



**EVALUACIÓN
DE LA ACTIVIDAD
MODELO LOCAL
DE VALLADOLID
(PROGRAMA HELIOS)**

Benito Arias • Miguel Angel Verdugo
Victor J. Rubio

Ministerio de Educación y Ciencia

CIDE

**EVALUACION DE LA ACTIVIDAD
MODELO LOCAL DE VALLADOLID
(PROGRAMA HELIOS)**

**BENITO ARIAS
MIGUEL ANGEL VERDUGO
VICTOR J. RUBIO**

El presente proyecto ha sido financiado por el Centro de Investigación
y Documentación Educativa (C.I.D.E.).

Número 109
Colección: INVESTIGACION

Director:

- Benito ARIAS MARTINEZ
Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid

Investigadores:

- Miguel Angel VERDUGO ALONSO
Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca
- Víctor J. RUBIO FRANCO
Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

Colaboradores:

- Cristina JENARO RIO
Master en Integración de Personas con Discapacidad
Universidad de Salamanca
- EQUIPOS DE ORIENTACION PSICOPEDAGOGICA
Dirección Provincial del M.E.C. Valladolid
- Arturo LOPEZ SACRISTAN
Dirección Provincial del M.E.C. Valladolid
- Salustiano RODRIGUEZ VEGA
Dirección Provincial del M.E.E. Valladolid
- Ana María SALAS SANJUAN
Master en Integración de Personas con Discapacidad
Universidad de Salamanca
- María Luisa ROSIACH GALICIA
Master en Integración de Personas con Discapacidad
Universidad de Salamanca
- Consuelo SAIZ MANZANARES
Equipos de Orientación Psicopedagógica. Palencia

Palabras clave para indización y recuperación:

1. Evaluación; 2. Integración Escolar; 3. Rendimiento



© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación y Documentación Educativa

EDITA: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
NIPO: 176-95-154-X
ISBN: 84-369-2708-7
Depósito legal: M. 28.998-1995
Imprime: Closas-Orcoyen, S. L.

INDICE

INTRODUCCION.....	17
<i>PRIMERA PARTE: Revisión teórica</i>	
Capítulo 1. La evaluación de programas educativos	25
1.1. Orígenes y desarrollo de la evaluación de programas	25
1.2. La evaluación de programas hoy.....	27
1.3. Teorías de la evaluación	29
1.4. Definición de la evaluación.....	32
1.5. Objetivos de la evaluación de programas	34
1.6. Modelos de la evaluación de programas	34
1.7. Métodos de investigación evaluativa	36
1.8. Criterios en la evaluación de programas.....	37
1.9. Selección de un programa de evaluación.....	39
Capítulo 2. Programa HELIOS y AML. La AML de Valladolid	41
2.1. El programa HELIOS.....	41
2.2. Las redes de Actividades Modelo Locales del Programa HELIOS	43
2.3. La Actividad Modelo Local de Valladolid	44
2.4. La evolución de la integración en Valladolid	49
2.5. Objetivos perseguidos	54
2.6. Criterios rectores	54
2.7. Situación en el curso 1991-1992	55
Capítulo 3. Necesidades Educativas Especiales e Integración	57
3.1. Concepto y clasificación de las necesidades educativas especiales.....	57
3.1.1. Deficiencia, discapacidad y minusvalía.....	57
3.1.2. Hacia una definición de las necesidades educativas especiales.....	58

3.1.3.	Las clasificaciones de las necesidades educativas especiales.....	62
3.1.4.	El concepto de integración escolar	64
3.1.5.	Argumentos a favor de la integración escolar	69
3.1.6.	Argumentos en contra de la integración escolar	70
3.1.7.	Investigaciones sobre la eficacia de la integración.....	71

SEGUNDA PARTE: Estudios empíricos

Capítulo 4.	La aceptación de los alumnos con N.E.E. por sus compañeros	79
4.1.	Introducción.....	79
4.2.	Método.....	83
4.2.1.	Sujetos	83
4.2.2.	Análisis de datos	84
4.2.3.	Resultados	85
4.2.3.1.	Estadísticos descriptivos.....	85
4.2.3.2.	Relación entre las variables	86
4.2.3.3.	Comparación entre grupos.....	87
4.2.3.4.	Análisis discriminante.....	94
Capítulo 5.	Aceptación social y progreso de los alumnos con N.E.E.....	105
5.1.	Método.....	106
5.1.1.	Sujetos	106
5.1.2.	Instrumentos	107
5.1.3.	Procedimiento.....	107
5.1.4.	Análisis de datos	107
5.1.5.	Resultados	108
5.2.	Nivel de aceptación por los compañeros y progreso de los alumnos atendiendo al tipo de problema (N.E.E.) presentado.	111
5.2.1.	Relación entre tipo de problema y nivel de aceptación por los compañeros	111
5.2.2.	Relación entre tipo de problema y nivel de progreso de los alumnos.....	118
5.2.3.	Análisis de regresión múltiple.....	123
5.3.	Objetivos alcanzados por áreas	128
5.3.1.	Método.....	128
5.3.1.1.	Sujetos.....	128
5.3.1.2.	Instrumentos.....	129
5.3.1.3.	Procedimiento	129
5.3.1.4.	Análisis de datos	129
5.3.1.5.	Resultados.....	130

Capítulo 6. Efectos del Programa de Integración sobre el rendimiento escolar de los alumnos pares	143
6.1. Método.....	143
6.1.1. Sujetos	143
6.1.2. Instrumentos	144
6.1.3. Análisis de datos	144
6.1.4. Resultados	144
6.1.4.1. Resultados por titularidad del centro.....	144
6.1.4.2. Resultados por participación en el programa de integración	145
6.1.4.3. Comparaciones aisladas.....	146
Capítulo 7. Estructura y funcionamiento de los centros en función de su pertenencia al programa de integración.....	149
7.1. Objetivos.....	149
7.2. Método.....	149
7.2.1. Sujetos	149
7.2.2. Instrumentos	149
7.2.3. Hipótesis.....	149
7.2.4. Análisis de datos	150
7.2.5. Resultados	150
Capítulo 8. Evaluación de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar de alumnos con N.E.E.	155
8.1. Desarrollo de la Escala de Actitudes hacia la integración.....	155
8.1.1. Procedimiento.....	155
8.1.1.1. Preparación de los ítems y delimitación conceptual de los constructos implicados...	155
8.1.1.2. Muestra	166
8.1.1.3. Análisis de datos	169
8.1.1.4. Análisis de ítems.....	169
8.1.1.5. Análisis de la escala.....	178
8.2. Evaluación de las actitudes del profesorado	204
8.2.1. Método.....	206
8.2.1.1. Sujetos.....	206
8.2.1.2. Instrumentos.....	206
8.2.1.3. Procedimiento	207
8.2.1.4. Análisis de datos	207
8.2.2. Resultados	209
8.2.3. Discriminación entre sujetos aceptadores y rechazadores.....	222
8.2.4. Análisis de regresión múltiple sobre las puntuaciones en la Escala de Actitudes hacia la integración.....	228

Capítulo 9. Evaluación de las intenciones de conducta del profesorado hacia la integración de alumnos con N.E.E.	235
9.1. Elaboración de la Escala de Integrabilidad.....	235
9.1.1. Procedimiento.....	235
9.1.1.1. Descripción y preparación de los ítems.....	235
9.1.1.2. Sujetos.....	237
9.1.1.3. Hipótesis.....	237
9.1.1.4. Análisis de datos.....	238
9.1.1.5. Resultados.....	240
Capítulo 10. Evolución y estado actual del Programa de Integración según la opinión del profesorado. ..	249
10.1. Método.....	249
10.1.1. Sujetos.....	249
10.1.2. Instrumentos.....	251
10.1.2.1. Impacto y valoración general del programa.....	251
10.1.2.2. Programación.....	251
10.1.2.3. Actitudes y expectativas.....	251
10.1.2.4. Coordinación.....	251
10.1.2.5. Formación y perfeccionamiento profesional.....	251
10.1.2.6. Recursos.....	252
10.1.2.7. Implicación de las familias.....	252
10.1.3. Procedimiento.....	252
10.1.4. Análisis de datos.....	252
10.1.5. Resultados.....	252
10.1.5.1. Frecuencias para toda la muestra.....	252
10.1.5.2. Frecuencias por variables de control....	273
10.1.5.3. Clasificación de las necesidades educativas especiales en cuanto a sus posibilidades teóricas de integración....	293
10.1.5.4. Clasificación de los factores relacionados con el correcto funcionamiento del Programa de Integración.....	296
Capítulo 11. Evolución y estado actual del Programa de Integración según la opinión del personal directivo	299
11.1. Objetivo y procedimiento.....	299
11.2. Resultados.....	300

Capítulo 12. Nivel de satisfacción de los alumnos integrados...	305
12.1. Objetivo	305
12.2. Método.....	305
12.2.1. Sujetos	305
12.2.2. Instrumentos y procedimiento.....	306
12.2.3. Análisis de datos	306
12.2.4. Resultados	306
Capítulo 13. Valoración cualitativa del Programa de Integración	311
13.1. Aspectos positivos de la integración escolar.....	311
13.2. Aspectos negativos de la integración escolar.....	312
13.3. Proyectos educativos	317
13.4. Adaptadores curriculares.....	318
13.5. Archivos de datos individuales	318
13.6. Otros aspectos del programa	319
Conclusiones.....	321
Referencias bibliográficas.....	333

Lista de Tablas y Figuras

Figuras

1. Sujetos, instrumentos, análisis y variables utilizados en los estudios parciales.
3. Evolución de los contextos de ubicación de los alumnos con N.E.E. (1984-1991).
4. Evolución de los tipos de centros (1984-1991).
5. Evolución de los recursos personales (1984-1991).
6. Evolución de los orientadores en centros (1985-1991).
7. Apoyos itinerantes: Profesores y alumnos atendidos.
8. Evolución de los equipos de orientación psicopedagógica: Número de equipos y profesionales (1985-1991).
9. Evolución del número de sedes, equipos y profesionales hasta 1990.
10. Conceptualización de las deficiencias, discapacidades y minusvalías según el modelo de clasificación de la O.M.S.
11. Modelo clasificatorio del C.N.R.E.E.
12. Representación del continuum de alternativas en la integración (basado en Deno, 1970).
13. Representación gráfica del modelo sociométrico (Coie *et al.*, 1982).
14. Resultados del análisis de varianza (interacción sexo por necesidades especiales) en la variable NUMERO DE RECHAZOS.
15. Resultados del análisis de varianza (interacción sexo por titularidad) en la variable NUMERO DE RECHAZOS.
16. Resultados del análisis de varianza (interacción titularidad por edad) en la variable NUMERO DE RECHAZOS.
17. Resultados del análisis de varianza (interacción sexo por necesidades especiales) en la variable NUMERO DE CALIFICACIONES POSITIVAS.
18. Resultados del análisis de varianza (interacción sexo por titularidad) en la variable NUMERO DE CALIFICACIONES NEGATIVAS.
19. Dispersigrama de las puntuaciones discriminantes correspondientes a ambos grupos (con y sin N.E.E.).
20. Configuración de los puntos de fila y columna (centros no integradores).
21. Configuración de los puntos de fila y columna (centros integradores).
22. Configuración de los puntos de fila y columna (todos los centros).
23. Configuración de los puntos de fila y columna (centros no centros).
24. Configuración de los puntos de fila y columna (centros integradores).
25. Configuración de los puntos de fila y columna (todos los centros).
26. Medias obtenidas en el área de Lengua en función de la titularidad del centro.
27. Medias obtenidas en el área de Matemáticas en función de la titularidad del centro.
28. Medias obtenidas en el área de Lengua en función de la participación del centro en el PI.

29. Medias obtenidas en el área de Matemáticas en función de la participación del centro en el PI.
30. Resultados de la prueba de t para grupos independientes (primera aplicación).
31. Resultados de la prueba de t para grupos independientes (segunda aplicación).
32. Medias y desviaciones típicas de los ítems incluidos en la escala definitiva.
33. Discriminación de Items.
34. Comparación de los resultados del análisis factorial exploratorio y análisis de partición latente.
35. Puntuaciones medias por grupos de edad (Factor 1).
36. Puntuaciones medias por grupos de edad (Factor 2).
37. Puntuaciones medias por grupos de edad (Factor 3).
38. Puntuaciones medias por grupos de edad (Factor 4).
39. Puntuaciones medias por grupos de edad (Factor 5).
40. Puntuaciones medias por grupos de edad (Factor 6).
41. Puntuaciones medias por grupos de edad (Factor 7).
42. Puntuaciones medias por grupos de edad (puntuación total).
43. Histograma acumulado de puntuaciones medias (Total y por factores) en función de las actividades de perfeccionamiento.
44. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función de la edad.
45. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función del sexo.
46. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función de la pertenencia a movimientos de renovación pedagógica.
47. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función de la participación en actividades de perfeccionamiento.
48. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función de la atención a alumnos con N.E.E.
49. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función del ciclo docente.
50. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función de la especialidad.
51. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función de los años de experiencia docente.
52. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función del número de alumnos en clase.
53. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función del tipo de profesor.
54. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función de la titulación.
55. Histograma acumulado de resultados en la escala de actitudes en función de la pertenencia a centros de integración.

56. Dispersigrama de las puntuaciones discriminantes (todos los grupos).
57. Mapa territorial.
58. Modelo de regresión múltiple para la puntuación total en la escala de actitudes.
59. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 1.
60. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 2.
61. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 3.
62. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 4.
63. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 5.
64. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 6.
65. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 7.
66. Medias obtenidas en cada categoría por la muestra total, los profesores tutores y de apoyo.
67. Rangos medios de los factores relacionados con el éxito de los programas de integración (Muestras de profesores tutores y de apoyo).

Tablas

1. Estadísticos descriptivos de las variables sociométricas (para toda la muestra).
2. Estadísticos descriptivos de las variables sociométricas (submuestra de alumnos con N.E.E.).
3. Estadísticos descriptivos de las variables sociométricas (submuestra de alumnos sin N.E.E.).
4. Coeficientes de correlación entre las variables sociométricas (para toda la muestra).
5. Coeficientes de correlación entre las variables sociométricas (submuestra de alumnos con N.E.E.).
6. Coeficientes de correlación entre las variables sociométricas (submuestra de alumnos sin N.E.E.).
7. Resultados de la comparación entre los grupos (prueba de t, nivel de significación) en función de la presencia de necesidades especiales.
8. Resultados de la comparación entre los grupos (prueba de t, nivel de significación) en función de la pertenencia a centros de integración.
9. Resultados de la comparación entre los grupos (prueba de t, nivel de significación) en función del sexo.
10. Resultados de la comparación entre los grupos (prueba de t, nivel de significación) en función de la titularidad de los centros.
11. Resultados del análisis de varianza (número de elecciones) en función de la edad.
12. Resultados del análisis de varianza (número de rechazos) en función de la edad.
13. Resultados del análisis de varianza (número de calificaciones positivas) en función de la edad.

14. Resultados del análisis de varianza (número de calificaciones negativas) en función de la edad.
15. Interacciones de segundo orden.
16. Resumen de pasos ejecutados en el análisis discriminante.
17. Función discriminante canónica.
18. Coeficientes de la función discriminante canónica.
19. Correlaciones ordenadas entre las variables discriminantes y la función discriminante.
20. Matriz de confusión.
21. Resultados del análisis de correspondencias (aceptación y tipo de N.E.E.). Centros no integradores.
22. Resultados del análisis de correspondencias (aceptación y tipo de N.E.E.). Centros integradores.
23. Resultados del análisis de correspondencias (progreso y tipo de N.E.E.). Todos los centros.
24. Resultados del análisis de correspondencias (progreso y tipo de N.E.E.). Centros no integradores.
25. Resultados del análisis de correspondencias (progreso y tipo de N.E.E.). Centros integradores.
26. Resultados del análisis de correspondencias (aceptación y tipo de N.E.E.). Todos los centros.
27. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: nivel de progreso de los alumnos).
28. Coeficientes de contribución para la variable Progreso.
29. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: nivel de desfase de los alumnos).
30. Coeficientes de contribución para la variable Desfase.
31. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: nivel de aceptación de los alumnos).
32. Coeficientes de contribución para la variable Aceptación.
33. Resultados de la prueba *t* para grupos independientes por pertenencia al programa de integración.
34. Resultados de la prueba *U* de Mann-Whitney por titularidad de los centros.
35. Resultados de la prueba *t* para grupos independientes por sexo.
36. Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función de la edad.
37. Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función del cociente intelectual.
38. Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función del desfase en cursos.
39. Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función de los estudios completados por el padre.
40. Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función de los estudios completados por la madre.

41. Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función de la profesión del padre.
42. Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función del nivel socioeconómico.
43. Coeficientes de correlación de Pearson entre la percepción del profesor y el resultado según objetivos alcanzados por los alumnos.
44. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: objetivos conseguidos en el área de Lenguaje).
45. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: objetivos conseguidos en el área de Cálculo).
46. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: objetivos conseguidos en el área de Socialización).
47. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: objetivos conseguidos en el área de Autonomía Personal).
48. Resultados del análisis de covarianza (Lengua, segunda aplicación) en función de la titularidad del centro.
49. Resultados del análisis de covarianza (Matemáticas, segunda aplicación) en función de la titularidad del centro.
50. Resultados del análisis de covarianza (Lengua, segunda aplicación) en función de la participación del centro en el PI.
51. Resultados del análisis de covarianza (Matemáticas, segunda aplicación) en función de la participación del centro en el PI.
52. Resultados del análisis de varianza (Lengua) en función del tipo de centro y momento de la evaluación.
53. Resultados del análisis de varianza (Matemáticas) en función del tipo de centro y momento de la evaluación.
54. Contenido de los ítems y fuentes documentales de apoyo.
55. Distribución de la muestra general por procedencia.
56. Distribución de la muestra general por profesión.
57. Distribución de la muestra general por edad.
58. Distribución de la muestra general por sexo.
59. Distribución de la muestra general por contacto con los alumnos con deficiencias.
60. Distribución de la muestra general por razón del contacto.
61. Distribución de la muestra general por frecuencia del contacto.
62. Distribución de la muestra general por estudios finalizados.
63. Tipicidad de los ítems.
64. Frecuencias totales de la distribución de respuestas a los 60 ítems de la escala.
65. Proporción de sujetos que contestan en sentido favorable, índice de dificultad y error típico (configuración de 60 ítems).
66. Discriminación de los ítems: Resultado del contraste entre medias (prueba de t).
67. Coeficientes de correlación biserial puntual entre los ítems dicotomizados y la puntuación total en la escala.

68. Coeficientes de consistencia interna.
69. Resultados del análisis de fiabilidad.
70. Valores propios y varianza explicada (solución de 7 factores, rotación Varimax).
71. Matriz factorial rotada (Varimax).
72. Matriz factorial rotada (Oblimin).
73. Resultados del análisis factorial de segundo orden: Valores propios y varianza explicada (solución de 7 factores, rotación Varimax).
74. Matriz de correlaciones entre factores de primer orden.
75. Matriz de correlaciones entre factores de segundo orden.
76. Análisis de partición latente: Matriz factorial rotada (Varimax).
77. Valores propios y varianza explicada (análisis de participación latente).
78. Puntuaciones medias (Total y por factores) en función de la edad.
79. Puntuaciones medias (Total y por factores) en función de las actividades de perfeccionamiento.
80. Coeficientes de correlación entre las puntuaciones obtenidas en los factores de la Escala de Actitudes y la Escala de Integrabilidad.
81. Coeficientes de consistencia interna (α y α estandarizada) obtenidos en los factores de la Escala de Actitudes.
82. Baremos (puntuaciones directas y centiles) de la Escala de Actitudes.
83. Configuración final de respondientes a las Escalas de Actitudes hacia la Integración e Integrabilidad.
84. Composición de la muestra y medias obtenidas en la Escala de Actitudes.
85. Resultados del análisis de varianza en función de la edad.
86. Resultados de la prueba de t en función del sexo.
87. Resultados de la prueba de t en función de la pertenencia a movimientos de renovación pedagógica.
88. Resultados de la prueba de t en función de las actividades de perfeccionamiento.
89. Resultados de la prueba de t en función de la atención a alumnos con N.E.E.
90. Resultados del análisis de varianza en función del ciclo docente.
91. Resultados de la prueba de t en función de la especialidad.
92. Resultados del análisis de varianza en función de la experiencia docente.
93. Resultados del análisis de varianza en función del número de alumnos en clase.
94. Resultados de la prueba de t en función del tipo de profesor.
95. Resultados de la prueba de t en función de la titulación.
96. Resultados de la prueba de t en función de la pertenencia a centros de integración.
97. Lambda de Wilks y razón F univariada con 2 y 249 grados de libertad.
98. Función discriminante canónica.
99. Correlaciones entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes.
100. Resultados de la matriz de clasificación (matriz de confusión).

101. Resultados del análisis de regresión múltiple.
102. Saturaciones factoriales de la escala de integrabilidad.
103. Análisis factorial de segundo orden de la escala de integrabilidad.
104. Medias obtenidas en la escala de integrabilidad y resultados de la comparación entre medias atendiendo a la titularidad del centro.
105. Medias obtenidas en la escala de integrabilidad y resultados de la comparación entre medias atendiendo al sexo.
106. Medias obtenidas en la escala de integrabilidad y resultados de la comparación entre medias atendiendo al tipo de profesor.
107. Medias obtenidas en la escala de integrabilidad y resultados de la comparación entre medias atendiendo a la atención directa a alumnos con N.E.E.
108. Resultados del análisis de varianza en función de la edad.
109. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas al impacto y valoración general del programa.
110. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a la programación.
111. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a las actitudes y expectativas.
112. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a la coordinación del programa.
113. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a la formación y perfeccionamiento del profesorado.
114. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a los recursos.
115. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a las familias de los alumnos.
116. Clasificación de las N.E.E. atendiendo a sus posibilidades de integración (muestra total).
117. Clasificación de las N.E.E. atendiendo a sus posibilidades de integración (muestra de profesores tutores).
118. Clasificación de las N.E.E. atendiendo a sus posibilidades de integración (muestra de profesores de apoyo).
119. Clasificación de factores relacionados con el éxito de los programas de integración (muestra total).
120. Clasificación de factores relacionados con el éxito de los programas de integración (muestra de profesores tutores).
121. Clasificación de factores relacionados con el éxito de los programas de integración (muestra de profesores de apoyo).
122. Proporciones totales (porcentajes válidos) de respuestas a la escala de satisfacción.
123. Resultados del análisis de la tabla de contingencia (preguntas por edad).
124. Resultados del análisis de la tabla de contingencia (preguntas por sexo).
125. Resultados del análisis de la tabla de contingencia (preguntas por número de horas en el aula ordinaria).

INTRODUCCION

A lo largo de la pasada década ha tenido lugar en nuestro país un proceso —ya vigente por entonces en bastantes países occidentales¹— que se plantea como objetivo la plena integración física, funcional y social de las personas afectadas por algún tipo de discapacidad. Dicho proceso cuenta con la cobertura legal de una serie de disposiciones, entre las que han constituido hitos decisivos la Ley 13/82 de 7 de abril sobre la Integración Social del Minusválido, el Real Decreto 334/1985 sobre Ordenación de la Educación Especial y el Real Decreto 969/1986 de creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, culminando con la promulgación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

La citada normativa, junto con las disposiciones de rango menor que la desarrollan, ha supuesto sin lugar a dudas un salto cualitativo de enorme importancia con respecto a la situación de partida, por cuanto que ha implicado numerosas transformaciones estructurales de carácter administrativo y asistencial (por ejemplo, normalización de servicios, sectorización de la atención educativa, individualización de la enseñanza, potenciación y actualización de la formación del profesorado, creación de equipos interdisciplinares, provisión de recursos específicos, etc.), así como una nueva forma de entender y abordar la educación de los alumnos con deficiencias, discapacidades y minusvalías que, a partir de octubre de 1985, fecha de implantación del Programa de Integración Escolar, han pasado progresivamente a ser atendidos en el ámbito de la escuela ordinaria.

Por otra parte, la Comunidad Económica Europea en resolución de 18 de abril de 1988, puese en marcha el Programa HELIOS (“Handicapped People Living Independently in an Open Society”), propugnando acciones específicas dirigidas a fomentar la integración social de las personas con minusvalías. Entre dichas acciones específicas se encuentra la de elaborar una red comunitaria de A.M.L.

¹ Entre los países más representativos, podemos citar los siguientes: Dinamarca (con los principios de formalización incorporados a la legislación en 1959), Suecia (Leyes de Normalización y de Medidas Asistenciales para el Retraso Mental de 1968), Inglaterra (Leyes de Educación de 1971 y 1977, y de Educación Especial de 1981), Italia (Ley de Integración de 1971), Estados Unidos (Leyes de 1973 y 1975 contra la discriminación de los ciudadanos con discapacidades y a favor de la integración), Francia (Ley de Orientación de las Personas con Deficiencias de 1975) y Canadá (Ley de Integración de 1978).

(Actividades Modelo Locales) en las que se contempla la integración económica, laboral, escolar y social de los minusválidos.

La Dirección Provincial del M.E.C. de Valladolid solicitó a la Comisión de las Comunidades Europeas, mediante la elaboración de un Proyecto sobre el funcionamiento del Plan Provincial de Educación Especial y de Integración Escolar, su incorporación a la red de experiencias de integración escolar, entrando oficialmente a formar parte de la misma en calidad de Actividad Modelo Local el 19 de julio de 1988.

La experiencia de integración escolar en nuestra provincia, si bien ha formado parte —con el resto de las provincias del denominado “Territorio MEC”— de la investigación evaluativa sobre el Programa de Integración realizada bajo los auspicios del C.I.D.E., no ha sido sometida hasta el momento a una evaluación formal de manera aislada, por lo que nos planteamos la necesidad de llevar a cabo una evaluación que proporcione respuestas a algunos de los numerosos interrogantes que desde diversos ámbitos (por ejemplo, responsables, ejecutores del programa destinatarios, comunidad...) se han venido planteando a lo largo de su desarrollo.

Conviene poner de relieve en este punto un hecho que, a nuestro modo de ver, tienen una importancia decisiva en orden a justificar cualquier investigación centrada en la evaluación de programas de integración escolar: la incorporación a las aulas normales de niños con distintos déficits de carácter físico, psíquico o sensorial y problemas de inadaptación, encomendando la responsabilidad primaria de su educación a los profesores ordinarios, ha sido con toda probabilidad la innovación que más impacto ha suscitado en la comunidad educativa —profesores, padres, alumnos— entre los numerosos cambios que durante estos últimos años se han llevado a cabo en el sistema educativo español.

Siendo esto así, parece necesario llevar a cabo estudios que valoren la magnitud y alcance de dicho impacto, y estimen la medida en que la integración favorece el desarrollo escolar, personal y social de los alumnos con deficiencias, así como las posibles repercusiones que el proceso integrador tienen sobre los diferentes sistemas implicados, por medio del análisis de las diferencias entre las situaciones de integración y de no integración, así como de las relaciones entre las diversas variables intervinientes en el proceso.

El presente proyecto, pues, se plantea como objetivo general llevar a término *una revisión del estado actual de la integración escolar en la provincia de Valladolid*, atendiendo a las repercusiones observadas en los centros, profesores, alumnos integrados, alumnos pares y padres en una serie de variables que la investigación previa señala repetidamente como más importantes.

El objetivo general mencionado puede desglosarse en una serie de objetivos parciales:

1. Analizar las diferencias de estructura y funcionamiento de una muestra de centros escolares, en función de su participación en el Programa de Integración.
2. Analizar las opiniones, creencias y expectativas del personal directivo de los centros y del profesorado que realiza su labor educativa en centros incluidos en el PI respecto a las principales variables definatorias del programa.

3. Determinar el signo y magnitud de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar.

4. Valorar el estatus sociométrico y el nivel general de aceptación social de los alumnos con necesidades educativas especiales.

5. Evaluar el rendimiento escolar y la consecución de objetivos en las áreas de socialización y autonomía personal de los alumnos con necesidades educativas especiales.

6. Evaluar el rendimiento escolar de los compañeros de los alumnos con N.E.E.

7. Determinar el nivel general de satisfacción de profesores, padres y alumnos con el desarrollo y resultados del programa de integración.

La primera parte del proyecto consta de tres capítulos:

En el Capítulo 1 realizamos una revisión teórica de los fundamentos y aspectos claves que definen la evaluación de programas educativos, tanto desde una perspectiva genérica como desde el punto de vista de la integración escolar.

En el Capítulo 2 exponemos los principales fundamentos, objetivos y características descriptivas del programa HELIOS y las Actividades Modelo Locales, con especial atención a la planificación y desarrollo de la A.M.L. de Valladolid.

Precisamos en el Capítulo 3 algunos de los conceptos clave referidos a la integración escolar, en concreto los de “necesidades educativas especiales” e “integración/normalización”. Realizamos asimismo una somera revisión de la literatura acerca de los resultados de diferentes estudios de evaluación de la integración, así como los argumentos que defienden o, en su caso, cuestionan la integración como alternativa educativa viable.

La segunda parte de la investigación se compone de diez estudios parciales, en los que intentamos dar respuesta a una serie de preguntas relacionadas con los objetivos antes expuestos. Cada uno de ellos se ajusta a un formato similar (objetivo planteado, sujetos, instrumentos, hipótesis —o preguntas de investigación, en su caso—, análisis de datos y resultados). En los casos en que ha sido preciso construir *ad hoc* los instrumentos psicométricos de recogida de datos, detallamos en la correspondiente sección el proceso seguido para desarrollar y validar dichos instrumentos.

La Figura 1 muestra una síntesis comprensiva de los sujetos, instrumentos de evaluación utilizados, principales análisis de datos efectuados, y variables de salida consideradas en cada uno de los estudios parciales de que se compone la parte aplicada del proyecto. De ellos, cuatro tienen como población objetivo los alumnos integrados y tres al profesorado, refiriéndose los restantes a los compañeros, directores, centros y personal educativo (profesores y directores). Salvo en un caso, en que se ha utilizado una prueba normalizada, en el resto los instrumentos han debido construirse expresamente (en las secciones correspondientes detallaremos el proceso de elaboración y, en su caso, de validación, seguido).

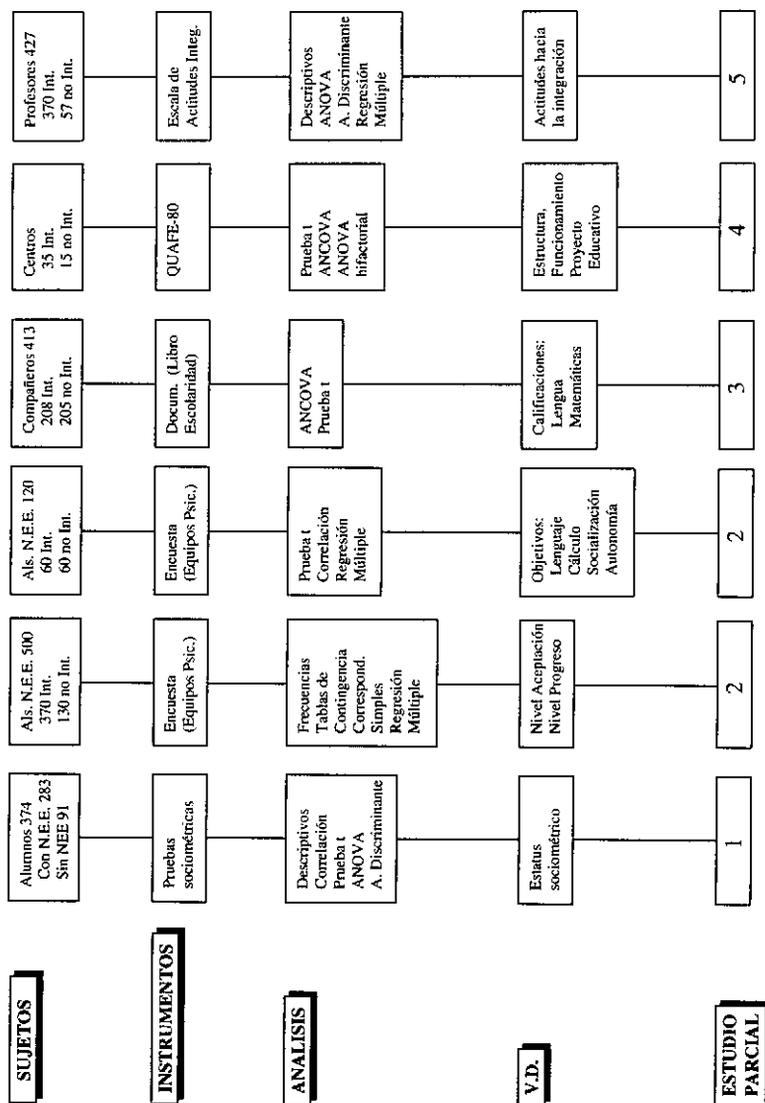


Figura 1. Sujetos, instrumentos, análisis y variables utilizados en los estudios parciales.

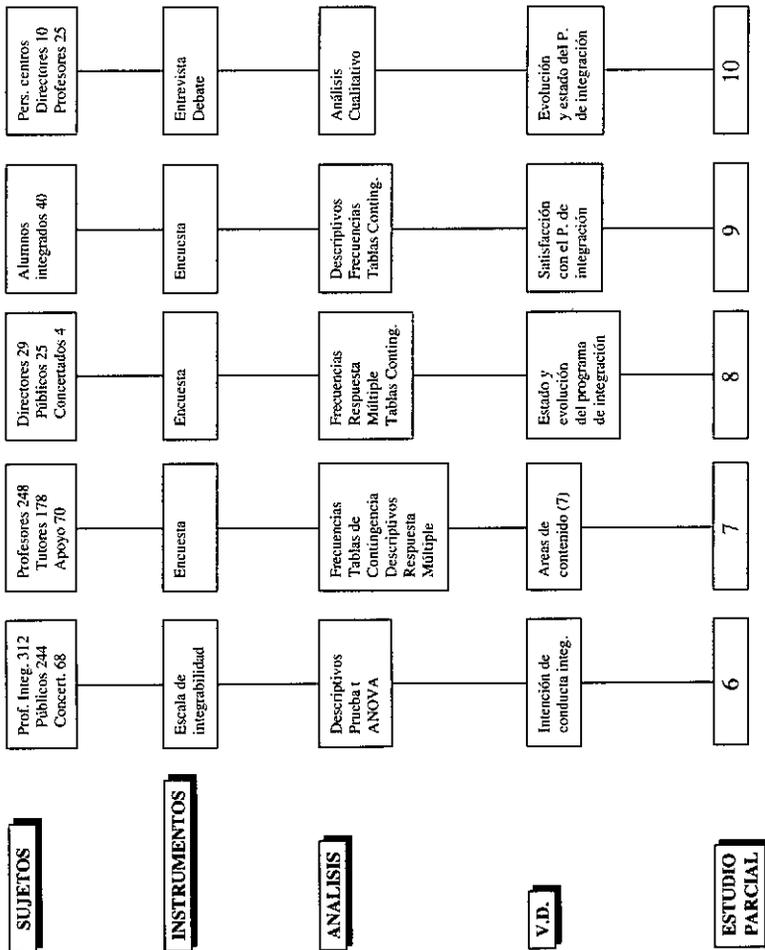
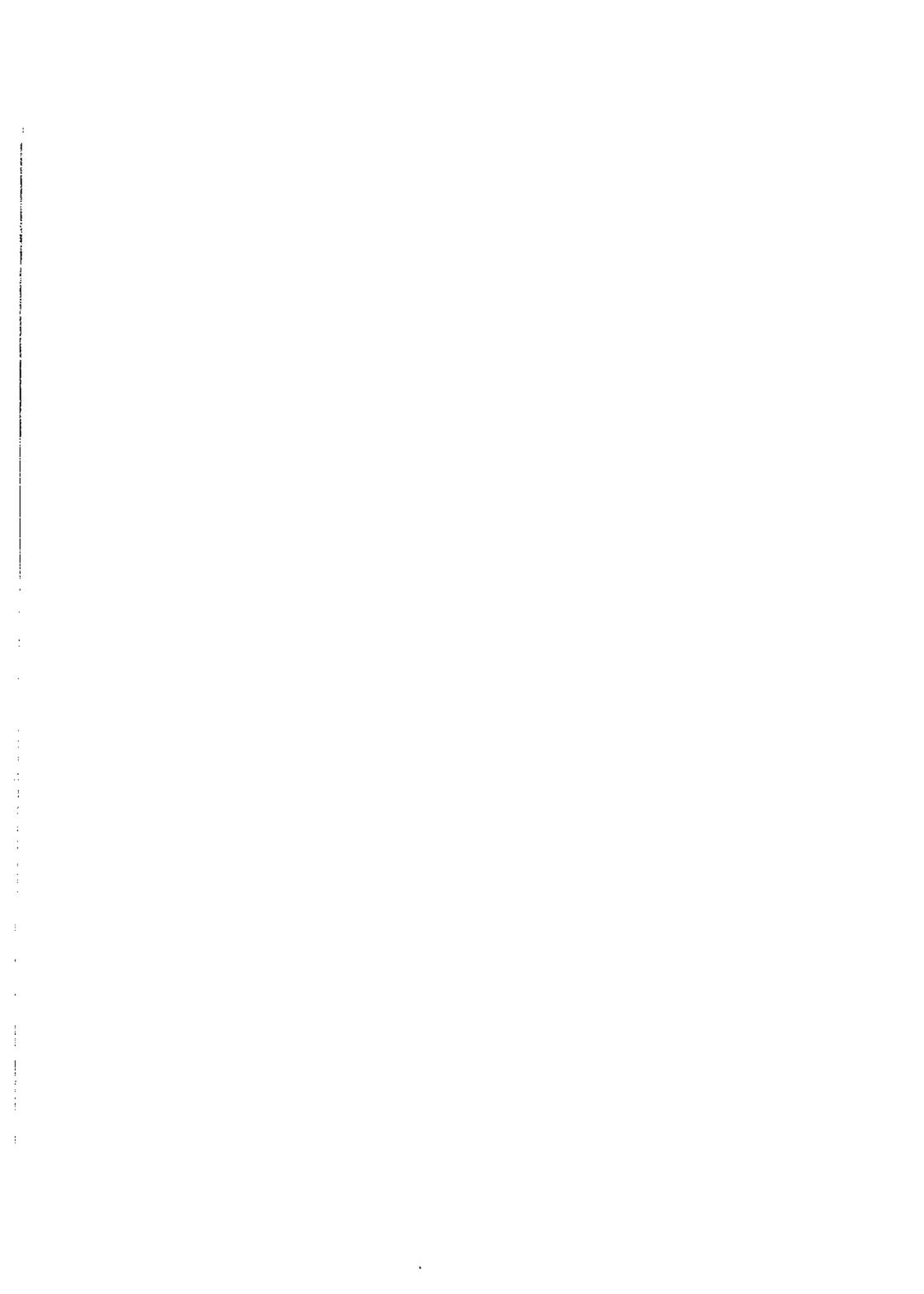


Figura 1 (cont.). Sujetos, instrumentos, análisis y variables utilizados en los estudios parciales.



PRIMERA PARTE

Revisión Teórica



CAPITULO 1

LA EVALUACION DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

1.1. Orígenes y desarrollo de la evaluación de programas

La evaluación ha estado presente en la sociedad desde siempre con distintas finalidades. Algunos autores (Shadish, Cook, y Levinton, 1991) señalan los antecedentes remotos u orígenes de la evaluación en la sociedad China del año 2200 a.C. cuando se encuentran datos que avalan su utilización para la selección de personal. Otros autores citan a la Biblia y al Corán como libros sagrados que describen tipos de prácticas evaluativas diversas.

En la cultura española podemos citar antecedentes históricos de gran importancia. La famosa obra *Tirant lo Blanc* de Joan de Sagarra que dio origen al idioma valenciano recoge unas bellas estampas de cómo eran reconocidos con el rango de caballeros aquellos que por sus hazañas lo tenían merecido. El libro describe el "examen" con las condiciones ambientales requeridas y también describe las aptitudes de la persona que quería acceder a caballero. Por otro lado, la famosa obra de Juan Huarte de San Juan *Examen de ingenios para las ciencias* se considera el antecedente internacional más reconocido de la actual evaluación profesional. En la obra, Huarte de San Juan describió las distintas habilidades o tipos de inteligencia de las personas, acomodando estas aptitudes a distintos tipos de trabajo a desempeñar.

Más cercano a nuestros días, durante el siglo XIX y principios del XX predominó una concepción tradicional de la evaluación, caracterizada por un énfasis en la persona y consistente en la medición de las diferencias individuales de los alumnos. Los instrumentos típicos de esta orientación evaluadora eran, lógicamente, los tests psicométricos.

Es posible encontrar los antecedentes de la moderna concepción de la evaluación de programas en los Estados Unidos, en la figura de Tyler, quien, en 1929 participó en un programa para mejorar la enseñanza de alumnos no graduados en la Universidad de Ohio (Sáez, 1992). A partir de estos momentos comienzan a

considerarse otros elementos ajenos al propio alumno, situando el énfasis en los objetivos plasmados en el diseño curricular. Años más tarde, este mismo autor es el encargado de evaluar la eficacia de la enseñanza secundaria. Aunque Tyler evaluó fundamentalmente el aprendizaje, realizó una importante aportación señalando que el término evaluación implicaba algo más que la mera administración de tests y que había de servir para determinar hasta qué punto se habían conseguido los objetivos establecidos en el curriculum. Este planteamiento modifica la idea tradicional que consideraba la evaluación como la medición de las diferencias individuales de los alumnos.

Otro acontecimiento importante dentro de la historia de la evaluación de programas tuvo lugar en los años 50, momento en que la National Science Foundation financió importantes proyectos curriculares, lo que llevó a la necesidad de realizar evaluaciones para justificar la importante inversión estatal. La gran aportación financiera para el desarrollo de programas educativos trajo consigo la preocupación por valorar la eficacia de estas inversiones.

En cuanto a la concepción moderna de la evaluación de programas sociales podemos situarla en los años 60 en Estados Unidos. Las principales razones fueron el rápido crecimiento económico y el papel intervencionista que asumió el gobierno en la política social, junto con la aparición de un creciente número de titulados en ciencias sociales implicados en esta tarea, que comenzaron a interesarse en el análisis de las políticas, y en investigaciones mediante cuestionarios, experimentos de campo y estudios etnográficos.

Deteniéndonos en los principales acontecimientos sucedidos en esta época, destacamos, en 1965, con la era Kennedy, la puesta en marcha de programas sociales (vivienda, salud, justicia) y educativos (por ejemplo, los programas *Head Start* y *Follow Through*, para niños con retraso y/o desventaja sociocultural), continuados por los presidentes Johnson y Nixon con la esperanza de poder proteger a los ciudadanos de los efectos negativos de la pobreza. Ello supuso una enorme inversión económica, lo cual llevó a su vez a preocupaciones por la transparencia en gestión, y la utilidad o resultados de los programas puestos en marcha. Así, se trató de regular legalmente esta situación, quedando reflejado en el Mandato Federal de realizar evaluaciones de los Programas, presente en la Legislación Social de EEUU. Este mandato consideraba la evaluación como un requisito para financiar cualquier programa. No está claro el dinero que se invirtió en esto, tanto en el ámbito federal como en el estatal y local. El hecho es que se ofrecían claros incentivos financieros, legales y administrativos para que las personas realizaran evaluaciones.

De este modo, a finales de los años 60 las demandas de feedback respecto a los programas sociales excedieron al personal existente. Esto hizo que muchas personas del mundo académico se implicaran en la evaluación. Así, la evaluación se convirtió en una profesión. Los años 80 supusieron un declive de la financiación y por tanto de las actividades de evaluación. Algunos lo sitúan a finales de los 70 con el inicio de la era Reagan y el recorte presupuestario realizado. No obstante, la financiación y actividades mencionadas previamente contribuyeron a dar credi-

bilidad a la evaluación. Así, la evaluación de programas se convirtió en una profesión gracias a las iniciativas federales posteriores a la II Guerra Mundial, recibiendo el necesario apoyo institucional para constituirse en una nueva profesión responsable de determinados roles (ofrecer feedback sobre programas sociales) en un determinado sector (el de programas sociales públicos), con una financiación (ofrecida por realizar estas evaluaciones) y contando con una legitimidad social (debido a la necesidad por parte del gobierno de realizar estas evaluaciones).

Los orígenes de la evaluación de programas en Europa tienen su raíz en Inglaterra. Concretamente, en los años 60 la Fundación Nuffield financió el proyecto Nuffield de Ciencias, destinado a fomentar conocimientos y actitudes positivas de los alumnos hacia estas materias. Sin embargo, la evaluación de los resultados del mismo tropezó con muchas dificultades: informes de resultados contradictorios, existencia de múltiples variables intervinientes que impedían ofrecer claras conclusiones, y otros problemas (Sáez, 1992). Esta Fundación financió, asimismo, el proyecto sobre la enseñanza del francés como segunda lengua en la enseñanza primaria, que contó con una evaluación financiada por el Ministerio de Educación Británico. A partir de estas experiencias se creó la norma en el Reino Unido de que todo proyecto debía llevar una evaluación del mismo.

En estos años se definió la evaluación en términos operativos y se consideró que debía servir para ayudar a quienes desarrollaban el currículum (y no meramente para valorar lo aprendido por los alumnos o a valorar las actividades de los profesores). Este tipo de evaluación se denomina también Evaluación del Currículo, Investigación Curricular o Investigación Evaluativa. El nuevo planteamiento o concepción de la misma radica en que para evaluar hace falta comprender, frente a las evaluaciones convencionales que iban simplemente destinadas a constatar el éxito o fracaso del proceso educativo.

1.2. La evaluación de programas hoy

La situación en los años 80 se caracterizó por una diversificación de la evaluación y, por tanto, de la metodología (ya no únicamente cuantitativa). Aparecen modos y modelos muy diversos de concebir la evaluación de programas. La evaluación pasa de tener una perspectiva de “rendir cuentas” a adoptar una orientación más política, planteándose que el evaluador no debe apoyar ningún interés concreto sino asegurarse de que todos los intereses queden representados.

En España, la década de los ochenta constituye el punto de arranque de la evaluación de programas, comenzando a considerarse un tema de interés y preocupación y realizándose las primeras experiencias en este sentido. La importancia de la evaluación comienza a plantearse por personas con puestos de responsabilidad en el sistema educativo y de servicios sociales y de salud, a la vez que por profesionales del ámbito universitario. Así, destaca la evaluación de programas de integración educativa y de la reforma experimental de las Enseñanzas Medias pro-

puestas y desarrolladas por el Ministerio de Educación y Ciencia. Simultáneamente, otras entidades de carácter supranacional (CEE), nacional (INSALUD, Ministerio de Asuntos Sociales), regional (CC.AA.), local (Ayuntamientos) y no gubernamentales inician las primeras experiencias evaluativas en España a finales de los años ochenta.

La situación actual dentro de la evaluación de programas desde una perspectiva internacional se caracteriza por:

- a) Profesionalización de la evaluación, que se traduce en:
 1. Existencia de centros destinados a formar profesionales especializados (universidades, estudios de postgrado).
 2. Creación de asociaciones, revistas, anuarios, estándares profesionales.
- b) Diversificación de las prácticas profesionales, quedando reflejada en:
 1. Diversidad de centros encargados de realizar evaluaciones:
 - Consultorías externas especializadas.
 - Investigadores procedentes de la universidad.
 - Asesorías internas.
 2. Diversidad del campo de procedencia (sociología, psicología, derecho, economía).
 3. Diversidad de las actividades de evaluación llevadas a cabo, promovida por las agencias que demandan un gran número de actividades diferentes bajo la misma rúbrica de "evaluación".

Las principales consecuencias que se derivan de tal diversidad son:

- Dificil acuerdo respecto a lo que ha de consistir la práctica de la evaluación.
- Prolongadas discusiones respecto a las definiciones, modelos y métodos de evaluación.

Todo esto ha llevado a un surgimiento gradual y progresivo de teorías comprensivas de evaluación de programas sociales que tratan de integrar esta diversidad dentro de un conjunto coherente. Esto es, actualmente se reconoce que la evaluación puede variar mucho de unos casos a otros, pero su potencial para la unidad intelectual reside en lo que Scriven denomina "la lógica de la evaluación", que puede romper las barreras que separan a los evaluadores.

Los primeros intentos de integraciones teóricas en este campo se remontan a las propuestas realizadas por autores tales como Suchman (1967) y Campbell (1969, 1971).

Es importante destacar que la confianza depositada exclusivamente en el estudio de los resultados obtenidos (propia de estudios cuantitativos) ha experimentado una modificación gradual, apareciendo un interés creciente por examinar la calidad de la puesta en marcha de los programas, así como de los procesos que mediatizan el impacto de éstos, lo que supone la inclusión de métodos cualitativos.

En resumen, podemos decir que en nuestros días:

- Las teorías de la evaluación cubren un amplio espectro de temas, y asumen la complejidad que caracteriza a la práctica evaluativa.
- El desarrollo de las teorías ofrece una mejor integración de los conceptos, métodos y prácticas existentes.

— La evaluación ha pasado a formar parte de los programas puestos en marcha por cualquier organización.

— No existe un único método adecuado siempre ni en todas las ocasiones. De ahí la importancia de que el buen evaluador conozca las teorías que rigen su actuación para saber qué método es más adecuado en las diferentes situaciones. Se reconoce, pues, que sin una base teórica el evaluador está condenado a actuar por ensayo-error.

1.3. Teorías de la evaluación

Nos encontramos ante un desequilibrio entre la enorme atención prestada a los métodos y el reducido interés suscitado por los aspectos teóricos que guían la elección de un método. Para una práctica evaluativa adecuada todo buen evaluador ha de saber dar respuesta a las siguientes cuestiones relacionadas con los componentes de una teoría de la evaluación.

En primer lugar, y respecto al componente de *programación social* de una teoría de la evaluación, una buena teoría de programación social debe poder responder a “si” y “cómo” pueden hacerse las cosas. Ello requiere plantearse cuestiones básicas como el tipo de problema al que pretende dar respuesta la intervención, y la relevancia del mismo (que justifique el empleo de tiempo y recursos en estudiarlo). Asimismo, se debe analizar si la intervención propuesta supone una ligera o una sustancial modificación de las prácticas habituales, alternativas de intervención disponibles y posible impacto de la intervención (ya sea un programa, un proyecto o un elemento).

La mayoría de los teóricos de la evaluación están de acuerdo en que los programas sociales disminuyen los problemas sociales de manera gradual más que radical, y en que la misma realidad social hace difícil poner en marcha un cambio planificado y uniforme. La planificación de nuevos programas sociales produce un mayor impacto sobre los problemas que la planificación de proyectos o elementos, pero la probabilidad de que tengan lugar cambios importantes en programas es menor que la de que se produzcan cambios en proyectos y elementos. Nadie duda tampoco de que la evaluación supone una actividad omnipresente en todo programa social, incluso ante la ausencia de evaluaciones formales, y de que la calidad y utilidad de la misma depende de otras actividades propias de la resolución de problemas tales como el decidir el tipo de intervención a realizar o el definir adecuadamente un problema social.

Respecto al componente de conocimiento, los mejores teóricos del conocimiento son aquellos capaces de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- a) ontológicas (cuál es la naturaleza de la realidad);
- b) epistemológicas (justificaciones de las conclusiones o descubrimientos), y
- c) metodológicas (cómo se construye este conocimiento).

Para ello es necesario responder a una serie de aspectos relacionados con el establecimiento de criterios o estándares (científicos tradicionales, entre otros)

para juzgar la valía de los resultados obtenidos, el tipo de conocimientos requeridos tanto por el cliente que ha pagado por ello como por los distintos implicados, la determinación del conocimiento que se pretende obtener (causación, generalización, implantación, costes) y sobre la posibilidad de obtenerlo.

Los teóricos están de acuerdo en que la epistemología y la metodología son temas esenciales en la evaluación. Si bien el positivismo lógico constituye un acercamiento epistemológico en alguna medida cuestionable, en modo alguno puede rechazarse el uso del método científico como parte del repertorio del evaluador, pues la evaluación de programas constituye un esfuerzo empírico, si bien insertado en el marco de una tradición de ciencia social.

Respecto al componente *valorativo*, los primeros evaluadores creían que sus actividades estaban libres de valor, pero hoy nadie duda de que es imposible en el mundo de los programas sociales evaluar sin que existan unos valores. De hecho, los programas sociales en sí mismos no están libres de valores. Es necesario dar respuesta a cuestiones relacionadas con los resultados (tanto positivos como posibles efectos colaterales negativos) que se esperan obtener, construyendo estándares o realizando estudios comparativos para determinar la calidad de la intervención. La evaluación no puede estar libre de valores, y es necesario tener en cuenta los intereses de todos los implicados en el proceso de evaluación.

En cuanto al componente de *utilidad*, los evaluadores necesitan una teoría que les permita establecer cómo, cuándo, dónde y por qué pueden producir resultados útiles. Pero además, se han de dar respuesta a los aspectos prácticos, es decir a los relacionados con la utilización del conocimiento. Concretamente a cuestiones tales como el tipo de equilibrio entre utilidad instrumental (ayuda o satisfacción de necesidades de los usuarios, clientes, etc.) y conceptual (ayuda a comprender un determinado aspecto o problema) que desea obtener, y al modo en que se van a comunicar resultados obtenidos, entre otros. En lo que existe un acuerdo indudable es en que una evaluación que cuente con financiación requiere una utilidad a corto plazo.

Finalmente, el componente *práctico* constituye el componente esencial de las teorías de la evaluación. Supone dar respuesta a la pregunta de cómo tomar decisiones dadas las limitaciones con las que trabajan. Ello supone preguntarse en primer lugar, si merece la pena realizar tal evaluación, los propósitos que pretende (por ej., medir los efectos de un programa, mejorarlo, influir en la toma de decisiones, juzgar la valía de un programa, proporcionar información útil, etc.), los métodos a utilizar (por ej., estudio de caso; métodos experimentales o cuasi-experimentales, etc.), la planificación de la misma y posibles alternativas, entre otros temas. Todos estamos de acuerdo en que la evaluación tiene lugar frecuentemente bajo limitaciones de tiempo y recursos, y en que requiere difíciles tomas de decisiones o compromisos entre practicidad y profundización en el análisis.

Pese a que hasta ahora hemos venido destacando los aspectos en los que la práctica totalidad de los evaluadores coinciden, no queremos obviar los muchos desacuerdos existentes en los criterios previamente mencionados.

Así, en cuanto al componente de *programación social*, existen preguntas sin contestación unánime que hacen referencia a los aspectos siguientes:

a) Para maximizar un cambio social útil en interés general, ¿es más eficaz modificar la filosofía o composición de los programas en su totalidad, o mejorar los programas gradualmente —quizás modificando las leyes y prácticas—, o influir para que determinados proyectos locales sean puestos en marcha o eliminados?

b) ¿Debe el evaluador identificar y trabajar con los agentes del cambio o únicamente producir y explicar los resultados de la evaluación sin formar alianzas con los agentes del cambio?

c) ¿Deben los evaluadores tratar de modificar los programas presentes o poner a prueba ideas para programas futuros?

d) ¿Bajo qué circunstancias debe el evaluador rechazar la realización de una evaluación (porque el problema social no es relevante o porque el programa social no parece adecuado para resolver el problema)?

Respecto al componente de *conocimiento*, las cuestiones sin resolver se refieren a:

a) ¿Cuál es el grado de complejidad, cuáles las posibilidades de comprensión del mundo, especialmente el mundo social, y cuáles son las consecuencias de sobresimplificar esta complejidad?

b) ¿Puede un paradigma epistemológico u ontológico proporcionar tal apoyo?

c) ¿Qué prioridades deben darse a diferentes tipos de conocimiento y por qué?

d) ¿Qué métodos deben utilizar los evaluadores y cuáles son los parámetros clave que influyen en esa elección?

Conforme al componente *valorativo*, los principales desacuerdos versan sobre:

a) ¿Por qué criterios de mérito o juicios de valor debemos juzgar los programas sociales?

b) ¿Deben las teorías prescriptivas éticas jugar un papel significativo en la selección de criterios de mérito?

c) ¿Deben los programas ser comparados unos con otros, o bien, en relación a criterios de desarrollo o desempeño absolutos?

d) ¿Deben los resultados ser sintetizados en un juicio de valor único?

Las cuestiones sin resolver en cuanto al componente de *utilidad* se centran en:

a) ¿Se debe dar prioridad al uso instrumental o conceptual?

b) ¿Debe el evaluador identificar y ayudar a los usuarios de la evaluación?

En caso afirmativo, ¿a qué usuarios?

c) ¿Qué incrementa la probabilidad del uso, especialmente un uso conceptual versus instrumental?

Finalmente, los desacuerdos respecto al componente *práctico* se refieren a:

a) ¿Qué papel debe asumir el evaluador?

b) ¿Qué valores deben estar presentes en la evaluación?

c) ¿Qué cuestiones debe plantearse el evaluador?

- d) Dado el tiempo y recursos limitados, ¿qué métodos deben ser utilizados para dar respuesta a estas preguntas?
- e) ¿Qué debe hacer el evaluador para facilitar su utilización?
- f) ¿Cuáles son las principales contingencias de la práctica evaluativa que deben guiar esas decisiones?

1.4. Definición de la evaluación

Son numerosas las definiciones que se han propuesto para la evaluación. Con objeto de unificar conceptualmente lo que entendemos por evaluación, ofrecemos una serie de definiciones, comenzando por la consideración de la evaluación entendida en términos generales, pasando posteriormente a la definición de evaluación de programas sociales y de programas educativos.

La evaluación se puede entender como el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente determinados. Ello supone realizar un juicio de valor sobre la información recogida, contrastando esta información con los criterios —objetivos previamente establecidos en términos de conductas— que el alumno debe exhibir para probar su adquisición” (Tyler, 1950).

Investigación sistemática del valor o mérito de un objeto. El objeto de una evaluación es aquello que se está examinando (o estudiando) en una evaluación: un programa, un proyecto, materiales instruccionales, cualificación y desempeño profesional; o necesidades y progresos de los estudiantes. Todo ello supone la existencia de unos estándares o principios ampliamente aceptados para determinar la valía o calidad de una evaluación.

Pese a la diversidad de definiciones de la evaluación, podemos destacar una serie de componentes comunes a todas las definiciones:

a) Objetivo fundamental de la evaluación educativa es determinar (a través del cambio producido en los alumnos) si se consiguen los objetivos y metas educativas previamente fijados.

b) Carácter instrumental de la evaluación: sirve para la toma de decisiones educativas (sobre el alumno, materiales, organización, instituciones educativas, etc.).

En cuanto a la evaluación de programas sociales, ésta es una práctica llevada a cabo en el campo y, por tanto, una disciplina fundamentalmente aplicada. Sin embargo, requiere una sólida teoría de base para sustentarse.

Finalmente, la evaluación de programas educativos puede considerarse un caso particular dentro del concepto más amplio y general de evaluación de programas sociales.

En este sentido, la investigación evaluativa (o evaluación de programas) tiene por objeto de estudio e investigación del proceso evaluativo, para ayudar a la toma de decisiones sobre programas educativos, entendiendo por programa educativo “cualquier curso sistemático de acción para el logro de un objetivo o de un con-

junto de objetivos” (De la Orden, 1985). Es decir, un programa puede ser desde un diseño instructivo específico para el aprendizaje de un tema concreto de una disciplina, hasta un plan de estudios para la enseñanza general, desde la introducción de un texto hasta la introducción de la tecnología e informática en el sistema educativo; desde la acción docente de un profesor, hasta un centro docente concebido como organización funcional para la enseñanza y aprendizaje.

A partir de las razones esgrimidas se deduce que no existe, ni puede existir una definición única, lo que, por otro lado, ha llevado a autores tales como Glass y Ellet (1980) a afirmar que “la evaluación —más que una ciencia— es lo que la gente dice que es; y la gente normalmente dice que es muchas cosas distintas”. Sin embargo, para evitar discusiones que no nos lleven a ninguna parte, es posible concebirlo como el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo.

Desde esta concepción, podemos considerar la evaluación de programas educativos como un proceso que comprende dos elementos distintos: sujeto y objeto de evaluación. Ya sea su objetivo la evaluación de las personas (fundamental en todos los casos y especialmente en el campo de la educación especial), o ya sean los programas formativos, siempre debemos tener en cuenta ambos elementos.

La evaluación centrada en las personas fue característico de la evaluación en los siglos XIX y principios de los XX, realizada a través de tests que ofrecían una puntuación normativa y la posición relativa de un sujeto, pero no informaban de los programas o currícula escolares con los que se había enseñado. Esta concepción restringida de la evaluación de los alumnos a través de la medición del CI fue ampliamente criticada. En este sentido, posteriores aportaciones (Feuerstein, Vigotsky) describieron la importancia de la evaluación del potencial de aprendizaje (evaluación respecto a un criterio).

Actualmente, se considera que la evaluación centrada las personas (en sus conductas o productos) tiene por objeto tomar decisiones de orientación que ayuden al sujeto a:

- a) Realizar sus opciones vocacionales o educacionales.
- b) Superar sus dificultades de aprendizaje.

Y que sirvan asimismo para:

a) Tomar decisiones sobre el *emplazamiento del estudiante en la alternativa* instructiva más apropiada.

b) Verificar la efectividad del aprendizaje durante el proceso instructivo,

c) Tomar decisiones de acreditación.

d) Controlar el progreso educativo del sujeto.

Por su parte, cuando la evaluación centra su objeto en los programas formativos, ha de contribuir a la toma de decisiones sobre:

a) La implantación de un programa.

b) La *continuación, expansión o certificación* (del éxito) de un programa (evaluación de resultados, evaluación del producto o evaluación sumativa de Scriven).

c) Las modificaciones del programa mientras éste se lleva a cabo.

Por último, debe ayudar a la comprensión de los procesos psicológicos y sociales que se dan en esa situación, lo que en definitiva, contribuye a aumentar el conocimiento sobre el mismo hecho educativo.

La evaluación no consiste en la mera acumulación y resumen de datos relevantes para la toma de decisiones. Esto supone únicamente uno de los dos componentes claves de la evaluación, y la ausencia del otro componente impide denominar "evaluación" a ese proceso. Este segundo elemento hace referencia a las premisas o estándares evaluativos establecidos, necesarios para poder realizar conclusiones sobre los méritos o beneficios netos de un objeto o programa.

Podemos así considerar a la evaluación como poseedora de dos brazos:

- a) Uno de ellos implicado en la recogida de datos;
- b) El otro implicado en la recogida, clarificación y verificación de los valores y estándares relevantes. En este sentido, aún siguen sin tener una respuesta clara las cuestiones referidas a qué hechos, qué valores, cómo reducirlos, cómo validarlos, cómo conseguir que sean creíbles. Así, el primer paso del proceso básico de la evaluación es probablemente el de la formulación de guías de juicio o estándares para regir esa práctica. Es decir, se ha de dotar a esta disciplina práctica de una metodología, entendiendo por ello, el estudio de los procedimientos prácticos o de investigación, destinados a mejorar la práctica.

1.5. Objetivos de la evaluación de programas

La evaluación de programas educativos o sociales persigue objetivos tales como:

- a) Controlar los programas presentes y, servir como parte de una actividad continuada de control de una institución (identificando aquellos elementos del programa que no están produciendo los resultados deseados con el fin de rediseñarlos o sustituirlos por otros).
- b) Seleccionar un programa disponible alternativo para reemplazar el que se está utilizando y que se ha mostrado como relativamente ineficaz.
- c) Ayudar a desarrollar un programa nuevo.
- d) Identificar los efectos diferenciales del programa con diferentes poblaciones de estudiantes u otros clientes.
- e) Proporcionar estimaciones de los costes, valores, limitaciones y efectos de los distintos programas existentes.
- f) Evaluar la relevancia y validez de los principios en los que está basado el programa.

1.6. Modelos de evaluación de programas

Podemos distinguir dos grandes categorías dentro de la ingente cantidad de modelos existentes: Modelos clásicos y modelos alternativos.

- a) Modelos clásicos:

1. *Modelos de consecución de metas (Tyler y otros).*

Pretenden evaluar en qué medida se alcanzan las metas u objetivos de enseñanza.

2. *Modelos decisionales o de facilitación de decisiones.*

Están al servicio de las instituciones que deben tomar las decisiones:

- *Modelo C.I.P.P.* (Stufflebeam y Guba).

Este modelo engloba la evaluación de diferentes partes, que corresponden a las iniciales de su denominación: evaluación del contexto, evaluación del input, evaluación del proceso y evaluación del producto. A continuación pasamos a comentar brevemente cada uno de estos elementos.

1. Evaluación del contexto: analiza los problemas o necesidades educativas. Ello permite identificar las metas y objetivos y, a partir de este análisis, establecer los objetivos.

2. Evaluación del input: hace referencia a la evaluación de las estrategias de acción que van a permitir la consecución de las metas y objetivos del programa.

3. Evaluación del proceso: permite analizar retrospectivamente todos los componentes del programa en curso.

4. Evaluación del producto: Medición e interpretación de los resultados del programa no sólo cuando este finaliza sino también durante el desarrollo del mismo y siempre teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales, esto es, lo que se espera conseguir.

- *Modelo C.S.E.* :

Implica cinco estadios:

1. Valoración de las necesidades y determinación del problema que surge entre los logros reales de un programa y los que se pretendían obtener. La evaluación de necesidades es parte fundamental del ciclo de planificación, puesta en marcha y evaluación de un programa. Sólo a partir de esta consideración es posible tomar decisiones sobre los siguientes aspectos. Sin embargo, uno de los problemas fundamentales es el referido a qué criterios vamos a utilizar en una valoración de necesidades, ya que éstos están en función de numerosas variables y en función de la respuesta que demos a cuestiones tales como: ¿quién establece las necesidades?, ¿cuál es el contexto?, ¿cuáles son las expectativas?

2. Planificación del programa: a partir de la información sobre los programas existentes que puedan cubrir las necesidades detectadas.

3. Evaluación de la instrumentalización: que permita, si el programa no se está desarrollando según lo previsto, la modificación del mismo.

5. Evaluación de los resultados: Que permita la certificación/adopción o, en su caso la modificación o implantación de uno nuevo.

- *Modelo de discrepancia* (Provus, 1971)

b) Modelos alternativos:

1) *Modelo de evaluación responsable: (Stake, 1975; Guba, 1982).*

Focaliza su atención en el proceso. Se lleva a cabo por los agentes de la acción (enseñantes, autoridades escolares, etc.).

2) *Modelo de evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1976).*

Su fin es estudiar el proyecto innovador. Su objetivo es descubrir lo que experimentan los participantes y los procesos críticos y fenómenos concomitantes, recurrentes que se producen. Implica tres etapas básicamente:

1. Observación.
2. Encuesta profundizada.
3. Explicación.
- 3) *Evaluación como crítica artística (Eisner, 1985).*
- 4) *Evaluación democrática: (Mc Donald, 1976).*

Ambos enfatizan el papel de la audiencia, entendiendo por tal a los participantes no directamente implicados en el programa.

1.7. Métodos de investigación evaluativa

Algunos investigadores reducen el amplio espectro existente a dos grandes tipos:

- a) Métodos cuantitativos (experimentales y cuasi-experimentales)
- b) Métodos cualitativos (fenomenológico, etnográfico)

Sin embargo, más que contradictorios, es preferible considerarlos como complementarios o como adecuados en función del problema de evaluación que queramos resolver.

Podemos distinguir tres tipos de estrategias:

a) Las estrategias descriptivas: consisten en la obtención del conocimiento (de una situación, conducta...) *describiendo* la estructura de los mismos y *descubriendo las asociaciones* relativamente estables de las características que los definen, *identificando variables* relevantes y *buscando las relaciones* existentes entre ellas, para poder generar hipótesis que puedan ser verificadas y contrastadas mediante otras estrategias. Estas estrategias son útiles fundamentalmente en las fases inicial y final de la investigación, y entre ellas se encuentran:

- método observacional
- estudio de campo
- análisis de contenido
- estudio de casos
- método selectivo o causal-comparativo (investigación ex post-facto que forma parte de los diseños cuasi-experimentales).

b) Estrategias correlacionales, que incluyen:

- estudios de relaciones
- estudios predictivos
- estudios factoriales

c) Estrategias manipulativas (causales), con la manipulación de varias variables ya sea en un marco natural (experimento de campo) o en laboratorio. En este caso, además de la descripción y explicación se añade el control sobre las condiciones de producción de un fenómeno.

1.8. Criterios en la evaluación de programas

Los evaluadores profesionales deben evaluar (a nivel educativo) el rendimiento de los estudiantes, programas, personal e instituciones. Tales evaluaciones ocurren a diferentes niveles: clase, escuela, zona escolar, provincia, comunidad autónoma, y a nivel estatal. Así, pueden existir muy variados objetivos a evaluar, cuestiones a las que dar respuesta, valores a los que se hace referencia, y criterios respecto al mérito o valía de un programa.

Para prevenir la aparición de sesgos, interpretaciones erróneas o deficientes aplicaciones de una evaluación, existe una preocupación por profesionalizar el campo de la evaluación de programas, hecho patente por la creciente formación de instituciones educativas especializadas, aparición de revistas, puesta en marcha de congresos, etc. Muestra de este interés son los distintos "Tests Standards" desarrollados por la APA (American Psychological Association) en 1966, 1974 y 1982, que han sido además ampliamente utilizados para evaluar los tests y la utilización de las puntuaciones de los test. Otro ejemplo lo encontramos en el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* que desarrolló en 1981 un manual sobre los criterios o estándares de evaluación de programas y en 1988 el *Personnel Evaluation Standards*, criterios para evaluar al personal implicado en la prestación de servicios educativos o sociales.

Los diferentes conjuntos de estándares son dignos de ser mencionados pues proporcionan:

- a) Definiciones operacionales de la evaluación de los estudiantes, evaluación del programa, evaluación del personal y (en el futuro) una evaluación del sistema educativo a nivel nacional/estatal,
- b) Evidencia sobre el grado de acuerdo respecto a la importancia y la adecuación de métodos de evaluación educativos,
- c) Principios generales para hacer frente a una gran variedad de los problemas de la evaluación,
- d) Guías prácticas para planificar evaluaciones,
- e) Criterios ampliamente aceptados para juzgar los planes e informes de una evaluación,
- f) Estructura conceptual para examinar la evaluación,
- g) Informes de los progresos, en los USA, sobre la profesionalización de la evaluación a nivel internacional,
- (h) Contenido para la formación en evaluación, y
- (i) Bases para sintetizar una visión general de los diferentes tipos de evaluación.

Para desarrollar los "Program Evaluation Standards" el Joint Committee utilizó 30 estándares o criterios que pertenecen a cuatro atributos de la evaluación:

- a) Utilidad,
- b) Factibilidad,
- c) Adecuación, y
- d) Validez.

Los *criterios o estándares de utilidad* hacen referencia al consenso general que nace de la literatura sobre evaluación educativa desde los años 60, donde se plantea que las evaluaciones de un programa requieren responder a las necesidades de información de sus clientes y no sólo a resolver o dar respuesta a los intereses de los evaluadores. Los criterios de *utilidad* tratan de guiar las evaluaciones de modo que sean informativas, puntuales e influyentes. Esto requiere que los evaluadores conecten con sus audiencias, ganen su confianza, detecten las necesidades de información de la audiencia, realicen evaluaciones para responder a sus necesidades e informen de la información relevante de un modo claro y apropiado. Es decir, los temas incluidos dentro de estos estándares son: Identificación con la audiencia, Credibilidad del Evaluador, Selección de la Información, Interpretación, Claridad de los Informes, Distribución de los Informes, Puntualidad de los Informes, y Evaluación del Impacto. En general, los estándares de utilidad están relacionados con el hecho de si una evaluación sirve a las necesidades prácticas de información de una audiencia determinada.

Los *criterios de factibilidad* son consistentes con la creciente conciencia de que los procedimientos de evaluación deben ser efectivos en términos de costes, así como posibles de llevarse a cabo en el mundo real, lugares por otro lado, con grandes cargas políticas. Estos criterios pueden considerarse como la contrapartida a la tendencia de aplicar los procedimientos de investigación de laboratorio en lugares reales, sin tener en cuenta el lugar en que se hace. Los criterios de *factibilidad* reconocen que la evaluación en general debe ser realizada en un lugar "natural" frente a un lugar de "laboratorio", y que debe requerir no más recursos materiales, personales y temporales de los estrictamente necesarios. Los tres grandes temas que engloba hacen referencia a: Procedimientos Prácticos, Viabilidad Política, y Eficiencia de los Costes. En general, hacen referencia a que las evaluaciones deben ser realistas, prudentes y diplomáticas.

Los *estándares de apropiación*, contruidos originalmente para el ámbito americano, pero susceptibles de ser extrapolados con las modificaciones pertinentes, reflejan problemas éticos, derechos constitucionales y preocupaciones sobre temas tales como los derechos de las personas, la libertad de información, contratos, y conflicto de intereses. Estos criterios reflejan el hecho de que la evaluación afecta a muchas personas de muchas maneras. De ahí que su objetivo sea asegurar la protección de los derechos de las personas afectadas por una evaluación. Los temas incluidos son: Obligación Formal, Conflicto de intereses, Declaración Plena y Franca, Derecho del Público a saber, Derechos de las Personas, Interacciones Humanas, Informe Equilibrado, y Responsabilidad Fiscal. En general, requiere que las evaluaciones sean realizadas legalmente, éticamente, y con la debida salvaguarda del bienestar de aquellos que están implicados por la evaluación, así como de aquellos quienes se ven afectados por la misma.

En cuanto a la *validez*, ésta se basa en aquellos criterios psicométricos que han sido ya ampliamente aceptados para juzgar el mérito técnico de información, especialmente la validez, fiabilidad y objetividad. Dichos criterios incluyen aquellos que determinan si una evaluación ha producido información válida o no. Esto

requiere que la información obtenida sea técnicamente adecuada y que las conclusiones se asocien lógicamente a los datos. Los temas desarrollados son: Identificación del Objeto, Análisis de Contenido, Tipos o Vías de información Defendible, Descripción de propósitos y de procedimientos, Control de datos sistemático, Medidas válidas, Medidas fiables, Análisis cuantitativo de los datos y Análisis cualitativo de los datos, entre otras.

Los estándares de evaluación de programas reflejan determinadas definiciones de conceptos clave de este proceso. Es decir, la evaluación significa la investigación sistemática del valor o mérito de un objeto. El objeto de una evaluación es aquello que se está examinando (o estudiando) en una evaluación: un programa, un proyecto, materiales instruccionales, cualificación de los profesionales y *desempeño profesional*; o *necesidades y desarrollo de los estudiantes*. Los estándares son principios ampliamente aceptados para determinar el valor o la calidad de una evaluación. Una especial dificultad a la hora de aplicar estos criterios reside en cómo resolver los conflictos que se producen a la hora de contemplar los estándares de un modo individual. Inevitablemente, los esfuerzos por satisfacer determinados estándares irán en detrimento de otros, y pueden requerirse decisiones conflictivas. Por ejemplo, los esfuerzos por proporcionar una información fiable y válida y para desarrollar conclusiones firmes impiden a menudo la producción de informes a tiempo.

Se pueden ofrecer algunos consejos para intentar hacer frente a estos problemas. Así, el orden de los estándares ha de ser: utilidad, factibilidad, propiedad y adecuación. El razonamiento se puede describir como sigue: si los resultados, en caso de obtenerse, no van a ser útiles, no tiene sentido ir más allá en el análisis.

Desde 1975, los evaluadores y educadores han realizado un concentrado esfuerzo para definir los estándares de una "buena práctica, inicialmente con respecto a la evaluación de programas, y más recientemente en el área de evaluación del personal, y pronto para ampliarse al área de la evaluación de estudiantes. Los estándares se han definido a través de los esfuerzos del Joint Committee. Sus estándares son importantes, pero no suficientes para hacer de la evaluación educativa algo útil, factible, adecuado y ético. Para conseguirlo es necesario que los educadores, evaluadores, distritos escolares, y otras instituciones educativas se tomen estos estándares con la suficiente seriedad, los difundan eficazmente y los apliquen. Más aún, existe la necesidad de investigar, desarrollar y difundir estos estándares con objeto de mejorar, tanto los propios criterios como todo el proceso de evaluación de programas.

1.9. Selección de un programa de evaluación

Cuando se ha de seleccionar un programa de entre varios disponibles, cada uno de ellos debe ser cuidadosamente evaluado. Raramente un programa es superior a los demás en cada uno de los objetivos deseados y en sus costes. De ahí que

la selección requerirá juicios por parte del evaluador o del equipo, tales como su posible aplicabilidad en la situación local.

Un programa de evaluación comprensivo requiere entender los propósitos que persigue una determinada evaluación, de modo que el proyecto sea diseñado para obtener información que sirva a esos propósitos. La necesidad de una clara definición de un programa puede ser visto como algo obvio, pero a menudo es pasado por alto. Asimismo, es necesaria una revisión o chequeo de su implantación.

La evaluación de los resultados de un programa debe guiarse por una clara definición de los resultados deseados, contemplando también otros posibles resultados tanto positivos como negativos.

La evaluación de programas implica costes que han de ser calculados o estimados, partiendo de programas piloto, antes de que sean adoptados a gran escala. Deben estimarse tanto los costes iniciales como los costes de mantenimiento del programa, con objeto de poder contar con los recursos necesarios.

Finalmente, para seleccionar un programa se deben realizar comparaciones entre los resultados y los costes a partir de los programas disponibles. Esto nos puede ayudar a realizar una selección práctica.

CAPITULO 2

PROGRAMA HELIOS Y A.M.L. LA A.M.L. DE VALLADOLID

2.1. El Programa HELIOS

Es un hecho reconocido que más de treinta millones de personas de la Comunidad Europea —un 10% de la población— están afectadas de minusvalías físicas, sensoriales o mentales duraderas, más o menos graves. A pesar del indudable progreso médico y técnico, no es previsible a corto plazo una disminución importante de este número de minusválías, ya que tales avances se ven contrarrestados por factores tales como el alto índice de accidentes y la prolongación de la esperanza de vida.

Además, tanto las necesidades como el potencial de la población minusválida están sometidas a una continua modificación. Se multiplican las medidas nacionales encaminadas a estimular a las personas atendidas en ámbitos residenciales para facilitar su integración en la sociedad. Asimismo, las organizaciones creadas por iniciativa privada se desarrollan rápidamente con el fin de ayudar a las personas minusválidas a lograr su autonomía. Por último, las nuevas tecnologías ofrecen posibilidades y un potencial aún poco conocido y explotado para favorecer el aprendizaje, la movilidad, la comunicación y la adaptación al medio ambiente de estas personas.

Desde hace ya varios años, los Estados miembros de la C. E. E. han creado estructuras de apoyo para desarrollar acciones en favor de las personas minusválidas, aunque en ocasiones las realizaciones prácticas se han visto entorpecidas por presiones económicas relacionadas con la crisis existente en el mercado de trabajo. Actualmente se consideran necesarias nuevas medidas de orden material para continuar avanzando progresivamente hacia la integración / normalización, considerada como principio rector por todas las políticas nacionales en este ámbito.

El *primer Programa de Acción de la Comunidad Europea* (que surgió de la Resolución del Consejo de 27 de Junio de 1974), tuvo su período de aplicación de 1984 a 1987, centrándose la contribución de la C. E. E. especialmente en tres aspectos:

- a) La puesta en práctica del intercambio de experiencias entre los Estados miembros.
- b) El apoyo a las actividades nacionales por expertos internacionales en forma de recomendaciones técnicas y motivadoras y
- c) La coordinación y evaluación de las actividades.

Las actividades desarrolladas por la Comunidad confirieron una dimensión europea a las acciones emprendidas en los Estados miembros. Además, los frecuentes intercambios de experiencias permitieron contribuir a obtener resultados más económicos y pragmáticos con la perspectiva de una vida más activa e independiente para un gran número de personas minusválidas en la Comunidad.

No obstante la experiencia adquirida, los resultados de los estudios, seminarios y conferencias, así como la información obtenida de las personas y profesionales directamente implicados en el tema, revelaron que la Comunidad no podía avanzar en esta dirección sin una orientación más política apoyada por una legislación específica y apremiante a escala comunitaria.

El Programa HELIOS (*Handicapped People in the European Community Living Independently in an Open Society*) es el segundo programa de acción comunitaria desarrollado en favor de las personas con minusvalía (a lo largo del período 1988-1991), siendo aprobado por el Consejo de la C. E. E. el 18 de Abril de 1988.

El contenido del Programa HELIOS se recoge en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas en el número L 104/88, con fecha del 24 de Abril de 1988. La decisión del Consejo de las C. E. se fundamenta en una serie de consideraciones, a partir de las cuales decide la aprobación para el período comprendido entre el 1 de Enero de 1988 y el 31 de diciembre de 1991 un programa de acción comunitaria relativo al fomento de la formación y rehabilitación profesionales, de la integración económica y social y la vida autónoma de los minusválidos, incluyendo en dicha denominación a "todas las personas gravemente disminuidas por motivos físicos o psíquicos". Los *objetivos* planteados fueron los siguientes:

- a) Desarrollar, en los ámbitos de la formación y de la rehabilitación y en el de la integración económica y social y de la autonomía de los minusválidos, un enfoque comunitario basado en las experiencias innovadoras más positivas de los Estados miembros;
- b) Desarrollar actividades de intercambio e información que no dependen del Fondo Social Europeo, pero que puedan aportar una contribución útil en dichos ámbitos;
- c) Contribuir a la aplicación de la Recomendación 86/379/CEE y de la Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo de 21 de Diciembre de 1981;
- d) Proseguir y ampliar, cuando sea necesario, el apoyo de la Comunidad a la cooperación europea de las organizaciones no gubernamentales en los ámbitos correspondientes;
- e) Prestarse la atención adecuada a:
 - Las necesidades profesionales y el fomento de la integración social y de la vida autónoma de las mujeres minusválidas.

— Las personas con responsabilidades específicas por el hecho de cuidar niños o adultos minusválidos en el hogar.

Las acciones de carácter general destinadas a alcanzar los objetivos mencionados fueron las que figuran a continuación:

a) Coordinar y realizar un determinado número de actividades destinadas a fomentar las innovaciones, a facilitar los intercambios de experiencias y a fomentar la difusión de las experiencias positivas. Dichas actividades implicarán la participación directa de expertos oficiales, investigadores, profesionales en la materia, organizaciones de interlocutores sociales, así como de los minusválidos, sus familias y sus representantes;

b) Crear un sistema que utilice las nuevas tecnologías para la obtención, la actualización y el intercambio de información relativa a los ámbitos previstos. Dicho sistema funcionará a nivel comunitario y se basará en los sistemas de información que se desarrollen en los Estados miembros;

c) Garantizar una estrecha coordinación con los programas comunitarios en materia de nuevas tecnologías, con vistas a apoyar los esfuerzos nacionales tendentes a promover la aplicación de las nuevas tecnologías en los ámbitos que se han mencionado en el apartado a) del artículo 3.

d) Garantizar una estrecha coordinación con el programa comunitario a medio plazo sobre la igualdad de oportunidades para la mujer;

e) Garantizar una estrecha coordinación con el programa de cooperación europea en materia de integración escolar de los minusválidos;

f) Velar por una estrecha coordinación con las actividades emprendidas a nivel internacional.

Así pues, el Programa HELIOS tiene por objeto brindar, dentro de un marco presupuestario limitado, una respuesta pragmática a las necesidades crecientes y a las nuevas aspiraciones de las personas minusválidas con la perspectiva de una promoción de la integración social y económica, así como de una vida autónoma.

En lo referente a la *orientación política*, el programa no solamente tiene como objetivo proseguir y ampliar las actividades emprendidas en el transcurso de los últimos cuatro años, sino que pretende establecer la base y el marco de una política coherente y global de la Comunidad Europea en favor de las personas minusválidas.

La *cooperación técnica* apunta esencialmente a promover la innovación, facilitar los intercambios de experiencias e intensificar la difusión de las experiencias logradas. Para alcanzar este objetivo se han llevado a cabo acciones de índole diversa, como visitas de estudio de grupo, cursos de formación, seminarios y conferencias internacionales.

2.2. Las Redes de Actividades Modelo Locales del Programa HELIOS

Con miras a intensificar el desarrollo de las actividades modelo locales y centrarlas más adecuadamente en las tareas principales, se establecieron tres redes comunitarias con 80 actividades en total en los siguientes ámbitos:

- a) Empleo, formación y rehabilitación profesionales.
- b) Integración social, medio ambiente para favorecer la consecución de una vida autónoma.
- c) Integración escolar (ésta es la red de actividades que nos ocupa y que desarrollaremos posteriormente).

Las actividades del programa HELIOS en las tres redes contemplan los cinco aspectos siguientes: intercambios de experiencias, visitas de estudio, seminarios para los jefes de proyecto, conferencias europeas, y medidas de información y documentación, todos ellos asesorados por un equipo de expertos internacionales, quienes ponen a disposición de las actividades locales su experiencia, consejos y motivación, así como su capacidad para evaluar las acciones.

Como anteriormente se ha comentado, entre las acciones que el Programa HELIOS se propone promover en favor de la integración escolar, con el fin de hacerla más eficaz, está la creación de redes de **actividades modelo locales**, identificadas con proyectos que tratarían de establecer la coordinación, en un sector o zona determinada, de diversas instituciones que apoyan o realizan acciones de integración.

Los objetivos particulares de las A.M.L. en materia de *integración escolar* se concretan en:

- Estudiar la situación didáctica y pedagógica como medio para favorecer el proceso de integración escolar.
- Estudiar pormenorizadamente los sistemas escolares especiales (cerrados) y las situaciones integradas.
- Analizar los cometidos de los padres y los docentes en el proceso de integración.
- Conseguir para todos los alumnos con discapacidades una vida escolar plena.

