales.* Federación ECOM, Badalona.

Marston, R. y Leslie, D. (1983): "Teacher perceptions from mainstreamed versus non-mainstreamed teaching environments". *Physical Educator*, 40, pp. 8-15.

Martens, B.K. y otros (1986): "Teacher perceptions school-based intervention". *Exceptional Children*, 53(3), pp. 213-223.

Martin, E.W. (1984): "Some thoughts on mainstreaming". *Exceptional Children*, 41, pp. 150-153.

Mendoza, X. (1984): "¿Es la integración una alternativa viable?". *Cuadernos de Pedagogía*, 120, pp. 16-19.

Meyers, C.E.; MacMillan, D.L. y Yoshida, R.K. (1975) "Correlates of success in transition of MR to regular class". (Final Report, Grant No. OEG-0-73-526.3). Pomona, Calif. U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Miller, M.; Armstrong, S. y Hagan, M. (1981): "Effects of teaching on elementary students' attitudes toward handicaps", *Education and training of the mentally retarded*, abril, pp. 110-113.

Ministerio de Educación y Ciencia (1988): *Evaluación de la integración escolar. Primer informe*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. M.E.C.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Evaluación de la integración escolar 2*, Madrid.

Mitchell, M.M. (1976): "Teacher attitudes", *High School Journal*, 59, pp. 302-311.

Molina, S. (1983): "La formación inicial del profesorado en psico-pedagogía terapéutica", *III Jornadas de formación del profesor de educación especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.*, Málaga, pp. 71-100.

Molina, S. (1985): "La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria: delimitación conceptual", *IV Jornadas de Educación Especial de Esuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.*, CEPE, pp. 9-24.

Molina, S. (1985a): "La formación del profesor de apoyo, considerado como agente de cambio en el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria", *Bordón*, 257, pp. 273-289.

Molina, S. (1986): *La integración de los deficientes mentales*. Fundación Banco Exterior, Integración ren E.G.B.: Una nueva escuela, Madrid, pp. 113-137.

Molina, S: "Pautas de comportamiento interactivo entre niños normales y discapacitados integrados en colegios ordinarios", Zaragoza (en prensa).

Monereo, C. (1984): "Requisitos, mitos y falacias de la integración escolar", *Voraviu*, 6, pp. 7-8.

Monereo, C. (1984): "Los aprendizajes de supervivencia en situaciones de integración escolar", *Siglo Cero*, 102, pp. 29-43.

Monereo, C. (1985): *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Monereo, Carlos (1987): "Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas excepcionales", *Federación ECOM*, Badalona.

Mooney, C. y Algozzine, B. (1978): "A comparison of the disturbingness of behaviors related to learning disability and emotional disturbance". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, pp. 401-406.

Moore, J. y Fine, M.J. (1978): "Regular and special class teacher's perceptions of normal and exceptional children and their attitude toward mainstreaming", *Psychology in the Schools*, 15, pp. 253-259.

Morales, P. (1988): *Medición de actitudes en psicología y educación*, Tarttalo, San Sebastián.

Morgan, G. (1977): "Integration versus segregation in Ontario". *Special Education, Forward Trens*, vol. 4, 1, pp. 18-21.

Myers, D.G. y Lamm, H. (1975): "The polarizing effect of group discussion". *American Scientist*, 63, pp. 297-303.

Nelson, R.O. y Mayes, S.C. (1986): "Conceptual foundations of behavioral assesment", The Guilford Press, New York.

Nicholls, S.G. (1978): "The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability", *Child Development*, 49, pp. 800-814.

Nirje, B. (1976): "Simposio sobre normalización e integración-mejora de la calidad de vida", agosto. Airlie, Virginia (U.S.A.).

Nix, G.W. (1976): *Corriente prevaleciente de educación para niños y jóvenes hipoacústicos y sordos*, Panamericana, Buenos Aires.

Nunnally, J.C. (1978): *Psychometric theory*, McGraw-Hill, New York.

O.N.U. (1987): "Programa de acción mundial para personas con minusvalía", Conferencia mundial sobre acciones y estrategias para la educación, prevención e integración. Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, S.I.J.S.