2.3. La Actividad Modelo Local de Valladolid

Valladolid es una ciudad que cuenta con una dilatada tradición en integración escolar. En 1970, con motivo de la promulgación de la Ley General de Educación, se crearon en España los Institutos de Ciencias de la Educación dependientes de las Universidades, y el ICE de la Universidad de Valladolid propició entonces entre sus actividades la que tal vez ha sido la primera investigación española sobre la posibilidad de educar conjuntamente a alumnos afectados por deficiencias psíquicas con alumnos "normales". Para ello se creó una escuela integradora cuyo funcionamiento se puso en marcha de forma experimental en 1970. Los valiosos resultados obtenidos de esta investigación fueron publicados por el ICE de la Universidad de Valladolid en 1976, con el título "Coeducación de normales y deficientes" (Gómez Bosque et al., 1976).

La experiencia que Valladolid ha presentado en el marco del programa HELIOS, es la planificación-acción de la Ordenación de la Educación Especial,

teniendo en cuenta la legislación vigente y los principios básicos de normalización, integración, sectorización e individualización que contempla el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, partiendo del postulado básico de que, a la hora de establecer estos criterios, la acción educativa sobre los alumnos debe hacerse en el ambiente menos restrictivo posible.

El proyecto-acción de Valladolid pretende hacer realidad el espíritu fundamental de la actual Reforma Educativa Española, es decir, procurar una escuela para todos los alumnos y en un sistema educativo único y donde el objetivo final no es tanto la integración en sí misma como el disponer de una red de recursos educativos flexibles que haga posible la mejor atención educativa para cada alumno, con vistas a su propio futuro. Estos objetivos deberán tener en cuenta, obviamente, la realidad social, histórica y geográfica de la provincia.

Valladolid, cuando se inició en el programa, contaba con una población próxima al medio millón de habitantes, de los cuales casi cuatro quintas partes vivían en la capital o pueblos limítrofes, estando el resto distribuidos por toda la provincia en núcleos de población muy pequeños y distantes unos de otros (con la excepción del núcleo urbano de Medina del Campo).

El sistema Educativo que funcionaba en esta provincia hasta el curso 1984/1985, estaba preferentemente regulado en una doble vía de acción: por un lado la educación normal y, por otro, la educación especial.

Los recursos existentes en Educación Especial —centros específicos— se habían concentrado casi con exclusividad en la capital (había algunas unidades de E. E. en la provincia en centros ordinarios que, curiosamente, no solían atender a alumnos minusválidos sino más bien retrasos escolares, minorías étnicas, desajustes sociales, alumnos inestables, con problemas psicomotores o patologías de otro tipo).

El proceso de organización y planificación de la Educación Especial, tendente a paliar la desestructuración existente, tuvo sus inicios en el año 1985. Se elaboraron para ello unos criterios en que apoyar el plan, los cuales en resumen fueron:

— El éxito o fracaso de la integración escolar iba a depender, en gran parte, de una buena o mala planificación de las actuaciones y de las estrategias a utilizar.

— Era indispensable contar con unos profesionales convencidos y decididos a llevar a cabo el proyecto.

— Se pensaba crear una red de servicios técnicos: Equipos Psicopedagógicos, Orientadores, Profesores de Apoyo..., así como prever planes de formación permanente del profesorado.

— Estos servicios, para ser realmente útiles, deberían estar ubicados en la propia escuela y si esto, de momento, no fuese totalmente posible, lo más cercanos a la misma. Se imponía, por tanto, la creación y sectorización de servicios.

— La planificación fracasaría si los profesores tutores en primer lugar y la Comunidad Educativa después no se implicaran y se comprometieran con el proyecto.

— Se pensaba además hacer un estudio de los recursos existentes y de la utilidad que se les estaba dando.

— Debería conocerse qué alumnos eran atendidos en el ámbito de la Educación Especial y con qué criterios se había actuado para escolarizarlos en ella. Conocido esto, se establecerían medidas correctoras de las actuaciones erróneas si fuera necesario.

— Se debería crear una oferta variada y flexible de modalidades educativas para poder dar respuesta a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.

— Los Centros Específicos en general precisaban de una renovación más o menos drástica para conseguir los fines que se deseaban.

— Se pensaba que los macrocentros no eran los lugares idóneos para dar la respuesta adecuada a los alumnos atendidos, debido a que son normalmente despersonalizadores, acogen a alumnos de lugares muy distintos que tienden a perder sus habituaciones familiares y sociales naturales, y a veces desde muy pequeños precisan ser atendidos en un régimen de internado. Debido a las circunstancias anteriores, estos alumnos suelen terminar "institucionalizándose" indefinidamente.

— Se creía que los microcentros situados en cada comarca y ubicados si fuese posible en el mismo recinto de los Colegios Ordinarios darían una respuesta educativa más normalizada y positiva para todos. Se optaría por alternativas, siempre que fuera posible, distintas a los internados.

— Solo deberían ser atendidos en los Centros Específicos alumnos con graves deficiencias (como retraso mental profundo, o severo asociado con deficiencias múltiples).

— Los internados, en los casos excepcionales en que los alumnos no pudieran ser atendidos de otro modo, deberían ser sustituidos por hogares funcionales.

— Se formulaba que todos los alumnos, cualesquiera que fueran sus necesidades educativas, tienen derecho a la educación, y que los Centros Específicos tienen que estar mucho más abiertos a los colegios normales y viceversa, incrementando la permeabilidad entre ambos.

— Las áreas curriculares prioritarias a trabajar con los alumnos afectados de deficiencias son las habilidades sociales, la autonomía personal y la preparación para el trabajo.

— Los programas aplicables a los alumnos con deficiencias deberían partir siempre que fuera posible del currículum ordinario, y presentar una adecuada estructuración, intensidad y seguimiento para lograr éxitos educativos.

— Debería proponerse la integración de los alumnos en todo tipo de actividades sociales y de ocio en las que participaban los alumnos "normales" (tales como colonias, deportes, danzas, teatro, etc.).

— Todos los centros deberían partir de un Proyecto Educativo.

— Debería aclararse previamente cuáles son las funciones del profesor de apoyo y del profesor tutor, fomentar el trabajo de equipo y la actuación de todo el profesorado por ciclos, con la finalidad de poder establecer los grupos flexibles

como medio de trabajo, así como cambiar la dinámica y la organización de los centros y aplicar metodologías concretas, adecuadas a cada caso.

— Todos los centros escolares deberían partir de la elaboración de un proyecto educativo ampliamente discutido y asumido por el claustro. En este proyecto deberían contemplarse, entre otros aspectos importantes, la atención a alumnos con minusvalías, el trabajo en equipo, la importancia de los ciclos a la hora de hacer educación, la metodología a utilizar, el establecer grupos educativos flexibles, el huir de la graduación excesiva y fija, el debatir activamente las funciones del tutor y las de los profesores de apoyo, la necesidad de establecer una formación permanente de todo el profesorado, etc.

— Las necesidades de los niños especiales no podían separarse de las del resto de los niños.

— El aula normal es el lugar más indicado para atender las necesidades educativas especiales.

— El hacer un análisis crítico de la organización del colegio, de los métodos y de los recursos puede ser la forma más eficaz de dar una respuesta a los alumnos con N. E. E.

— Para dar respuesta adecuada a los alumnos con N. E. E. en el marco de la integración no será posible mientras que los profesores “ordinarios” sigan pensando que la educación de los alumnos con dificultades es responsabilidad del “otro” profesor.

La experiencia de integración educativa de personas afectadas de deficiencias, discapacidades o minusvalías, inserta en la red de A. M. L. del proyecto Helios comienza a perfilarse, como hemos comentado, durante el curso 85/86 y toma su forma actual en el curso 86/87, en que se constituye la Unidad de programas Educativos de Valladolid.

Se trata de una experiencia fundamentalmente organizativa, de iniciativa pública, gestionada desde la Unidad de programas Educativos de Valladolid, bajo el control directo del Asesor Técnico Docente de Educación Especial y Orientación Educativa. Esta experiencia global que abarca toda la Provincia, comprende múltiples experiencias valiosas de centros educativos o de diferentes aspectos de las minusvalías. Van a estar implicadas aproximadamente 2500 personas con deficiencias psíquicas, físicas, sensoriales y de conducta de ambos sexos.

Presenta como innovación la contemplación de la educación de los minusválidos como algo continuado sin límites de edad, que comienza con la atención temprana y termina con la educación de adultos: en la convergencia de la gestión de recursos, la orientación educativa y la formación del profesorado con unidad de criterios y objetivos, y en la ordenación y racionalización de la atención a minusválidos.

Por lo tanto el *plan de trabajo* va dirigido a las siguientes líneas:

— Integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales.

— Estructuración de los Centros Específicos existentes en los Centros Ordinarios.

— Nueva estructuración de los Centros Específicos existentes de Educación Especial.

— Sectorización de servicios y Equipos Psicopedagógicos.

— Formación del Profesorado en la doble línea inicial y permanente.

— Planificación de previsiones para cubrir las necesidades existentes.

El *objetivo básico* de la actividad es racionalizar y ordenar los servicios de Educación Especial de nuestra provincia, utilizando como criterio rector el principio de normalización educativa. La integración escolar supone una unificación de la Educación Ordinaria y Especial, eliminando la existencia de éstas como redes en paralelo.

Su pretensión es que todos los niños de la provincia reciban atención educativa, sean cuales fueren sus características, realizando para ello, cuando sea preciso, las oportunas adaptaciones curriculares, que se eduquen en lugares próximos a su domicilio, que las actividades educativas sean compatibles con su vida familiar, que se eduquen en contacto con niños de su edad sean cuales fueren las diferencias entre ellos, dejando los centros específicos sólo para aquellos en que la convivencia real sea imposible. Finalmente se pretende que el proceso educativo, especialmente en el caso de los minusválidos se lleve a cabo a lo largo de todo el ciclo vital.

Para aproximarse a estos objetivos se llevan a cabo *las siguientes realizaciones*:

1. Integración de minusválidos en "centros de integración" nivel E. G. B.

En nuestra provincia participan centros con Titularidad Pública, con Titularidad Privada, Urbanos y Rurales.

2. Integración de minusválidos en escuelas infantiles.

Para desarrollar este programa existe un convenio entre el M. E. C. y la Junta de Castilla y León, el Ayuntamiento de Valladolid y la Diputación Provincial.

Programas que se desarrollan en cualquier centro en que existen niños con necesidades educativas especiales:

3. Integración de ciegos y ambliopes.

4. Integración de hipoacúsicos.

5. Atención a niños con problemas de lenguaje.

6. Integración de niños con trastornos de conducta.

7. Atención a niños hospitalizados.

8. Educación para el ocio.

9. Formación Profesional adaptada.

10. Educación de Adultos.

Otro aspecto de esta actividad es el objetivo de llevar el criterio de normalización a todos los servicios de Educación Especial: aulas de Educación Especial en centros ordinarios y centros específicos de Educación Especial.

Respecto a las aulas de Educación Especial en centros ordinarios, en los últimos años se han estudiado todos los de titularidad pública y funcionan con seguimiento de los Equipos Psicopedagógicos del M. E. C.

Estos son un recurso valioso para la integración de minusválidos psíquicos. A medida que se extiende el programa de integración es preciso determinar en cada caso qué aulas deben transformarse en unidades de apoyo a la integración y qué aulas deben mantenerse como recurso complementario en estos centros. En todo

caso deberán estar ubicadas en un centro docente del que necesariamente han de formar parte y han de estar contempladas en la programación general del mismo.

Respecto a los *centros específicos* que actualmente funcionan en Valladolid, es necesario profundizar en la línea ya iniciada a fin de lograr:

- a) Que no sean atendidos los mismos niños con minusvalías ligeras susceptibles de recibir su educación en un contacto más normalizante.
- b) Que todos los niños de la provincia puedan ser atendidos en la misma.
- c) Que la atención prestada se realice sin afectar de forma significativa a la vida familiar de los atendidos.

El desarrollo de este programa supone la colaboración con el programa de Educación Especial de la mayor parte de los servicios y programas encuadrados en la U. P. E., tales como los Equipos de Orientación Psicopedagógica, Formación del Profesorado, Educación Compensatoria, Educación de Adultos y Nuevas Tecnologías.

2.4. La evolución de la integración en Valladolid

La incorporación de Valladolid como Actividad Modelo Local al proyecto H.E.L.I.O.S. de la C.E.E. estuvo precedida, como hemos visto, por un trabajo previo de planificación y reordenación de recursos tendente a conseguir una mejor integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. A su vez, este trabajo, comenzado el curso 1984-1985, se vio facilitado por una serie de antecedentes significativos, entre los cuales nos parece importante poner de relieve los siguientes:

1. Existencia en Valladolid, en plan experimental, de un centro integrador, creado en 1970 por el I.C.E. de la Universidad de Valladolid, que contaba con un apoyo significativo de padres y profesores.
2. Existencia de un alto nivel de concienciación de los padres y sus asociaciones con respecto al problema de sus hijos.
3. Existencia de una normativa legal en España, de la cual son dignas de mención las disposiciones siguientes:
 - 3.1. Artículo 49 de la Constitución Española de 1978.
 - 3.2. Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982.
 - 3.3. Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985.
4. Creación en 1984 del Programa de Educación Compensatoria, destinado a fomentar la igual de oportunidades y a proporcionar atención educativa a alumnos desfavorecidos por razones de carácter social.
5. Existencia de Equipos Psicopedagógicos, integrados por psicólogos, pedagogos y asistentes sociales.
6. Creación, en 1984, de los Centros de Profesores, instrumento preferente para la formación y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
7. Creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, con el objeto de impulsar, analizar y coordinar la transformación de la Educación Especial en nuestro país.
8. Creación en la Dirección Provincial del M.E.C. del Programa de Educación Especial, con un coordinador a su frente.

2.4.1. Situación de la Educación Especial en Valladolid en 1984-1985

La distribución de los alumnos con necesidades educativas especiales en Valladolid en este curso era la siguiente:

2.4.1.1. Alumnos en centros específicos de educación especial

En el curso 1984-1985 el número de alumnos ubicados en centros específicos ascendía a un total de 859, de los cuales 832 estaban en macrocentros y 27 en microcentros. (véase Figura 3). Estos datos han de ser analizados, ya que su sola consideración numérica puede ser engañosa: el mayor de los grandes centros específicos albergaba un buen número de alumnos que, por sus características, no requerían servicios de este tipo, susceptibles de atención integrada y, en todo caso, más normalizada.

Todos los centros estaban ubicados en la ciudad o sus alrededores, siendo preciso el régimen de internado para los alumnos con deficiencias procedentes de la zona rural.

La función a priori básica de estos centros, identificada con la provisión de atención especializada a aquellos alumnos afectados de problemas más graves, frecuentemente no se cumplía, siendo preciso enviar fuera de la provincia a alumnos con minusvalías importantes o que requerían una atención muy específica por no ser admitidos en centros de la misma.

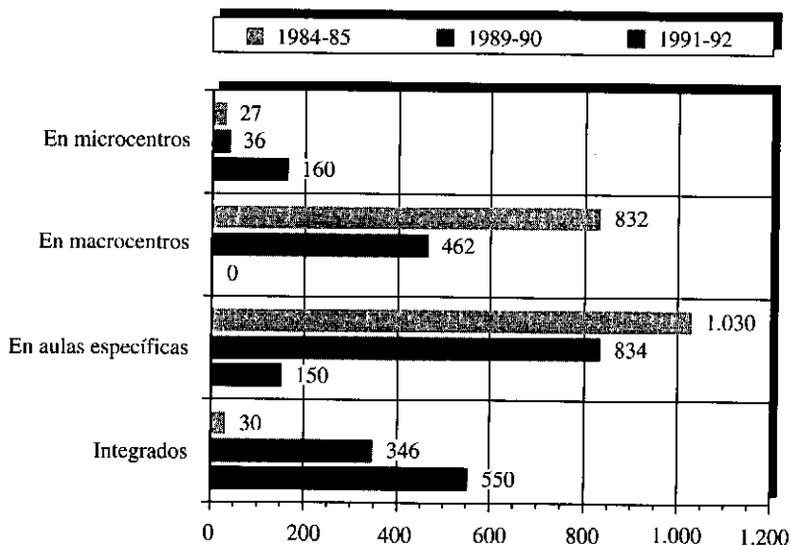


Figura 3. Evolución de los contextos de ubicación de los alumnos con N.E.E. (1984-1991)

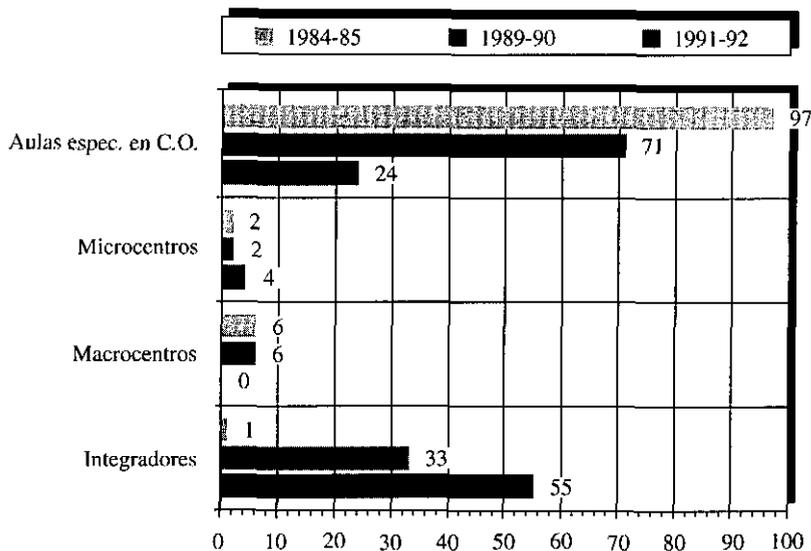


Figura 4. Evolución de los tipos de centros (1984-1991).

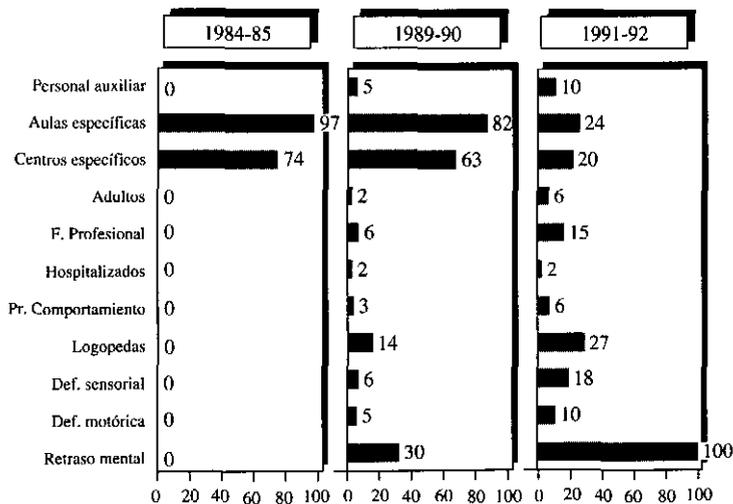


Figura 5. Evolución de los recursos personales (1984-1991).

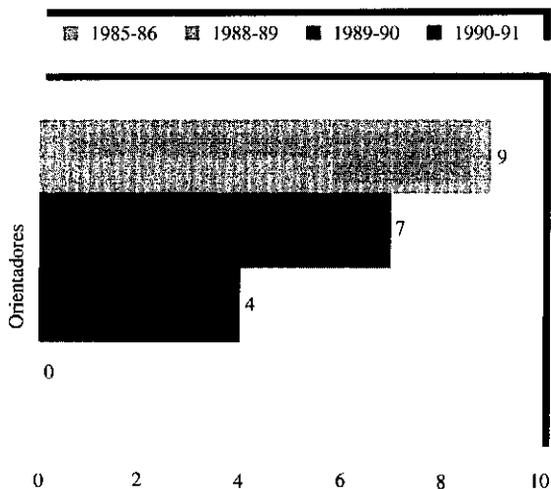


Figura 6. Evolución de los orientadores en centros (1985-1991).

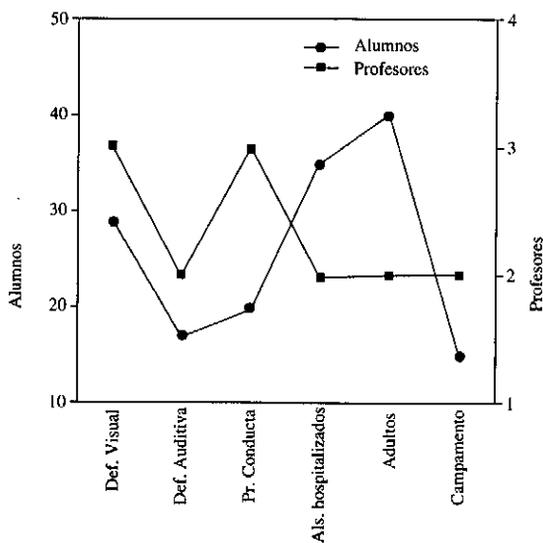


Figura 7. Apoyos itinerantes: Profesores y alumnos atendidos por área.

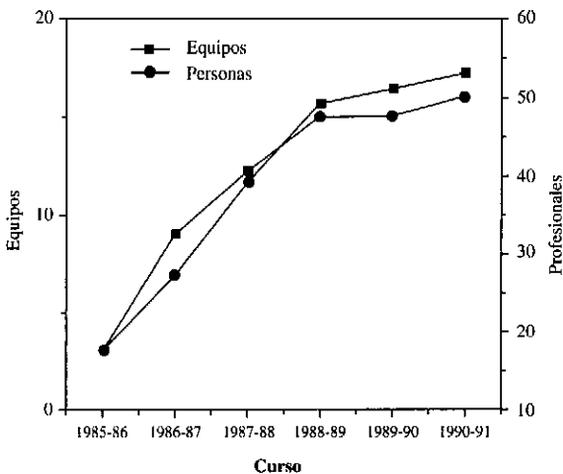


Figura 8. Evolución de los Equipos de Orientación Psicopedagógica: Número de equipos y profesionales (1985-1991).

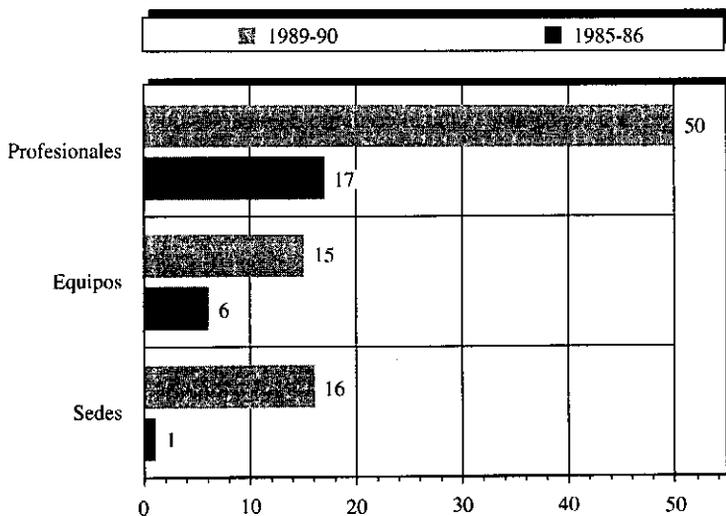


Figura 9. Evolución del número de sedes, equipos y profesionales hasta 1990.

2.4.1.2. Alumnos en aulas específicas

En el mismo curso el número total de alumnos atendidos en aulas específicas era de 1030, estando incluidos en un total de 97 aulas. La situación de los alumnos en estas aulas distaba de ser satisfactoria debido a las razones siguientes:

En aproximadamente el 80% de los casos no se había realizado un diagnóstico del que se dedujera la necesidad de este tipo de escolarización. Se desconocían, por tanto, los criterios que habían llevado a estas aulas a un elevado número de alumnos.

Las aulas no estaban concebidas como un recurso de distrito, sino de centro, por lo que había un gran número de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas normales sin apoyos materiales ni humanos, en tanto que en estas aulas había una cantidad considerable de alumnos que no precisaban de ellas.

Estas aulas funcionaban en régimen cerrado y segregador en todos los casos.

2.4.1.3. Alumnos en centros de integración

En el curso 1984-85 el total de alumnos integrados ascendía a 30, estando todos ellos en un mismo centro, al que se ha aludido anteriormente.

2.5. Objetivos perseguidos

Partiendo de la realidad descrita, se trataba de alcanzar progresivamente una situación en la que todos los alumnos con necesidades educativas especiales recibieran una atención educativa acorde con sus características, dentro de una nueva concepción educativa en la que la educación especial debía dejar de ser un sistema paralelo para pasar a concebirse como el conjunto de recursos que hacen posible la escolarización de niños y jóvenes en condiciones de integración y normalización.

2.6. Criterios rectores

Para alcanzar este objetivo, la Dirección Provincial del M.E.C. de Valladolid adoptó desde el primer momento una serie de puntos de vista, que han regido todas sus actuaciones:

a) Los objetivos de integración y normalización educativa no eran alcanzables desde un solo programa, era preciso que impregnaran la totalidad del trabajo a realizar desde cualquier programa que, en definitiva, el programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales fuera una parte esencial del nuevo Sistema Educativo que la Reforma propugnaba. Por tanto, no se trataba de algo que se circunscribía al ámbito de la Educación Especial, ni a una determinada banda de edad, sino que afectaba a todos los programas y servicios de la Dirección Provincial y, potencialmente, a todos los centros.

b) Era preciso crear una red de apoyos a la integración, combinando los nuevos recursos con los que ya existían en la Educación Especial y se hacía necesario llevar a cabo determinadas reconversiones.

c) Era previsible, por otra parte, que no se tendría éxito sin el apoyo de un programa de formación del profesorado tanto inicial como en ejercicio.

d) La implantación del programa debía ir precedida de una adecuada sensibilización de todos los componentes de las comunidades educativas.

e) Era necesario un buen estudio descriptivo de la realidad antes de acometer actuaciones concretas.

f) Los recursos propios del M.E.C. no eran suficientes, debido a lo cual se hizo necesario establecer relaciones estrechas de colaboración con otras instituciones, O.N.G.s y asociaciones para lograr nuestros objetivos.

La aparición de la Unidad de Programas Educativos en el año 1986 fue un paso fundamental para actuar con los criterios citados.

2.7. Situación en el curso 1991-1992

En el curso 1991-1992 la situación es reflejada por los datos representados en las Figuras 3 a 9.

A partir de la información en ellos contenida, pueden realizarse las afirmaciones siguientes:

a) En cuanto a los centros, se ha producido un avance espectacular en el descenso de contextos segregadores, aparejado con un incremento muy sustancial de centros integradores. De las 97 aulas específicas ubicadas en centros ordinarios en el curso 1984-85, se ha pasado a sólo 24 en la actualidad que acogen a 150 alumnos, teniendo en cuenta, por otra parte, que los alumnos atendidos sólo excepcionalmente están en ellas a tiempo total, siendo más frecuente que asistan, en mayor o menor medida, a actividades que se llevan a cabo en otras dependencias del centro con compañeros no discapacitados.

b) Se han suprimido todos los macrocentros existentes en 1984, siendo su lugar ocupado por microcentros en la actualidad.

c) El número de alumnos integrados ha pasado de 27 a 550, entre los que, obviamente se encuentran tanto alumnos de nueva incorporación como provenientes de aulas cerradas de Educación Especial y de Centros Específicos.

Para posibilitar esta evolución, se han establecido acuerdos con otras instituciones:

— Hospitales de Valladolid, en especial con los Departamentos de Oftalmología, Pediatría, Neurología y Psiquiatría Infantil.

— O.N.C.E.

— Cruz Roja Española.

— Junta de Castilla y León, Ayuntamiento de Valladolid y de otras cuatro localidades.

— Universidad de Valladolid, para la impartición de cursos de especialización.

— Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Otras iniciativas de interés son las siguientes:

1. Los planes provinciales de formación del profesorado contemplan la formación de todos los profesores implicados, especialistas y no especialistas, con respecto a la integración escolar.

2. El incremento de recursos personales, desglosado principalmente en:

1.1. La dotación de Equipos de Orientación Psicopedagógica y la definición de la atención al programa de integración como tarea preferente.

1.2. La progresiva dotación, con carácter preferencial, a los Centros de Integración de orientadores de centro, cuyo número ha pasado de cero en el curso 1984 a nueve en la actualidad.

1.3. La creación de servicios de atención itinerante y/o específica (por ej., de atención a alumnos hospitalizados, con alteraciones del comportamiento, con problemas de lenguaje, deficiencia motórica, etc.)

3. El establecimiento de cauces fluidos de cooperación entre los dos programas que se ocupan de alumnos desfavorecidos: Educación Especial y Educación Compensatoria.

4. La participación de alumnos con necesidades educativas especiales en el programa de Prácticas en Alternancia.

5. La progresiva implantación del programa de Nuevas Tecnologías en Centros de Integración, con *hardware* adecuado a las necesidades de los alumnos.

CAPITULO 3

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES E INTEGRACION

3.1. Concepto y clasificación de las necesidades educativas especiales

3.1.1. Deficiencia, discapacidad y minusvalía

Aún carecemos de un sistema conceptual y terminológico de aceptación universal descriptivo de las diversas condiciones de discapacidad. Quizás el acercamiento más aceptable —no exento sin embargo de dificultades de comprensión y manejo, incluso en ámbitos diagnósticos y asistenciales— sea el propuesto por la Organización Mundial de la Salud (W.H.O., 1980), que confiere una significación específica a los tres términos base.

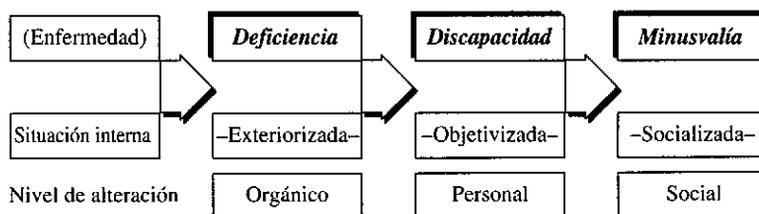


Figura 10. Conceptualización de las deficiencias, discapacidades y minusvalías según el modelo de clasificación de la Organización Mundial de la Salud (W.H.O., 1980).

De acuerdo con dicho modelo, cuya representación gráfica se ofrece en la Figura 10, una serie de circunstancias causales (etiología) provoca cambios en la estructura o funcionamiento corporales (patología) que se patentizan en unos determinados conjuntos de síntomas, o síndromes. La exteriorización del estado patológico de la persona se identifica con la noción de *deficiencia*. Las conse-

cuencias de la deficiencia, en cuanto las anomalías estructurales o funcionales pueden dar lugar a mermas o disfunciones en el funcionamiento general o específico del individuo, nos llevan al concepto de *discapacidad*. Finalmente, las posibles desventajas sociales que experimenta el individuo como consecuencia de su discapacidad darían lugar a la *minusvalía*.

Si bien, con fines puramente ilustrativos, el modelo se presenta como lineal, en muchas ocasiones los procesos tienen lugar de muy diversas formas. Por ejemplo, podría darse el caso de que una minusvalía fuera consecuencia directa de una deficiencia sin necesidad del estado intermedio de discapacidad. O que una persona afectada de una discapacidad no fuera considerada minusválida.

Las definiciones, características y clasificación de los tres conceptos propuestas por la Organización Mundial de la Salud (W.H.O., 1980; Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1983) son las siguientes:

Deficiencia [Impairment]: Dentro de la experiencia de la salud, una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Se señalan como características más sobresalientes de la deficiencia: (a) anomalías, pérdidas o defectos de un miembro, tejido u otra estructura corporal; (b) carácter temporal o permanente; y (c) perturbaciones a nivel de órgano.

Discapacidad [Disability]: Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Las características más relevantes de la discapacidad se centran en excesos o déficits de rendimiento o funcionamiento habitual, transitorios o permanentes, reversibles o irreversibles, progresivos o regresivos; puede surgir como consecuencia directa o como respuesta psicológica del individuo a una deficiencia.

Minusvalía [Handicap]: Dentro de la experiencia de la salud, una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).

Las minusvalías se caracterizan por el grado en que la ejecución, situación o estatus del individuo se desvían de la norma de su grupo social de referencia, y refleja las consecuencias de todo orden —sociales, culturales, económica, ambientales— que para el individuo se derivan como consecuencia de su deficiencia y/o discapacidad.

3.1.2. Hacia una definición de las necesidades educativas especiales

Uno de los problemas que se presentan al analizar las necesidades especiales es el hecho de que es difícil llegar a definiciones que gocen de un consenso generalizado y que, además, presenten un nivel de operativización que las haga suficientemente entendibles, esto es, posibilite la fiabilidad entre observadores inde-

pendientes. En un sentido estricto, podríamos considerar que una parte considerable de los alumnos tienen, en un momento u otro, necesidades educativas especiales de algún tipo, hasta el punto de que la prevalencia de las necesidades educativas especiales se estima en uno de cada cinco niños (de este modo, el 20% del alumnado presentaría alguna necesidad especial en un momento u otro de su escolarización). Uno de los enfoques de la definición se ha centrado en considerar únicamente como necesidades educativas especiales aquellas para cuya solución se requiere algo más que la habilidad del profesor de la clase; en otras palabras, las necesidades que exigen una intervención de apoyo al profesor o la creación de una situación de aprendizaje alternativa para el alumno (Brennan, 1982). Esta postura es coherente con la mantenida por el Informe Warnock (Department of Education and Science, 1978), donde se define como necesidad educativa especial aquella que precisa:

a) La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante la provisión de equipamiento, instalaciones o recursos especiales, la modificación del medio físico o la introducción de técnicas de enseñanza especializadas;

b) La modificación más o menos drástica del currículo —diversificaciones o simples adaptaciones curriculares—; o

c) Una atención especial a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar el proceso educativo.

Las definiciones citadas se nos antojan un tanto difíciles de sostener debido a dos razones, ambas relacionadas con la aparente circularidad y escasa operativización de las mismas: en primer lugar, según la afirmación de Brennan, parece que una necesidad educativa especial tendría una definición relativa, en función de cuál fuera el nivel de competencia del profesor ordinario, de suerte que, a mayor incompetencia, mayor prevalencia de necesidades; en segundo lugar, si no se dispone de criterios objetivos —entiéndase cuantificables, precisos e imparciales— para determinar qué necesidades son las que exigen bien una intervención de apoyo, bien la creación de una situación de aprendizaje alternativa, entonces tal determinación quedaría al arbitrio de las personas encargadas de recomendar para el alumno dicho apoyo o situación alternativa.

Las dos definiciones se centran, como hemos visto, en el currículo, e insisten en que, para que éste sea eficaz, debe desarrollarse en una situación adecuada a las necesidades que el alumno presente.

Abundando en el contenido de las definiciones anteriores, la Ley de Educación promulgada en 1981 en el Reino Unido sostiene que se considerará a un niño como afectado de una necesidad educativa especial si presenta dificultades de aprendizaje que exigen que se le proporcione una dotación educativa especial, esto es, si muestra dificultades para aprender manifiestamente superiores a las de los niños de su grupo normativo o si está afectado de alguna incapacidad que le impida o dificulte el hacer uso de los medios educativos habitualmente ofrecidos en las escuelas.

De nuevo nos encontramos aquí con la ambigüedad en las definiciones. ¿Qué entendemos por “dificultades para aprender *manifiestamente* superiores..”?

¿Cómo —utilizando qué medios, y con qué criterios de evaluación— y quién —con qué nivel de cualificación profesional— decide esa *significación* de las diferencias? ¿Cuáles son los medios *habitualmente* ofrecidos...? En esta ocasión, la definición de las N.E.E. sería dependiente de forma directa de la calidad, cantidad, adecuación, etc., de la provisión educativa, de modo que variaría en cada centro o distrito escolar en función de que se dispusiera de una u otra dotación de recursos.

Tal vez la aportación más importante del acercamiento llevado a cabo en el Reino Unido, y cuyos parámetros se han seguido posteriormente en nuestro país, sea la nueva consideración que se hace de la Educación Especial. De acuerdo con el documento base de dicha orientación —el citado Informe Warnock—, la Educación Especial debe entenderse en función de una serie de criterios (citado en Brennan, 1982):

a) El alumno es atendido, durante toda la jornada escolar o parte de ella, por profesores de elevada cualificación y experiencia.

b) El alumno es atendido, durante toda la jornada escolar o parte de ella, por otros profesionales —psicólogos, pedagogos, logopedas...— competentes.

c) La educación del alumno se lleva a cabo utilizando los dispositivos, materiales, y recursos de todo tipo que resulten adecuados a las necesidades especiales que presenta.

En resumen, una definición comprensiva de las N.E.E. derivada del Informe Warnock es la siguiente:

“Se entiende que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno” (Brennan, 1982; Warnock, 1981, 1987).

En España, las instituciones educativas han adoptado el enfoque seguido en el Reino Unido, de forma que las definiciones que pueden desprenderse de los diversos documentos producidos en torno a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y del Programa de Integración en gran medida coinciden con las citadas:

“[...] ocurre que hay alumnos que por determinadas circunstancias tendrán necesidad de ayudas especiales para alcanzar las metas propuestas, es decir, tendrán necesidades educativas especiales, que en ocasiones podrán ser transitorias o que pueden ser permanentes; el sistema educativo en su conjunto tendrá que poner los medios apropiados para que estos alumnos, que necesitan ayudas especiales puedan desarrollar su vida escolar con los otros alumnos en los ambientes menos restrictivos posible; ya no tiene sentido hablar de dos grupos diferentes de niños, los deficientes y los no deficientes, de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos solamente educación; al considerarse que las necesidades forman un continuo, también la educación especial (como sistema que se ocupa de estos alumnos) se debe entender como un con-

tinuo de prestaciones que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990).

Vemos que en la definición anterior se introducen dos conceptos que conforman la esencia de la misma: *dificultades de aprendizaje* y *ayudas (o recursos) educativos especiales*. El primero de ellos requiere distinguir entre las diferencias *normales* o *esperables* entre los alumnos (aquellas que se pueden resolver sin apoyos externos únicamente con los medios disponibles en el entorno educativo ordinario) y las *especiales* —caracterizadas por la necesidad de acudir a apoyos extraescolares de cualquier tipo: médico, psicológico, logopédico, etc.— (Brennan, 1987).

El segundo concepto hace referencia, obviamente, a aquellos recursos diferentes a los que la escuela puede ofrecer en las condiciones *normales* (Warnock, 1981, 1987). Una concepción novedosa de los recursos especiales de apoyo la proporciona la A. A. M. D. (American Association for Mental Deficiency, 1992) tomando como referencia la intensidad de los mismos. A pesar de que el documento se refiere al retraso mental, la clasificación bien puede aplicarse a cualquier otro tipo de deficiencia:

- a) Apoyo intermitente:
 - de naturaleza episódica
 - duración corta
 - prestado durante momentos de transición en el ciclo vital
 - de intensidad variable (alta o de baja)
- b) Apoyo limitado:
 - intensivo
 - de duración prolongada
 - requiere menos personal y es menos costoso que otras modalidades de apoyo más intensivo
- c) Apoyo extensivo:
 - sin limitación temporal
 - implicación regular en ciertos entornos (por ej., casa, trabajo)
- d) Apoyo generalizado:
 - constancia temporal
 - intensidad elevada
 - suministrados en distintos entornos
 - intrusividad
 - objetivo potencial de sustentar la vida de la persona

Se defiende (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990) la existencia de importantes cambios conceptuales, relevantes tanto para la educación en general como para la Educación Especial en particular, en esta nueva concepción de las N.E.E. Tales cambios se reflejan en una serie de parámetros, de los que citaremos los más importantes:

- a) Se pasa de considerar una causación interna de los problemas a adscribirles un origen interactivo —las N.E.E. se deberían tanto a deficiencias o limitaciones presentes en el propio alumno como a deficiencias del entorno inmediato, y a

la interacción entre ambas, siguiendo el modelo propuesto por Wedell (1981)—, lo que conllevaría un aumento del compromiso del sistema educativo para el tratamiento de los problemas, una intervención de carácter más educativo que médico, y un incremento en las expectativas del profesorado respecto a las posibilidades de progreso de los alumnos.

b) La evaluación de las N.E.E. debe realizarla el propio maestro, en coordinación con otros profesionales implicados, en lugar de delegar la responsabilidad en especialistas externos.

c) La evaluación se centra en el currículo propuesto para todos los alumnos —con la finalidad de determinar si se requieren o no adaptaciones curriculares—, en lugar de hacerlo mediante pruebas específicas normativas.

d) La evaluación no se centra exclusivamente en el alumno, sino que incluye la situación de aprendizaje, ni se realiza fuera del aula, sino en situaciones naturales de aprendizaje.

e) La finalidad de la evaluación se focaliza en determinar las N.E.E. y los recursos educativos especiales, en vez de centrarse en las dificultades, deficiencias o limitaciones del alumno. Se efectúa una transición, por consiguiente, de un modelo de categorización a otro de determinación de servicios educativos.

f) La respuesta educativa deja de consistir en un programa de desarrollo individualizado, para convertirse en el programa general con las adaptaciones —o diversificaciones, en su caso— que las N.E.E. demanden.

g) La responsabilidad de todo el proceso de evaluación inicial — diseño del programa — aplicación del programa — evaluación continua — seguimiento pasa de estar centrada en profesionales externos (especialistas) a ser compartida, siendo el tutor el principal responsable.

3.1.3. *Las clasificaciones de las necesidades educativas especiales*

A pesar de los inconvenientes que puede acarrear el etiquetado para los alumnos (asignación de una determinada categoría diagnóstica), es evidente que las etiquetas son necesarias, debido principalmente a factores de índole administrativa, de escolarización, de provisión de apoyos y servicios, etc. (Ysseldyke y Algozzine, 1982). Hay que tener en consideración, no obstante, que el etiquetado debería servir únicamente como referente, dado que la atención educativa deberá tener carácter individualizado, focalizándose más en las necesidades concretas que el niño presente que en su calificación (Haring y McCormick, 1986).

Se han llevado a cabo numerosas clasificaciones de las necesidades especiales, entre las que destacamos las siguientes: National Bureau for Cooperation in Child Care del Reino Unido (Younghusband, 1970), Brennan (1982), Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Gulliford (1971), Salend (1990), Warnock (1981) y Wilson (1983). Nos detendremos brevemente en la propuesta por el C.N.R.E.E. (1993), que clasifica las necesidades educativas especiales en función de dos dimensiones fundamentales: por una parte, atendiendo al criterio de gravedad y por otra al criterio de permanencia (véase Figura 11).

El primero se debe entender no tanto referido a la etiología, pronóstico, organicidad, etc., del problema o trastorno, como en relación a que el sujeto afectado requiera la provisión de recursos educativos *especiales*, tanto de índole personal (por ejemplo, profesores de apoyo) como material o técnico (por ejemplo, dispositivos aumentativos). De este modo, tendríamos en un extremo problemas que requieren adaptaciones curriculares mínimas o dispositivos protésicos que minimizan el impacto de las discapacidades sobre el aprendizaje, tales como la hipoacusia, la ambliopía, o las dificultades de adaptación debidas a factores personales o sociales, y en el otro las plurideficiencias, las deficiencias graves y el retraso mental severo, en cuanto que requieren diversificaciones curriculares profundas y múltiples recursos especializados.

El segundo criterio, la permanencia de las necesidades, sitúa en un polo a los problemas persistentes, que se mantienen a lo largo de la vida de la persona, tales como las minusvalías sensoriales y motóricas y el retraso mental, y en el opuesto a los problemas puntuales o de curso temporal limitado, como las dificultades adaptativas al medio escolar o alteraciones reactivas debidas a acontecimientos concretos.

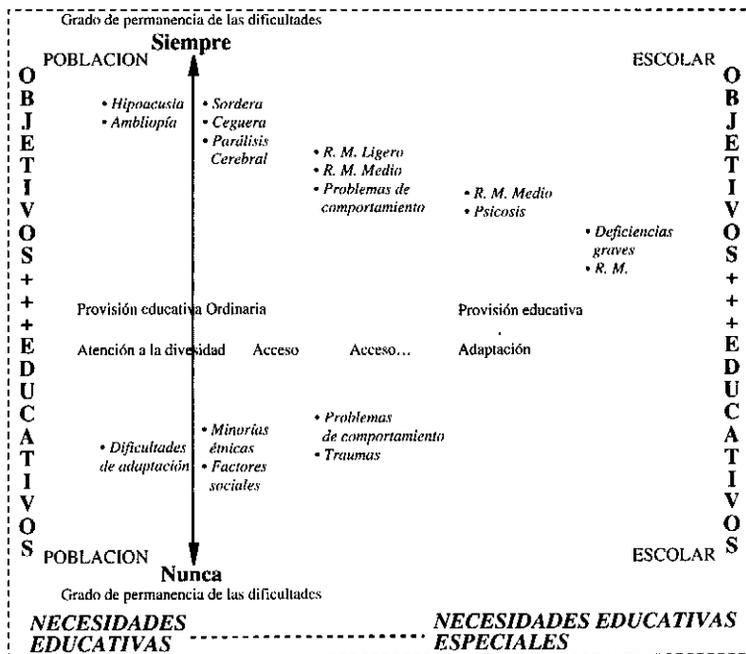


Figura 11. Modelo clasificador de las N.E.E. (CNREE, 1993).

Los problemas de comportamiento podrían considerarse indistintamente en uno u otro polo, atendiendo a si se deben a factores identificables y/o modificables (por ejemplo, a inadecuación de contingencias de reforzamiento, falta de habilidades de control por parte del profesor, etc.) o, por el contrario, son consecuencia de antecedentes de modificación más difícil (por ejemplo, pobreza estimular ambiental generalizada, modelos persistentes inadecuados, correlatos con alteraciones orgánicas). Esta clasificación, si bien obedece a una contrastación práctica, no consta que hasta el momento haya sido sometida a ningún tipo de validación empírica.

3.1.4. *El concepto de integración escolar*

El concepto de integración está asentado en el principio de normalización. La *normalización* ha sido definida como la utilización de medios lo más culturalmente normativos posible para establecer y/o mantener las conductas y características personales que sean lo más culturalmente normativas posible (Buscaglia y Williams, 1979). Se trata, en otras palabras, de proporcionar a las personas deficientes experiencias y oportunidades de tipo educativo, de relación social, de acceso a la vivienda y al empleo, de ocio y tiempo libre, etc., paralelas a las que tienen las personas normales. Una de las características de la cultura occidental es que las personas pueden formar parte de los distintos subsistemas sociales (como la escuela, la familia y la comunidad) si desean hacerlo, de modo que el aislamiento y la segregación son, desde esta perspectiva, antinaturales. La integración social no puede en modo alguno considerarse privativa de un grupo, por numeroso que sea: por tanto, todos los niños deberían poder alcanzar su potencial en su ambiente natural (Roddy, 1984).

Han sido los países del Norte de Europa (con representantes como Kugel, Wolfensberger o Nirje en Suecia, y Bank-Mikkelsen en Dinamarca) los pioneros en analizar, desarrollar y poner en práctica los principios de la normalización e integración, tanto desde la perspectiva social como escolar. Así, la concepción de Bank-Mikkelsen de la normalización como la posibilidad de que las personas deficientes desarrollen un tipo de vida tan normal como sea posible quedó incorporada a la legislación danesa en 1959 (Bank-Mikkelsen, 1975).

En Suecia, Nirje (1969) interpreta la normalización como la introducción en la vida diaria de la persona deficiente de unas pautas y condiciones lo más parecidas posible a las consideradas como habituales en el seno de la sociedad. Nirje orientó la normalización hacia las experiencias, ritmos y costumbres normales de la vida humana durante el día, la semana, el año y el ciclo vital de la persona. Su formulación enfatiza no tanto el resultado cuanto los medios, métodos y recursos para conseguir los objetivos. De este modo, el principio de la normalización afecta a la persona deficiente y también a la sociedad en la que vive.

Unos años más tarde los principios de normalización e integración fueron trasladados a los Estados Unidos (Wolfensberger, 1972), comenzando una lenta diseminación por el resto de los países europeos, entre ellos España, donde adque-

re carta de naturaleza legal en 1985, con la promulgación del Decreto sobre Ordenación de la Educación Especial que pone en marcha el Programa de Integración.

El principio de normalización en absoluto implica la pretensión de *convertir en normal* a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos básicos que asisten a los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Supone la plena aceptación de la persona deficiente, tal como es, con sus limitaciones, capacidades y características diferenciales, y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar sus posibilidades al máximo, y vivir una vida lo más normal posible.

Al circunscribir la filosofía de la normalización al ámbito de la escuela, aparece el concepto de integración escolar, uno de cuyos componentes esenciales es el denominado *ambiente menos restrictivo* [least restrictive environment]. Este concepto implica la educación conjunta en la máxima medida posible de los alumnos con deficiencias y sus compañeros normales. La determinación del ambiente menos restrictivo es una decisión que se basa —siguiendo los postulados de las definiciones de N.E.E. anteriormente revisadas— más en las necesidades del niño que en su discapacidad. El ambiente menos restrictivo no significa que todos los alumnos con deficiencias sean educados en clases regulares; significa que dichos alumnos sean trasladados a aulas específicas, centros específicos o residencias sólo cuando la gravedad de su condición de discapacidad sea tan grande que no puedan ser acomodados en el escenario de la educación ordinaria y, además, considerando el emplazamiento en tales contextos con carácter *transitorio*, de suerte que el individuo siempre tenga la oportunidad de ser ubicado en un contexto más cercano al normal.

Tucker (1989) sugiere que la provisión del ambiente menos restrictivo debe definirse atendiendo a los servicios [*service-defined*], más que estar limitada por la tipología de los lugares [*location-bound*] en que se prestan (por ej., centros específicos, residencias, etc.). Una aproximación al ambiente menos restrictivo de definición de servicios se focaliza sobre la provisión de los servicios que abordan las necesidades educativas de los alumnos y los ayudan a funcionar con éxito en la clase ordinaria.

Entre los criterios propuestos para precisar el significado de la expresión *ambiente menos restrictivo* se encuentran los formulados por Wilcox y Sailor (1982). De acuerdo con estos autores, el A.M.R. supone:

- a) Incluir en los mismos espacios físicos a alumnos normales y deficientes.
- b) Ofrecer y fomentar las oportunidades de interacción entre unos y otros.
- c) Mantener una ratio de alumnos normales y discapacitados que sea consistente con la existente en la población.
- d) Proporcionar a todos los alumnos iguales oportunidades de acceso a todas las actividades que se realicen en el centro escolar, tanto educativas como recreativas o de otro tipo.
- e) Ofrecer a todos los alumnos el mismo programa y la misma organización de actividades
- f) Garantizar la provisión de servicios educativos de alta calidad.

Para aplicar el principio de ambiente menos restrictivo se ha establecido un continuum de servicios educativos que va desde el aula ordinaria a tiempo completo sin apoyo hasta su exclusión en los ambientes más segregados, como hospitales o instituciones cerradas. En la Figura 12 se ofrece la representación gráfica del *continuum* de alternativas, que constituye un compendio de las propuestas de diversos autores, y se identifica con el modelo de educación especial vigente en España en la actualidad (Deno, 1970; Greer, 1988; Lewis y Doorlag, 1988; Blackhurst y Berdine, 1981; Ministerio de Educación y Ciencia, 1990).

Nivel 1. El alumno permanece durante toda la jornada escolar en el aula ordinaria, con pocos o ningún servicio de apoyo. Este nivel representa, obviamente, el máximo grado de integración posible.

Nivel 2. El alumno permanece durante toda la jornada escolar en el aula ordinaria con un profesor de apoyo.

Nivel 3. El alumno permanece durante la jornada escolar en el aula ordinaria, con el profesor de apoyo, y atención parcial de un especialista itinerante.

Nivel 4. El alumno permanece la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria, siendo atendido el resto del tiempo en el aula de apoyo.

Nivel 5. El alumno permanece la mayor parte del tiempo en el aula de educación especial, siendo atendido el resto del tiempo en el aula ordinaria.

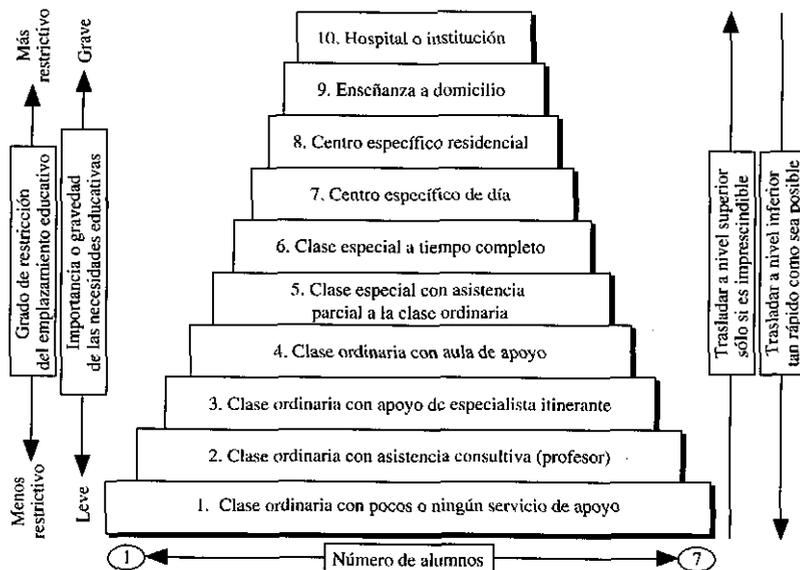


Figura 12. Representación del continuum de alternativas en la integración (basado en Deno, 1980).

Nivel 6. El alumno asiste durante toda la jornada escolar al aula especial.

Nivel 7. El alumno es educado en un centro específico de día.

Nivel 8. El alumno es educado en un centro específico residencial.

Nivel 9. Uno o varios profesores itinerantes atienden al niño en casa.

Nivel 10. El alumno está internado en un hospital o institución similar.

Un alumno con deficiencia podría ubicarse en una de las alternativas basándose en las necesidades, habilidades, capacidad y motivación de ese individuo en particular (Stephens, Blackhurst y Magliocca, 1982). Tal como se indica en la Figura 12, el alumno debería ser trasladado lo más rápidamente posible de una alternativa restrictiva a otra menos restrictiva, en tanto que el proceso contrario se llevaría a cabo sólo si tras la correspondiente evaluación fuera estrictamente necesario.

En lo que respecta al propio concepto de integración escolar, su alcance varía entre los diferentes autores, abarcando desde definiciones muy amplias —que consideran como integración a cualquier tipo de interacción de los niños discapacitados con los normales— (Lewis y Doorlag, 1987) hasta definiciones mucho más precisas y diversificadas, que contemplan actividades sociales y académicas, así como delimitación de roles y responsabilidades y niveles de intensidad diferentes (Kaufman, Gottlieb, Agard y Kukic, 1975).

Algunas definiciones de integración se ofrecen a continuación:

Kaufman, Gottlieb, Agard y Kukic (1975):

“Normalización - Integración se refiere a la integración temporal, académica y social de niños excepcionales elegibles con sus compañeros normales. Está basada en un proceso de planificación y programación educativa contínuo y determinado de forma individual, que exige la clarificación de la responsabilidad del personal administrativo, docente y de apoyo, tanto de educación ordinaria como especial” (p. 35).

Como se desprende de la definición anterior, Kaufman, Gottlieb, Agard y Kukic (1975) identificaron tres elementos independientes implicados en el éxito de la integración de alumnos con necesidades especiales:

- a) *la integración temporal, o cantidad de tiempo que el alumno pasa en el aula integrada*
- b) *integración instruccional, que implica la participación en actividades instruccionales dentro de la clase regular, y*
- c) *integración social, o nivel de aceptación del alumno integrado por parte de sus compañeros.*

Parece evidente que tanto la administración educativa como los profesores pueden controlar los dos primeros tipos de forma directa, pero en lo que respecta a la integración social, es más difícil de determinar, diseñar, aplicar y mantener.

Stephens, Blackhurst y Magliocca (1982):

“La integración es la educación de niños con deficiencias moderadas en el ambiente menos restrictivo posible. Se basa en la filosofía de igualdad de oportunidades educa-

tivas que se aplica a través de una planificación individual para promover un aprendizaje, un rendimiento escolar y una normalización social apropiados" (p. 10).

Schultz y Turnbull (1983):

"La integración social e instruccional de los alumnos con deficiencias en una clase de educación ordinaria al menos durante la mitad de la jornada escolar" (p. 49).

Asociación Americana de Ciudadanos Retrasados NARC (1987):

"Se considera la integración como un principio filosófico o de atención educativa que se desarrolla aportando una variedad de alternativas instructivas y de aula apropiadas para desarrollar un plan educativo individual, que permita la máxima interacción social, instruccional y temporal, entre alumnos deficientes y no deficientes en el transcurso de la jornada escolar" (p. 4).

Reynolds y Birch (1988) han establecido tres aspectos (modalidades o grados) de la integración, similares a las propuestas por Kaufman, Gottlieb, Agard y Kukic (1975):

- a) Integración física: Requiere que el alumno con deficiencias sea educado en las mismas dependencias escolares que sus compañeros normales. La integración física garantiza que todos los alumnos asisten y usan las mismas dependencias, pero no asegura necesariamente que se produzcan interacciones sociales y académicas entre los alumnos con y sin deficiencias.
- b) Integración social: Se considera como tal la estructuración por parte del personal del ambiente de aprendizaje, de forma que los alumnos con y sin deficiencias tienen oportunidades para establecer interacciones sociales.
- c) Integración instruccional: Ocurre cuando los alumnos con y sin deficiencias reciben la instrucción académica en el mismo escenario o contexto físico.

Consejo de Acreditación de Servicios para Personas con Retardo en el Desarrollo ACSPDD (1990):

"Integración en la comunidad se refiere a las disposiciones que capacitan a los individuos para vivir, aprender, trabajar y jugar conjuntamente con personas normales" (p. 14).

Salend (1990):

"Integración es la ubicación cuidadosamente planificada y monitorizada de los alumnos con deficiencias en clases de educación regular durante la mayor parte de su programa educativo, académico y social. El programa académico dentro de la clase regular debería adaptarse para abordar las necesidades instruccionales del alumno integrado, y el programa social debería diseñarse de forma que el alumno integrado fuera asimilado en el clima social de la clase y aceptado por sus compañeros sin deficiencias. En tanto que la responsabilidad primaria del programa académico y social del alumno recae sobre el profesor de la clase ordinaria, la integración es un proceso dinámico y

continuado que requiere la comunicación y el compartir la información entre los educadores ordinarios y especiales, así como el personal auxiliar y los padres" (p.10).

Existen indudables presiones de carácter legal, económico y social que incrementan la probabilidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales de cualquier índole sean atendidos en aulas ordinarias.

3.1.5. *Argumentos a favor de la integración escolar*

Hemos visto que la integración escolar no constituye en modo alguno un acontecimiento novedoso. Han pasado más de 30 años desde que aparecieron las primeras publicaciones. Sin embargo, y a pesar de constituir una práctica educativa cada vez más generalizada, y de que el concepto en sí parece generalmente aceptado, el tema aún no está exento de controversias, y entre los investigadores continúa el debate respecto a sus ventajas e inconvenientes. Parecen haber desaparecido las discrepancias respecto a la conveniencia o inconveniencia de la integración considerada globalmente, centrándose los estudios en la actualidad en aspectos parciales (por ejemplo, la influencia de variables aisladas o grupos de variables sobre la eficacia de los programas). En síntesis, los argumentos a favor de la integración se centran por una parte en los efectos de la misma y, por otra, en las consecuencias perjudiciales de la segregación. Los más representativos (Guskin y Spicker, 1968; Halvorsen y Sailor, 1990; Salend, 1990) son los que aparecen a continuación:

a) *Consecuencias de la integración:*

— Minimiza los efectos perniciosos del etiquetaje, en especial los costos psicológicos y sociales que éste supone para el alumno con deficiencias excluido de los contextos educativos normalizados.

— Permite a los alumnos con y sin deficiencias oportunidades para aprender e interactuar juntos.

— Prepara a los alumnos con deficiencias para su vida futura en un ambiente que es más representativo de la sociedad real.

— Promueve el desarrollo social y académico de los alumnos con deficiencias.

— Fomenta el desarrollo de un entendimiento y apreciación de las diferencias individuales.

— Es consistente con los valores morales y éticos de nuestra cultura.

— Proporciona la provisión de servicios a individuos no discapacitados, pero en riesgo, sin estigmatizarlos.

— Es beneficiosa para el desarrollo social, en cuanto que conlleva niveles menores de conducta inapropiada y una mejora de la apariencia personal de los individuos integrados.

— Produce efectos positivos sobre la interacción social: Las intervenciones estructuradas juegan un papel principal en el ambiente integrador. Los alumnos toman ventaja de estas interacciones en el ambiente integrador.

— Es más beneficiosa que la segregación para el desarrollo afectivo de los alumnos integrados.

— Los alumnos integrados obtienen proporciones más altas de objetivos de desarrollo que sus compañeros segregados.

— Mejora las actitudes de los compañeros normales: Se produce una mayor aceptación social y tolerancia hacia la diversidad y hacia las diferencias existentes entre alumnos normales y discapacitados.

— Posibilita que las habilidades de los educadores especiales no queden restringidas a las aulas cerradas, sino que se difundan a la institución escolar.

b) Consecuencias de la segregación:

— La segregación ocasiona un impacto general negativo sobre los alumnos (Cratty, 1980; Sherrill, 1981; Yauman, 1980).

— La segregación produce efectos perniciosos sobre la formación del autoconcepto y la autoestima de los alumnos, con las consecuencias que ello puede acarrear, como ansiedad, destructividad y aumento de los niveles de stress (Coopersmith, 1967; Purkey y Novak, 1984; Rajchel, 1989).

— Cuando se les incluye en aulas cerradas de educación especial, los niños con problemas de aprendizaje o conducta con frecuencia desarrollan un pobre autoconcepto (Dunn, 1963; Frostig y Horne, 1962).

— El etiquetaje de los alumnos incluidos en aulas específicas ocasiona una merma significativa en el autoconcepto de los mismos (Jones, 1972).

3.1.6. Argumentos en contra de la integración escolar

No faltan, por su parte, investigadores que sostienen una serie de argumentos menos favorables hacia la integración (Bruininks, 1978; Salend, 1990; Siperstein et al., 1978), basados en las razones que sintetizamos a continuación:

a) Con más frecuencia de la deseable, los profesores regulares no están entrenados, ni disponen de una formación teórico-práctica suficientemente sólida que les permita atender con garantías a alumnos con deficiencias.

b) Los alumnos con deficiencias demandan cantidades excesivas de tiempo del profesor, obstaculizando o enlenteciendo el progreso de sus compañeros.

c) Se ha demostrado repetidamente que tanto los profesores regulares como los alumnos no discapacitados mantienen actitudes iniciales negativas hacia los alumnos con deficiencias, lo que resulta en el aislamiento y la estigmatización de éstos, en el caso de que sean incluidos en aulas regulares y, previamente a su inclusión, no se planifiquen y se pongan en práctica programas estructurados dirigidos a la modificación de dichas actitudes.

d) La educación regular no está estructurada para afrontar las necesidades de los alumnos con deficiencias.

e) El proporcionar servicios y atención especializada a los alumnos con deficiencias es un derroche de recursos porque, en definitiva, siempre irán rezagados con respecto a sus compañeros normales.

f) El énfasis que se pone en mejorar la calidad de la educación provocará que las diferencias entre los alumnos con deficiencias y sus compañeros no discapacitados sean cada vez mayores.

g) La investigación no ha establecido claramente la eficacia de los programas de integración educativa.

h) La inclusión de los alumnos con deficiencias en aulas cerradas de educación especial los protegerá de los fracasos repetidos que experimentarán en la educación normalizada.

i) Los niños con problemas de aprendizaje integrados en aulas ordinarias tienen por lo general un estatus sociométrico bajo, que parece estar determinado, entre otros factores, por las actitudes de los profesores y por la capacidad del niño con problemas de aprendizaje para reconocer su propio estatus social.

3.1.7. *Investigaciones sobre la eficacia de la integración*

Los estudios que han intentado evaluar la eficacia de los programas de integración escolar han producido resultados bastante contradictorios y, en muy contadas ocasiones, lo suficientemente concluyentes tanto a favor como en contra (Caparulo y Zigler, 1983; Polloway, 1984). Los resultados de las diferentes investigaciones, sean de uno u otro signo, deben interpretarse con ciertas reservas, debido a las dificultades que supone en la investigación educativa de campo la disposición de muestras comparables —en cuanto a los recursos, características de alumnos y profesores, e incluso definiciones operativas de la integración que se han utilizado en cada uno de los estudios— (Reynolds y Birch, 1988). Una dificultad añadida reside en el hecho de que la integración escolar es una alternativa educativa relativamente novedosa, sujeta a continuas modificaciones y mejoras, circunstancia que contribuye a que sea un concepto de difícil estudio empírico.

Son centenares los estudios que, de una forma u otra, avalan —o cuestionan, en su caso— la eficacia de la integración como alternativa educativa. Por ello nos limitaremos a revisar en esta sección únicamente aquellos que, a nuestro juicio, ofrecen niveles más elevados de control experimental.

3.1.7.1. *Investigaciones que apoyan la eficacia de los programas*

Existe un apoyo empírico considerable a la integración escolar en las vertientes de desarrollo escolar, social y conductual, evidenciado en los resultados de numerosos estudios de eficacia, que han comparado los logros de niños con deficiencias moderadas en clases abiertas —integradas— y específicas (Bersoff, Kobler, Fiscus y Ankney, 1972; Bradfield, Brown, Kaplan, Rickert y Stannard, 1973; Budoff y Gottlieb, 1976; Carroll, 1967; Diggs, 1964; Dunn, 1968; Meyerowitz, 1962; Smith y Kennedy, 1967; Taylor, 1973; Vacc, 1972). A pesar

de que se ha criticado —con razón en muchas ocasiones— la debilidad metodológica de los estudios anteriores (por ej., adecuación cuestionable de los instrumentos de evaluación, muestras pequeñas y no aleatorias, heterogeneidad en los sistemas clasificatorios de las deficiencias), el fracaso en demostrar que en las aulas de educación especial cerradas los alumnos con deficiencias rinden más que en las aulas integradas ha apoyado la filosofía sustentadora de la integración.

Kirk (1964), en un estudio clásico en este campo, realizó una amplia revisión de la eficacia de las aulas de educación especial para atender a los niños con deficiencias moderadas, concluyendo que existía escasa evidencia empírica que demostrase beneficios inequívocos de dicha modalidad educativa. No obstante los problemas metodológicos existentes respecto a la adecuación de los instrumentos de evaluación, el escaso número de niños con retraso mental integrados en aulas ordinarias, y la heterogeneidad de la etiología, Kirk llegó a cuatro conclusiones:

a) Considerados como grupo, los niños con deficiencias moderadas alcanzan un rendimiento escolar más elevado que sus equivalentes incluidos en aulas cerradas.

b) Los niños con deficiencias más severas alcanzan un rendimiento igual o mayor en aulas cerradas.

c) Los niños con deficiencias moderadas educados en aulas cerradas son superiores en términos de ajuste social comparados con los niños de nivel similar educados en aulas integradas.

d) Los niños con deficiencias moderadas educados en aulas de integración tienden a estar aislados y a ser rechazados por sus compañeros normales.

Otros autores (Dunn, 1968) han coincidido con las conclusiones de Kirk, encontrando que los alumnos con retraso moderado realizan más progreso en aulas normales que el que obtienen en aulas cerradas. Bradfield, Brown, Kaplan, Rickert y Stannard (1973), empleando el WRAT, el *California Achievement Test*, la *Quay-Peterson Behavior Problem Checklist* y una escala de diferencial semántico, demostraron que los niños con retraso mental moderado integrados en aulas regulares obtenían un rendimiento al menos similar que los incluidos en aulas especiales en cuanto a habilidades académicas, conducta social y cambio de actitudes, siempre que en el aula regular se llevaran a cabo las modificaciones oportunas para favorecer la integración.

Taylor (1973), en su discusión sobre ambas alternativas (educación especial versus integración) puso de manifiesto que la mayoría de los investigadores parecen estar de acuerdo en que la educación en aulas especiales cerradas no es la mejor alternativa. En esta misma línea de conclusiones, Smith y Kennedy (1967) no consiguieron demostrar la eficacia de clases reducidas de educación especial para los niños con retraso mental moderado, utilizando diversas pruebas psicológicas (*California Achievement Test*, *WISC* y *Vineland Social Maturity Scale*).

Reynolds y Birch (1988), en su revisión de una serie de investigaciones cualitativas sobre la eficacia de la integración, concluyeron que ésta era una alternativa viable, por cuanto que:

a) Ocasionaba una disminución notable en el número de alumnos que debían ser enviados para su tratamiento a centros o profesionales especializados.

b) Producía reacciones positivas en todos los estamentos de la comunidad escolar (padres, alumnos y profesores).

c) Aumentaba los servicios de apoyo y asesoramiento a disposición de los profesores.

En un amplio estudio meta-analítico de 50 estudios con una población total de unos 3.500 alumnos con tipos y niveles de deficiencia diversos, comparando la educación en centros de integración frente a la realizada en centros de educación especial, Wang, Anderson y Bram (1985) llegaron a tres importantes conclusiones:

a) El rendimiento escolar de los alumnos integrados fue superior al de los alumnos segregados.

b) Las mejoras en el comportamiento social de los alumnos integrados fueron asimismo superiores a las experimentadas por los alumnos segregados.

c) Las mejoras fueron directamente proporcionales a la cantidad de tiempo de integración.

En nuestro país, tal vez el estudio empírico que ha llegado a conclusiones más optimistas respecto a la conveniencia de la integración escolar, sea la evaluación del Programa de Integración llevada a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Esta investigación ha utilizado una metodología evaluativa mixta —cuantitativa y cualitativa— y sus conclusiones se pueden sintetizar en las siguientes:

a) La integración es una práctica educativa deseable y válida.

b) El éxito del programa de integración está en relación directa con una serie de variables fundamentales:

— La existencia de un proyecto educativo que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos.

— Acuerdo previo general entre los componentes de la comunidad educativa respecto a implicarse en la integración escolar.

— Recursos educativos adecuados y suficientes.

— Experiencia previa del equipo docente del centro en integración.

— Actitudes positivas de las personas implicadas.

— Nivel adecuado de formación de los profesores.

— Adaptaciones curriculares e instruccionales a las necesidades especiales de los niños integrados.

3.1.7.2. Investigaciones que cuestionan la eficacia de los programas

Se han realizado algunas investigaciones cuyos resultados, si bien no concluyen con claridad la superioridad de la educación en centros o aulas específicos sobre la integración en centros ordinarios, sí parecen haber llegado a resultados parciales que indican la inexistencia de diferencias a favor de la última. Habitualmente se trata de estudios de eficacia, en los que la variable dependiente se identifica por lo general con mejoras en el comportamiento, la competencia

social o el rendimiento escolar de los alumnos (Gottlieb y Budoff, 1973; Walker, 1974).

Entre los estudios que no han advertido diferencias entre las diferentes modalidades de escolarización se encuentra el de Bersoff, Kobler, Fiscus y Ankney (1972), quienes compararon los resultados de distintas modalidades educativas (clases de educación especial, educación con apoyo y educación regular) en niños diagnosticados de trastorno neurológico, encontrando que no existían diferencias significativas entre los tres métodos utilizando como variables dependientes los subtests de aritmética y lectura del WRAT (*Wide Range Achievement Test*) y el test gestáltico visomotor de Bender (con el sistema de puntuación Koppitz).

En ocasiones se ha atacado con dureza la implantación de programas de integración, debido a que dichos programas se han puesto en marcha partiendo de premisas no contrastadas empíricamente. Por ejemplo, Gresham (1982), en su estudio sobre las habilidades sociales y la competencia social en la integración, alude a tres tipos de concepciones que han sido —y seguramente siguen siendo— mantenidas con frecuencia por los responsables de los programas sin que se haya obtenido la más mínima evidencia experimental que les preste soporte: que la integración mejorará la frecuencia y calidad de las interacciones entre los alumnos con y sin deficiencias por el hecho de ser educados conjuntamente; que los alumnos integrados aprenderán patrones de comportamiento positivo por observación de modelos; y que la integración dará como resultado un incremento en la aceptación de los alumnos con deficiencias, así como una mejora en las actitudes.

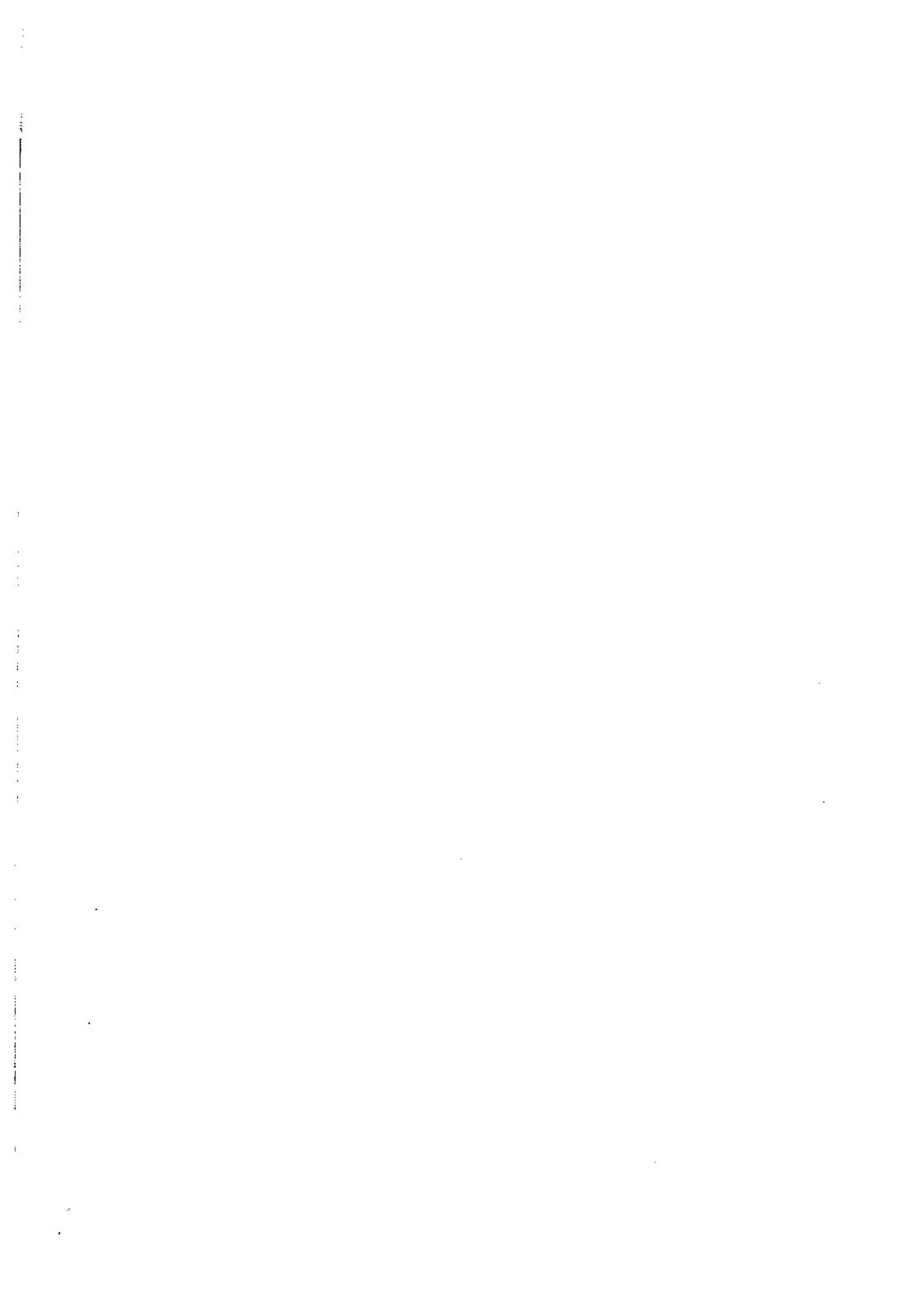
En otros casos se ha encontrado, bien que los resultados de los alumnos confinados en aulas de educación eran mejores que los obtenidos por los integrados (Budoff y Gottlieb, 1973; Gottlieb, 1981), bien que algunos tipos de problemas (por ej., alumnos con problemas emocionales, alteraciones del comportamiento o disfunciones de aprendizaje) resultaban asimismo en un rendimiento de los alumnos mejor que el de sus compañeros incluidos en aulas ordinarias.

Vacc (1972) investigó los cambios a largo plazo en el nivel de rendimiento escolar y en la conducta manifiesta de niños con perturbaciones emocionales ubicados en clases especiales y más tarde devueltos a las clases regulares por un mínimo de tres años. Encontró que los niños que no fueron escolarizados en aulas especiales antes de la integración eran iguales que los niños que habían estado en clases especiales antes de ser integrados, tanto el el WRAT como en conducta manifiesta medida con la *Behavior Rating Scale*.

Algún autor (Mosley, 1978) ha argumentado que la integración escolar parece estar justificada desde un punto de vista económico, pero no tanto desde una perspectiva socioadaptativa. En efecto, uno de los hallazgos consistentes a través de la investigación (Bryan y Bryan, 1978; Gottlieb, 1981; Gottlieb y Budoff, 1973; Gresham, 1982; Monjas, 1992; Siperstein, Bopp y Bak, 1978) consiste en que los alumnos integrados son menos populares que sus compañeros. O, dicho de otra forma, reciben más rechazos, menos elecciones, y más nominaciones negativas, siendo asimismo más asociados con calificativos de carácter negativo. Incluso cuando se les ha sometido a entrenamiento sistemático y estructurado en el apren-

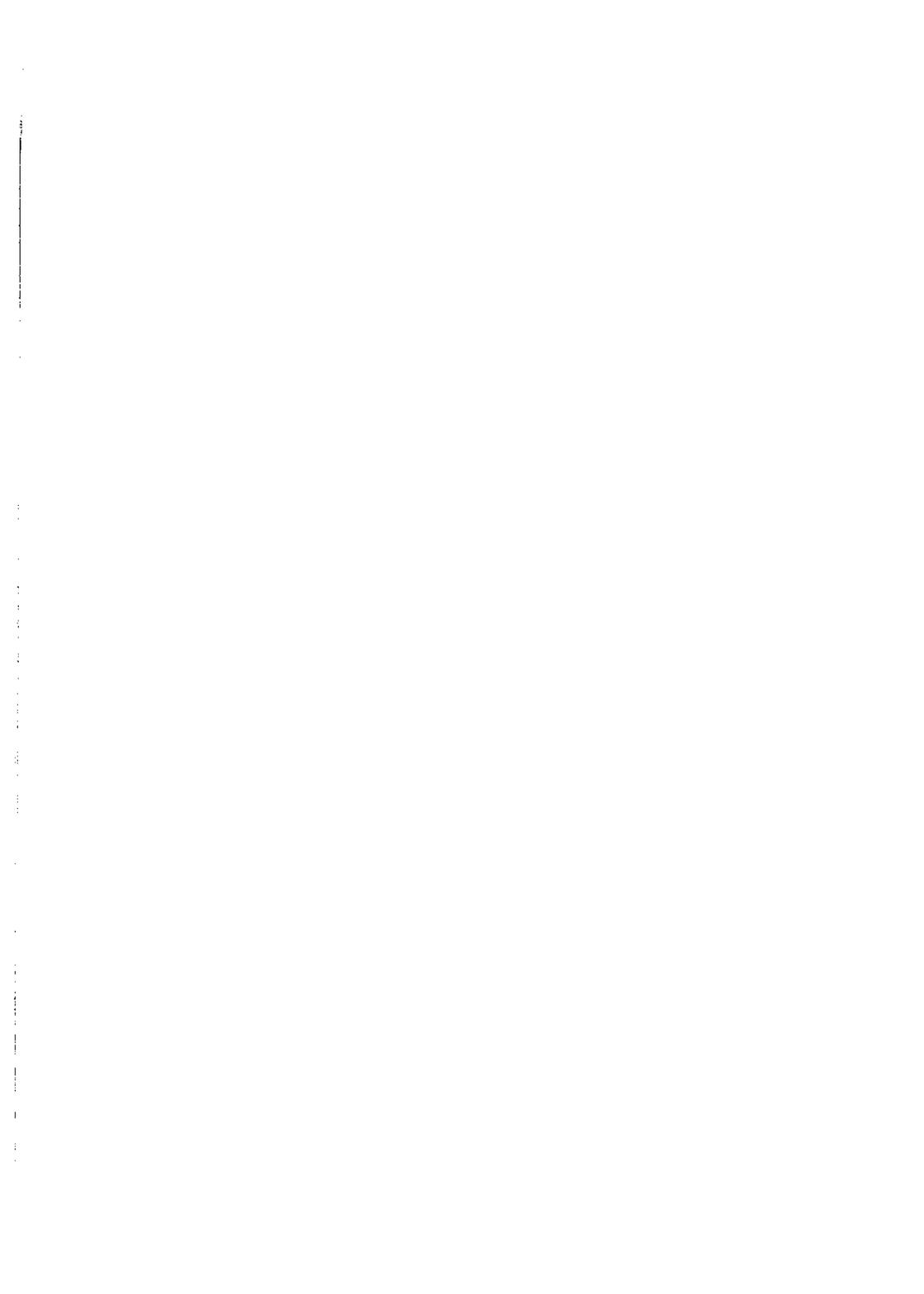
dizaje de habilidades sociales básicas como hacer amigos, responder a críticas, implicarse en actividades, desarrollar comportamientos corteses, etc. (Monjas, 1992), los resultados han sido un tanto desalentadores, puesto que se han reducido a que sean objeto de *menos rechazos explícitos*, sin conseguir que sean *más aceptados*.

Goodman, Gottlieb y Harrison (1972) investigaron la aceptación social de alumnos con retraso integrados, encontrando que los niños con retraso mental, tanto los integrados como los no integrados, son significativamente más rechazados que los normales, y que los niños con retraso integrados son significativamente más rechazados que los no integrados. Estos autores aducen que una posible explicación del rechazo social puede ser el fracaso de estos niños para alcanzar los estándares conductuales de los niños normales. Incluso se ha llegado a conclusiones extremas (Gottlieb y Budoff, 1973) que indican que los niños con retraso integrados son *más rechazados* por sus compañeros normales que los niños con retraso incluidos en aulas cerradas.



SEGUNDA PARTE

Estudios Empíricos



CAPITULO 4

LA ACEPTACION SOCIAL DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. POR SUS COMPAÑEROS

4.1. Introducción

Es bien conocido que las pruebas sociométricas gozan de una amplia tradición en la investigación psicológica, y se han usado para estudiar variables de muy diversa índole, tales como estatus social, estructura y dinámica grupal, indicadores sociales, participación, alienación, valores morales, liderazgo, logro, identificación, actitudes, etc. (Miller, 1991).

Al usar pruebas sociométricas es importante conseguir que los sujetos crean que sus elecciones tendrán consecuencias para el referente, o que pueden afectarles a ellos mismos (Antonak, 1981a). De otro modo, las intenciones de los respondientes diferirán poco de un cuestionario de auto - informe, con las limitaciones y sesgos que este tipo de instrumento conlleva. Los tipos de elecciones ofrecidas deben ser realistas y adecuadas a la situación, tales como preguntar a niños en edad escolar con quién les gustaría jugar, o ir de excursión. El análisis de los datos resultantes deriva en una serie de índices, tanto brutos (número de elecciones, rechazos, nominaciones positivas y negativas) como derivados (índices de impacto social, preferencia social, cohesión social, aceptación media, expansividad de elecciones y rechazos, indiferencia social, desconocimiento social) que no sólo contribuyen a describir la naturaleza de las relaciones del sistema social evaluado, sino que permiten asimismo al investigador inferir los componentes actitudinales presentes.

Al contrario de lo que sucede en el caso de usar respondientes adultos, son muy numerosas las investigaciones que se han apoyado en el uso de técnicas sociométricas para estudiar tanto las actitudes como la aceptación social de niños hacia sus compañeros con discapacidad (Horne, 1981). Entre las distintas variantes de estas técnicas, es ampliamente conocido el denominado *sociograma* o *matriz sociométrica* obtenida mediante el método de nominaciones (Asher y Taylor, 1981). Un sociograma es una técnica para medir los patrones de interac-

ción en un grupo estructurado de sujetos —por ej., una clase— y las preferencias de los mismos respecto a las interacciones sociales, pidiéndoles que identifiquen a los compañeros con los que les gustaría realizar una actividad social (Cartwright y Cartwright, 1974; Gronlund, 1976). Los resultados del sociograma pueden determinar el grado en que los alumnos están integrados en la estructura social de la clase. Además de proporcionar datos sobre la aceptación de los alumnos integrados, los sociogramas ofrecen a los educadores información que puede ayudarlos a identificar a los alumnos que necesitan mejorar sus habilidades de socialización y a realizar agrupaciones de los mismos con objeto de mejorar la instrucción (Wallace y Larsen, 1978).

Se han desarrollado una cantidad considerable de procedimientos sociométricos básicamente idénticos en cuanto a sus propósitos, que difieren sin embargo en el formato utilizado, en función principalmente del nivel escolar de los alumnos (utilizando material escrito o gráfico, según la edad de los niños). Entre los más usados están los siguientes:

a) *Calificaciones de los iguales* (Hymel y Asher, 1977): Cada alumno califica a sus compañeros en una escala preestablecida (por ej., con “Mucho”, “Poco” o “Nada”) contestando a preguntas tales como “¿Cuánto te gusta jugar con...?” o “¿Cuánto te gusta estudiar con...?” Para cada alumno, la Aceptación Media se calcula sumando la puntuación que le otorga cada compañero y dividiendo el total por el número de compañeros que le han calificado. Cuanto mayor es la puntuación obtenida (que tiene un rango de 1 a 3) mayor es obviamente la aceptación del sujeto entre el grupo de compañeros.

b) *Nominaciones* (Walker, 1989; McCandless y Marshall, 1959): Se pide a los alumnos que hagan elecciones o nominaciones positivas (p. ej., “Quiénes son los dos niños o niñas de esta clase con los que más te gusta jugar?”) o negativas (p. ej., “Quiénes son los dos niños o niñas de esta clase con los que menos te gusta jugar?”) a partir de un listado de los nombres o fotografías de sus compañeros. Con este método se consigue información sobre el número de elecciones y rechazos que recibe cada sujeto.

c) *“Adivina quién...”* (“Guess who...”, Hartshorne, May y Maller, 1929; Connolly, 1983): Cada alumno, a partir de una lista de descripciones positivas y negativas señala el nombre del compañero que mejor responde a cada una de las descripciones. Los ítems positivos se refieren a comportamientos de cooperación, ayuda a los otros, sociabilidad, amistad, afectividad y simpatía con el adulto. Ejemplos de ítems positivos son “Quién tiene muchos amigos”, “Quién es simpático y educado con el profesor”. Los ítems negativos se refieren a comportamientos de agresividad, aislamiento, temor al contacto social, ansiedad social, soledad y timidez. Ejemplos de ítems negativos son “Quién riñe y se pelea muchas veces con los demás”, “Quién está muchas veces solo en clase y en los recreos”. Mediante este método se obtiene un índice de calificaciones positivas (número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las descripciones de carácter positivo) y un índice de calificaciones negativas (número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las descripciones de carácter negativo).

Un ejemplo de investigación que ha utilizado técnicas sociométricas en el estudio sobre actitudes e intenciones conductuales hacia personas con discapacidad lo ofrecen Jones y Sisk (1967) quienes usaron un método sociométrico mediante el cual obtuvieron y analizaron las elecciones de niños con discapacidad motórica como compañeros de clase y juego realizadas por 230 niños entre dos y seis años de edad. Otros ejemplos que han empleado técnicas sociométricas dentro del campo de la educación especial y la rehabilitación son los de Altman (1981) o MacMillan y Morrison (1984). Gottlieb (1975) por su parte realizó una extensa revisión de las técnicas sociométricas usadas y los resultados obtenidos por las mismas en el campo del retraso mental.

Uno de los modelos de aplicación de técnicas sociométricas más completo lo ofrecen Coie y sus colaboradores (Coie, Dodge, y Coppotelli, 1982). El modelo utiliza el sistema clásico de nominación, consistente en pedir a los niños que seleccionen a los tres compañeros que más les gustan y los tres que menos les gustan. A continuación se suman para cada niño todas las puntuaciones positivas y negativas. Estas puntuaciones se usan luego para calcular los índices de preferencia social e impacto social. El índice de preferencia social se calcula restando el número de rechazos del número de elecciones, en tanto que el índice de impacto social se equivale a la suma del número de elecciones más el número de rechazos. Todas las puntuaciones se tipifican (media=0, desviación típica=1) y los grupos de status sociométrico se categorizan de acuerdo a los siguientes criterios:

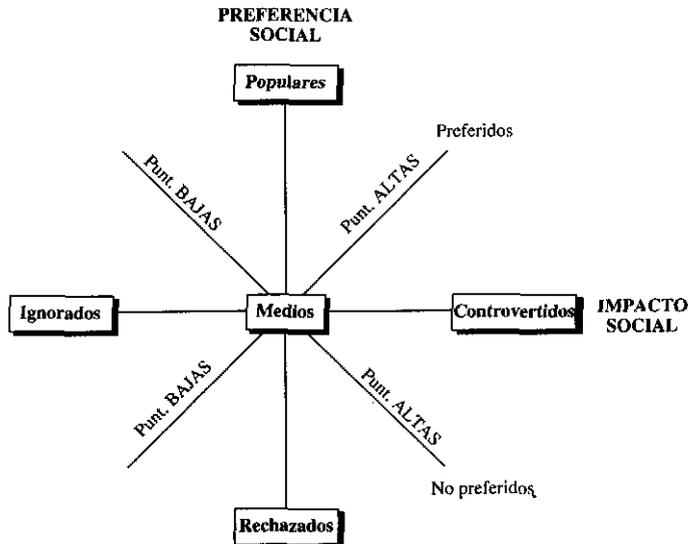


Figura 13. Representación gráfica del modelo sociométrico (Coie *et al.*, 1982).

- a) el grupo *popular* incluye a los alumnos con una puntuación en preferencia social mayor que 1.00, y una puntuación tipificada en número de rechazos inferior a 0;
- b) el grupo *controvertido* abarca a los alumnos que reciben puntuaciones en impacto social superiores a 1.00, así como número de rechazos y número de elecciones mayores que 0;
- c) el grupo de *ignorados* lo forman los alumnos que reciben una puntuación en impacto social inferior a -1.00 y una puntuación absoluta en elecciones igual a 0;
- d) el grupo de *rechazados* incluye a los alumnos que reciben puntuaciones en preferencia social inferiores a -1.00, puntuaciones en número de rechazos mayores que 0 y puntuaciones en elecciones inferiores a 0; y
- e) el grupo *medio* se sitúa en torno a la media de las dimensiones de preferencia e impacto social. La Figura 13 ofrece una representación visual del modelo de clasificación sociométrico descrito.

Entre las consideraciones de carácter metodológico tendentes a mejorar la calidad de las técnicas sociométricas, cabe atender a las siguientes:

- a) En primer lugar, es importante, para formular las preguntas del sociograma, disponer previamente de información precisa relativa a una serie de aspectos: ¿Qué tipo de información se necesita? ¿Qué se sospecha acerca de las interacciones de clase? ¿De qué forma los alumnos se segregan a sí mismos de los demás? ¿Cuáles son las formas en que los alumnos demuestran que se gustan o aprecian unos a otros? ¿Qué tipo de habilidades demuestran los alumnos más populares? ¿De qué habilidades carecen los alumnos menos populares?
- b) En segundo lugar, debido a la importancia de obtener información sobre los sujetos populares, rechazados e ignorados, en el sociograma deberían incluirse preguntas tanto de elección como de rechazo, a pesar de que algunos autores (Walker, 1989) previenen contra la utilización de las nominaciones negativas. Las preguntas deberían realizarse en un lenguaje sencillo, inteligible inmediatamente por los alumnos.

Los procedimientos sociométricos admiten adaptaciones para medir la disposición de los alumnos hacia sus compañeros con discapacidad. Por ejemplo, en lugar de calificar o nominar a los compañeros de la clase, podría pedirse a los alumnos que clasificaran descripciones o "retratos" genéricos de niños con distintos tipos de discapacidad. El uso de dibujos facilita especialmente esta tarea con niños más pequeños (Salend, 1990).

Se han desarrollado varios procedimientos estructurados de clasificación sociométrica para educadores. Estas técnicas les proporcionan preguntas específicas para realizar a los estudiantes, así como procedimientos estandarizados para seguir cuando se administra el procedimiento sociométrico. Por ej., "How I Feel toward Others" (['Qué Siento hacia Otros'], Agard, Veldman, Kaufman y Semmel, 1978) es una escala de clasificación sociométrica de elección fija en la que cada miembro de la clase califica a todos y cada uno de sus compañeros como "me gusta mucho" (amigo), "ni me gusta ni me disgusta" (neutral), "no me gusta" (no lo quiere como amigo) o "no sé". Otras escalas estructuradas de clasificación sociométrica incluyen la "Peer Acceptance Scale" (['Escala de Aceptación de los

Iguales’], Bruininks, Rynders y Gross, 1974) y la “Ohio Social Acceptance Scale” [‘Escala de Aceptación Social de Ohio’], Lorber, 1973).

La percepción del propio estatus sociométrico de los sujetos puede realizarse mediante pruebas como la “Peer Acceptance Scale” (‘Escala de Aceptación de los Iguales’], Goodman, Gottlieb y Harrison, 1972) o similares. Garrett y Krump (1980) utilizaron una modificación de la técnica anterior consistente en colocar tres caras, una sonriente, otra con el ceño fruncido y una tercera con un interrogante, junto a cada nombre de los niños de una clase. El examinador leía en voz alta el nombre de cada niño, y éstos señalaban la cara sonriente si creían que el compañero citado los había elegido, la cara enfadada si pensaban que los había rechazado, y la cara con la interrogación si creían que no los había elegido ni rechazado. La puntuación se calculaba asignando +1 para las elecciones, -1 para los rechazos, sumando a continuación 50 para evitar números negativos y dividiendo el total entre el número de sujetos de la clase menos dos.

4.2. Método

4.2.1. Sujetos

En este estudio parcial se han administrado dos pruebas sociométricas entre las anteriormente revisadas (nominaciones y *Guess who...*) a un total de 374 alumnos pertenecientes a 13 aulas tanto integradas como no integradas (en el sentido de estar *oficialmente* incluidas en el programa de integración escolar). De los 374 alumnos, 91 estaban diagnosticados de algún tipo de N.E.E. y recibían apoyo educativo al menos durante parte de la jornada escolar de forma rutinaria.

El tipo de muestreo utilizado ha sido aleatorio por clusters en lo referente a los centros, y accidental por clases una vez seleccionados los colegios.

La distribución de la muestra fue la siguiente:

a) Presencia de necesidades educativas especiales:

Alumnos sin N.E.E.: 283 (75,7%)

Alumnos con N.E.E.: 91 (24,3%)

b) Pertenencia a centros de integración (sólo submuestra de alumnos con N.E.E.):

Alumnos en centros de no integración: 20 (22,0%)

Alumnos en centros de integración: 71 (78,0%)

c) Edad:

Menos de 8 años: 133 (35,6%)

De 8 a 9 años: 141 (37,7%)

Más de 9 años: 100 (26,7%)

d) Sexo:

Niñas: 182 (48,7%)

Niños: 192 (51,3%)

e) Titularidad del centro:

Alumnos en centros públicos: 305 (81,6%)

Alumnos en centros concertados: 69 (18,4%)

4.2.2. Análisis de datos

Las pruebas sociométricas fueron administradas a todos los sujetos a lo largo de una semana, siendo analizados posteriormente los datos mediante un modelo informático construido *ad hoc*. El modelo, del que se ofrece una muestra en el Apéndice III, incluye una matriz inicial cuadrada no simétrica en la que se consignan los nombres de los alumnos, así como las elecciones y rechazos (puntuados con 1 y 0 respectivamente) y dejando en blanco la celda cuando el alumno no es elegido ni rechazado. Una vez conformada la matriz inicial, el modelo genera una serie de listados y gráficos complementarios (puede verse una muestra de los mismos en las páginas 97 a 103):

a) Elecciones y rechazos recibidos:

Se calcula para cada alumno el número de elecciones y rechazos recibidos, los índices de preferencia e impacto social y las correspondientes puntuaciones tipificadas (z).

b) Elecciones y rechazos emitidos:

La expansividad social de cada sujeto se identifica con el número total de elecciones y rechazos emitidos, con la ulterior reducción a puntuaciones tipificadas.

c) Calificación de los receptores:

Cada receptor es calificado nominalmente como "popular", "controvertido", "ignorado", "medio" o "rechazado" atendiendo tanto a las puntuaciones directas obtenidas en elecciones y rechazos como a la media y varianza del grupo de referencia en cada variable. Hemos seguido para realizar este cálculo el modelo propuesto por Coie *et al.* (1982) descrito más arriba, con ligeras variaciones de ajuste, dado que en nuestro caso el número de elecciones y rechazos que cada alumno puede realizar es *libre*.

d) Calificación de los emisores:

La frecuencia de emisión de elecciones y rechazos es calificada como "alta", "media" o "baja" en función de que supere ± 1 DT.

e) Dispersigrama de puntuaciones z en Preferencia e Impacto Social:

Se construye una representación gráfica de las puntuaciones tipificadas obtenidas en Preferencia Social e Impacto Social al objeto de ofrecer información adicional sobre:

1. La ubicación de los alumnos en el sistema de coordenadas atendiendo a dichas variables.

2. Distancias para cada sujeto en ambos índices.

f) Representación gráfica del modelo sociométrico:

Se ofrece una representación gráfica de la ubicación de cada alumno en un espacio bidimensional definido por la Preferencia y el Impacto Social. En uno de los gráficos el espacio aparece dividido en zonas delimitadas por las desviaciones típicas, de suerte que permite determinar de forma inmediata qué sujetos en cada una de las zonas (ignorados, rechazados, etc.) sobrepasan el límite de una —o dos— desviaciones. En el otro se refleja la disparidad entre los valores tipificados de las puntuaciones obtenidas en preferencia social e impacto social, así como la ubicación de ambos puntos con respecto a la media (cero).

4.2.3. Resultados

4.2.3.1. Estadísticos descriptivos

Variable	Media	DT
Elecciones	5,01	3,89
Rechazos	4,07	3,46
Calificaciones positivas	2,46	2,90
Calificaciones negativas	4,83	7,70

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables sociométricas (para toda la muestra).

Las Tablas 1 a 3 ofrecen los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las variables analizadas para toda la muestra, y para los alumnos con y sin necesidades especiales, respectivamente.

Variable	Media	DT
Elecciones	2,84	2,89
Rechazos	6,80	3,98
Calificaciones positivas	0,89	1,66
Calificaciones negativas	12,71	9,64

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables sociométricas (submuestra de alumnos con necesidades especiales).

Variable	Media	DT
Elecciones	5,71	3,91
Rechazos	3,18	2,76
Calificaciones positivas	2,96	3,03
Calificaciones negativas	2,29	4,72

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables sociométricas (submuestra de alumnos sin necesidades especiales).

Como puede observarse en la Tabla 1, se aprecia una notable similitud entre el número de elecciones y rechazos, en tanto que hay más disparidad entre la cantidad de calificaciones positivas y negativas emitidas, siendo en este último caso muy elevada la variabilidad.

Apreciamos en este caso que los alumnos con N.E.E. reciben más rechazos que elecciones, llamando especialmente la atención la enorme disparidad entre las calificaciones positivas y negativas recibidas.

En el caso de los alumnos sin N.E.E., las puntuaciones son relativamente parejas a las obtenidas por la muestra total con la excepción obvia del número de calificaciones negativas.

4.2.3.2. Relación entre las variables

4.2.3.2.1. TODA LA MUESTRA

El coeficiente de correlación de Pearson (véase Tabla 4) señala en todos los casos valores altamente significativos entre las variables ($p < 0,01$).

Variable	Elec.	Rech.	C. pos.	C. Neg.
Elecciones	—			
Rechazos	-,51**	—		
Calificaciones positivas	,51**	-,33**	—	
Calificaciones negativas	-,34**	,59**	-,27**	—

Tabla 4. Coeficientes de correlación entre las variables sociométricas (para toda la muestra).

Considerando el total de la muestra, las cuatro variables estudiadas han mostrado una elevada interrelación, alcanzando coeficientes de correlación en todos los casos significativos con un nivel de confianza del uno por ciento. Estos resultados ponen de manifiesto a nuestro juicio por una parte la interdependencia de las variables; por otra, la coherencia de las respuestas de los sujetos.

Variable	Elec.	Rech.	C. pos.	C. Neg.
Elecciones	—			
Rechazos	-,33**	—		
Calificaciones positivas	,30**	-,07**	—	
Calificaciones negativas	-,01**	,38**	-,02**	—

Tabla 5. Coeficientes de correlación entre las variables sociométricas (submuestra de alumnos con necesidades especiales).

Los valores más elevados se han observado entre el número de rechazos y el número de calificaciones negativas ($r = 0,59$), seguido de la relación entre el número de elecciones y el de rechazos ($r = -0,51$) y de calificaciones positivas ($r = 0,51$). La relación más débil se ha dado entre las calificaciones positivas y negativas ($r = -0,27$).

Variable	Elec.	Rech.	C. pos.	C. Neg.
Elecciones	—			
Rechazos	-,50**	—		
Calificaciones positivas	,48**	-,29**	—	
Calificaciones negativas	-,32**	,53**	-,19**	—

Tabla 6. *Coefficientes de correlación entre las variables sociométricas (submuestra de alumnos sin necesidades especiales).*

4.2.3.2.2. SUBMUESTRA DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Las cuantías de los valores observados en la muestra de alumnos con N.E.E. son semejantes a la total, si bien con valores más bajos, con la excepción de la práctica inexistencia de relación entre número de elecciones y calificaciones negativas, y número de rechazos y calificaciones positivas.

4.2.3.2.3. SUBMUESTRA DE ALUMNOS SIN NECESIDADES ESPECIALES

Considerando únicamente a los alumnos sin necesidades especiales, los valores de r obtenidos son similares a los de la muestra total.

4.2.3.3. Comparación entre grupos

4.2.3.3.1. PRESENCIA VS. AUSENCIA DE N.E.E.

Variable	t	p
Elecciones	6,45	0,000
Rechazos	-9,67	0,000
Calificaciones positivas	6,23	0,000
Calificaciones negativas	-19,79	0,000

Tabla 7. *Resultados de la comparación entre los grupos (prueba de t y nivel de significación) en función de la presencia de necesidades especiales.*

Se ha utilizado la prueba t para grupos independientes ($g_1 = 372$) al objeto de contrastar las medias obtenidas en cada una de las variables (véase Tabla 7).

Se han encontrado diferencias significativas en las cuatro variables analizadas. Atendiendo al número de elecciones recibidas, los alumnos con N.E.E. reciben un promedio de 2,84, en tanto que la media de sus compañeros se sitúa en 5,71 —más del doble en términos absolutos—. Los alumnos sin N.E.E. reciben un promedio de 3,18 rechazos directos, frente a los 6,80 de que son destinatarios los que presentan algún tipo de necesidad especial. También el número de calificaciones positivas ha resultado diferente entre ambos grupos: los alumnos con N.E.E. han recibido por término medio menos de una calificación positiva de sus compañeros, frente a las casi tres de que han sido objeto estos últimos. Finalmente, ha sido el número de calificaciones negativas la variable en que más diferencias se han encontrado entre los grupos, como pone de manifiesto el elevado valor de contraste alcanzado ($t = -19,79$, $p = 0,000$). Los alumnos sin N.E.E. han sido destinatarios de una media de 2,29 calificaciones negativas, en tanto que sus compañeros con N.E.E. han recibido una media de 12,71 (casi seis veces más).

Variable	t	p
Elecciones	-0,41	0,683
Rechazos	0,38	0,707
Calificaciones positivas	-0,12	0,904
Calificaciones negativas	-0,50	0,615

Tabla 8. Resultados de la comparación entre los grupos (prueba de t y nivel de significación) en función de la pertenencia a centros de integración.

4.2.3.3.2. PERTENENCIA VS. NO PERTENENCIA A CENTROS DE INTEGRACIÓN

De nuevo se ha utilizado la prueba de t para grupos independientes para determinar la diferencia entre medias en función de la pertenencia de los sujetos (en este caso únicamente los alumnos con necesidades especiales) a centros de integración. Los resultados ($gl = 89$) ofrecidos en la Tabla 8 ponen de manifiesto la inexistencia de diferencias entre los grupos considerando esta variable. En suma, el hecho de estar o no integrado no ha evidenciado en esta muestra relación alguna con las variables sociométricas analizadas.

4.2.3.3.3. SEXO

La prueba de contraste t para grupos independientes ha determinado la existencia de diferencias entre los grupos en dos de las cuatro variables sociométricas

(calificaciones positivas calificaciones negativas), ambas a favor de las niñas. Los resultados ($gl = 372$) se presentan en la Tabla 9.

Variable	t	p
Elecciones	0,73	0,464
Rechazos	-1,14	0,255
Calificaciones positivas	2,60	0,010
Calificaciones negativas	-5,01	0,000

Tabla 9. Resultados de la comparación entre los grupos (prueba de t y nivel de significación) en función del sexo.

En consonancia con estos resultados, podemos afirmar por tanto que en la muestra las niñas han resultado igualmente elegidas y rechazadas que los niños, pero han sido objeto de más calificaciones positivas y menos negativas que aquellos.

Variable	t	p
Elecciones	4,93	0,000
Rechazos	-4,56	0,000
Calificaciones positivas	-0,10	0,917
Calificaciones negativas	-4,85	0,000

Tabla 10. Resultados de la comparación entre los grupos (prueba de t y nivel de significación) en función de la titularidad de los centros.

4.2.3.3.4. TITULARIDAD DE LOS CENTROS

La prueba de t para grupos independientes ($gl = 372$), cuyos resultados se ofrecen en la Tabla 10 ha mostrado la existencia de diferencias significativas en tres variables (elecciones, rechazos y calificaciones negativas) a favor de los centros públicos.

Así pues, de acuerdo con nuestros datos, en los centros públicos los alumnos reciben más elecciones y menos rechazos, a la par que son destinatarios de un menor número de calificaciones negativas que en los centros concertados.

4.2.3.3.5. EDAD

La influencia de la variable edad se ha determinado mediante un análisis de varianza unidireccional. Los resultados (véanse Tablas 11 a 14) han mostrado que no existen diferencias significativas entre los grupos.

Variable ELEC
By Variable EDAD

Source	D.F.	Sum of squares	Mean squares	F ratio	F prob.
Between groups	2	23.6159	11.8080	.7801	.4591
Within groups	371	5615.3600	15.1357		
Total	373	5638.9759			

Tabla 11. Resultados del análisis de varianza (número de elecciones) en función de la edad.

Variable RECH
By Variable EDAD

Source	D.F.	Sum of squares	Mean squares	F ratio	F prob.
Between groups	2	29.4903	14.7452	1.2299	.2935
Within groups	371	4447.8385	11.9888		
Total	373	4477.3289			

Tabla 12. Resultados del análisis de varianza (número de rechazos) en función de la edad.

Variable CPOS
By Variable EDAD

Source	D.F.	Sum of squares	Mean squares	F ratio	F prob.
Between groups	2	7.2419	3.6209	.4292	.6513
Within groups	371	3129.6565	8.4357		
Total	373	3136.8984			

Tabla 13. Resultados del análisis de varianza (número de calificaciones positivas) en función de la edad.

Variable CNEG
By Variable EDAD

Source	D.F.	Sum of squares	Mean squares	F ratio	F prob.
Between groups	2	193.4528	96.7264	1.6360	.1961
Within groups	371	21934.2504	59.1220		
Total	373	22127.7032			

Tabla 14. Resultados del análisis de varianza (número de calificaciones negativas) en función de la edad.

Variable	Interacción	F	P
Rechazos	Sexo x NEE	12,037	0,001
	Sexo x Titularidad	5,124	0,024
	Titularidad x Edad	4,868	0,008
Calificaciones positivas	Sexo x NEE	5,371	0,021
Calificaciones negativas	Sexo x Titularidad	4,414	0,036

Tabla 15. Interacciones de segundo orden.

4.2.3.3.6. INTERACCIONES ENTRE VARIABLES

Se han llevado a cabo análisis multifactoriales de la varianza al objeto de determinar la existencia de interacciones sobre las variables dependientes. Se han considerado interacciones de segundo, tercer y cuarto orden atendiendo al sexo, edad, titularidad de los centros y presencia de necesidades especiales. Los resultados, sintetizados en las figuras 14 a 18 y en la Tabla 15, han evidenciado que tales interacciones no han alcanzado significación estadística más allá del segundo orden.

Como podemos apreciar en la Tabla 15, la interacción más importante se ha dado en las variables sexo y presencia de necesidades especiales, seguida de la interacción entre la edad de los alumnos y la titularidad de los centros, ambas con un nivel de significación superior al uno por ciento.

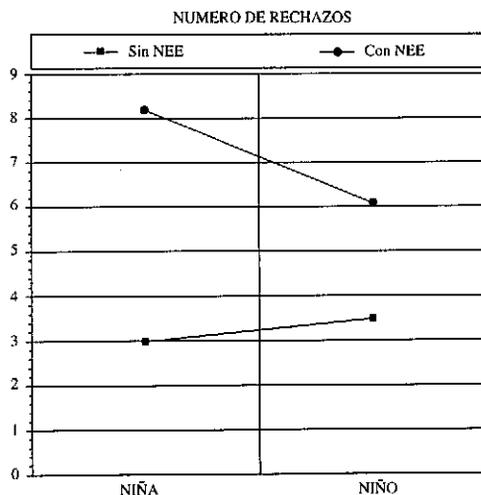


Figura 14. Resultados del análisis de varianza (interacción sexo por necesidades especiales) en la variable NUMERO DE RECHAZOS.

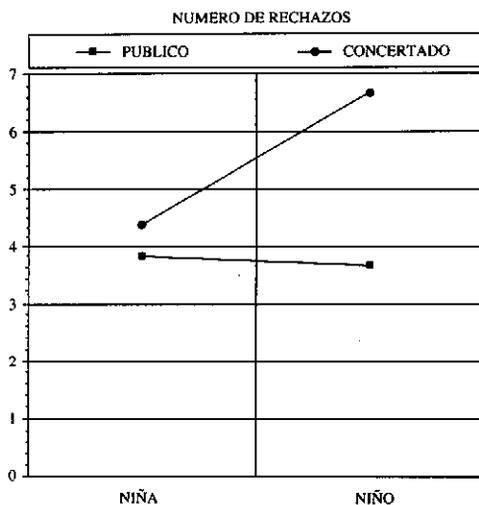


Figura 15. Resultados del análisis de varianza (interacción sexo por titularidad) en la variable NUMERO DE RECHAZOS.

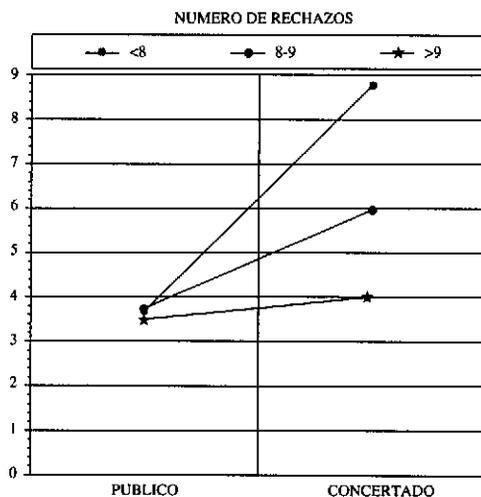


Figura 16. Resultados del análisis de varianza (interacción titularidad por edad) en la variable NUMERO DE RECHAZOS.

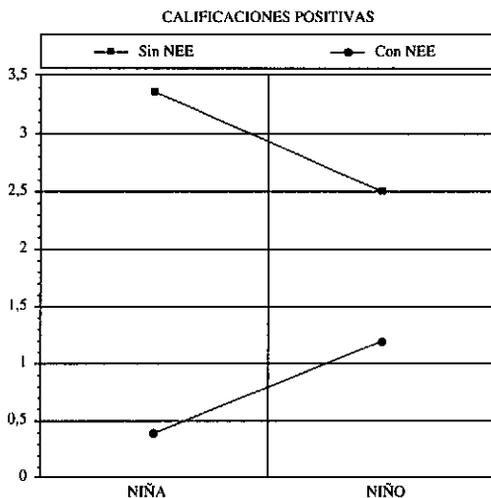


Figura 17. Resultados del análisis de varianza (interacción sexo por necesidades especiales) en la variable NUMERO DE CALIFICACIONES POSITIVAS.

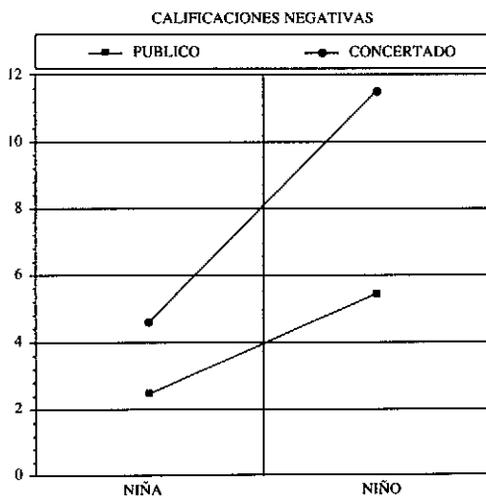


Figura 18. Resultados del análisis de varianza (sexo por titularidad) en la variable NUMERO DE CALIFICACIONES NEGATIVAS.

4.2.3.4. Análisis Discriminante

Como han evidenciado los resultados anteriores, los alumnos con necesidades especiales, independientemente de que estén o no incluidos de forma oficial en el programa de integración escolar, presentan en conjunto un estatus sociométrico muy desfavorable cuando se los compara con sus compañeros no afectados de tales necesidades. Los datos han mostrado sin paliativos que son menos populares, más rechazados o ignorados, y que son significativamente más proclives a ser objeto de calificaciones negativas con una frecuencia superior a la de sus compañeros.

Nos interesa, en esta fase del estudio, averiguar cuáles, de entre el conglomerado de variables (tanto sociométricas como sociodemográficas) constituyen la combinación lineal que permite diferenciar entre los grupos de alumnos diagnosticados de algún tipo de deficiencia o discapacidad. Puesto que tales grupos nos son conocidos a priori, llevaremos a efecto un análisis discriminante múltiple a fin de conocer el perfil característico de los mismos en el conjunto de variables mencionadas. Lo haremos desde una orientación más descriptiva que predictiva (puesto que, de cualquier forma, los alumnos con N.E.E. son diagnosticados como tales en función de que presenten o no determinadas carencias, deficiencias, o *necesidades*, y no atendiendo a su ubicación en una determinada zona del espacio sociométrico).

La Tabla 16 ofrece el sumario de acciones realizadas en el análisis en los cinco pasos requeridos para finalizar el análisis. En cada uno se ha introducido una variable, hasta llegar a un valor mínimo del coeficiente Lambda de 0,61.

Summary Table

Step	Action		Vars in	Wilks' Lambda	Sig.	Label
	Entered	removed				
1	CNEG		1	.66183	.0000	Calificaciones negativas
2	CPOS		2	.63802	.0000	Calificaciones positivas
3	RECH		3	.62831	.0000	Rechazos
4	TIT		4	.61583	.0000	Titularidad (público o concertado)
5	ELEC		5	.61267	.0000	Elecciones

Tabla 16. Resumen de pasos ejecutados en el análisis discriminante.

En la Tabla 17 se presentan el valor propio, correlación canónica, la Lambda de Wilks y valor de Ji-Cuadrado con el correspondiente nivel de significación. La correlación canónica obtenida (0,6224 para la función discriminante obtenida) indica un grado de asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos de una magnitud moderadamente elevada. A partir de los valores consignados en la Tabla anterior, podemos rechazar la hipótesis nula de que los

grupos de aceptadores y rechazadores tengan las mismas medias en la función discriminante (J_i -cuadrado = 181,029, $p = 0,0000$). Al resultar el análisis en una única función discriminante, el porcentaje de varianza explicada es, lógicamente, el 100%.

FCN	Eigenvalue	PCT of variance	Cum PCT	Canonical CORR	After FCN	Wilks' Lambda	Chisquare	DF	Sig.
1*	0.6322	100.00	100.00	0.6224	0	0.6127	181.029	5	0.0000

* Marks the 1 canonical discriminant functions remaining in the analysis.

Tabla 17. Función discriminante canónica.

Las Tablas 18 y 19 ofrecen, respectivamente, los coeficientes tipificados de la función discriminante canónica y las correlaciones ordenadas entre las variables discriminantes y la función discriminante. A partir de dicha información puede determinarse que la función viene determinada en primer lugar por el peso de las calificaciones negativas y, en menor medida, por el número de rechazos, elecciones, calificaciones positivas, titularidad de los centros y sexo de los alumnos. No han alcanzado prácticamente ningún poder discriminante ni la edad ni la pertenencia a centros de integración.

Func 1		Func 1	
ELEC	-0.14412	CNEG	0.89901
RECH	0.21535	RECH	0.63075
CPOS	-0.18615	ELEC	-0.42083
CNEG	0.82286	CPOS	-0.40623
TIT	-0.26544	SEXO	0.14285
		TIT	0.04471
		EDAD	-0.00939
		INT	-0.00177

Tabla 18. Coeficientes de la función discriminante canónica.

Tabla 19. Correlaciones ordenadas entre las variables discriminantes y la función discriminante.

En la Figura 19 observamos el dispersograma que representa las puntuaciones en la función discriminante alcanzadas en el conjunto de variables por ambos grupos (con y sin N.E.E.). Si bien los centroides están nítidamente separados, advertimos un cierto solapamiento de los casos incorrectamente clasificados por la combinación lineal de variables.

La Tabla 20 ofrece la matriz de confusión con los resultados de la clasificación. Esta matriz relaciona los valores reales de pertenencia a los grupos con los

valores predichos por el análisis. Podemos comprobar que la combinación de variables ha clasificado correctamente al 89,04% de los sujetos, habiendo resultado mucho más eficaz para clasificar a los alumnos no afectados de necesidades especiales (de los que ha clasificado correctamente al 94,0%, frente al 73,6% de alumnos con necesidades especiales). Puesto que, como antes ha quedado de manifiesto, la variable calificaciones negativas ha sido la que más contribución presenta para definir la función, podríamos interpretar estos resultados en el sentido de que un porcentaje apreciable de alumnos con necesidades especiales no reciben un número de calificaciones negativas suficiente como para incluirlos en dicho grupo.

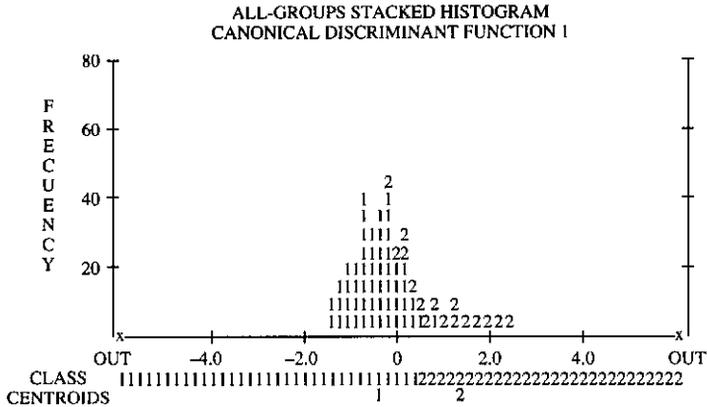


Figura 19. Dispersigrama de las puntuaciones discriminantes correspondientes a ambos grupos (con y sin N.E.E.).

Actual group	N.º of cases	Predicted 1	Group Membership 2
Group 1	283	266	17
Sin NEE		94.0%	6.0%
Group 2	91	24	67
Con NEE		26.4%	73.6%

Percent of «grouped» cases correctly classified: 89.04%

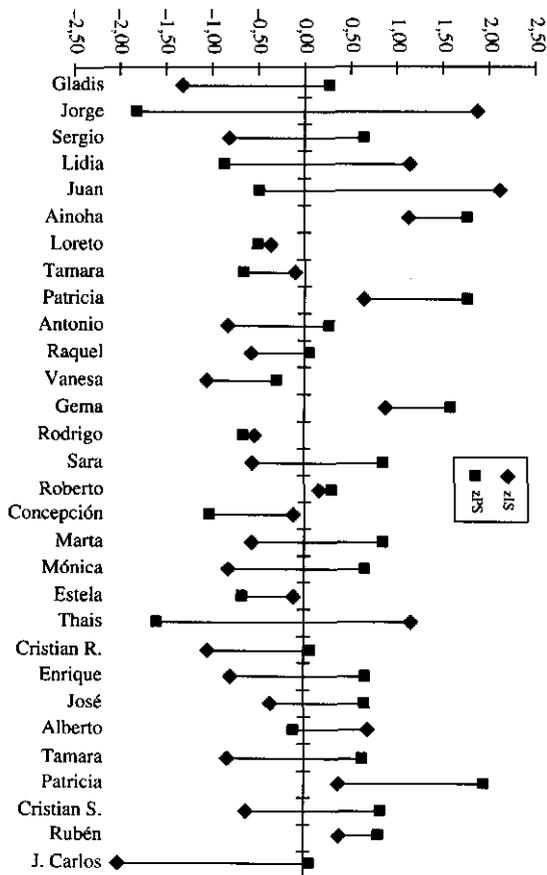
Tabla 20. Matriz de confusión.

En resumen, a partir del análisis discriminante realizado considerando dos grupos de respondientes —alumnos con y sin necesidades especiales— podemos extraer las siguientes conclusiones:

(a) La combinación lineal de cinco de las ocho variables incluidas en el análisis ha clasificado correctamente al 89,04% de los alumnos.

(b) No han resultado con poder discriminativo entre los grupos las variables sexo, edad y pertenencia a centros de integración escolar.

(c) La función discriminante obtenida se ha mostrado más eficaz para diferenciar a los alumnos sin necesidades especiales que a aquellos que presentan tales necesidades.



2. Puntuaciones tipificadas en Preferencia Social e Impacto Social

3. Número de elecciones y rechazos RECIBIDOS y EMITIDOS por cada sujeto

Suj.	Elecciones y Rechazos RECIBIDOS						Elecciones y Rechazos EMITIDOS			
	Elec.	Rech.	IS	PS	zIS	zPS	Elec.	Rech.	zElec.	zRech.
Gladis	2	1	3	1	-1,34	0,25	3	2	-0,19	-0,86
Jorge	3	13	16	-10	1,88	-1,83	4	5	0,50	1,16
Sergio	4	1	5	3	-0,84	0,63	0	0	-2,25	-2,20
Lidia	4	9	13	-5	1,14	-0,88	2	2	-0,88	-0,86
Juan	7	10	17	-3	2,12	-0,51	5	5	1,19	1,16
Ainoha	11	2	13	9	1,14	1,76	4	5	0,50	1,16
Loreto	2	5	7	-3	-0,35	-0,51	4	2	0,50	-0,86
Tamara	2	6	8	-4	-0,10	-0,70	4	3	0,50	-0,18
Patricia	10	1	11	9	0,64	1,76	4	3	0,50	-0,18
Antonio	3	2	5	1	-0,84	0,25	3	5	-0,19	1,16
Raquel	3	3	6	0	-0,60	0,06	4	4	0,50	0,49
Vanesa	1	3	4	-2	-1,09	-0,32	0	0	-2,25	-2,20
Gema	10	2	12	8	0,89	1,57	4	3	0,50	-0,18
Rodrigo	1	5	6	-4	-0,60	-0,70	4	4	0,50	0,49
Sara	5	1	6	4	-0,60	0,82	5	3	1,19	-0,18
Roberto	5	4	9	1	0,15	0,25	4	3	0,50	-0,18
Concepción	1	7	8	-6	-0,10	-1,07	5	3	1,19	-0,18
Marta	5	1	6	4	-0,60	0,82	3	5	-0,19	1,16
Mónica	4	1	5	3	-0,84	0,63	4	4	0,50	0,49

3. Número de elecciones y rechazos RECIBIDOS y EMITIDOS por cada sujeto (cont.)

Suj.	Elecciones y Rechazos RECIBIDOS						Elecciones y Rechazos EMITIDOS			
	Elec.	Rech.	IS	PS	zIS	zPS	Elec.	Rech.	zElec.	zRech.
Estela	2	6	8	-4	-0,10	-0,70	3	3	-0,19	-0,18
Thais	2	11	13	-9	1,14	-1,64	1	3	-1,56	-0,18
Cristian R.	2	2	4	0	-1,09	0,06	2	5	-0,88	1,16
Enrique	4	1	5	3	-0,84	0,63	3	3	-0,19	-0,18
José	5	2	7	3	-0,35	0,63	1	2	-1,56	-0,86
Alberto	5	6	11	-1	0,64	-0,13	2	0	-0,88	-2,20
Tamara	4	1	5	3	-0,84	0,63	4	5	0,50	1,16
Patricia	10	0	10	10	0,39	1,95	4	2	0,50	-0,86
Cristian S.	5	1	6	4	-0,60	0,82	2	3	-0,88	-0,18
Rubén	7	3	10	4	0,39	0,82	2	5	-0,88	1,16
J Carlos	0	0	0	0	-2,08	0,06	3	5	-0,19	1,16
Media	4,05	4,36	8,41	-0,32	0,00	0,00	3,27	3,27	0,00	0,00
DT	2,98	3,65	4,04	5,29	1,00	1,00	1,45	1,49	1,00	1,00

IS = Índice de Impacto Social

PS = Índice de Preferencia Social

zIS = Puntuación z del Impacto Social (a valor más alto de z, más elecciones y rechazos recibidos)

zPS = Puntuación z de la Preferencia Social (a valor más alto de z, más elecciones y menos rechazos recibidos)

zElec. = Puntuación z de las elecciones emitidas (a valor más alto de z, más elecciones emitidas)

zRech. = Puntuación z de los rechazos emitidos (a valor más alto de z, más rechazos emitidos).

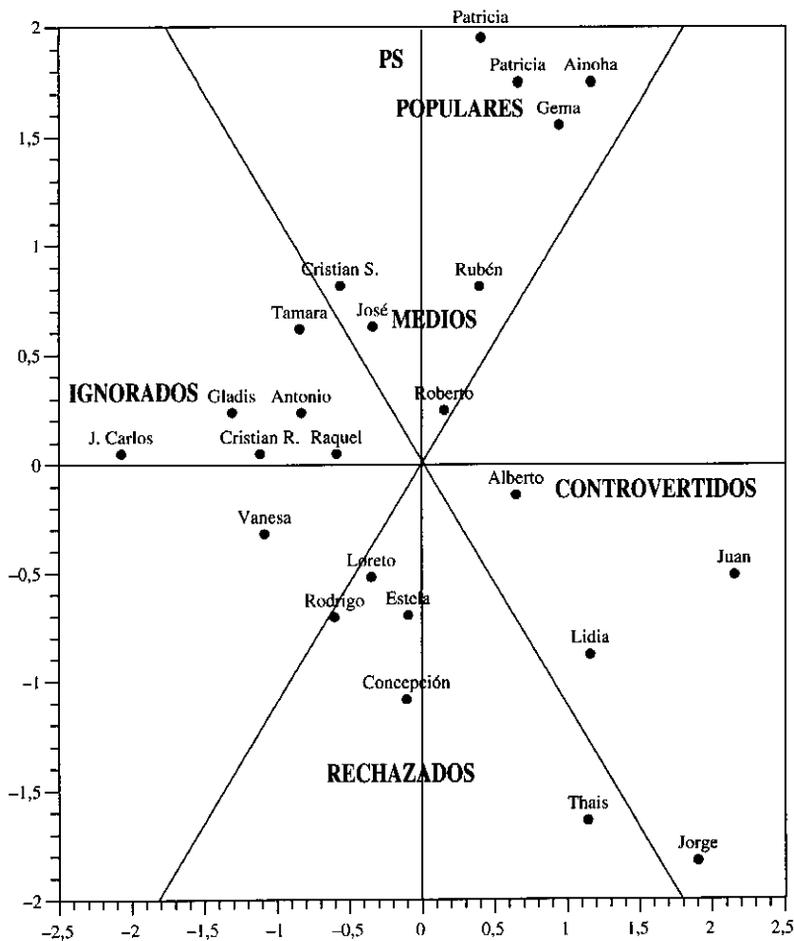
4. Clasificación de los sujetos en función del número de elecciones y rechazos recibidos

CALIFICACION RECEPTORES

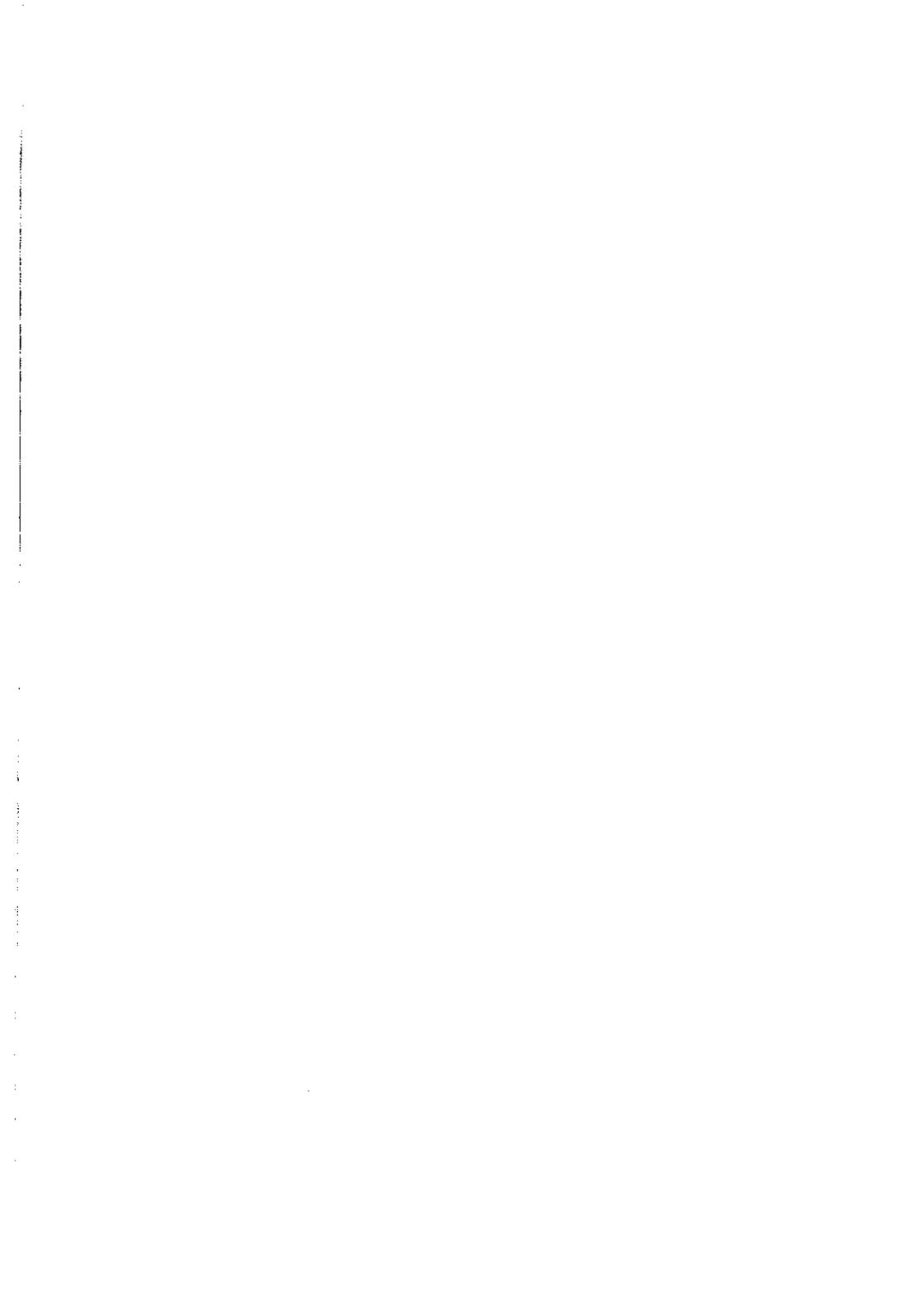
Popul.	Contr.	Ignor.	Rech.	Medio
—	—	—	—	—
—	—	—	Jorge	—
—	—	—	—	Sergio
—	—	—	—	—
—	Juan	—	—	—
Ainoha	—	—	—	—
—	—	—	—	Loreto
—	—	—	—	Tamara
Patricia	—	—	—	—
—	—	—	—	Antonio
—	—	—	—	Raquel
—	—	Vanesa	—	—
Gema	—	—	—	—
—	—	—	—	Rodrigo
—	—	—	—	Sara
—	—	—	—	Roberto
—	—	—	Concepción	—
—	—	—	—	Marta
—	—	—	—	Mónica
—	—	—	—	Estela
—	—	—	Thais	—
—	—	—	—	—
—	—	—	—	Enrique
—	—	—	—	José
—	—	—	—	Alberto
—	—	—	—	Tamara
—	—	—	—	—
—	—	—	—	Cristian S.
—	—	—	—	Rubén
—	—	—	—	—

5. Clasificación de los sujetos atendiendo al número de elecciones y rechazos EMITIDOS

Sujetos que ELIGEN...			Sujetos que RECHAZAN...		
Mucho	Medio	Poco	Mucho	Medio	Poco
	Gladis			Gladis	
	Jorge		Jorge		
		Sergio			Sergio
	Lidia			Lidia	
Juan			Juan		
	Ainoha		Ainoha		
	Loreto			Loreto	
	Tamara			Tamara	
	Patricia			Patricia	
	Antonio		Antonio		
	Raquel			Raquel	
		Vanesa			Vanesa
	Gema			Gema	
	Rodrigo			Rodrigo	
Sara				Sara	
	Roberto			Roberto	
Concepción				Concepción	
	Marta		Marta		
	Mónica			Mónica	
	Estela			Estela	
		Thais		Thais	
	Cristian R.		Cristian R.		
	Enrique			Enrique	
		José		José	
	Alberto				Alberto
	Tamara		Tamara		
	Patricia			Patricia	
	Cristian S.			Cristian S.	
	Rubén		Rubén		
	J. Carlos		J. Carlos		



6. Configuración del espacio sociométrico



CAPITULO 5

ESTUDIO 2. ACEPTACION SOCIAL Y PROGRESO DE LOS ALUMNOS CON N.E.E.

Se pretendió con este estudio parcial dar respuesta a dos tipos de cuestiones relativas a los alumnos integrados: en primer lugar, analizar el nivel de aceptación social y de progreso de los alumnos, tanto participantes como no participantes en el P.I., tal como eran percibidos externamente (por los integrantes de los equipos psicopedagógicos o por los profesores); en segundo lugar, analizar el rendimiento en las áreas de lenguaje, cálculo, socialización y autonomía personal en dos submuestras extraídas de la original.

El estudio consta, pues, de dos partes: en la primera analiza los datos provenientes de una encuesta construída al efecto y administrada a los equipos de orientación; la segunda (a partir del apartado 5.3) se focaliza en los porcentajes de objetivos alcanzados por los alumnos en las áreas mencionadas.

Las preguntas de investigación a las que se ha intentado dar respuesta son las siguientes:

Pregunta 1: ¿Guarda alguna relación la aceptación de los alumnos con N.E.E. y su progreso escolar con las variables sociodemográficas y de control que definen la muestra?

Pregunta 2: ¿Dependen la aceptación social y/o el progreso de los alumnos del tipo de N.E.E. que presenten?

Pregunta 3: ¿Existen diferencias en el rendimiento del alumno en las cuatro áreas en función de si asiste o no a un centro de integración?

Pregunta 4: ¿Existe una combinación lineal de variables que demuestren tener influencia en el progreso del alumno en las cuatro áreas?

Pregunta 5: ¿Existe una relación entre la percepción que el profesor tiene del progreso del alumno y el progreso real, atendiendo al porcentaje de objetivos conseguidos en las distintas áreas?

5.1. Método

5.1.1. Sujetos

Participaron en este estudio un total de 500 alumnos, seleccionados mediante un sistema aleatorio por bloques (centros) entre los diagnosticados de necesidades educativas especiales en toda la provincia. La muestra quedó distribuída en las frecuencias que figuran a continuación, para cada una de las 14 variables siguientes:

- a) Tipo de centro:
Alumnos de centros no acogidos al programa de integración: 130 (26,0%)
Alumnos de centros acogidos al programa de integración: 370 (74,0%)
- b) Titularidad de los centros:
Público: 443 (88,6%)
Concertado: 57 (11,4%)
- c) Sexo:
Niña: 190 (38,0%)
Niño: 310 (62,0%)
- d) Edad:
De 5 a 8 años: 108 (21,6%)
De 8 a 12 años: 275 (55,0%)
Más de 12 años: 117 (23,4%)
- e) Cociente intelectual:
Menos de 55: 79 (15,8%)
De 55 a 70: 105 (21,0%)
De 70 a 85: 190 (38,0%)
Más de 85: 126 (25,2%)
- f) Nivel de aprendizaje real:
Inferior a 1º: 132 (26,4%)
Entre 1º y 2º: 159 (31,8%)
Entre 3º y 5º: 190 (38,0%)
Superior a 5º: 19 (3,8%)
- g) Desfase en cursos:
Entre 0 y 1: 171 (31,2%)
Entre 1 y 2: 165 (33,0%)
Más de 2: 164 (32,8%)
- h) Tipo predominante de N.E.E. (según informe diagnóstico):
Sensorial: 14 (2,8%)
Físico / Motórico: 27 (5,4%)
Retraso Mental: 229 (45,8%)
Problemas de aprendizaje: 197 (39,4%)
Alteraciones del comportamiento: 33 (6,6%)
- i) Profesión del padre:
No cualificada: 284 (56,8%)
Semicualificada: 185 (37,0%)

- Cualificada: 31 (6,2%)
- j) Estudios del padre:
Primarios incompletos: 119 (23,8%)
Primarios completos: 343 (68,6%)
Bachillerato o superior: 38 (7,6%)
- k) Estudios de la madre:
Primarios incompletos: 132 (26,4%)
Primarios completos: 342 (68,4%)
Bachillerato o superior: 26 (5,2%)
- l) Nivel socioeconómico y cultural:
Bajo: 267 (53,4%)
Medio-Bajo: 194 (38,8%)
Medio o superior: 39 (7,8%)
- m) Nivel de progreso escolar:
Inadecuado: 269 (53,8%)
Normal: 167 (33,4%)
Adecuado: 64 (12,8%)
- n) Nivel de aceptación por los compañeros:
Muy aceptado: 39 (7,8%)
Aceptado: 103 (20,6%)
Ignorado: 216 (43,2%)
Rechazado: 105 (21,0%)
Muy rechazado: 37 (7,4%)

5.1.2. Instrumentos

Se confeccionó una encuesta a cumplimentar por los Equipos de Orientación Psicopedagógica, en la que se incluyeron las 14 variables anteriormente mencionadas.

5.1.3. Procedimiento

Las encuestas fueron distribuidas a los Equipos, quienes las cumplimentaron tanto basándose en los datos contenidos en los expedientes de los alumnos como mediante entrevista con los profesores responsables.

5.1.4. Análisis de datos

Las respuestas fueron codificadas siguiendo los procedimientos al uso. A efectos de facilitar los análisis de los datos obtenidos, algunas variables hubieron de recodificarse, atendiendo a que sus frecuencias absolutas no fueran inferiores a 5.

5.1.5. Resultados

5.1.5.1. Frecuencias por variables de control

Se han llevado a cabo análisis bivariados de tabulación cruzada —tablas de contingencia— entre las respuestas a la encuesta y las variables de control señaladas en el punto 1.1 (tipo de centro, titularidad, sexo, edad, nivel de aprendizaje real, desfase en cursos, tipo de problema, profesión del padre, estudios del padre, estudios de la madre, y nivel socioeconómico).

Exponemos a continuación los resultados más representativos (casos en que se han evidenciado diferencias significativas entre los grupos mediante la prueba de χ^2 atendiendo a los grupos de variables antes reseñados).

5.1.5.1.1. NIVEL DE ACEPTACION POR LOS COMPAÑEROS

a) Diferencias según el cociente intelectual

El análisis de las configuraciones grupales ha resultado en diferencias altamente significativas ($\chi^2=102,64$, $p=0,000$). En torno al 42% de los alumnos con un cociente intelectual superior a 70 se ubican en la categoría “Aceptados” o “Muy Aceptados”, frente a sólo el 14,8% de los alumnos con un CI inferior a 70.

Esta variable establece asimismo diferencias en las categorías de no aceptación, de modo que, ateniéndonos a estos datos, el rechazo sería inversamente proporcional al cociente intelectual. De los 142 alumnos ubicados en esta categoría, el 34,5% presentan un CI inferior a 55, y el 27,5% entre 55 y 70, frente a aproximadamente el 19% de los que presentan un CI superior a 70.

Entre los ignorados constituyen sin embargo el grupo más numeroso los alumnos con un CI entre 70 y 85, presentando el resto de los grupos porcentajes en torno al 15%.

b) Diferencias según el desfase en cursos

Las diferencias entre los grupos han resultado altamente significativas ($\chi^2=217,21$, $p=0,000$), observándose un nivel de aceptación tanto menor cuanto mayor es el desfase en cursos del rendimiento real del alumno comparado con su edad cronológica.

El grupo más numeroso de ignorados corresponde a los alumnos que presentan un desfase entre uno y dos cursos, mientras que el de más rechazados lo constituyen los que tienen más de dos cursos de desfase.

c) Diferencias según la edad

La variable edad ha resultado en diferencias significativas en cuanto a la aceptación de los compañeros ($\chi^2=166,70$, $p=0,000$). Resultan más aceptados los menores de 8 años (52,1%) que los que superan esa edad y, en especial, los que tienen más de 12 años, grupo del que únicamente el 7,7% entran en la categoría de aceptados.

Es el grupo de alumnos de 8 a 12 años el que presenta una proporción mayor en la categoría "ignorado" (68,1% frente a aproximadamente el 16% del resto de los grupos de edad).

d) Diferencias según los estudios de la madre

Las diferencias entre los grupos atendiendo a esta variable no han resultado significativas ($\chi^2=5,66$, $p=0,226$).

e) Diferencias según los estudios del padre

Se han encontrado diferencias entre los grupos ($\chi^2=19,20$, $p=0,0007$), concretadas en un mayor nivel de aceptación de los alumnos cuando el padre tiene estudios de bachillerato o superiores. En el resto de los grupos, las proporciones más elevadas se sitúan en la categoría "ignorado", siendo similares las dos restantes.

f) Diferencias según el tipo de centro

En los centros acogidos al programa de integración se constata una proporción significativamente mayor de sujetos aceptados que en los centros no integradores ($\chi^2=12,10$, $p=0,0015$). En los primeros hay más alumnos aceptados que rechazados (32,4% frente a 25,4% respectivamente), en tanto que en los segundos la proporción es inversa (16,9% frente a 36,9%). No obstante, en ambos tipos de centros la proporción más elevada corresponde a los alumnos ignorados (42,2% y 46,2%).

g) Diferencias según el tipo de N.E.E.

Las diferencias entre los grupos en función del tipo de necesidad presentado han resultado muy significativas ($\chi^2=196,50$, $p=0,000$). De los alumnos estudiados, los que presentan deficiencias motóricas y físicas, o discapacidad sensorial, resultan en su totalidad aceptados por sus compañeros (incluidos en las categorías "Aceptado" o "Muy aceptado"). De los que presentan retraso mental, sólo el 17,9% es aceptado, frente a más del 40% incluido en las categorías de ignorancia o rechazo. Los alumnos diagnosticados de problemas de aprendizaje son mayoritariamente ignorados (57,9%), si bien presentan asimismo una proporción importante de aceptación (30,5%). Son, por último, los alumnos con alteraciones del comportamiento quienes resultan inequívocamente más rechazados, situándose en esta categoría prácticamente el 80%, con el 20% restante en la zona de "ignorado" y ninguno en la de aceptación.

h) Diferencias según la profesión del padre

Esta variable no ha resultado en diferencias significativas entre los grupos, si bien se observa una cierta tendencia de los niños cuyo padre tiene una profesión cualificada a ser más aceptados ($\chi^2=8,63$, $p=0,071$).

i) Diferencias según el nivel socioeconómico

No se han observado diferencias entre los grupos atendiendo al nivel socioeconómico ($\chi^2=1,43$, $p=0,840$).

j) Diferencias según el sexo

La variable sexo no ha resultado en diferencias entre los grupos ($\chi^2=1,21$, $p=0,545$).

k) Diferencias según la titularidad del centro

No se han alcanzado diferencias en cuanto a la aceptación en función de la titularidad de los centros ($\chi^2=2,31$, $p=0,314$).

5.1.5.1.2. NIVEL DE PROGRESO

a) Diferencias según el cociente intelectual

Se ha constatado una relación evidente entre el cociente intelectual y el nivel de progreso de los alumnos, habiéndose obtenido diferencias con un nivel de significación superior al uno por mil ($\chi^2=128,86$, $p=0,000$). Entendiendo el progreso desde una perspectiva de evaluación normativa, se aprecia una gradación directa del rendimiento en función del CI. Así, la totalidad de los alumnos con un nivel intelectual inferior a 55 presentan un progreso inadecuado, frente al 58% de los alumnos con un CI de 55 a 70, el 45% de los de 70 a 85 y el 34% de los de más de 85.

En la categoría de progreso "adecuado" sólo se ubican alumnos con CI superior a 70, siendo manifiestamente superior en rendimiento el grupo con mayor capacidad intelectual (30,2% frente a 13,7%).

b) Diferencias según el desfase en cursos

El desfase entre el nivel de aprendizaje real y la edad ha resultado en diferencias entre los grupos ($\chi^2=226,89$, $p=0,000$). Como es lógico, a un mayor desfase corresponde un menor nivel de progreso, de suerte que más del 90% de los alumnos con más de dos años de desfase presentan un progreso calificado de "inadecuado", en tanto que el 22,2% de los sujetos con menos de un curso de desfase y el 48,5% de los desfasados en menos de dos cursos se ubican en esta categoría.

c) Diferencias según la edad

La edad cronológica presenta una relación inversa con el nivel de progreso escolar ($\chi^2=182,92$, $p=0,000$), siendo los alumnos de más de 12 años los que manifiestan un nivel de progreso académico más problemático, y los menores de 8 años aquellos cuya evolución escolar es considerada como más satisfactoria.

d) Diferencias según los estudios de la madre

Al igual que ocurrió en el estudio sobre la aceptación, los estudios de la madre no han resultado en diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=6,21$, $p=0,184$).

e) Diferencias según los estudios del padre

No se han obtenido diferencias entre los grupos considerando esta variable ($\chi^2=2,03$, $p=0,730$).

f) Diferencias según el tipo de centro

El tipo de centro (integración vs. no integración) no ha resultado en diferencias entre los grupos, si bien el porcentaje de sujetos con un progreso adecuado es ligeramente mayor en los centros de integración (14,6% frente a 7,7%) ($\chi^2=4,15$, $p=0,125$).

g) Diferencias según el tipo de N.E.E.

Las diferencias encontradas han superado el nivel de significación del uno por mil ($\chi^2=48,24$, $p=0,000$). En general, el progreso inadecuado va asociado al retraso mental y a las alteraciones del comportamiento en mayor medida que los otros tres tipos de necesidades especiales analizadas, siendo la deficiencia sensorial junto con la deficiencia física / motórica las que presentan proporciones más elevadas comparativamente en la categoría "adecuado".

h) Diferencias según la profesión del padre

No se han encontrado diferencias considerando esta variable ($\chi^2=1,47$, $p=0,832$).

i) Diferencias según el nivel socioeconómico

No se han encontrado diferencias considerando esta variable ($\chi^2=2,30$, $p=0,680$).

j) Diferencias según el sexo

No se han encontrado diferencias considerando esta variable ($\chi^2=0,78$, $p=0,677$).

k) Diferencias según la titularidad del centro

No se han encontrado diferencias considerando esta variable ($\chi^2=0,97$, $p=0,616$).

5.2. Nivel de aceptación por los compañeros y progreso de los alumnos atendiendo al tipo de problema (N.E.E.) presentado

Con el fin de describir las relaciones de dependencia establecidas entre algunas de las variables categóricas contempladas en este estudio, se han llevado a cabo una serie de análisis de correspondencias simples, cuyos resultados detallamos a continuación.

5.2.1. Relación entre tipo de problema y nivel de aceptación por los compañeros

5.2.1.1. Centros no integradores

Como se desprende de los valores de las frecuencias observadas y la magnitud de los perfiles marginales (véase Tabla 21) para ambas categorías, considerando las necesidades educativas especiales globalmente, advertimos un claro predominio de sujetos ignorados (PM=0,492). El resto de las categorías presentan unos perfiles marginales notablemente más bajos: Muy Rechazado (PM=0,215), Aceptado (PM=0,169) y Rechazado (PM=0,123). Las frecuencias más elevadas de

las puntuaciones de columna (N.E.E.) corresponden al Retraso Mental, los Problemas de Aprendizaje y, en menor medida, los Problemas de Comportamiento. Son prácticamente irrelevantes las frecuencias observadas en el resto (Problemas Sensoriales y Físico/Motóricos).

	1	2	3	4	5	
	Sensorial	Motórico	R. Mental	Aprend.	Comport.	MARGIN
1 A++	0	0	0	0	0	0
2 A+	2	1	3	16	0	22
3 IGN	1	0	18	42	3	64
4 R+	0	0	15	1	0	16
5 R++	0	0	20	1	7	28
MARGIN	3	1	56	60	10	130

DIMENSION	Singular Value	Inertia	Proportion Explained	Cumulative Proportion
1	.65944	.43486	.778	.778
2	.26816	.07191	.129	.906
3	.22899	.05243	.094	1.000
		.55921	1.000	1.000

ROW SCORES	Marginal Profile	DIM	2
ACEPTACION		1	
1 A++	.000	.000	.000
2 A+	.169	-.981	-.102
3 IGN	.492	-.418	.082
4 R+	.123	.987	-1.231
5 R++	.215	1.162	.597

COLUMN SCORES	Marginal Profile	DIM	2
PROBLEMA		1	
1 Sensorial	.023	-1.203	-.153
2 Motórico	.008	-1.487	-.381
3 R. Mental	.431	.747	-.357
4 Aprend.	.462	-.786	.072
5 Comport.	.077	1.043	1.649

Tabla 21. Resultados del análisis de correspondencias (aceptación y tipo de N.E.E.). Centros no integradores.

A pesar de que la solución obtenida ha derivado en tres dimensiones, básicamente debemos considerar —atendiendo a las puntuaciones de fila, esto es, el nivel de aceptación por los compañeros— una solución unidimensional, a la vista de los valores alcanzados por la primera dimensión (valor singular = 0,659; inercia = 0,435; proporción de varianza explicada = 77,8%) frente a las otras dos, que presentan valores marcadamente inferiores. En efecto, los distintos tipos de N.E.E. se distribuyen principalmente a lo largo del eje de abscisas (Dimensión 1). La Dimensión 2 (eje de ordenadas) únicamente señala diferencias entre los Problemas de Comportamiento y el resto de las N.E.E.

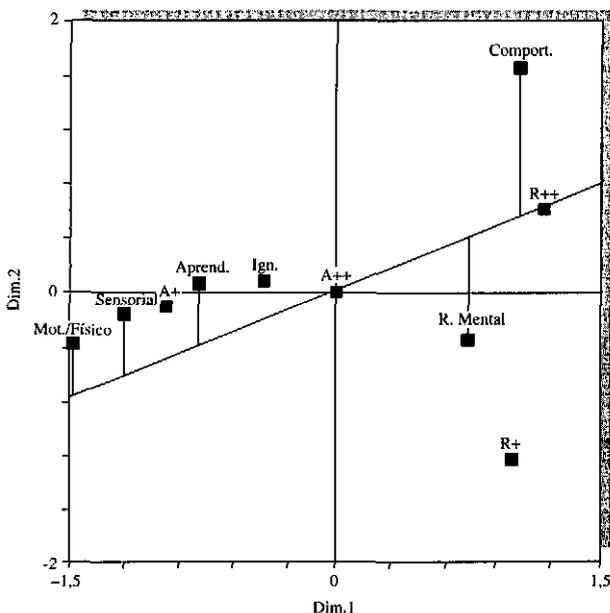


Figura 20. Configuración de los puntos de fila y columna (Centro no integradores).

Una interpretación más detenida de la distribución de los puntos nos lleva a las siguientes conclusiones:

a) La categoría “Muy Aceptado” no guarda relación alguna con ninguna de las N.E.E. consideradas, puesto que se sitúa en el origen de los ejes de coordenadas. En los centros no integradores no se ha observado por tanto dicha categoría.

b) Los puntos de columna más similares en cuanto a la percepción que los profesores tienen respecto al nivel de aceptación de los alumnos con N.E.E.

por parte de sus compañeros se distribuyen en tres zonas a lo largo de la Dimensión 1: la primera incluye las deficiencias motóricas / físicas y sensoriales, que presentan una proximidad a la categoría "Aceptado"; la segunda corresponde a los problemas de aprendizaje, próxima a la categoría "Ignorado" y la última al retraso mental y los problemas de comportamiento, ambos situados en el área de la categoría "Muy Rechazado", como ponen de manifiesto las proyecciones ortogonales que, a título de ejemplo, hemos realizado desde cada una de las N.E.E. hasta la recta que une esta última categoría con el origen (véase Figura 20). Como puede apreciarse examinando la distancia entre cada intersección de los puntos de columna y el valor de las coordenadas de la categoría, la gradación en "Muy Rechazado" sitúa en un extremo a las alteraciones del comportamiento y, en el otro, a las deficiencias de tipo motórico y físico.

c) En los centros no integradores, los distintos tipos de N.E.E. se diferencian entre sí atendiendo más al nivel de rechazo social suscitado (y, en menor nivel, a la ignorancia) que al grado de aceptación. Una interpretación adecuada atendiendo a los datos deberá, por consiguiente, categorizar las N.E.E. no en función de que sean más o menos *aceptadas*, sino *considerando el nivel de rechazo social que suscitan*. Así, la categoría *menos rechazada* es la deficiencia física / motórica seguida de las deficiencias sensoriales y, a una distancia considerable, el retraso mental y los problemas o alteraciones del comportamiento.

5.2.1.2. Centros integradores

	1	2	3	4	5	
	Sensorial	Motórico	R. Mental	Aprend.	Comport.	MARGIN
1 A++	1	13	0	0	0	14
2 A+	5	10	8	15	1	39
3 IGN	4	2	54	95	9	164
4 R+	0	1	53	23	5	82
5 R++	1	0	58	4	8	71
MARGIN	11	26	173	137	23	370

DIMENSION	Singular Value	Inertia	Proportion Explained	Cumulative Proportion
1	.75117	.56426	.713	.713
2	.44729	.20007	.253	.966
3	.15633	.02444	.031	.997
4	.04663	.00217	.003	1.000
TOTAL		.79094	1.000	1.000

ROW SCORES ACEPTACION	Marginal Profile	DIM	
		1	2
1 A++	.038	-3.850	-.676
2 A+	.105	-1.015	.368
3 IGN	.443	.211	.619
4 R+	.222	.340	-.387
5 R++	.192	.436	-1.052

COLUMN SCORES PROBLEMA	Marginal Profile	DIM	
		1	2
1 Sensorial	.030	-.925	.526
2 Motórico	.070	-3.043	-.366
3 R. Mental	.458	.358	-.584
4 Aprend.	.370	.140	.836
5 Comport.	.062	.352	-.429

Tabla 22. Resultados del análisis de correspondencias (aceptación y tipo de N.E.E.). Centros integradores.

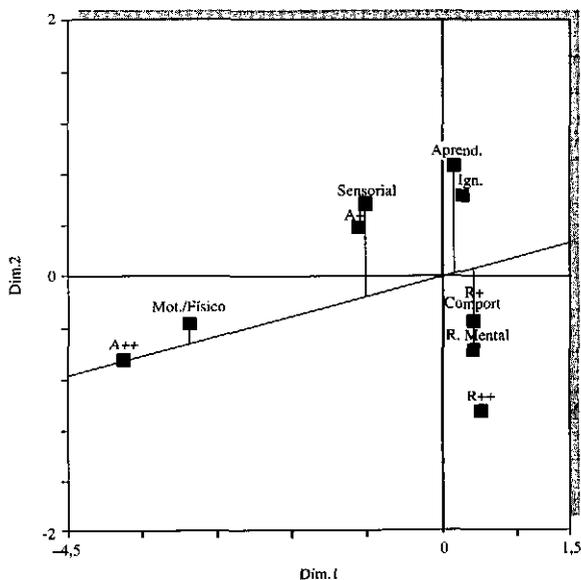


Figura 21. Configuración de los puntos de fila y columna (Centros integradores).

Los perfiles marginales de fila (véanse Tabla 22 y Figura 21) indican que en los centros acogidos al programa de integración la categoría "Ignorado" predomina sobre el resto, al igual que sucedió en el caso de los centros no integradores (PM = 0,443). Observamos sin embargo diferencias en el resto de las calificaciones: el segundo lugar está ocupado por la etiqueta "Rechazado" (PM = 0,222) seguido de "Muy Rechazado" (PM = 0,192). Los perfiles más bajos se identifican con las categorías de aceptación ("Aceptado": PM = 0,105, y "Muy Aceptado", PM = 0,030).

La solución más interpretable en este caso es a nuestro juicio bidimensional, dada la magnitud de los valores singulares obtenidos por las dos primeras dimensiones (0,751 y 0,447 respectivamente), la inercia (0,564 y 0,200) y la proporción conjunta de varianza explicada (96%).

La Dimensión 1 diferencia con claridad en los puntos de fila entre los valores extremos de aceptación (Muy Aceptado vs. Muy rechazado). En los puntos de columna, dicha dimensión sitúa en un extremo la deficiencia motórica y, en el otro, las alteraciones del comportamiento y el retraso mental.

La Dimensión 2 diferencia entre niveles de intensidad, situando en un extremo el nivel máximo (correspondiente a las categorías "Muy Aceptado" y "Muy Rechazado") y, en el otro, el nivel de intensidad mínimo (categoría "Ignorado").

5.2.1.3. Conjunto de centros

A partir de los resultados presentados en la Tabla 23 y la Figura 22 podemos extraer las conclusiones siguientes:

	1	2	3	4	5	
	Sensorial	Motórico	R. Mental	Aprend.	Comport.	MARGIN
1 A++	1	13	0	0	0	14
2 A+	5	10	8	15	1	39
3 IGN	4	2	54	95	9	164
4 R+	0	1	53	23	5	82
5 R++	1	0	58	4	8	71
MARGIN	11	26	173	137	23	370

DIMENSION	Singular Value	Inercia	Proportion Explained	Cumulative Proportion
1	.75117	.56426	.713	.713
2	.44729	.20007	.253	.966
3	.15633	.02444	.031	.997
4	.04663	.00217	.003	1.000
TOTAL		.79094	1.000	1.000

ROW SCORES ACEPTACION	Marginal Profile	DIM 1	2
1 A++	.038	-3.850	-.676
2 A+	.105	-1.015	.368
3 IGN	.443	.211	.619
4 R+	.222	.340	-.387
5 R++	.192	.436	-1.052

COLUMN SCORES PROBLEMA	Marginal Profile	DIM 1	2
1 Sensorial	.030	-.925	.526
2 Motórico	.070	-3.043	-.366
3 R. Mental	.458	.358	-.584
4 Aprend.	.370	.140	.836
5 Comport.	.062	.352	-.429

Tabla 23. Resultados del análisis de correspondencias (aceptación y tipo de N.E.E.). Todos los centros.

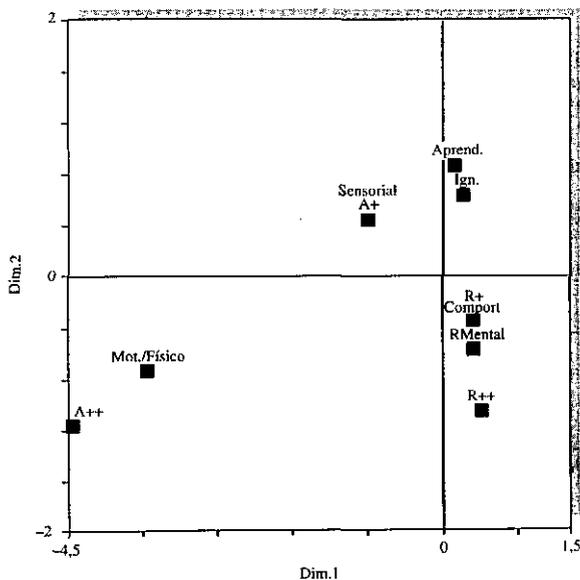


Figura 22. Configuración de los puntos de fila y columna (Todos los centros).

a) En los puntos de fila predomina la categoría "Ignorado" (perfil marginal = 0,456), seguida de "Rechazado" y "Muy Rechazado" (PM = 0,198 y 0,196 respectivamente), "Aceptado" (PM = 0,122) y, finalmente, "Muy Aceptado" (PM = 0,028). La configuración es, por consiguiente, similar a la observada en los centros integradores, con la excepción de las categorías de rechazo que, en este caso, han presentado un orden inverso. La similaridad en los resultados se explica, obviamente, por el mayor número de sujetos incluidos en la muestra pertenecientes a centros integradores (N = 370, frente a los 130 sujetos de centros no integradores).

b) Predominan claramente en la muestra los alumnos que presentan retraso mental (PM = 0,458) y problemas de aprendizaje (PM = 0,394) frente al resto de los problemas considerados.

c) La solución alcanzada es básicamente bidimensional (con valores de inercia de 0,53 y 0,25 y proporción de varianza explicada del 66 y 30% respectivamente) para las dos primeras dimensiones.

5.2.2. Relación entre tipo de problema y nivel de progreso de los alumnos

5.2.2.1. Centros no integradores

En los centros no integradores las frecuencias más elevadas se han observado en la categoría "Inadecuado", (PM = 0,577) seguido de "Normal" (PM = 0,346) y "Adecuado" (PM = 0,077).

	1	2	3	4	5	
	Sensorial	Motórico	R. Mental	Aprend.	Comport.	MARGIN
1 Inadec.	2	1	38	29	5	75
2 Normal	0	0	18	24	3	45
3 Adec.	1	0	0	7	2	10
MARGIN	3	1	56	60	10	130

DIMENSION	Singular Value	Inercia	Proportion Explained	Cumulative Proportion
1	.29663	.08799	.785	.785
2	.15512	.02406	.215	1.000
TOTAL		.11205	1.000	1.000

ROW SCORES	Marginal Profile	DIM	
ACEPTACION		1	2
1 Inadec.	.577	-.254	-.283
2 Normal	.346	.016	.541
3 Adec.	.077	1.836	-.315

COLUMN SCORES	Marginal Profile	DIM	
PROBLEMA		1	2
1 Sensorial	.023	1.491	-1.892
2 Motórico	.008	-.857	-1.823
3 R. Mental	.431	-.565	-.115
4 Aprend.	.462	.329	.278
5 Comport.	.077	.825	-.271

Tabla 24. Resultados del análisis de correspondencias (progreso y tipo de N.E.E.). Centros no integradores.

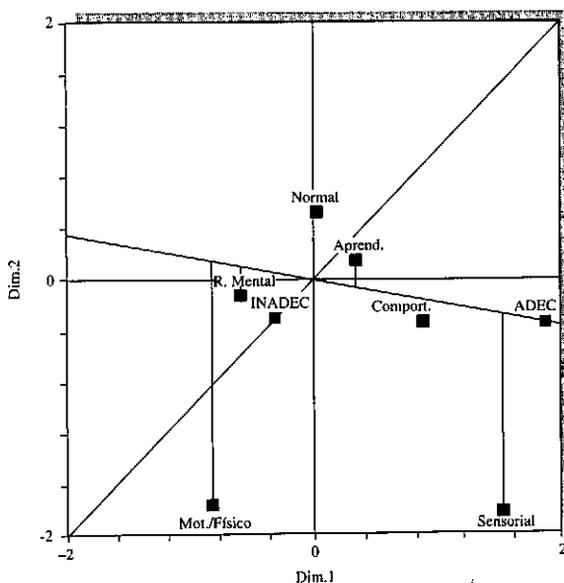


Figura 23. Configuración de los puntos de fila y columna (Centros no integradores).

La solución bidimensional alcanzada denota por una parte una diferenciación entre la adecuación del progreso ("Adecuado" frente a las otras dos categorías) y, por otra, entre las deficiencias sensoriales y el resto de los problemas en la Dimensión 1 (véanse Tabla 24 y Figura 23). La Dimensión 2 distingue por su parte entre las deficiencias sensoriales y físicas / motóricas y el resto.

5.2.2.2. Centros integradores

En los centros integradores las frecuencias obtenidas han resultado similares a las observadas en los centros no integradores, si bien han sido más elevadas en la categoría "Inadecuado", (PM = 0,524) y más bajas en las dos restantes: "Normal" (PM = 0,330) y "Adecuado" (PM = 0,146).

	1	2	3	4	5	
	Sensorial	Motórico	R. Mental	Aprend.	Comport.	MARGIN
1 Inadec.	4	10	117	51	12	194
2 Normal	3	9	45	56	9	122
3 Adec.	4	7	11	30	2	54
MARGIN	11	26	173	137	23	370

DIMENSION	Singular Value	Inertia	Proportion Explained	Cumulative Proportion
1	.31948	.10207	.931	.931
2	.08722	.00761	.069	1.000
TOTAL		.10967	1.000	1.000

ROW SCORES PROGRESO	Marginal Profile	DIM 1	2
1 Inadec.	.524	.491	-.115
2 Normal	.330	-.318	.387
3 Adec.	.146	-.1.046	-.460

COLUMN SCORES PROBLEMA	Marginal Profile	DIM 1	2
1 Sensorial	.030	-.903	-1.189
2 Motórico	.070	-.635	-.393
3 R. Mental	.468	.573	-.075
4 Aprend.	.370	-.552	.166
5 Comport.	.062	.128	.588

Tabla 25. Resultados del análisis de correspondencias (progreso y tipo de N.E.E.). Centros integradores.

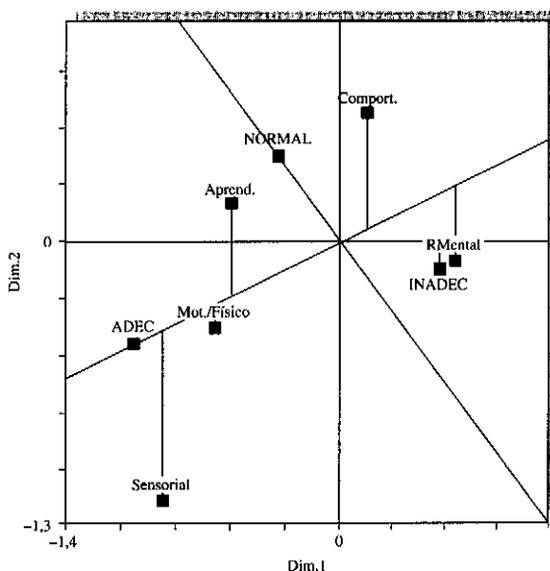


Figura 24. Configuración de los puntos de fila y columna (Centros integradores).

La solución más interpretable en este caso es unidimensional, a la vista de los reducidas magnitudes alcanzadas por la Dimensión 2 (valor singular = 0,087, Inercia = 0,007). La Dimensión 1, como puede apreciarse en la Tabla 25 y la Figura 24, asocia el progreso inadecuado al retraso mental, en tanto que sitúa las deficiencias sensoriales y motóricas y, en parte, los problemas de aprendizaje, en la zona de progreso adecuado. El área de progreso "normal" abarcaría tanto a los problemas de comportamiento como de aprendizaje.

5.2.2.3. Conjunto de centros

A partir de los resultados presentados en la Tabla 26 y la Figura 25, podemos extraer las conclusiones siguientes:

a) En los puntos de fila se aprecia un predominio claro de la categoría "Inadecuado" (perfil marginal = 0,538), seguida de "Normal" y (PM = 0,334) y "Adecuado" (PM = 0,128).

b) Se ha obtenido una solución bidimensional, con valores singulares de 0,296 y 0,095 para la primera y segunda dimensiones respectivamente. La Dimensión 1 establece por una parte una diferenciación prácticamente simétrica

entre la adecuación del progreso de los alumnos y, por otra, entre las deficiencias sensoriales y el retraso mental, situadas en los extremos de la misma. La Dimensión 2 efectúa una diferenciación marcada entre las deficiencias sensoriales y el resto de necesidades especiales.

	1	2	3	4	5	
	Sensorial	Motórico	R. Mental	Aprend.	Comport.	MARGIN
1 Inadec.	6	11	155	80	17	269
2 Normal	3	9	63	80	12	167
3 Adec.	5	7	11	37	4	64
MARGIN	14	27	229	197	33	500

DIMENSION	Singular Value	Inertia	Proportion Explained	Cumulative Proportion
1	.29571	.08745	.906	.906
2	.09509	.00904	.094	1.000
TOTAL		.09649	1.000	1.000

ROW SCORES PROGRESO	Marginal Profile	DIM 1	2
1 Inadec.	.538	.438	-.141
2 Normal	.334	-.265	.409
3 Adec.	.128	-.149	.473

COLUMN SCORES PROBLEMA	Marginal Profile	DIM 1	2
1 Sensorial	.028	-.945	-1.491
2 Motórico	.054	-.703	-.461
3 R. Mental	.458	.569	-.062
4 Aprend.	.394	-.493	.208
5 Comport.	.066	-.034	.195

Tabla 26. Resultados del análisis de correspondencias (aceptación y tipo de N.E.E.). Todos los centros.

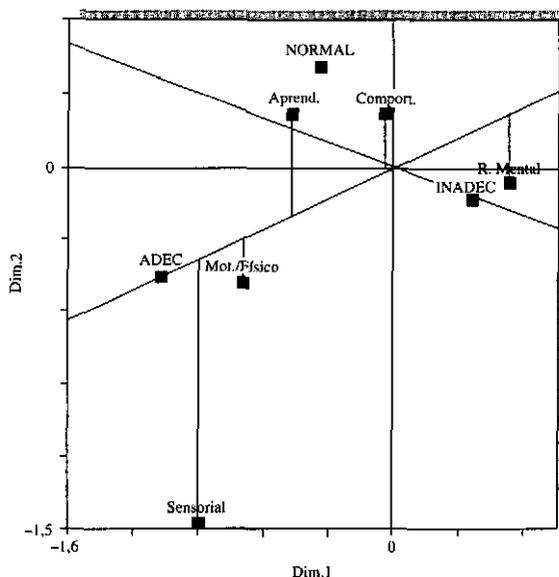


Figura 25. Configuración de los puntos de fila y columna (Todos los centros).

5.2.3. Análisis de regresión múltiple

Se han llevado a término con los datos de esta muestra tres análisis de regresión múltiple considerando como variables criterio el progreso, la aceptación y el nivel de aprendizaje real (medido por el desfase en cursos) de los alumnos. Interesaba, desde una perspectiva multivariada, determinar la contribución relativa de los correspondientes subconjuntos de variables predictoras a la explicación – predicción de las variables criterio mencionadas.