Ortiz, C. (1982): "Concepto de integración escolar", *Educación Especial*, vol. 1, 5, pp. 5-8.

Panda, I.C. y Bartel, N.C. (1972): "Teacher perception of exceptional children". *Journal of Special Education*, 6, pp. 261-265.

Parish, T.C.; Eads, G.M.; Reece, N.H. y Piscitello, M.A. (1979): "Assessment and attempted modification of future teachers' attitudes toward handicapped children". *Perceptual and Motor Skills*, 44, pp. 540-542.

Parish, T.S.; Nunn, G.D. y Hattrup, D. (1982): "An attempt to reduce negative attitudes of future teachers toward exceptional children". *College Student Journal*, 16, pp. 254-257.

Pastor, C. y Orcasitas, J.R. (1987): "Situación de la educación especial en España: el proceso de integración a revisión", *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, número 0, pp. 5-18.

Payne, R. y Murray, C. (1974): "Principals' attitudes towards the integration of the handicapped". *Exceptional Children*, 41(2), pp. 123-125.

Payne, J.S. y otros (1979): "Mainstreaming mentally retarded students in the public schools", *Mental Retardation*, vol. 17, 1, pp. 45-46.

Pedhazur, S.L. (1981): "Teacher's and non teachers' attitudes toward mainstreaming". *Exceptional Children*, 371-372, 47 (5).

Perrin, B. (1989): "Ideas falsas sobre el principio de normalización", *Siglo Cero*, 121, pp. 44-45.

Posternak, Y. (1979a): "La integración de los niños y adolescentes deficientes en Italia", Reunion de Expertos, O.C.D.E., París.

Posternak, Y. (1979b): "L'education intégrée en Italie". *Bulletin de l'Office de la Deficience Mentale*, 22, pp. 6-9.

Provincial Committee of Ontario (1968): "Living and learning". The report of the provincial committee on the aims and objectives in the schools of Ontario. Toronto, Department of Education.

Quay, L.C. ( ): "Academic skills" a Ellis, N.R. (dir.), *Handbook of Mental Deficiency*, New York, Mc. Graw-Hill, pp. 664-690.

Queiroz, A.M. de (1979): "Mainstreaming: una nueva dimensión en la integración social del niño excepcional", *Niños*, vol. 12, núms. 45-46, Venezuela.

Rakotoarimanana, M. (1983): "Experiences suedoises", *Bulletin de l'Association Genevoise des Parents des Handicapés Mentaux*, 98, pp. 7-12.

Rapier, J.; Adelson, R.; Carey, R. y Croke, D. (1972): "Changes in children's attitude toward phisically handicapped". *Exceptional Children*, 39, pp. 212-219.

Reiner, E. (1973): *La escuela ha muerto*, Barral, Barcelona.

Renau, D. (1984): "Principios y condiciones", *Cuadernos de Pedagogía*, 120, pp. 12-15.

Reynolds, M.C. y Balow, B. (1972): "Categories and variables in special education", *Exceptional Children*, 38, pp. 257-366.

Reynolds, M.C. y Birch, J. (1977): *Teaching exceptional children in all america's schools*. CEC, Reston.

Rico, M. (1985): "La integración del niño minusválido, un reto para la organización escolar". En: Molina, S. (dir.): *La integración del niño disminuído en la escuela ordinaria*, CEPE, pp. 153-160.

Roehrer, A. (1977): "Los principios de normalización e integración", *Siglo Cero*, 49, pp. 9-18.

Rosemberg, M. y Hovland, C. (1960): "Cognitive, afectiva and behavioral components of attitudes". En: Hovland, C.: *Attitude organization and change*. Yale University Press, New Haven, pp. 1-14.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1969): **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development**, Rinehart and Winston, New York.

Rosenthal, R. (1971): "Las expectativas de los maestros y sus efectos en el niño". En: Lesser, G.S.: **La psicología de la práctica educativa**, Trillas, México.

Royo, C.; Argüis, R.; Corona, A.; Arraiz, A. y Molina, S. (1985): "Estudio descriptivo de las actitudes de los futuros profesores de E.G.B. sobre la integración en la escuela ordinaria del niño disminuído". En: "La integración del niño disminuído, CEPE, pp. 211-225.

Russo, D.C. y Koege!, R.L. (1977): "A model for integration an autistic child into a normal public school classroom", **Journal of applied behavior analysis**, 10, pp. 30-41.

Saenz, O. (1989): "Actitudes de los profesores ante la integración: una visión desde la literatura científica", **IV Convención Nacional de A.L.I.N.D.**, Sevilla (en prensa).

Salend, S. J. (1984): "Factors contributing to the development of successful mainstreaming programs", **Exceptional Children**, vol. 50, 5.

Salvia, J. y Munson, S. (1985): "Attitudes of teachers in regular education toward mainstreaming mildly handicapped students". En: Meisel, C.J. (ed.) **Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies and new directions**, pp. 111-128, Hillsdale, N.J. Earlbaum.

Sánchez, M.J. (1983): "Intégration: mythe ou réalité?", **Réadaptation**, 300, pp. 34-37.

Sandberg, L. (1982): "Attitudes of nonhandicapped elementary school students toward school-age trainable mentally retarded students", pp. 30-34, febrero.

Sandler, A. y Robinson, D. (1981): "Public attitudes and community acceptance of mentally retarded persons: A review", *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16, 2, pp. 97-103.

Schmidtke, H.P. (1982): "Sonderpädagogik und sozialpädagogik", Schindele Verlag, Heidelberg.

Secretary of State for Education and Science (1980): *Special needs in education*, London, H.M.S.O.

Shaw, S.F. y Gillung, T.B. (1975): "Efficacy of a college course for regular class teachers of the mildly handicapped". *Mental Retardation*, 13, pp. 3-6.

Sheare, J.B. (1974): "Social acceptance of EMR adolescents in integrated programs". *American Journal of Mental Deficiency*, 78, pp. 678-682.

Shears, L.M. y Jensema, C.J. (1969): "Social acceptability of anomalous persons". *Exceptional Children*, 36(2), pp. 91-96.

Shofel, J.; Iano, R. y McGettigan, J.R. (1972): "Teacher attitudes associated with the integration of children". *Exceptional Children*, 38, pp. 677-683.

Sinclair, K. (1974): "Anxiety and cognitive processes in problem solving", *Australian Journal of Education*, 18(3), pp. 239-254.

Slavin, R.E.; Madden, N.A. y Leavy, M. (1984): "Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students", *Exceptional Children*, 50(5), pp. 434-443.

Snyders, G. (1973): "Où vont les pédagogies non-directives?". Presses Universitaires de France, Paris.

Soder, M. (1981): "L'integration scolaire des jeunes debiles", L'Integration a l'Ecole, OCDE.

Spicker, H.H. (1962): "Avenues for research related to laboratory experiences for the practitioner in special education", *Exceptional children*, 29, pp. 48-51.

Stainback, W. y Stainback, S. (1989): "Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la educación especial y de la educación ordinaria", *Siglo Cero*, 11, pp. 26-28.

Stambak, M. (1977): "Una experiencia en Bolonia: integración de niños «deficientes» en la Escuela Normal", *Cuadernos de Pedagogía*, 28, pp. 19-20.

Stedman, D.J. y Eichorn, D.M. ( ): "A comparison of the growth of institutionalized and home reared mongoloids during infancy and early childhood", *American Journal of Mental Deficiency*, 69, pp. 391-401.

Stephens, T. y Braun, B. (1980): "Measures of regular classroom teacher's attitudes toward handicapped children", *Exceptional children*, 46, pp. 292-294.

Thomas, D. (1985): "The dynamics of teacher opposition to integration". *Remedial Education*, 20(2), pp. 53-58.

Toledo, M. (1981): *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*, Santillana, aula XXI, Madrid.

Tonucci, F. (1980): "Con gli occhi dei bambino", Gruppo editoriale Fabri, Milano.