En los tres casos se ha utilizado un método directo (Enter) introduciendo en la ecuación de forma sucesiva las variables predictoras. En las Tablas 27, 29 y 31 se ofrece la síntesis de los resultados obtenidos.

5.2.3.1. Progreso

Con los datos utilizados, la combinación de variables con más poder predictivo sobre el nivel de progreso de los alumnos con N.E.E. ha estado conformada por la edad de los alumnos ($\text{Beta} \approx -0,619$, $p = 0,000$), el cociente intelectual

(Beta = 0,445, $p = 0,000$) y, en menor medida, la pertenencia a centros públicos (Beta = -0,083, $p = 0,014$).

Multiple R	.75186
R Square	.56529
Adjusted R Square	.55730
Standard Error	.46996

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	9	140.72862	15.63651
Residual	490	108.22138	.22086

F = 70.79832 Signif F = .0000
Variables in the Equation

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
DESFPROF	.007969	.015775	.020296	.505	.6137
SEXO	.012981	.043741	.008930	.297	.7668
ESTP	.042688	.056040	.040202	.762	.4466
INT	8.10423E-04	.049101	5.038E-04	.017	.9868
CI	.020687	.001449	.444649	14.281	.0000
TITUL	-.183404	.074235	-.082605	-2.471	.0138
SES	-.024294	.039391	-.022716	-.617	.5377
EDAD	-.178288	.011094	-.619470	-16.071	.0000
ESTM	-.074230	.058900	-.064002	-1.260	.2082
(Constant)	2.193708	.207513		105.51	.0000

End Block Number 1 All requested variables entered.

Tabla 27. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: nivel de progreso de los alumnos).

Se ha alcanzado mediante la combinación anterior un coeficiente de correlación múltiple elevado ($R = 0,75$), con más de la mitad de la varianza explicada (R^2 ajustado = 0,557). Los coeficientes de contribución obtenidos han resultado especialmente altos para las variables edad y cociente intelectual, siendo irrelevante el de pertenencia a centros públicos (véanse Tablas 27 y 28).

Variable	r	Beta	C	C%
Edad	-0,61	-0,62	0,38	37,82
Cociente Intelectual	0,44	0,44	0,20	19,36
Titularidad centro	-0,03	-0,08	0,00	0,24

Tabla 28. Coeficientes de contribución para la variable Progreso.

5.2.3.2. Desfase en cursos (nivel de aprendizaje real)

La combinación de variables con más poder de predicción sobre el nivel de aprendizaje real de los alumnos (véase Table 29) incluye la titularidad del centro (Beta = 0,251, $p = 0,000$), el cociente intelectual (Beta = -0,218, $p = 0,000$), el estatus socioeconómico (Beta = 0,106, $p = 0,044$) y la pertenencia a centros de integración (Beta = -0,086, $p = 0,047$).

Multiple R	.33012
R Square	.10898
Adjusted R Square	.09630
Standard Error	1.71020

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	7	175.99769	25.14253
Residual	492	1439.00031	2.92480

F = 8.59633 Signif F = .0000
Variables in the Equation

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
TITUL	1.422114	.256827	.251480	5.537	.0000
SEXO	.121340	.159010	.032771	.763	.4458
CI	-.025800	.005073	-.217728	-5.085	.0000
INT	-.351802	.176636	-.085862	-1.992	.0470
SES	.287416	.142524	.105512	2.017	.0443
ESTM	-.211824	.214108	-.073707	-.989	.3230
ESTP	-.326556	.203280	-.120746	-1.606	.1088
(Constant)	3.323449	.618292		5.375	.0000

End Block Number 1 All requested variables entered.

Tabla 29. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: nivel de desfase de los alumnos).

Variable	r	Beta	C	C%
Titularidad centro	0,19	0,25	0,05	4,75
Cociente Intelectual	-0,20	-0,22	0,04	4,40
Estatus socioecon.	0,04	0,11	0,00	0,44
Pertenencia a PI	-0,06	-0,09	0,00	0,54

Tabla 30. *Coefficientes de contribución para la variable Desfase.*

Por consiguiente, se constata un desfase mayor de los alumnos con necesidades especiales: en centros concertados, cuanto menor es el cociente intelectual, cuanto mayor es el estatus socioeconómico, y cuando el alumno pertenece a centros no integradores. Estos resultados deben no obstante ser considerados con cautela, a la vista de la entidad relativamente escasa de los valores obtenidos por el coeficiente de correlación múltiple ($R = 0,33$), el coeficiente de determinación ajustado (R^2 ajustado = 0,11) y los respectivos coeficientes de contribución que se muestran en la Tabla 30.

5.2.3.3. Aceptación por los compañeros

Del conjunto de variables incluidas en la ecuación (véanse Tablas 31 y 32), son tres las que han mostrado mayor poder predictivo sobre la aceptación: la edad de los alumnos ($Beta = 0,503$, $p = 0,000$), el cociente intelectual ($Beta = -0,484$, $p = 0,000$) y la pertenencia del alumno a centros incluidos en el programa de integración ($Beta = -0,092$, $p = 0,004$).

Multiple R	.72178
R Square	.52096
Adjusted R Square	.51316
Standard Error	.70677

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	8	266.72924	33.34115
Residual	491	245.26276	.49952

F = 66.74681 Signif F = .0000
Variables in the Equation

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
TITUL	.075358	.106143	.023667	.710	.4781
SEXO	.012204	.065713	.005854	.186	.8527
EDAD	.207689	.013103	.503196	15.851	.0000
CI	-.032316	.002097	-.484355	-15.412	.0000
INT	-.211664	.073841	-.091749	-2.866	.0043
SES	.085418	.058904	.055693	1.450	.1477
ESTM	-.060051	.088549	-.036104	-.678	.4980
ESTP	-.081179	.084021	-.053310	-.966	.3344
(Constant)	3.604300	.307111		11.736	.0000

End Block Number 1 All requested variables entered.

Tabla 31. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: nivel de aceptación de los alumnos).

Variable	r	Beta	C	C%
Edad	0,53	0,50	0,27	26,50
Cociente Intelectual	-0,49	-0,48	0,24	23,52
Titularidad centro	-0,05	-0,02	0,00	0,10

Tabla 32. Coeficientes de contribución para la variable Aceptación.

Señalamos que los valores negativos de los coeficientes de regresión tipificados se corresponden con valores más pequeños en la variable aceptación, debido simplemente al sistema de codificación empleado, en el que 1 = "Muy Aceptado" ... 5 = "Muy Rechazado". Así pues, resultan con un nivel de aceptación más elevado por sus compañeros los alumnos con necesidades especiales más jóvenes, con un cociente intelectual mayor y pertenecientes a centros integrados.

La magnitud de la asociación entre el criterio y la combinación lineal de variables predictoras queda puesta de manifiesto por los elevados valores alcanzados por el coeficiente de correlación múltiple ($R = 0,72$), el porcentaje de varianza explicado (R^2 ajustado = 0,51) y los coeficientes de contribución que se ofrecen en la Tabla 32.

5.3. Objetivos alcanzados por áreas

5.3.1. Método

5.3.1.1. Sujetos

De la muestra original de 500 alumnos, se seleccionaron de forma aleatoria dos submuestras de 60 sujetos cada una en función de su asistencia a centros incluidos en el programa de integración. La configuración de esta submuestra fue como se indica a continuación:

- a) Tipo de centro:
 - Alumnos de centros no acogidos al programa de integración: 60 (50,0%)
 - Alumnos de centros acogidos al programa de integración: 60 (50,0%)
- b) Titularidad de los centros:
 - Público: 110 (91,7%)
 - Concertado: 10 (8,3%)
- c) Sexo:
 - Niña: 41 (34,2%)
 - Niño: 79 (65,8%)
- d) Edad:
 - De 5 a 8 años: 31 (25,8%)
 - De 8 a 12 años: 57 (47,5%)
 - Más de 12 años: 32 (26,7%)
- e) Cociente intelectual:
 - Menos de 55: 19 (15,8%)
 - De 55 a 70: 27 (22,5%)
 - De 70 a 85: 43 (35,8%)
 - Más de 85: 31 (25,8%)
- f) Nivel de aprendizaje real:
 - Inferior a 1º: 42 (35,0%)
 - Entre 1º y 2º: 30 (25,0%)
 - Entre 3º y 5º: 42 (35,0%)
 - Superior a 5º: 6 (5,0%)
- g) Desfase en cursos:
 - Entre 0 y 1: 50 (41,7%)
 - Entre 1 y 2: 45 (37,5%)
 - Más de 2: 25 (20,8%)
- h) Tipo predominante de N.E.E. (según informe diagnóstico):
 - Sensorial: 3 (2,5%)
 - Físico / Motórico: 4 (3,3%)
 - Retraso Mental: 60 (50,0%)
 - Problemas de aprendizaje: 40 (33,3%)
 - Alteraciones del comportamiento: 13 (10,8%)

- i) Profesión del padre:
 - No cualificada: 63 (52,5%)
 - Semicualificada: 46 (38,3%)
 - Cualificada: 11 (9,2%)
- j) Estudios del padre:
 - Primarios incompletos: 22 (18,3%)
 - Primarios completos: 91 (75,8%)
 - Bachillerato o superior: 7 (5,8%)
- k) Estudios de la madre:
 - Primarios incompletos: 25 (20,0%)
 - Primarios completos: 89 (74,2%)
 - Bachillerato o superior: 6 (5,0%)
- l) Nivel socioeconómico y cultural:
 - Bajo: 62 (51,7%)
 - Medio-Bajo: 48 (40,0%)
 - Medio o superior: 10 (8,3%)
- m) Nivel de progreso escolar:
 - Inadecuado: 66 (55,0%)
 - Normal: 41 (34,2%)
 - Adecuado: 13 (10,8%)

5.3.1.2. Instrumentos

Se utilizó la encuesta a cumplimentar por los Equipos de Orientación Psicopedagógica, en la que se incluyeron las 14 variables anteriormente mencionadas, añadiendo cuatro preguntas relativas al porcentaje de objetivos curriculares alcanzados por los alumnos en las áreas de lenguaje, cálculo, socialización y autonomía personal.

5.3.1.3. Procedimiento

Las encuestas fueron distribuidas a los Equipos, quienes las cumplimentaron tanto basándose en los datos contenidos en los expedientes de los alumnos como mediante entrevista con los profesores responsables.

5.3.1.4. Análisis de datos

Una vez codificadas, las respuestas fueron sometidas a tres tipos de análisis: diferencias en las variables dependientes atendiendo a las distintas variables de control consideradas, establecimiento de relaciones entre la percepción que los profesores tenían del rendimiento de los alumnos y el nivel de rendimiento deno-

tado por la proporción de los objetivos alcanzados en cada área, y exploración de las variables con más capacidad de predicción sobre las variables dependientes mediante regresión múltiple. En los análisis se han utilizado puntuaciones transformadas mediante la fórmula $PTR = A \sinh \sqrt{PDir}$ en lugar de las originales (porcentajes).

5.3.1.5. Resultados

5.3.1.5.1. ANALISIS DE DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DEPENDIENTES

Se han comparado las puntuaciones obtenidas por cada grupo mediante la prueba de t para grupos independientes en el caso de variables de control dicotómicas, o mediante análisis de varianza unidireccional con prueba post hoc de comparaciones múltiples de Duncan en el caso de que las variables fueran politómicas.

a) Diferencias por pertenencia al programa de integración.

Como podemos apreciar en la Tabla 33, la prueba de t ($gl = 118$) ha señalado la existencia de diferencias en el área de socialización, a favor de los alumnos integrados.

Variable	N	Grupo	Media	DT	t	P
Lenguaje	60	No Integr.	2,69	0,28	0,78	0,44
	60	Integración	2,65	0,35		
Cálculo	60	No Integr.	2,67	0,29	1,24	0,22
	60	Integración	2,59	0,41		
Socializac.	60	No Integr.	2,61	0,26	-4,26	0,00
	60	Integración	2,78	0,17		
Autonomía	60	No Integr.	2,80	0,18	-0,40	0,69
	60	Integración	2,82	0,18		

Tabla 33. Resultados de la prueba t para grupos independientes por pertenencia al programa de integración.

b) Diferencias por titularidad de los centros.

La prueba de contraste no paramétrica U de Mann-Whitney ha mostrado que no existen diferencias en el rendimiento de los alumnos en las áreas atendiendo a la titularidad de los centros (véase Tabla 34).

Variable	N	Grupo	MR	U	w	P
Lenguaje	110	Público	60,54	546,0	601,0	0,97
	10	Concertado	60,10			
Cálculo	110	Público	60,38	537,0	618,0	0,90
	10	Concertado	61,80			
Socializac.	110	Público	60,29	526,5	628,5	0,82
	10	Concertado	62,85			
Autonomía	110	Público	61,70	418,5	473,5	0,21

Tabla 34. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney por titularidad de los centros.

c) Diferencias por sexo.

No se han observado diferencias en el rendimiento de los alumnos en las áreas atendiendo al sexo (véase Tabla 35).

Variable	N	Grupo	Media	DT	t	P
Lenguaje	41	Niñas	2,68	0,27	0,31	0,76
	79	Niños	2,66	0,34		
Cálculo	41	Niñas	2,65	0,31	0,40	0,69
	79	Niños	2,62	0,38		
Socializac.	41	Niñas	2,73	0,17	0,95	0,35
	79	Niños	2,78	0,26		
Autonomía	41	Niñas	2,81	0,18	-0,15	0,88
	79	Niños	2,81	0,18		

Tabla 35. Resultados de la prueba t para grupos independientes por sexo.

d) *Diferencias por edad.*

Considerando la variable Edad, se han encontrado diferencias entre los grupos en las áreas de Lenguaje, Cálculo y Socialización (véase Tabla 36).

Tanto en Lenguaje como en Cálculo han sido los alumnos entre 8 y 12 años los que han alcanzado una proporción mayor de objetivos, seguidos de los de más de 12 y, finalmente de los alumnos menores de 8 años. La prueba de comparaciones múltiples de Duncan ha evidenciado diferencias entre los alumnos de menos de 8 años y los que tienen de 8 a 12 años en ambas áreas.

Variable	N	Grupo	Media	F	P
Lenguaje	31	De 5 a 8	2,56	3,37	0,04
	57	De 8 a 12	2,74		
	32	Más de 12	2,66		
Cálculo	31	De 5 a 8	2,51	4,19	0,02
	57	De 8 a 12	2,72		
	32	Más de 12	2,60		
Socializac.	31	De 5 a 8	2,82	6,39	0,00
	57	De 8 a 12	2,65		
	32	Más de 12	2,66		
Autonomía	—	—	—	0,57	0,57

	Leng.			Cál.			Social.			Auton.		
	F		p	F		p	F		p	F		p
	3,37	0,04	4,19	0,02	6,39	0,00	0,57	0,57				
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Menos de 8	1							*	*			
De 8 a 12	2	*			*							
Más de 12	3											

Tabla 36. *Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función de la edad.*

e) *Diferencias por cociente intelectual.*

El cociente intelectual ha resultado en diferencias significativas entre los grupos en todas las áreas, con excepción de la Socialización, (véase Tabla 37). Se advierte una relación directa entre dicha variable y la proporción de objetivos alcanzados, de suerte que cada uno de los grupos resulta significativamente diferente del inmediatamente anterior (esto es, con un cociente intelectual más bajo). Como puede observarse en el gráfico de comparaciones múltiples de Duncan, la configuración de los resultados es triangular, por lo que cada grupo es superior en las tres áreas al resto.

Variable	N	Grupo	Media	F	P
Lenguaje	19	Menos de 55	2,08	111,20	0,000
	27	De 55 a 70	2,64		
	43	De 70 a 85	2,79		
	31	Más de 85	2,90		
Cálculo	19	Menos de 55	1,98	100,60	0,000
	27	De 55 a 70	2,61		
	43	De 70 a 85	2,76		
	31	Más de 85	2,89		
Socializac.	—	—	—	0,324	0,808
Autonomía	19	Menos de 55	2,58	76,686	0,000
	27	De 55 a 70	2,70		
	43	De 70 a 85	2,85		
	31	Más de 85	2,99		

	Leng.				Cálc.				Social.				Auton.			
	F		p		F		p		F		p		F		p	
	111,20	0,00	100,60	0,00	0,32	0,81	76,69	0,00								
Menos de 55	1															
De 55 a 70	2	*			*						*					
De 70 a 85	2	*	*		*	*					*	*				
Más de 85	3	*	*	*	*	*	*				*	*	*			

Tabla 37. Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función del cociente intelectual.

f) *Diferencias por desfase en cursos.*

Se han alcanzado diferencias entre los grupos en las áreas de Lenguaje y Autonomía personal, al nivel de confianza del cinco por ciento (véase Tabla 38).

g) *Diferencias por estudios del padre.*

Variable	N	Grupo	Media	F	P
Lenguaje	50	Menos de 1	2,76	4,229	0,017
	45	De 1 a 2	2,63		
	25	Más de 2	2,56		
Cálculo	—	—	—	2,434	0,092
Socializac.	—	—	—	1,323	0,270
Autonomía	50	Menos de 1	2,86	3,270	0,042
	45	De 1 a 2	2,77		
	25	Más de 2	2,79		

	Leng.		Cálc.			Social.			Auton.			
	F		p			F			p			
	4,23	0,02	2,43	0,09	1,32	0,27	3,27	0,04				
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Menos de 1	1		*	*								*
Entre 1 y 2	2											
Más de 2	3											

Tabla 38. *Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función del desfase en cursos.*

No se han observado diferencias en el rendimiento de los alumnos en las áreas atendiendo a los estudios del padre, con la salvedad del área de autonomía personal, en que se ha alcanzado un nivel de significación próximo al 10%.

Creemos que tales diferencias no deben ser tomadas en consideración, a la vista tanto del escaso nivel de significación como del reducido número de sujetos que han conformado el tercer grupo (padre con estudios superiores a los primarios), y que constituyen precisamente el grupo con el que el primero (estudios inferiores a primarios) ha establecido diferencias en la prueba de Duncan (véase Tabla 39).

h) *Diferencias por estudios de la madre.*

No se han observado diferencias en el rendimiento de los alumnos en las áreas atendiendo al nivel de estudios de la madre (véase Tabla 40).

Variable	N	Grupo	Media	F	P
Lenguaje	—	—	—	0,011	0,989
Cálculo	—	—	—	0,020	0,981
Socializac.	—	—	—	0,072	0,931
Autonomía	—	—	—	0,392	0,676

	Leng.			Cálc.			Social.			Auton.		
	F		p	F		p	F		p	F		p
	0,01	0,99	0,02	0,98	0,07	0,93	0,39	0,68				
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Bajo	1											
Medio-Bajo	2											
Medio	3											

Tabla 41. Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función de la profesión del padre.

j) Diferencias por nivel socioeconómico.

No se han observado diferencias en el rendimiento de los alumnos en las áreas atendiendo al nivel socioeconómico de la familia (véase Tabla 42).

Variable	N	Grupo	Media	F	P
Lenguaje	—	—	—	0,227	0,797
Cálculo	—	—	—	0,367	0,694
Socializac.	—	—	—	0,675	0,511
Autonomía	—	—	—	0,391	0,677

	Leng.			Cálc.			Social.			Auton.		
	F		p	F		p	F		p	F		p
	0,23	0,80	0,37	0,69	0,68	0,51	0,39	0,68				
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
No cualificado	1											
Semicualificado	2											
Cualificado	3											

Tabla 42. Resultados del análisis de varianza unidireccional con comparaciones múltiples de Duncan en función del nivel socioeconómico.

5.3.1.5.2. RELACION ENTRE LA PERCEPCION DEL PROFESORADO Y EL RENDIMIENTO POR OBJETIVOS

A partir de los resultados ofrecidos en la Tabla 43 (que presenta los coeficientes de correlación producto - momento de Pearson entre las cuatro variables anteriormente analizadas y la percepción que los profesores tienen del progreso global de los alumnos), podemos delinear las consideraciones siguientes:

	LEN	CAL	SOC.	AUT.	PROGR.	ACEP.
LEN.	1.00					
CAL.	0.94**	1.00				
SOC.	0.03	0.03	1.00			
AUT.	0.69**	0.64**	0.07	1.00		
PROGR.	0.52**	0.53**	0.25**	0.46**	1.00	
ACEP.	0.61**	0.59**	0.38**	0.62**	0.37**	.100

Tabla 43. Coeficientes de correlación de Pearson entre la percepción del profesor y el resultado según objetivos alcanzados por los alumnos.

a) La percepción del progreso ha alcanzado unos coeficientes de correlación elevados con el rendimiento del alumno en las áreas curriculares más académicas (lenguaje y cálculo), siendo menor con la autonomía y, especialmente, con los objetivos alcanzados en el área de socialización. Entendemos que la consideración del nivel de progreso del alumno se ve facilitada cuando se dispone de criterios de contraste más objetivos, en contraposición a la percepción del nivel de socialización, probablemente más dependiente del juicio subjetivo del profesor.

b) El grado de aceptación por los compañeros del alumno con necesidades especiales, tal como lo percibe el profesor, tiene más que ver con su competencia académica (reflejada en el rendimiento en las áreas escolares y con su nivel de autonomía personal) que con la competencia social (entendida como el grado en que el alumno, según la percepción del profesor, ha alcanzado un determinado nivel de socialización).

c) Resulta sorprendente la prácticamente nula relación entre los objetivos alcanzados en el área de socialización y los alcanzados en el resto de las áreas. Una valoración cualitativa de este hallazgo nos lleva a considerar que, de hecho, en muy pocas ocasiones los alumnos disponen de programas estructurados dirigidos a mejorar su competencia social, a los que, además, se confiera la misma importancia que se otorga al resto de las áreas contempladas en los programas de desarrollo individualizados. Siendo esto así, no sería extraño que una simple valoración aproximada, o aparente, del nivel de socialización del alumno no guarde relación con las restantes áreas, para las que, por lo general, los profesores disponen de criterios más objetivos de evaluación.

5.3.1.5.3. ANALISIS DE REGRESION MULTIPLE

a) *Objetivos en Lenguaje*

Multiple R	.81895
R Square	.67068
Adjusted R Square	.64047
Standard Error	15.79083

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	10	55353.19112	5535.31911
Residual	109	27179.17554	249.35023

F = 22.19897 Signif F = .0000
Variables in the Equation

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
SES.	.310897	3.978347	.007611	.078	.9379
CI.	1.293624	.095801	.782487	13.503	.0000
EDAD	.175942	.707711	.016513	.249	.8041
SEXO	-.823451	3.165404	-.014892	-.260	.7952
TITUL.	1.197665	5.831270	.012622	.205	.8377
INT.	-3.875782	3.165969	-.073894	-1.224	.2235
ESTP.	2.461568	4.846330	.044626	.508	.6125
DESFPROF.	-5.046805	2.266320	-.146759	-2.227	.0280
ESTM.	-1.429659	4.849892	-.026329	-.295	.7687
PROF.	-.303517	3.888203	-.007579	-.078	.9379
(Constant)	-25.281010	14.838487		-1.704	.0913

Tabla 44. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: objetivos conseguidos en el área de Lenguaje).

El análisis de regresión múltiple tomando como criterio la proporción de objetivos conseguidos en el área de Lenguaje (véase Tabla 44) ha resultado en una combinación de las variables Cociente Intelectual (Beta = 0,78, p = 0,000) y Desfase en cursos (Beta = -0,15, p = 0,028), con un coeficiente de correlación múltiple R = 0,82 y aproximadamente el 64% de la varianza explicada (R2 Ajustado = 0,64).

El resto de las variables consideradas en la ecuación no han superado en ningún caso el nivel de significación del 10%.

b) Objetivos en Cálculo

Multiple R	.80658
R Square	.65058
Adjusted R Square	.61852
Standard Error	16.70739

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	10	56649.06156	5664.90616
Residual	109	30425.93011	279.13697

F = 20.29435 Signif F = .0000
Variables in the Equation

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
SES.	-1.721249	4.209266	-.041025	-.409	.6834
CI.	1.332200	.101362	.784520	13.143	.0000
EDAD	-.501413	.748790	-.045816	-.670	.5045
SEXO	-16.62199	3.349137	-.029265	-.49	.6207
TITUL.	2.535441	6.169741	.026014	.411	.6819
INT.	-5.025598	3.349735	-.093283	-.1500	.1364
ESTP.	3.055262	5.127631	.053925	.596	.5525
DESFPF.	-3.046683	2.397866	-.086255	-.1271	.2066
ESTM.	-.396956	5.131400	-.007117	-.077	.9385
PROF.	.076530	4.113891	.001861	.019	.9852
(Constant)	-25.726795	15.699774		-1.639	.1042

Tabla 45. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: objetivos alcanzados en el área de Cálculo).

Como ponen de manifiesto los resultados presentados en la Tabla 45, en este caso la única variable de la ecuación de regresión que ha resultado significativa ha sido el cociente intelectual (Beta = 0,78, p = 0,000), con un coeficiente de correlación múltiple R = 0,81 y más del 60% de la varianza explicada (R2 Ajustado = 0,62).

c) *Objetivos en Socialización*

Multiple R	.50355
R Square	.25356
Adjusted R Square	.18508
Standard Error	19.92830

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	10	1470.469691	1470.46969
Residual	109	43287.96975	397.13734

F = 3.70267 Signif F = .0003
Variables in the Equation

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
SES.	-5.522138	5.020744	-.161279	-1.100	.2738
CI.	.263929	.120903	.190451	2.183	.0312
EDAD	-2.330197	.893144	-.260898	-2.609	.0104
SEXO	-1.961233	3.994796	-.042311	-.491	.6245
TITUL.	-4.289670	7.359166	-.053932	-.583	.5612
INT.	14.222842	3.995509	.323490	3.560	.0006
ESTP.	4.107579	6.116155	.088835	.672	.5033
DESFPROF.	1.241999	2.860136	.043086	.434	.6650
ESTM.	-5.412203	6.120650	-.118906	-.884	.3785
PROF.	5.257011	4.906982	.156609	1.071	.2864
(Constant)	51.799830	18.726434		2.766	.0067

Tabla 46. *Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: objetivos conseguidos en el área de Socialización).*

Los resultados ofrecidos en la Tabla 46 indican que la pertenencia a centros de integración ha resultado la variable con un peso relativo mayor en la ecuación de regresión (Beta = 0,32, p = 0,000), seguida de la edad (Beta = -0,26, p = 0,010) y el cociente intelectual (Beta = 0,19, p = 0,031). El coeficiente de correlación múltiple alcanzado ha sido R = 0,50, y la combinación lineal de las variables ha explicado aproximadamente la cuarta parte de la varianza total (R² = 0,25, R² Ajustado = 0,19).

d) Objetivos en Autonomía Personal

Como puede apreciarse en la Tabla 47, de nuevo ha sido el cociente intelectual la variable con más peso en la predicción de la consecución de objetivos en el área de autonomía personal ($\text{Beta} = 0,84$, $p = 0,000$). Del resto de las variables, ninguna ha superado el nivel de significación del 10%, con la excepción de la titularidad del centro escolar ($\text{Beta} = -0,04$, $p = 0,065$). Se ha alcanzado un coeficiente de correlación múltiple elevado ($R = 0,86$) con un porcentaje de varianza explicada superior al 70% (R^2 ajustado = 0,72).

Multiple R	.86273
R Square	.74431
Adjusted R Square	.72085
Standard Error	11.40570

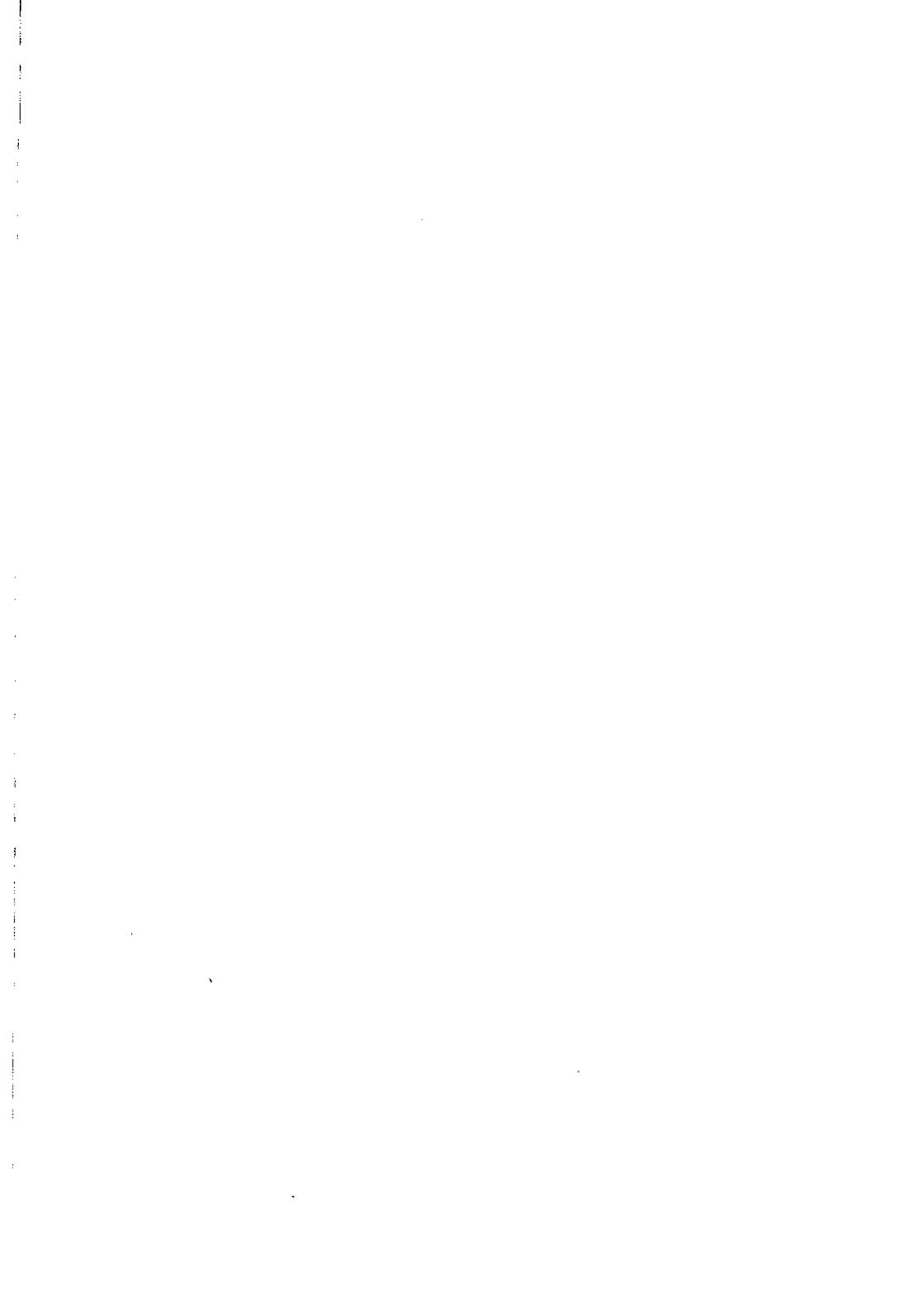
Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	10	41276.16136	4127.61614
Residual	109	14179.80531	130.08996

F = 31.72894 Signif F = .0000
Variables in the Equation

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
SES.	-.679720	2.873556	-.020301	-.237	.8135
CI.	1.144981	.069197	.844901	16.547	.0000
EDAD	-.378058	.511179	-.043286	-.740	.4611
SEXO	-1.693971	2.286368	-.037372	-.741	.4603
TITUL.	-7.860114	4.211920	-.101056	-1.866	.0647
INT.	1.771394	2.286776	.041200	.775	.4402
ESTP.	-5.053279	3.500499	-.111759	-1.444	.1517
DESFPROF.	1.115045	1.636960	.039557	.681	.4972
ESTM.	3.896222	3.503072	.087535	1.112	.2685
PROF.	.119372	2.808445	.003637	.043	.9662
(Constant)	.551596	10.717824		.051	.9590

Tabla 47. Resultados del análisis de regresión múltiple (Criterio: objetivos conseguidos en el área de Autonomía personal).



CAPITULO 6

ESTUDIO 3. EFECTOS DEL PROGRAMA DE INTEGRACION SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS PARES

Se intentó en este estudio parcial comprobar si los alumnos normales asistentes a centros escolares tanto participantes como no participantes en el programa de integración presentaban un rendimiento equiparable en las áreas de Lengua y Matemáticas y, por consiguiente, si la presencia de alumnos con N.E.E. en las aulas suponía un factor de algún modo influyente en el rendimiento escolar de los compañeros.

Es conocido el argumento que sostiene que los programas de integración van en detrimento de los alumnos normales, puesto que los alumnos con deficiencias demandan cantidades considerables de tiempo y atención del profesor, con lo que el progreso de aquéllos se ve frecuentemente entorpecido u obstaculizado (Bruininks, 1968; Salend, 1990; Siperstein, Bopp y Bak, 1978).

6.1. Método

6.1.1. *Sujetos*

Participaron en el estudio un total de 413 alumnos de 4.º, 5.º y 6.º cursos de Enseñanza General Básica, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, de un total de 34 centros escolares, tanto urbanos como rurales, y de titularidad pública o concertada. En el caso de estos últimos, únicamente se obtuvieron sujetos pertenecientes a centros integradores.

La distribución de la muestra, atendiendo a la presencia del programa de integración en los centros y a la titularidad de los mismos, fue la siguiente:

- a) Programa de integración:
 - Alumnos de centros integradores: 208
 - Alumnos de centros no integradores: 205
- b) Titularidad:
 - Alumnos de centros públicos: 333
 - Alumnos de centros concertados: 80

6.1.2. Instrumentos

Se obtuvieron, para cada sujeto, las calificaciones finales obtenidas en las áreas de Lengua y Matemáticas en dos cursos consecutivos, tomadas de los correspondientes libros de escolaridad. Las calificaciones se transformaron en numéricas en los casos en que eran cualitativas, siguiendo los procedimientos convencionales.

6.1.3. Análisis de datos

Con el fin de controlar el posible efecto de las puntuaciones obtenidas en la primera aplicación, se utilizó un análisis de covarianza tomando como covariable la puntuación alcanzada por los alumnos en dicha aplicación. Se llevó a cabo por otra parte un análisis de varianza de doble vía, considerando como factores tanto la pertenencia del centro al programa de integración como el momento de la evaluación.

Se aplicó asimismo la prueba de t para grupos independientes para comprobar la existencia de diferencias entre los grupos en ambos momentos.

6.1.4. Resultados

6.1.4.1. Resultados por titularidad del centro

Considerando la titularidad del centro escolar, (véanse Tablas 48 y 49) no se observaron diferencias entre los grupos en la segunda aplicación, tanto en Lengua como en Matemáticas.

Source of variation	SS	DF	MS	F	Sig. of F
Covariates					
Lengua 1	1173.256	1	1173.256	1276,288	0,000
Main effects					
Titul	0.298	1	0.298	0.325	0.569
Explained	1173.554	2	586.777	638,307	0,000
Residual	376.901	410	0.919		
Total	1550,455	412	3,763		

Tabla 48. Resultados del análisis de covarianza (Lengua, segunda aplicación) en función de la titularidad del centro.

Source of variation	SS	DF	MS	F	Sig. of F
Covariates					
Mates 1	975,697	1	975,697	986,941	0,000
Main effects					
Titul	0,122	1	0,122	0,123	0,726
Explained	975,819	2	487,909	493,532	0,000
Residual	405,329	410	0,989		
Total	1381,148	412	3,352		

Tabla 49. Resultados del análisis de covarianza (Matemáticas, segunda aplicación) en función de la titularidad del centro.

6.1.4.2. Resultados por participación en el programa de integración

Source of variation	SS	DF	MS	F	Sig. of F
Covariates					
Lengua 1	1173,256	1	1173,256	1275,526	0,000
Main effects					
Centro	0,073	1	0,073	0,080	0,778
Explained	1173,329	2	586,664	637,803	0,000
Residual	377,126	410	0,920		
Total	1550,455	412	3,763		

Tabla 50. Resultados del análisis de covarianza (Lengua, segunda aplicación) en función de la participación del centro en el PI.

Source of variation	SS	DF	MS	F	Sig. of F
Covariates					
Mates 1	975,697	1	975,697	1002,209	0,000
Main effects					
Centro	6,297	1	6,297	6,468	0,011
Explained	981,994	2	490,997	504,338	0,000
Residual	399,154	410	0,974		
Total	1381,148	412	3,352		

Tabla 51. Resultados del análisis de covarianza (Matemáticas, segunda aplicación) en función de la participación del centro en el PI.

En las Tablas 50 y 51 se muestran los resultados de los análisis de covarianza efectuados considerando la pertenencia de los sujetos a centros integradores.

Como puede apreciarse en las mismas, no se alcanzaron diferencias significativas entre los grupos controlando el efecto de la primera evaluación en el área de Lengua. Sí se obtuvieron sin embargo en la de Matemáticas con un nivel de significación inferior al cinco por ciento ($F=6,468$, $p=0,011$). Ello nos lleva a concluir que, para esta muestra, la pertenencia al programa de integración ha mostrado un efecto positivo en las calificaciones obtenidas en dicha área.

Por otra parte, tal como puede apreciarse en las Tablas 52 y 53, no se han obtenido diferencias significativas entre los grupos atendiendo a las interacciones entre el momento de la evaluación y el tipo de centro —integrador vs. no integrador—.

Source of variation	SS	DF	MS	F	p
Main effects	13.525	2	6.763	1.988	.138
Centro	.178	1	.178	.052	.819
Momento	13.347	1	13.347	3.923	.048
2-Way Interactions	.040	1	.040	.012	.913
Centro momento	.040	1	.040	.012	.913
Explained	13.565	3	4.522	1.329	.264
Residual	2796.625	822	3.402		
Total	2810.190	825	3.406		

Tabla 52. Resultados del análisis de varianza (Lengua) en función de la del tipo de centro y el momento de la evaluación.

Source of variation	SS	DF	MS	F	p
Main effects	60.874	2	30.437	9.643	.000
Centro	22.945	1	22.945	7.270	.007
Momento	37.929	1	37.929	12.017	.001
2-Way Interactions	2.530	1	2.530	.802	.371
Centro momento	2.530	1	2.530	.802	.371
Explained	63.404	3	21.135	6.696	.000
Residual	2594.534	822	3.156		
Total	2657.938	825	3.222		

Tabla 53. Resultados del análisis de varianza (Matemáticas) en función de la del tipo de centro y el momento de la evaluación.

6.1.4.3. Comparaciones aisladas

La pruebas de t para grupos independientes (véanse Figuras 26 a 29) mediante las que se compararon las puntuaciones entre los grupos en ambos momentos de la evaluación señalaron que:

a) Los alumnos de centros concertados obtienen mejores calificaciones que los de centros públicos tanto en Lengua como en Matemáticas, si bien las diferencias no llegan a ser significativas.

b) Se observa un ligero descenso en las calificaciones de la segunda evaluación con respecto a la primera en todos los grupos.

c) Los alumnos de centros de integración obtienen calificaciones similares a las de los centros no integradores, con excepción de la nota en Matemáticas en la segunda aplicación ($t=2,48$, $p=0,014$).

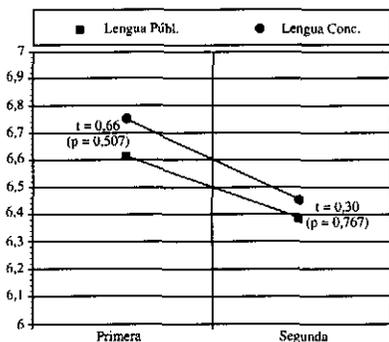


Figura 26. Medias obtenidas en el área de Lengua en función de la titularidad del centro.

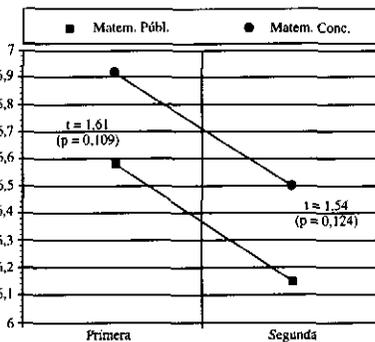


Figura 27. Medias obtenidas en el área de Matemáticas en función de la titularidad del centro.

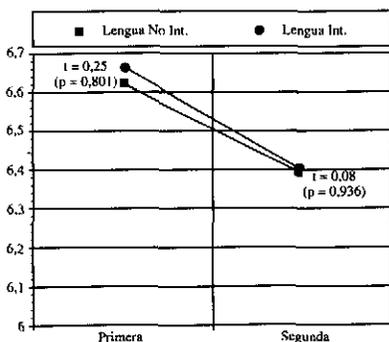


Figura 28. Medias obtenidas en el área de Lengua en función de la participación del centro en el PI.

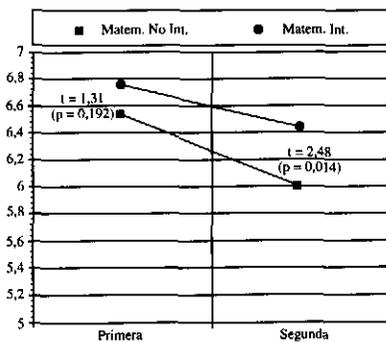


Figura 29. Medias obtenidas en el área de Matemáticas en función de la participación del centro en el PI.



CAPITULO 7

ESTUDIO 4. ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EN FUNCION DE SU PERTENENCIA AL PROGRAMA DE INTEGRACION

7.1. Objetivos

Intentamos en este estudio analizar las variables de estructura y funcionamiento de los centros, tanto participantes como no participantes en el programa de integración.

7.2. Método

7.2.1. Sujetos

Participó una muestra accidental de 35 centros escolares, distribuída en 20 centros acogidos al programa de integración al menos con un año en el mismo y 15 no participantes en el programa.

7.2.2. Instrumentos

Se ha administrado el QUAPE-80 dos veces: al finalizar los cursos 1989-1990 y 1990-1991.

7.2.3. Hipótesis

Se han planteado dos hipótesis interrogativas, relativas tanto a la adscripción de los centros al PI como al momento de la evaluación en los términos siguientes:

1. ¿Existen diferencias en las puntuaciones obtenidas en las variables de estructura y funcionamiento de los centros escolares en función de su adscripción al programa de integración?

2. ¿Existen diferencias en las puntuaciones obtenidas en las variables de estructura y funcionamiento de los centros escolares en función del momento de la evaluación?

7.2.4. *Análisis de datos*

Se ha utilizado en el primer caso una prueba de *t* para grupos independientes, así como un análisis de covarianza para cada área, considerando como variables dependientes las puntuaciones obtenidas en la segunda aplicación y, como covariable, las puntuaciones obtenidas en la primera aplicación. Se ha efectuado, por otra parte, un análisis bifactorial de la varianza tomando en consideración tanto la pertenencia de los centros al PI como el momento de evaluación.

Se ha completado el análisis con una prueba de *t* para grupos independientes al objeto de efectuar la comparación aislada entre los dos momentos de la evaluación.

7.2.5. *Resultados*

En las Figuras 30 y 31 puede apreciarse la representación gráfica de las diferencias obtenidas por ambos tipos de centros, junto con la significación de las diferencias resultantes de la administración de la prueba de contraste. A partir tanto del examen visual de los datos como de los niveles de significación alcanzados, podemos delinear algunas conclusiones tentativas:

(a) En la práctica totalidad de las variables los centros acogidos al programa de integración han obtenido puntuaciones más elevadas que los no participantes en el programa en ambos momentos de la evaluación.

Variable	ANCOVA		ANOVA Tipo x Momento	
	F	p	F	p
Actitudes y conocimientos	,746	,394	,037	,848
Habilidades instrumentales	1,378	,249	,045	,833
Orientación alumnos	2,377	,133	,026	,871
Orientación aprendizaje	,051	,823	,000	—
Técnicas didácticas	,251	,619	,001	,974
Aprendizaje y sist. alumnos	1,148	,292	,021	,884
Comunicación grupo-clase	,564	,458	,010	,921
Organización grupo-clase	1,338	,256	,001	,972
Evaluación progreso alumnos	,002	,964	,000	—

(Continuación)

Variable	ANCOVA		ANOVA Tipo x Momento	
	F	p	F	p
Definición, adecuación, aceptación	,486	,491	,083	,774
Part. elaborac. y discusión proyecto	3,241	,081	,018	,894
Valores que orientan	1,638	,210	,137	,713
PROYECTO EDUCATIVO	,008	,931	,000	,986
Func. y órganos de gestión	,262	,612	,29	,866
Toma de decisiones	2,777	,105	,051	,822
Coordinación	,004	,948	,001	,975
Control y regulación	,917	,345	,001	,977
Comunicación/información	4,637	,039	,020	,888
Condiciones personales	,891	,352	,009	,925
Condic. profesion. necesidades	2,419	,130	,049	,825
Relación familias	,000	—	,000	—
Relación sociedad	1,242	,273	,020	,889
Recursos materiales y didácticos	,018	,895	,001	,980
Recursos económicos	,042	,838	,001	,970
Implicación	,189	,667	,015	,903
Relaciones personales	,000	—	,000	—
Ambiente de trabajo	1,381	,249	,006	,938
ESTRUCTURA Y FUNCIONAM.	,061	,806	,002	,964

Tabla 52. Resultado del análisis de covarianza y ANOVA bifactorial.

(b) La segunda evaluación no ha resultado en ningún cambio apreciable en unos y otros, en ninguna de las 26 variables objeto de estudio.

(c) Los centros de integración han mostrado diferencias de mayor cuantía en el conjunto de variables relativas al proyecto educativo de centro que en el grupo de variables que conforman la estructura y funcionamiento del mismo.

(d) Controlando el efecto de las puntuaciones obtenidas en la primera aplicación, no se han observado diferencias significativas entre los grupos en la segunda aplicación, como muestran los resultados del análisis de covarianza efectuado (véase Tabla 52).

(e) No se han apreciado diferencias entre los grupos tras el análisis de varianza de doble vía, considerando como factores la pertenencia o no al programa de integración y el momento de la evaluación (véase Tabla 52).

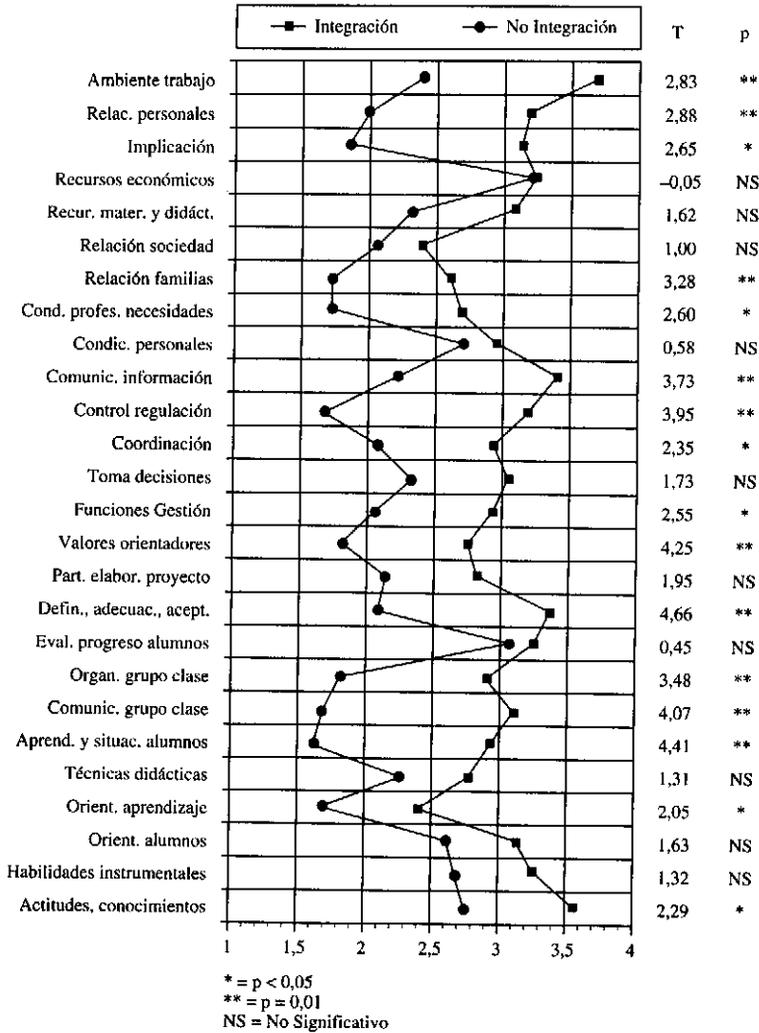


Figura 30. Resultados de la prueba de t para grupos independientes (Primera aplicación).

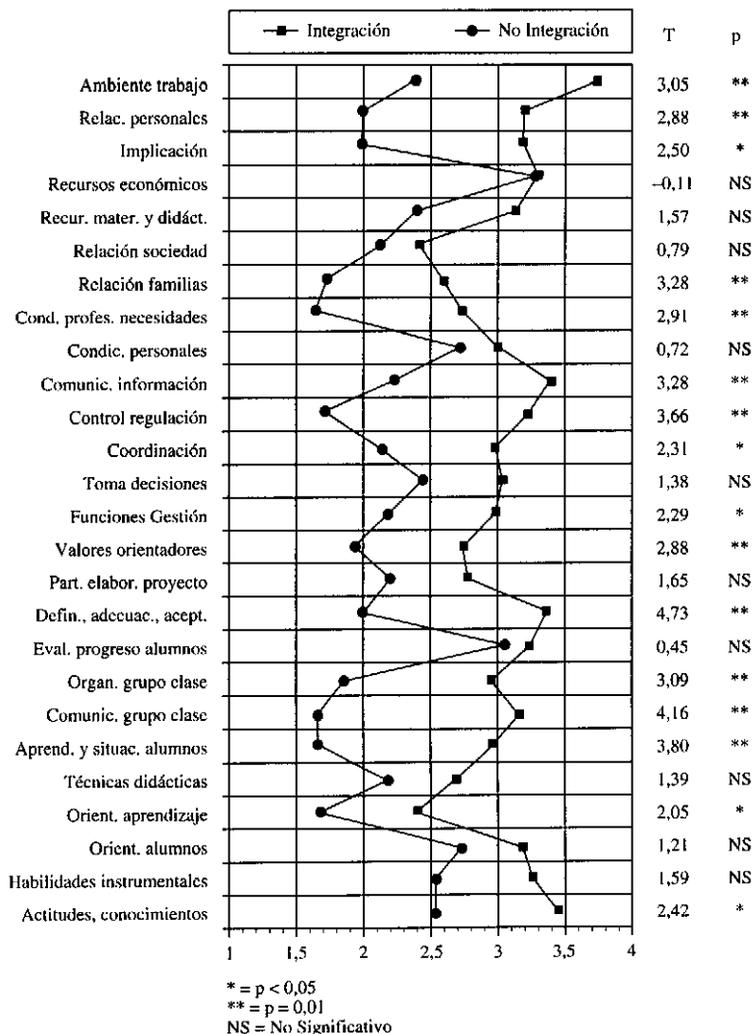
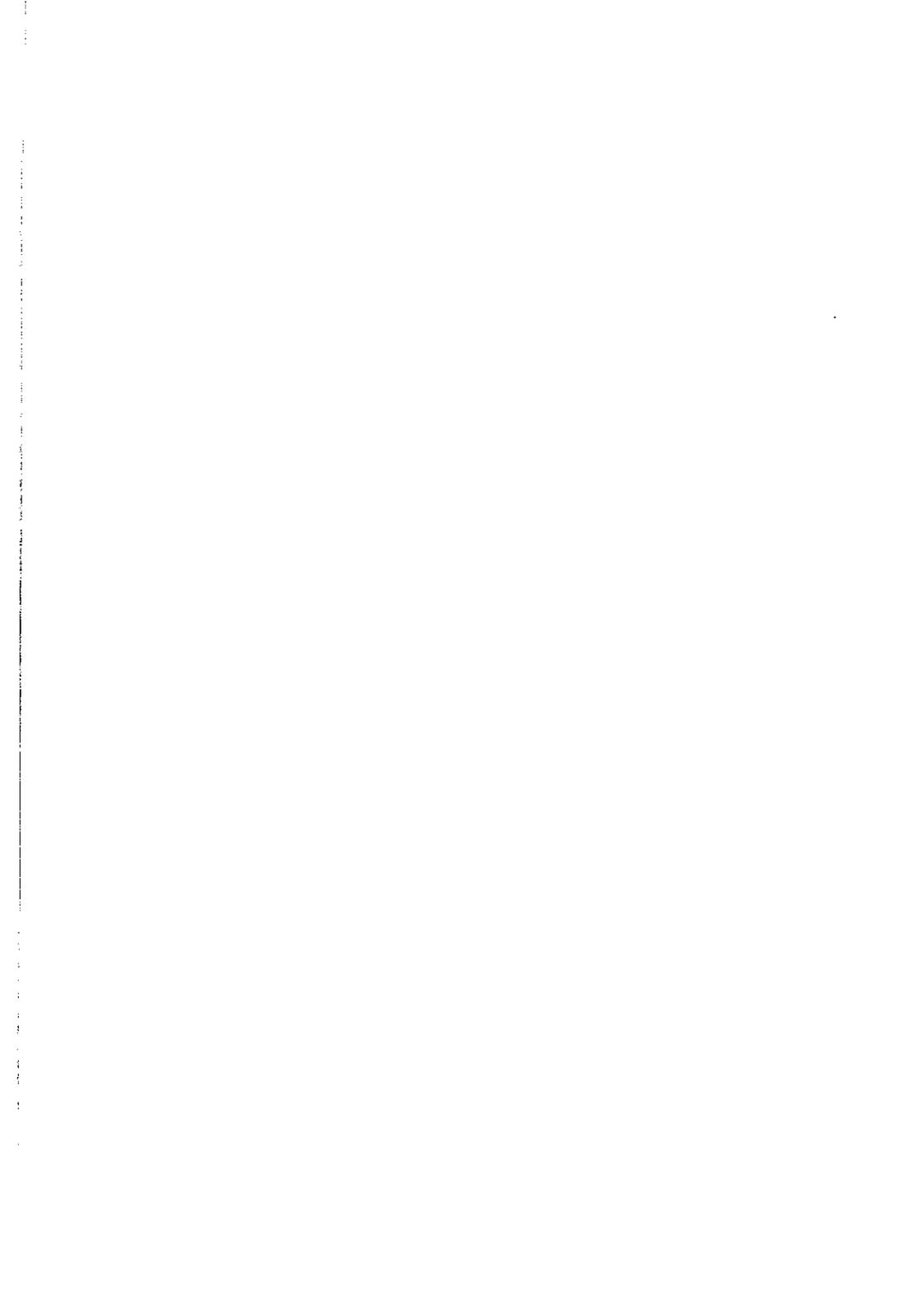


Figura 31. Resultados de la prueba de t para grupos independientes (Segunda aplicación).



CAPITULO 8

ESTUDIO 5. EVALUACION DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR DE ALUMNOS CON N.E.E.

8.1. Desarrollo de la Escala de Actitudes hacia la integración

En la introducción general de este trabajo comentamos que, para medir algunas de las variables de salida, ha sido preciso construir instrumentos al efecto. Este ha sido el caso de las actitudes del profesorado, que en repetidas ocasiones se ha mostrado como uno de los aspectos cruciales relacionados con el éxito de los programas de integración, tanto en la literatura consultada, como en las propias manifestaciones de los directamente implicados en el proceso integrador. Uno de nuestros objetivos prioritarios se centraba en la construcción de un instrumento de evaluación de actitudes hacia la integración escolar de alumnos con necesidades especiales. Varias fueron las razones para plantear tal objetivo. Entre ellas, la necesidad —que ha sido repetidamente señalada por la práctica totalidad de investigaciones sobre la integración escolar (véase, por ej., Cowen, Bobrove, Rockway y Stevenson, 1967; Salend, 1991; Verdugo, 1989; Verdugo y Arias, 1991)— de tomar en consideración las actitudes como variable capital en el proceso de integración.

De ello se deriva la exigencia de contar con instrumentos objetivos, fiables y válidos, para evaluar las actitudes hacia las diversas condiciones de discapacidad en el ámbito de la integración escolar. Estos dispositivos deberían ayudar a establecer datos normativos sobre las actitudes de distintos grupos —en especial, el profesorado tanto ordinario como de apoyo—, y tendrían que proporcionar además una base para entender las variables contextuales y personales que contribuyen a la formación de tales actitudes, así como facilitar la evaluación de la eficacia de

los procedimientos diseñados para modificarlas. La anterior argumentación nos parece especialmente adecuada en el caso de nuestro país, a la vista de la penuria de instrumentos de este tipo desarrollados y/o baremados en España con el propósito mencionado.

Es, sin lugar a dudas, muy amplio número de opciones que se le ofrecen al investigador respecto a la elección de procedimientos para evaluar actitudes. Nos hemos decidido, entre las diferentes alternativas, por construir una escala de estimaciones sumatorias y otra de distancia social (véase Capítulo 9). Las razones para ello han sido de índole diversa. Es bien sabido que los procedimientos difieren ampliamente entre sí en cuanto a precisión, facilidad de uso, longitud, nivel de inferencia demandado por parte del experimentador, directividad de las respuestas, etc., y no resulta fácil tomar una decisión al respecto, puesto que no existen procedimientos que no presenten ciertos inconvenientes. Nuestra opción por el procedimiento de estimaciones sumatorias ha obedecido a seis razones fundamentales:

a) las escalas de este tipo han sido las más ampliamente usadas en la investigación sobre este tema, lo que para nosotros significaba una sólida base de partida;

b) pueden alcanzar buenas propiedades psicométricas de fiabilidad y validez, y si están correctamente desarrolladas, proporcionan datos asimilables a los que proporcionan las escalas de intervalo (Spector, 1991), de suerte que pueden someterse a pruebas estadísticas más potentes —paramétricas— sin necesidad de que los análisis deban estar restringidos a tests no paramétricos como sucedería si los datos fueran estrictamente de naturaleza ordinal;

c) su desarrollo no requiere un número excesivamente extenso de sujetos;

d) son relativamente fáciles y rápidas de contestar;

e) pueden administrarse en grupo, lo que implica un ahorro importante en tiempo y recursos; y

f) su desarrollo no resulta demasiado costoso desde el punto de vista económico.

Los posibles inconvenientes que *a priori* pueden presentar los procedimientos de este tipo (como, por ej., el nivel de comprensión lectora exigida de los sujetos) nos parecieron de menor peso que sus ventajas.

En lo que respecta a la escala de distancia social, elegimos dicho formato por cuanto que la actitud puede operacionalizarse como la distancia (entendida como intención de conducta más o menos integradora) que el respondiente establece hacia el referente actitudinal.

En la Figura 30 ofrecemos una representación gráfica de los medios utilizados, operaciones realizadas y resultados obtenidos en esta investigación parcial.

8.1.1. Procedimiento

8.1.1.1. Preparación de los items y delimitación conceptual de los constructos implicados

Tras la revisión pormenorizada de 34 instrumentos de evaluación de actitudes desarrolladas desde 1960 hasta el presente, construimos un listado con los

221 ítems cuyo contenido se refería, en mayor o menor medida, a los constructos «actitudes hacia la integración escolar» y «actitudes hacia alumnos con deficiencias». En orden a delimitar la definición operativa de tales constructos, se consideraron ineluctables en la lista los ítems que respondían a alguno de los siguientes criterios:

a) El ítem expresaba una idea, opinión, sentimiento, creencia o intención de conducta del respondiente con respecto a la conveniencia, inadecuación, o necesidad de integrar en aulas ordinarias a alumnos afectados de diversos tipos de deficiencias. Por ejemplo, "No es conveniente educar niños con retraso mental en aulas ordinarias".

b) El ítem contenía una frase descriptiva de alguna característica observable o supuesta (por ej., conducta, apariencia, capacidad intelectual, rendimiento escolar, posibilidad de progreso...) referida a alumnos con necesidades especiales. Por ejemplo, "En general, los niños deficientes se comportan de forma inapropiada en la clase normal".

c) El ítem hacía referencia a las potenciales consecuencias o efectos que supondría la integración escolar. Por ejemplo, "La inclusión en el aula ordinaria de un niño deficiente hará que los compañeros aprendan conductas inadecuadas".

d) El ítem expresaba las posibles consecuencias que tendría la segregación (entendida como exclusión del aula ordinaria, o aislamiento del contexto educativo normalizado). Por ejemplo, "Los alumnos deficientes educados en aulas de educación especial cerradas alcanzan un rendimiento escolar superior al que alcanzan los niños integrados".

e) El ítem incluía una defensa o conculcación, en su caso, de los derechos del niño. Por ejemplo, "Todos los alumnos tienen derecho a asistir a clases regulares, independientemente de que presenten o no alguna deficiencia".

f) El ítem explicitaba una opinión acerca de actuaciones políticas o administrativas relacionadas con la integración escolar. Por ejemplo, "Los políticos que defienden los programas de integración escolar en realidad están poco interesados en mejorar la calidad de la educación".

Por su parte, el constructo «integración escolar» se definió en esta investigación como "la inclusión de alumnos diagnosticados profesionalmente como afectados de alguna deficiencia, retraso, o necesidad educativa especial durante al menos parte de la jornada escolar en el aula ordinaria, atendidos por el profesor tutor, con o sin la presencia del profesor de apoyo".

En la fase inicial de este estudio hemos utilizado por consiguiente 221 ítems que recogían una serie de afirmaciones relativas a modos de sentir, pensar y comportarse ante distintas situaciones relacionadas con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. El objetivo que nos planteamos en esta fase consistió simplemente en disponer de una colección numerosa de elementos que reflejaran el constructo que interesaba evaluar. No efectuamos modificación alguna de los mismos, aun a sabiendas de que parte de ellos presentaban una serie de limitaciones y defectos patentes (como ambigüedad, disparidad de formatos, solapamiento, redacción confusa o redundancia) que debí-

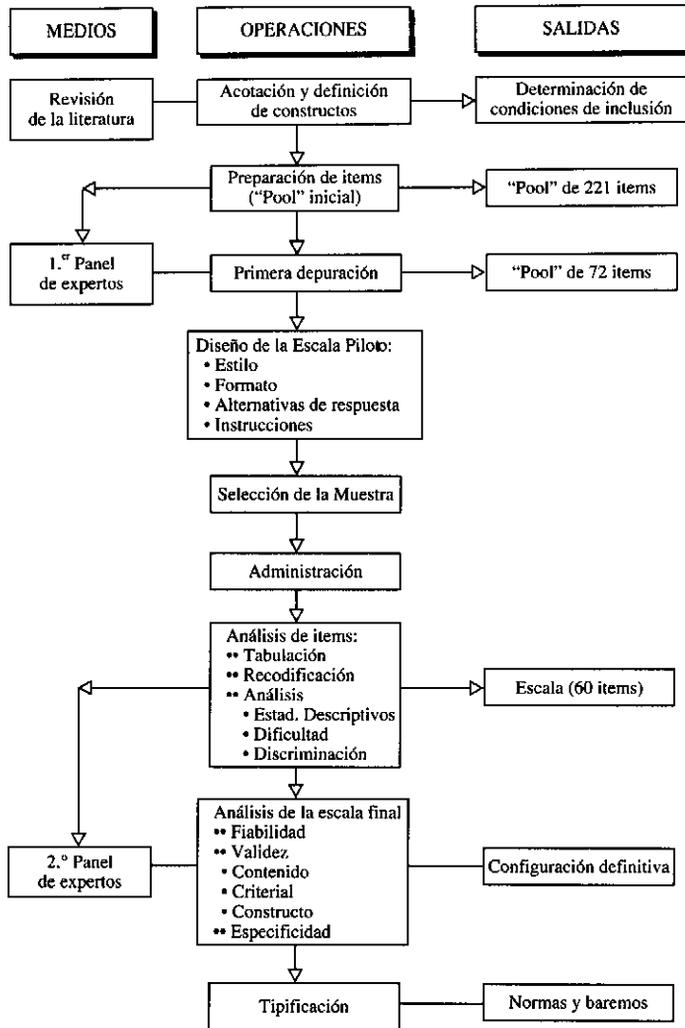


Figura 30. Medios, operaciones y salidas previstas en la segunda investigación.

an ser corregidos antes de entrar a formar parte de cualquier instrumento de evaluación.

Sometimos seguidamente el listado a la consideración de un panel de siete jueces externos (tres profesores de Universidad y cuatro integrantes de los Equipos de Orientación Psicopedagógica del Ministerio de Educación), todos ellos con amplia experiencia en el campo de la integración de alumnos con deficiencias. Encomendamos a los jueces las tareas siguientes:

a) Puntuar en una escala de 1 a 6 el *contenido* de cada ítem, entendido como el grado en que, a su juicio, el ítem medía uno de los constructos «actitud hacia la integración escolar» o «actitud hacia los alumnos con deficiencias» (la puntuación 1 indicaba que el ítem no tenía relación alguna con el constructo, y la puntuación 6 que se identificaba plenamente con él).

b) Puntuar -3 a -1 y de +1 a +3 la *valencia* del ítem, considerada como el grado en que su formulación reflejaba una actitud favorable o desfavorable hacia el referente (la puntuación negativa indicaba que el ítem denotaba una actitud desfavorable, y la puntuación positiva que el ítem denotaba una actitud favorable).

c) Señalar los ítems que contuvieran algún defecto de formulación —por ej., ambigüedad, redacción poco precisa, irrelevancia, inclusión de más de un juicio, juicio extremo, escasa claridad o concisión— y, en su caso, proponer una redacción alternativa.

d) Realizar una valoración crítica final sobre el grado en que los ítems considerados en conjunto medían el constructo completo, señalando si, a su juicio, algún aspecto importante del mismo no estaba contemplado en los ítems.

Los resultados del análisis de concordancia entre jueces indicaron una uniformidad muy elevada en cuanto a la consideración de la valencia y el contenido de los ítems ($\alpha = 0,939$ para la primera y $\alpha = 0,924$ para el segundo). A continuación llevamos a cabo una depuración los datos:

a) Eliminando todos los ítems en que los jueces habían señalado alguno de los defectos antes citados sin proponer una redacción alternativa.

b) Eliminando los ítems cuya media en el criterio “contenido” había sido inferior a 4.

c) Eliminando los ítems cuya puntuación media en el criterio “valencia” se situaba entre el C25 y el C75 de la distribución del conjunto de los ítems.

Los criterios anteriores se adoptaron con el fin por una parte de asegurar la concordancia de los jueces respecto a la validez de contenido de la escala y de eliminar por otra los ítems neutrales, que presumiblemente no generarían la varianza necesaria para diferenciar entre las actitudes de los respondientes.

Como referentes actitudinales, adoptamos las expresiones “Integración” (definida en los términos anteriormente expuestos) y “Alumnos con Necesidades Educativas Especiales” (N.E.E.) definido en los siguientes términos:

«Alumnos con Necesidades Educativas Especiales son alumnos que presentan alguna deficiencia, discapacidad o minusvalía permanente. Los niños que presentan unas necesidades educativas especiales más relevantes son aquellos que presentan una deficien-

cia física, una deficiencia sensorial (visual o auditiva), retraso mental, o una mezcla de las anteriores. En el contexto de esta escala, entendemos por niños normales aquellos que no están afectados de una discapacidad, deficiencia o minusvalía permanentes».

Como se desprende de la definición anterior, el criterio de permanencia —o obstante la controversia con lo afirmado en el Capítulo I respecto al carácter transitorio o permanente de las N.E.E.— ha constituido el factor clave para definir como tales a las necesidades especiales. La razón que nos motivó a considerarlo así fue el aumentar la precisión del concepto (téngase en cuenta que, de una forma u otra la práctica totalidad de los alumnos presentan necesidades especiales en algún momento de su escolarización). El parámetro de permanencia se usó, pues, para maximizar la precisión en las respuestas y añadir claridad al término.

Decidimos el formato de respuesta unipolar de seis modalidades (de “Muy en Desacuerdo” a “Muy de Acuerdo” rechazando formatos impares por considerar que al emitir un juicio sobre un referente no es posible “no tener actitud” —que es lo que, en definitiva, representaría el punto medio en un formato de alternativas impares—. Se rechazó por otra parte el formato bipolar porque contribuye a aumentar el confusio nismo, tanto al respondiente como en la corrección de las respuestas.

Una vez finalizado el proceso anterior, contábamos con un conjunto de 72 ítems. En la Tabla 54 ofrecemos un listado completo de los mismos, señalando el dominio de contenido general (o factor hipotético previo) en que se insertan y los trabajos de investigación en que aparece el ítem —si se trata de un instrumento de evaluación de actitudes— o su contenido se contempla como importante en el ámbito de los constructos tratados.

Con respecto a los criterios utilizados en la redacción de los ítems, se tuvieron en consideración los propuestos por Wang hace ya más de cuatro décadas que hoy día siguen plenamente vigentes (Wang, 1932, citado en Antonak, 1988) y reafirmados por otros investigadores más recientemente (DeVellis, 1991; Miller, 1991; Spector, 1992).

Hemos procurado considerar especialmente algunas recomendaciones importantes, como evitar locuciones coloquiales, incluir proporciones equiparables de ítems favorables y desfavorables, soslayar la jerga profesional, y eludir el uso de formulaciones que incluyeran el adverbio “no”. Obviamos, sin embargo, la recomendación de incluir en cada ítem una sola idea. Primero, porque ello no siempre es posible sin producir un menoscabo en la complejidad conceptual que se desea reflejar en un ítem determinado. En segundo lugar, porque una estructura sintáctica simple en el formato sujeto – verbo – complemento (o atributo) empobrecería a nuestro entender la propia escala y, finalmente, porque la población destinataria de la escala no presentaba dificultades lectoras que aconsejaran la simplificación de la redacción.

Con objeto de prevenir el sesgo de uniformidad de respuesta, se redactó la mitad de los ítems de forma que una respuesta de acuerdo significaba una actitud positiva y la otra mitad de forma que una respuesta de acuerdo implicaba una actitud desfavorable.

Finalmente, se generó una serie de 72 números aleatorios que se emparejaron con los ítems y se ordenaron a continuación, quedando de esta forma distribuidos al azar en la escala piloto.

N.º	Contenido y redacción de los ítems	Investigación de apoyo
(a) COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES EN EL AULA ORDINARIA		
7	El comportamiento de un niño con N.E.E. en general es irritante para el profesor.	Harth, 1974.
10	Es difícil mantener el orden en una clase normal a la que asisten niños con N.E.E.	Schmelkin, 1981.
12	En general, los niños con N.E.E. se comportan de forma apropiada en la clase normal.	Roberts, 1989.
18	La integración de alumnos con N.E.E. en clases ordinarias sólo sería aconsejable si no presentaran problemas de conducta o disciplina.	Komblau y Keogh, 1980.
29	La inclusión de niños con N.E.E. en aulas ordinarias conduce a una alteración de las actividades normales del aula.	
37	Los niños con N.E.E. tienden a crear confusión en las clases normales.	
51	La conducta de los alumnos con N.E.E. constituyen un mal ejemplo para el resto de los alumnos.	
72	Cuando se les incluye en un aula normal, los niños con N.E.E. muestran conductas inapropiadas.	
(b) CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LOS ALUMNOS CON N.E.E.		
11	Debido a la falta de autocontrol de los niños con N.E.E. no es conveniente que se integren en aulas normales.	Harth, 1974.
45	A los alumnos con N.E.E. no les preocupa demasiado ser diferentes, a no ser que se les haga competir con niños normales.	
(c) DERECHOS BASICOS		
17	Los directores escolares deberían negarse a escolarizar juntos a niños con N.E.E. y sin ellas (para evitar posibles problemas.	Antonak, 1981.
		Harth, 1974.

N.º	Contenido y redacción de los ítems	Investigación de apoyo
31	La integración es un derecho incuestionable, independientemente de que con ella se mejore o no el rendimiento escolar de los alumnos con N.E.E.	Berryman, Neal y Robinson, 1980.
35	Independientemente de sus puntos de vista, a los directores de centros escolares se les debería obligar a admitir a niños con N.E.E.	
40	Todos los alumnos, cualesquiera que sean sus necesidades educativas, tienen el derecho a asistir a clases ordinarias.	
70	Siempre que sea posible, se deben dar a los niños con N.E.E. todas las oportunidades para funcionar correctamente en clases normales.	
(d) IMPACTO NEGATIVO DE LA SEGREGACION		
1	Los niños con N.E.E. incluidos en aulas de Educación Especial tienen hacia la escuela actitudes más negativas que los alumnos incluidos en aulas normales.	Reynolds y Greco, 1980. Guskin y Spicker, 1968.
3	La asistencia a aulas de Educación Especial provoca en los alumnos con N.E.E. sentimientos de ser abandonados y rechazados	Schmelkin, 1981. Larrivee y Cook, 1981.
16	El niño con N.E.E. en un aula de Educación Especial tiene más posibilidades de estar aislado a nivel social.	
22	Los niños que asisten a aulas cerradas de Educación Especial tienen más probabilidades de ser percibidos como diferentes que si asistieran a clases normales.	
25	Las aulas de Educación Especial no fomentan la motivación de logro.	
30	El aislamiento en un aula de Educación Especial tiene un efecto negativo sobre el desarrollo social y emocional de los niños con N.E.E.	
32	La ubicación en aulas de Educación Especial conduce a un distanciamiento entre los niños con N.E.E. y sus compañeros.	
39	La asistencia a aulas de Educación Especial da como resultado el que los alumnos con N.E.E. sufran una disminución en su autoestima.	
41	El hecho de estar en un aula cerrada de Educación Especial limita la participación de los niños con N.E.E. en actividades extracurriculares.	

N.º	Contenido y redacción de los ítems	Investigación de apoyo
50	La segregación de los niños con N.E.E. en aulas de Educación Especial contribuye a su etiquetación como "deficientes".	
54	La educación de niños con N.E.E. en aulas de Educación Especial impide que estos niños sean aceptados por los demás alumnos.	
60	Las aulas cerradas de Educación Especial no pueden atender las necesidades sociales de los niños con N.E.E.	
61	En las aulas de Educación Especial se pone más énfasis en las discapacidades y limitaciones de los niños que en sus habilidades.	
66	La educación de los niños con N.E.E. en centros o aulas segregados les hace adquirir una visión distorsionada de la realidad, con lo que se acentúa su deficiencia.	
69	La ubicación de los niños con N.E.E. en aulas de Educación Especial contribuye a que dichos alumnos tengan una conciencia más clara de que son diferentes.	
(e) COSTOS GENERALES DE LA INTEGRACION		
5	La integración de niños con N.E.E. en aulas ordinarias contribuye a que los niños normales aprendan patrones de conducta inadecuados.	Bruininks, 1978. Roberts, 1989.
59	Integrar en la misma clase a niños retrasados con no retrasados ocasiona más problemas que beneficios.	
(f) APOYO POLITICO Y ADMINISTRATIVO		
6	Los funcionarios de la Administración que favorecen la integración escolar están más preocupados por problemas de carácter político que por mejorar la calidad de la educación	Reynolds y Greco, 1980. Shotel, Iano y McGettigan, 1972. Roberts, 1989.
13	En el fondo, los programas de integración tienen un carácter más político o legal que educacional.	Williams y Algozzine, 1979.
14	El Estado emplea poco dinero y recursos en la atención a los niños con N.E.E.	
44	La supresión de barreras arquitectónicas no resulta demasiado cara ni difícil de hacer.	
46	La mayoría de los servicios técnicos de la Administración se dedican prácticamente de forma exclusiva a atender a niños con N.E.E., dejando de lado otros problemas importantes.	

N.º	Contenido y redacción de los ítems	Investigación de apoyo
(g) BENEFICIOS DE LA INTEGRACION		
4	El contacto con niños con N.E.E. en clases normales ayuda a los otros niños a darse cuenta de que sus propios problemas no son únicos.	
8	La asistencia de los niños con N.E.E. a las clases normales los ayuda a prepararse para vivir en un mundo integrado.	Harth, 1974.
19	La integración de niños con N.E.E. favorece su independencia y autonomía social.	Berryman, Neal y Robinson, 1980.
28	El status social de los niños con N.E.E., tal como es percibido por sus compañeros normales, mejora a través de su interacción en la clase normal.	Reynolds y Greco, 1980.
38	La integración favorece la aceptación de las diferencias por parte de los profesores y alumnos.	Schmelkin, 1981.
47	La integración de niños con N.E.E. con niños normales proporciona a los primeros modelos de conducta apropiados.	Garvar-Pinhas, 1986.
56	La integración supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento mutuo y la aceptación de las diferencias.	Larrivee y Cook, 1981.
57	La integración probablemente tiene efectos positivos en el desarrollo emocional del niño con N.E.E.	Alves y Gottlieb, 1986.
58	La integración de niños con N.E.E. es beneficiosa para los niños normales.	Johnson, 1986. Roberts, 1989.
(h) ESTEREOTIPOS		
9	Atender a niños con N.E.E. en clases regulares no es justo, ni para el niño con N.E.E. ni para el niño normal.	Antonak, 1981.
20	La segregación de los niños con N.E.E. libera a los normales de tener que interactuar con ellos (como tendrían que hacerlo si asistieran a un aula de integración).	Reynolds y Greco, 1980.
21	Las necesidades de los alumnos con N.E.E. pueden atenderse mejor en clases de Educación Especial cerradas.	Schmelkin, 1981.
26	Los niños con N.E.E. obtendrían más provecho si se los educara en aulas cerradas y en centros específicos de Educación Especial, con personal capacitado para hacerlo.	Buscaglia y Williams, 1979.
27	En general, la integración es una práctica educativa deseable.	
34	Si los que defienden la integración se preocuparan de ver lo que realmente ocurre con los niños que se han integrado en clases regulares, acabarían recomendando clases de Educación Especial para estos niños.	

N.º	Contenido y redacción de los ítems	Investigación de apoyo
42	Los niños normales que interactúan mucho con niños con N.E.E., llegan a ser menos inteligentes.	
43	En nuestro país, el proceso de integración está siendo impuesto más que consultado.	
48	Puesto que está demostrada la imposibilidad de que los alumnos con N.E.E. lleguen a rendir como los demás niños, es inútil empeñarse en que asistan a las mismas clases.	
49	Las leyes que obligan a las escuelas a admitir niños con N.E.E. con frecuencia violan los derechos del individuo que no quiere verse obligado a asociarse con esos niños.	
53	Los programas de integración escolar tendrán suficiente éxito como para constituir en el futuro una práctica educativa habitual en todos los centros.	
55	La integración escolar de alumnos con N.E.E. es una moda, y dejará de ponerse en práctica cuando se compruebe que no es rentable a largo plazo.	
71	Los que están a favor de la integración del niño con N.E.E. en el aula ordinaria en realidad están poco interesados por mejorar la calidad de la enseñanza.	
(i) IMPACTO NEGATIVO DE LA INTEGRACION SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR		
2	Los alumnos de clases de Educación Especial dejan de hacer progresos académicos cuando se les integra en clases normales.	Reynolds y Greco, 1980. Schmelkin, 1981.
15	Aunque en teoría la integración parezca una buena idea, en realidad los niños integrados tienen tantas dificultades de adaptación al aula regular que no merece la pena el esfuerzo.	Larivee y Cook, 1979. Ringlaben y Price, 1981.
23	La eficacia docente de los profesores de las aulas de integración se reduce, puesto que deben atender a alumnos que tienen muy distintos niveles de capacidad.	Roberts, 1989. Williams y Algozzine, 1979.
24	El alumno con N.E.E. no puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase normal en igualdad de condiciones que el niño normal.	
33	La ubicación de niños con N.E.E. en una clase normal acentúa las diferencias entre ellos y sus compañeros normales.	

N.º	Contenido y redacción de los ítems	Investigación de apoyo
36	El niño con N.E.E. ubicado en un aula normal consume mucho tiempo y atención del profesor.	
52	La presencia de un niño con N.E.E. en la clase normal reduce la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje.	
62	Los niños con N.E.E. probablemente desarrollan sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases normalizadas.	
63	Los niños con N.E.E. no sacan mucho provecho de asistir a aulas normales.	
64	El desarrollo académico de los niños con N.E.E. se hace más lento debido a las dificultades a que deben hacer frente en una clase regular.	
65	La presencia de un niño con N.E.E. en un aula ordinaria contribuye a que el progreso de sus compañeros sea más lento.	
67	Los alumnos con N.E.E. tienen ciclos de atención más cortos que los demás, por lo que no son capaces de beneficiarse de las enseñanzas que se imparten en las clases normales.	
68	La atención extra que requieren los niños con N.E.E. va en detrimento de los demás alumnos.	

Tabla 54. Contenido de los ítems y fuentes documentales de apoyo.

8.1.1.2. Muestra

8.1.1.2.1. MUESTRA GENERAL

Se distribuyeron 1215 ejemplares de la escala piloto, de los que fueron devueltos un total de 962, de modo que la tasa de devolución estuvo próxima al 80%. De éstos, hubieron de desecharse 243 por ser devueltos en blanco, con los datos sobre variables sociodemográficas incompletos, o con algún ítem sin contestar. Así, la muestra final con que se realizó la baremación y valoración psicométrica de la escala estuvo compuesta por 719 sujetos, seleccionados entre el profesorado de Educación General Básica perteneciente a centros escolares públicos y concertados de dos provincias de la Comunidad de Castilla y León, y entre alumnos de tercer curso de Escuelas Universitarias (de Trabajo Social y de Magisterio).

Los criterios de selección utilizados estuvieron relacionados con (a) la disponibilidad de un número suficiente de sujetos y (b) el interés de que la muestra fuera

representativa de la población a priori destinataria de este tipo de escalas —educadores en ejercicio y futuros profesionales de la educación y el trabajo social—.

Seguidamente describimos la muestra atendiendo a las distintas variables de identificación de los sujetos. Considerando la variable *procedencia*, 586 (81,5%) provenían de una de las provincias, en tanto que 133 (18,5%) pertenecían a la segunda. Consideramos oportuno utilizar ambas submuestras con el fin de poder apreciar posteriormente si existían diferencias en las puntuaciones atribuibles a la variable *procedencia*, relacionadas con factores tales como tradición integradora, distintos enfoques de política educativa, o diferente grado de disponibilidad de recursos.

Provincia A	Provincia B	Total
586	133	719
81,50%	18,50%	100%

Tabla 55. Distribución de la muestra general por procedencia.

En cuanto a la *profesión*, 451 sujetos (62,7%) eran profesores, frente a 268 (32,3%) alumnos. La variable *edad* contempló en principio siete categorías de respuesta, que posteriormente se redujeron a cuatro, con el fin de homogeneizar la muestra agrupando casos extremos —menores de 21 y mayores de 60 años respectivamente—, quedando configuradas las agrupaciones con 310 sujetos de 21 a 30 años (43,1%), 167 de 31 a 40 años (23,2%), 145 de 41 a 50 años (20,2%) y 97 mayores de 50 años (13,5%). La variable *sexo* distribuyó a los sujetos en 528 mujeres (73,4%) y 191 hombres (26,6%). Esta asimetría en las proporciones es semejante a la que se observa en la población.

Docente	No Docente	Total
451	268	719
62,73%	37,27%	100%

Tabla 56. Distribución de la muestra general por profesión.

21 a 30	31 a 40	41 a 50	Más de 50	Total
310	167	145	97	719
43,12%	23,23%	20,17%	13,49%	100%

Tabla 57. Distribución de la muestra general por edad.

Mujer	Hombre	Total
528	191	719
73,44%	26,56%	100%

Tabla 58. Distribución de la muestra general por sexo.

En cuanto a la variable *contacto con personas con discapacidad*, 287 sujetos (39,9%) manifestaron no tener ningún tipo de relación, en tanto que 432 (60,1%) sí se relacionaban, al menos esporádicamente, con personas discapacitadas, niños o adultos. En esta submuestra se analizaron dos variables complementarias, la *razón* y la *frecuencia* del contacto. Tenían relaciones familiares 20 sujetos (4,6%), contacto debido a razones profesionales —de carácter laboral o asistencial— 349 sujetos (80,8%) y se relacionaban con estas personas por razones de ocio, amistad, y otras, 63 sujetos (14,6%). La frecuencia del contacto era muy elevada —casi permanente o habitual— en 128 casos (29,6%) frente 304 casos (70,4%) en los que la frecuencia era esporádica u ocasional.

No contacto	Contacto	Total
287	432	719
39,92%	60,08%	100%

Tabla 59. Distribución de la muestra general por contacto con alumnos con deficiencias.

Familiar	Lab./Asist.	Ocio/Otras	Total
20	349	63	432
4,63%	80,79%	14,58%	100%

Tabla 60. Distribución de la muestra general por razón del contacto.

Elevada	Escasa	Total
128	304	432
29,63%	70,37%	100%

Tabla 61. Distribución de la muestra general por frecuencia del contacto.

Prim./Bachill.	Diplomatura	Licenciatura	Total
205	462	52	719
28,51%	64,26%	7,23%	100%

Tabla 62. Distribución de la muestra general por estudios finalizados.

Considerando los *estudios* completados por los sujetos, 205 (28,5%) habían finalizado el bachillerato, 462 (64,3%) eran diplomados universitarios y 52 (7,23%) tenían un título universitario superior. En las Tablas 55 a 62 se ofrece una representación numérica de los datos anteriores.

8.1.1.3. Análisis de datos

Se han usado en diferentes fases del análisis, y dependiendo en cada caso de los objetivos planteados y de la naturaleza de los datos, los paquetes estadísticos SPSS®, versión 4.0 (SPSS, 1986, 1990), SYSTAT®, v. 5.1 (Wilkinson, 1990), STATVIEW®, v. 1.03 (Feldman, Gagnon, Hofmann y Simpson, 1988), y STATISTICA®, v. 3.1 (Statsoft, 1991, 1992).

El objetivo propuesto en la primera fase de este estudio empírico consistió en reducir el número de ítems para crear una escala más corta y eficiente con características psicométricas suficientemente sólidas. El proceso de reducción se basó en el análisis de la fiabilidad en sucesivas iteraciones, eliminando en cada una los ítems cuya homogeneidad corregida no era aceptable. El criterio de inclusión fijado fue que el ítem alcanzara un valor mínimo de homogeneidad corregida de 0,30. Tras los sucesivos análisis, en que se fueron eliminando los ítems con correlaciones bajas, la escala quedó configurada por 60 elementos, que sirvieron de base para los ulteriores análisis.

8.1.1.4. Análisis de ítems

8.1.1.4.1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Una vez tabuladas las puntuaciones, se recodificaron los ítems de valencia positiva de modo que a las respuestas calificadas con la opción "Muy de Acuerdo" se les asignó una puntuación de 6, a las calificadas con "Bastante de Acuerdo" con 5, y así sucesivamente. A continuación se realizó un conteo de frecuencias de las 43.140 respuestas obtenidas a fin de comprobar cómo se distribuía cada una de las puntuaciones en el conjunto de los 60 ítems. La Figura 6.2 muestra dicha distribución, denotando que una mayoría de las respuestas superaron ampliamente el valor medio del rango.

En la Figura 32 ofrecemos la representación gráfica de la dispersión de los ítems (± 1 D.T.) considerados individualmente. En el gráfico se observa con sufi-

ciente claridad que la distribución presenta una marcada asimetría derecha, lo que no es de extrañar si se tiene en cuenta la composición muestral. Efectivamente, esta circunstancia suele ser común cuando se administran escalas de actitudes a personas que en mayor o menor medida están sensibilizadas hacia los individuos con deficiencias. Tal asimetría queda asimismo constatada en las Tablas 63 y 64, que representan, respectivamente, la tipicidad —"mean commonness" o porcentaje de sujetos de la muestra que responden en una dirección favorable o desfavorable— y las frecuencias totales de la distribución de las respuestas absolutas. Aun así, la distribución presenta una variabilidad razonable.

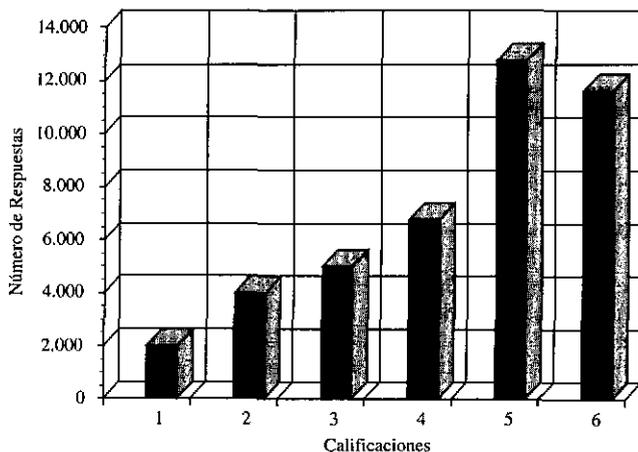


Figura 31. Distribución de las respuestas a los ítems.

Item	Desf.	%	Fav.	%	Item	Desf.	%	Fav.	%		
I02	184	25,59	535	74,41	*	I38	63	8,76	656	91,24	**
I04	87	12,10	632	87,90	**	I39	291	40,47	428	59,53	*
I05	90	12,52	629	87,48	**	I40	163	22,67	556	77,33	**
I07	198	27,54	521	72,46	*	I41	246	34,21	473	65,79	*
I08	96	13,35	623	86,65	**	I42	35	4,87	684	95,13	**
I09	183	25,45	536	74,55	*	I43	434	60,36	285	39,64	**
I10	193	26,84	526	73,16	*	I47	118	16,41	601	83,59	**
I11	126	17,52	593	82,48	**	I48	122	16,97	597	83,03	**
I12	188	26,15	531	73,85	*	I49	135	18,78	584	81,22	**
I13	384	53,41	335	46,59	**	I50	148	20,58	571	79,42	**
I15	144	20,03	575	79,97	**	I51	100	13,91	619	86,09	**
I17	55	7,65	664	92,35	**	I52	200	27,82	519	72,18	*
I18	283	39,36	436	60,64	*	I53	193	26,84	526	73,16	*
I19	86	11,96	633	88,04	**	I54	272	37,83	447	62,17	*
I21	244	33,94	475	66,06	*	I55	163	22,67	556	77,33	**

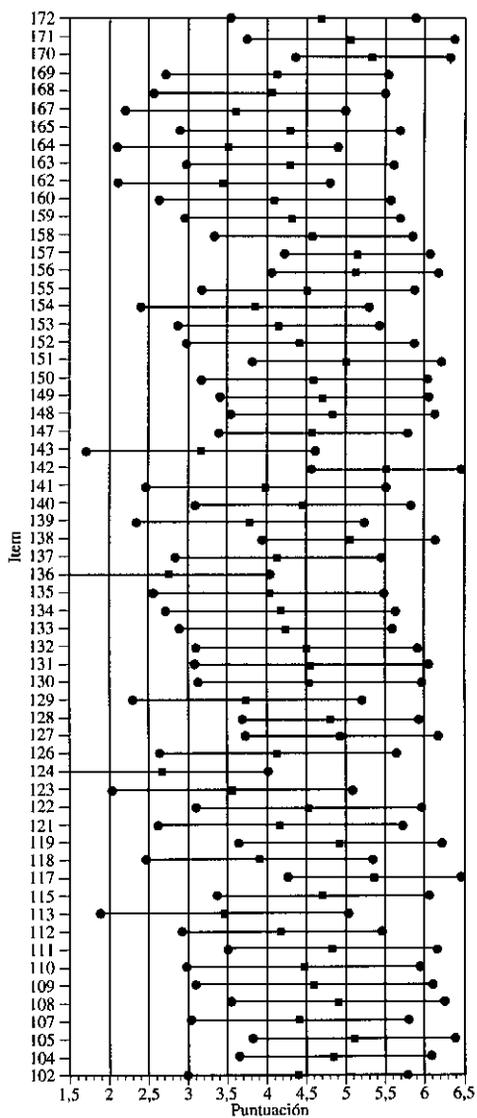


Figura 32. Medias y desviaciones típicas de los ítems incluidos en la escala definitiva.

Continuación

Item	Desf.	%	Fav.	%		Item	Desf.	%	Fav.	%	
122	154	21,42	565	78,58	**	156	61	8,48	658	91,52	**
123	379	52,71	340	47,29		157	35	4,87	684	95,13	**
124	545	75,80	174	24,20		158	121	16,83	598	83,17	**
126	239	33,24	480	66,76	*	159	188	26,15	531	73,85	*
127	85	11,82	634	88,18	**	160	242	33,66	477	66,34	*
128	86	11,96	633	88,04	**	162	393	54,66	326	45,34	
129	329	45,76	390	54,24	*	163	187	26,01	532	73,99	*
130	166	23,09	553	76,91	**	164	370	51,46	349	48,54	
131	149	20,72	570	79,28	**	165	206	28,65	513	71,35	*
132	140	19,47	579	80,53	**	167	340	47,29	379	52,71	*
133	213	29,62	506	70,38	*	168	266	37,00	453	63,00	*
134	223	31,02	496	68,98	*	169	223	31,02	496	68,98	*
135	232	32,27	487	67,73	*	170	34	4,73	685	95,27	**
136	550	76,50	169	23,50		171	99	13,77	620	86,23	**
137	225	31,29	494	68,71	*	172	124	17,25	595	82,75	**

Tabla 63. Tipicidad de los ítems.

En la Figura 32 observamos que los ítems con una puntuación media más baja para el total de la muestra son los números 24 ("El alumno con N.E.E. no puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase normal en igualdad de condiciones que el niño normal"), 36 ("El niño con N.E.E. ubicado en un aula normal consume mucho tiempo y atención del profesor"), 43 ("En nuestro país, el proceso de integración está siendo impuesto más que consultado") y 62 ("Los niños con N.E.E. probablemente desarrollan sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases normalizadas"), mientras que los que obtienen una media más alta son los número 70 ("Siempre que sea posible, se deben dar a los niños con N.E.E. todas las oportunidades para funcionar correctamente en clases normales"), 56 ("La integración supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento mutuo y la aceptación de las diferencias"), 57 ("La integración probablemente tiene efectos positivos en el desarrollo emocional del niño con N.E.E."), 42, ("Los niños normales que interactúan mucho con niños con N.E.E., llegan a ser menos inteligentes"), 17 ("Los directores escolares deberían negarse a escolarizar juntos a niños con N.E.E. y sin ellas (para evitar posibles problemas)" y 5 ("La integración de niños con N.E.E. en aulas ordinarias contribuye a que los niños normales aprendan patrones de conducta inadecuados").

Item	1	2	3	4	5	6	Item	1	2	3	4	5	6
102	25	56	103	137	216	182	138	9	22	32	94	268	294
104	12	36	39	113	266	253	139	39	131	121	153	192	83
105	19	25	46	65	183	381	140	22	55	86	158	204	194
107	20	41	137	127	194	200	141	45	112	89	145	206	122

Continuación

Item	Desf.	%	Fav.	%	Item	Desf.	%	Fav.	%				
108	27	29	40	104	204	315	142	7	9	19	40	144	500
109	29	53	101	96	148	292	143	89	184	161	132	104	49
110	31	54	108	104	198	224	147	16	37	65	149	299	153
111	16	32	78	91	208	294	148	9	47	66	93	216	288
112	24	66	98	177	269	85	149	15	40	80	116	211	257
113	81	147	156	109	134	92	150	32	49	67	114	224	233
115	18	37	89	95	217	263	151	10	24	66	69	236	314
117	9	19	27	59	130	475	152	24	64	112	101	220	198
118	41	85	157	154	172	110	153	23	67	103	209	220	97
119	23	31	32	106	225	302	154	41	129	102	146	230	71
121	49	67	128	109	193	173	155	25	40	98	119	247	190
122	32	60	62	105	248	212	156	7	14	40	90	252	316
123	62	122	195	106	137	97	157	5	8	22	95	315	274
124	144	221	180	95	48	31	158	18	43	60	148	283	167
126	46	65	128	135	195	150	159	31	55	102	137	256	138
127	14	30	41	102	245	287	160	40	79	123	132	221	124
128	11	18	57	121	312	200	162	42	139	212	145	133	48
129	40	123	166	116	190	84	163	19	75	93	131	292	109
130	21	67	78	110	210	233	164	52	138	180	143	161	45
131	40	55	54	124	191	255	165	26	66	114	127	242	144
132	34	58	48	132	255	192	167	50	125	165	163	161	55
133	22	63	128	145	221	140	168	35	92	139	136	186	131
134	41	65	117	140	209	147	169	35	75	113	154	227	115
135	45	75	112	200	151	136	170	9	9	16	75	208	402
136	123	192	235	79	68	22	171	16	36	47	73	177	370
137	20	65	140	161	228	105	172	7	24	93	134	266	195

Tabla 64. Frecuencias totales de la distribución de respuestas a los 60 ítems de la escala.

8.1.1.4.2. DIFICULTAD DE LOS ÍTEMS

El nivel de dificultad de los ítems está relacionado con la proporción de sujetos que responden *correctamente* al ítem. Es conocido el hecho de que la fiabilidad de las escalas tiende a aumentar cuando contienen muchos ítems situados en un rango de dificultad media, y tiende a disminuir cuando se incluyen ítems muy fáciles o muy difíciles (en el caso de las escalas de actitudes, la facilidad o dificultad se identifica con la frecuencia, de modo que serían *fáciles* las actitudes mostradas por una mayoría de respondientes. En nuestro caso, los índices de dificultad obtenidos para cada ítem (véase Tabla 65) se ubican por lo general en un rango medio: de los 60 ítems, 40 entran en ese rango, en tanto que lo superan 11, y 9 están por debajo del mismo.

8.1.1.4.3. DISCRIMINACION DE LOS ÍTEMS

El poder discriminativo de los ítems se calculó aislando las puntuaciones totales de los sujetos por encima del Centil 75 ($N = 184$) y por debajo del Centil

25 (N = 184), realizando a continuación un contraste de la diferencia entre las medias de ambos grupos mediante la prueba de t para grupos independientes.

Item	Denom.	Prop.	Dific.	E.T.	Item	Denom.	Prop.	Dific.	E.T.
1	102	.743	.064	.095	31	138	.912	-1.526	.147
2	104	.878	-1.077	.128	32	139	.594	.914	.085
3	105	.874	-1.029	.126	33	140	.772	-.135	.099
4	107	.723	.188	.093	34	141	.656	.580	.088
5	108	.866	-.937	.122	35	142	.951	-2.310	.193
6	109	.744	.055	.096	36	143	.394	1.922	.085
7	110	.730	.144	.094	37	147	.835	-.635	.112
8	111	.824	-.537	.110	38	148	.830	-.585	.111
9	112	.737	.100	.095	39	149	.811	-.432	.107
10	113	.464	1.567	.084	40	150	.793	-.289	.103
11	115	.799	-.332	.104	41	151	.860	-.878	.120
12	117	.923	-1.710	.157	42	152	.721	.206	.093
13	118	.605	.856	.085	43	153	.730	.144	.094
14	119	.880	-1.094	.128	44	154	.620	.776	.086
15	121	.659	.564	.088	45	155	.772	-.135	.099
16	122	.785	-.226	.101	46	156	.915	-1.570	.149
17	123	.471	1.532	.084	47	157	.951	-2.310	.193
18	124	.239	2.829	.098	48	158	.831	-.597	.111
19	126	.666	.525	.088	49	159	.737	.100	.095
20	127	.881	-1.110	.129	50	160	.662	.549	.088
21	128	.880	-1.094	.128	51	162	.451	1.630	.084
22	129	.541	1.184	.084	52	163	.739	.091	.095
23	130	.768	-.106	.099	53	164	.483	1.469	.083
24	131	.792	-.278	.103	54	165	.712	.257	.092
25	132	.804	-.375	.105	55	167	.525	1.260	.084
26	133	.703	.316	.091	56	168	.628	.731	.086
27	134	.689	.398	.090	57	169	.689	.398	.090
28	135	.676	.470	.089	58	170	.953	-2.348	.196
29	136	.232	2.877	.099	59	171	.862	-.893	.121
30	137	.686	.414	.090	60	172	.827	-.561	.110

Tabla 65. Proporción de sujetos que contestan en sentido favorable, índice de dificultad y error típico (configuración de 60 ítems).

La Tabla 66 nos representa las medias y desviaciones típicas para cada grupo, las diferencias absolutas entre medias y el valor de t con su correspondiente nivel de significación. Estos resultados, cuya representación gráfica ofrecemos en la Figura 33, pusieron de manifiesto que:

a) Todos los ítems resultaron discriminatorios superando el nivel de confianza del 1 por 1000 ($\alpha < 0,001$).

b) El rango de diferencias absolutas entre las medias de los ítems individuales entre el grupo alto y el bajo fue de 1,02 (ítem 42) a 2,80 (ítem 26).

Item	Grupo Bajo		Grupo Alto		Difer.	t	Sign.
	Media	DT	Media	DT			
2	3,29	1,31	5,39	0,78	2,10	-18,70	0,000
4	4,02	1,34	5,41	0,91	1,39	-11,64	0,000
5	4,24	1,48	5,76	0,66	1,52	-12,65	0,000
7	3,65	1,46	5,07	1,18	1,42	-10,26	0,000
8	3,96	1,25	5,56	1,01	1,60	-13,24	0,000
9	3,02	1,23	5,66	0,85	2,64	-23,98	0,000
10	3,26	1,45	5,28	1,08	2,02	-15,19	0,000
11	3,37	1,16	5,76	0,58	2,39	-25,07	0,000
12	3,37	1,27	4,84	1,13	1,47	-11,73	0,000
13	2,69	1,37	4,27	1,56	1,58	-10,31	0,000
15	3,45	1,33	5,67	0,63	2,22	-20,50	0,000
17	4,36	1,37	5,92	0,45	1,56	-14,65	0,000
18	3,16	1,42	4,70	1,24	1,54	-11,00	0,000
19	3,84	1,24	5,68	0,84	1,84	-16,67	0,000
21	2,78	1,35	5,40	0,80	2,62	-22,75	0,000
22	3,92	1,32	5,05	1,44	1,13	-7,85	0,000
23	2,43	1,23	4,71	1,28	2,28	-17,38	0,000
24	2,02	1,08	3,34	1,55	1,32	-9,50	0,000
26	2,59	1,19	5,39	0,92	2,80	-25,30	0,000
27	4,07	1,21	5,60	0,92	1,53	-13,66	0,000
28	3,89	1,00	5,52	0,75	1,63	-17,64	0,000
29	2,56	1,13	4,84	1,22	2,28	-18,53	0,000
30	3,69	1,28	5,50	1,03	2,19	-14,95	0,000
31	3,80	1,56	5,27	1,19	1,47	-10,15	0,000
32	3,63	1,38	5,30	1,25	1,67	-12,22	0,000
33	3,10	1,27	5,39	0,84	2,29	-20,39	0,000
34	2,67	1,13	5,38	0,95	2,71	-24,90	0,000
35	3,32	1,41	4,71	1,38	1,39	-9,54	0,000
36	1,89	0,91	3,58	1,36	1,69	-13,99	0,000
37	2,96	1,10	5,21	0,86	2,25	-21,90	0,000
38	4,36	1,08	5,60	0,96	1,24	-11,68	0,000
39	3,36	1,18	4,54	1,47	1,18	-8,46	0,000

Continuación

Item	Grupo Bajo		Grupo Alto		Difer.	t	Sign.
	Media	DT	Media	DT			
40	3,66	1,44	5,22	1,06	1,56	-11,85	0,000
41	3,01	1,29	5,08	1,13	2,07	-16,35	0,000
42	4,89	1,24	5,91	0,56	1,02	-10,20	0,000
43	2,48	1,28	3,92	1,51	1,44	-9,88	0,000
47	3,91	1,13	5,08	1,07	1,17	-10,23	0,000
48	3,36	1,20	5,85	0,42	2,49	-26,47	0,000
49	3,99	1,30	5,41	1,05	1,42	-11,44	0,000
50	3,77	1,30	5,43	1,19	1,66	-12,87	0,000
51	4,14	1,42	5,68	0,77	1,54	-12,99	0,000
52	2,95	1,24	5,59	0,70	2,64	-25,32	0,000
53	3,04	1,21	5,06	0,91	2,02	-18,05	0,000
54	2,90	1,21	4,74	1,30	1,84	-14,10	0,000
55	3,25	1,28	5,55	0,77	2,30	-20,94	0,000
56	4,11	1,09	5,74	0,67	1,63	-17,23	0,000
57	4,33	0,96	5,76	0,45	1,43	-18,26	0,000
58	3,26	1,24	5,49	0,64	2,23	-21,69	0,000
59	2,81	1,23	5,51	0,60	2,70	-26,71	0,000
60	3,30	1,30	4,92	1,35	1,62	-11,73	0,000
62	2,47	1,09	4,51	1,15	2,04	-17,52	0,000
63	2,92	1,10	5,33	0,79	2,41	-24,14	0,000
64	2,48	1,13	4,48	1,29	2,00	-15,85	0,000
65	2,84	1,17	5,40	0,80	2,56	-24,55	0,000
67	2,51	1,11	4,53	1,28	2,02	-16,21	0,000
68	2,57	1,18	5,22	0,92	2,65	-24,05	0,000
69	3,55	1,18	4,70	1,50	1,15	-8,19	0,000
70	4,65	1,02	5,84	0,52	1,19	-14,12	0,000
71	3,99	1,46	5,58	0,45	1,59	-16,57	0,000
72	3,60	1,08	5,58	0,56	1,98	-21,99	0,000

Tabla 66. Discriminación de los ítems: Resultado del contraste entre medias (prueba de t).

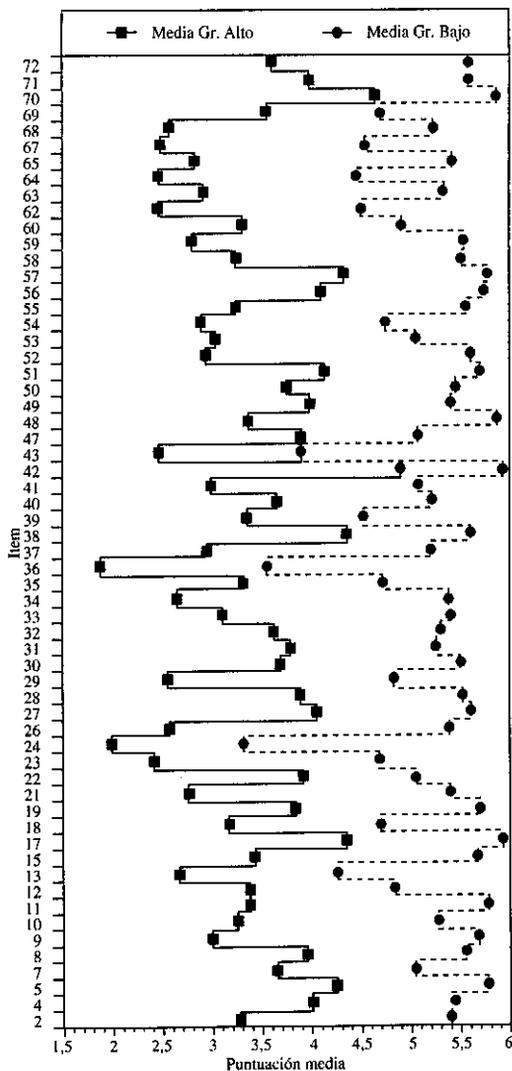


Figura 33. Discriminación de los ítems (medias en cada ítem obtenidas por los grupos Alto —puntuación total superior a C_{75} — y Bajo —puntuación total inferior a C_{25}).

Podemos determinar por consiguiente que, considerados individualmente, todos los ítems incluidos en la configuración final de la escala han demostrado una potencia discriminativa suficiente entre respondientes favorables y contrarios.

8.1.1.4.4. FIABILIDAD DE LOS ÍTEMS

Se han obtenido los coeficientes de correlación biserial puntual entre cada uno de los ítems previamente dicotomizados y la puntuación total. Los resultados (véase Tabla 67) indicaron que todos los coeficientes r_{bp} fueron significativos ($\alpha < 0,01$), lo que nos condujo a retener para su posterior análisis el conjunto completo de ítems.

ITEM	r_{bp}	ITEM	r_{bp}	ITEM	r_{bp}
I02	.4717**	I28	.3537**	I51	.3991**
I04	.3345**	I29	.4952**	I52	.6094**
I05	.3663**	I30	.3658**	I53	.5218**
I07	.3244**	I31	.3047**	I54	.4695**
I08	.3438**	I32	.3379**	I55	.5545**
I09	.5906**	I33	.5267**	I56	.3900**
I10	.4549**	I34	.6206**	I57	.3278**
I11	.6179**	I35	.3148**	I58	.5951**
I12	.3623**	I36	.3971**	I59	.6642**
I13	.3348**	I37	.5662**	I60	.3207**
I15	.5250**	I38	.2431**	I62	.4796**
I17	.4251**	I39	.2236**	I63	.6222**
I18	.3498**	I40	.3177**	I64	.4601**
I19	.3546**	I41	.4085**	I65	.6160**
I21	.5672**	I42	.2614**	I67	.4762**
I22	.2121**	I43	.3183**	I68	.5802**
I23	.4507**	I47	.2691**	I69	.2539**
I24	.3022**	I48	.6083**	I70	.2376**
I26	.6031**	I49	.2984**	I71	.4421**
I27	.3755**	I50	.2957**	I72	.5050**

Tabla 67. Coeficientes de correlación biserial puntual entre los ítems dicotomizados y la puntuación total en la escala.

8.1.1.5. Análisis de la Escala

8.1.1.5.1. FIABILIDAD

Están reconocidos en la literatura sobre construcción de instrumentos psicométricos dos tipos fundamentales de fiabilidad: la consistencia interna —en la

medida en que un conjunto de elementos pretenden evaluar un constructo esencialmente unitario— y la estabilidad temporal —obtención de medidas similares en puntos repetidos en el tiempo—.

En el momento de finalizar este trabajo, no disponemos aún de los datos que nos permitan determinar la estabilidad temporal de la Escala (aun a sabiendas de su importancia), por lo que nos vemos limitados a comentar su consistencia interna.

Alfa de Cronbach		Coeficiente Split-Half (Spearman-Brown)
Normal	Estandarizado	
0,9620	0,9628	0,9395

Tabla 68. Coeficientes de consistencia interna.

Hemos utilizado para ello dos métodos: el índice Alfa de Cronbach y el de División en Mitades (*split-half*) con la corrección de longitud de Spearman-Brown. Los valores obtenidos se muestran en la Tabla 68 y, en la Tabla 69, ofrecemos los resultados de la consistencia interna de la Escala ítem a ítem.

A la vista de los datos presentados, podemos concluir que la Escala posee una elevada consistencia interna, a la que, obviamente, contribuyen las elevadas correlaciones obtenidas entre cada uno de los ítems y la puntuación total (véase Tabla 6.26): como se explicó en la primera parte de este estudio, se consideró el valor de $r_i-T \geq 0,300$ para su inclusión en la versión final de la Escala.

Ítem	Media escala eliminado el ítem	Varianza escala eliminado el ítem	Correlación corregida ítem- total	Correlación múltiple cuadrado	Alfa eliminado el ítem
I02	257.8150	1917.3320	.5600	.4204	.9613
I04	257.3491	1938.1941	.4522	.3420	.9616
I05	257.1168	1933.5601	.4673	.3481	.9616
I07	257.7803	1940.4503	.3735	.3556	.9619
I08	257.3074	1930.8037	.4682	.3644	.9616
I09	257.6092	1893.7203	.6972	.5779	.9607
I10	257.7497	1915.4052	.5436	.4923	.9613
I11	257.3755	1901.0983	.7416	.6576	.9607
I12	258.0278	1933.9909	.4614	.3285	.9616
I13	258.7399	1932.5910	.3767	.3000	.9620
I15	257.4868	1909.8017	.6472	.5247	.9610
I17	256.8442	1930.1679	.5820	.4619	.9613
I18	258.2990	1933.7531	.4080	.3005	.9618

Continuación

Item	Media escala eliminado el ítem	Varianza escala eliminado el ítem	Correlación corregida ítem- total	Correlación múltiple cuadrado	Alfa eliminado el ítem
I19	257.2921	1926.2098	.5277	.4465	.9614
I21	258.0376	1896.1978	.6618	.5458	.9609
I22	257.6704	1946.8341	.3036	.3042	.9622
I23	258.6273	1911.7801	.5524	.4764	.9613
I24	259.5313	1939.1964	.3911	.3580	.9618
I26	258.0807	1891.6397	.7228	.6205	.9607
I27	257.2782	1930.2930	.5234	.4398	.9614
I28	257.4033	1933.1825	.5482	.4908	.9613
I29	258.4604	1908.4995	.6063	.5448	.9611
I30	257.6606	1926.3666	.4710	.4718	.9616
I31	257.6384	1936.6044	.3678	.2821	.9620
I32	257.6996	1930.0628	.4473	.4555	.9617
I33	257.9666	1909.7760	.6396	.5085	.9610
I34	258.0334	1894.0323	.7194	.5923	.9607
I35	258.1822	1937.5559	.3723	.2999	.9619
I36	259.4367	1927.8564	.5084	.4600	.9614
I37	258.0682	1910.9382	.6567	.5646	.9610
I38	257.1711	1942.9721	.4471	.3392	.9616
I39	258.4159	1948.8421	.2852	.3404	.9623
I40	257.7594	1933.9796	.4288	.3542	.9617
I41	258.2156	1921.1638	.4819	.4192	.9616
I42	256.7079	1951.9424	.4184	.3326	.9617
I43	259.0445	1935.4604	.3895	.3112	.9619
I47	257.6370	1947.3513	.3645	.2992	.9619
I48	257.3769	1900.8034	.7537	.6440	.9606
I49	257.4951	1937.1612	.4181	.3181	.9617
I50	257.6217	1932.2299	.4238	.3878	.9617
I51	257.2170	1933.0336	.5026	.3972	.9615
I52	257.7955	1894.1963	.7310	.6902	.9606
I53	258.0682	1916.5817	.6174	.5155	.9611
I54	258.3727	1924.1728	.4835	.4307	.9615
I55	257.6982	1905.5898	.6806	.5796	.9609
I56	257.1127	1928.9970	.6175	.5446	.9612
I57	257.0918	1935.6740	.6317	.5459	.9612
I58	257.6384	1909.0362	.7076	.6325	.9608
I59	257.9026	1891.2328	.7929	.7019	.9605
I60	258.1238	1931.2813	.4224	.3707	.9618

Continuación

Item	Media escala eliminado el ítem	Varianza escala eliminado el ítem	Correlación corregida ítem- total	Correlación múltiple cuadrado	Alfa eliminado el ítem
I62	258.7566	1914.3265	.6129	.4901	.9611
I63	257.9263	1901.3469	.7370	.6410	.9607
I64	258.7204	1916.0680	.5748	.5003	.9612
I65	257.9318	1898.7795	.7185	.6985	.9607
I67	258.6273	1916.0642	.5713	.4926	.9612
I68	258.1905	1895.9539	.7008	.6640	.9607
I69	258.0946	1949.7571	.2875	.3008	.9622
I70	256.8957	1943.8401	.4902	.3906	.9615
I71	257.1752	1921.8272	.5597	.4322	.9613
I72	257.5313	1918.2048	.6686	.5696	.9610

Tabla 69. Resultados del análisis de fiabilidad.

Más adelante en este capítulo haremos de nuevo referencia a la consistencia interna, esta vez atendiendo a las dimensiones resultantes del análisis factorial.

8.1.1.5.2. VALIDEZ

La validez, definida como el grado en que un instrumento de evaluación mide realmente lo que se espera medir (Carmines y Zeller, 1991), ha adoptado tradicionalmente tres formas: validez de contenido, criterial y de constructo. Los distintos tipos de validez sólo son independientes desde el punto de vista conceptual. De hecho, la validación completa de una escala debería tomar en consideración todos ellos. Es más, la validación de una escala es un proceso comprensivo y continuo que se propone redefinir y actualizar la precisión y utilidad de la medida.

Es generalmente el uso que se pretende dar a la escala (más que su naturaleza o estructura) lo que determina qué tipo de apoyo empírico se necesita para asegurar su validez.

En el caso concreto de las escalas de actitudes, la validez puede quedar afectada por el conocimiento del respondiente, así como por su voluntad de admitir y compartir con el investigador su mundo interior cuando responde a la misma (Nunnally, 1978). Es por ello necesario garantizar el anonimato en las respuestas, y tener en cuenta los distintos estilos de respuesta que pueden constituir un sesgo más o menos importante (aquiescencia, deseabilidad social, etc.)

Analizaremos a continuación cada uno de los tres tipos de validez citados, y los procedimientos que hemos seguido para determinarla.

• Validez de Contenido

La validez de contenido se refiere a la medida en que los ítems de una escala pueden ser considerados como una muestra adecuada, apropiada, completa y representativa del dominio hipotético que se está evaluando (en nuestro caso, las actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales). Dicha validez se establece, por tanto, a través del análisis lógico y juicioso del contenido de la escala. En lugar de ser un proceso basado en datos, es más un proceso subjetivo que se fundamenta en gran medida en la opinión y el sustrato profesional del investigador. No existe una expresión de acuerdo numérico de la validez de contenido de una escala. Por el contrario, se determina inspeccionando, analizando y juzgando sistemáticamente los ítems específicos atendiendo a cuán representativos son del dominio que se considera.

Somos conscientes de que una adecuada delimitación del dominio a evaluar facilita la determinación de la validez de contenido. Esto, que resulta relativamente fácil cuando se trata, por ejemplo, de construir una escala de rendimiento, se torna más sutil cuando el dominio consiste en atributos, creencias, actitudes o disposiciones, puesto que es difícil determinar exactamente cuál es el rango de ítems potenciales y cuándo una muestra es representativa del universo posible de ítems. En teoría, una escala tiene validez de contenido cuando sus ítems son un subconjunto seleccionado aleatoriamente entre el universo de ítems apropiados. En el caso que nos ocupa sobre medición de actitudes, sólo disponemos de aproximaciones al listado de ese universo de ítems relevantes.

En la determinación de la validez de contenido pretendemos, en suma, contestar a la pregunta, ¿Abarcan los ítems todo el contenido de lo que se pretende evaluar? La validez de contenido depende del grado en que una medida empírica refleja un dominio de contenido específico (Carmines y Zeller, 1991). En nuestro caso, hemos optado por tres vías: la revisión de los contenidos en la literatura, la consulta a expertos y el análisis del contenido de cada uno de los ítems.

Desarrollamos en primer lugar una tabla de especificaciones (véase Tabla 54) como dispositivo de apoyo para organizar mejor la muestra de ítems a lo largo de las distintas dimensiones encontradas en la literatura (por ejemplo, aspectos administrativos, beneficios de la integración, perjuicios de la segregación, influencia sobre el aprendizaje, y otros) de modo que quedaran adecuadamente muestreadas todas las dimensiones del constructo estudiado.

En las escalas desarrolladas hasta el presente para evaluar las actitudes hacia la integración de alumnos con deficiencias (Bagley y Greene, 1981; Berryman y Neal, 1980; Berryman, Neal y Robinson, 1980; Friedman, 1975; Kiertsch, Hanson y DuHoux, 1980; Larrivee y Cook, 1979; Lindsey y Frith, 1983; Parish, Ohlsen y Parish, 1978; Reynolds y Greco, 1980; Rucker y Gable, 1974; Schmelkin, 1981; Towfighy-Hoshyar y Zingle, 1984; Voeltz, 1980), se contemplan las siguientes áreas generales de contenido como representativas del constructo a evaluar:

- a) *Filosofía general de la integración:*
Consideraciones generales sobre su conveniencia como alternativa educativa.
Ventajas frente a otras modalidades de educación más restrictivas.
- b) *Conducta social de los alumnos integrados y de sus compañeros:*
- c) *Características definitorias de los alumnos integrados:*
Capacidad de aprendizaje.
Funcionamiento cognitivo.
Problemas de comportamiento.
- d) *Desarrollo académico, social, cognitivo y emocional de los alumnos integrados:*
- e) *Efectos positivos y negativos de la integración.*
- f) *Aspectos administrativos de la integración:*
Apoyo administrativo.
Disponibilidad de tiempo y recursos.
Organización.
- g) *Aspectos relativos al profesorado:*
Nivel de tolerancia y aceptación.
Voluntad de atender a alumnos con necesidades especiales.
Conocimiento y uso de recursos de apoyo.
Sentimientos de autoconfianza para educar a niños con problemas.
Grado de conocimiento sobre las distintas deficiencias.
- h) *Aspectos relativos a la deficiencia:*
Tipo de deficiencia.
Nivel de gravedad.
- i) *Derechos fundamentales del alumno integrado y de sus compañeros.*

Tal como comentamos en el punto 2 de este capítulo, con el fin de maximizar la adecuación de los ítems, complementamos el análisis anterior con el sometimiento de los mismos al juicio de siete expertos (profesionales que tenían un elevado grado de familiaridad y contacto con el objeto de estudio), con el fin de que revisaran y criticaran el contenido de los ítems, su representatividad, precisión, relevancia, y perfección, así como la adecuación de las claves de puntuación, y emitieran un juicio crítico sobre los mismos, otorgando a cada uno una puntuación en función de que su contenido efectivamente estuviera referido al constructo. Dichas puntuaciones se acompañaron de una valoración cualitativa y de recomendaciones para modificar aquellos ítems que no se adecuaron suficientemente al objeto estudiado. Las puntuaciones fueron a continuación sometidas a análisis de concordancia, eliminándose los ítems que no alcanzaran un valor mínimo predefinido.

Realizamos, finalmente, un análisis pormenorizado del contenido de cada uno de los ítems, y juzgando su adecuación al constructo, mediante el establecimiento de las correspondientes inferencias lógicas.

Una vez finalizado el proceso, y puesto que los aspectos comentados están en mayor o menor medida recogidos en la Escala (véase Tabla 54), podemos deter-

minar que los ítems que la conforman, en lo que hace referencia al contenido del constructo "Actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades especiales" reflejado en los estudios previos sobre el tema, y según la opinión de jueces externos, constituyen una muestra razonable del universo de ítems que teóricamente evalúan dicho constructo.

No obstante, debido a que existen diversas formas igualmente justificables de operacionalizar la definición del referente actitudinal, y dado que no hay criterios objetivos de acuerdo para determinar cuándo una medida particular de actitudes ha alcanzado una adecuada validez de contenido, se necesitan procedimientos adicionales para establecer completamente la validez de una escala actitudinal. Por ello necesitamos calcular otros índices de validez basados en datos (validez de constructo y criterial).

• Validez de Constructo

La validez de constructo, que constituye un apartado central en la medida de conceptos abstractos, como, evidentemente, es el caso de la actitud, debe investigarse cuando el criterio o universo de contenido no se acepta como totalmente adecuado para definir la cualidad a medir (Cronbach y Meehl, 1955).

La validez de constructo forzosamente debe concebirse inserta en un contexto teórico, y tiene que ver con el grado en que una medida particular está relacionada con otras medidas, consistentes con hipótesis derivadas teóricamente, relativas a los conceptos (o constructos) que están siendo evaluados (Carmines y Zeller, 1991).

La determinación de la validez de constructo pretende dar respuesta a la pregunta, ¿Están valorados en la escala las cualidades o factores que queremos medir? Entre los procedimientos que normalmente se utilizan para probar la validez de constructo de un instrumento (análisis multirrasgo-multimétodo, análisis factorial y experimental), haremos referencia en este trabajo a los dos últimos.

ANÁLISIS FACTORIAL DE PRIMER ORDEN

Hemos sometido los datos a análisis factorial por el método de componentes principales. Las Tablas 70 y 71 recogen, respectivamente, los valores propios y la proporción de varianza explicada, y las saturaciones factoriales obtenidas mediante rotación Varimax. Hemos de hacer tres precisiones al respecto:

a) Entre los dos criterios más comunes de retención de factores (el *scree plot* de Cattell y el criterio de normalización de Kaiser) hemos adoptado una posición ecléctica, considerando tanto el valor absoluto de los valores propios —criterio de Kaiser— como el punto de inflexión en el *scree plot* (Cattell), reteniendo los factores que en el gráfico figuran en la parte superior del punto de comienzo del *scree*.

b) Hemos optado por considerar únicamente las saturaciones factoriales superiores a 0,30. En las Tablas correspondientes, las saturaciones inferiores a ese valor aparecen en blanco.

c) En el caso de que un ítem presentara saturaciones significativas en más de un factor, decidimos retener aquella que nos pareció más interpretable.

En conjunto, los siete factores extraídos explican un 50,7% de la varianza total.

El primer Factor, con un valor propio de 19,83, explica el 33% de la varianza total. Lo integran 18 ítems (2, 9, 11, 23, 24, 26, 29, 33, 36, 48, 52, 59, 62, 63, 64, 65, 67 y 68). Estos ítems hacen referencia directa a las posibles consecuencias negativas, especialmente referidas al rendimiento escolar, que conlleva la integración de alumnos deficientes en aulas ordinarias, tanto para ellos mismos como para sus compañeros no discapacitados. Por ejemplo, "Los alumnos de clases de Educación Especial dejan de hacer progresos académicos cuando se les integra en clases normales" (Ítem 2), "El niño con N.E.E. ubicado en un aula normal consume mucho tiempo y atención del profesor" (Ítem 36), "La presencia de un niño con N.E.E. en la clase normal reduce la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje" (Ítem 52), "La atención extra que requieren los niños con N.E.E. va en detrimento de los demás alumnos" (Ítem 68), "Los niños con N.E.E. obtendrían más provecho si se los educara en aulas cerradas y en centros específicos de Educación Especial, con personal capacitado para hacerlo" (Ítem 26).

FACTOR	Valor Propio	% Var. explic.	% Var. acum.
1	19.82695	33.0	33.0
2	3.50258	5.8	38.9
3	1.90344	3.2	42.1
4	1.44047	2.4	44.5
5	1.36161	2.3	46.7
6	1.25048	2.1	48.8
7	1.15727	1.9	50.7

Tabla 70. Valores propios y varianza explicada (solución de 7 factores, Rotación Varimax).

Este factor coincide de forma muy ajustada con el identificado por Schmelkin (1981) denominado "Costos académicos de la integración" y, parcialmente, con el denominado por Larrivee (1982) "Efecto de la ubicación en la clase regular sobre el desarrollo social, emocional y cognitivo del niño con necesidades especiales". Hemos denominado a este factor *Efectos negativos de la integración sobre el rendimiento escolar*. A la vista del elevado valor de la raíz latente (19,82, con más del 30% de la varianza común explicada) podemos concluir que éste es con claridad el factor predominante de la Escala. Tal vez esta preponderancia sea debida a una

sobresaturación de ítems y, en consecuencia, en futuras investigaciones, fuera necesario incrementar el número de ítems con saturaciones en otros factores a fin de conseguir un mayor equilibrio en el instrumento. Debemos apuntar, no obstante, que no es en absoluto raro encontrar escalas de evaluación de actitudes hacia la integración en que sucede justamente esto: la coexistencia de un factor predominante junto con otros en los que saturan un número de ítems muy reducido (Berryman, Neal y Robinson, 1980; Larrivee, 1982; Reynolds y Greco, 1980).

Item	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.7
I36	.71900						
I67	.68014						
I52	.66566						
I68	.65362						
I65	.63061			.35114			
I64	.62683						
I24	.60135						
I23	.59840						
I63	.58514			.37735			
I59	.55582			.39010			
I62	.53880						
I48	.50707			.38739			
I29	.50058					.36720	
I58	.48718	.45362		.30305			
I02	.47904						
I09	.47039					.30745	
I55	.42728			.39831	.32348		.31234
I11	.41211	.37616				.34609	
I26	.39900				.39240		
I33	.38802			.33034	.36203		
I04		.60728					
I19		.60526					
I28		.59160					
I08		.58426					
I38		.50405					
I56	.37111	.47383		.32641			
I47		.46125					
I57	.34339	.40327		.35940			
I39			.66410				
I69			.65353				
I30			.63927				

<i>Continuación</i>							
Item	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.7
I32			.61684				
I50			.55434				
I41			.55295		.33230		
I60			.53753				
I54			.53517				
I22		.37600	.45143				
I49				.61216			
I42				.56981			
I71				.56806			
I72	.42704			.48880		.32672	
I17				.47635			
I70		.36715		.40626			
I51				.40592		.36233	
I13					.63122		
I43					.61956		
I15	.35163				.44043		
I34	.40615				.42587		
I21	.38163				.40968		
I18	.34501				.39159		
I07						.58504	
I10	.47720					.54396	
I37	.47603					.48159	
I12		.37408				.47459	
I05				.33176		.45287	
I40							.62966
I35							.62017
I31			.31066				.45024
I27		.41012					.44121
I53	.38223				.39112		.42316

Tabla 71. *Matriz factorial rotada (Varimax).*

El segundo Factor se halla compuesto por nueve items (4, 8, 19, 28, 38, 47, 56, 57 y 58), con un valor propio de 3,5, explicando un 5,8% de la varianza total. El contenido de los items refleja los presuntos efectos beneficiosos, tanto generales como específicos, de la integración escolar sobre todos los alumnos. Por ejem-

plo, "El contacto con niños con N.E.E. en clases normales ayuda a los otros niños a darse cuenta de que sus propios problemas no son únicos" (Item 4), "La asistencia de los niños con N.E.E. a las clases normales los ayuda a prepararse para vivir en un mundo integrado" (Item 8), "La integración de niños con N.E.E. favorece su independencia y autonomía social" (Item 19), "El status social de los niños con N.E.E., tal como es percibido por sus compañeros normales, mejora a través de su interacción en la clase normal" (Item 28), "La integración favorece la aceptación de las diferencias por parte de los profesores y alumnos" (Item 38).

Apoyándonos en estos contenidos, hemos denominado a este factor *Beneficios socioemocionales de la integración*. El factor coincide en parte con el encontrado por Larrivee (1982) "Filosofía general de la integración", referido a la influencia de la integración sobre el desarrollo afectivo y emocional, tanto de los alumnos con necesidades especiales como de sus compañeros.

El tercer Factor, con un valor propio de 1,9 explicando el 3,2% de la varianza, agrupa nueve items (69, 39, 30, 32, 50, 60, 54, 41 y 22), todos ellos referidos a los efectos negativos de la segregación de los alumnos con necesidades especiales en aulas cerradas o centros específicos de Educación Especial. Por ejemplo, "El aislamiento en un aula de Educación Especial tiene un efecto negativo sobre el desarrollo social y emocional de los niños con N.E.E." (Item 30), "La asistencia a aulas de Educación Especial da como resultado el que los alumnos con N.E.E. sufran una disminución en su autoestima" (Item 39), "Las aulas cerradas de Educación Especial no pueden atender las necesidades sociales de los niños con N.E.E." (Item 60), "La segregación de los niños con N.E.E. en aulas de Educación Especial contribuye a su etiquetación como "deficientes"" (Item 50), "Los niños que asisten a aulas cerradas de Educación Especial tienen más probabilidades de ser percibidos como diferentes que si asistieran a clases normales" (Item 22).

Hemos asignado a este factor la denominación de *Perjuicios socioemocionales de la segregación*. Su contenido coincide prácticamente en su totalidad con el segundo factor del estudio de Schmelkin (1982).

El cuarto Factor, con un valor propio de 1,44, explica el 2,4% de la varianza, y está compuesto por los items número 17, 42, 49, 55, 70 y 71. Dichos items expresan algunas ideas irracionales y estereotipadas acerca de determinados aspectos tanto de los programas de integración como de los niños (integrados y compañeros). Alguno de los items incluidos en este factor presentan una saturación superior a 0,30 en otro, por lo que su inclusión en éste es un tanto dudosa, por ejemplo, el item 70 ("Siempre que sea posible, se deben dar a los niños con N.E.E. todas las oportunidades para funcionar correctamente en clases normales") con una saturación de 0,37 en el factor 2, cuyo contenido en principio parecería más apropiado.

Ejemplos de items con saturaciones en el factor 4 son "Los directores escolares deberían negarse a escolarizar juntos a niños con N.E.E. y sin ellas (para evitar posibles problemas)" (Item 17), "Los niños normales que interactúan mucho con niños con N.E.E., llegan a ser menos inteligentes" (Item 42), "Las leyes que obligan a las escuelas a admitir niños con N.E.E. con frecuencia violan los dere-

chos del individuo que no quiere verse obligado a asociarse con esos niños" (Item 49), "Los que están a favor de la integración del niño con N.E.E. en el aula ordinaria en realidad están poco interesados por mejorar la calidad de la enseñanza" (Item 71).

Basándonos en las consideraciones anteriores, hemos denominado al factor 4 *Opiniones genéricas*.

El quinto Factor presenta un valor propio de 1,36, con el 2,3% de la varianza explicada. Engloba seis ítems (13, 15, 18, 21, 34 y 43), expresando todos ellos una posición de rechazo genérico hacia la integración escolar. Por ejemplo, "Aunque en teoría la integración parezca una buena idea, en realidad los niños integrados tienen tantas dificultades de adaptación al aula regular que no merece la pena el esfuerzo" (Item 15), "La integración de alumnos con N.E.E. en clases ordinarias sólo sería aconsejable si no presentaran problemas de conducta o disciplina" (Item 18), "Las necesidades de los alumnos con N.E.E. pueden atenderse mejor en clases de Educación Especial cerradas" (Item 21), "Si los que defienden la integración se preocuparan de ver lo que realmente ocurre con los niños que se han integrado en clases regulares, acabarían recomendando clases de Educación Especial para estos niños" (Item 34), "En nuestro país, el proceso de integración está siendo impuesto más que consultado" (Item 43).

A la vista del contenido de los ítems que lo conforman, hemos decidido denominar al factor 5 *Rechazo inespecífico de la integración*.

El sexto Factor (valor propio de 1,25 y 2,1% de la varianza explicada) agrupa los ítems número 5, 7, 10, 12, 37, 51 y 72. Su contenido hace una referencia clara al comportamiento del alumno integrado en el aula ordinaria. Por ejemplo, "La integración de niños con N.E.E. en aulas ordinarias contribuye a que los niños normales aprendan patrones de conducta inadecuados" (Item 5), "El comportamiento de un niño con N.E.E. en general es irritante para el profesor" (Item 7), "Es difícil mantener el orden en una clase normal a la que asisten niños con N.E.E." (Item 10), "En general, los niños con N.E.E. se comportan de forma apropiada en la clase normal" (Item 12), "La conducta de los alumnos con N.E.E. constituye un mal ejemplo para el resto de los alumnos" (Item 51). Hemos encontrado una cierta semejanza entre este factor y el informado por Larrivee (1982), a la que esta autora denominó "Conducta en el aula de los niños con necesidades especiales".

La denominación que, en consecuencia, hemos adoptado para este factor es *Comportamiento del alumno integrado*.

Al séptimo Factor le corresponde un valor propio 1,16, explicando los cinco ítems que lo componen (27, 31, 40, 35 y 53) el 1,9% de la varianza. Sus contenidos hacen una referencia expresa a la defensa de los derechos básicos del alumno y al apoyo de la integración escolar como opción educativa deseable. Por ejemplo, "La integración es un derecho incuestionable, independientemente de que con ella se mejore o no el rendimiento escolar de los alumnos con N.E.E." (Item 31), "Todos los alumnos, cualesquiera que sean sus necesidades educativas, tienen el derecho a asistir a clases ordinarias" (Item 40), "Independientemente de sus puntos de vista, a los directores de centros escolares se les debería obligar a admitir a

niños con N.E.E.” (Item 35), “Los programas de integración escolar tendrán suficiente éxito como para constituir en el futuro una práctica educativa habitual en todos los centros” (Item 53), “En general, la integración es una práctica educativa deseable” (Item 27).

La denominación propuesta para este factor ha sido *Derechos básicos*.

Hemos llevado a cabo, como complemento al análisis factorial con rotación Varimax, una rotación Oblimin de los factores extraídos mediante el método de componentes principales, debido a las correlaciones encontradas entre los factores—que, si bien han sido de una cuantía moderada— a nuestro modo de ver haciendo conveniente una confirmación mediante dicha rotación. Los resultados se muestran en la Tabla 72. En términos generales, los resultados con rotación Oblimin confirman la solución factorial obtenida mediante la rotación Varimax. Es necesario, no obstante, hacer las siguientes precisiones:

a) El orden de extracción en la solución Oblimin ha sido F1 - F3 - F2 - F5 - F4 - F6 - F7. Se han alternado, por consiguiente, los factores 2 y 3 por una parte y 4 y 5 por otra, con respecto a la solución Varimax.

b) Los ítems 26 (“Los niños con N.E.E. obtendrían más provecho si se los educara en aulas cerradas y en centros específicos de Educación Especial, con personal capacitado para hacerlo”) y 33 (“La ubicación de niños con N.E.E. en aulas de Educación Especial acentúa las diferencias entre ellos y sus compañeros normales”), asignados al factor 1 mediante la rotación Varimax, lo hacen al 5 mediante Oblimin. Pensamos que ambas soluciones son lógicas, puesto que los ítems mencionados podrían interpretarse tanto en función de la merma en el rendimiento escolar que puede suponer su integración, especialmente cuando este rendimiento se compara con el de sus compañeros normales (Factor 1), como atendiendo a que la formulación de ambos denota un rechazo genérico hacia la inclusión en aulas ordinarias (Factor 5).

c) Todos los ítems contemplados en los factores 3, 2, 6 y 7 —Rotación Oblimin— coinciden con los correspondientes a los factores 2, 3, 6 y 7 —Rotación Varimax—.

d) Existe una discrepancia en la asignación del ítem 72 (al factor “Opiniones genéricas” en Oblimin, y al factor “Comportamiento del alumno integrado” en Varimax). El contenido del ítem bien podría suponer una concepción estereotipada y, como tal, asignarse al factor citado en primer lugar. No obstante, consideramos que la referencia explícita que en él se hace al comportamiento del alumno integrado, lo adscribe lógicamente al factor en que se lo ha ubicado.

Item	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.7
I36	.75075						
I67	.66535						
I24	.61922						
I64	.58638						

Continuación

Item	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.7
I52	.57314						
I68	.55973						
I65	.54660						
I23	.51735						
I63	.49311						
I62	.44201						
I58	.39972		-.35976				
I59	.39425						
I02	.38181						
I48	.36517						
I09							
I69		.69506					
I39		.67928					
I30		.61520					
I32		.58386					
I41		.51375		.32726			
I50		.51109					
I60		.51032					
I54		.47935					
I22		.41409	-.36171				
I04			-.63849				
I19			-.60624				
I08			-.59560				
I28			-.57846				
I38			-.48904				
I47			-.46496				
I56	.31909		-.39245				
I57			-.30515				
I13				.69003			
I43				.67626			
I15				.42215			
I34				.40111			
I18				.38757			
I21				.38655			
I26				.36134			
I33				.33331			

Continuación

Item	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.7
149					.60234		
142					.56627		
171					.52804		
172					.40757		
117					.39724		
170					.35481		
155							
107						.60659	
110	.35647					.55525	
112			-.34905			.47247	
137						.46369	
105						.44632	
151					.32447	.34408	
129	.32582					.33196	
111							
135							.67484
140							.65525
131							.47819
127			-.32862				.44632
153				.35696			.40465

Tabla 72. *Matriz factorial rotada (Oblimin).***ANÁLISIS FACTORIAL DE SEGUNDO ORDEN**

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones factoriales correspondientes a los siete factores de primer orden que hemos revisado, ha permitido la identificación de dos factores de segundo orden que explican el 52,5% de la varianza total. Ofrecemos los resultados en la Tabla 73.

FACTOR	Valor Propio	% Var. explic.	% Var. acum.
1	2.62918	37.6	37.6
2	1.04578	14.9	52.5

Tabla 73. *Resultados del análisis factorial de segundo orden. Valores propios y varianza explicada (solución de 7 factores, Rotación Varimax).*

El primer factor (con un valor propio de 2,63) explica el 37,6% de la varianza, y agrupa los factores de primer orden 6 (comportamiento del alumno integrado), 1 (efectos negativos de la integración sobre el rendimiento escolar) y 4 (opiniones genéricas). Interpretamos, por consiguiente, este factor como un *factor general de rechazo de la integración escolar*.

El segundo factor presenta un valor propio de 1,05 y explica el 14,9% de la varianza. Incluye los factores de primer orden 2 (beneficios socioemocionales de la integración), 3 (perjuicios socioemocionales de la segregación, éste con saturación negativa), y 7 (derechos básicos), quedando fuera de la solución el factor 5 (rechazo inespecífico de la integración), al no haber alcanzado una saturación suficiente (0,42). Este factor podría interpretarse a nuestro juicio como *aceptación genérica de la integración*.

Como conclusión a los análisis efectuados debemos apuntar que, en nuestra opinión, se ha alcanzado una solución factorial satisfactoria, que agrupa a los distintos subconjuntos de ítems en factores respaldados por una consistencia lógica y con apoyo en la literatura previa. Los factores encontrados han alcanzado una *correlación escasa entre sí* (véanse las matrices de correlaciones correspondientes en las Tablas 74 y 75), lo que nos indica que están midiendo aspectos diferentes del mismo constructo. De ello se deriva la confirmación del aserto que defiende la multidimensionalidad de las actitudes hacia la integración escolar. Si bien es cierto que hemos obtenido un factor con un elevado porcentaje de varianza explicado, los resultados obtenidos permiten aventurar el *carácter polifacético del constructo evaluado*, a la vista de la consistencia lógica intrafactorial alcanzada.

	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.7
F.1	1.00000						
F.2	.20744	1.00000					
F.3	-.32572	-.36376	1.00000				
F.4	.45339	.16221	-.22892	1.00000			
F.5	.30754	.20801	-.30395	.22686	1.00000		
F.6	.35137	.08440	-.23551	.28519	.25444	1.00000	
F.7	.31226	.26052	-.32845	.25928	.25812	.20939	1.00000

Tabla 74. *Matriz de correlaciones entre factores de primer orden.*

Factor 1	Factor 2	
FACTOR 1	1.00000	
FACTOR 2	-.35218	1.00000

Tabla 75. *Matriz de correlaciones entre factores de segundo orden.*

ANÁLISIS DE PARTICIÓN LATENTE

El análisis de partición latente (Hartke, 1979; Wiley, 1967) es un procedimiento desarrollado para relacionar las categorizaciones realizadas por un grupo de clasificadores expertos con una categorización latente hipotética de los ítems, y puede resultar útil para confirmar una estructura factorial obtenida mediante análisis factorial convencional, que determina cómo y en qué medida los ítems de un test se agrupan o *clusterizan* juntos a partir de las respuestas que los sujetos de la muestra dan al reactivo.

El análisis de partición latente añade información respecto a las relaciones entre los ítems de la escala, en la medida que éstos forman unidades conceptuales o lógicas y, por ello, independientes unas de otras. Por esta razón no apreciamos contraindicación para utilizar esta técnica como contraste para examinar la validez de constructo de la escala, así como su dimensionalidad.

En efecto, en la medida en que un número de individuos con un grado suficiente de conocimiento acerca del contenido general de la escala sean capaces de identificar distintas áreas de contenido conceptualmente independientes clasificando cada ítem en una de ellas, y dichas áreas coincidan con las obtenidas a partir de procedimientos factoriales clásicos, podrá afirmarse que la escala demuestra una validez de constructo suficiente (Hartke, 1979).

El proceso seguido ha constado en síntesis de los siguientes pasos:

1. Una vez realizado el análisis factorial exploratorio anteriormente desarrollado, construimos una matriz de 60 filas (ítems) por 7 columnas (factores) y se entregó a ocho clasificadores —los mismos que participaron en la fase de preparación de los ítems expuesta más arriba— con las instrucciones de que:

- a) Examinaran el primer ítem de la lista y determinarían las variables o dimensiones relevantes incluidas en el ítem, escribiendo a continuación una categoría tentativa que las describiera.

- b) Examinaran el segundo ítem y de nuevo determinarían las variables o dimensiones relevantes. Si el segundo ítem tenía que ver con dimensiones similares a las del primero, ambos se colocarían juntos, reescribiendo el nombre de la categoría si fuera necesario. De otra forma, se construiría una segunda categoría, para la que se escribiría un título apropiado.

- c) Examinaran el resto de los ítems y siguieran el mismo proceso.

- d) Examinaran el conjunto de ítems y categorías una vez finalizado el trabajo, al objeto de modificar o matizar lo que estimasen oportuno, de modo que decidieran si todos los ítems incluidos en cada categoría eran homogéneos y si el título asignado era el más apropiado.

2. Una vez cumplimentadas las matrices, se reunió a los jueces, se confrontaron las distintas categorías suministradas, y se llegó a un consenso sobre las denominaciones de las mismas, construyéndose a continuación una nueva matriz de proporciones conjuntas de ocho filas (jueces) por siete columnas (factores), y anotándose en las celdas el conjunto de ítems que cada uno de los jueces había agrupado en cada factor.

3. Se contabilizó el número de veces que los ítems aparecían emparejados (mínimo 0, máximo 8), se obtuvieron mediante un análisis de tabulación cruzada las proporciones correspondientes, y los datos se trasladaron a una matriz triangular de proporciones conjuntas que se sometió seguidamente a análisis factorial por el método de componentes principales y rotación Varimax.

Los resultados obtenidos (véanse Tablas 76 y 77) confirmaron plenamente la estructura factorial obtenida a partir de las respuestas de los sujetos de la muestra. Los siete factores extraídos, que explican el 90.1 % de la varianza, coincidieron en su totalidad con los originales. En cuanto a los ítems considerados individualmente, un elevado número de ellos alcanzaron un consenso entre los expertos prácticamente total con respecto a su inclusión en uno u otro de los factores.

Item	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.7
I64	.99876						
I02	.99876						
I09	.99876						
I11	.99876						
I23	.99876						
I24	.99876						
I29	.99876						
I36	.99876						
I63	.99876						
I52	.99876						
I67	.94374						
I68	.94374						
I48	.89020						
I59	.89020						
I26	.88271						
I33	.87780						
I62	.79230						
I65	.79230						
I55	.54845			.30148			
I58	.52221						
I50		.99942					
I30		.99942					
I32		.99942					
I39		.99942					
I41		.99942					
I69		.99942					
I54		.99942					
I60		.99332					

<i>Continuación</i>							
Item	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.7
I22		.66550	.36364				
I28			1.00535				
I04			.99159				
I08			.99159				
I19			.99159				
I38			.99159				
I47			.99159				
I57			.81343				
I56	.47530		.55693				
I51				.99198			
I17				.99198			
I42				.99198			
I71				.99198			
I49				.99198			
I70				.99198			
I72				.69906			
I43					.99686		
I13					.99686		
I15					.99686		
I18					.99686		
I34					.99686		
I21	.37575				.68151		
I05						.97593	
I07						.97593	
I12						.97593	
I10						.94668	
I37						.85808	
I27							.99390
I31							.99390
I35							.99390
I40							.99390
I53	.39562						.58567

Tabla 76. Análisis de partición latente: Matriz factorial rotada (Varimax).

Items	I		II		III		IV		V		VI		VII	
	AF	PL	AF	PL	AF	PL	AF	PL	AF	PL	AF	PL	AF	PL
36	••	••												
67	••	••												
32	••	••												
68	••	••												
65	••	••												
64	••	••												
74	••	••												
23	••	••												
63	••	••					•							
59	••	••					•							
62	••	••					•							
48	••	••												
79	••	••												
58	••	••	••											
2	••	••												
9	••	••												
55	••	••					••							
11	••	••	•											
26	••	••												
33	••	••												
4	••	••							•					
19			••	••										
28			••	••										
8			••	••										
38			••	••										
56	•		••	••										
47			••	••										
57	•		••	••			•							
39					••	••								
69					••	••								
30					••	••								
32					••	••								
50					••	••								
41					••	••								
60					••	••								
34					••	••								
22			•		••	••								
49					••	••								
42					••	••								
71					••	••								
72	••				••	••								
17					•	••								
70			•		••	••								
51					••	••								
13							••	••						
43							••	••						
15							••	••						
42							••	••						
34							••	••						
21	••		•				••	••						
18							••	••						
7									••	••				
10									••	••				
37									••	••				
12									••	••				
5									••	••				
40									••	••			••	••
35									••	••			••	••
31					•								••	••
27			•										••	••
53	•								•				••	••

Figura 34. Comparación de los resultados del análisis factorial exploratorio (AF) y análisis de partición latente (PL). •• = Saturación predominante. • = Segunda saturación superior a 0,300.

FACTOR	Valor Propio	% Var. explic.	% Var. acum.
1	17.59058	29.3	29.3
2	8.51915	14.2	43.5
3	7.02130	11.7	55.2
4	6.64383	11.1	66.3
5	5.45704	9.1	75.4
6	4.55355	7.6	83.0
7	4.28421	7.1	90.1

Tabla 77. Valores propios y varianza explicada (análisis de partición latente).

Únicamente cinco de los ítems alcanzaron saturaciones cercanas a 0,400 en más de un factor, lo que indicaría una cierta ambigüedad de los mismos. En concreto, los números 55 ("La integración escolar de alumnos con N.E.E. es una moda, y dejará de ponerse en práctica cuando se compruebe que no es rentable a largo plazo"), con saturación en los factores 1 y 4; el 22 ("Los niños que asisten a aulas cerradas de Educación Especial tienen más probabilidades de ser percibidos como diferentes que si asistieran a clases normales"), con saturación en los factores 2 y 3; el 56 ("La integración supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento mutuo y la aceptación de las diferencias"), con saturación en los factores 1 y 3; el 21 ("Las necesidades de los alumnos con N.E.E. pueden atenderse mejor en clases de Educación Especial cerradas"), con saturación en los factores 5 y 1, y el 53 ("Los programas de integración escolar tendrán suficiente éxito como para constituir en el futuro una práctica educativa habitual en todos los centros"), con saturación en los factores 7 y 1.

En la Figura 34 mostramos la representación gráfica de los resultados del análisis de partición latente, comparándola con la estructura obtenida mediante el análisis factorial exploratorio.

El análisis de partición latente realizado es básicamente similar al propuesto por Hartke (1979), variando únicamente en que se ha impuesto a los jueces la restricción del número de categorías clasificatorias posibles, restricción a nuestro juicio justificada por dos razones: (a) la claridad de la estructura factorial alcanzada mediante el análisis previo de la escala y (b) el dejar la categoría número siete para que los jueces pudieran incluir en ella los ítems que no consideraran nítidamente clasificables en ninguna de las anteriores.

VALIDEZ MEDIANTE GRUPOS CONOCIDOS

Un método comúnmente utilizado para evaluar la validez de constructo de un instrumento es el examen diferencial de las puntuaciones obtenidas en él por gru-

pos cuyas características son conocidas de antemano. Hagamos a este respecto una precisión: no es raro —incluso en textos sobre teoría psicométrica— encontrar una cierta confusión entre validez de constructo y validez criterial. Ello quizá se deba a que el mismo indicador (coeficiente de correlación) puede servir indistintamente a uno u otro propósito. De acuerdo con las proposiciones de estudios recientes (Carmines y Zeller, 1991; DeVellis, 1991), la diferencia entre ambos tipos de validez reside más en el propósito del investigador que en el valor obtenido.

En concreto, la validación mediante grupos conocidos o identificados —*known groups*— (Brindberg y Kidder, 1982) es un ejemplo de procedimiento que puede clasificarse bien como referida a la validez de constructo, o a la criterial. Esta metodología implica en esencia demostrar que un instrumento de evaluación es capaz de diferenciar entre miembros de grupos distintos basándose, naturalmente, en las puntuaciones escalares de los mismos. Si nuestro propósito está relacionado con la teoría (como sucede cuando intentamos validar una escala de actitudes hacia un referente diferenciando correctamente entre individuos que establecen con dicho referente distancias sociales distintas) estaremos hablando de validez de constructo, en tanto que nos referiremos a la criterial si nuestro propósito es predecir el comportamiento real de los individuos hacia el referente basándonos en sus puntuaciones en la escala.

Hemos considerado dos criterios de diferenciación de los grupos que cuentan, tal como hemos puesto de manifiesto en el Capítulo 3 de este trabajo, con un amplio soporte en la literatura especializada: la edad de los profesores y el conocimiento previo — nivel de formación en educación especial.

Con respecto a la variable *edad*, si bien contamos con algunos estudios en que no se han encontrado diferencias significativas (Casey, 1978; Conine, 1969; Sigler y Lazar, 1976; Stephens y Braun, 1980), parece mayoritario el conjunto de investigaciones que sostienen la existencia de una relación inversa entre edad y actitud favorable (Chueca, 1988; García y Alonso, 1985; Harasymiw y Horne, 1975; Kaufman y Wallace, 1973; Plas y Cook, 1982). No hemos localizado ningún caso en que se produzca una relación significativa directa entre edad y actitudes hacia la integración.

En lo referente al *conocimiento previo y nivel de formación*, salvo algunas excepciones (Hayes y Gunn, 1988; Panda y Bartel, 1972) la investigación sostiene que las actitudes son más favorables en los profesores con niveles más elevados de *conocimiento previo* sobre las deficiencias y con formación específica para educar a niños con necesidades especiales (Center y Ward, 1987; Chueca, 1988; Johnson y Cartwright, 1979; Jordan y Proctor, 1969; Larrivee, 1981; Mandell y Strain, 1978; Powers, 1983; Stephens y Braun, 1980; Stoler, 1991; Verdugo, 1989; Verdugo y Arias, 1991). Ambas circunstancias concurren en nuestro país en los profesores de apoyo quienes, no sólo deben acreditar la posesión de una titulación que los capacite para ejercer tareas de educación especial (por ej., pedagogía terapéutica, audición y lenguaje), sino que, además, asisten con regularidad a actividades de sensibilización, perfeccionamiento y reciclaje convocadas desde organismos oficiales.

En consecuencia, hemos agrupado a los respondientes en función de las dos variables mencionadas, realizando un análisis de varianza unifactorial —más la

prueba de comparaciones múltiples de Duncan en el caso de la edad— obteniendo los resultados siguientes.

a) *Diferencias por edad:*

En la Tabla 78 y las Figuras 35 a 42 aparecen las puntuaciones de los distintos grupos en cada uno de los factores y en la puntuación total. En todos los casos el valor de F ha resultado significativo con una probabilidad superior al uno por cien ($\alpha < 0,01$). En los siete factores el grupo de profesores más jóvenes ha obtenido la calificación más alta seguido, por orden, de los restantes grupos de edad.

Edad	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	TOTAL
Menos de 30	82,00	46,71	39,56	32,46	26,63	35,21	22,75	285,33
De 31 a 40	70,86	43,49	39,09	30,50	23,37	31,73	21,78	260,18
De 41 a 50	66,92	42,76	38,44	29,64	22,65	30,69	21,51	253,26
Más de 50	57,62	39,54	34,88	28,74	19,92	28,95	20,09	229,75

Tabla 78. Puntuaciones medias (Total y por factores) en función de la edad.

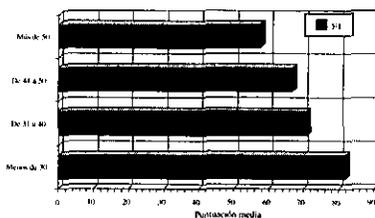


Figura 35. Puntuaciones medias por grupo de edad (Factor 1).

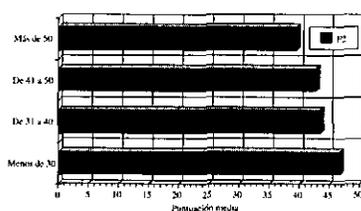


Figura 36. Puntuaciones medias por grupo de edad (Factor 2).

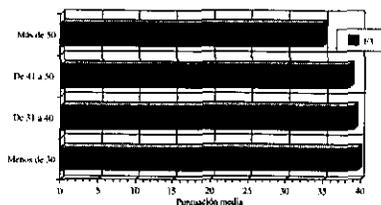


Figura 37. Puntuaciones medias por grupo de edad (Factor 3).

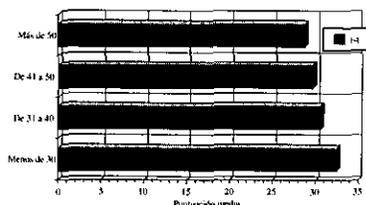


Figura 38. Puntuaciones medias por grupo de edad (Factor 4).

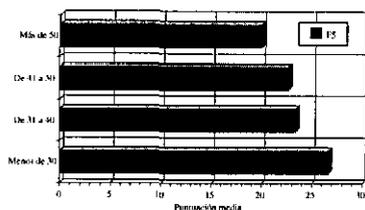


Figura 39. Puntuaciones medias por grupos de edad (Factor 5).

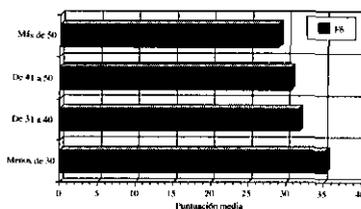


Figura 40. Puntuaciones medias por grupos de edad (Factor 6).

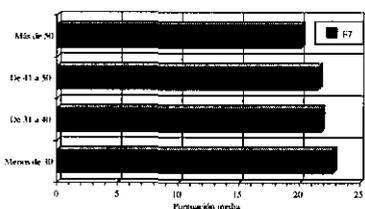


Figura 41. Puntuaciones medias por grupos de edad (Factor 7).

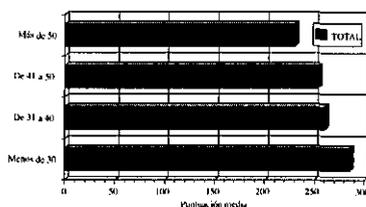


Figura 42. Puntuaciones medias por grupos de edad (Puntuación total).

La prueba de comparaciones múltiples de Duncan ha establecido diferencias significativas ($\alpha < 0,05$), entre los siguientes grupos (los códigos son "1"= Menores de 30 años; "2"= De 31 a 40 años; "3"= De 41 a 50 años y "4"= Más de 50 años):

Factor 1: 1, 2 y 3 con 4; 1 con 2 y 3.

Factor 2: 1, 2 y 3 con 4; 1 con 2 y 3.

Factor 3: 1, 2 y 3 con 4.

Factor 4: 1 y 2 con 4; 1 con 2 y 3.

Factor 5: 1, 2 y 3 con 4; 1 con 2 y 3.

Factor 6: 1, 2 y 3 con 4; 1 con 2 y 3.

Factor 7: 1, 2 y 3 con 4.

Puntuación total: 1, 2 y 3 con 4; 1 con 2 y 3.

b) Diferencias por actividades de perfeccionamiento:

Las puntuaciones de los distintos grupos en cada uno de los factores y en la puntuación total con respecto a la variable perfeccionamiento se presentan en la Tabla 79 y la Figura 43. Al igual que sucedió con la variable edad, en todos los casos el valor de F ha resultado significativo con una probabilidad superior al uno

por cien ($\alpha < 0,01$), salvo en el factor 3 ($\alpha < 0,05$). En todos los factores el grupo de profesores con asistencia a cursos y actividades de perfeccionamiento fue superior al que no asistió a dichas actividades.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	TOTAL
Con perfecc.	69,94	43,55	38,46	30,50	23,28	31,85	21,70	259,29
Sin perfecc.	60,61	39,51	35,97	28,25	20,86	28,59	20,31	234,12

Tabla 79. Puntuaciones medias (Total y por factores) en función de las actividades de perfeccionamiento.

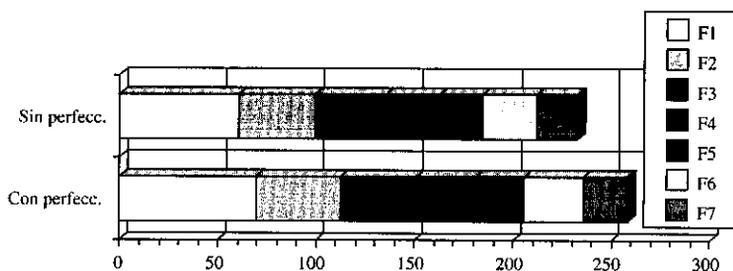


Figura 43. Histograma acumulado de puntuaciones medias (Total y por factores) en función de las actividades de perfeccionamiento.

A la vista de los resultados anteriores podemos determinar, por consiguiente, que la validez de constructo de la Escala queda apoyada por cuanto los datos apoyan la teoría previa: este instrumento ha conseguido discriminar entre grupos que en investigaciones similares habían obtenido puntuaciones significativamente distintas.

• Validez Criterial

La validez criterial se refiere al grado en que un instrumento de evaluación demuestra una asociación con alguna medida independiente y externa (criterio). En otras palabras, la puntuación de un respondiente en la escala se usa para predecir su conducta, status, o ejecución, en un criterio predeterminado.

En la determinación de la validez criterial se trata de dar respuesta a la pregunta ¿Correlacionan las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la escala con otras medidas externas a ella y relacionadas con el mismo constructo?

En nuestro caso, para examinar la validez criterial de la Escala de Actitudes hemos utilizado una escala de *integrabilidad* (que expresa la conducta anticipada

por parte de los respondientes —profesores tutores y de apoyo— respecto a la admisión en su aula de los alumnos con necesidades especiales de distinto tipo y manifestadas en diversos niveles de gravedad). Abordaremos el proceso de construcción de dicha escala en la siguiente sección de este capítulo.

Se han tomado las puntuaciones siguientes: (a) puntuación total de la escala de actitudes, (b) puntuación total por factores, y (c) puntuación total de la escala de integrabilidad, y se han obtenido a continuación dos coeficientes de validez: r entre (a) y (c) y r entre (b) y (c).

Los resultados obtenidos (véase Tabla 80) han sido en todos los casos significativos al nivel de confianza del uno por ciento, influyendo probablemente el número elevado ($N=252$) de sujetos que conformaba la muestra, y han denotado una relación positiva elevada entre ambas medidas. Los coeficientes r más altos han sido los correspondientes a los factores 1 (Efectos negativos de la integración sobre el rendimiento escolar), con un valor $r = 0,85$ y 4 (Opiniones genéricas), con un valor $r = 0,75$, en tanto que los más bajos han correspondido a los factores 3 (Perjuicios socioemocionales de la segregación, $r = 0,70$) y 7 (Derechos básicos, $r = 0,71$). Podemos determinar, a la luz de estos datos, que la escala demuestra una validez criterial elevada cuando sus puntuaciones se comparan con las obtenidas mediante un reactivo verbal que evalúa la conducta anticipada sobre la disposición de integrar a alumnos con deficiencias.

Actitudes	Integrabilidad
F1	.8504**
F2	.7191**
F3	.7012**
F4	.7509**
F5	.7315**
F6	.7245**
F7	.7105**
TOTAL	.8778**

* $\alpha < 0.05$
 ** $\alpha < 0.01$

Tabla 80. Coeficientes de correlación entre las puntuaciones obtenidas en los factores de la Escala de Actitudes y la Escala de Integrabilidad.

No se nos oculta el hecho de que la evaluación de actitudes adquiere todo su sentido cuando tal evaluación tiene verdadero poder predictivo sobre el comportamiento abierto de los individuos hacia el referente actitudinal contemplado en el

reactivo. Sabemos que no siempre las actitudes expresadas a través de instrumentos al uso —como los que hemos revisado y desarrollado en el presente trabajo— anticipan con la fidelidad que sería de desear las conductas manifiestas de los individuos (Ajzen y Fishbein, 1980; Triandis, Adamopoulos, y Brinberg, 1984). Estimamos, no obstante, que cualquier intento que se acerque a ese objetivo es loable, y que la significativa capacidad de anticipación de la conducta intencional que ha mostrado nuestra escala parece ir en esa dirección, si bien debería someterse a una validación más *dura*, utilizando como criterio externo de contraste muestras de conducta tomadas por observadores independientes en situaciones naturales. Ello requeriría, obviamente, el planteamiento de nuevas investigaciones.

8.1.1.5.3. FIABILIDAD POR FACTORES

Se han calculado los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) para cada uno de los factores. Los resultados (véase Tabla 81) denotan una fiabilidad suficiente para cada una de las subescalas. Como era de esperar, las que están conformadas por un menor número de items han alcanzado coeficientes de consistencia interna más bajos. No obstante, parece razonable concluir que en todos los casos los items que componen cada escala contribuyen de forma significativa a medir el constructo correspondiente, teniendo en cuenta los valores más bajos alcanzados por Alfa ($\alpha = 0,69$, en el Factor 7) y por los diversos índices de homogeneidad corregidos.

	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.7
Alfa	0,9415	0,8386	0,8237	0,7586	0,7666	0,8037	0,6878
Alfa Estand.	0,9416	0,8428	0,8238	0,7608	0,7685	0,8051	0,6931

Tabla 81. Coeficientes de consistencia interna (α y α estandarizada) obtenidos en los factores de la Escala de Actitudes.

8.1.1.5.4. BAREMACION

Presentamos en la Tabla 82 los baremos de las subescalas (factores de primer y segundo orden, y puntuación total) en puntuaciones directas y centiles.

8.2. Evaluación de las actitudes del profesorado

Las razones que nos asisten para el planteamiento del estudio de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar son de doble naturaleza: por una parte,

pragmáticas; por otra, teóricas. En consecuencia, nuestro propósito se ampliará, además de constatar el *statu quo* de las actitudes, a intentar delinear un modelo teórico que constata la magnitud y el signo de las posibles relaciones entre diversas variables de control y las actitudes.

PC	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	TOTAL	PC	FI	FII
1	28	23	18	15	10	15	10	138	1	65	57
2	30	26	19	19	11	17	11	158	2	71	64
3	35	28	21	20	12	19	12	172	3	79	68
4	37	29	22	—	13	20	13	176	4	82	71
5	39	31	23	21	—	21	14	180	5	85	73
10	46	34	27	24	15	23	16	196	10	96	81
15	52	37	29	26	17	25	18	215	15	105	87
20	56	39	31	27	18	27	—	226	20	113	91
25	60	40	32	28	19	28	19	236	25	118	94
30	64	42	34	29	21	29	20	244	30	123	97
35	66	43	36	—	—	—	21	252	35	127	99
40	69	44	37	30	22	31	—	260	40	132	102
45	72	—	38	—	—	32	22	265	45	134	104
50	74	45	39	31	24	33	—	268	50	138	106
55	77	46	40	32	25	—	23	273	55	143	109
60	79	47	41	—	—	34	—	278	60	146	110
65	81	—	42	33	26	35	24	282	65	148	112
70	83	48	43	—	27	36	—	287	70	151	114
75	85	49	44	34	28	—	25	293	75	154	116
80	87	50	45	—	29	37	26	300	80	157	118
85	90	51	47	35	30	38	27	306	85	161	121
90	93	52	49	36	31	39	28	315	90	165	124
95	97	53	—	—	32	—	—	325	95	171	129
96	98	—	51	—	33	41	29	328	96	173	130
97	99	54	52	—	34	42	—	332	97	174	132
98	102	—	53	—	35	—	30	341	98	178	133
99	104	—	54	—	36	—	—	350	99	182	135
Media	71,79	43,96	38,09	30,49	23,67	32,04	22,17	262,22	Media	134,3	104,2
D.T.	17,68	6,90	8,32	4,73	5,98	6,13	4,54	44,58	D.T.	26,42	16,79
N	719	719	719	719	719	719	719	719	N	719	719

Tabla 82. Baremos (puntuaciones directas y centiles) de la Escala de Actitudes.

Este apartado de la investigación se plantea la contrastación de una serie de hipótesis¹—que formulamos de forma interrogativa, debido a que, como ha quedado de manifiesto en la revisión teórica inicial, es escaso el número de variables que han mostrado una influencia inequívoca sobre las actitudes del profesorado—:

¹ Más bien deberíamos hablar de "preguntas de investigación" que de "hipótesis" stricto sensu, puesto que planteamos un estudio de carácter correlacional en el que, por el hecho de serlo, no se efectúa manipulación alguna de variables independientes.

a) ¿Existen diferencias entre los profesores en cuanto a sus actitudes hacia la integración escolar de alumnos con deficiencias, tal como son medidas por la *Escala de Actitudes hacia la Integración*, en sus puntuaciones totales y en las correspondientes a los factores o dimensiones identificados, atendiendo a la clasificación de aquéllos por variables personales, sociodemográficas y contextuales?

Esta hipótesis se ramifica en 12 subhipótesis, correspondientes a cada una de las variables intervinientes:

Pertenencia a centros adscritos al PI.

Edad.

Sexo.

Pertenencia a movimientos de renovación pedagógica.

Asistencia o participación en actividades de perfeccionamiento y reciclaje profesional.

Atención directa a alumnos con necesidades especiales.

Ciclo docente.

Especialidad docente.

Años de experiencia docente.

Número de alumnos en clase.

Tipo de profesor (tutor o de apoyo).

Titulación.

b) ¿Qué valor predictivo tienen las distintas variables en cuanto a la clasificación de los profesores en “aceptadores” o “rechazadores” de la integración (entendiendo como tales a los grupos que han obtenido puntuaciones extremas en la *Escala de Integridad*)?

c) ¿Qué combinación lineal de variables es la que tiene mayor poder predictivo sobre las actitudes?

8.2.1. Método

8.2.1.1. Sujetos

Participaron en este estudio un total de 427 profesores de la provincia de Valladolid, todos ellos profesores en activo con al menos un año de experiencia docente. La composición de la muestra se ofrece en la Tabla 84. Como puede observarse en dicha Tabla, la mayor parte de los sujetos (86,85%) son profesores de centros de integración. Se utilizó un pequeño porcentaje (13,35%) de profesores de centros no participantes en el PI al objeto de comparar las puntuaciones de ambos grupos en función de esta variable.

8.2.1.2. Instrumentos

Se han utilizado la “Escala de Actitudes hacia la Integración Escolar” y la “Escala de Integridad”, instrumentos ambos desarrollados en el curso de este

trabajo, y cuya descripción se ha detallado con anterioridad en el primer caso, y se expondrá más adelante en el segundo.

8.2.1.3. Procedimiento

Las Escalas fueron enviadas conjuntamente por correo a los participantes (salvo en cuatro centros en que se entregaron personalmente) junto con una carta de presentación y las instrucciones para su cumplimentación. Durante la semana anterior al envío se estableció contacto telefónico con los directores de los centros, anticipándoles la llegada de las mismas y explicándoles brevemente el propósito de la investigación, y se les rogó que se ocuparan de su devolución. A los 21 días se repitió la comunicación telefónica con los directores de los centros que no las habían devuelto. No se realizó ningún intento más, e incluso hubo de desecharse más de un centenar por haber sido remitidas en el momento en que ya habíamos iniciado los análisis de los datos.

De las Escalas de Integrabilidad, se desecharon las devueltas en blanco, con algún ítem sin contestar o con contestaciones idénticas en todos los ítems, de suerte que la configuración final de respondientes quedó como se ilustra en la Tabla 83. Se consideró la circunstancia de devolver las escalas juntas o por separado, a fin de poder realizar la correlación entre ambas medidas que, evidentemente, no sería posible de no tener constancia de que ambas pertenecían al mismo sujeto. Ha resultado llamativo el hecho de que, a pesar de las recomendaciones previas y del anonimato que se les garantizó, 87 respondientes —sólo en la muestra de profesores— las devolvieron por separado.

	Totales	Total Acumulado	
		E. Actit.	E. Integr.
Devuelven ambas escalas juntas:	252	252	252
Devuelven ambas escalas por separado:	87	339	339
Devuelven únicamente Escala de Actitudes:	121	460	—
Escalas de Actitudes desechadas:	33	427	—
Escalas de Integrabilidad desechadas:	27	—	312
Escala de Actitudes útiles:		427	
Escalas de Integrabilidad útiles:		427	312

Tabla 83. Configuración final de respondientes a las Escalas de Actitudes hacia la Integración e Integrabilidad.