Toraille, R. (1983): "Compte rendu de mission sur les formes données en Italie à la politique d'intégration", *Cahiers de l'Enfance Inadaptée*, 260, pp. 15-19.

Towfighy, N. y Zingle, H.W.: "Regular class students attitudes toward integrated multiply handicapped peers". *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 6, pp. 630-637.

Triandis, H.C. (1971): *Attitude and attitude change*, Wiley, New York. (Trad.: *Actitudes y cambio de actitudes*, Toray, Barcelona, 1974).

Tringo, J.L. (1970): "The hierarchy of preference toward disability groups". *The Journal of Special Education*, 4, pp. 295-306.

U.N.A.P.E.I. (1983): "Circulaire du 29 janvier 1983 relative à la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté, en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement", *Feuilles d'information*, 208, pp. 41-50.

Vacc, N.S. y Kirst, N. (1977): "Emotionally disturbed children and regular classroom teachers". *Elementary School Journal*, 77, pp. 309-317.

Verdugo, A.M. y Arias, M.B. (1991): *Evaluación y testificación de las actitudes hacia los minusválidos*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 1, pp. 95-102.

Voeltz, L.M. (1987): "Los efectos de interacciones estructuradas con compañeros deficientes severos en las actitudes de los niños", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 217-232.

Wallston, B.; Blanton, R.; Robinson, J. y Pollchink, L. (1972): **Community resources development in rehabilitation of the handicapped**. Nashville TN: Outlook Nashville, Inc. (ERIC Document Reproduction Service Document No. ED 078 239).

Warnock, M. (1978): "Special educational needs", **Report of the committee of inquiry into the education of handicapped children and young people**, H.M.S.O., Londres.

Warnock, M. (1987): "Encuentro sobre necesidades de educación especial", **Revista de Educación**, número extraordinario, pp. 45-73.

West, L. y Anderson, T.L. (1976): "The question of preponderant causation in teacher expectancy research", **Review of Educational Research**, 46, pp. 613-650.

Williams, R.J. y Algozzine, B. (1977): "Differential attitude toward mainstreaming: An investigation", **The Alberta Journal of Educational Research**, vol. 23, 3, pp. 207-212.

Wolfenswerger, W. (1972): "The principle of normalization in human services", **National Institute of Mental Retardation**, Toronto.

Yaffe, E. (1979): "Experienced mainstreamers speak out". **Teacher**, 96(6), pp. 61-63.

Yates, J. (1973): "Model for preparing regular classroom teachers for mainstreaming", **Exceptional Children**, 39.

Yohalem, D. y Dinsmore, J. (1978): "94-142 and 504: numbers that add up to educational rights for handicapped children. A guide for parents and advocates", Washington D.C., **Children's defense fund of the Washington Research Project**.

Yuker, H.E.; Block, J.R. y Young, J.H. (1970): "The measurement of attitudes toward disabled persons". Albertson NY: Human Resources Center.

Zimbardo, P. y Ebbesen, E.B. (1969): **Influencing attitudes and changing behavior**, Reading, Mass., Addison-Wesley.

Zimbardo, Ph. G.; Ebbesen, E.B. y Maslach, Ch. (1982): **Influencia sobre las actitudes y modificación de conducta**, Fondo Educativo Americano.

Zirpoli, Th. J. y Bell, R.Z. (1987): "Unresponsiveness in children with severe disabilities: potential effects on parent child interactions", **The Exceptional Children**, vol. 34, 1, pp. 31-40.

Zuchman, E. y Brosseau, M. (1988): "Evaluation de l'integration scolaire des enfants handicapés", **Les Cahiers du C.T.N.E.R.H.I.**, 43, pp. 26-43.