8.2.1.4. Análisis de datos

Los datos se han procesado en un ordenador Apple Macintosh™ dotado de microprocesador 68030 y coprocesador matemático, utilizando, según conviniera, los paquetes estadísticos SPSS™ versión 4.0 (SPSS, 1986, 1990) y STATVIEW™

Variable	Valores	N	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	TOTAL
INTEGRACIÓN	No	57	56,29	39,24	31,75	32,59	14,85	21,82	18,84	215,38
	Sí	370	73,09	43,00	38,69	35,15	18,97	26,79	21,70	257,39
EDAD	Más de 50	82	63,46	39,92	35,82	33,90	17,00	24,86	20,63	235,59
	De 41 a 50	121	72,70	43,11	38,94	34,74	19,02	26,49	21,78	256,78
	De 31 a 40	123	74,97	43,60	39,4	35,25	19,13	27,04	21,89	261,26
	Menos de 30	44	86,88	46,72	41,45	38,43	22,02	30,52	22,97	288,90
SEXO	Mujer	255	73,43	43,02	38,74	35,12	19,02	27,01	21,56	257,90
	Hombre	115	72,34	42,93	38,58	35,21	18,84	26,32	22,01	256,23
RENOV. PEDAG.	Sí	118	73,71	44,11	39,51	36,03	18,44	27,31	22,55	261,66
	No	252	72,80	42,47	38,30	34,74	19,21	26,55	21,30	255,37
ACTIV. PERFEC.	No	61	64,09	39,31	36,11	32,86	17,04	23,98	20,27	233,66
	Sí	309	74,87	43,72	39,20	35,60	19,34	27,35	21,99	262,07
ATENC. ACNEE	No	100	69,27	42,26	38,59	34,47	18,71	25,17	20,95	249,42
	Sí	270	74,51	43,27	38,73	35,40	19,06	27,40	21,98	260,35
CICLO	Medio	135	70,20	42,62	38,39	34,54	17,92	26,21	20,77	250,65
	Superior	99	71,42	42,74	38,11	35,08	18,81	26,61	22,24	255,01
	Inicial	136	77,19	43,55	39,41	35,80	20,11	27,50	22,24	265,80
ESPECIALIDAD	Otras	312	70,36	42,17	38,04	34,67	18,43	26,26	21,23	251,16
	Ed. Especial	58	87,81	47,41	42,20	37,70	21,86	29,63	24,25	290,86
EXPERIENCIA	Más de 15	216	69,31	41,93	37,90	34,56	18,32	26,20	21,35	249,57
	De 11 a 15	65	75,83	43,89	39,21	35,20	19,30	26,55	22,16	262,14
	De 6 a 10	46	79,82	44,86	40,32	36,53	19,86	27,67	22,26	271,32
	De 0 a 5	43	80,76	44,97	40,11	36,58	20,74	29,08	22,20	274,44
Nº ALUMNOS	De 21 a 30	165	70,68	42,56	37,92	34,37	18,46	26,27	21,12	251,38
	Menos de 20	151	73,67	42,88	39,04	35,21	19,98	26,58	22,01	258,37
	Más de 30	54	78,85	44,62	40,05	37,35	20,50	28,90	22,64	272,91
TIPO PROFESOR	Tutor	278	69,53	41,85	37,80	34,53	18,19	26,05	21,16	249,11
	Apoyo	92	83,85	46,44	41,39	37,03	21,31	29,05	23,35	282,42
TITULACION	Prof. EGB	280	69,66	41,71	37,75	34,37	18,30	25,99	21,12	248,90
	Otras	90	83,78	47,01	41,62	37,57	21,04	29,30	23,52	283,84

Tabla 84. Composición de la muestra y medias obtenidas en la Escala de Actitudes hacia la integración.

1.03 (Feldman, Gagnon, Hofmann y Simpson, 1988). Los principales procedimientos de análisis utilizados —aparte de los complementarios correspondientes a recodificación, selección temporal, submuestreo, generación de series aleatorias, etc.— han sido:

a) Módulos DESCRIPTIVE, FREQUENCIES y EXAMINE (para calcular los estadísticos descriptivos).

b) Módulos ONEWAY y T-TEST (para analizar las diferencias entre medias).

c) Módulo REGRESSION (para realizar análisis de regresión múltiple).

d) Módulo DISCRIMINANT (para efectuar el análisis el poder discriminatorio de las variables sobre la pertenencia a grupos de aceptación o rechazo).

8.2.2. Resultados

En la Tabla 84 mostramos los resultados generales (medias obtenidas en cada factor y puntuación total en la escala de Actitudes). Revisaremos a continuación los resultados parciales obtenidos atendiendo a las diferentes variables incluidas en el estudio.

8.2.2.1. Resultados por edad

Los resultados de la influencia de la variable edad sobre las puntuaciones en la *Escala de Actitudes* mostraron diferencias significativas entre los grupos en todos los factores (y, por consiguiente, en la puntuación total ($F_{3,366} = 13,31$, $p = 0,000$) con un nivel de significación superior al uno por ciento en los seis primeros y al cinco por ciento en el séptimo. Un examen de la Figura 44 nos lleva a las conclusiones siguientes:

	F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7			
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p		
	16,00	0,00	9,15	0,00	5,52	0,00	6,34	0,00	9,22	0,00	10,22	0,00	2,66	0,05		
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Más de 50	4															
De 41 a 50	3	*		*		*			*		*					
De 31 a 40	2	*		*		*			*		*					
Menos de 30	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla 85. Resultados del análisis de varianza y significación de diferencias (comparaciones múltiples de Duncan) en la Escala de Actitudes en función de la variable edad.

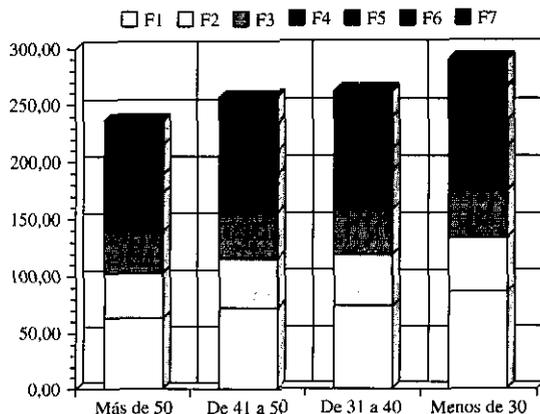


Figura 44. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable edad.

a) Los profesores menores de 30 años obtuvieron puntuaciones superiores al resto de los grupos en todos los factores, con excepción del tercero y el séptimo, en que sólo fueron superiores a los de mayor edad. (b) Los profesores de edad intermedia (entre 31 y 50 años) fueron superiores a los de más de 50 años en cinco de los siete factores, no alcanzando tales diferencias en el cuarto y el séptimo. (c) En todos los casos los respondientes de mayor edad alcanzaron puntuaciones significativamente inferiores al resto.

En consecuencia, reafirmando los hallazgos de gran parte de la investigación desarrollada al respecto en los últimos años, en esta muestra de sujetos se constata una relación general inversa entre la edad y las actitudes hacia la integración, de suerte que los profesores más jóvenes tienden a mostrar actitudes más favorables, no sólo desde una perspectiva global, sino atendiendo por separado a las siete dimensiones o factores identificados en la escala administrada.

8.2.2.2. Resultados por sexo

La prueba t de contraste entre medias cuyos resultados se muestran en la Tabla 86 y la Figura 45 mostró que no existían diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los respondientes atendiendo a su sexo, si bien las mujeres tienden a puntuar ligeramente más alto que los hombres.

8.2.2.4. Resultados por pertenencia a movimientos de renovación pedagógica

La pertenencia a movimientos de renovación pedagógica ha resultado en diferencias a favor de los profesores que forman o han formado parte de dichos

movimientos en los Factores segundo —beneficios socioemocionales de la integración: $t(368 \text{ g. l.}) = 1,98, p = 0,05$ —, cuarto —opiniones generales: $t = 2,03, p = 0,04$ — y séptimo —derechos básicos: $t = 2,43, p = 0,02$ —.

F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
0,49	0,62	0,11	0,92	0,18	0,86	-0,14	0,89	0,31	0,76	1,07	0,28	-0,86	0,39

Tabla 86. Resultados de la prueba de t en la Escala de Actitudes en función de la variable sexo.

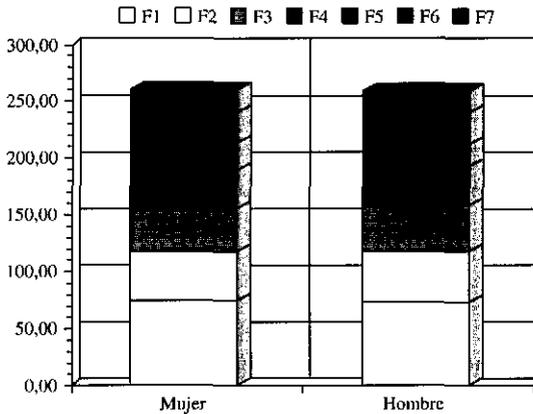


Figura 45. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable sexo.

Los resultados, presentados en la Tabla 87 y la Figura 46, indican que en el resto de los factores, así como en la puntuación total, alcanzan puntuaciones similares. Podemos concluir, por tanto que, considerados en conjunto, los resultados obtenidos indican que el formar parte de movimientos de renovación pedagógica no afecta significativamente a las actitudes del profesorado hacia la integración, si bien se advierten ligeras diferencias en los aspectos mencionados.

F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
0,41	0,68	1,98	0,05	1,32	0,19	2,03	0,04	-1,29	0,20	1,19	0,24	2,43	0,02

Tabla 87. Resultados de la prueba de t en la Escala de Actitudes en función de la variable pertenencia a movimientos de renovación pedagógica.

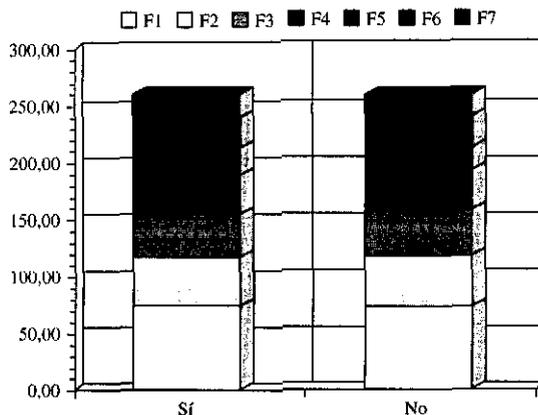


Figura 46. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable pertenencia a movimientos de renovación pedagógica.

8.2.2.5. Resultados por asistencia o participación en actividades de perfeccionamiento y reciclaje profesional

La asistencia regular (al menos una vez al año) a cursos y otras actividades de perfeccionamiento y reciclaje ha mostrado una fuerte relación con las puntuaciones (parciales y total) obtenidas en la escala de actitudes. Los resultados presentados en la Tabla 88 y la Figura 47 ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas a favor del grupo de profesores que participan asiduamente en las actividades mencionadas.

F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
-4,00	0,00	-4,33	0,00	-2,72	0,01	-3,47	0,00	-3,13	0,00	-4,30	0,00	-2,65	0,01

Tabla 88. Resultados de la prueba de *t* en la Escala de Actitudes en función de la variable participación en actividades de perfeccionamiento.

La puntuación total en la Escala y cinco puntuaciones parciales han resultado en diferencias con un nivel de significación del 1% o menor, siendo la significación inferior al 5% en los factores tercero y séptimo (perjuicios socioemocionales y derechos básicos respectivamente).

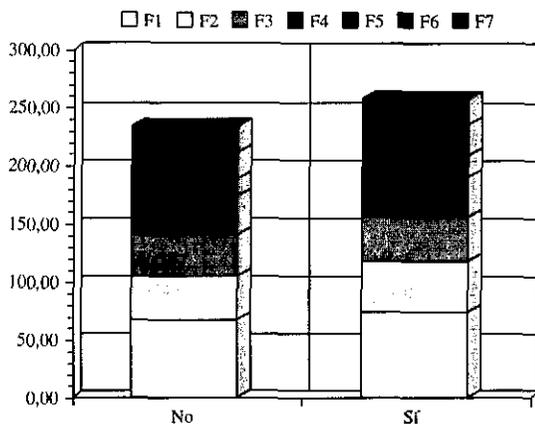


Figura 47. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable participación en actividades de perfeccionamiento.

Basándonos en estos resultados podemos concluir por tanto que la participación de los profesores en cursos, seminarios, y otras actividades planificadas para mejorar el ejercicio profesional, presenta un correlato altamente positivo con la formación y mantenimiento de actitudes positivas hacia la integración.

8.2.2.6. Resultados por atención directa a alumnos con necesidades especiales

De acuerdo con los datos que nos presentan la Tabla 89 y la Figura 48, no podemos determinar una relación inequívoca entre el hecho de atender a alumnos con necesidades especiales y demostrar actitudes favorables hacia su integración escolar.

F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
-2,30	0,02	-1,16	0,25	-0,15	0,88	-1,40	0,16	-0,57	0,57	-3,37	0,00	-1,92	0,06

Tabla 89. Resultados de la prueba de *t* en la Escala de Actitudes en función de la variable atención a alumnos con necesidades especiales.

En efecto, en cinco de los factores (beneficios socioemocionales de la integración, prejuicios socioemocionales de la segregación, opiniones genéricas, rechazo inespecífico y derechos básicos) no aparecen entre los dos grupos diferencias

significativas. En uno de los restantes (efectos negativos de la integración sobre el rendimiento escolar) se observan diferencias, si bien no excesivas ($t = -2,30$, $p = 0,02$), superando el nivel de significación del 1% únicamente el factor sexto (comportamiento del alumno integrado).

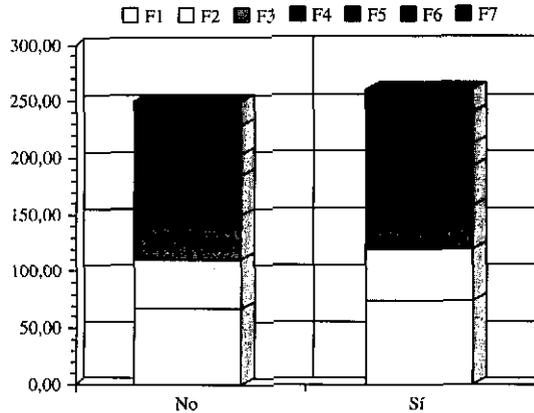


Figura 48. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable atención a alumnos con necesidades especiales.

Los resultados anteriores nos llevan a la conclusión de que los profesores que atienden a alumnos integrados:

- Muestran una disposición general más favorable hacia la integración que los profesores entre cuyos alumnos no hay niños deficientes;
- Consideran que la integración no tiene efectos negativos sobre el rendimiento escolar de los alumnos integrados ni de sus compañeros, y
- Opinan, de forma significativamente distinta a sus colegas, que el comportamiento del alumno con deficiencias en el aula ordinaria no tiene por qué ser inadecuado.

8.2.2.7. Resultados por ciclo docente

Para analizar las diferencias entre las medias obtenidas por los respondientes atendiendo al ciclo docente hemos utilizado un análisis de varianza unifactorial, cuyos resultados pueden consultarse en la Tabla 90 y en la Figura 49.

Si bien no podemos considerar los datos como concluyentes, en el sentido de que no se advierte una relación incuestionable entre las dos variables analizadas, sí parecen ofrecer algunas conclusiones parciales sugestivas. Son los profesores que enseñan en preescolar y ciclo inicial (a alumnos de 4 a 8 años aproximadamente)

quienes obtienen las puntuaciones más elevadas, seguidos de los profesores de ciclo superior y, finalmente, los de ciclo medio. Tal como ha mostrado la prueba de comparaciones múltiples *post hoc* de Duncan (véase Tabla 90), dicho grupo se ha diferenciado significativamente del que obtuvo la puntuación total más baja (esto es, los profesores que enseñan en ciclo medio) en tres de las ocho medidas consideradas — correspondientes a los factores primero, quinto y séptimo, así como a la puntuación total—. En consecuencia, los profesores que desarrollan su labor docente con niños más pequeños, comparados con sus colegas de cursos superiores, no sólo presentan una disposición general más favorable hacia la integración, sino que, además, consideran que la integración no afecta negativamente al rendimiento escolar, y evidencian una clara posición de defensa de los derechos básicos de estos alumnos.

	F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7		
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	
	4,91	0,01	0,61	0,54	0,87	0,42	1,66	0,19	5,98	0,00	1,80	0,17	4,34	0,01	
	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1
Medio	2														
Superior	3												*		
Inicial	1	*	*						*					*	

Tabla 90. Resultados del análisis de varianza y significación de diferencias (comparaciones múltiples de Duncan) en la Escala de Actitudes en función de la variable ciclo docente.

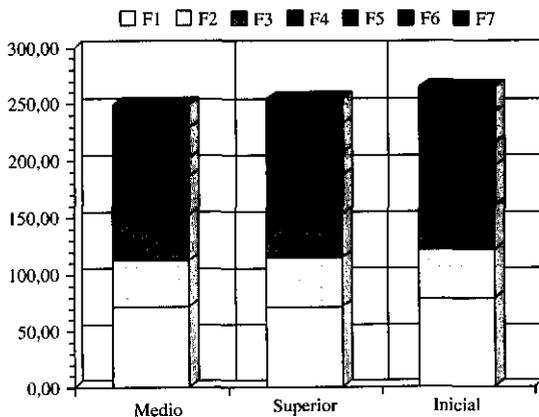


Figura 49. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable ciclo docente.

Una reflexión detenida de estos resultados nos lleva a considerar la lógica de los mismos en dos vertientes: en primer lugar, no resulta extraño el que la integración en los primeros años de escolarización no resulte en decrementos significativos en rendimiento escolar, ni que los niños de estos cursos presenten alteraciones del comportamiento que perturben notablemente las actividades de clase. En segundo lugar, el hecho de que sean los profesores de ciclo medio quienes presenten actitudes menos favorables, parece estar relacionado con las estadísticas de distribución docente del profesorado, según las cuales el porcentaje mayor de profesores que enseñan en ciclo medio corresponde al grupo de más edad (recordemos, a este respecto, que es precisamente este grupo el que obtuvo puntuaciones más bajas).

8.2.2.8. Resultados por especialidad docente

Los resultados obtenidos en esta variable, dicotomizada en Educación Especial vs. Otras especialidades (véanse Tabla 91 y Figura 50) indican la existencia de diferencias significativas en todos los factores, con niveles de significación $\alpha < 0,01$.

Como hemos comentado antes, la categorización inicial por especialidades (ciencias, sociales, ciclo inicial y medio, etc.) se simplificó recodificando los valores a sólo dos categorías (especialistas en educación especial vs. resto de profesores) al objeto de simplificar la interpretación, dado que en un primer análisis no se observaron diferencias entre los profesores de Ciencias, Ciclo Inicial y Medio, Filología, Preescolar y Otras especialidades.

En todos los factores (especialmente el primero, segundo, quinto y séptimo), así como en la puntuación total, los profesores especializados en Educación Especial —que comprenden los diplomados en Pedagogía Terapéutica, especialistas en Audición y Lenguaje, y en otras modalidades de rehabilitación— han alcanzado puntuaciones significativamente mayores que el resto de los grupos.

F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
-6,58	0,00	-5,07	0,00	-3,61	0,00	-3,77	0,00	-4,64	0,00	-4,21	0,00	-4,68	0,00

Tabla 91. Resultados de la prueba de *t* en la Escala de Actitudes en función de la variable especialidad.

Las diferencias más acusadas a favor del primer grupo de profesores parecen producirse en el factor 1, lo que nos indica que advierten en mayor medida que el resto de sus colegas que la integración no produce efectos negativos sobre el rendimiento escolar tanto de los alumnos con N.E.E. como de sus compañeros.

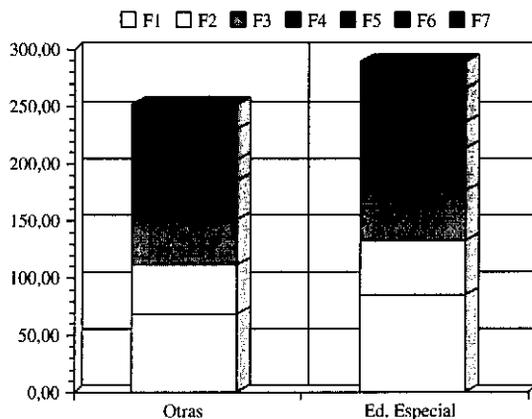


Figura 50. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable especialidad.

8.2.2.9. Resultados por años de experiencia docente

Considerando los años de experiencia docente (los resultados aparecen en la Tabla 92 y en la Figura 51), no se han apreciado diferencias significativas entre los grupos en los factores tercero y séptimo. En el resto, son los profesores con una experiencia menor de cinco años los que han alcanzado mayores puntuaciones diferenciándose significativamente del resto y, en especial, de los que tienen la experiencia más dilatada.

	F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7			
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p		
	7,48	0,00	3,82	0,01	1,80	0,15	2,60	0,05	3,25	0,02	3,67	0,01	1,02	0,38		
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Más de 15	4															
De 11 a 15	3	*														
De 6 a 10	2	*	*				*									
De 0 a 5	1	*	*				*		*			*	*			

Tabla 92. Resultados del análisis de varianza y significación de diferencias (comparaciones múltiples de Duncan) en la Escala de Actitudes en función de la variable años de experiencia docente.

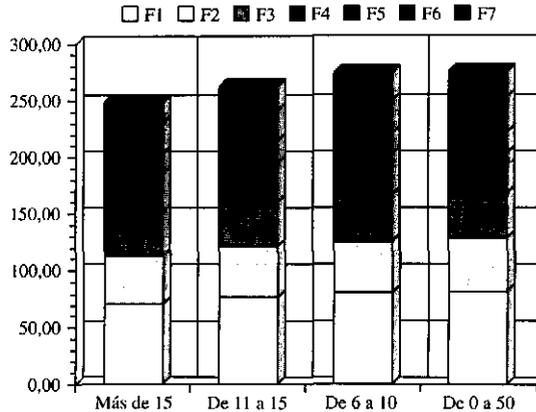


Figura 51. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable años de experiencia docente.

En el primer factor, los profesores con menos de 15 años de experiencia docente se diferencian de los de más de 15.

En los factores segundo y cuarto, el punto de corte para determinar las diferencias entre los grupos se sitúa en los 10 años, de modo que se advierten diferencias entre los profesores con una experiencia docente superior e inferior a dicha cifra.

El factor quinto señala diferencias entre los profesores con menos años de experiencia, denotando que los que tienen más de cinco años presentan un rechazo inespecífico hacia la integración escolar superior al resto.

En el factor sexto se producen diferencias entre los profesores con menos de cinco años de experiencia y los que tienen más de diez años.

Finalmente, no se han encontrado diferencias entre los grupos en los factores tercero y séptimo.

En síntesis, podemos concluir que:

a) Es el profesorado con menor experiencia docente el que detenta actitudes más propicias a la integración escolar, seguido de los que tienen de 6 a 10 años de experiencia;

b) Los cuatro grupos de edad han alcanzado medias similares en la defensa de los derechos básicos de los alumnos integrados y en la consideración de los potenciales prejuicios de carácter social y emocional que implica la segregación de los alumnos con deficiencias del contexto normalizado; y

c) Los profesores con una experiencia docente más extensa no sólo muestran las actitudes menos positivas consideradas globalmente, sino que también consideran, en mayor medida que el resto de los grupos, que la integración escolar reporta menos beneficios socioemocionales y genera más efectos negativos sobre el rendimiento académico tanto de los alumnos con deficiencias como de sus compañeros.

8.2.2.10. Resultados por número de alumnos en clase

El análisis de varianza efectuado para comprobar la significación de las diferencias entre las medias obtenidas por los tres grupos en función de la *ratio* profesor / alumnos (menos de 20, de 21 a 30 y más de 30 alumnos por clase) ha mostrado que dichas medias son estadísticamente iguales (véanse Tabla 93 y Figura 52) únicamente en los factores segundo y tercero de la escala. En los factores primero, quinto y séptimo se constatan diferencias entre los profesores que atienden clases con más de 30 alumnos y los que tienen en sus clases un promedio de 20 a 30 alumnos, en tanto que dicho grupo se diferencia significativamente del resto en los factores cuarto y sexto. Podemos concluir, por consiguiente, que:

	F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7		
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	
	3,70	0,03	1,59	0,21	1,61	0,20	5,66	0,00	3,03	0,05	4,49	0,01	2,78	0,06	
	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3
De 20 a 30	2														
Menos de 20	1														
Más de 30	3		*				* *		*		* *		*		

Tabla 93. Resultados del análisis de varianza y significación de diferencias (comparaciones múltiples de Duncan) en la Escala de Actitudes en función de la variable número de alumnos en clase.

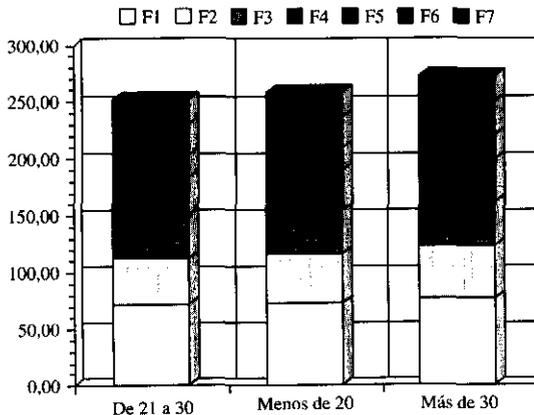


Figura 52. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable número de alumnos en clase.

a) Son los maestros con una media de 20 a 30 alumnos por clase los que obtienen puntuaciones más bajas, seguidos de los que atienden a menos de 20 alumnos, y

b) Las diferencias más elevadas a favor de los profesores de clases más numerosas se advierten en los aspectos relacionados con las opiniones genéricas y el comportamiento del alumno integrado.

8.2.2.11. Resultados por tipo de profesor (tutor o de apoyo)

Los resultados presentados en la Tabla 94 y en la Figura 53 patentizan que el grupo de profesores de apoyo han obtenido puntuaciones manifiestamente superiores a los profesores tutores en todos los factores integrantes de la escala de actitudes, habiéndose alcanzado —utilizando la prueba de *t* de contraste de medias entre grupos independientes— niveles de significación superiores al uno por mil.

Señalamos, en consecuencia, la manifiesta superioridad de ese grupo de profesores con respecto al resto.

F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
-6,40	0,00	-5,30	0,00	-3,71	0,00	-3,70	0,00	-5,04	0,00	-4,47	0,00	-4,01	0,00

Tabla 94. Resultados de la prueba de *t* en la Escala de Actitudes en función de la variable tipo de profesor.

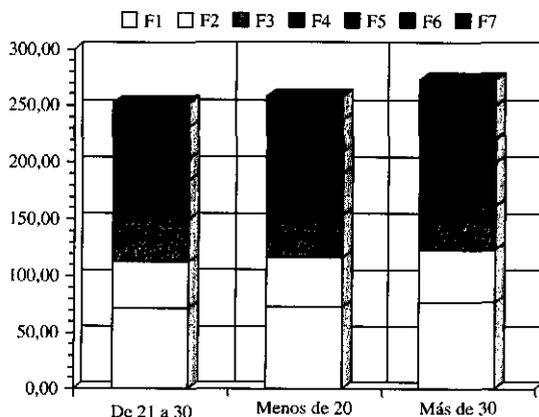


Figura 53. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable tipo de profesor.

8.2.2.12. Resultados por titulación

Resultados similares a los anteriores se han obtenido atendiendo a la titulación del profesorado. En la Tabla 95 y en la Figura 54 quedan de manifiesto las diferencias alcanzadas entre el grupo de profesores con titulaciones "técnicas" (entre las que se incluyen Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Logopedia, Fisioterapia, Orientación Escolar, Psicología y Pedagogía) y los que ostentan la condición de Maestro.

F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
-6,25	0,00	-6,15	0,00	-3,98	0,00	-4,75	0,00	-4,36	0,00	-4,91	0,00	-4,36	0,00

Tabla 95. Resultados de la prueba de t en la Escala de Actitudes en función de la variable titulación.

8.2.2.1. Resultados por pertenencia a centros incluidos en el PI

Los profesores que ejercen su labor docente en centros acogidos al programa de integración han mostrado puntuaciones significativamente superiores a las obtenidas por los profesores de centros no incluidos, en todos los factores de la Escala. Como puede apreciarse en la Tabla 96 y la Figura 55, las diferencias (analizadas mediante la prueba de t para grupos independientes) han alcanzado en su totalidad un nivel de significación superior al uno por ciento. Puede afirmarse, por consiguiente, que el hecho de pertenecer al PI es un factor determinante para mostrar unas actitudes declaradas más favorables hacia la integración de alumnos con necesidades especiales, tal como son medidas por la Escala de Actitudes.

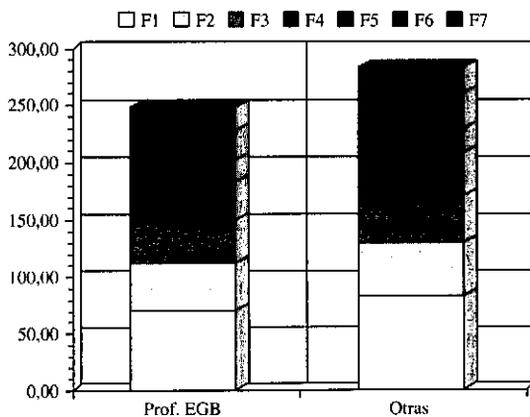


Figura 54. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable titulación.

F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
-5,84	0,00	-3,53	0,00	-5,58	0,00	-3,02	0,00	-5,38	0,00	-6,01	0,00	-4,14	0,00

Tabla 96. Resultados de la prueba de *t* en la Escala de Actitudes en función de la variable pertenencia a centros de integración.

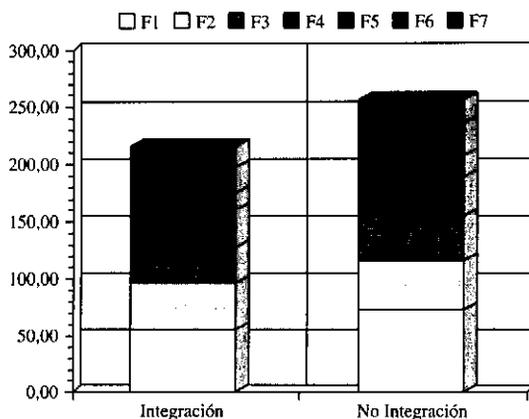


Figura 55. Histograma acumulado de resultados en la Escala de Actitudes en función de la variable pertenencia a centros de integración.

8.2.3. Discriminación entre sujetos aceptadores y rechazadores

Con el fin de averiguar el poder discriminativo de las variables más representativas definitorias de los respondientes, conjuntamente con las puntuaciones obtenidas en los distintos factores de la Escala de Actitudes hacia la Integración, hemos realizado un análisis discriminante múltiple con inclusión de las variables una a una (método *Stepwise*). Nuestro propósito se centraba en determinar la combinación lineal de variables que sirviera como base para la clasificación de los respondientes en cuanto a su pertenencia al grupo de “aceptadores” o “rechazadores” de la integración, entendiendo tal aceptación o rechazo en función de la intención de conducta de los profesores respecto a la integración en sus aulas de alumnos con deficiencias, con la finalidad de contestar a la pregunta formulada en el apartado (b) de la introducción a este estudio parcial.

Hemos utilizado a los 252 sujetos que contestaron conjuntamente ambas escalas (véase Tabla 83), y los hemos dividido en aceptadores (N = 65), medios (N

= 124) y rechazadores (N = 63) situando el punto de corte en los cuartiles 1 y 3 de la puntuación total de la *Escala de Integrabilidad*. Como variables predictoras, hemos tomado las puntuaciones en los siete factores de la *Escala de Actitudes hacia la Integración*, más 11 variables sociodemográficas y contextuales (número de alumnos, ciclo docente, contacto, experiencia docente, edad, especialidad, pertenencia a movimientos de renovación pedagógica, asistencia a actividades de perfeccionamiento, tipo de profesor, sexo y titulación).

En la Tabla 97 se presentan los estadísticos univariados de contraste entre las medias de ambos grupos en las distintas variables (Lambda de Wilks y F). El estadístico Lambda de Wilks es tanto más pequeño cuanto menor es la variabilidad intragrupo comparada con la variabilidad total, de modo que, cuando la mayor parte de la variabilidad es atribuible a las diferencias entre las medias de los grupos, Lambda se aproxima a cero, acercándose al valor 1 en caso contrario. Por tanto, los valores elevados de Lambda indican que no existen diferencias entre los grupos, al contrario de lo que sucede con el estadístico F —cuyo valor es mayor cuanto mayores son las diferencias entre las medias—.

Variable	Lambda de Wilks	F	Significación
Alumnos	0.99358	0.8049	0.4483
Ciclo	0.96714	4.230	0.0156
Contacto	0.97751	2.865	0.0589
Experiencia	0.98393	2.033	0.1331
Edad	0.96451	4.581	0.0111
Especialidad	0.94988	6.569	0.0017
Factor 1	0.30470	284.1	0.0000
Factor 2	0.48361	132.9	0.0000
Factor 3	0.54947	102.1	0.0000
Factor 4	0.45691	148.0	0.0000
Factor 5	0.44021	158.3	0.0000
Factor 6	0.46084	145.7	0.0000
Factor 7	0.48361	132.9	0.0000
R. Pedagógica	0.99879	0.1507	0.8602
Perfección.	0.95719	5.569	0.0043
Profesor	0.88595	16.03	0.0000
Sexo	0.99864	0.1692	0.8444
Titulación	0.88203	16.65	0.0000

Tabla 97. Lambda de Wilks y razón F univariada con 2 y 249 grados de libertad.

Un primer examen de la Tabla 97 nos informa de que la titulación, el tipo de profesor, las actividades de perfeccionamiento y la edad, junto con las puntuacio-

nes en todos los factores de la *Escala de Actitudes*, constituyen el grupo de variables cuyas medias son más diferentes entre los grupos de aceptadores y rechazadores.

A pesar del interés que puedan revestir los datos ofrecidos por los análisis univariados, el objetivo del análisis discriminante consiste en analizar las variables en conjunto, a fin de incorporar información relevante acerca de sus relaciones de interdependencia. Se trata de conformar una combinación lineal de variables, esto es, llegar a construir una o varias funciones discriminantes, que no son sino nuevas variables, combinación lineal de las anteriores, que sirvan de base para asignar los casos individuales a los diferentes grupos.

En la Tabla 98 se presentan los valores propios, correlaciones canónicas, la Lambda de Wilks y valores de x^2 con el correspondiente nivel de significación. La correlación canónica obtenida (0,8772 para la primera función discriminante y 0,3429 para la segunda) indica el grado de asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos.

	Valor Propio	% de Varianza	% Acum.	Correl. Canón.	Función Derivada	Lambda de Wilks	x^2	g.l.	Signif.
					0	0.2034	388.605	22	0.0000
1*	3.3388	96.16	96.16	0.8772	1	0.8825	30.513	10	0.0007
2*	0.1332	3.84	100.00	0.3429					

Tabla 98. Función discriminante canónica.

A partir de los valores consignados en la Tabla 98, podemos rechazar la hipótesis nula de que los grupos de aceptadores y rechazadores tengan las mismas medias en la función discriminante ($x^2 = 388,605$, $p = 0,0000$). Esta Tabla únicamente sirve para poner a prueba esa hipótesis nula; no proporciona más información acerca de la eficacia de la función discriminante de cara a la clasificación de los casos.

Los valores propios se identifican con una estimación del criterio discriminante, esto es, la variabilidad intergrupo explicada por las funciones discriminantes. Una interpretación posible de los valores propios es que, cuanto mayor sea el criterio discriminante, más eficacia presenta la función para diferenciar entre los grupos. A continuación se indica el porcentaje de varianza intergrupo explicada por cada función: podemos apreciar cómo la primera de ellas explica el 96,16%; es, por consiguiente, la función preponderante, como queda de manifiesto, por otra parte, al examinar las Figuras 56 y 57, en que los centroides se sitúan claramente alineados a lo largo de la primera dimensión (eje de abscisas). Dicha función es la que realmente delimita las zonas de ubicación de los sujetos en los gráficos.

La Figura 56 muestra el dispersigrama de las puntuaciones discriminantes para todos los grupos, indicando los asteriscos la posición de los centroides.

Advertimos una clara delimitación entre los tres grupos, que se patentiza en la Figura 57 representación gráfica del mapa territorial definido por las dos funciones discriminantes. La zona central (delimitada por el signo "M") corresponde a los sujetos con un nivel medio de aceptación, en tanto que las delimitadas por "R" y "A" corresponden, respectivamente, a los grupos de rechazadores y aceptadores. En ambas Figuras los centroides aparecen nítidamente separados y no advertimos solapamientos evidentes entre los casos individuales.

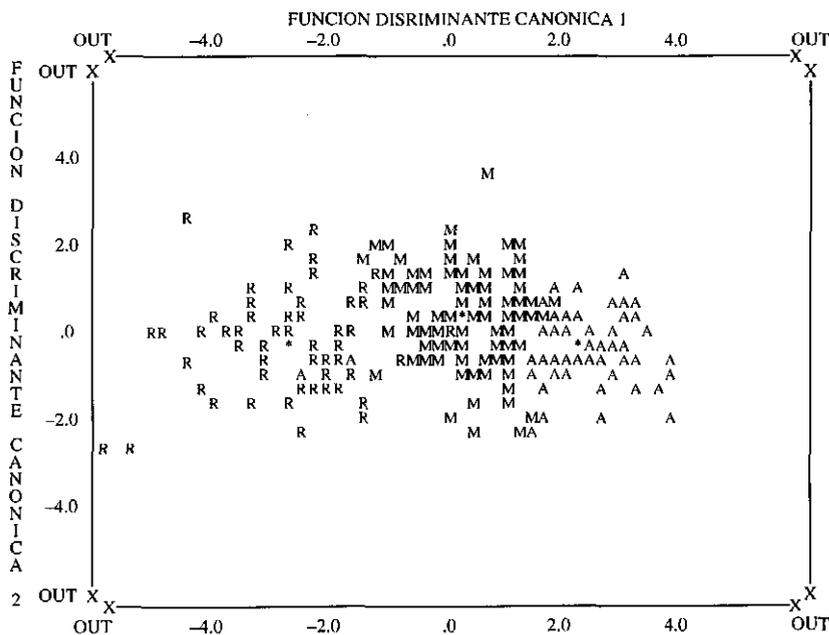


Figura 56. Dispersigrama de las puntuaciones discriminantes (todos los grupos).

La Tabla 99 presenta la matriz de correlaciones entre las variables predictoras y la función discriminante. Los asteriscos indican el grupo de variables que más están dotando de sentido o significación a cada función. Así, la función 1 viene definida por las puntuaciones en los factores de la Escala de Actitudes, más las variables correspondientes a actividades de perfeccionamiento, edad, experiencia docente y número de alumnos (si bien las cuatro aparecen con coeficientes de correlación muy bajos). Esta función que, como antes se ha dicho, es la preponderante, discrimina según que los grupos tengan unos u otros valores en dichas

grupos de respondientes —aceptadores, medios y rechazadores— podemos extraer las siguientes conclusiones:

	FUNC1	FUNC2
F1	0.82670*	0.01956
F5	0.61090*	-0.43850
F4	0.59405*	0.27934
F6	0.59191*	0.03866
F7	0.56515*	0.10305
F2	0.56301*	0.26633
F3	0.49556*	0.01131
PERF	0.11659*	-0.04479
EDAD	-0.10487*	0.02371
DOCN	-0.08904*	0.08449
ALUM	0.07071*	0.03340
PROF	0.17494	-0.44648*
CICL	-0.05085	0.43618*
TITL	0.14697	-0.23911*
SEXO	0.02533	0.18602*
CONT	0.06500	-0.17506*
ESPC	0.12268	0.13737*
PEDG	-0.00037	-0.10450*

Tabla 99. Correlaciones entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas (variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función).

Grupo Real	N.º de casos	Grupo Predicho		
		1	2	3
Grupo 1	63	59	4	0
Rechazadores		93.7%	6.3%	0.0%
Grupo 2	124	2	109	13
Medios		1.6%	87.9%	10.5%
Grupo 3	65	2	1	62
Aceptadores		3.1%	1.5%	95.4%

Porcentaje de casos «agrupados» clasificados correctamente: 91.27%.

Tabla 100. Resultados de la clasificación (matriz de confusión).

a) No han resultado con poder discriminativo entre los grupos las variables número de alumnos, contacto, experiencia docente, pertenencia a movimientos de

renovación pedagógica, asistencia a actividades de perfeccionamiento, sexo y titulación¹.

b) La combinación lineal de 11 de las 18 variables incluídas en el análisis ha clasificado correctamente al 91,27% de los profesores.

c) Los sujetos que muestran una intención de conducta propicia para aceptar en sus clases a alumnos con deficiencias son aquellos que obtienen puntuaciones más elevadas en los distintos factores de la Escala de Actitudes —en especial el primero, séptimo, quinto y tercero—, tienden a caracterizarse por ser: profesores de apoyo, de menor edad, de ciclos docentes bajos, y especializados en Educación Especial.

8.2.4. *Análisis de Regresión Múltiple sobre las puntuaciones en la Escala de Actitudes hacia la Integración*

Con el fin de intentar contestar a la pregunta de investigación formulada en la introducción —apartado (c)— de este estudio (¿Cuáles son los mejores predictores de las actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades especiales?) hemos llevado a cabo un análisis de regresión múltiple considerando como variables predictoras aquéllas, que, en mayor o menor medida, aparecen relacionadas en la literatura con las actitudes y que, desde una perspectiva univariada, hemos analizado en el apartado anterior sobre la evaluación de las actitudes del profesorado.

Nos interesa ahora, más que describir relaciones univariadas, considerar la influencia combinada del conjunto de variables predictoras sobre las actitudes, de modo que podamos delinear un modelo explicativo de carácter relacional.

Los sujetos participantes han sido los 370 profesores componentes de la submuestra que utilizamos para construir la *Escala de Actitudes*. Como variables predictoras, hemos tomado las once siguientes: titulación, atención directa a alumnos de integración, tipo de profesor, pertenencia a movimientos de renovación pedagógica, sexo, especialidad, ciclo, experiencia docente, número de alumnos, edad y asistencia a actividades de perfeccionamiento.

La modalidad de análisis de regresión utilizada (*Stepwise*) ha incluído cinco variables de las anteriores en la ecuación final, cuyos resultados se ofrecen en la Tabla 101. Se presentan, para cada uno de los factores, los valores obtenidos en cada paso del análisis (variable introducida en la ecuación, coeficientes de regresión tipificados, R, R², F y nivel de significación). El análisis se ha interrumpido en cada caso (espacios en blanco) cuando la correlación parcial de las variables aún sin incluir en la ecuación no alcanzaba el nivel de significación del 5%.

¹ Sorprende, a primera vista, que la variable asistencia a actividades de perfeccionamiento no haya alcanzado poder discriminativo entre los grupos. Una de las razones explicativas de este hecho podría residir en que una gran mayoría de los profesores encuestados sí han asistido a actividades de perfeccionamiento, al pertenecer a la plantilla de centros de integración y tener dichas actividades carácter normativo.

A partir de los datos contenidos en la Tabla 101, podemos extraer las conclusiones siguientes:

a) La variable *titulación* (maestro vs. otras especialidades tales como audición y lenguaje, fisioterapia, psicología, pedagogía, logopedia, etc.) es la que mayor contribución relativa aporta a la predicción de la puntuación total en la Escala de Actitudes cuando las demás variables están controladas. Esta misma variable aparece con el máximo poder predictivo en los factores segundo, tercero y cuarto, y en segundo lugar en el factor sexto.

b) Considerando el conjunto de los factores, las variables predictoras más importantes —con excepción de la titulación— son: la participación en actividades de perfeccionamiento (que se incluye en la ecuación de regresión en seis de los factores), la especialidad docente y el tipo de profesor (tutor o de apoyo), ambas incluidas en dos ecuaciones y, finalmente, los años de experiencia docente y el prestar atención directa a alumnos integrados, ambas incluidas en una de las ecuaciones de regresión.

c) Atendiendo tanto a la puntuación total en la Escala como a las puntuaciones en los distintos factores, los modelos de regresión resultantes se reflejan en las Figuras 58 a 65.

		Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 6
	(g.l.)	(1-368)	(2-367)	(3-366)	(4-365)	(5-364)	(6-363)
Factor 1	Variable	ESPC	EDAD	PROF	PERF	•	•
	Beta	0,324	-0,261	0,151	0,115	•	•
	R	0,324	0,412	0,429	0,444	•	•
	R2	0,105	0,169	0,184	0,197	•	•
	F	43,23*	37,42*	27,56*	22,352	•	•
Factor 2	Variable	TITL	PERF	EDAD	•	•	•
	Beta	0,305	0,183	-0,157	•	•	•
	R	0,305	0,355	0,385	•	•	•
	R2	0,093	0,126	0,149	•	•	•
	F	37,85*	26,46**	21,28*	•	•	•
Factor 3	Variable	TITL	EDAD	•	•	•	•
	Beta	0,203	-0,135	•	•	•	•
	R	0,203	0,242	•	•	•	•
	R2	0,041	0,058	•	•	•	•
	F	15,81*	11,38*	•	•	•	•
Factor 4	Variable	TITL	PERF	EDAD	•	•	•
	Beta	0,241	0,148	-0,123	•	•	•
	R	0,241	0,282	0,305	•	•	•
	R2	0,058	0,080	0,093	•	•	•
	F	22,61*	15,85*	12,54*	•	•	•

Continuación

		Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 6
Factor 5	Variable	PROF	EDAD	PERF	•	•	•
	Beta	0,254	-0,188	0,102	•	•	•
	R	0,254	0,313	0,328	•	•	•
	R2	0,065	0,098	0,108	•	•	•
	F	25,43*	19,89*	14,71*	•	•	•
Factor 6	Variable	EDAD	TITL	PERF	ALUM	INTG	DOCN
	Beta	-0,256	0,198	0,157	0,141	0,130	0,135
	R	0,256	0,320	0,355	0,382	0,402	0,413
	R2	0,066	0,103	0,026	0,146	0,162	0,171
	F	25,91*	20,97*	17,57*	15,57*	14,06*	12,47*
Factor 7	Variable	ESPC	PEDG	•	•	•	•
	Beta	0,237	-0,120	•	•	•	•
	R	0,237	0,266	•	•	•	•
	R2	0,056	0,071	•	•	•	•
	F	21,92*	13,94*	•	•	•	•
Total	Variable	TITL	EDAD	PERF	•	•	•
	Beta	0,312	-0,232	0,144	•	•	•
	R	0,312	0,385	0,409	•	•	•
	R2	0,097	0,148	0,168	•	•	•
	F	39,64*	44,56*	44,10*	•	•	•

(*) = $p < 0,001$

Tabla 101. Resultados del análisis de regresión múltiple.

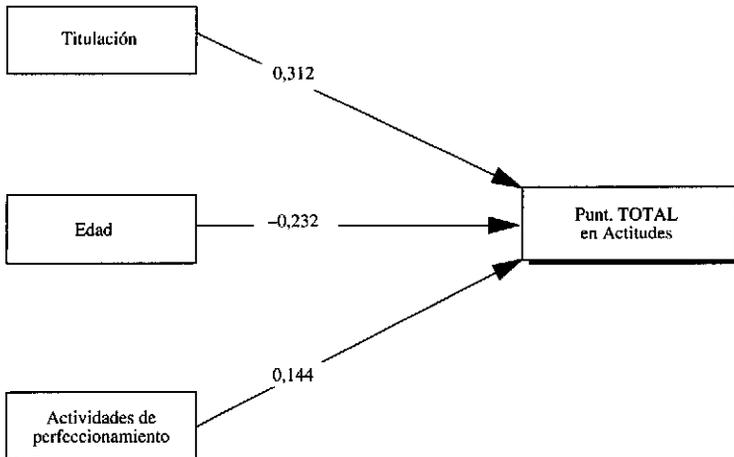


Figura 58. Modelo de regresión múltiple para la puntuación total en la Escala de Actitudes hacia la Integración.

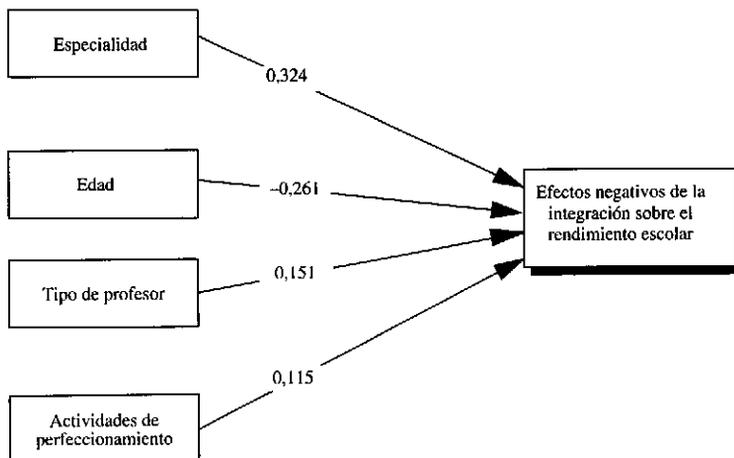


Figura 59. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 1.

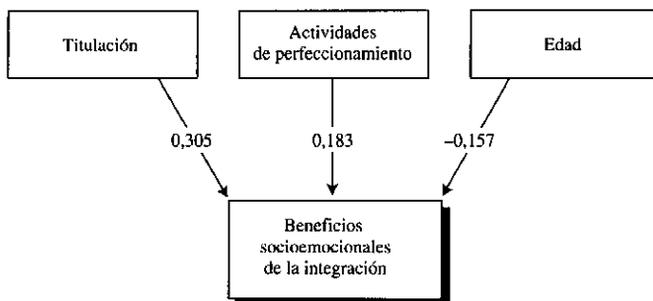


Figura 60. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 2.

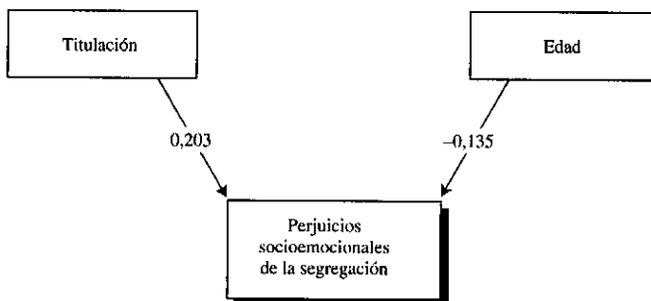


Figura 61. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 3.

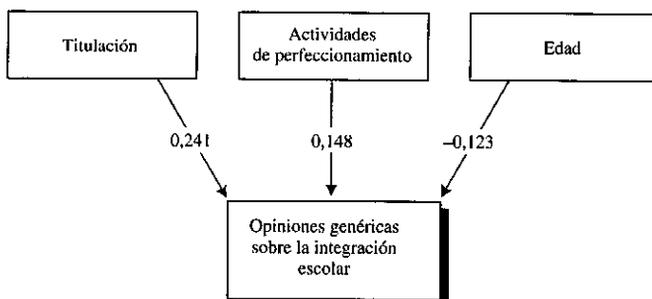


Figura 62. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 4.

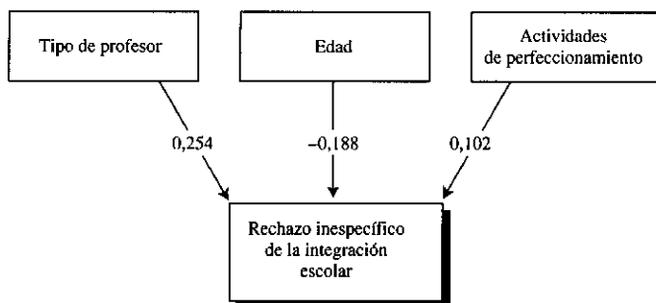


Figura 63. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 5.

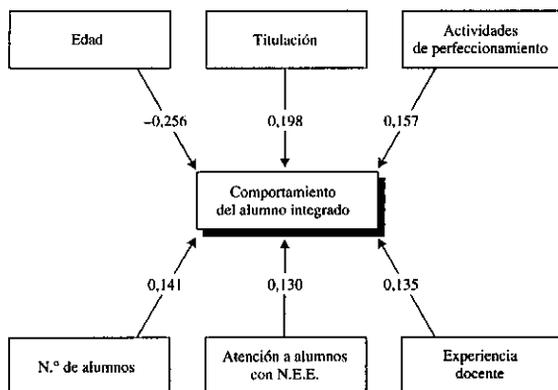


Figura 64. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 6.

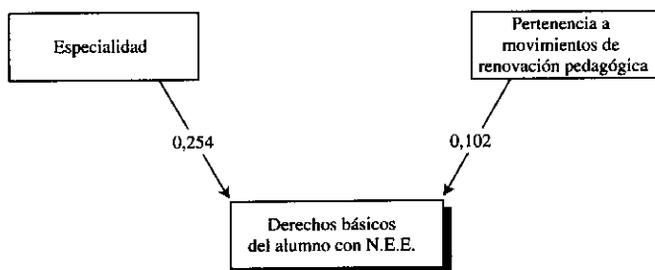
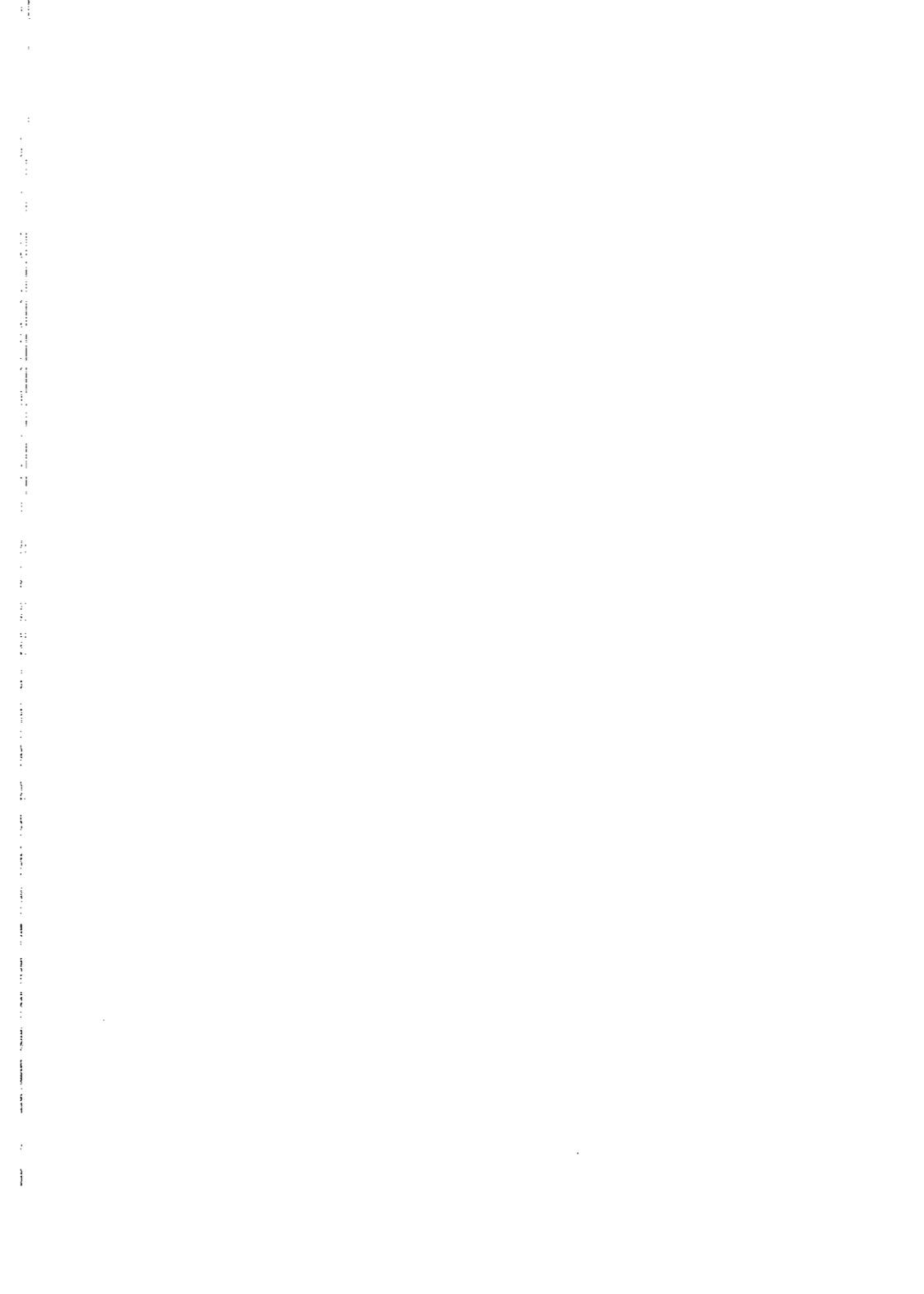


Figura 65. Modelo de regresión múltiple para la puntuación en el Factor 7.



CAPITULO 9

ESTUDIO 6. EVALUACION DE LAS INTENCIONES DE CONDUCTA DEL PROFESORADO HACIA LA INTEGRACION DE ALUMNOS CON N.E.E.

El objetivo de este estudio parcial se centró en la evaluación de las actitudes del profesorado hacia la integración de alumnos con N.E.E., entendiendo tales actitudes en su vertiente conductual (esto es, la intención manifestada por los profesores para integrar en sus aulas a alumnos afectados por diferentes tipos y niveles de discapacidad).

9.1. Elaboración de la Escala de Integrabilidad

9.1.1. Procedimiento

9.1.1.1. Descripción y preparación de los ítems

La Escala de Integrabilidad es una escala de distancia social que adopta un formato similar al de otros instrumentos desarrollados en el campo de la evaluación de actitudes hacia la discapacidad, en concreto, las "Disability Social Distance Scale" (Tringo, 1970), "Rucker-Gable Educational Programming Scale" (Rucker y Gable, 1974), o "Peers' Attitudes Toward the Handicapped Scale" (Bagley y Greene, 1981). A diferencia de ellas y, en especial, de la "Disability Social Distance Scale" —que es una escala de intervalos aparentemente iguales, construida siguiendo el proceso original propuesto por Thurstone— el instrumento desarrollado por nosotros no es, en sentido estricto, una escala de ubicación con-

sensuada, puesto que los puntos de distancia vienen determinados por las disposiciones de la legislación vigente en España respecto a las posibilidades de escolarización de los alumnos con N.E.E.

Construimos este instrumento con la intención de que sirviera a dos propósitos: en primer lugar, averiguar la intención de conducta de los profesores respecto a su disposición para admitir en sus aulas a alumnos afectados por los problemas identificados en un estudio previo sobre percepción de las deficiencias y, en segundo lugar, contrastar los resultados con los alcanzados en dicho estudio sobre distancias psicológicas de cada deficiencia al concepto de normalidad.

Los tipos de deficiencia incluídos son, con ligeras variaciones de intensidad, los mismos que se consideran en otros instrumentos de evaluación similares (véase, por ej., Rucker y Gable, 1974; Berryman y Neal, 1980). En concreto, se han ofrecido a los sujetos respondientes descripciones operacionales breves de 16 categorías de problemas en los términos siguientes:

1. *Deficiencia auditiva grave* —con sordera total—;
2. *Deficiencia auditiva leve* —sin sordera total—;
3. *Deficiencia motórica grave* —el alumno debe utilizar de forma permanente una silla de ruedas—;
4. *Deficiencia motórica leve* —el alumno no debe usar de forma permanente una silla de ruedas—;
5. *Deficiencia visual grave* —el alumno no puede leer materiales impresos—;
6. *Deficiencia visual leve* —el alumno puede leer materiales impresos—;
7. *Problemas epilépticos* —sin implicación de ataques graves o pérdida de conciencia—;
8. *Problemas de aprendizaje* —con repercusión marcada sobre el rendimiento escolar—;
9. *Parálisis cerebral* —con impedimento serio al alumno para el control del movimiento—;
10. *Problemas de disciplina* —como desafío a la autoridad o violación sistemática de normas—;
11. *Problemas de lenguaje* —tanto expresivo como receptivo—;
12. *Retraso Mental Ligero* —cociente intelectual entre 52 y 68—;
13. *Retraso Mental Límite* —cociente intelectual entre 68 y 84—;
14. *Retraso Mental Medio* —cociente intelectual entre 36 y 52—;
15. *Síndrome de Down* y
16. *Trastornos del comportamiento* con alteración de la marcha de las actividades de clase.

De esta forma, la Escala queda configurada por 16 elementos, que los respondientes deben adscribir a una de las siete modalidades (cinco de integración y dos de no integración) que contempla actualmente la legislación educativa en España:

1. Todo el tiempo en el aula normal sin apoyo.
2. Todo el tiempo en el aula normal con apoyo.
3. La mayor parte del tiempo en el aula normal y parte del tiempo en el aula de apoyo (Educación Especial).

4. La mayor parte del tiempo en el aula de apoyo (Educación Especial) y parte del tiempo en el aula normal.

5. Todo el tiempo en el aula de Educación Especial con algún momento de integración.

6. Todo el tiempo en el aula de Educación Especial.

7. Los alumnos con este problema NO son en absoluto integrables en centros normales.

9.1.1.2. Sujetos

Participaron en el proceso de desarrollo y análisis de esta Escala un total de 312 sujetos, todos ellos profesores de enseñanza general básica en activo. Todos los participantes en la muestra ejercían su labor docente en centros acogidos al programa de integración. Se consideraron cinco variables de bloqueo (titularidad del centro, edad, sexo, tipo de profesor y atención directa a alumnos con N.E.E.) quedando los sujetos distribuidos de la forma siguiente:

1. Titularidad del centro:
Perteneientes a centros públicos: 244
Perteneientes a centros concertados: 68
2. Edad:
Menos de 30: 39
De 31 a 40: 100
De 41 a 50: 98
Más de 50: 75
3. Sexo:
Mujeres: 204
Hombres: 108
4. Tipo de profesor:
Tutor: 224
Profesor de apoyo: 88
5. Atención directa a alumnos con N.E.E.:
Con atención directa: 226
Sin atención directa: 86

9.1.1.3. Hipótesis

El estudio se planteó la contrastación de las dos hipótesis siguientes:

a) ¿Existen diferencias en las intenciones de conducta del profesorado de integrar en sus aulas a los alumnos con N.E.E. atendiendo al tipo de problema que presente el alumno?

b) ¿Existen diferencias en las intenciones de conducta del profesorado de integrar en sus aulas a los alumnos con N.E.E. en función de la titularidad del centro escolar, la edad, el sexo, el tipo de profesor y el contacto con alumnos con N.E.E.?

9.1.1.4. Análisis de datos

9.1.1.4.1. FIABILIDAD

El análisis de fiabilidad de la escala ha resultado en un valor Alfa de Cronbach = 0,8447, mostrando todos los ítems índices de homogeneidad corregidos superiores a 0,400, por lo que podemos dictaminar que presenta una elevada consistencia interna.

9.1.1.4.2. VALIDEZ

El análisis factorial de las puntuaciones ha resultado en cinco factores que explican el 68,8% de la varianza total (véanse Tablas 101 y 102).

El primer factor, con un valor propio de 5,07, explica el 31,7 de la varianza, y agrupa los ítems Retraso Mental Ligero, Retraso Mental Límite y Retraso Mental Medio, por lo que le hemos asignado la denominación de Deficiencias Cognitivas.

FACTOR	Valor Propio	% Var. Explic.	% Var. Acum.
1	5,07	31,7	31,7
2	1,83	11,5	43,2
3	1,63	10,2	53,4
4	1,42	8,9	62,3
5	1,04	6,5	68,8

Tabla 101. Valores propios y proporción de varianza explicada (solución de cinco factores, rotación Varimax) por la Escala de Integrabilidad

ETIQUETA	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
R. M. Ligero	.86105				
R. M. Medio	.71073				
R. M. Límite	.69463				
D. Motórica L		.87109			
D. Motórica G		.77064			
D. Visual L		.72053			
Epilepsia		.51528			
Par. Cerebral			.80455		

Continuación

ETIQUETA	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
D. Auditiva G			.78738		
D. Visual G			.70838		
S. Down			.50046		
T. Conducta				.83176	
P. Disciplina				.73256	
P. Aprendizaje				.58843	
D. Auditiva L					.72928
P. Lenguaje					.70603

Tabla 102. Saturaciones factoriales de la Escala de Integrabilidad (aparecen en blanco las saturaciones inferiores a 0,4000). G = Grave; L = Leve.

El segundo factor, con un valor propio de 1,83 explica el 11,5 de la varianza, y agrupa los items Deficiencia Visual leve, Deficiencia Motórica y Problemas Epilépticos. Lo hemos denominado *Deficiencias físicas sin repercusión directa sobre el rendimiento escolar*.

El tercer factor, con un valor propio de 1,63, explica el 10,2 de la varianza, y agrupa los items Deficiencia Visual grave, Parálisis Cerebral y Síndrome de Down. La denominación del factor ha sido *Deficiencias que requieren el uso de recursos especiales*.

El cuarto factor, con un valor propio de 1,42, explica el 8,9 de la varianza, y agrupa los items Problemas de Comportamiento, Problemas de Disciplina graves y Problemas de Aprendizaje. Le hemos asignado el nombre de *Alteraciones no orgánicas con repercusión sobre el rendimiento escolar*.

El quinto factor, con un valor propio de 1,04, explica el 6,5 de la varianza, y agrupa los items Problemas de Lenguaje y Deficiencia Auditiva leve. La denominación ha sido *Deficiencias lingüísticas*.

El análisis factorial de segundo orden llevado a cabo sobre las puntuaciones factoriales obtenidas en el primer análisis (véase Tabla 103), ha identificado tres factores adicionales, que concuerdan con los correspondientes encontrados por Berryman, Neal y Robinson (1980) en el análisis de su "Attitudes Toward Mainstreaming Scale".

El primero de ellos agrupa a los número 5 y 2 de primer orden. Interpretamos este factor como aglutinador de problemas que no afectan al funcionamiento cognitivo de los alumnos y que, consiguientemente, no exige del profesor una adaptación o diversificación drástica del curriculum en lo que se refiere a los contenidos escolares. Lo denominamos, pues, *Problemas no influyentes sobre el aprendizaje escolar*.

El segundo engloba a los factores 1 y 3 de primer orden, agrupando los elementos referidos a retraso mental, deficiencia visual grave y parálisis cerebral, problemas todos ellos que, en principio, requieren la realización de diversificaciones curriculares. Lo denominamos en consecuencia *Discapacidad Severa*.

	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
FAC5	.72227	-.41362	
FAC2	.64213		
FAC1		.85951	
FAC3		.50590	
FAC4			.75063

Tabla 103. Análisis factorial de segundo orden de la Escala de Integrabilidad (aparecen en blanco las saturaciones inferiores a 0,4000).

El último factor se identifica con el número 4 de primer orden, cuyas saturaciones predominantes estuvieron marcadas por los elementos referidos a los problemas de comportamiento y disciplina, por lo que la denominación asignada ha sido *Problemas de comportamiento social*.

La Escala de Integrabilidad rinde una puntuación total a nuestro juicio representativa del constructo "disposición del profesor para la integración de deficiencias", con un rango que va de 16 —que indica una disposición óptima— a 112 —que indica una disposición totalmente contraria a la integración—. Naturalmente, analizando las respuestas de los respondientes individuales, podrá apreciarse su disposición a la integración de las distintas categorías por separado.

Este instrumento ha mostrado en definitiva unas cualidades psicométricas de fiabilidad —consistencia interna— y validez suficientes.

9.1.1.5. Resultados

9.1.1.5.1. TITULARIDAD DEL CENTRO ESCOLAR

Como puede apreciarse en la Tabla 104, las medias obtenidas considerando la titularidad del centro escolar son estadísticamente semejantes en todas las variables, con excepción de la Parálisis Cerebral ($t=2,41$, $p=0,016$) y el Síndrome de Down ($t=3,40$, $p=0,001$). Los profesores que enseñan en centros concertados se muestran más partidarios que los profesores de centros públicos en que los alumnos con parálisis cerebral permanezcan más tiempo en el aula ordinaria, si bien ambos grupos tienden a recomendar el aula de apoyo como emplazamiento más idóneo para estos alumnos. En lo referente al Síndrome de Down, el profesorado de centros concertados considera que los alumnos deben estar la mayor parte del

tiempo en el aula ordinaria con estancias esporádicas en el aula de apoyo, observándose una tendencia contraria en los profesores de centros públicos.

NEE	Públicos (244)	Concert. (68)	t	p
D. Auditiva grave	4,14	4,24	-0,47	0,639
D. Auditiva leve	2,55	2,75	-1,42	0,157
D. Motórica grave	2,25	2,40	-0,76	0,446
D. Motórica leve	1,71	1,78	-0,57	0,570
D. Visual grave	3,49	3,57	-0,41	0,684
D. Visual leve	2,10	2,00	0,82	0,410
Pr. Epilépticos	1,97	1,82	0,93	0,353
Pr. Aprendizaje	2,61	2,41	1,74	0,082
Parálisis Cerebral	4,45	3,87	2,41	0,016
Pr. Disciplina	3,22	3,26	-0,15	0,879
Pr. Lenguaje	2,88	2,88	-0,01	0,990
R. Mental Ligero	3,07	3,09	-0,15	0,884
R. Mental Límite	2,62	2,46	1,08	0,279
R. Mental Medio	3,88	3,71	1,11	0,269
Síndrome de Down	3,78	3,21	3,40	0,001
Tr. Comportamiento	3,00	3,09	-0,37	0,709

Tabla 104. Medias obtenidas en la Escala de Integrabilidad y resultados de la comparación entre medias atendiendo a la titularidad del centro.

9.1.1.5.2. SEXO DE LOS PROFESORES

En la Tabla 105 se ofrecen las medias obtenidas por ambos grupos. Se han observado diferencias significativas en las variables Retraso Mental Ligero ($t=-2,08$, $p=0,039$), Retraso Mental Medio ($t=-2,37$, $p=0,018$) y Síndrome de Down ($t=-4,56$, $p=0,000$). Las profesoras se muestran, por consiguiente, más partidarias que los hombres de ofrecer un emplazamiento escolar más normalizado para los alumnos afectados por las necesidades mencionadas.

NEE	Mujeres (204)	Hombres (108)	t	p
D. Auditiva grave	4,14	4,18	-0,23	0,816
D. Auditiva leve	2,67	2,44	1,78	0,076
D. Motórica grave	2,25	2,33	-0,47	0,640
D. Motórica leve	1,71	1,75	-0,37	0,715
D. Visual grave	3,47	3,59	-0,73	0,467
D. Visual leve	2,10	2,06	0,38	0,705
Pr. Epilépticos	1,85	2,09	-1,79	0,074

<i>Continuación</i>				
NEE	Mujeres (204)	Hombres (108)	t	p
Pr. Aprendizaje	2,50	2,69	-1,97	0,050
Parálisis Cerebral	4,23	4,50	-1,31	0,191
Pr. Disciplina	3,16	3,37	-0,86	0,390
Pr. Lenguaje	2,89	2,87	0,19	0,846
R. Mental Ligero	3,00	3,22	-2,08	0,039
R. Mental Límite	2,56	2,62	-0,43	0,665
R. Mental Medio	3,73	4,05	-2,37	0,018
Síndrome de Down	3,43	4,08	-4,56	0,000
Tr. Comportamiento	2,93	3,20	-1,42	0,156

Tabla 105. *Medias obtenidas en la Escala de Integrabilidad y resultados de la comparación entre medias atendiendo al sexo.*

9.1.1.5.3. TIPO DE PROFESOR

En la Tabla 106 se presentan las puntuaciones medias obtenidas considerando el tipo de profesor. De los resultados se deduce claramente que los profesores de apoyo propugnan emplazamientos más normalizados que los tutores para todos los problemas considerados, con excepción de la Deficiencia Motórica grave, en que las medias han resultado similares ($t=1,69$, $p=0,092$).

La Figura 65 ofrece una representación gráfica de las medias alcanzadas en función del tipo de profesor, y las correspondientes a la muestra total. Un análisis de la misma permite delinear las conclusiones siguientes:

NEE	Tutores (224)	Apoyo (88)	t	p
D. Auditiva grave	4,39	3,56	4,41	0,000
D. Auditiva leve	2,69	2,34	2,64	0,009
D. Motórica grave	2,37	2,07	1,69	0,092
D. Motórica leve	1,81	1,51	2,64	0,009
D. Visual grave	3,77	2,84	5,27	0,000
D. Visual leve	2,17	1,85	2,74	0,006
Pr. Epilépticos	2,08	1,56	3,81	0,000
Pr. Aprendizaje	2,66	2,33	3,20	0,002
Parálisis Cerebral	4,66	3,47	5,63	0,000
Pr. Disciplina	3,52	2,49	4,04	0,000
Pr. Lenguaje	2,93	2,75	2,01	0,045
R. Mental Ligero	3,14	2,90	2,12	0,035
R. Mental Límite	2,69	2,32	2,70	0,007

<i>Continuación</i>				
NEE	Tutores (224)	Apoyo (88)	t	p
R. Mental Medio	3,94	3,58	2,58	0,010
Síndrome de Down	3,93	2,94	6,74	0,000
Tr. Comportamiento	3,20	2,57	3,10	0,002

Tabla 106. *Medias obtenidas en la Escala de Integrabilidad y resultados de la comparación entre medias atendiendo al tipo de profesor.*

1. Ninguna de las necesidades educativas consideradas se sitúa en la zona correspondiente a la categoría "siempre en el aula normal sin apoyo". Los profesores encuestados entienden, por tanto, que el abordaje educativo de todos los problemas, considerados genéricamente, requiere el concurso de apoyos externos.

2. En ningún caso se considera que los alumnos afectados de cualquiera de los problemas estudiados sean "no integrables" o deban permanecer todo el tiempo (o incluso la mayor parte del tiempo con momentos esporádicos de integración) en el aula de apoyo.

3. La mayor parte de los problemas se sitúa en el rango comprendido entre las categorías "siempre en el aula normal con apoyo" y "casi siempre en el aula normal con parte del tiempo en el aula de apoyo". Son las deficiencias que presentan mayor nivel de gravedad y permanencia (Parálisis Cerebral, Deficiencia Auditiva grave, Retraso Mental Medio y Síndrome de Down) las situadas, en especial por los profesores tutores, en la zona correspondiente a "casi todo el tiempo en el aula de apoyo con parte en el aula normal".

Atendiendo a las puntuaciones ponderadas obtenidas en los tres factores de segundo orden, puede comprobarse cómo los problemas no directamente relacionados a priori con el aprendizaje escolar son considerados más fácilmente integrables, seguidos de los problemas de comportamiento social (para los que tanto la muestra general como los profesores tutores recomiendan una asistencia temporal al aula de apoyo) y los problemas incluidos en el factor "Discapacidad Severa", para los que la mayoría de los profesores encuestados recomiendan un apoyo durante más tiempo fuera del aula ordinaria (véase Figura 66).

NEE	Sí (226)	No (86)	t	p
D. Auditiva grave	4,06	4,41	-1,76	0,079
D. Auditiva leve	2,59	2,59	-0,03	0,973
D. Motórica grave	2,28	2,29	-0,07	0,947
D. Motórica leve	1,70	1,79	-0,80	0,423
D. Visual grave	3,45	3,66	-1,14	0,255
D. Visual leve	2,08	2,10	-0,25	0,806
Pr. Epilépticos	1,89	2,05	-1,07	0,285

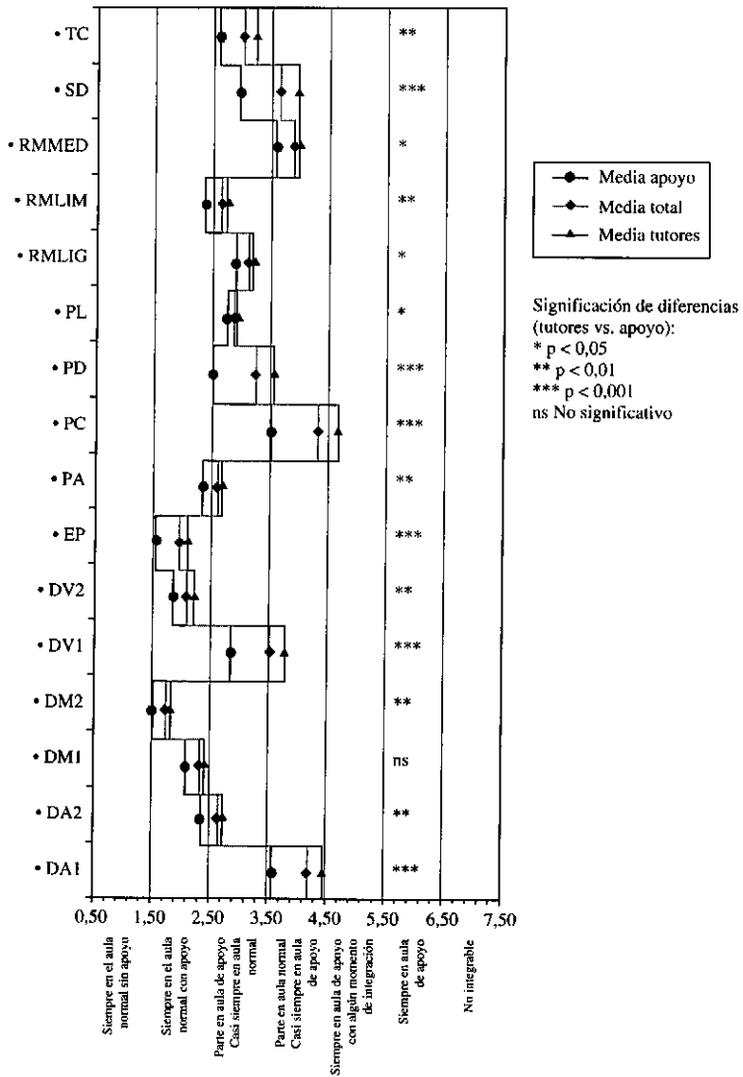


Figura 65. Medias obtenidas en cada categoría por la muestra total, los profesores tutores y de apoyo.

Continuación

NEE	Sí (226)	No (86)	t	p
Pr. Aprendizaje	2,50	2,74	-2,33	0,021
Parálisis Cerebral	4,16	4,73	-2,57	0,011
Pr. Disciplina	3,15	3,44	-1,11	0,270
Pr. Lenguaje	2,87	2,90	-0,38	0,702
R. Mental Ligero	3,06	3,12	-0,50	0,616
R. Mental Límite	2,52	2,76	-1,72	0,087
R. Mental Medio	3,79	3,97	-1,21	0,227
Síndrome de Down	3,54	3,97	-2,75	0,006
Tr. Comportamiento	2,96	3,19	-1,09	0,278

Tabla 107. Medias obtenidas en la Escala de Integrabilidad y resultados de la comparación entre medias atendiendo a la atención directa a alumnos con N.E.E.

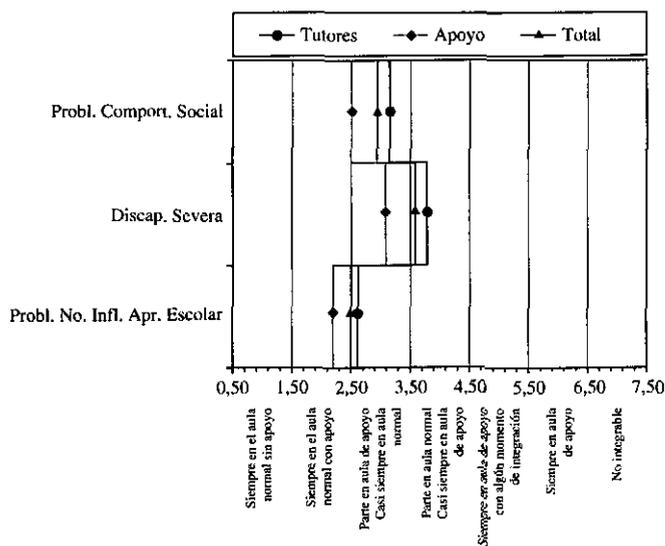


Figura 66. Medias obtenidas en los factores de segundo orden por la muestra total, los profesores tutores y de apoyo (***) $p < 0,001$.

9.1.1.5.4. ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES:

La consideración de esta variable ha resultado en diferencias significativas entre los grupos únicamente en tres de las 16 necesidades estudiadas: Problemas

	D. Visual Grave				D. Visual Leve				Pr. Epilépticos				Pr. Aprendizaje			
	F		p		F		p		F		p		F		p	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	5,63		0,00		1,90		0,13		6,27		0,00		6,37		0,00	
Menos de 30	1															
De 31 a 40	2															
De 41 a 50	3	*	*					*								
Más de 50	4	*	*					*	*					*	*	*

	Parálisis Cerebral				Pr. Disciplina				Pr. Lenguaje				R. Mental Ligero			
	F		p		F		p		F		p		F		p	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	16,15		0,00		8,14		0,00		4,37		0,01		5,78		0,00	
Menos de 30	1															
De 31 a 40	2	*												*		
De 41 a 50	3	*	*			*	*	*						*		
Más de 50	4	*	*			*	*	*						*	*	*

	R. Mental Límite				R. Mental Medio				Síndrome de Down				Tr. Comportamiento			
	F		p		F		p		F		p		F		p	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	6,10		0,00		3,08		0,03		10,86		0,00		3,90		0,01	
Menos de 30	1															
De 31 a 40	2							*						*		
De 41 a 50	3	*	*					*						*		
Más de 50	4	*	*			*	*	*	*	*				*		

Tabla 108. Resultados del análisis de varianza (comparaciones múltiples de Duncan) en función de la variable edad.

9.1.1.5.6. INTERACCIONES

Se ha llevado a cabo un análisis multifactorial de la varianza al objeto de comprobar la existencia de interacciones entre las variables de bloqueo.

Únicamente se han encontrado tres estadísticamente significativas: dos de ellas corresponden a los efectos de la interacción entre la edad y la atención a alumnos con N.E.E. en las variables Deficiencia Auditiva Leve ($F=3,965$, $p=0,009$) y Retraso Mental Límite ($F=2,721$, $p=0,045$), y la tercera a la interacción entre tipo de profesor y edad, en la variable Retraso Mental Medio ($F=2,952$, $p=0,033$). Tomados los datos en conjunto, podemos por tanto considerar que la interacción de las variables de control no ejercen una influencia significativa sobre las distintas variables (condiciones de discapacidad) analizadas.

CAPITULO 10

ESTUDIO 7. EVOLUCION Y ESTADO ACTUAL DEL PROGRAMA DE INTEGRACION SEGUN LA OPINION DEL PROFESORADO

El objetivo de este estudio se centró en analizar un conjunto de aspectos fundamentales relacionados tanto con la evolución como con el estado actual del programa de integración de acuerdo con la opinión del profesorado. Se trataba, básicamente, de dar respuesta a tres interrogantes esenciales: (a) ¿Cómo perciben los profesores la evolución y el estado actual del PI? (b) ¿Existe alguna relación entre las variables incluidas en los distintos grupos de variables –por ej., impacto general del programa, programación, etc.–? y (c) ¿Existen diferencias entre las variables incluidas en los grupos atendiendo a variables sociodemográficas, contextuales y personales de los profesores?

10.1. Método

10.1.1. Sujetos

Participaron en este estudio los 831 profesores de la provincia que ejercían su labor docente en centros adscritos al programa de integración. De ellos, 670 corresponden a centros públicos y 161 a concertados. La muestra final útil quedó compuesta por 248 profesores, distribuidos en las frecuencias que figuran a continuación, para cada una de las 11 variables de bloqueo consideradas:

- a) Porcentaje de acuerdo entre los profesores en la incorporación al programa de integración:
 - Menos del 60% de acuerdo: 18 (7,3%)
 - Del 60 al 90% de acuerdo: 72 (29,0%)
 - Más del 90% de acuerdo: 158 (63,7%)

- b) Edad:
 - Menos de 30: 36 (14,5%)
 - De 31 a 40: 81 (32,7%)
 - De 41 a 50: 88 (35,5%)
 - De 51 a 60: 32 (12,9%)
 - Más de 60: 5 (2,0%)
 - NS/NC: 6 (2,4%)
- c) Especialidad:
 - Ciencias: 39 (15,7%)
 - Sociales: 36 (14,5%)
 - Primaria: 72 (29,0%)
 - Filología: 27 (10,9%)
 - Pedagogía Terapéutica: 41 (16,5%)
 - Audición y Lenguaje: 22 (8,9%)
 - Otras: 11 (4,4%)
- d) Experiencia docente:
 - Menos de 3 años: 21 (8,5%)
 - De 3 a 6 años: 24 (9,7%)
 - De 6 a 9 años: 23 (9,3%)
 - Más de 9 años: 180 (72,6%)
- e) Nivel docente:
 - Preescolar: 25 (10,1%)
 - Ciclo Inicial: 79 (31,9%)
 - Ciclo Medio: 97 (39,1%)
 - Ciclo Superior: 47 (19,0%)
- f) Sexo:
 - Mujeres: 189 (76,2%)
 - Hombres: 59 (23,8%)
- g) Situación administrativa:
 - Propiedad Definitiva: 192 (77,4%)
 - Propiedad Provisional: 34 (13,7%)
 - Comisión de Servicios: 3 (1,2%)
 - Interinidad: 19 (7,7%)
- h) Tamaño del centro:
 - Pequeño (hasta 12 unidades): 83 (33,5%)
 - Medio (de 12 a 24 unidades): 127 (51,2%)
 - Grande (más de 24 unidades): 38 (15,3%)
- i) Tipo de profesor:
 - Tutor: 178 (71,8%)
 - De Apoyo: 70 (28,2%)
- j) Titularidad del centro:
 - Público: 147 (59,3%)
 - Concertado: 101 (40,7%)
- k) Ubicación del centro:
 - Urbano: 132 (53,2%)
 - Rural: 116 (46,8%)

10.1.2. Instrumentos

La denominada *Encuesta 2* es un cuestionario de formato mixto (puede consultarse una reproducción de la misma en el Apéndice), compuesto por 52 preguntas que hacen referencia por una parte a variables sociodemográficas de los respondientes y, por otra, a variables relativas al funcionamiento del programa de integración en siete áreas de contenido.