## I N D I C E

	Págs.
Capítulo I. Introducción .....	1
1.1. Conceptos previos .....	1
1.2. Concepto de Integración Escolar .....	20
1.2.1. Un proceso abierto y gradual: diferentes modalidades .....	32
1.2.2. Un nuevo concepto de Educación Especial ..	44
1.2.3. Requisitos para la Integración Escolar. Sus aportaciones al sistema educativo ....	46
1.2.3.1. Requisitos de índole situacional .	49
1.2.3.2. Requisitos de índole personal ....	64
1.3. Evolución histórica de las actitudes hacia las personas con deficiencias .....	92
1.3.1. El "estadio teológico" .....	93
1.3.2. Las grandes instituciones .....	95
1.3.3. La institucionalización educativa .....	102
1.3.4. El período normalizador .....	106
1.4. Causas que favorecieron el desarrollo de las actitudes positivas hacia las tesis integracionistas .....	108
1.5. Las tesis integracionistas hoy: análisis comparado .....	134
1.5.1. La Integración Escolar en los Estados Unidos .....	145
1.5.2. La Integración Escolar en Canadá .....	150
1.5.3. La Integración Escolar en Gran Bretaña .	154

	Págs.
1.5.4. La Integración Escolar en los países nórdicos .....	160
1.5.5. La Integración Escolar en Italia .....	165
1.5.6. La Integración Escolar en Francia .....	169
1.5.7. La Integración Escolar en España .....	172
1.5.8. El caso de Holanda y Alemania .....	203
 Capítulo II. Actitudes e Integración Escolar ....	 211
2.1. En el centro del proceso .....	211
2.2 El concepto de actitud .....	220
2.3. Revisión bibliográfica de los últimos estudios sobre el tema .....	228
2.3.1. Actitudes de los compañeros sin déficit	229
2.3.2. Actitudes de los profesores .....	244
2.3.2.1. Introducción .....	244
2.3.2.2. Resultados no homogéneos .....	247
2.3.2.3. Variables de índole personal .....	256
2.3.2.4. Variables de índole situacional ....	265
2.3.3. Las actitudes de los padres hacia la integración .....	277
2.3.4. El cambio de actitudes .....	285
 Capítulo III. Planteamiento de la investigación .	 295
3.1. Justificación .....	295
3.2. Objetivos .....	298
3.3. Hipótesis .....	301

	Págs.
3.3.1. Hipótesis relacionadas con la muestra de profesores .....	302
3.3.2. Hipótesis relacionadas con la muestra de padres .....	303
3.4. Muestra .....	304
3.4.1. Muestra formada por profesores .....	304
3.4.1.1. Submuestra1: Profesores de centros no adscritos al P.I., durante el curso 88/89 .....	306
3.4.1.2. Submuestra2: Profesores de centros adscritos al P.I. en el curso 88/89 .....	309
3.4.2. Muestra formada por padres .....	311
3.4.2.1. Submuestra3: Padres de niños escolarizados en centros adscritos al P.I. en el curso 88/89 .....	312
3.4.2.2. Submuestra4: Padres de niños escolarizados en centros adscritos al P.I. durante el curso 88/89 .....	317
3.5. Instrumentos de evaluación utilizados .....	323
3.5.1. Eaprof (Escala de Actitudes de los profesores hacia la Integración Escolar) ..	323
3.5.2. Eaprof2-A (Anexo) .....	326
3.5.3. Eappi-1, Eappi,2 y Eappi-2A (Escala de Actitudes de los padres hacia la Integración Escolar) .....	326
3.5.4. H.D.P. (Hoja de Datos Personales).....	331
3.5.5. Dimensiones .....	331
3.5.5.1. Relativas al grupo de padres .....	331
3.5.5.2. Relativas al centro .....	331
3.5.5.3. Relativas al profesor .....	332