Con el fin de flexibilizar la transmisión de la información, optamos por utilizar formatos de respuesta diferente (por ej., abiertas vs. cerradas, politómicas vs. dicotómicas, cerradas vs. abiertas, respuestas de ordenamiento o clasificación y de respuesta simple vs. de respuesta múltiple) atendiendo al tipo de datos suministrados por cada una de las cuestiones.

Las áreas de contenido anteriormente citadas se consignan a continuación:

10.1.2.1. Impacto y valoración general del programa

Este bloque agrupaba preguntas relativas a las opiniones de los profesores sobre el impacto del programa de integración y su valoración genérica de las repercusiones del proceso integrador sobre la evolución de los alumnos con N.E.E. y sus compañeros.

10.1.2.2. Programación

El bloque correspondiente a Programación incluía preguntas relativas a los objetivos planteados, metodología utilizada, adaptaciones curriculares, variables organizativas y, en general, actividades llevadas a cabo en las aulas integradoras para facilitar la normalización de los alumnos con N.E.E.

10.1.2.3. Actitudes y expectativas

Se incluyeron en este apartado cuatro preguntas relacionadas por una parte con las actitudes (generales e intencionales) de los profesores y, por otra, con sus expectativas respecto a la evolución de los alumnos integrados en cuanto al rendimiento escolar y a la aceptación social.

10.1.2.4. Coordinación

Las preguntas incluidas en este bloque se referían al grado de coordinación existente entre los diferentes profesionales (maestros, equipos de orientación psicopedagógica y compartición de responsabilidades en las tareas de diseño, aplicación y evaluación de los programas individuales de los alumnos.

10.1.2.5. Formación y perfeccionamiento profesional

Se solicitó la opinión de los profesores respecto a la propia competencia profesional para trabajar con alumnos integrados y sobre el número y calidad de las actividades de perfeccionamiento realizadas.

10.1.2.6. Recursos

Las cuestiones en este bloque hacían referencia a la calidad, suficiencia y adecuación de los recursos tanto humanos como materiales puestos a disposición de los centros por la Administración Educativa para llevar a término el programa de integración.

10.1.2.7. Implicación de las familias

El último apartado incluía cinco preguntas relacionadas con la implicación, expectativas y actitudes de los padres, tanto de los alumnos integrados como de los compañeros de éstos, hacia la integración escolar.

10.1.3. Procedimiento

Las encuestas fueron enviadas por correo, personalmente a cada uno de los profesores, junto con una carta de presentación en la que se les suministraron unas breves instrucciones de cumplimentación y se les informó del plazo de devolución.

Fueron devueltas cumplimentadas dentro del plazo marcado un total de 452 encuestas, de las que hubieron de desecharse 204 por distintas razones (no mantener ningún tipo de contacto con alumnos integrados, ser devueltas en blanco, con las preguntas sobre variables sociodemográficas sin cubrir, con más de tres cuestiones sin contestar, o por otros defectos formales). De este modo, la tasa efectiva de devolución fue de un 29,84%. Consideramos dicha tasa suficiente, ateniéndonos al rigor de los criterios utilizados para considerar las encuestas devueltas como aceptables para el estudio. Debe tenerse en cuenta, por otra parte, que más de un centenar de encuestas aceptables fueron devueltas fuera de plazo, por lo que no fue posible incluirlas en los análisis de datos.

10.1.4. Análisis de datos

Las respuestas fueron codificadas siguiendo los procedimientos al uso, agrupándolas para su análisis en tres grupos: respuestas exclusivas (de posibilidad única), respuestas no exclusivas (múltiples) y respuestas de clasificación. En algún caso, y para facilitar la comprensión de los resultados, las respuestas se recodificaron mediante la agrupación de categorías. Los datos se analizaron en un ordenador Apple Macintosh, mediante el programa SPSS, versión 4.0 (SPSS, 1991).

10.1.5. Resultados

10.1.5.1. Frecuencias para toda la muestra

10.1.5.1.1. IMPACTO Y VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

1. *Repercusiones de la integración de alumnos con N.E.E. para sus compañeros.*

- a) En cuanto al rendimiento escolar
 - Positivas: 27,8%
 - Neutras: 58,9%
 - Negativas: 13,3%
- b) En cuanto a las relaciones sociales /interpersonales
 - Positivas: 75,0%
 - Neutras: 21,0%
 - Negativas: 4,0%
2. *Conveniencia de la integración de alumnos con N.E.E. en centros ordinarios atendiendo a la experiencia particular de los profesores.*
 - Más que antes de la implantación del programa: 36,3%
 - La opinión no se ha modificado: 52,8%
 - Menos que antes de la implantación del programa: 10,9%
3. *Diferencias entre los alumnos integrados y sus compañeros*
 - a) En cuanto al rendimiento escolar
 - Mucha diferencia: 27,0%
 - Bastante diferencia: 55,2%
 - Alguna diferencia: 14,1%
 - Ninguna diferencia: 3,6%
 - b) En cuanto a las relaciones sociales /interpersonales
 - Mucha diferencia: 2,4%
 - Bastante diferencia: 26,2%
 - Alguna diferencia: 47,6%
 - Ninguna diferencia: 23,8%
4. *Juicio genérico sobre el programa de integración escolar*
 - Positivo: 77,0%
 - Neutro: 18,1%
 - Negativo: 4,8%
5. *Viabilidad de la integración como proyecto educativo*
 - Es viable: 91,5%
 - No es viable: 8,5%
6. *Calidad de la atención educativa prestada a los alumnos en las aulas ordinarias*
 - Adecuada: 81,9%
 - Inadecuada: 18,9%
7. *Perjuicios derivados para los compañeros de la atención del profesor a los alumnos integrados*
 - Son perjudicados: 15,7%
 - No son perjudicados: 84,3%
8. *Repercusión de la presencia de alumnos integrados sobre el deterioro del ambiente de aprendizaje de los compañeros*
 - No repercute: 84,3%
 - Sí repercute: 15,7%
9. *Influencia de la presencia del programa de integración sobre la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros*

- Ha influido mucho: 3,6%
 Ha influido bastante: 45,2%
 Ha influido poco: 45,6%
 No ha influido en absoluto: 5,6%

Atendiendo a los resultados para la muestra total, podemos, por consiguiente, delinear las siguientes conclusiones relativas a las opiniones del profesorado sobre el impacto del programa:

a) Las repercusiones del programa de integración para los alumnos con N.E.E. son más positivas si se considera la socialización como variable de salida.

b) La integración escolar es vista como una opción educativa viable, generadora de ciertas mejoras de la calidad de la enseñanza en los centros, deseable y positiva, a pesar de que los profesores perciben grandes diferencias entre los alumnos integrados y sus compañeros, especialmente cuando el criterio de comparación es el rendimiento escolar.

c) El profesorado percibe en su gran mayoría que la atención educativa prestada a los alumnos con N.E.E. integrados en centros y aulas ordinarias es adecuada o muy adecuada.

d) En lo que atañe a una de las críticas tradicionales que se hacen a los programas de integración (esto es, las posibles repercusiones negativas sobre el rendimiento de los alumnos y el empobrecimiento del ambiente de aprendizaje), los profesores manifiestan en su mayoría su desacuerdo con dichas críticas.

Asociación entre variables relativas al impacto y valoración general del programa (coeficientes de contingencia).

	Rep. Rend.	Rep. Soc.	Conv. Integr.	Difer. Rend.	Difer. Soc.	Juic. Genér.	Viabilidad	Calid. Atenc.	Perj. Compañ.	Reperc. Amb.	Mejor. Calidad
Rep. Rend.	—										
Rep. Soc.	,461**	—									
Conv. Integr.	,359**	,296**	—								
Difer. Rend.	,270**	,212 ns	,238*	—							
Difer. Soc.	,239*	,246*	,220*	,330**	—						
Juic. Genér.	,426**	,364**	,454**	,248*	,211 ns	—					
Viabilidad	,262**	,312**	,228**	,042 ns	,164 ns	,330**	—				
Calidad Atenc.	,182*	,143 ns	,270**	,193*	,174*	,359**	,155*	—			
Perj. Compañ.	,390**	,327**	,285**	,262**	,262**	,425**	,359**	,167**	—		
Reperc. Amb.	,333**	,327**	,273**	,178*	,160 ns	,312**	,292**	,140*	,313**	—	
Mejor. Calidad	,372**	,305**	,443**	,280*	,276*	,320**	,158 ns	,210**	,303**	,243**	—

Tabla 109. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas al impacto y valoración general del programa.

Como puede apreciarse en la Tabla 109, la mayoría de asociaciones entre las variables incluidas en el bloque de Impacto y Valoración General (reflejadas por los correspondientes coeficientes de contingencia) han alcanzado valores significativos al nivel de confianza del 1 por ciento, lo que revela un nivel de congruencia aceptable entre las 11 variables analizadas. Son de destacar las asociaciones no significativas, que corresponden a los siguientes conjuntos de variables:

- a) Repercusiones en la socialización vs. Diferencias entre los alumnos con N.E.E. y sus compañeros respecto al rendimiento escolar vs. y Calidad de la atención prestada.
- b) Diferencias entre los alumnos con N.E.E. y sus compañeros respecto al rendimiento escolar vs. Viabilidad de la integración como proyecto educativo.
- c) Diferencias entre los alumnos con N.E.E. y sus compañeros respecto al nivel de socialización vs. Juicio genérico sobre el programa, Viabilidad del programa y Repercusiones sobre el ambiente de aprendizaje de los compañeros.
- d) Viabilidad del programa vs. Influencia de la presencia del programa de integración sobre la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros.

10.1.5.1.2. PROGRAMACION

1. *Planificación de actuaciones concretas para mejorar la interacción entre los alumnos con N.E.E. y sus compañeros.*
 - No se planifican: 41,5%
 - Sí se planifican: 58,5%
2. *Naturaleza de los objetivos y metas planificados para los alumnos con N.E.E.*
 - Preferentemente de integración social: 21,4%
 - Preferentemente de rendimiento escolar: 2,8%
 - Se da igual importancia a ambos aspectos: 75,8%
3. *Modificación del estilo de enseñanza y metodología educativa general.*
 - Se han realizado cambios: 82,3%
 - No se han realizado cambios: 17,7%
4. *Modificaciones significativas en el curriculum de los alumnos con N.E.E.*
 - Se han realizado modificaciones: 77,8%
 - No se han realizado modificaciones: 22,2%
5. *Modalidad de las adaptaciones curriculares.*
 - Adaptación de algunos aspectos del curriculum ordinario: 46,4%
 - Curriculum totalmente diferente: 53,6%
6. *Realización de experiencias organizativas nuevas en el aula como consecuencia de la implantación de la integración.*
 - Se han realizado: 51,2%
 - No se han realizado: 48,8%
7. *Empleo de métodos y materiales específicos para la atención a los alumnos con N.E.E.*
 - Se emplean métodos y materiales específicos: 76,6%
 - No se emplean métodos y materiales específicos: 23,4%
8. *Posibilidad de modificar los métodos de enseñanza para adecuarlos a las necesidades de los alumnos con N.E.E.*
 - Es posible y se está haciendo: 24,2%
 - Se está intentando: 66,1%
 - Es imposible: 9,7%
9. *Proporción de tiempo que los alumnos con N.E.E. dedican a la realización de actividades junto con sus compañeros.*

- Del 0 al 20%: 5,2%
- Del 20 al 40%: 19,8%
- Del 40 al 60%: 46,8%
- Del 60 al 80%: 14,1%
- Del 80 al 100%: 14,1

En resumen, atendiendo a los resultados para la muestra total, pueden extraerse las siguientes conclusiones:

a) Más de un 40% del profesorado reconoce no planificar actuaciones concretas y estructuradas para mejorar la interacción entre los alumnos con N.E.E. y sus compañeros. Este resultado es ciertamente sorprendente, por cuanto se manifiesta que los objetivos planteados para dichos alumnos tienen en consideración preferentemente la integración social o, en todo caso; a ésta se le confiere una importancia similar al rendimiento escolar.

b) La implantación del programa de integración ha supuesto en la gran mayoría de los casos una modificación del estilo de enseñanza y de la metodología docente, lo que ha supuesto la realización de nuevas experiencias organizativas y el empleo de metodologías educativas específicas para la atención a los alumnos con N.E.E.

c) Advertimos por otra parte el interés del profesorado por el uso de métodos educativos adecuados, manifestando en su mayoría (más del 90%) que dichos métodos pueden usarse para la atención conjunta de alumnos con y sin N.E.E.

d) Con respecto a las adaptaciones curriculares, en el 80% de los casos se han llevado a cabo modificaciones del curriculum ordinario, que han sido significativas en más de la mitad de los casos.

e) La integración temporal de los alumnos presenta una dispersión considerable, si bien tres cuartas partes del alumnado con N.E.E. pasa con sus compañeros más del 40% del horario escolar.

Asociación entre variables relativas a la programación (coeficientes de contingencia).

	Act. Inter.	Objetivos	Camb. Metod.	Modif. Curric.	Curricul.	Exper. Organiz.	Mater. Especif.	Modif. Métodos	Compart. Tareas
Act. Inter.	—								
Objetivos	,071 ns	—							
Camb. Metod.	,079 ns	,168*	—						
Modif. Curric.	,036 ns	,143 ns	,318**	—					
Curricul.	,061 ns	,095 ns	,179**	,254**	—				
Exper. Organiz.	,141*	,116 ns	,236**	,175**	,066 ns	—			
Mater. Especif.	,094 ns	,161*	,235**	,268**	,171**	,181**	—		
Modif. Métodos	,225**	,078 ns	,178*	,053 ns	,211**	,236**	,243**	—	
Compart. Tareas	,103 ns	,170 ns	,244*	,180 ns	,242**	,226**	,123 ns	,279**	—

Tabla 110. *Coefficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a la programación.*

La Tabla 110 presenta los coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables agrupadas en el bloque Programación, junto con los niveles de signifi-

ción alcanzados. Encontramos en esta ocasión que, de los 36 coeficientes calculados, únicamente 16 son significativos con un valor p máximo inferior al cinco por ciento.

Los índices de asociación menos consistentes se han encontrado entre las variables Planificación de actuaciones concretas para mejorar la interacción entre los alumnos con N.E.E. y sus compañeros y Naturaleza de los objetivos y metas planificados para los alumnos con N.E.E. y el resto de las que conforman el bloque de programación.

El resto de las variables consideradas en este apartado (Modificación del estilo de enseñanza y metodología educativa general, Realización de modificaciones curriculares significativas y modalidad de dichas adaptaciones, Realización de experiencias organizativas nuevas en el aula, Empleo de métodos y materiales específicos, Posibilidad de modificar los métodos de enseñanza y Proporción de tiempo que los alumnos con N.E.E. dedican a la realización de actividades junto con sus compañeros) han obtenido índices más elevados, alcanzando en su mayoría una elevada significación estadística.

10.1.5.1.3. ACTITUDES Y EXPECTATIVAS

1. *Actitudes del profesorado hacia la integración.*
 - Muy positivas: 9,9%
 - Bastante positivas: 46,7%
 - Neutras: 20,7%
 - Algo negativas: 21,1%
 - Muy negativas: 1,7%
2. *Expectativas en cuanto al rendimiento escolar de los alumnos con N.E.E.*
 - Muy positivas: 9,5%
 - Relativamente positivas: 71,9%
 - Relativamente negativas: 16,9%
 - Muy negativas: 1,7%
3. *Expectativas en cuanto a la aceptación social de los alumnos con N.E.E..*
 - Muy positivas: 40,9%
 - Relativamente positivas: 56,2%
 - Relativamente negativas: 2,1%
 - Muy negativas: 0,8%
4. *Intención de conducta (admisión en el aula de alumnos con N.E.E.)*
 - Muy de acuerdo: 31,0%
 - Bastante de acuerdo: 48,8%
 - Indiferente: 8,3%
 - Bastante en desacuerdo: 9,9%
 - Muy en desacuerdo: 2,1%

Las respuestas dadas por todos los participantes a las cuestiones relacionadas con las actitudes y expectativas nos llevan a afirmar que:

- a) *Las actitudes declaradas tienden a ser en términos globales de signo posi-*

tivo, aunque un porcentaje relativamente elevado (21%) manifiestan albergar actitudes neutrales.

b) Es optimista la visión que los profesores tienen de la evolución de los alumnos con N.E.E. respecto al rendimiento escolar, manifestando más del 80% que sus expectativas en este punto son positivas o muy positivas.

c) Una diferencia cualitativa reseñable se refiere a las expectativas de los profesores sobre la evolución de la socialización de los alumnos, comparada con el rendimiento. Dichas expectativas son más elevadas para la primera que para el segundo (respuesta Muy positivas en el 41% y el 10% respectivamente).

d) Se advierte una congruencia entre las actitudes expresadas (componente cognitivo) y la intención de conducta (componente conductual).

Asociación entre variables relativas a las actitudes y expectativas (coeficientes de contingencia).

	Act. Prof.	Expect. Rend.	Expect. Soc.	Intec. Integr.
Act. Prof.	—			
Expect. Rend.	,262**	—		
Expect. Soc.	,253**	,378**	—	
Intenc. Integr.	,457**	,340**	,307**	—

Tabla 111. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a las actitudes y expectativas.

Los coeficientes de contingencia alcanzados entre las variables actitudinales que se representan en la Tabla 111 denotan un elevado nivel de congruencia entre ellas, habiendo alcanzado todos los valores un nivel de significación superior al uno por ciento.

10.1.5.1.4. COORDINACION

- Trabajo coordinado entre profesores (tutores y de apoyo) y otros profesionales.*
 Continuo: 64,9%
 Esporádico: 33,9%
 No: 1,2%
- Solicitud de la opinión del profesor para admitir en su clase a alumnos con N.E.E.*
 Se solicitó la opinión: 49,6%
 No se solicitó la opinión: 50,4%
- Colaboración entre profesores (tutor y de apoyo) en el diseño, aplicación y evaluación de los programas de los alumnos con N.E.E.*
 Totalmente: 18,1%
 En gran medida: 48,0%
 En alguna medida: 31,5%
 Nada: 2,4%

Como se desprende de los porcentajes obtenidos en cada una de las respuestas de este apartado,

a) La mayoría de los profesores manifiestan trabajar conjuntamente en la planificación, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares, tanto en lo que se refiere a la *frecuencia* como a la *intensidad* de la coordinación.

b) Resulta en alguna medida sorprendente que más de la mitad del profesorado manifieste no haber sido consultado en el momento de incluir en su aula a alumnos con N.E.E.

Asociación entre variables de coordinación (coeficientes de contingencia).

	Coord. Profes.	Opin. Integr.	Compar. Respos.
Coord. Profes.	—		
Opin. Integr.	,085 ns	—	
Compar. Respos.	,448**	,216**	—

Tabla 112. *Coefficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a la coordinación del programa.*

Como puede observarse en la Tabla 112, los coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables de coordinación denotan un grado de asociación elevado entre la frecuencia de la coordinación entre profesores y la intensidad de dicha coordinación ($C=0,448$, $p<0,001$). No es significativa la asociación entre la frecuencia y la consulta previa a los profesores.

10.1.5.1.5. FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

1. *Autovaloración de la competencia para la educación de alumnos con N.E.E.*
Positiva: 44,0%
Negativa: 56,0%
2. *Realización de actividades de perfeccionamiento y reciclaje profesional.*
Más de seis: 22,2%
De tres a cinco: 29,4%
Menos de tres: 48,4%
3. *Calidad y adecuación de las actividades de perfeccionamiento efectuadas.*
Muy positivas: 7,7%
Bastante positivas: 48,8%
Poco positivas: 39,9%
Nada positivas: 3,6%

Las respuestas a las tres variables incluidas en el bloque de formación y perfeccionamiento del profesorado indican que:

a) Más de la mitad de los profesores denotan una percepción insuficiente de su autoeficacia para atender a alumnos con N.E.E., a pesar de que han realizado actividades de perfeccionamiento relacionadas con dicho cometido.

b) Las actividades de perfeccionamiento realizadas se consideran en términos generales más positivas que negativas (57% frente a 43% respectivamente).

Asociación entre variables de formación y perfeccionamiento (coeficientes de contingencia).

	Suf. Prepar.	Activ. Perf.	Calid. Perf.
Suf. Prepar.	—		
Activ. Perf.	,417**	—	
Calid. Perf.	,335**	,416**	—

Tabla 113. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a la formación y perfeccionamiento del profesorado.

Los coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables de coordinación (véase Tabla 113), denotan un nivel de congruencia elevado, alcanzando los tres pares un nivel de significación superior al uno por mil.

10.1.5.1.6. RECURSOS

1. *Suficiencia de recursos materiales para llevar a cabo la integración.*
Suficientes: 37,5%
Insuficientes: 62,5%
2. *Suficiencia de recursos personales para llevar a cabo la integración.*
Suficientes: 39,5%
Insuficientes: 60,5%
3. *Contribución del PI a la mejor utilización de los recursos existentes.*
Ha contribuido: 73,8%
No ha contribuido: 26,2%

De los datos anteriormente expresados se desprende que:

a) Una mayoría de profesores consideran insuficientes los recursos, tanto materiales como personales, puestos por el M.E.C. a disposición de los centros escolares para llevar a término el programa de integración.

b) Se reconoce mayoritariamente que la implantación del PI ha dinamizado la utilización de los recursos de todo tipo previamente existentes en los centros.

Asociación entre variables de recursos (coeficientes de contingencia).

	Suf. Rec. Mat.	Suf. Rec. Per.	Mej. Util. Rec.
Suf. Rec. Mat.	—		
Suf. Rec. Per.	,296**	—	
Mej. Util. Rec.	,138*	,087 ns	—

Tabla 114. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a los recursos.

Se ha apreciado una asociación significativa entre la suficiencia de recursos materiales y personales ($C=0,296$, $p=0,00$). Es más débil la asociación entre suficiencia de recursos materiales y dinamización del uso de recursos ya existentes ($C=0,138$, $p=0,03$), y no ha resultado significativa la asociación entre esta última variable y la suficiencia de recursos personales (véase Tabla 114).

10.1.5.1.7. FAMILIAS

1. *Valoración del desarrollo del PI por parte de los padres de los alumnos integrados.*
 - Positiva: 77,8%
 - Indiferente: 20,6%
 - Negativa: 1,6%
2. *Valoración del desarrollo del PI por parte de los padres del resto de los alumnos.*
 - Positiva: 33,1%
 - Indiferente: 61,7%
 - Negativa: 5,2%
3. *Implicación de los padres de los alumnos integrados en el proceso de integración.*
 - Más que los demás padres: 29,4%
 - Igual que los demás padres: 48,0%
 - Menos que los demás padres: 4,0%
 - No se implican ni colaboran: 18,5%
4. *Relación de los padres con el centro escolar.*
 - Positiva: 82,7%
 - Indiferente: 15,7%
 - Negativa: 1,6%
5. *Mejoras en las expectativas de los padres de alumnos integrados.*
 - Han mejorado mucho: 8,1%
 - Han mejorado bastante: 50,4%
 - Han mejorado algo: 36,3%
 - Se mantienen igual: 5,2%

De los datos anteriormente expresados se desprende que:

a) En opinión de los profesores, los padres valoran de forma distinta el programa de integración, en función de que sus hijos tengan o no necesidades educativas especiales. Es de destacar la incidencia mínima entre los padres de las actitudes abiertamente negativas u hostiles.

b) Un porcentaje elevado de padres de alumnos con N.E.E. muestran una implicación activa en el proceso integrador.

c) El profesorado sostiene que se han producido mejoras de diversa magnitud en las expectativas de prácticamente la totalidad de los padres a lo largo del proceso de integración.

Asociación entre variables relativas a la familia (coeficientes de contingencia).

	Valor. Pl. Integ.	Valor Pl. NInteg.	Impl. Padres	Rel. Centro	Expec. Padres
Valor. Pl. Integ.	—				
Valor. Pl. NInteg.	,285**	—			
Impl. Padres	,503**	,285**	—		
Rel. Centro	,501**	,246**	,562**	—	
Expec. Padres	,428**	,318**	,481**	,470**	—

Tabla 115. Coeficientes de contingencia obtenidos entre las variables relativas a las familias de los alumnos.

Todos los índices de asociación obtenidos entre las variables de este grupo han resultado significativos ($p \leq 0,01$), denotando un nivel elevado de congruencia entre las mismas (véase Tabla 115).

ANÁLISIS DE PREGUNTAS CON RESPUESTA MÚLTIPLE

En la Encuesta se introdujeron diez cuestiones con posibilidad de respuesta múltiple. Debido a la peculiaridad que este tipo de preguntas presenta de cara al análisis de los datos, no las hemos incluido en el bloque principal de análisis, por lo que pasamos a continuación a comentar los resultados más relevantes.

I. Personas encargadas de realizar la evaluación del progreso de los alumnos con N.E.E.

a) Frecuencias totales

El porcentaje mayoritario corresponde a la categoría "Todos los implicados", seguido de "Profesor tutor" y "Profesor de apoyo" —con porcentajes similares—, en tanto que los Equipos Psicopedagógicos aparecen como encargados de las tareas eva-

ladoras del progreso de los alumnos sólo en el 8,4% de las respuestas (11,3% de los casos).

Categoría	N	% R	% C
Profesor tutor	64	19,9	26,7
Equipo Psicopedagógico	27	8,4	11,3
Profesor de apoyo	56	17,4	23,3
Todos los implicados	175	54,3	72,9
RESPUESTAS TOTALES	322	100,0	134,2

b) Resultados por variables de bloqueo

- Por tamaño del centro escolar

Si bien el mayor porcentaje corresponde en todos los centros a la categoría “Todos los implicados”, se han obtenido diferencias significativas entre ellos atendiendo al tamaño ($\chi^2=17,62$, $p=0,007$). En los centros grandes son similares los porcentajes alcanzados por las categorías “Profesor tutor”, “Profesor de apoyo” y “Todos los implicados” —en torno al 30%—, mientras que en los centros de tamaño medio y pequeño se encargan de la evaluación el tutor o el profesor de apoyo aproximadamente en el 15% de los casos, alcanzándose diferencias significativas entre los centros pequeños y grandes ($\chi^2=16,01$, $p=0,001$) y entre los medios y grandes ($\chi^2=10,66$, $p=0,0014$), pero no entre los pequeños y los medios ($\chi^2=2,65$, $p=0,449$).

- Por titularidad del centro escolar

La evaluación del progreso suelen llevarla a cabo todas las personas implicadas tanto en los centros públicos (49,5%) como en los concertados (62,5%). A pesar de que las diferencias no son significativas ($\chi^2=5,44$, $p=0,142$), se advierte por consiguiente una tendencia a que en los centros de titularidad pública sean las personas individualmente (profesores tutores y de apoyo) quienes realizan las tareas de evaluación con más frecuencia que en los centros concertados.

- Por ubicación del centro escolar

No se han encontrado diferencias globales considerando la ubicación del centro ($\chi^2=6,50$, $p=0,090$). Se han observado proporciones semejantes en las categorías “Tutor” y “Profesor de apoyo” (aproximadamente el 20%) pero no en “Todos

los implicados" (49,4% en los centros rurales frente al 59,1% en los urbanos), y "Equipos Psicopedagógicos" (12,0% en los primeros frente a 4,9% en los segundos).

II. Criterios utilizados para la promoción de los alumnos con N.E.E.

a) Frecuencias totales

Categoría	N	% R	% C
Promoción si alcanza la media del grupo	25	7,7	10,9
Promoción si alcanza objetivos curriculares	103	31,9	45,0
Promoción automática	24	7,4	10,5
Promoción según nivel de socialización alcanzado	147	45,5	64,2
Promoción según otros aspectos	24	7,4	10,5
RESPUESTAS TOTALES	323	100,0	141,0

De la información contenida en la Tabla siguiente se desprende que los criterios más frecuentemente utilizados para la promoción de nivel de los alumnos con N.E.E. atienden de modo preferente al nivel de socialización alcanzado (64,2%). En segunda posición figura el criterio de promocionar a los alumnos en el caso de que alcancen o superen los objetivos curriculares individuales (45%). Las proporciones son similares en el resto de los casos (promoción si alcanzan la media del grupo, promoción automática independientemente del progreso mostrado y otros criterios de promoción, los tres con aproximadamente el 10% de los casos).

b) Resultados por variables de bloqueo

- Por tamaño del centro escolar

Se han observado diferencias globales significativas ($\chi^2=20,57$, $p=0,008$) teniendo en cuenta el tamaño de los centros. Es en los centros de tamaño grande (2,4% de las respuestas frente aproximadamente un 9% del resto) donde menos se tiene en cuenta el que los alumnos con N.E.E. se aproximen a la media del grupo para promocionar de nivel y, por el contrario, donde se considera prioritaria la consecución de objetivos de socialización (63,4% de las respuestas frente a más o menos el 40% del resto). Se tiene mucho menos en cuenta en términos generales el que el alumno consiga los objetivos curriculares planificados en el programa individual (38,3% en los centros medios, 26,7% en los pequeños y 22,0% en los grandes). Las diferencias estadísticas han resultado significativas entre los centros

medios y pequeños ($\chi^2=11,46$, $p=0,022$) y, en menor nivel, entre los pequeños y grandes ($\chi^2=8,55$, $p=0,073$) y entre estos últimos y los medios ($\chi^2=8,02$, $p=0,091$).

- Por titularidad del centro escolar

Las diferencias atendiendo a la titularidad han resultado altamente significativas ($\chi^2=16,09$, $p=0,008$), encontrándose, fundamentalmente, en tres de las cinco categorías estudiadas: En los centros públicos se tiene más en cuenta el que los alumnos con N.E.E. se acerquen a la media del grupo (10,1% frente a 4,0%), promocionan de forma automática a los alumnos con más frecuencia que los concertados (11,1% frente a 1,6%) y otorgan una importancia relativa menor a la consecución de objetivos de socialización para promocionar de nivel (40,4% frente a 53,6%).

- Por ubicación del centro escolar

La distribución de las respuestas tomando en consideración la ubicación de los centros escolares ha resultado estadísticamente similar al nivel de confianza del 5 por ciento ($\chi^2=8,56$, $p=0,073$), si bien se observa una ligera discrepancia entre ambos tipos de centros en cuanto a la promoción de los alumnos con N.E.E. atendiendo a la consecución de objetivos marcados en el curriculum individual (35,7% en los centros urbanos frente al 27,0% en los rurales).

III. Tareas realizadas de forma rutinaria para evaluar el progreso de los alumnos con N.E.E.

a) Frecuencias totales

Categoría	N	% R	% C
Seguimiento/Evaluación continua	186	37,2	76,9
Reuniones de los profesores implicados	164	32,8	67,8
Reuniones con Equipos Psicopedagógicos	121	24,2	50,0
Otros	29	5,8	12,0
RESPUESTAS TOTALES	500	100,0	206,6

Considerados globalmente, los resultados indican que las tareas de evaluación del progreso de los alumnos que se realizan con más frecuencia corresponden a actividades de seguimiento y evaluación continua de los alumnos (76,9% de las

respuestas) y planificación de reuniones entre los profesionales implicados (67,8%). Son menos frecuentes las reuniones con los Equipos de Orientación (50%), y en raras ocasiones se utilizan otros procedimientos de evaluación (12%).

b) Resultados por variables de bloqueo

- Por tamaño del centro escolar

El tamaño de los centros no es una variable influyente en el tipo de tareas realizadas para evaluar el progreso de los alumnos ($\chi^2=5,02$, $p=0,541$).

- Por titularidad del centro escolar

Los centros de titularidad pública han resultado significativamente diferentes de los concertados en esta variable ($\chi^2=16,69$, $p=0,001$). Los datos indican que en los centros públicos se utiliza con más frecuencia la evaluación continua y se llevan a cabo más reuniones de seguimiento que en los concertados. Estos, por otra parte, llevan a término otras modalidades de evaluación del progreso con más asiduidad que los primeros. Las reuniones con los equipos de orientación aparecen con una frecuencia similar en ambos tipos de centros.

- Por ubicación del centro escolar

En los centros rurales se realizan con más frecuencia que en los urbanos reuniones de evaluación del progreso de los alumnos con N.E.E., tanto entre los profesores implicados como con los equipos de orientación psicopedagógica ($\chi^2=16,80$, $p=0,001$).

IV. Personas encargadas de decidir si el programa individualizado es o no apropiado para cada alumno con N.E.E.

a) Frecuencias totales

La proporción más elevada corresponde a la categoría "Todos los implicados" (86,9%), seguida a mucha distancia del resto: "Profesor tutor" (10,9%), "Profesor de apoyo" (7%) y "Equipos Psicopedagógicos" (6,6%).

b) Resultados por variables de bloqueo

- Por tamaño del centro escolar

Se han obtenido diferencias significativas en esta variable atendiendo al tamaño del centro escolar ($\chi^2=29,10$, $p=0,000$). Los profesores (tutor y/o de

apoyo) se encargan de decidir la adecuación del programa con más frecuencia en los centros grandes que en los medios y pequeños. Por otra parte, es en los centros de tamaño medio donde con más frecuencia participan en tales decisiones todas las personas implicadas (87,4% de las respuestas, frente al 76,2% en los centros pequeños y únicamente el 54,5% en los grandes). Las diferencias globales encontradas son especialmente significativas entre los centros medios y grandes ($\chi^2=28,49$, $p=0,000$) y, en menor medida, entre los pequeños y medios ($\chi^2=10,11$, $p=0,018$) y entre los pequeños y grandes ($\chi^2=8,81$, $p=0,032$).

Categoría	N	% R	% C
Profesor tutor	25	9,8	10,9
Profesor de apoyo	16	6,3	7,0
Equipo Psicopedagógico	15	5,9	6,6
Todos los implicados	199	78,0	86,9
RESPUESTAS TOTALES	255	100,0	111,4

- Por titularidad del centro escolar

La titularidad de los centros no ha mostrado tener influencia sobre las decisiones acerca de la adecuación de los programas diseñados para los alumnos con N.E.E. ($\chi^2=5,70$, $p=0,127$).

- Por ubicación del centro escolar

Tampoco la ubicación del centro ha resultado en diferencias significativas en la variable estudiada ($\chi^2=1,62$, $p=0,567$).

V. Momentos de evaluación / seguimiento de los alumnos con N.E.E.

a) Frecuencias totales

Categoría	N	% R	% C
Antes de entrar en el Programa de Integración	27	11,7	12,1
Después de entrar en el Programa de Integración	18	7,8	8,0
En ambos momentos	185	80,4	82,6
RESPUESTAS TOTALES	230	100,0	102,7

La evaluación de los alumnos con N.E.E. se lleva a cabo mayoritariamente tanto antes como después de ingresar en el programa de integración (82,6% de las respuestas). Solamente en un 8% de los casos se realiza una vez que el alumno ha entrado en el programa, y en un 12,1% antes del ingreso.

b) Resultados por variables de bloqueo

- Por tamaño del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo al tamaño de los centros ($\chi^2=8,45$, $p=0,08$).

- Por titularidad del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo a la titularidad de los centros ($\chi^2=4,14$, $p=0,126$).

- Por ubicación del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo a la ubicación de los centros ($\chi^2=1,13$, $p=0,567$).

VI. Tipo de evaluación de los alumnos con N.E.E.

a) Frecuencias totales

Categoría	N	% R	% C
Inicial	70	18,8	29,8
Continua	217	58,3	92,3
Periódica	43	11,6	18,3
Final	42	11,3	17,9
RESPUESTAS TOTALES	372	100,0	158,3

El porcentaje más elevado corresponde al tipo de evaluación continua (92,3% de las respuestas), seguido de la inicial (29,8%), la periódica (18,3%) y la final (17,9%).

b) Resultados por variables de bloqueo

- Por tamaño del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo al tamaño de los centros ($\chi^2=7,40$, $p=0,285$).

- Por titularidad del centro escolar

En los centros concertados aparece con mayor frecuencia que en los públicos la evaluación continua (68,8% de las respuestas, frente al 53% en los centros públicos). En estos últimos son más frecuentes que en los concertados los restantes tipos de evaluación —inicial, periódica y final— ($\chi^2=8,53$, $p=0,036$).

- Por ubicación del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo a la ubicación de los centros ($\chi^2=4,01$, $p=0,261$).

VII. Personas que llevan a cabo las tareas de evaluación / seguimiento de los alumnos con N.E.E.

a) Frecuencias totales

Categoría	N	% R	% C
Profesor tutor	95	24,1	40,1
Profesor de apoyo	91	23,0	38,4
Equipo Psicopedagógico	55	13,9	23,2
Equipo Directivo	2	0,5	0,8
Todos los implicados	152	38,5	64,1
RESPUESTAS TOTALES	395	100,0	166,7

Las actividades de evaluación y seguimiento de los alumnos con N.E.E. son realizadas mayoritariamente por todas las personas implicadas (64,1% de las respuestas), encargándose de las mismas el profesor tutor y/o de apoyo (quienes son citados en aproximadamente el 40% de las respuestas), o bien los Equipos Psicopedagógicos (23,2% de las respuestas).

b) Resultados por variables de bloqueo

- Por tamaño del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo al tamaño de los centros ($\chi^2=3,74$, $p=0,880$).

- Por titularidad del centro escolar

Se han encontrado diferencias muy acusadas ($\chi^2=56,00$, $p=0,000$) entre los centros atendiendo a su titularidad. En los centros concertados la frecuencia de respuestas más elevada corresponde a la categoría "Todos los implicados" (66,1% de las respuestas) en tanto que en los centros públicos dicha categoría, junto con las correspondientes a los profesores (tutor y/o de apoyo), alcanza una proporción en torno al 27%.

- Por ubicación del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo a la ubicación de los centros ($\chi^2=8,20$, $p=0,084$).

VIII. Tipo de repercusiones que se revisan en el seguimiento de los alumnos con N.E.E.

a) Frecuencias totales

Categoría	N	% R	% C
Programación general del aula	73	20,2	31,7
Organización y agrupaciones de alumnos	97	26,9	42,2
Adecuación y organización de los apoyos	191	52,9	83,0
RESPUESTAS TOTALES	361	100,0	157,0

Las repercusiones de la integración que se revisan en las sesiones de seguimiento de los alumnos con N.E.E. se revisa preferentemente la adecuación y organización de los apoyos (83% de las respuestas), siendo de menor relevancia el resto de los aspectos considerados (organización de las clases y agrupaciones de alumnos, con un 42,2% de las respuestas, y programación general del aula, con un 31,7%).

b) Resultados por variables de bloqueo

• Por tamaño del centro escolar

Las diferencias entre los distintos centros han resultado globalmente significativas atendiendo al tamaño de los mismos ($\chi^2=20,42$, $p=0,000$). En los centros grandes se confiere una importancia mucho más pareja a los tres aspectos —programación general del aula, organización de la clase y agrupaciones de alumnos y adecuación y organización de los apoyos— que en los centros de tamaño pequeño y, especialmente, medio, en los que la atención a la adecuación y organización de apoyos es muy superior a las otras dos cuestiones estudiadas. Así, las diferencias más acusadas corresponden a la comparación entre centros de tamaño medio con los de tamaño grande ($\chi^2=15,77$, $p=0,000$) y pequeño ($\chi^2=11,74$, $p=0,003$). No ha resultado diferencias significativas entre los centros pequeños y grandes ($\chi^2=2,45$, $p=0,293$).

• Por titularidad del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo a la titularidad de los centros ($\chi^2=2,09$, $p=0,352$).

• Por ubicación del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo a la ubicación de los centros ($\chi^2=81,22$, $p=0,542$).

IX. Actividades que se llevan a cabo en común entre el profesor tutor y el profesor de apoyo.

a) Frecuencias totales

Categoría	N	% R	% C
Diseño del programa individual	120	27,9	53,1
Aplicación del programa	144	33,5	63,7
Evaluación del progreso	136	31,6	60,2
Otros aspectos	30	7,0	13,3
RESPUESTAS TOTALES	430	100,0	190,3

Las actividades que se reseñan con más frecuencia corresponden a la aplicación del programa (63,7% de las respuestas), evaluación (60,2%) y diseño del

mismo (53,1%). Aparece con mucha menos frecuencia la categoría "Otros aspectos", con sólo un 13,3% de las respuestas. Atendiendo, pues, a estas proporciones, los profesores tutores y de apoyo abordan conjuntamente el programa de integración escolar en sus tres perspectivas.

b) Resultados por variables de bloqueo

- Por tamaño del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo al tamaño de los centros ($\chi^2=6,14$ $p=0,408$).

- Por titularidad del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo a la titularidad de los centros ($\chi^2=1,71$ $p=0,636$).

- Por ubicación del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo a la ubicación de los centros ($\chi^2=3,42$ $p=0,331$).

X. Temas principales que se abordan en las reuniones de coordinación y seguimiento de los alumnos con N.E.E.

a) Frecuencias totales

Categoría	N	% R	% C
Materiales y métodos	101	23,0	44,7
Objetivos	135	30,7	59,7
Evaluación del progreso	177	40,2	78,3
Otros aspectos	27	6,1	11,9
RESPUESTAS TOTALES	440	100,0	194,7

El aspecto referido a la evaluación del progreso de los alumnos ha mostrado ser el punto de mayor interés abordado por los profesores en sus reuniones de coordinación. Un 78,3% de las respuestas se manifiestan en este sentido. En

segundo plano se encuentra el tema de los objetivos (59,7% de las respuestas) y los materiales didácticos y aspectos de carácter metodológico (44,7% de las respuestas). Los tres temas mencionados constituyen el grueso de los temas presentes en las sesiones de coordinación, siendo minoritarias otras cuestiones, que aparecen en el 11,9% de las respuestas de los profesores.

b) Resultados por variables de bloqueo

- Por tamaño del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo al tamaño de los centros ($\chi^2=9,18$, $p=0,164$).

- Por titularidad del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo a la titularidad de los centros ($\chi^2=5,63$, $p=0,131$).

- Por ubicación del centro escolar

No se han obtenido diferencias en las frecuencias de respuesta atendiendo a la ubicación de los centros ($\chi^2=0,69$, $p=0,875$).

10.1.5.2. Frecuencias por variables de control

Se han realizado análisis bivariados de tabulación cruzada —tablas de contingencia— entre las respuestas del profesorado y las variables de control señaladas en el punto 1.1 (porcentaje de acuerdo entre los profesores en la incorporación al programa de integración, edad, especialidad, experiencia docente, nivel docente, sexo, situación administrativa, tamaño del centro, tipo de profesor, titularidad del centro y ubicación del centro).

Reseñamos a continuación los resultados más representativos (casos en que se han evidenciado diferencias significativas entre los grupos mediante la prueba de χ^2) atendiendo a los grupos de variables antes reseñados.

10.1.5.2.1. IMPACTO Y VALORACION GENERAL DEL PROGRAMA

1. Diferencias según el porcentaje de acuerdo previo para formar parte del programa de integración

Se han considerado tres grupos: los profesores en cuyos centros el programa se puso en marcha con un acuerdo inferior al 60% del claustro, los que partieron

de un acuerdo inicial entre el 60 y el 90% y los que superaron esta última proporción.

Se han obtenido diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=10,99$, $p<,005$) en la variable Calidad de la atención educativa prestada a los alumnos en las aulas ordinarias: Consideran que dicha atención es adecuada el 72,2% y el 70,8% de los profesores cuyo porcentaje de acuerdo se situó entre menos del 60 y del 60 al 90% respectivamente, frente al 88,0% de profesores cuyo grado de acuerdo para incorporarse al programa de integración superó el 90%). No se han evidenciado diferencias en el resto de las variables.

2. *Diferencias por edad*

Los respondientes se han agrupado en tres categorías: Menos de 40, de 41 a 50 y más de 50 años.

En este bloque, la única variable que ha rendido diferencias ($\chi^2=8,24$ $p=0,016$) corresponde a la posibilidad de que la integración suponga un empobrecimiento del ambiente de aprendizaje para los compañeros de los alumnos con N.E.E. Un 29,7% de los profesores del tercer grupo (más de 50 años) considera que el ambiente de aprendizaje se torna menos estimulante y exigente, frente al 17% del grupo intermedio y el 10% del grupo de profesores más jóvenes.

3. *Diferencias por especialidad*

El número original de categorías en esta variable —siete— se redujo a cuatro al objeto de facilitar el manejo y mejorar las posibilidades de análisis de los datos, dado que, de contar con la totalidad de las categorías, se produciría un número no aceptable de celdas vacías en las tablas de contingencia. Así, la recodificación las redujo a las cuatro siguientes: ciencias, letras, ciclo inicial y medio, y apoyo. Incluimos en esta última los 74 casos de la muestra cuya especialidad era pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, fisioterapia, logopedia, o cualquier otra inmediatamente relacionada con la atención a alumnos con N.E.E.

Atendiendo, pues, a la variable así recodificada, se han encontrado las siguientes diferencias:

Repercusiones de la integración en cuanto al fomento de las relaciones sociales y conductas interpersonales de los alumnos integrados: el 90,5% de los profesores de apoyo considera que tales repercusiones son positivas o muy positivas, frente a un promedio del resto de los grupos inferior al 70% ($\chi^2=17,91$, $p=0,006$).

Consideran que la integración en centros ordinarios es una alternativa educativa adecuada el 54,1% de los profesores de apoyo, situándose los porcentajes de las demás especialidades por debajo del 30% ($\chi^2=17,05$, $p=0,009$).

Son los profesores de especialidad ciclo inicial y medio quienes consideran que existen menos diferencias entre los alumnos integrados y sus compañeros en

cuanto al grado de aceptación social: un 80,6% de este grupo entienden que tales diferencias son mínimas o no existen, en tanto que, en el resto de los grupos, en torno al 60% mantienen esta opinión ($\chi^2=17,63$, $p=0,040$).

El 95,9% de los profesores de apoyo opinan que los compañeros de los alumnos con N.E.E. no se ven perjudicados por el hecho de que el profesor deba emplear parte de su tiempo en atender a éstos, frente al 84,7% de los profesores de ciclo inicial y medio, y aproximadamente el 75% de los restantes grupos ($\chi^2=13,62$, $p=0,003$).

4. *Diferencias por experiencia docente*

Se recodificó esta variable, agrupando las cuatro categorías originales en dos (hasta seis años, y más de seis años de experiencia).

Se reafirman en su consideración de la conveniencia de la integración escolar el 55,6% de los profesores con menos experiencia frente al 32% de los más experimentados. Por otra parte, el 2,2% de los primeros admite que dicha opinión se ha modificado en el sentido contrario, frente al 12,8% del segundo grupo ($\chi^2=10,58$, $p=0,005$).

Advierten una diferencia marcada entre los alumnos con N.E.E. y sus compañeros atendiendo al rendimiento escolar el 11,1% de los profesores con menor experiencia, frente al 30,5% de los de más experiencia docente ($\chi^2=13,62$, $p=0,003$). Debe hacerse notar, sin embargo, que la recodificación de las disparidades en dos categorías (mucho - bastante y poco-nada) no resulta en diferencias significativas: el 82,2% de los profesores con menos experiencia advertirían mucha o bastante diferencia entre los alumnos, frente al mismo porcentaje de profesores con más experiencia.

La última diferencia encontrada en este bloque en cuanto a experiencia docente está referida a la innovación de los centros educativos y mejora de la calidad de la enseñanza provocada por el programa de integración. Los profesores con menor experiencia mantienen una opinión más optimista que el resto, manifestando el 64,4% que dicha repercusión es significativa, en tanto que la misma opinión es mantenida por el 45,3% del otro grupo ($\chi^2=11,95$, $p=0,007$).

5. *Diferencias por nivel docente*

No se han encontrado diferencias significativas atendiendo a esta variable.

6. *Diferencias por sexo*

Existen ligeras diferencias entre hombres y mujeres ($\chi^2=7,96$, $p=0,047$) en la consideración que hacen de la similitud entre los alumnos con N.E.E. y sus com-

pañeros respecto a la aceptación social. Así, el 24,4% de las primeras afirman que unos y otros alumnos son bastante o muy distintos, frente al 42,4% de los segundos. La magnitud de la diferencia entre estas dos proporciones se compensa con la categoría algo (el 50,3% de las mujeres frente al 39% de los varones).

Las mujeres (93,7%) se muestran algo más favorables que los hombres (84,7%) hacia la viabilidad de la integración como proyecto educativo ($\chi^2=4,60$, $p=0,032$).

7. *Diferencias por situación administrativa de los profesores*

Se categorizó inicialmente esta variable en cuatro bloques: propiedad definitiva, propiedad provisional, comisión de servicios e interinidad. Hubimos posteriormente de reagrupar las dos últimas categorías en una (otros), a la vista del escaso número de sujetos incluidos en ellas. Aun así, los resultados deben tomarse con cautela, debido a dos razones: en primer lugar, la gran mayoría (N=192) de los profesores son propietarios definitivos (el resto de la muestra se compone de 34 profesores provisionales y 22 incluidos en la denominación otros); en segundo lugar, no nos pareció procedente eliminar ninguna categoría, puesto que la comparación dejaría de tener sentido. Ello hace que algunas de las celdas de las correspondientes tablas de contingencia contengan valores inferiores a 5.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, las diferencias encontradas se refieren a las siguientes cuatro variables:

Repercusiones de la integración sobre los compañeros de los alumnos con N.E.E. en cuanto al rendimiento escolar: el 50% de los profesores en comisión de servicios e interinos califican como positivas tales repercusiones, frente al 41,2% y 22,9% de los provisionales y definitivos, respectivamente ($\chi^2=12,60$, $p=0,013$).

Repercusiones de la integración sobre los compañeros de los alumnos con N.E.E. en cuanto a las relaciones sociales: la totalidad de profesores en comisión de servicios e interinos sostiene que ha tenido repercusiones positivas, frente al 70,3% y 85,3% de definitivos y provisionales, respectivamente ($\chi^2=12,17$, $p=0,016$).

Opinión global sobre la conveniencia del programa de integración: El grupo que opina más favorablemente está de nuevo constituido por los profesores en comisión de servicios e interinos (63,6%), seguido de los provisionales (44,1%) y los definitivos (31,8%) ($\chi^2=9,82$, $p=0,044$).

Diferencias entre alumnos integrados y compañeros en rendimiento escolar: Advierten diferencias más acusadas los profesores de los dos primeros grupos (83,8% y 90,2%) que los del segundo (54,6%) ($\chi^2=16,68$, $p=0,011$).

8. *Diferencias por tamaño de centro*

Atendiendo al tamaño del centro escolar, únicamente se han apreciado diferencias significativas entre los grupos en el juicio genérico que merece a los pro-

fesores el programa de integración. El 85,5% de los profesores de centros pequeños (menos de 12 unidades) se manifiestan algo más favorables que los pertenecientes a centros de tamaño medio (de 12 a 24 unidades, con el 71,7%) y grandes (de más de 24 unidades, con el 76,3% de profesores que mantienen una opinión genérica favorable sobre el programa) ($\chi^2=9,98$, $p=0,04$).

9. *Diferencias por tipo de profesor*

Considerando el tipo de profesor (tutor vs. apoyo) se han encontrado diferencias en las variables siguientes:

Repercusiones de la integración sobre los compañeros en cuanto a rendimiento escolar: Los profesores de apoyo (42,9%) opinan que ha influido positivamente, frente al 21,9% de tutores que mantienen la misma opinión ($\chi^2=12,01$, $p=0,002$).

Repercusiones de la integración sobre los compañeros en cuanto a las relaciones sociales: De nuevo el mayor porcentaje de profesores que opinan que ha influido de forma positiva corresponde a los de apoyo (91,4%), frente al 68,5% de tutores ($\chi^2=14,59$, $p=0,000$).

Reafirmación de la conveniencia de la integración escolar: el 55,7% de los profesores de apoyo manifiesta estar más convencido que antes de la implantación del programa, frente al 28,7% de los tutores que se expresa en la misma dirección ($\chi^2=15,93$, $p=0,000$).

Posibles perjuicios ocasionados a los compañeros por la presencia en la clase regular de alumnos con N.E.E.: Solamente el 4,2% de los profesores de apoyo estiman que se produce un perjuicio para los compañeros, frente al 20,2% de los tutores ($\chi^2=9,63$, $p=0,002$).

Contribución del PI en la innovación de los centros y mejora de la calidad educativa: Opinan que tal contribución es significativa el 41,6% de los tutores, frente al 67,1% de los profesores de apoyo ($\chi^2=13,38$, $p=0,004$).

10. *Diferencias por titularidad del centro*

Teniendo en cuenta la titularidad de los centros (públicos vs. concertados) la única diferencia significativa entre grupos corresponde a la variable *calidad general de la atención educativa* que los alumnos con N.E.E. reciben en el aula ordinaria. El 90,1% de los profesores de centros concertados manifiestan que es bastante o muy adecuada, frente al 76,2% de los que ejercen su labor en centros públicos ($\chi^2=7,80$, $p=0,005$).

11. *Diferencias por ubicación del centro*

La ubicación del centro únicamente ha resultado en diferencias significativas entre los grupos en la variable referida a la calidad de la atención educativa reci-

bida por los alumnos integrados. Los profesores de centros urbanos califican de adecuada la calidad en el 87,9% de las respuestas, frente al 75,0% de los profesores de colegios rurales ($\chi^2=6,89$, $p=0,009$).

10.1.5.2.2. PROGRAMACION

1. *Diferencias según el porcentaje de acuerdo previo para formar parte del programa de integración*

Únicamente se han obtenido diferencias significativas en dos de las variables incluidas en el bloque. La primera de ellas se refiere a la puesta en práctica de experiencias nuevas de organización en el aula como consecuencia de la implantación del programa. Las diferencias ($\chi^2=6,48$, $p=0,039$) señalan que son los profesores con mayor grado de acuerdo los que han iniciado más experiencias nuevas (57% frente al 38,9 y 50% de los otros dos grupos).

La segunda se refiere al uso de materiales específicos para la atención educativa de los alumnos con N.E.E. En este caso, son los grupos con menos del 60 y más del 90% de acuerdo —de los cuales más de un 80% usan materiales específicos— los que se diferencian del grupo intermedio, del que manifiestan utilizarlos el 60% de los profesores ($\chi^2=16,15$, $p=0,000$).

2. *Diferencias por edad*

Son los profesores más jóvenes (88%) quienes han realizado más modificaciones en el estilo de enseñanza y la metodología docente a partir de la implantación del PI, seguidos de los profesores de edad intermedia (81,8%) y, por último, de los de mayor edad (62,2%) ($\chi^2=12,65$, $p=0,002$).

En general, los alumnos integrados reciben apoyo educativo preferentemente fuera del aula. Sólo la cuarta parte de los mismos (26,1%) permanece dentro del aula ordinaria más del 60% del horario escolar y aproximadamente uno de cada diez está físicamente integrado más del 80% del tiempo. En este aspecto los profesores de más de 50 años se diferencian de los más jóvenes, en cuanto que sus alumnos permanecen menos tiempo en el aula (el 24,3% de dichos profesores, frente a un promedio del 29% del resto atienden a los alumnos dentro del aula normal) ($\chi^2=18,23$, $p=0,019$).

3. *Diferencias por especialidad*

Son los profesores de Apoyo (93,2%, frente al 75% aproximado de los restantes grupos) quienes más han modificado la metodología educativa tras la implantación del PI ($\chi^2=13,73$, $p=0,003$).

De nuevo los profesores de Apoyo (93,2%), en esta ocasión junto a los especializados en Ciencias (82,1%) son quienes más modificaciones importantes han realizado en el curriculum de los alumnos con N.E.E. ($\chi^2=19,40$, $p=0,000$).

La circunstancia anterior se repite en lo relativo al empleo de métodos y materiales específicos en la instrucción de los alumnos integrados. De nuevo son los profesores de apoyo y Ciencias (60,8% y 61,5% respectivamente) quienes más uso hacen de tales métodos, situándose el resto de los profesores en torno al 42% ($\chi^2=8,17$, $p=0,043$).

4. *Diferencias por experiencia docente*

No se han obtenido diferencias entre los grupos en las variables incluidas en este apartado atendiendo a la experiencia docente.

5. *Diferencias por nivel docente*

Únicamente se han apreciado diferencias significativas en la variable relativa a los cambios en la metodología general y estilo de enseñanza. Los profesores adscritos a niveles bajos (preescolar y ciclos inicial y medio) manifiestan en una proporción elevada (en torno al 87%) haber realizado modificaciones importantes en dichos aspectos, frente a un 63,8% de los profesores del ciclo superior ($\chi^2=13,54$, $p=0,004$).

6. *Diferencias por sexo*

Las diferencias apreciadas entre los sexos en este bloque hacen referencia a la naturaleza de los objetivos planteados en el curriculum de los alumnos con N.E.E. Los hombres tienden a dar más importancia que las mujeres a los objetivos de carácter instruccional (8,5% frente a 1,1%) y de integración social (28,8% frente a 19,0%), en tanto que las mujeres otorgan prioridad en el curriculum a ambos aspectos tomados en conjunto (79,9% frente a 62,7%) ($\chi^2=12,52$, $p=0,002$).

Se ha constatado una cierta disparidad ($\chi^2=4,77$, $p=0,029$) en el empleo de métodos y materiales específicos, siendo las profesoras quienes más tienden a utilizarlos (79,9% frente a 66,1%).

7. *Diferencias por situación administrativa*

No se han obtenido diferencias entre los grupos en las variables incluidas en este apartado atendiendo a las distintas modalidades de situación administrativa de los profesores.

8. *Diferencias por tamaño de centro*

El profesorado que ejerce su labor en centros de más de 24 unidades es el que más modificaciones realiza en sus métodos de enseñanza para adecuarlos a las necesidades concretas de los alumnos integrados. El 44,7% se manifiesta en este sentido, frente al 24,1% de los profesores de centros pequeños y sólo el 18,1% de centros de tamaño medio. Estos dos últimos grupos de profesores opinan asimismo en un porcentaje superior al de centros grandes (en una proporción de dos a uno) que no es posible atender de forma adecuada a grupos de alumnos tan heterogéneos. Los porcentajes mayores en los tres grupos corresponden a la segunda opción (se reconoce la dificultad de llevar a cabo modificaciones metodológicas, pero se está intentando) ($\chi^2=11,59$, $p=0,021$).

9. *Diferencias por tipo de profesor*

Las diferencias significativas encontradas entre los profesores tutores y de apoyo dentro del apartado de programación se concretan en las variables siguientes:

Planificación de actuaciones concretas para mejorar la interacción entre los alumnos integrados y sus compañeros ($\chi^2=5,34$, $p=0,021$). El 70% de los profesores de apoyo frente al 53,9% de los tutores se manifiesta en el sentido indicado.

Cambios en el estilo de enseñanza y metodología general ($\chi^2=9,67$, $p=0,002$). Una proporción superior de profesores de apoyo (94,3%) ha llevado a cabo tales cambios, mientras que el porcentaje de profesores tutores se sitúa en el 77,5%.

Modificaciones curriculares significativas ($\chi^2=18,09$, $p=0,000$). La práctica totalidad de los profesores de apoyo (95,7%, frente al 70,8% de los tutores) han realizado dichas modificaciones en el curriculum de los alumnos con N.E.E.

Empleo de métodos y materiales específicos en la instrucción de los alumnos integrados ($\chi^2=6,04$, $p=0,014$). De nuevo el porcentaje de profesores de apoyo es superior al de tutores en esta variable (87,1% frente a 72,5%) ($\chi^2=6,04$, $p=0,014$).

Posibilidad de modificar la metodología docente para adecuarla a las necesidades de los alumnos integrados ($\chi^2=6,11$, $p=0,047$). Solamente el 4,7% de profesores de apoyo y el 11,8% de tutores piensan que no es posible atender adecuadamente a alumnos con necesidades en aulas ordinarias. Por consiguiente, la gran mayoría de ambos grupos, o bien lo intentan a pesar de las dificultades que plantea, o bien lo están haciendo de hecho.

10. *Diferencias por titularidad del centro*

No se han obtenido diferencias entre los grupos teniendo en cuenta la titularidad (pública o concertada) de los centros.

11. *Diferencias por ubicación del centro*

Si bien no se han observado diferencias significativas entre los grupos considerando la ubicación del centro, en los centros urbanos el programa de integración parece haber facilitado más que en los rurales (56,8% frente a 44,8%) determinadas modificaciones organizativas de las aulas como, por ejemplo, agrupaciones flexibles de alumnos, experiencias de aprendizaje cooperativo, etc. ($\chi^2=3,55$, $p=0,059$).

10.1.5.2.3. ACTITUDES Y EXPECTATIVAS

1. *Diferencias según el porcentaje de acuerdo previo para formar parte del programa de integración*

Se han obtenido diferencias significativas ($\chi^2=14,59$, $p=0,024$) entre los grupos en tres de las cinco variables contenidas en este bloque. En conjunto, el 62,6% de los profesores con un grado de acuerdo más elevado para incorporarse al programa opinan que las actitudes son positivas, frente al 41,7% y al 55,6%, respectivamente, de los grupos con un grado de acuerdo del 60 al 90 y de menos del 60%.

Las intenciones de conducta resultan asimismo significativamente diferentes entre los grupos ($\chi^2=14,88$, $p=0,021$). El 38% de los profesores del primer grupo manifiestan su conformidad para integrar en sus aulas a alumnos con N.E.E., frente al 19,4 y 16,7% de los restantes grupos. El mayor porcentaje de profesores indiferentes se da en el grupo cuyo acuerdo para implantar el programa de integración en sus centros fue menor.

2. *Diferencias por edad*

Los profesores más jóvenes mantienen unas expectativas más favorables que los de mayor edad respecto a la evolución de la aceptación social de los alumnos integrados: más de la mitad (51,3%) de los mismos se expresan en esa dirección, descendiendo la proporción conforme aumenta la edad (35,2% de los de 41 a 50 años y 21,6% de los de más de 50 años). Cabe decir, no obstante, que todos los grupos de edad se muestran relativamente optimistas respecto a la evolución de los alumnos en la variable mencionada, situándose en torno al 3% la proporción de profesores que manifiestan expectativas abiertamente negativas al respecto ($\chi^2=15,03$, $p=0,020$).

3. *Diferencias por especialidad*

La mayoría de los profesores encuestados expresan su disposición favorable para integrar en sus aulas a alumnos con N.E.E. Las máximas diferencias encon-

tradas se sitúan en la opción *muy de acuerdo*, en la que los profesores de apoyo (con un 43,2%) superan al resto de especialidades, que alcanzan porcentajes aproximados entre el 20 y el 30%. ($\chi^2=23,06$, $p=0,027$).

4. *Diferencias por experiencia docente*

No se han obtenido diferencias en las variables actitudinales y de expectativas atendiendo a los años de experiencia docente.

5. *Diferencias por nivel docente*

A pesar de que el valor de ji-cuadrado es altamente significativo ($\chi^2=34,52$, $p=0,000$), es preciso aludir por una parte a los valores ofrecidos por la tabla de contingencia y, por otra, al contenido de la propia pregunta, al objeto de facilitar la interpretación de los resultados. Los profesores de preescolar se manifiestan en una tasa muy superior al resto de los niveles docentes en la opción *muy positivas*. Sin embargo, si agrupamos las categorías *positivas* y *muy positivas*, la proporción más elevada corresponde a los profesores del ciclo superior. En las opciones negativas y muy negativas, las tasas de respuesta son similares, con excepción de los profesores adscritos al ciclo superior, en que la proporción es menor (24% frente a 15%). La pregunta requiere que cada profesor exprese su opinión acerca de qué signo son las actitudes *del profesorado en general* hacia la integración. No evalúa, pues, la propia actitud, sino la percepción que cada respondiente tiene de las actitudes de los demás, esto es, cómo considera el *clima actitudinal* general hacia la integración escolar.

Parece relativamente claro que cada profesor evalúa en cierto modo dicho clima actitudinal a partir de sus propias actitudes, puesto que, cuando se pregunta directamente si estaría de acuerdo en integrar en su aula a alumnos con deficiencias, son de nuevo los profesores de preescolar quienes más se inclinan por la opción *muy de acuerdo*, si bien en este caso la significación de las diferencias no supera el 5% ($\chi^2=20,42$, $p=0,060$, con 12 grados de libertad).

6. *Diferencias por sexo*

Las respuestas de las mujeres han resultado diferentes de las de los varones en tres de las variables consideradas:

Expectativas respecto a la evolución de los alumnos integrados en cuanto a rendimiento escolar: El 84,2% de las mujeres (frente al 72,9% de los hombres) muestra expectativas *relativamente positivas* o *muy positivas* en lo concerniente al rendimiento de los alumnos con N.E.E. ($\chi^2=7,89$, $p=0,048$).

Expectativas en cuanto a la aceptación social: Para las mismas categorías de respuesta de la pregunta anterior, de nuevo las mujeres (99%) superan a los hom-

bres (91,5%) ($\chi^2=11,37$, $p=0,010$). En la categoría *relativamente positivas*, los porcentajes son bastante aproximados (56,1% de las mujeres y 59,3% de los hombres).

Disposición para integrar a alumnos con deficiencias: Las mujeres superan ligeramente a los hombres, expresando una disposición *favorable* o *muy favorable* en el 80,9% frente al 76,3% de los hombres ($\chi^2=9,80$, $p=0,044$).

7. *Diferencias por situación administrativa*

No se han apreciado diferencias considerando las distintas situaciones administrativas de los profesores.

8. *Diferencias por tamaño de centro*

El tamaño de los centros escolares no ha resultado en diferencias entre los grupos.

9. *Diferencias por tipo de profesor*

Los profesores de apoyo se muestran decididamente más favorables que los tutores hacia la integración (44,3% frente a 25,8% de respuestas *muy de acuerdo*). Considerando conjuntamente las categorías de acuerdo y muy de acuerdo, los porcentajes se sitúan, respectivamente, en 94,3% y 74,1% ($\chi^2=16,18$, $p=0,003$).

10. *Diferencias por titularidad del centro*

La percepción que los profesores tienen de las actitudes es significativamente distinta en los centros públicos y concertados. El 46,2% del profesorado que presta sus servicios en centros públicos considera que son *positivas* o *muy positivas*, en tanto que asciende al 70,3% la proporción de profesores de centros concertados que mantiene esa opinión ($\chi^2=18,99$, $p=0,001$).

11. *Diferencias por ubicación del centro*

No se han encontrado diferencias en función de las agrupaciones de profesores atendiendo a la ubicación del centro.

10.1.5.2.4. COORDINACION ENTRE PROFESORES Y OTROS PROFESIONALES.

1. *Diferencias según el porcentaje de acuerdo previo para formar parte del programa de integración*

Todas las variables incluidas en este apartado han resultado en diferencias entre los grupos. En el grupo con un porcentaje de acuerdo superior al 90%, el 72,2% de los profesores se coordinan habitualmente entre sí y con el resto de los profesionales, en tanto que la proporción desciende al 51,4 y 55,6% de los grupos con menor acuerdo inicial ($\chi^2=10,65$, $p=0,031$).

En lo que respecta a la solicitud de opinión del profesorado para formar parte del PI, de nuevo se obtienen porcentajes similares entre los grupos primero y tercero (56%) frente al segundo (35%) en la respuesta positiva a dicha solicitud de opinión ($\chi^2=8,98$, $p=0,011$).

Una agrupación similar (grupos primero y tercero frente a segundo) se produce en la compartición entre profesores tutores y de apoyo de las responsabilidades de diseño, aplicación y evaluación de los programas individualizados para los alumnos con N.E.E. El 72,% del grupo con más amplio acuerdo, y el 77,7% del grupo con acuerdo más bajo manifiestan compartir con el profesor de apoyo —o el tutor, en su caso— tales responsabilidades, en tanto que 50% del grupo intermedio contesta en la misma dirección ($\chi^2=19,84$, $p=0,002$).

2. *Diferencias por edad*

Si bien las diferencias no alcanzan una significación superior a 0,05, se aprecia una ligera tendencia a favor de los profesores de 40 a 50 años ($\chi^2=5,54$, $p=0,063$) en la pregunta referida a la solicitud de información del profesorado para poner en marcha el programa de integración.

3. *Diferencias por especialidad*

Los profesores de primaria (especialidad ciclo inicial y medio) han sido más consultados que el resto sobre la conveniencia de implantar el PI ($\chi^2=7,94$, $p=0,047$).

4. *Diferencias por experiencia docente*

La variable anterior de nuevo proporciona diferencias significativas entre los grupos en función de la experiencia docente (el 53,7% de los profesores de más experiencia frente al 31,1% de los de experiencia más reducida han sido consultados antes de implantar el PI) ($\chi^2=7,51$, $p=0,006$).

5. *Diferencias por nivel docente*

No se han observado diferencias entre los grupos de distinto nivel docente en las variables de coordinación.

6. *Diferencias por sexo*

Las mujeres (55%) han sido más consultadas que los hombres (32,2%) antes de iniciar el programa ($\chi^2=9,37$, $p=0,002$).

Esta variable ha determinado asimismo la existencia de diferencias en cuanto a la compartición entre profesores tutores y de apoyo las responsabilidades de diseñar, aplicar y evaluar actuaciones educativas con los alumnos integrados. El 70,9% de los hombres frente al 50,9% de las mujeres se manifiesta en la dirección apuntada ($\chi^2=10,69$, $p=0,013$).

7. *Diferencias por situación administrativa*

Los grupos son estadísticamente equiparables en esta variable en el apartado de coordinación.

8. *Diferencias por tamaño de centro*

Se han apreciado diferencias marcadas entre los profesores de centros pequeños, medios y grandes en la asunción conjunta de responsabilidades en el diseño, aplicación y valoración de programas individualizados para los alumnos con N.E.É. Así, el 22,9% de los profesores de centros pequeños y el 34,2% de centros grandes manifiestan compartir totalmente dichas responsabilidades, frente a sólo el 10,2% de los profesores que trabajan en centros medios (de 12 a 24 unidades).

Estas diferencias se ven compensadas, sin embargo, agrupando las dos primeras categorías de respuesta (*totalmente y en gran medida*), con lo que los porcentajes se sitúan, respectivamente, en 66,3%, 63,7% y 73,7% para los profesores de centros pequeños, medios y grandes.

9. *Diferencias por tipo de profesor*

Se ha solicitado la opinión de los profesores tutores en una frecuencia superior a los profesores de apoyo (55,1% y 35,7%) antes de la puesta en práctica del programa de integración en los centros ($\chi^2=7,52$, $p=0,006$). En este resultado

puede haber influido sin embargo la movilidad del profesorado de apoyo, obviamente superior a la de sus colegas.

10. Diferencias por titularidad del centro

Los profesores de centros concertados manifiestan, en una proporción muy superior a los de centros públicos (83,2% frente a 52,4%), que los tutores, profesores de apoyo y otros profesionales han trabajado de forma coordinada a lo largo del proceso de integración. Es muy escaso el porcentaje de profesionales que expresan no haber trabajado coordinadamente (en torno al 1%), y casi la mitad del profesorado de centros públicos admite que la coordinación entre los profesionales ha tenido carácter esporádico, en situaciones muy concretas o especialmente importantes ($\chi^2=25,16$, $p=0,000$).

Las consultas al profesorado previas a la implantación del programa de integración han sido más frecuentes en centros concertados que en públicos. En los primeros un 65,3% manifiestan haber sido consultados, frente al 38,8% de los profesores de centros públicos ($\chi^2=16,91$, $p=0,000$).

De acuerdo con la opinión de los profesores, en los centros concertados se comparten con más frecuencia que en los públicos las tareas de planificación, aplicación y evaluación de programas individuales para los alumnos con N.E.E. En el 75,3% de los primeros se afirma que dichas tareas se llevan a cabo de forma conjunta en *gran medida* o *totalmente*, frente al 59,9% de los segundos ($\chi^2=8,01$, $p=0,046$).

11. Diferencias por ubicación del centro

Considerando la ubicación de los centros, se han observado diferencias en las tres variables incluidas en el apartado de coordinación:

Coordinación de tareas entre los distintos profesionales: la proporción es superior en centros urbanos (75% frente a 53,4%) ($\chi^2=13,62$, $p=0,001$).

Consultas previas a la implantación del PI: en los centros urbanos tales consultas han sido más frecuentes que en los rurales (59,8% frente a 37,9%) ($\chi^2=11,86$, $p=0,000$).

Compartición de responsabilidades entre tutores y profesores de apoyo: la proporción es de nuevo superior en centros urbanos (72,7% frente a 58,6%) ($\chi^2=10,90$, $p=0,012$).

10.1.5.2.5. FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

1. Diferencias según el porcentaje de acuerdo previo para formar parte del programa de integración

No se han encontrado diferencias entre los grupos.

2. *Diferencias por edad*

Los grupos diferenciados por edad son estadísticamente equivalentes en las variables de formación del profesorado.

3. *Diferencias por especialidad*

La diferencia es ostensible entre los profesores de apoyo y los tutores en cuanto a la percepción de su propia formación como adecuada para atender a alumnos con necesidades especiales. El 66,2% de los primeros se considera suficientemente preparado para enseñar a estos alumnos, frente a una proporción conjunta en torno al 34% de los profesores de las restantes especialidades ($\chi^2=21,25$, $p=0,000$).

Diferencias de similar magnitud se observan atendiendo al número de actividades de perfeccionamiento o reciclaje realizadas por ambos tipos de profesores. Los de apoyo han realizado más de seis actividades (por ej., cursos, seminarios, talleres...) directamente relacionadas con la integración escolar, situándose la proporción aproximadamente en cuatro a uno ($\chi^2=46,77$, $p=0,000$).

4. *Diferencias por experiencia docente*

Se han apreciado en dos de las variables incluídas en este bloque ligeras diferencias (tendencias no significativas al nivel del 5 por ciento) considerando la experiencia docente. En ambos casos los profesores con menor experiencia se consideran mejor preparados y han asistido a más actividades de perfeccionamiento que los de mayor experiencia docente ($\chi^2=3,00$, $p=0,083$ para la primera variable y $\chi^2=4,99$, $p=0,082$ para la segunda).

5. *Diferencias por nivel docente*

No se han observado diferencias entre los grupos en esta variable.

6. *Diferencias por sexo*

Las mujeres califican las actividades de formación y perfeccionamiento realizadas como más positivas que los hombres. Así, el 61,3% opina que la calidad y adecuación de las actividades son positivas o muy positivas, frente al 40,7% de los hombres que mantiene la misma opinión ($\chi^2=8,81$, $p=0,032$).

7. *Diferencias por situación administrativa*

Los grupos no presentan diferencias significativas en esta variable.

8. *Diferencias por tamaño de centro*

El 73,7% de los profesores de centros grandes (superiores a 24 unidades) se consideran suficientemente preparados para enseñar a alumnos integrados, frente a una proporción que ronda el 38% de los profesores de centros medios y pequeños ($\chi^2=16,18$, $p=0,000$).

En lo que respecta a la valoración de la calidad de las actividades de formación, el profesorado de centros de tamaño medio les otorga calificaciones elevadas en una proporción menor que el perteneciente a centros pequeños y grandes. En todo caso, son estos últimos profesores quienes tienden a valorar más las actividades de formación ($\chi^2=18,44$, $p=0,005$).

9. *Diferencias por tipo de profesor*

Los profesores de apoyo se consideran incuestionablemente mejor preparados para educar a alumnos con N.E.E. que los profesores tutores (70% frente a 33,7%) ($\chi^2=26,86$, $p=0,000$).

Idénticos resultados se producen en el número de actividades de formación complementaria realizadas: el 85,7% de los profesores de apoyo han asistido a más de tres actividades relacionadas con la integración escolar, frente al 38,2% de tutores ($\chi^2=49,70$, $p=0,000$).

10. *Diferencias por titularidad del centro*

Los profesores de centros públicos han asistido a más actividades de formación que los de centros concertados, habiendo realizado más de seis actividades en una proporción de dos a uno ($\chi^2=6,94$, $p=0,031$).

11. *Diferencias por ubicación del centro*

En lo referente a la ubicación del centro escolar, es mayor el porcentaje de profesores de centros urbanos que se consideran suficientemente preparados para educar a niños integrados (51,5% frente a 35,3%) ($\chi^2=6,55$, $p=0,010$).

10.1.5.2.6. RECURSOS

1. *Diferencias según el porcentaje de acuerdo previo para formar parte del programa de integración*

La única diferencia entre grupos encontrada en este apartado ($\chi^2=6,52$, $p=0,038$) hace referencia a la percepción por los profesores de la suficiencia de recursos materiales suministrados por el M.E.C. Considera que son suficientes el

16,7% del grupo con menor acuerdo inicial, el 47,2% del grupo con acuerdo medio, y el 35,4% del grupo con acuerdo más amplio.

2. *Diferencias por edad*

Prácticamente dos tercios de los profesores de menos de 50 años opinan que la implantación del programa de integración ha contribuido a utilizar más eficazmente los recursos previamente existentes en los centros, frente a la mitad de los de más de 50 años que mantienen dicha opinión ($\chi^2=13,98$, $p=0,001$).

3. *Diferencias por especialidad*

Más de la mitad de los profesores de todos los grupos consideran insuficientes los recursos materiales puestos a disposición de los centros para llevar a término el programa de integración. Entre los que opinan que dichos recursos son suficientes, son los profesores de apoyo (48,6%) los más numerosos y los especializados en Ciencias el grupo más reducido. No obstante, las diferencias entre los grupos no han alcanzado un nivel de significación suficiente ($\chi^2=7,62$, $p=0,054$).

Se observa una tendencia mayoritaria a considerar que el PI ha contribuido a la utilización de los recursos existentes en los centros, siendo los profesores de apoyo, en un 86,5%, el grupo que expresa dicha opinión con más frecuencia ($\chi^2=11,85$, $p=0,008$).

4. *Diferencias por experiencia docente*

Las diferencias observadas no han alcanzado significación estadística. No obstante, se aprecia una tendencia en los profesores de menos de 50 años a considerar insuficientes tanto los recursos materiales como personales del PI, en contraposición a los de más de 50 años ($\chi^2=2,75$, $p=0,097$, en el caso de los recursos materiales y $\chi^2=3,80$, $p=0,051$ en cuanto a los recursos personales).

5. *Diferencias por nivel docente*

Los profesores de ciclo medio constituyen el grupo más numeroso que considera insuficientes los recursos personales del programa, seguidos de los de ciclo superior, preescolar y ciclo inicial ($\chi^2=13,84$, $p=0,003$).

6. *Diferencias por sexo*

Una proporción significativamente mayor de hombres que de mujeres (79,7% frente a 57,1%) consideran insuficientes los recursos materiales del PI ($\chi^2=9,73$, $p=0,002$).

7. *Diferencias por situación administrativa*

El grupo incluido en la categoría *otros* (profesores interinos y en comisión de servicios) considera, en mayor medida que el resto de los grupos, que el PI ha contribuido a una mejor utilización de los recursos existentes en los centros con anterioridad a su implantación ($\chi^2=6,87$, $p=0,032$).

8. *Diferencias por tamaño de centro*

Considerando el número de unidades de los centros, se observa una tendencia inversa al tamaño a considerar que el PI ha potenciado el uso de los recursos existentes con anterioridad. Así, son los profesores de centros pequeños quienes sostienen en una mayor proporción dicha relación, seguidos de los de tamaño medio y grande ($\chi^2=5,36$, $p=0,065$).

9. *Diferencias por tipo de profesor*

Los tutores califican de insuficientes los recursos materiales en mayor medida que los profesores de apoyo (66,9% frente a 51,4%) ($\chi^2=5,10$, $p=0,024$).

Los profesores de apoyo, por su parte, afirman que el PI ha mejorado el uso de los recursos existentes en una proporción muy superior a los tutores (91,4% frente a 66,9%) ($\chi^2=15,69$, $p=0,000$).

10. *Diferencias por titularidad del centro*

Se han observado diferencias marcadas entre los profesores de centros públicos y concertados en cuanto a la suficiencia de recursos materiales para llevar a cabo el programa de integración: opina que dichos recursos son insuficientes el 84,2% de profesores de centros concertados, frente al 47,6% de los de centros públicos ($\chi^2=34,10$, $p=0,000$).

En cuanto a la potenciación por parte del PI del uso de recursos existentes, se observan asimismo diferencias entre centros públicos y concertados, siendo más numerosos los profesores de centros públicos que reconocen dicha relación positiva entre el PI y los recursos (79,6% frente a 65,3%) ($\chi^2=6,28$, $p=0,012$).

11. *Diferencias por ubicación del centro*

Los grupos no difieren entre sí significativamente en esta variable.

10.1.5.2.7. FAMILIAS

1. *Diferencias según el porcentaje de acuerdo previo para formar parte del programa de integración*

No se han encontrado diferencias entre los grupos.

2. *Diferencias por edad*

No se han encontrado diferencias entre los grupos.

3. *Diferencias por especialidad*

No se han encontrado diferencias entre los grupos.

4. *Diferencias por experiencia docente*

Los profesores de menor experiencia docente tienden a considerar que los padres de los compañeros de los alumnos integrados valoran positivamente el desarrollo del PI con mayor frecuencia que los profesores de más experiencia ($\chi^2=5,30$, $p=0,071$).

5. *Diferencias por nivel docente*

La mayoría de los profesores percibe que los padres de los alumnos integrados valoran positivamente el programa, siendo los que enseñan en los ciclos inicial y medio los dos grupos más numerosos ($\chi^2=13,73$, $p=0,033$).

6. *Diferencias por sexo*

No se han encontrado diferencias entre los grupos.

7. *Diferencias por situación administrativa*

No se han encontrado diferencias entre los grupos.

8. *Diferencias por tamaño de centro*

Se aprecia una relación directa entre el tamaño del centro y la implicación de los padres de los alumnos integrados en el proceso de integración. Son los padres

cuyos hijos asisten a centros de más de 24 unidades los que más se implican, seguidos de los de tamaño medio y, finalmente, los pequeños ($\chi^2=29,16$, $p=0,000$).

Similares resultados se obtienen en cuanto a la calidad de la relación de los padres con el centro escolar, atendiendo al tamaño de éste. Si bien en los tres casos tienden a ser positivas, son los centros grandes los que mantienen relaciones más positivas con los padres de los alumnos integrados, seguidos de los medios y pequeños ($\chi^2=19,35$, $p=0,001$).

Aproximadamente la mitad de los profesores encuestados opinan que las expectativas de los padres respecto a la evolución de sus hijos integrados han mejorado con la aplicación del programa. Al igual que sucedió en las cuestiones anteriores, son de nuevo los profesores de centros de tamaño grande quienes con más frecuencia opinan que tales expectativas han mejorado *mucho* ($\chi^2=16,24$, $p=0,013$).

9. *Diferencias por tipo de profesor*

No se han encontrado diferencias entre los grupos.

10. *Diferencias por titularidad del centro*

Considerando la variable titularidad del centro, se han obtenido diferencias significativas entre los grupos en todas las variables incluidas en este bloque:

Valoración del PI por parte de los padres de alumnos integrados: El 95% de los profesores de centros concertados consideran que dicha valoración es positiva, frente al 66% de los profesores de centros públicos ($\chi^2=32,29$, $p=0,000$).

Valoración del PI por parte del resto de los padres: El 48,5% de los profesores de centros concertados consideran que dicha valoración es positiva, frente al 22,4% de los profesores de centros públicos ($\chi^2=18,68$, $p=0,000$).

Implicación de los padres de alumnos integrados: Tal implicación es considerada más intensa por los profesores de centros concertados (34,7% frente a 25,9%) ($\chi^2=28,98$, $p=0,000$).

Relación de los padres de alumnos integrados con el centro escolar: Opinan que es positiva el 96% de los profesores de centros concertados, frente al 73,5% de los públicos ($\chi^2=21,44$, $p=0,000$).

Evolución de las expectativas de los padres: Afirman que las expectativas han mejorado bastante o mucho el 74,3% de los profesores de centros concertados frente al 47,6% de los públicos ($\chi^2=22,08$, $p=0,000$).

11. *Diferencias por ubicación del centro*

No se han encontrado diferencias entre los grupos.

10.1.5.3. Clasificación de las necesidades educativas especiales en cuanto a sus posibilidades teóricas de integración

Rangos medios	Variable	Etiqueta		
2,36	DM	Discapacidades Múltiples		
2,53	RMM	Retraso Mental Medio		
2,77	PC	Problemas de Comportamiento		
4,63	DV	Deficiencia Visual		
5,12	DA	Deficiencia Auditiva		
5,48	RML	Retraso Mental Ligero		
6,41	PA	Problemas de Aprendizaje		
6,70	DF	Deficiencia Física		
Casos	W	x^2	G.L.	p
248	0,5073	880,6297	7	0,0000

Tabla 116. Clasificación de las N.E.E. atendiendo a sus posibilidades de integración (muestra total).

Rangos medios	Variable	Etiqueta		
2,44	DM	Discapacidades Múltiples		
2,46	RMM	Retraso Mental Medio		
2,67	PC	Problemas de Comportamiento		
4,62	DV	Deficiencia Visual		
5,28	DA	Deficiencia Auditiva		
5,46	RML	Retraso Mental Ligero		
6,21	PA	Problemas de Aprendizaje		
6,87	DF	Deficiencia Física		
Casos	W	x^2	G.L.	p
178	0,5194	647,1290	7	0,0000

Tabla 117. Clasificación de las N.E.E. atendiendo a sus posibilidades de integración (muestra de profesores tutores).