	<b>Págs.</b>
3.6. Procedimiento .....	332
3.7. Análisis estadísticos .....	333
3.7.1. Correlación de SPEARMAN (BMDP35) .....	333
3.7.2. Análisis descriptivos (BMDP2D) .....	334
3.7.3. Significación de diferencias entre muestras (Prueba de "t" de STUDENT) (BMDP           ) .....	335
3.7.4. Prueba de MANN-WHITNEY ("U") (BMDP3D) ....	336
3.7.5. Análisis discriminante (BMDP7M) .....	336
Capítulo IV. Resultados .....	338
4.1. Muestra de profesores .....	338
4.1.1. Análisis descriptivo .....	339
4.1.1.1. Datos descriptivos. Profesores/no integración .....	339
4.1.1.2. Datos descriptivos. Profesores/ integración .....	342
4.1.2. Análisis de diferencias, "T" de STUDENT ..	345
4.1.3. Análisis de diferencias, "U" de MANN-WHITNEY. Variables de índole personal .....	348
4.1.3.1. Análisis de diferencias: edad, profesores/no integración .....	348
4.1.3.2. Análisis de diferencias: edad, profesores/integración .....	350
4.1.3.3. Análisis de diferencias: sexo, profesores/no integración .....	353
4.1.3.4. Análisis de diferencias: antigüedad profesional, profesores/no integración	355
4.1.3.5. Análisis de diferencias: antigüedad profesional, profesores/integración ...	358

	Págs.
4.1.3.6. Análisis de diferencias: lengua .....	360
4.1.4. Análisis de diferencias, "U" de MANN- WHITNEY. Variables de índole situacional ..	362
4.1.4.1. Análisis de diferencias: nivel en que enseñan, profesores/no integración ....	362
4.1.4.2. Análisis de diferencias: zona y tipo de centro, profesores/no integración ..	364
4.1.4.3. Análisis de diferencias: zona y tipo de centro, profesores/integración .....	371
4.1.5. Análisis de los resultados del cuestionario Eaprof-2A. Profesores/integración .....	378
4.2. Muestra de padres .....	386
4.2.1. Análisis descriptivos .....	388
4.2.1.1. Datos descriptivos. Padres/no integración .....	388
4.2.1.2. Datos descriptivos. Padres/integración	392
4.2.2. Análisis de diferencias, "T" de STUDENT....	396
4.2.3. Análisis de diferencias, "U" de MANN- WHITNEY. Variables de índole personal ....	398
4.2.3.1. Análisis de diferencias: edad, padres/ no integración .....	398
4.2.3.2. Análisis de diferencias: edad, padres/ integración .....	399
4.2.3.3. Análisis de diferencias: sexo, padres/ no integración .....	401
4.2.3.4. Análisis de diferencias: sexo, padres/ integración .....	403
4.2.3.5. Análisis de diferencias: nivel de estudios, padres/no integración .....	407
4.2.3.6. Análisis de diferencias: nivel de estudios, padres/integración .....	409

	Págs.
4.2.3.7. Análisis de diferencias: profesión, padres/no integración .....	413
4.2.3.8. Análisis de diferencias: profesión, padres/integración .....	415
4.2.3.9. Análisis de diferencias: ocupación, padres/no integración .....	418
4.2.3.10. Análisis de diferencias: ocupación, padres/integración .....	420
4.2.4. Análisis de diferencias, "U" de MANN- WHITNEY. Variables de índole situacional	422
4.2.4.1. Análisis de diferencias. Variables de índole situacional, padres/no integración .....	422
4.2.4.2. Análisis de diferencias. Variables de índole situacional, padres/ integración .....	430
4.2.4.3. Análisis de diferencias. Variables de índole situacional, padres/integración (Eaprof-2A) .....	434
Capítulo V. Conclusiones .....	439
5.1. En la muestra de profesores .....	439
5.1.1. Hipótesis primera .....	439
5.1.2. Hipótesis segunda .....	443
5.1.3. Hipótesis tercera .....	444
5.1.4. Hipótesis cuarta .....	445
5.1.5. Hipótesis quinta .....	447
5.1.6. Hipótesis sexta .....	447
5.1.7. Hipótesis séptima .....	448
5.2. En la muestra de padres .....	450
5.2.1. Hipótesis primera .....	450

	<b>Págs.</b>
5.2.2. Hipótesis segunda .....	451
5.2.3. Hipótesis tercera .....	452
5.2.4. Hipótesis cuarta .....	453
5.2.5. Hipótesis quinta .....	454
5.2.6. Hipótesis sexta .....	455
Anexos: Cuestionarios .....	456
Referencias bibliográficas .....	471