Se pidió a los 248 profesores participantes en la encuesta que ordenaran un listado de ocho condiciones distintas de discapacidad en función de sus posibilidades teóricas de integración en el aula ordinaria.

A partir de los conjuntos ordinales resultantes se calculó el coeficiente de concordancia de Kendall, obteniéndose los resultados que se sintetizan en las Tablas 116 a 118 y en la Figura 66.

Rangos medios	Variable	Etiqueta		
2,14	DM	Discapacidades Múltiples		
2,72	RMM	Retraso Mental Medio		
3,04	PC	Problemas de Comportamiento		
3,64	DV	Deficiencia Visual		
4,73	DA	Deficiencia Auditiva		
5,51	RML	Retraso Mental Ligero		
6,28	DF	Deficiencia Física		
6,94	PA	Problemas de Aprendizaje		
Casos	W	χ^2	G.L.	p
70	0,5019	245,9456	7	0,0000

Tabla 118. Clasificación de las N.E.E. atendiendo a sus posibilidades de integración (muestra de profesores de apoyo).

Las conclusiones a partir de estos datos podrían sintetizarse en las siguientes:

a) Los valores W obtenidos en las tres muestras ($W=0,51$, $p=0,000$ para el conjunto de profesores; $W=0,52$, $p=0,000$ para los tutores y $W=0,51$, $p=0,000$ para los de apoyo) indican que en los tres casos se ha producido un elevado nivel de concordancia entre jueces, y que las diferencias entre los rangos de las distintas deficiencias son significativas.

b) En los tres casos el ordenamiento de las necesidades educativas especiales en función de sus posibilidades de integración ha sido prácticamente idéntico, con una sola excepción: los profesores de apoyo invierten el orden de las dos últimas categorías (Deficiencia Física y Problemas de Aprendizaje) con respecto tanto a la muestra general como a la de profesores tutores, casos ambos en que el ordenamiento de las categorías ha resultado idéntico.

c) Considerando los rangos medios alcanzados, podría establecerse una diferenciación genérica de las N.E.E. en tres grandes apartados:

1. Deficiencias difícilmente integrables:
 - Discapacidades múltiples
 - Retraso Mental Medio
 - Problemas de Comportamiento
2. Deficiencias de dificultad de integración media:
 - Deficiencias sensoriales (visual y auditiva)
 - Retraso Mental Ligero
3. Deficiencias fácilmente integrables:
 - Deficiencia física (p. ej., problemas de salud, deficiencias motóricas, epilepsia...)
 - Problemas de aprendizaje.

Rangos medios	Variable	Etiqueta
2,52	AP	Actitudes Positivas
4,27	FP	Formación del Profesorado
4,38	CPR	Coordinación entre Profesionales
4,44	RH	Recursos Humanos
4,75	APE	Adecuación del Proyecto Educativo
5,10	CF	Contacto con Familias
5,14	EP	Estabilidad del Profesorado
5,41	CP	Competencia Profesional de los Equipos

Casos	W	χ^2	G.L.	p
248	0,1345	233,4303	7	0,0000

Tabla 119. Clasificación de los factores relacionados con el éxito de los programas de integración (muestra general).

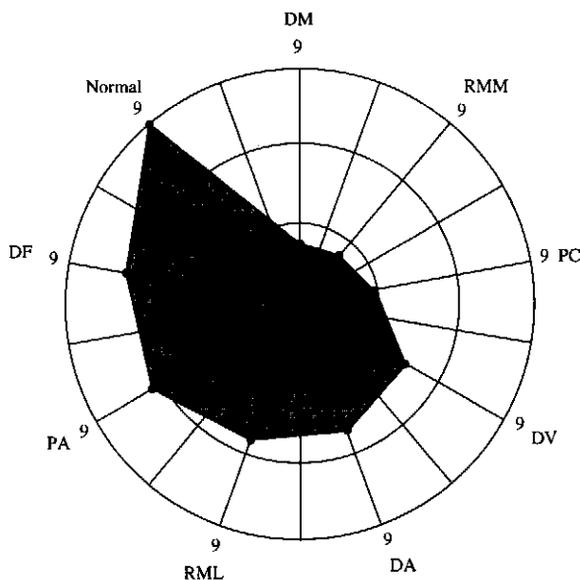


Figura 66. Rangos Medios de las N.E.E. atendiendo a sus posibilidades de integración (Muestra general).

Rangos medios	Variable	Etiqueta		
2,53	AP	Actitudes Positivas		
4,26	FP	Formación del Profesorado		
4,37	CPR	Coordinación entre Profesionales		
4,62	RH	Recursos Humanos		
4,74	APE	Adecuación del Proyecto Educativo		
5,02	EP	Estabilidad del Profesorado		
5,12	CF	Contacto con Familias		
5,35	CP	Competencia Profesional de los Equipos		
Casos	W	χ^2	G.L.	p
178	0,1288	160,5045	7	0,0000

Tabla 120. Clasificación de los factores relacionados con el éxito de los programas de integración (muestra de profesores tutores).

Rangos medios	Variable	Etiqueta		
2,50	AP	Actitudes Positivas		
3,97	RH	Recursos Humanos		
4,29	FP	Formación del Profesorado		
4,40	CPR	Coordinación entre Profesionales		
4,80	APE	Adecuación del Proyecto Educativo		
5,04	CF	Contacto con Familias		
5,44	EP	Estabilidad del Profesorado		
5,56	CP	Competencia Profesional de los Equipos		
Casos	W	χ^2	G.L.	P
70	0,5019	245,9456	7	0,0000

Tabla 121. Clasificación de los factores relacionados con el éxito de los programas de integración (muestra de profesores de apoyo).

10.1.5.4. Clasificación de los factores relacionados con el correcto funcionamiento del Programa de Integración

Los profesores participantes en la encuesta 2 clasificaron una serie de factores identificados en la literatura previa sobre evaluación de programas de integración escolar como más directamente responsables del éxito de dichos programas.

Se calcularon los coeficientes de concordancia de Kendall para cada una de las clasificaciones realizadas, correspondientes a la muestra en su totalidad y a las submuestras de profesores tutores y profesores de apoyo, obteniéndose los resultados ofrecidos en las Tablas 119 a 121, y compendiados en la Figura 67.

A partir de los datos anteriores podemos delinear una serie de conclusiones:

a) Los coeficientes de concordancia obtenidos han sido altamente significativos en los tres casos ($p \pm 0,001$). Puede afirmarse, por consiguiente, que el nivel de acuerdo entre jueces es elevado, y que las categorías son significativamente distintas unas de otras.

b) En las tres muestras las actitudes positivas hacia la integración ha mostrado ser, con considerable diferencia sobre el resto de aspectos considerados, el elemento crítico que los profesores consideran responsable del éxito o fracaso de los programas de integración.

c) Se ha apreciado una disparidad entre el resto de las categorías consideradas aisladamente, si bien tales discrepancias desaparecen si agrupamos las categorías individuales en bloques atendiendo a las magnitudes de los rangos medios alcanzados. Así, el primer bloque para todos los grupos estaría constituido, después de las actitudes positivas, por la adecuada formación del profesorado, la disponibilidad de recursos humanos suficientes y la coordinación entre los profesionales implicados en el proceso de la integración. En el segundo bloque aparecen la adecuación del proyecto educativo de centro, la estabilidad del profesorado y el contacto con las familias de los alumnos afectados, figurando en último lugar en todos los casos la competencia profesional de los equipos de orientación psicopedagógica, factor al que el profesorado confiere una importancia muy escasa de cara al éxito de la integración.

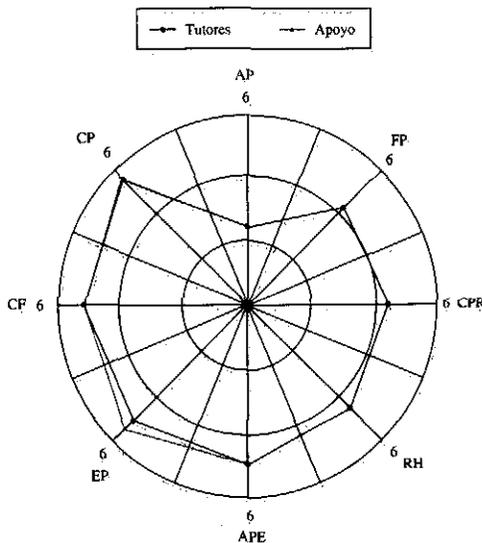


Figura 67. Rangos Medios de los factores relacionados con el éxito de los programas de integración (Muestras de profesores tutores y de apoyo).

CAPITULO 11

ESTUDIO 8. EVOLUCION Y ESTADO ACTUAL DEL PROGRAMA DE INTEGRACION SEGUN LA OPINION DEL PERSONAL DIRECTIVO

11.1. Objetivo y procedimiento

La finalidad de este estudio se centró en la valoración de las opiniones del personal directivo de los centros de integración acerca de una serie de aspectos relacionados con la evolución y estado actual del PI (por ej., recursos, contribución a la innovación y mejora de la calidad educativa, actividades de programación y evaluación llevadas a cabo en los centros, etc.). El procedimiento consistió en la administración de una encuesta a la totalidad de los directores de los centros participantes en el programa de integración. Fueron devueltas un total de 29, distribuidas como figura a continuación:

- a) Titularidad de los centros
 - Públicos: 25
 - Concertados: 4
- b) Ubicación de los centros:
 - Urbanos: 14
 - Rurales: 15
- c) Tamaño de los centros:
 - Menos de 12 unidades: 12
 - Entre 12 y 20 unidades: 9
 - Más de 20 unidades: 8
- d) Número de alumnos:
 - Menos de 200: 9
 - Entre 200 y 400: 9
 - Más de 400: 11

- e) Ratio:
 - Menos de 20: 11
 - Entre 20 y 22: 9
 - Más de 22: 9
- f) Año de implantación del programa:
 - 1985-1987: 11
 - 1988-1989: 7
 - Posterior a 1989: 11
- g) Porcentaje del profesorado que estuvo de acuerdo en adscribirse al programa:
 - Menos del 70%: 1
 - Entre el 70 y el 80%: 5
 - Entre el 80 y el 90%: 6
 - Entre el 90 y el 100%: 17
- h) Número de profesores de nueva incorporación tras el inicio del programa:
 - Entre 1 y 3: 3
 - Entre 4 y 6: 9
 - Más de 6: 17

11.2. Resultados

11.2.1. Frecuencias por respuesta y porcentajes válidos

11.2.1.1. Adecuación de la integración como propuesta educativa

- Siempre: 2 (6,9%)
- Cuando se den las condiciones adecuadas: 22 (75,9%)
- Sólo en el caso de algunos tipos de deficiencia: 4 (13,8%)
- Sólo en casos excepcionales: 1 (3,4%)

11.2.1.2. Contribución del programa de integración a la innovación de la educación en los centros

- Sí: 25 (86,2%)
- No: 4 (13,8%)

11.2.1.3. Suficiencia de recursos humanos

- Sí: 18 (62,1%)
- No: 11 (37,9%)

11.2.1.4. Suficiencia de recursos materiales

Sí: 15 (51,7%)
No: 14 (48,3%)

11.2.1.5. Contribución del programa de integración a un mejor uso de los recursos ya existentes en los centros

Mucho: 3 (10,3%)
Bastante: 18 (62,1%)
Poco: 5 (17,2%)
Nada: 3 (10,3%)

11.2.1.6. Evaluación de actitudes previa a la puesta en marcha del programa de integración

Sí: 14 (51,7%)
No 15: (48,3%)

11.2.1.7. Actitudes del profesorado hacia la integración escolar

Muy positivas: 6 (20,7%)
Positivas: 21 (72,4%)
Neutras: 2 (6,9%)
Negativas: 0 (0,0%)
Muy negativas: 0 (0,0%)

11.2.1.8. Actitudes de los alumnos hacia la integración escolar

Muy positivas: 6 (20,7%)
Positivas: 17 (58,6%)
Neutras: 6 (20,7%)
Negativas: 0 (0,0%)
Muy negativas: 0 (0,0%)

11.2.1.9. Actitudes de los padres hacia la integración escolar

Muy positivas: 4 (13,8%)
Positivas: 18 (62,1%)
Neutras: 7 (24,1%)
Negativas: 0 (0,0%)
Muy negativas: 0 (0,0%)

11.2.1.10. Realización del seguimiento de los alumnos integrados

No se realiza seguimiento: 0 (0,0%)

Sí se realiza alguna forma de seguimiento: 29 (100,0%)

11.2.1.11. Tipo de seguimiento realizado

Planificado y estructurado: 26 (89,7%)

Espontáneo, según surjan las necesidades: 3 (10,3%)

11.2.1.12. Periodicidad del seguimiento

Semanal: 4 (13,8%)

Quincenal/Mensual: 4 (13,8%)

Trimestral: 19 (65,6%)

Anual: 2 (6,9%)

11.2.1.13. Preguntas con modalidad de respuesta múltiple

11.2.1.13.1. PERSONAS QUE PARTICIPAN EN EL SEGUIMIENTO DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES:

Categoría	N.	% Resp.	% Casos
Profesor tutor	28	29,8	96,6
Profesor de apoyo	28	29,8	96,6
Dirección del centro	11	11,7	37,9
Inspección Educativa	0	0,0	0,0
Equipos Psicopedagógicos	27	28,7	93,1
TOTAL	94	100,0	324,1

11.2.1.13.2. TEMAS QUE SE REVISAN EN LAS REUNIONES DE SEGUIMIENTO:

Categoría	N.	% Resp.	% Casos
Adecuación currilum y programación del aula	26	28,3	89,7
Organización, agrupaciones, etc., del aula	19	20,7	65,5
Eficacia de la atención que se le está prestando al alumno	23	25,0	79,3
Modificaciones para mejorar la calidad educativa	24	26,1	82,8
TOTAL	92	100,0	317,2

11.2.2. Análisis de tablas de contingencia

Se consignan a continuación las relaciones bivariadas significativas encontradas al cruzar las variables dependientes con las de control (mediante ji-cuadrado):

11.2.2.1. Suficiencia de recursos humanos por ratio

Se ha encontrado una relación inversa entre el ratio y la percepción de la suficiencia de recursos humanos, siendo los centros con menor ratio los que más frecuentemente perciben como insuficientes los recursos asignados ($\chi^2_{2gl}=5,92$, $p=0,05$).

11.2.2.2. Suficiencia de recursos humanos por año de implantación del programa

Los resultados indican que son los centros en que el programa se implantó en el curso 1988-1989 los que más frecuentemente indican la insuficiencia de recursos humanos ($\chi^2_{2gl}=9,14$, $p=0,01$).

11.2.2.3. Suficiencia de recursos materiales por titularidad de los centros

La totalidad de los centros de titularidad concertada, frente al 60% de los de titularidad pública, indica que los recursos materiales suministrados por el Ministerio de Educación son insuficientes ($\chi^2_{1gl}=4,97$, $p=0,03$).

11.2.2.4. Mejora en el uso de los recursos existentes por porcentaje de acuerdo en el ingreso en el programa de integración.

Se ha advertido una cierta correspondencia entre la opinión de los directores respecto a la mejora en el uso de los recursos ya existentes en los centros con anterioridad a la implantación y el porcentaje previo de acuerdo de los claustros en entrar a formar parte del programa ($\chi^2_{9gl}=16,78$, $p=0,05$). Así, los centros con una proporción inicial de acuerdo más alta se han mostrado en general más proclives a considerar que la implantación del PI ha contribuido *bastante* o *mucho* a mejorar el uso de los recursos, en comparación con los centros en que el porcentaje de acuerdo inicial fue más reducido.

11.2.2.5. Evaluación previa de actitudes por titularidad de los centros

En todos los centros concertados se llevó a cabo una evaluación previa de las actitudes del profesorado con antelación a la implantación del programa de integración, en tanto que dicha evaluación sólo se realizó en el 44% de los centros públicos ($\chi^2_{1gl}=4,33$, $p=0,04$).

11.2.2.6. Actitudes de los profesores por titularidad de los centros

En la totalidad de los centros concertados los directores manifiestan que las actitudes del profesorado hacia la integración son muy positivas, distribuyéndose en los públicos en neutras (8,0%), positivas (84,0%) y muy positivas (8,0%) ($\chi^2_{2gl}=17,79$, $p=0,000$).

11.2.2.7. Actitudes de los profesores por año de implantación del programa

Los directores de los centros de incorporados al PI en el curso 1988-1989 manifiestan que las actitudes de los profesores son muy positivas en una frecuencia significativamente mayor que los de centros incorporados antes o después de dicho curso ($\chi^2_{4gl}=10,56$, $p=0,03$). Pensamos, no obstante, que este dato no representa realmente una diferencia entre los centros, dado que la práctica mayoría de los consultados (93,1%) manifiestan que los profesores mantienen unas actitudes globales positivas o muy positivas hacia la integración escolar.

11.2.2.8. Actitudes de los profesores por número de profesores de nueva incorporación tras la implantación del programa

Tomadas en conjunto las categorías *positivas* y *muy positivas*, son los centros a los que se ha incorporado un número mayor de profesores quienes según la opinión de los directores tienen unas actitudes más favorables hacia la integración ($\chi^2_{4gl}=12,72$, $p=0,01$).

11.2.2.9. Actitudes de los alumnos por titularidad de los centros

Los alumnos de centros concertados se han diferenciado significativamente de los de centros públicos en las actitudes que, según el punto de vista de los directores, mantienen hacia la integración de alumnos con N.E.E. ($\chi^2_{2gl}=8,47$, $p=0,01$). Así, mientras en los primeros la totalidad de los alumnos muestra actitudes positivas o muy positivas, el porcentaje se reduce al 76% de los alumnos en los segundos.

11.2.2.10. Actitudes de los padres por titularidad de los centros

Un comentario similar al anterior podría hacerse en el caso de los padres, si bien en este caso la relación observada ha alcanzado un nivel menor de significación: el 100% en los centros concertados muestra actitudes favorables, frente al 72% de los padres de alumnos asistentes a centros públicos ($\chi^2_{2gl}=5,64$, $p=0,06$).

CAPITULO 12

ESTUDIO 9. NIVEL DE SATISFACCION DE LOS ALUMNOS INTEGRADOS

12.1. Objetivo

Nos planteamos en este estudio la evaluación de la satisfacción de los alumnos integrados con diversos aspectos del programa, tales como tiempo pasado en el aula ordinaria y de apoyo, autopercepción, nivel general de satisfacción, etc.

12.2. Método

12.2.1. Sujetos

Participaron un total de 40 alumnos seleccionados de forma aleatoria y pertenecientes a cuatro centros de integración. La distribución de la muestra por edad y sexo fue como se especifica a continuación:

Categoría	De 5 a 7	De 8 a 11	Más de 11	Total
Niños	6	10	6	22
Niñas	7	8	3	18
TOTAL	13	18	9	40

En cuanto al tiempo semanal que cada alumno está integrado en el aula ordinaria, la distribución fue la que figura en la siguiente tabla.

Categoría	N
Menos de 13 horas	0
De 13 a 17 horas	12
De 17 a 20 horas	15
Más de 20 horas	13

12.2.2. Instrumentos y procedimiento

Dos entrevistadoras administraron una versión de la Escala de Satisfacción de los Alumnos Integrados (Vallecora, Bettencourt y Garriss, 1992) de forma individual a cada alumno, habitualmente sin la presencia del profesor (tutor o de apoyo), salvo que el niño se negara a responder sin estar presente el profesor. La Escala mencionada es un cuestionario muy sencillo que consta de 10 preguntas con modalidades de respuesta cerrada.

Las entrevistadoras se aseguraron de que los alumnos comprendían el significado de las preguntas. Aún así, en algunas se produjeron casos perdidos al no comprender el alumno el significado de la pregunta o no contestarla.

12.2.3. Análisis de datos

Se efectuaron análisis de las frecuencias de respuesta, así como análisis de tablas de contingencia bivariadas, cruzando cada una de las respuestas con el sexo, la edad y el tiempo que los alumnos estaban integrados en las aulas ordinarias.

12.2.4. Resultados

12.2.4.1. Frecuencias de respuesta

En la Tabla 122 se ofrecen las frecuencias obtenidas en cada respuesta al cuestionario.

1. ¿Te gusta venir al colegio?				
Nada	Algo	Normal	Bastante	Mucho
0,0%	10,0%	15,0%	17,5%	57,5%
2. ¿Eres un buen estudiante?				
No	A veces	Sí		
12,5%	35,0%	52,5%		
3. ¿Te gusta ir a la clase de apoyo?				
Nada	Algo	Normal	Bastante	Mucho
2,7%	13,5%	16,2%	21,6%	45,9%
4. ¿Te gustaría estar más tiempo en el aula de apoyo?				
No	Sí			
27%	73%			
5. La profesora de apoyo, ¿te ayuda cuando tienes algún problema?				
Nunca	A veces	Siempre		
2,7%	18,9%	78,4%		

6.	<i>El tiempo que pasas en la clase de apoyo, ¿te ayuda a aprender más en la clase normal?</i>				
	Nada	Algo	Normal	Bastante	Mucho
	5,6%	16,7%	11,1%	41,7%	25,0%
7.	<i>¿Te gustaría estar más tiempo en la clase normal?</i>				
	No	Sí			
	18,4%	81,6%			
8.	<i>¿Te ponen demasiado trabajo en la clase de apoyo?</i>				
	No	A veces	Sí		
	44,4%	22,2%	33,3%		
9.	<i>¿Te ponen demasiado trabajo en la clase de normal?</i>				
	No	A veces	Sí		
	35,9%	25,6%	38,5%		
10.	<i>¿Quieres seguir yendo al aula de apoyo?</i>				
	No	Sí			
	27,8%	72,2%			

Tabla 122. *Proporciones totales (porcentajes válidos) de respuestas a la escala de satisfacción.*

12.2.4.2. Análisis de tablas de contingencia

En las Tablas 123 a 125 se muestran los resultados del análisis de las tablas de contingencia (mediante χ^2) correspondientes a las variables edad, sexo y tiempo pasado en el aula ordinaria.

(a) Edad Pregunta	χ^2	G.L.	p
1	6,99	4	0,137
2	11,07	4	0,026
3	13,69	4	0,008
4	4,08	2	0,130
5	3,19	4	0,526
6	2,34	4	0,673
7	0,17	2	0,920
8	9,30	4	0,054
9	4,60	4	0,331
10	1,04	2	0,596

Tabla 123. *Resultados del análisis de la tabla de contingencia (preguntas x edad).*

A partir de los resultados reseñados en las Tablas anteriores podemos extraer las conclusiones que sintetizamos a continuación.

a) Una mayoría del alumnado encuestado se muestra satisfecho de su estancia en los centros escolares. Sólo un 12,5% expresa su disgusto por ir al colegio.

b) La mayor parte de los alumnos manifiestan tener un buen concepto de sí mismos como estudiantes, siendo muy escasos los que denotan una visión peyorativa (12,5%).

(b) Sexo Pregunta	χ^2	G.L.	p
1	3,64	2	0,162
2	5,37	2	0,068
3	0,71	2	0,701
4	0,98	1	0,322
5	0,80	2	0,673
6	3,60	2	0,165
7	0,53	1	0,465
8	0,09	2	0,958
9	0,25	2	0,883
10	0,02	1	0,899

Tabla 124. Resultados del análisis de la tabla de contingencia (preguntas x sexo).

(c) Tiempo en el aula ordinaria Pregunta	χ^2	G.L.	p
1	5,31	4	0,256
2	2,65	4	0,618
3	5,34	4	0,254
4	2,01	2	0,365
5	3,84	4	0,428
6	8,80	4	0,066
7	6,33	2	0,042
8	8,11	4	0,087
9	8,72	4	0,068
10	2,20	2	0,333

Tabla 125. Resultados del análisis de la tabla de contingencia (preguntas x número de horas en el aula ordinaria).

c) A los alumnos entrevistados no les disgusta en absoluto asistir a la clase de apoyo. Únicamente el 16,2% ha contestado en sentido desfavorable a la pre-

gunta correspondiente. Advertimos sin embargo una cierta incongruencia en las respuestas, dado que a la pregunta número 4 (*¿Te gustaría estar más tiempo en la clase de apoyo?*) contesta afirmativamente el 73% de los encuestados, proporción que se repite en la respuesta a la pregunta número 10 (*¿Quieres seguir yendo al aula de apoyo?*), con un 72,2% de respuestas afirmativas, en tanto que a la pregunta número 7 (*¿Te gustaría estar más tiempo en la clase normal?*), el 81,6% se manifiesta en sentido favorable.

Los resultados anteriores podrían interpretarse en nuestra opinión en el sentido de que los alumnos se sienten bien atendidos tanto en la clase ordinaria como en la de apoyo, sin que adviertan ambas opciones como incompatibles.

d) Los alumnos manifiestan sentirse ayudados por el profesorado de apoyo en la mayoría de las ocasiones (78,4%) y perciben que el tiempo que pasan en el aula de apoyo es útil para su rendimiento escolar en el aula normal. Un 66,7% de los entrevistados manifiestan que el tiempo que pasan en el aula de apoyo los ayuda a aprender más en el aula ordinaria.

e) La percepción respecto a la cantidad de tareas escolares propuestas es ligeramente superior en el aula ordinaria (el 33% manifiesta que tales tareas son excesivas en el aula de apoyo, frente al 38,5% que afirma lo mismo respecto al aula ordinaria).

f) En lo que hace referencia a los datos ofrecidos por los análisis de las tablas de contingencia, la distribución de las respuesta atendiendo a la variable *edad* ha resultado en diferencias significativas en las preguntas número 2 ($p=0,026$), 3 ($p=0,008$) y, en menor medida, la número 8 ($p=0,054$). Son los alumnos mayores de 11 años quienes manifiestan un concepto de sí mismos más bajo. Solamente el 14,7% se consideran como buenos estudiantes, frente al 47,6% de los de edad mediana (de 8 a 11 años) y el 38,1% de los más pequeños (de 5 a 7 años).

Son asimismo los alumnos de más edad quienes mayoritariamente indican que no les gusta ir a la clase de apoyo (66,7% frente al 20% a los que les gusta mucho o bastante). Los alumnos de menos edad son quienes perciben como excesivas las tareas que se les encomienda realizar en el aula de apoyo, manifestándose en este sentido el 58,3% frente al 33,3% y 8,3% de los alumnos de edad intermedia y mayores, respectivamente.

g) El número de horas semanales que los alumnos están integrados en las aulas ordinarias ha mostrado una cierta relación con la percepción que tienen de la utilidad de su estancia en el aula de apoyo de cara al rendimiento en el aula normal ($\chi^2_{4gl}=8,80$, $p=0,066$). Así, parece existir una relación inversa entre ambas variables, de modo que un menor tiempo de permanencia en el aula de apoyo se corresponde con una percepción más favorable de la utilidad de ese tiempo para mejorar el rendimiento en la clase normal.

Encontramos, por otra parte, una relación significativa ($\chi^2_{2gl}=6,33$, $p=0,042$) entre el tiempo de integración y el deseo de los alumnos de aumentar o disminuir dicho tiempo. En general, se observa que, mientras menor es la cantidad de tiempo pasada en el aula ordinaria, más se manifiestan los alumnos en sentido desfavorable: de los que permanecen integrados menos tiempo, el 71,4% responde que

no le gustaría que se aumentara el tiempo, en tanto que el 14,3% de los niños con más horas de integración semanales responde en esa dirección.

La relación constatada entre el tiempo de integración y la percepción de los alumnos de la cantidad de tareas encomendadas, tanto en el aula ordinaria como en la de apoyo, ha mostrado tener alguna significación, obteniéndose un valor de $\chi^2_{4gl}=8,11$, $p=0,087$ en el primer caso y $\chi^2_{2gl}=8,72$, $p=0,068$ en el segundo. Conforme aumenta el tiempo de integración, es menor la percepción de los alumnos del trabajo propuesto en la clase de apoyo como excesivo. El 8,3% de los que pasan integrados más tiempo se deciden por dicha opción, en tanto que la proporción de esos mismos alumnos se eleva al 33,3% cuando se les pregunta su opinión acerca de si se les exige demasiado en el aula ordinaria. Los alumnos que permanecen integrados durante más tiempo perciben que se les exige menos en el aula ordinaria que en la de apoyo (14,3% frente a 25,0%).

h) Se ha advertido finalmente, una ligera asociación entre el sexo de los alumnos entrevistados y su autoconcepto ($\chi^2_{2gl}=5,37$, $p=0,068$), siendo las niñas quienes muestran una opinión más favorable acerca de sí mismas: un 12,5% de los niños opinan que son "malos estudiantes", frente al 0% de las niñas de la muestra.

CAPITULO 13

VALORACION CUALITATIVA DEL PROGRAMA DE INTEGRACION

Como complemento de los análisis cuantitativos efectuados, y al objeto de precisar determinados aspectos relacionados con el funcionamiento del PI no cubiertos en dichos análisis, se llevó a cabo una valoración cualitativa utilizando dos tipos de procedimientos: por una parte, el análisis de documentación (como proyectos educativos de centro, adaptaciones curriculares, archivos de datos individuales de los alumnos con N.E.E., observación directa...) y, por otra, entrevistas grupales e individuales tanto con personal directivo como con profesores tutores y de apoyo de los centros integradores.

Los resultados de dicha valoración, que refleja las opiniones sostenidas mayoritariamente por los interesados, y una vez contrastados los puntos de vista de los evaluadores, pueden concretarse en los siguientes:

1. Aspectos positivos de la integración escolar

1.1. Se aprecia un progreso incuestionable de la integración social de los alumnos con N.E.E., más evidente en los casos que presentan deficiencias de carácter físico o sensorial, y menos en los afectados por retraso mental pronunciado, alteraciones del comportamiento y deficiencias múltiples. Se evidencia a este respecto una diferencia entre los centros integradores incorporados al programa en el curso 1985 y los posteriores, por cuanto la comunidad educativa precisa de una habituación progresiva a la presencia de niños con N.E.E. en los centros ordinarios.

1.2. Se ha constatado una gradual sensibilización de profesores, padres y alumnos no discapacitados hacia la inclusión en las aulas de niños con N.E.E., habiéndose logrado en general una atenuación de las posiciones iniciales más intransigentes, si bien se constatan algunas excepciones.

1.3. La mentalización de los padres sobre los beneficios de la integración escolar ha supuesto un gran esfuerzo, constatándose en general tres fases diferenciadas: expectativas con ciertas reticencias, planteamiento de dificultades relacionadas con la puesta en práctica y primeras etapas de la integración, y modificación gradual de las actitudes hacia la misma, siendo en el momento actual mayoritariamente positivas.

1.4. Si bien el contraste con la realidad ha mostrado que la integración escolar ha conseguido logros más modestos que los inicialmente planteados, sí parecen evidentes las mejoras organizativas que el programa ha propiciado, tanto a nivel de centros como de aulas.

1.5. Se pone de manifiesto que los resultados de la integración son especialmente importantes para los alumnos que no están afectados por necesidades especiales, por cuanto les enseña desde los primeros años de escolarización a ser individuos abiertos, aceptadores, solidarios y tolerantes con personas que, de una forma u otra, son diferentes a ellos.

1.6. Es frecuente que las familias de los alumnos con N.E.E. participen intensamente en el proceso educativo de sus hijos. En general los padres de estos alumnos son quienes más convencidos están de la adecuación de la integración como alternativa educativa. Como contrapartida, los profesionales señalan que, en ocasiones, se producen demandas excesivas de estos padres.

1.7. En general los directores de los centros manifiestan una percepción de apoyo suficiente por parte de la Administración educativa. Si bien opinan que deben solicitar los recursos (humanos, materiales o apoyos de otro tipo) reiteradamente, la Administración, considerando las limitaciones presupuestarias, suele responder a sus demandas de forma positiva.

1.8. Se considera, finalmente, que la implantación del programa de integración ha resultado en beneficios para todos los alumnos, independientemente de que presenten o no necesidades especiales, puesto que los recursos técnicos y materiales de que han sido dotados los centros participantes en el PI están a disposición de todo el alumnado.

2. Aspectos negativos de la integración escolar

2.1. El profesorado acusa en ocasiones una falta de práctica, que se traduce en ciertas reticencias para aceptar en sus aulas a alumnos con N.E.E.

2.2. La escasez o carencia que algunos profesores —especialmente tutores— manifiestan tener acerca de las bases teóricas y conocimientos necesarios para atender adecuadamente a los niños que presentan N.E.E., en especial si éstas son graves o muy específicas, se muestra como uno de los aspectos que inciden más negativamente sobre el proceso de integración, atendiendo tanto al éxito del propio programa como a la seguridad que el profesor tiene en su competencia para educar a estos niños.

2.3. No es infrecuente que el ritmo de aprendizaje de los alumnos sea sumamente lento en comparación con la media del grupo normativo de referencia. Esta

circunstancia plantea problemas de una doble naturaleza: por una parte, didácticos; por otra, administrativos. En cuanto a los primeros, el profesorado manifiesta sus dificultades para adecuar de forma continua el curriculum ordinario a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. En lo que respecta a los segundos, parece evidente que es imposible realizar una evaluación normativa en la mayoría de los casos. La inexistencia de una normativa clara al respecto, plantea problemas al profesorado y provoca en ocasiones la aparición de conflictos, no sólo entre profesores, sino también entre alumnos y padres: una evaluación intrasujeto estricta, referida exclusivamente al alumno con N.E.E., supondría en su opinión una forma de segregación. Una evaluación normativa implicaría que el alumno, aunque progrese en su curriculum, no llegaría a mostrar un rendimiento asimilable a la media del grupo, de modo que las calificaciones reflejarían un fracaso continuo.

2.4. No existen salidas adecuadas para los alumnos con N.E.E. una vez que abandonan los centros de primaria. Este problema es especialmente acuciante en la zona rural (no tanto en el área urbana, donde se dispone de alternativas tales como formación profesional adaptada, premódulos de garantía social, Proyecto HORIZON, y otros). No se aprecia una continuidad entre contextos integradores, de modo que, en opinión de gran parte de los entrevistados, resulta perjudicial la ruptura que se produce en el proceso integrador tras el paso de los alumnos por los centros.

2.5. No existe una normativa definida relativa a la repetición de cursos. En este sentido se plantean conflictos importantes, puesto que se deben tomar decisiones que en muchos casos suponen dilemas irresolubles. Esto sucede especialmente en los casos en que el desfase real de los alumnos supera las posibilidades de repetición de niveles permitidas por la Administración. La promoción con los compañeros de curso implica, especialmente en los alumnos con retraso mental (que constituyen la población con una prevalencia más elevada) un desfase progresivamente mayor —lo que conlleva dificultades cada vez más graves de normalización—. Por otra parte, si el alumno no promociona, se producen dificultades de integración social debidas a la discrepancia de edad, a las dificultades que supone para el alumno el tener que establecer relaciones sociales con compañeros nuevos, etc.

2.6. El personal directivo manifiesta en su mayoría que los profesionales de apoyo y otros recursos humanos son insuficientes. No parece adecuada la mera ratio numérica alumnos / recursos humanos sin entrar a considerar detenidamente las características y necesidades reales de los alumnos con N.E.E. De hecho, algunos de los alumnos necesitarían en la práctica un profesor de apoyo que los atendiera individualmente de forma continuada, durante toda la jornada escolar. La insuficiencia de recursos se patentiza sobre todo en los casos en que aumenta el número de alumnos con N.E.E. sin que se produzca un incremento paralelo en los recursos.

Por otra parte, si se desea llevar a cabo una evaluación y seguimiento correcto, frecuente y pormenorizado de los alumnos con N.E.E., es incuestionablemente necesario contar con más personal. Las sesiones de seguimiento que requieren la

presencia de todos los profesionales implicados en cada caso (profesor tutor y de apoyo, equipos de orientación psicopedagógica, responsables del equipo directivo del centro, orientador, profesores de apoyo itinerantes, profesionales de la salud que estén atendiendo al niño en otros ámbitos, padres, etc.) suponen el empleo de una gran cantidad de tiempo que, evidentemente, supera las disponibilidades de las personas interesadas. Estas dificultades suponen que en muchos casos el seguimiento se deje exclusivamente en manos del tutor y/o del profesor de apoyo, con el consiguiente detrimento de la calidad del mismo y el aumento de los sentimientos de inseguridad y ansiedad, puesto que la eficacia educativa está en consonancia directa con la coordinación permanente y el intercambio fluido de información entre los profesionales.

2.7. La incorporación a los centros de profesores nuevos, provenientes de concursos de traslados o mediante lista de espera (por ej., profesores provisionales o interinos) supone en ocasiones dificultades de adaptación de estos profesionales al proceso integrador. Ello incide en que se demande una mayor estabilidad del profesorado en los centros integradores.

2.8. La implantación del programa de integración no ha ido aparejada con una modificación de las actitudes y expectativas de la sociedad. Se aprecia como una experiencia restringida a los ámbitos educativos, argumentándose que sería mucho más eficaz si se contemplaran acciones eficaces para instaurar en la sociedad actitudes favorables.

2.9. Un problema importante surge en los casos de alumnos gravemente afectados. En ellos se plantea con frecuencia las ventajas que su estancia en un centro de integración puede presentar sobre las que el alumno obtendría en el caso de ser atendido en un centro específico.

2.10. Se manifiesta una duda permanente entre los profesores acerca de si se ha de dar más importancia a la integración social o al rendimiento en otras áreas y, en todo caso, sobre cómo compatibilizar ambos tipos de objetivos. La constatación empírica ha puesto de relieve que en muchas ocasiones es sumamente complejo conseguir dicha compatibilidad, debido fundamentalmente a problemas de carácter organizativo (puesto que requeriría, por ejemplo, modificación de horarios, creación de grupos flexibles, cambio de algunas pautas de comportamiento de los propios profesores...) que la hacen inviable en la práctica. Se opta, en este sentido, mayoritariamente por la integración social, si bien se admite que dicha integración va en cierto modo aparejada a la consecución por parte del alumno de objetivos de rendimiento escolar, ya que será tanto más aceptado cuanto más se acerque al desempeño del grupo. El problema planteado se convierte en difícilmente resoluble en los cursos superiores de primaria.

2.11. Se constata el incorrecto etiquetaje como "de integración" de algunos alumnos deficientemente diagnosticados, o a quienes se ha aplicado un tratamiento pedagógico enfocado de forma inadecuada.

2.12. Se advierte una cierta confrontación entre centros públicos y concertados en cuanto a los alumnos diagnosticados de alteraciones graves del comportamiento. Es relativamente común la queja de los primeros de que los concertados

intentan desembarazarse de dichos alumnos y trasladarlos por todos los medios a centros públicos. Por otra parte, los alumnos con problemas serios de conducta constituyen probablemente el grupo que mayores dificultades de integración presenta, en especial a partir del segundo ciclo de primaria, en que son objeto de un rechazo social más explícito.

2.13. Tanto el personal directivo como los profesores opinan que la Administración exige un exceso de trámites de carácter burocrático con los alumnos integrados (multitud de documentos a cumplimentar, fichas, informes, estadísticas, planillas de evaluación...), gran parte de los cuales consideran innecesarios, y cuya cumplimentación va en detrimento de la atención educativa prestada a los alumnos con N.E.E.

2.14. Existen muchos casos de alumnos que podrían ser diagnosticados de retraso mental límite e incluso ligero (y, en menor medida, de otros problemas como disfunciones de aprendizaje y problemas de adaptación social o de conducta) que, al no contar con el preceptivo informe del equipo de orientación psicopedagógica, no pueden ser incluidos *oficialmente* en el programa de integración, por lo que no son destinatarios de los recursos asignados al programa y deben, por consiguiente ser considerados como alumnos *normales* a todos los efectos. Se advierte, por tanto, una discrepancia entre el programa de integración *oficial* y las necesidades de integración *reales* que presentan los alumnos mencionados y que precisan ser atendidas.

2.15. En ocasiones se constata un exceso de contactos de un mismo caso con distintos especialistas (por ej., equipos, médicos, psiquiatras infantiles, asistentes sociales...), circunstancia que contribuye a fomentar la dispersión de las intervenciones sobre el mismo, en especial si a la vez la labor tutorial es deficitaria. En tales casos suele producirse una dilución de las responsabilidades y verse dificultada tanto la evaluación como la intervención.

2.16. Se observa una importante desconexión en muchas ocasiones entre la integración en primaria y en secundaria. En la primera se concuerda por lo general en que existe una coordinación suficiente entre los profesionales implicados en cada caso, en tanto que dicha coordinación es mucho más problemática en la segunda. En ésta, además de constituir la integración un proceso más complejo y difícil de llevar a cabo, deben extremarse las precauciones de coordinación entre los profesores con el fin de establecer un curriculum correctamente diversificado según las áreas, modificar de forma más o menos drástica la acción tutorial y, en general, afrontar la discrepancia entre el rendimiento del alumno integrado y el de sus compañeros, que en primaria era, obviamente, mucho más reducida.

2.17. Un problema que aparece en un número relativamente escaso de ocasiones, pero que los profesores consideran relevante, tiene que ver con el desinterés que algunas familias demuestran por el proceso integrador de su hijo, circunstancia que a todas luces no sólo dificulta la intervención sobre el alumno, sino que también contribuye a minimizar las probabilidades de éxito. En los casos en que la familia tiende a negar la existencia del problema, no lo afronta adecuadamente, mantiene expectativas poco realistas, sostiene creencias irracionales (como culpabilizar sistemática-

mente a otros, o quejarse de la incompetencia de los profesionales para tratar a su hijo, de que no se asignan recursos adecuados o suficientes, etc.) se pierde un recurso fundamental en la integración, debiéndose realizar un abordaje parcial del caso, lo que probablemente redunda en la merma de motivación del profesorado.

2.18. Un tema que sigue suscitando controversias se refiere a la ubicación — dentro o fuera del aula— de los apoyos prestados a los alumnos con N.E.E. Como ha quedado de manifiesto en los estudios anteriores, prácticamente la totalidad de los alumnos considerados de integración pasan un mínimo del 50% del tiempo escolar dentro del aula ordinaria. Sin embargo, parece suficientemente claro ninguna de las dos modalidades está exenta de problemas. Los apoyos dentro del aula tienden a funcionar mejor en los primeros cursos de primaria (siempre que exista coordinación suficiente entre el profesor tutor y el de apoyo, y que los problemas no sean excesivamente graves), en tanto que los prestados fuera del aula parecen ser más adecuados para alumnos mayores, cuando se llevan a cabo en grupos pequeños o cuando los alumnos presentan dificultades que requieren una rehabilitación muy específica (por ej., patologías del lenguaje).

2.19. Entre las quejas que con más frecuencia expresan los profesores se encuentran sus dificultades para realizar adaptaciones curriculares de calidad (completas, adecuadas al rendimiento actual y al potencial de aprendizaje del alumno en cada una de las áreas, apropiadamente secuenciadas, conectadas directamente con el currículum ordinario, con un sistema útil de evaluación incorporado, revisables periódicamente, etc.). Tales dificultades son atribuidas a una multitud de factores, entre los que destacan como más importantes: la falta formación específica al respecto, tanto del profesorado como de los equipos de orientación; la existencia de alumnos con deficiencias cualitativamente distintas, que requieren intervenciones diferentes y específicas; la presencia en ocasiones de discapacidades múltiples; y, por último, el elevado número de alumnos con N.E.E. a los que se ha de prestar atención educativa.

2.20. En lo que respecta a los sistemas de evaluación, una mayoría del profesorado opina que sería deseable que ésta fuera continua, si bien ello no es posible debido especialmente a las escasas disponibilidades del tiempo y personal necesarios para hacerlo. Como quedó de manifiesto en los análisis cuantitativos anteriores, en todos los casos se manifiesta llevar a cabo una evaluación y seguimiento de la integración planificadas y estructuradas, pero sólo el 13,8% llevan a término sesiones semanales de evaluación, siendo dichas sesiones en la mayoría de los casos (75,5%) trimestrales e incluso anuales, fundamentándose en algunos casos esta periodicidad extrema entre evaluaciones en que la consecución de objetivos por parte de los alumnos con N.E.E. es sumamente lenta.

2.21. El profesorado arguye con frecuencia la existencia de un desequilibrio acusado entre recursos técnicos de diagnóstico especializados y recursos de intervención, entendiendo la intervención en la doble vertiente de la propia confección de programas de tratamiento o de adaptaciones curriculares, como del afrontamiento de dificultades puntuales o problemas agudos que el alumno pueda presentar en un momento dado. Se tiende a considerar desde esta perspectiva a los

Equipos de Orientación más como servicios dedicados a efectuar diagnósticos y a clasificar individuos que como verdaderos recursos de apoyo técnico a quienes se pueda acudir en demanda de orientaciones eficaces para solucionar problemas.

2.22. Los padres de los alumnos con N.E.E. carecen en general de una formación adecuada, no sólo en lo referente a las peculiaridades de la deficiencia o necesidad especial que su hijo presenta, sino también en las formas más adecuadas para manejar su comportamiento y prestarle en el ámbito de la familia el apoyo que requiere. Sostienen los profesores desde este punto de vista la conveniencia de planificar escuelas de padres, monitorizadas por especialistas y en conexión con los centros, que se planteen como objetivos, además de los apuntados, una mejora de las actitudes y una adecuada orientación para afrontar eficazmente los problemas de sus hijos.

2.23. A pesar de que el programa HELIOS tiene una cobertura europea, los profesores se quejan de que no han tenido prácticamente contacto con experiencias de otros países, salvo por referencias de terceros. Así, opinan que sería más eficaz que la difusión y diseminación de experiencias entre los distintos países se realizara *in vivo*, con intercambios de profesionales que estuvieran en contacto durante períodos más o menos prolongados —sin circunscribirse a meras visitas— en otros países.

3. Proyectos Educativos

Se han examinado un total de tres proyectos educativos de otros tantos centros de integración escolar, sintetizándose a continuación los aspectos más relevantes observados:

1. Los proyectos se han confeccionado basándose en las características definitorias del centro escolar (por ej., ubicación geográfica, disponibilidad de recursos, características del entorno inmediato, variables sociodemográficas de padres y alumnos, peculiaridades de los alumnos atendidos, etc.)

2. Considerando las características diferenciales de los alumnos con N.E.E., dos de los proyectos están planteados desde una perspectiva generalista, en tanto que el tercero hace referencia explícita tanto al tipo de necesidades como a los alumnos concretos que las presentan.

3. Los tres proyectos han sido confeccionados tomando en consideración aspectos predominantemente prácticos, si bien se fundamentan en la normativa legal vigente y en aspectos filosóficos de la integración y la normalización social.

4. Los proyectos presentan un nivel adecuado de estructuración y están planificados de una forma coherente con los objetivos generales perseguidos. Los niveles de planificación varían entre ellos, abarcando un rango que va desde la previsión de fechas para llevar a cabo las sesiones de revisión del progreso, evaluación y seguimiento de los alumnos, especificación de personas, planteamiento de fases, pasos, tareas, actividades, etc., hasta una prospectiva somera de los apartados más importantes.

5. Han sido elaborados por los claustros, con asesoramiento ocasional de los Equipos Psicopedagógicos y la Inspección Educativa.

6. En un caso se ha realizado una revisión del proyecto, siendo en el resto un documento de referencia con escasa difusión entre los componentes de la comunidad educativa.

4. Adaptaciones curriculares

Anteriormente se ha hecho referencia a las dificultades de distinta índole que los profesores encuentran para realizar adaptaciones curriculares en la forma que sería deseable para asegurar al máximo las probabilidades de éxito. Teniendo en cuenta esta circunstancia, deben hacerse las siguientes apreciaciones sobre las adaptaciones curriculares revisadas:

a) En general, los alumnos con N.E.E. disponen de programas de desarrollo individual, más o menos estructurados según los centros y, dentro de éstos, según los distintos profesores.

b) Las A.C. suelen someterse a revisión, al menos tres veces durante el curso escolar por término medio.

c) Se centran preferentemente en contenidos relacionados con aspectos académicos (por ej., habilidades de lectura, cálculo...), contemplando en escasas ocasiones contenidos referidos a otras áreas, tales como habilidades sociales, autonomía personal, o habilidades de la vida diaria.

d) Están por lo general centrados en el individuo con N.E.E., sin que se planteen de forma explícita y estructurada actuaciones tendentes a mejorar la integración funcional de los alumnos.

e) Si bien los objetivos normalmente están suficientemente operativizados, no suelen delimitarse con claridad los roles y responsabilidades de los distintos profesionales implicados: todo el proceso educativo parece ser responsabilidad primaria del profesorado.

f) En general no se advierte una conexión manifiesta entre los objetivos, actividades, etc., planificados y datos concretos provenientes de la evaluación de las necesidades de los alumnos.

g) La metodología a seguir y los sistemas de evaluación y seguimiento están en general menos especificados que los objetivos y actividades concretas a desarrollar.

h) Normalmente tienen en cuenta el uso de materiales y métodos educativos adaptados a las necesidades de los alumnos, en especial cuando tales necesidades son de tipo físico o sensorial.

5. Archivos de datos individuales

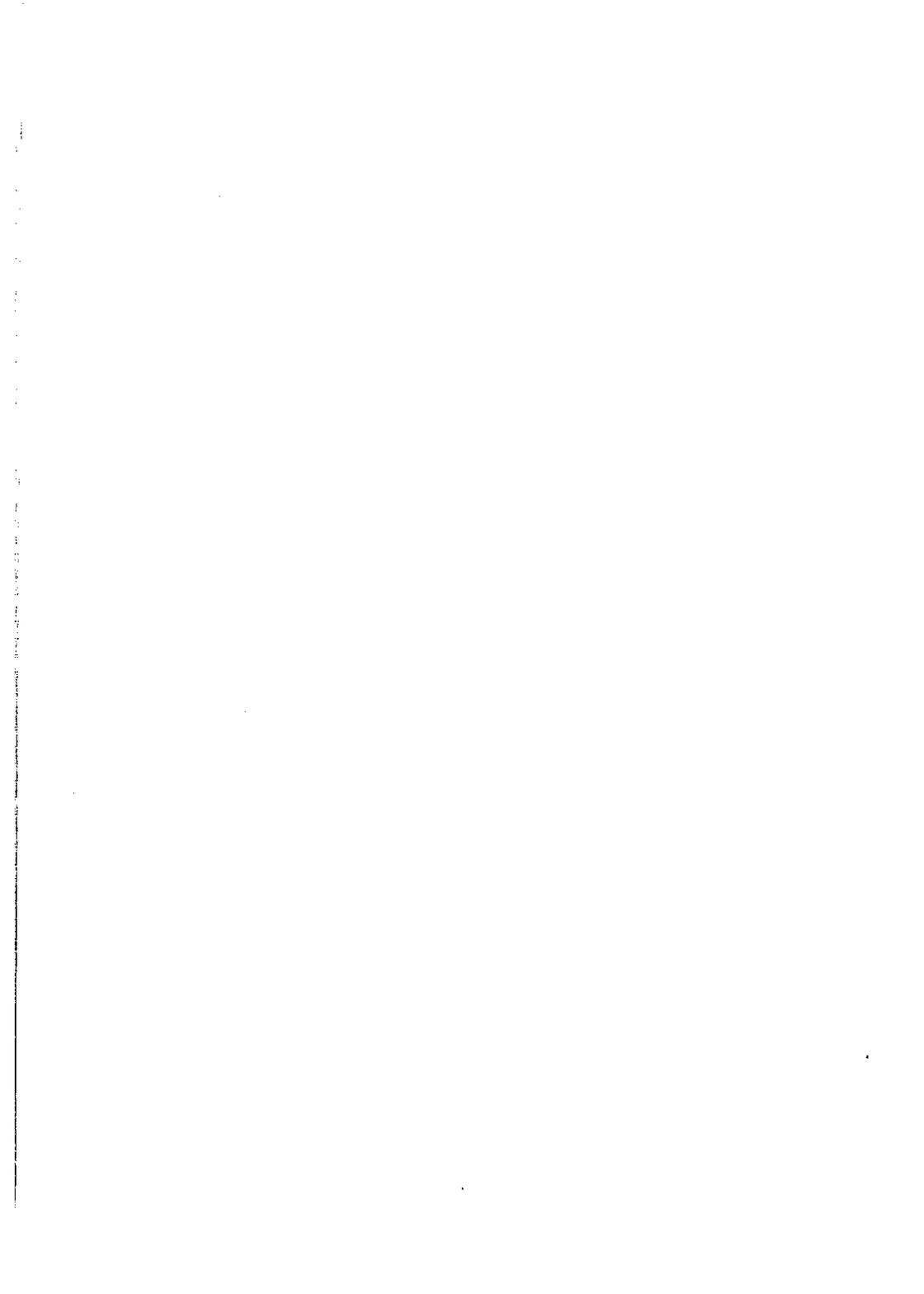
En todos los casos examinados, los alumnos disponían de un expediente con los datos más relevantes de su evolución escolar, en muchos casos exhaustivo. Tales expedientes se someten por lo general a revisiones y valoraciones periódicas.

cas, especialmente por parte del profesorado (tutores y de apoyo) y, ocasionalmente, de otras personas, como directores o equipos de orientación.

6. Otros aspectos del Programa

En los tres casos analizados los centros disponían de una red de apoyo social suficiente para potenciar la participación de los alumnos con N.E.E. en actividades extraescolares, tanto dentro como fuera del recinto escolar. No obstante, la responsabilidad del fomento de dicha participación no recae directamente sobre responsables de los centros, sino sobre las familias.

En los centros se llevan en general a cabo actividades, tanto rutinarias como excepcionales, que favorecen la interacción de los alumnos con N.E.E. con otros niños y adultos.



CAPITULO 14

CONCLUSIONES

Hemos pretendido en el trabajo que antecede llevar a cabo una evaluación del programa de integración desarrollado en la provincia de Valladolid desde 1985, e inscrito en el programa europeo HELIOS como actividad modelo local desde 1988 a 1991. En sentido estricto, el programa de integración y la A.M.L. no se diferencian, puesto que la integración en nuestra provincia se ajusta, obviamente, a los postulados y normas vigentes al respecto en el resto de España. El carácter de A.M.L. se identifica únicamente con determinadas connotaciones (por ej., intercambios de información con otras actividades desarrolladas en países europeos, participación en seminarios y conferencias, diseminación y transferencia de resultados, etc.) que le confiere el hecho de estar inscrita en la red de experiencias de integración escolar del Programa HELIOS.

Hemos contemplado en este proyecto una serie de aspectos o variables de salida que la investigación previa sobre evaluación de programas de integración escolar y social (publicada esencialmente en los Estados Unidos) han señalado como puntos clave a considerar a la hora de determinar la eficacia de los esfuerzos para favorecer la normalización de alumnos afectados por deficiencias o necesidades educativas especiales.

Dichos aspectos contemplan todos los sistemas implicados en el proceso de integración (alumnos con N.E.E., compañeros, profesorado y centros escolares) y se han concretado en las variables: aceptación social de los alumnos con N.E.E., progreso de estos alumnos en las áreas fundamentales del curriculum, rendimiento escolar de los compañeros, variables relativas a la estructura, funcionamiento y proyecto educativo de los centros, actitudes, intenciones de conducta, opiniones y expectativas del profesorado y personal directivo y nivel de satisfacción de los alumnos integrados, aspectos todos ellos considerados en los diferentes estudios parciales de que consta la presente investigación.

Si bien los formatos de cada estudio son, en términos generales, similares, difieren sin embargo manifiestamente en su extensión. Ello se ha debido fundamentalmente a tres razones: la primera tiene que ver con la complejidad de cada investigación parcial, que se concreta en el número de variables consideradas, en

el uso de uno o más instrumentos de evaluación, en la complejidad de los propios instrumentos, etc. La segunda hace referencia a la importancia relativa que, de acuerdo con las conclusiones de la literatura previa consultada, tienen determinadas variables para explicar y/o predecir el éxito de los programas de integración: así, hemos prestado una particular atención por ejemplo a las actitudes del profesorado, por cuanto que no sólo la literatura a la que hemos aludido, sino también las propias manifestaciones mayoritarias de los implicados señalan dicha variable como esencial. La tercera razón está relacionada con la necesidad de construir instrumentos de evaluación para medir algunas de las variables, al no contar en España con dispositivos de evaluación adecuados (en muchos casos simplemente no existen y, en otros, no ofrecen garantías psicométricas sólidas). De ahí que hayamos dedicado una parte del trabajo a la exposición del desarrollo y validación de los instrumentos de evaluación que ha sido preciso elaborar, aun a riesgo de dejar de lado otros aspectos que, a pesar de estar contemplados en el proyecto original, el transcurso del trabajo ha revelado como de menor importancia.

En síntesis, las conclusiones que se derivan de los análisis expuestos en las páginas anteriores, pueden quedar reflejadas en las siguientes:

a) Aceptación social de los alumnos integrados

La aceptación social de los alumnos con N.E.E. es seguramente la piedra angular de todo proceso de integración escolar. Cualquier esfuerzo integrador será difícilmente justificable si no considera —y, en la medida de lo posible, consigue— elevar el nivel de aceptación real de dichos alumnos por parte de sus iguales, siendo, con respecto a este objetivo, secundarios cualesquiera otros (por ej., de autonomía, rendimiento, autoestima, satisfacción, etc.) que se planteen. Tal vez el problema más importante a este respecto esté relacionado con la operativización del propio constructo “aceptación social”. En efecto, los análisis llevados a cabo muestran sin lugar a dudas la existencia de diferencias en función de cuál sea la definición operativa del mismo. Si identificamos aceptación social con estatus sociométrico (concretado éste en el número de elecciones, rechazos, calificaciones positivas y negativas efectuadas por los iguales) nos encontramos con resultados un tanto desalentadores. En efecto, los alumnos diagnosticados con N.E.E. son significativamente menos elegidos, más rechazados, objeto de menos calificaciones positivas y, especialmente, de más calificaciones negativas que sus compañeros sin discapacidad. Es manifiestamente destacable este último dato, que nos lleva a afirmar que un aspecto realmente preocupante en el ámbito educativo es la configuración cognitiva o “patrón de calificación” que los niños *normales* mantienen respecto a sus compañeros con N.E.E. Si esta afirmación es cierta, parece evidente la necesidad de poner en marcha estrategias que modifiquen de forma radical tales concepciones estereotipadas.

Un resultado digno de mención en este apartado es que la pertenencia a centros acogidos al Programa de Integración no influye en las variables sociométricas

analizadas. Cabría pensar, por consiguiente, que el mayor contacto —entendido al menos como cercanía física— entre alumnos con y sin N.E.E. que manifiestamente se produce en los centros de integración (en que, por término medio, los alumnos con N.E.E. pasan más de la mitad de la jornada escolar en contacto con sus compañeros normales) no influye en una mayor aceptación cuando se los compara con otros niños con necesidades asistentes a centros ordinarios —no integradores—, en que el tiempo medio de contacto directo es considerablemente menor.

Las afirmaciones anteriores son ciertamente incongruentes con algunos datos obtenidos en otras partes de la investigación. Tal vez el más llamativo sea la discrepancia entre los datos derivados del análisis de las pruebas sociométricas y la opinión del profesorado (véase pág. 257). La práctica totalidad de los profesores manifiestan albergar expectativas “relativamente positivas” o “muy positivas” respecto a la aceptación social de los alumnos con N.E.E., lo que, como es obvio, choca de lleno con lo que realmente manifiestan los compañeros en sus elecciones, rechazos y calificaciones explícitas. Esta discrepancia nos lleva a concluir que, bien el profesorado tiene una visión en cierto modo distorsionada de la realidad —justificación para reducir una posible disonancia cognitiva—, bien está expresando un *desideratum* en el sentido de que le gustaría o espera que la aceptación social mejore progresivamente.

En otras partes del estudio (véase, por ej., pág. 108) se advierte que, de acuerdo con la percepción que distintos profesionales (equipos de orientación psicopedagógica, profesorado) tienen del grado de aceptación del alumnado con N.E.E., éstos son tanto más rechazados cuanto más limitada es su capacidad intelectual, y cuanto mayores son, respectivamente, el desfase en cursos y la edad. El nivel de aceptación percibido depende asimismo del tipo de centro (en los centros de integración es más elevada la percepción de que los alumnos con N.E.E. son mejor aceptados) y, especialmente, del tipo de deficiencia o necesidad que el alumno presenta, siendo sin lugar a dudas los más rechazados los alumnos con retraso mental pronunciado o alteraciones del comportamiento.

Debemos comentar, finalmente, que el hecho de presentar o no N.E.E. constituye un factor determinante para predecir el estatus sociométrico. O, dicho de otra forma, la pertenencia al grupo “con N.E.E.” puede predecirse en casi un 90% de los casos atendiendo a la combinación de las variables sociométricas, particularmente el número de calificaciones negativas y de rechazos, sin que prácticamente jueguen un papel relevante otras variables, tales como titularidad de los centros, edad o pertenencia a centros en que esté en vigor el Programa de Integración.

b) Nivel de progreso de los alumnos integrados

Un segundo aspecto esencial de todo programa educativo es el progreso de los alumnos en las distintas áreas que componen el currículum. Hemos contem-

plado esta variable desde dos perspectivas: por una parte, el progreso general del alumno; por otra, su rendimiento (concretado en el porcentaje de objetivos alcanzados) en cuatro áreas: lenguaje, razonamiento matemático / cálculo, socialización y autonomía personal.

Con respecto al primero, el nivel de progreso percibido por el profesor guarda una relación inequívoca con la capacidad intelectual y está ligado asimismo al desfase en cursos, siendo de destacar, por otra parte, que los alumnos integrados mayores de 12 años manifiestan un nivel de progreso académico más problemático, en tanto que son los menores de 8 años aquellos cuya evolución escolar es calificada como más satisfactoria. El tipo genérico de N.E.E. presentada aparece asimismo relacionada con el nivel de progreso percibido, de suerte que son los alumnos con retraso mental y, en menor medida, con alteraciones del comportamiento, los que presentan un nivel de progreso menos adecuado según la valoración de los profesionales.

Abundando en lo anteriormente afirmado, sin considerar en esta ocasión el tipo de N.E.E., los coeficientes de contribución que presentan un mayor peso específico en la predicción del nivel de progreso general de los alumnos integrados son la edad (menor) y el cociente intelectual (mayor).

En lo referente al progreso —patentizado en el porcentaje de objetivos alcanzados en las cuatro áreas mencionadas— los resultados obtenidos nos permiten afirmar que:

1. *Objetivos en lenguaje*: No se han encontrado diferencias entre los alumnos atendiendo a las variables pertenencia al PI, titularidad y sexo. Los alumnos que alcanzan satisfactoriamente una proporción más elevada de objetivos en esta área son aquellos que tienen de 8 a 12 años, mayor cociente intelectual y menor desfase en cursos.

2. *Objetivos en razonamiento matemático / cálculo*: No se han advertido diferencias entre los alumnos atendiendo a la pertenencia o no a centros integradores, titularidad de los centros y sexo, siendo de nuevo los niños de 8 a 12 años y los que tienen un CI mayor aquellos que alcanzan porcentajes de objetivos significativamente mayores en esta área.

3. *Objetivos en socialización*: Ni la titularidad de los centros ni el sexo han resultado en diferencias entre los alumnos, pero sí el CI, la edad (a favor, en este caso, de los alumnos de 5 a 8 años), y la pertenencia a centros adscritos al PI. Retomando lo argumentado más arriba, de nuevo este dato nos ocasiona una cierta sorpresa. En efecto, si el hecho de estar el alumno acogido al PI está relacionado con una consecución de objetivos de socialización significativamente mayor al conseguido por los alumnos con N.E.E. atendidos en centros ordinarios, ¿por qué esta *a priori* mayor competencia social de los alumnos no se refleja en un estatus sociométrico más elevado? Una respuesta aproximativa nos llevaría a argumentar que, ciertamente, a lo que sabemos en los centros de integración se contemplan en el curriculum objetivos específicos de socialización y actividades dirigidas a mejorar la competencia y las habilidades sociales de los alumnos. Tememos, sin embargo, que tales objetivos tengan una naturaleza más

teórica que aplicada y que, de hecho, en los centros —integrados o no— no se planifiquen actuaciones estructuradas, controladas y sistemáticas para, por una parte, elevar el nivel de las habilidades específicas de que los alumnos precisan al objeto de mejorar su estatus en el grupo social y, por otra, modificar las actitudes, creencias, estilo de pensamiento, estereotipos... de los compañeros que, como es sabido, están en la base de la aceptación o rechazo manifiestos de los alumnos con N.E.E.

4. *Objetivos en autonomía personal:* Las variables titularidad de los centros, pertenencia al PI, sexo y edad no han mostrado relación con la consecución de objetivos en esta área, siendo el CI y el desfase en cursos las únicas que han evidenciado una cierta influencia.

c) Rendimiento escolar de los alumnos pares

La presencia del programa de integración no ha mostrado, en términos generales, tener efecto alguno sobre el rendimiento de los alumnos sin N.E.E. en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Estos resultados corroboran los obtenidos en múltiples investigaciones al respecto (véase, por ej., Wang, Anderson y Bram, 1985), a la par que, una vez más, cuestiona el conocido argumento que sostiene que los alumnos con deficiencias en la clase ordinaria exigen una gran cantidad de tiempo y esfuerzo por parte del profesor, de modo que el progreso de sus compañeros se ve por ello enlentecido u obstaculizado.

De acuerdo con estos datos, los compañeros de los alumnos integrados rinden en la misma medida que sus iguales asistentes a centros no integradores en las áreas mencionadas, e incluso en una de ellas (segunda aplicación en matemáticas) llegan a alcanzar una puntuación significativamente más elevada en el conjunto de los centros —públicos y concertados—.

d) Variables de estructura, funcionamiento y proyecto educativo de los centros

Resulta en cierto modo arriesgado aventurar una interpretación de los resultados obtenidos en este apartado, debido esencialmente a deficiencias de índole metodológica. En primer lugar, las mediciones efectuadas ponen de manifiesto una desigualdad de partida entre centros integradores y no integradores en más de la mitad de los factores estudiados. En segundo lugar, el correspondiente análisis de covarianza no ha apreciado diferencias en las puntuaciones posttest controlando el efecto del pretest, siendo insignificantes las variaciones observadas entre ambos momentos. Ello nos lleva a sugerir que:

1. La presencia del programa de integración no mejora las variables estructurales, funcionales y educativas de los centros (o, al menos, el instrumen-

to de evaluación utilizado no ha detectado las posibles mejoras). De hecho, los resultados parecen señalar la presencia del PI precisamente en aquellos centros escolares en que más favorables son las condiciones apuntadas. El problema quizás radique en determinar si la inclusión del PI —con las evidentes modificaciones estructurales y organizativas, asignación de nuevos recursos, etc., que su implantación conlleva— es capaz de mejorar la dinámica de los centros, o bien si son los centros que a priori se caracterizan por poseer una estructura y funcionamiento *más adecuados* los que deciden incorporar la integración como alternativa.

2. En todo caso, y considerando la no significación estadística de las diferencias entre las aplicaciones, los centros integradores manifiestan una cierta tendencia a la mejora en el tiempo más en variables relativas al proyecto educativo que en las relacionadas con la estructura y funcionamiento.

e) Actitudes del profesorado hacia la integración

Hemos dedicado una especial atención al apartado de las actitudes del profesorado hacia la integración, a la vista de la enorme importancia que se concede a esta variable en la literatura.

Como ya se ha comentado, la inexistencia en nuestro país de instrumentos fiables y válidos para evaluarlas nos ha inducido a construir dos instrumentos al efecto, cuyo desarrollo hemos detallado pormenorizadamente en los capítulos 8 y 9 de este proyecto.

Tomados en conjunto, los resultados indican que:

1. Existe una relación inversa entre edad de los profesores (y, por consiguiente, años de experiencia docente) y actitudes favorables, de suerte que son los más jóvenes —menores de 30 años— quienes detentan actitudes más positivas hacia la integración de niños con N.E.E. en todos los factores estudiados.

2. La pertenencia de los profesores a movimientos de renovación pedagógica influye ligeramente en la defensa de los derechos básicos de los alumnos con deficiencias, en las opiniones generales y en la consideración de los beneficios socioemocionales de la integración.

3. Las actividades de formación y perfeccionamiento profesional están incuestionablemente ligadas a las actitudes favorables en todos los factores o dimensiones considerados por la escala administrada.

4. La atención directa a alumnos con N.E.E., en consonancia con la escasa claridad que ofrece la investigación disponible al respecto, no mantiene con las actitudes favorables hacia la integración una relación inequívoca, habiendo mostrado diferencias significativas entre los profesores que atienden y no atienden directamente a estos alumnos únicamente en dos de los siete factores estudiados (efectos negativos sobre el rendimiento escolar de los alumnos integrados y comportamiento en clase de estos alumnos).

5. Los profesores que enseñan en los primeros niveles son más favorables que los que lo hacen en niveles superiores y, en especial, en ciclo medio, tanto en

lo que se refiere a la actitud global como a la defensa de los derechos básicos y a la consideración de que la integración no afecta negativamente al rendimiento escolar.

6. La especialidad docente, dicotomizada en maestros vs. otras especialidades ha evidenciado una relación clara con las actitudes favofables (a favor de estas últimas).

7. Considerando la ratio alumnos/profesor, han sido los maestros con una media de 20 a 30 alumnos por clase quienes han alcanzado puntuaciones más bajas, seguidos de los que atienden a menos de 20 alumnos y, finalmente, los que tienen una ratio mayor, advirtiéndose las diferencias más elevadas a favor de estos últimos en aspectos relacionados con las opiniones genéricas y el comportamiento en clase del alumno integrado.

8. Los profesores de apoyo a la integración, tanto estables como itinerantes, han puntuado en todas las dimensiones actitudinales más alto que sus colegas tutores (entendiendo como tales al resto, tengan o no en sus aulas a alumnos integrados).

9. Los profesores pertenecientes a centros adscritos al PI han evidenciado asimismo actitudes más favorables que los que trabajan en centros no adscritos.

f) Intenciones de conducta del profesorado hacia la integración escolar

Se evaluó esta variable mediante un instrumento construido ad hoc (véase capítulo 9), indicando los resultados que:

1. *Atendiendo a la titularidad del centro escolar*, los profesores que enseñan en centros concertados se muestran más partidarios que los profesores de centros públicos en que los alumnos con parálisis cerebral permanezcan más tiempo en el aula ordinaria, si bien ambos grupos tienden a recomendar el aula de apoyo como emplazamiento más idóneo para estos alumnos. En lo referente al Síndrome de Down, el profesorado de centros concertados considera que los alumnos deben estar la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria con estancias esporádicas en el aula de apoyo, observándose una tendencia contraria en los profesores de centros públicos.

2. Las profesoras se muestran más partidarias que los hombres de ofrecer un emplazamiento escolar más normalizado para los alumnos afectados por retraso mental (ligero o medio) y Síndrome de Down.

3. Los profesores de apoyo propugnan emplazamientos más normalizados que los tutores para todos los problemas considerados, con excepción de la Deficiencia Motórica grave.

4. Considerando la totalidad de los profesores, éstos entienden que el abordaje educativo de todos los problemas, considerados genéricamente, requiere el concurso de apoyos externos. En ningún caso se considera que los alumnos afectados de cualquiera de los problemas estudiados sean "no integrables" o deban permanecer todo el tiempo (o incluso la mayor parte del tiempo con momentos espo-

rádicos de integración) en el aula de apoyo. Finalmente, a mayor parte de los problemas se sitúa en el rango comprendido entre las categorías "siempre en el aula normal con apoyo" y "casi siempre en el aula normal con parte del tiempo en el aula de apoyo". Son las deficiencias que presentan mayor nivel de gravedad y permanencia (Parálisis Cerebral, Deficiencia Auditiva grave, Retraso Mental Medio y Síndrome de Down) las situadas, en especial por los profesores tutores, en la zona correspondiente a "casi todo el tiempo en el aula de apoyo con parte en el aula normal".

5. La atención directa a alumnos con N.E.E. ha resultado en diferencias significativas entre los grupos únicamente en tres de las 16 necesidades estudiadas: Problemas de Aprendizaje, Parálisis Cerebral y Síndrome de Down. En los tres casos el hecho de prestar atención directa a alumnos con N.E.E. guarda una relación directa con la opinión de que los alumnos afectados deben ser atendidos en ámbitos menos restrictivos. Si bien en el resto de las variables no se han alcanzado diferencias estadísticamente significativas, es de destacar que en todas ellas las medias de los profesores que prestan atención directa a los alumnos con N.E.E. obtienen puntuaciones superiores al resto de los profesores.

6. Atendiendo a la edad de los profesores, únicamente en tres de las variables (Deficiencia Motórica grave, Deficiencia Motórica leve y Deficiencia Visual leve) no se han observado diferencias entre los grupos. En el resto, se observa una gradación directa entre la edad del profesor y la recomendación de ambientes educativos más restrictivos para los alumnos con N.E.E. Las comparaciones múltiples efectuadas ponen de manifiesto que las mayores diferencias se producen, por una parte, entre los profesores más jóvenes y el resto (por ej., Deficiencia Auditiva grave, Trastornos del Comportamiento) y, por otra, entre los que tienen más de 50 años y el resto (por ej., Problemas de Aprendizaje, Síndrome de Down).

g) Evolución y estado actual del Programa de Integración según la opinión del profesorado

La evaluación de las opiniones del profesorado de centros acogidos al PI indica lo siguiente:

1. *Impacto y valoración general del programa:* Los profesores se muestran mayoritariamente partidarios de la integración escolar, y advierten que dicha alternativa educativa repercute favorablemente en las relaciones sociales de los alumnos con deficiencias. Manifiestan asimismo que de la integración se derivan más beneficios que inconvenientes para todos los alumnos, que la calidad de la atención educativa prestada a los alumnos integrados es adecuada, y que la presencia del PI ha mostrado una relativa influencia en la mejora de la calidad de la enseñanza.

2. *Programación:* Considerando los resultados globales, el profesorado manifiesta que se da importancia tanto a los objetivos de rendimiento escolar como de integración social; que la implantación del PI ha supuesto una modificación significativa tanto en el estilo de enseñanza como en la metodología educativa

general; que los currícula de los alumnos con N.E.E. han precisado la introducción de modificaciones; que se emplean habitualmente procedimientos y materiales específicos para su enseñanza y, finalmente, que las actividades programadas conjuntamente para todos los niños —con y sin N.E.E.— abarcan más de la mitad del tiempo lectivo.

3. *Actitudes y expectativas*: Las actitudes declaradas tienden a ser en términos globales de signo positivo, aunque un porcentaje relativamente elevado (21%) manifiestan albergar actitudes neutrales. Es optimista la visión que los profesores tienen de la evolución de los alumnos con N.E.E. respecto al rendimiento escolar, manifestando más del 80% que sus expectativas en este punto son positivas o muy positivas. Una diferencia cualitativa reseñable se refiere a las expectativas de los profesores sobre la evolución de la socialización de los alumnos, comparada con el rendimiento. Dichas expectativas son más elevadas para la primera que para el segundo (respuesta Muy positivas en el 41% y el 10% respectivamente). Se advierte, finalmente, una congruencia entre las actitudes expresadas (componente cognitivo) y la intención de conducta (componente conductual).

4. *Coordinación*: La mayoría de los profesores manifiestan trabajar conjuntamente en la planificación, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares, tanto en lo que se refiere a la frecuencia como a la intensidad de la coordinación. Resulta en alguna medida sorprendente que más de la mitad del profesorado manifieste no haber sido consultado en el momento de incluir en su aula a alumnos con N.E.E.

5. *Formación y perfeccionamiento del profesorado*: Más de la mitad de los profesores denotan una percepción insuficiente de su autoeficacia para atender a alumnos con N.E.E., a pesar de que han realizado actividades de perfeccionamiento relacionadas con dicho cometido. Por otra parte, las actividades de perfeccionamiento realizadas se consideran en términos generales más positivas que negativas (57% frente a 43% respectivamente).

6. *Recursos*: Una mayoría de profesores (en contraposición a lo que opinan los directores, como se verá más adelante) consideran insuficientes los recursos, tanto materiales como personales, puestos por el M.E.C. a disposición de los centros escolares para llevar a término el programa de integración. Se reconoce mayoritariamente que la implantación del PI ha dinamizado la utilización de los recursos de todo tipo previamente existentes en los centros.

7. *Relación con las familias*: En opinión de los profesores, los padres valoran de forma distinta el programa de integración, en función de que sus hijos tengan o no necesidades educativas especiales. Es de destacar la incidencia mínima entre los padres de las actitudes abiertamente negativas u hostiles. Un porcentaje elevado de padres de alumnos con N.E.E. muestran, según los profesores, una implicación activa en el proceso integrador. Estos sostienen, finalmente, que se han producido mejoras de diversa magnitud en las expectativas de prácticamente la totalidad de los padres a lo largo del proceso de integración.

8. *Factores relacionados con el correcto funcionamiento del PI*: Las actitudes positivas hacia la integración ha mostrado ser, con considerable diferencia

sobre el resto de aspectos considerados, el elemento crítico que los profesores consideran responsable del éxito o fracaso de los programas de integración. Se ha apreciado una disparidad entre el resto de las categorías consideradas aisladamente, si bien tales discrepancias desaparecen si agrupamos las categorías individuales en bloques atendiendo a las magnitudes de los rangos medios alcanzados. Así, el primer bloque para todos los grupos estaría constituido, después de las actitudes positivas, por la adecuada formación del profesorado, la disponibilidad de recursos humanos suficientes y la coordinación entre los profesionales implicados en el proceso de la integración. En el segundo bloque aparecen la adecuación del proyecto educativo de centro, la estabilidad del profesorado y el contacto con las familias de los alumnos afectados, figurando en último lugar en todos los casos la competencia profesional de los equipos de orientación psicopedagógica, factor al que el profesorado confiere una importancia muy escasa de cara al éxito de la integración.

h) Evolución y estado actual del Programa de Integración según la opinión del personal directivo

Los resultados de este estudio, planteado como complemento del anterior, pusieron de manifiesto que los directores de los centros participantes en el PI consideran que:

1. La integración es una propuesta educativa viable, en especial si se dan las condiciones adecuadas para llevarla a cabo.

2. La inclusión de la integración ha contribuido significativamente a innovar la educación en los centros.

3. Los recursos humanos y materiales no son totalmente suficientes, si bien la implantación del PI ha contribuido a una mejor utilización de los mismos.

4. Las actitudes y expectativas de la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) hacia la integración son positivas.

5. Se realiza por parte de los profesionales implicados un seguimiento de la evolución de los alumnos integrados al menos con una periodicidad trimestral, abordándose en las sesiones de seguimiento temas relacionados con la adecuación del curriculum y programación del aula, organización de grupos, eficacia de la atención educativa prestada a los alumnos y modificaciones para mejorar la calidad educativa.

i) Satisfacción de los alumnos integrados

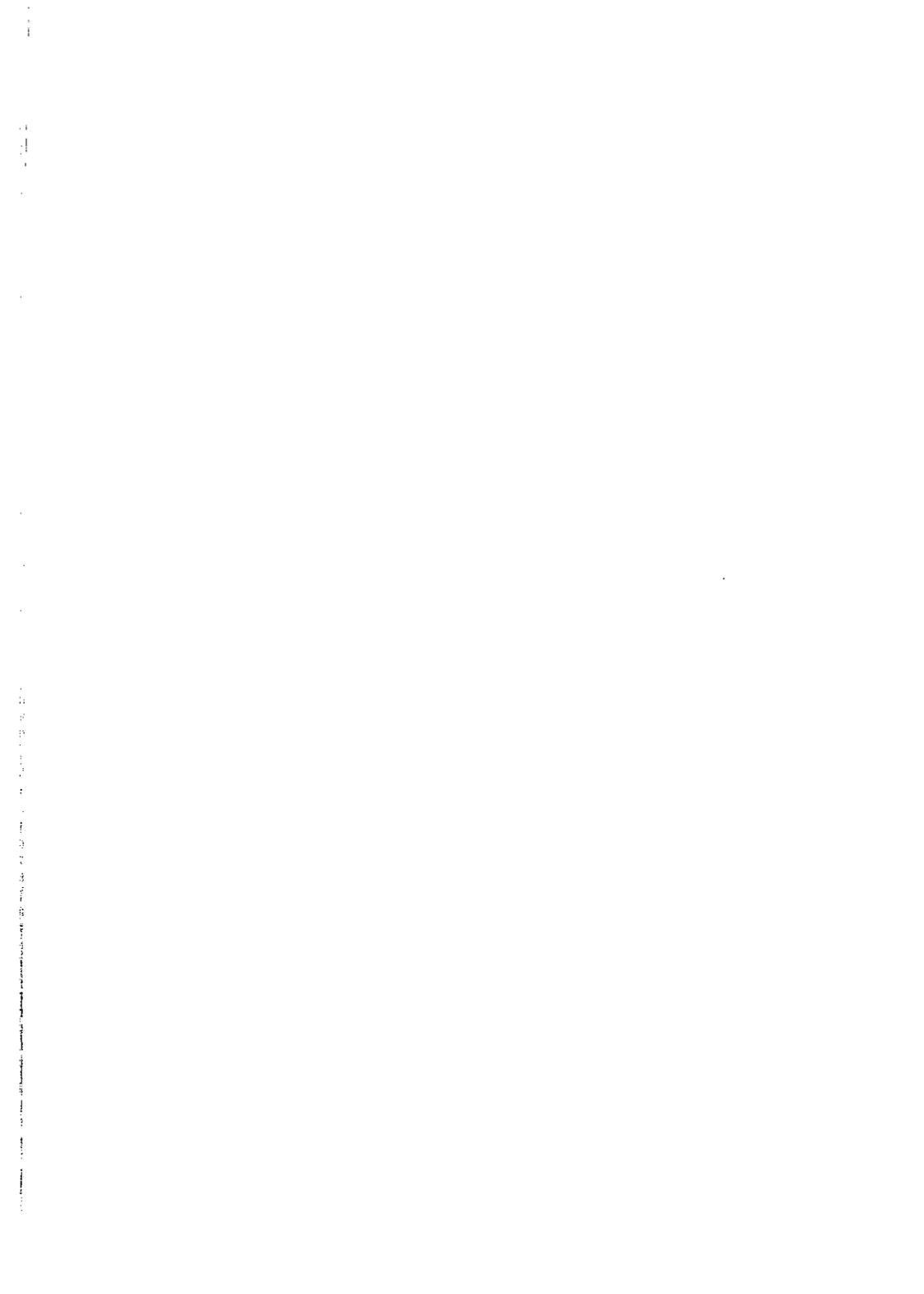
Los datos obtenidos apuntan a las siguientes conclusiones:

1. Una mayoría del alumnado encuestado se muestra satisfecho de su estancia en los centros escolares.

2. La mayor parte de los alumnos manifiestan tener un buen concepto de sí mismos como estudiantes.

3. A los alumnos entrevistados no les disgusta en absoluto asistir a la clase de apoyo, y manifiestan sentirse ayudados por el profesorado de apoyo en la mayoría de las ocasiones, percibiendo que el tiempo que pasan en el aula de apoyo los ayuda a aprender más en el aula ordinaria.

Como comentario final al estudio que hemos llevado a cabo, podríamos afirmar que, si bien es cierto que —al menos por lo que de nuestros datos se desprende— la integración escolar probablemente esté aún lejos de rendir los resultados espectaculares que desde algunas instancias se le auguraban en los primeros momentos de su implantación, no lo es menos el que no hemos constatado la existencia de perjuicios o inconvenientes serios que aconsejen su revisión como alternativa a la segregación a que los alumnos con N.E.E. estaban destinados hasta la puesta en práctica del programa en 1985. Creemos, en suma, que los esfuerzos integradores, patentizados en la asignación de recursos a los centros, formación especializada de los profesionales, incremento de recursos de orientación, didácticos y materiales, diseños curriculares individualizados, etc., deben continuar produciéndose, e incluso incrementándose, focalizándose esencialmente en dos aspectos que nuestros datos han puesto claramente de manifiesto: la necesidad, por una parte, de mejorar la aceptación social *real* de los alumnos con deficiencias por parte de sus compañeros y, por otra, de arbitrar medidas eficaces que faciliten la transición de los alumnos de la escuela ordinaria a los contextos en que se desarrollará su vida futura en la sociedad. Haciéndolo, estaremos defendiendo el fin que, en definitiva, justifica y sustenta cualquier actuación integradora: el derecho de todos los ciudadanos a formar parte de la sociedad de la forma más normalizada posible.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- The Accreditation Council on Services for People with Developmental Disabilities (1990). **Standards for People with Developmental Disabilities**. New York: The Accreditation Council on Services for People with Developmental Disabilities.
- AGARD, J.A., VELDMAN, D.J., KAUFMAN, M.J., Y SEMMEL, M.I. (1978). **How I feel toward others: An instrument of the PRIME instrument battery**. Baltimore: University Park Press.
- ALTMAN, B.M. (1981). Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. **Social Problems**, 28, 321-337.
- ALVES, A.J., Y GOTTLIEB, J. (1986). Teacher interactions with mainstreamed handicapped students and the non-handicapped peers. **Learning Disability Quarterly**, 9, 77-83.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (1985). **Standards for Educational and Psychological Testing**. Washington, DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association (1974). **Standards for educational and psychological tests**. Washington, DC: Author.
- American Psychological Association (1966). **Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals**. Washington, DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association (1974). **Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals**, rev. ed. Washington, DC: American Psychological Association.
- ANTONAK, R.F. (1981a). **Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons**. (Informe Técnico N° 1). Durham, NH: University of New Hampshire, Education Department.
- . (1981b). Prediction of attitudes toward disabled persons: A multivariate analysis. **Journal of General Psychology**, 104, 119-123.
- . (1988). Summary and recommendations. En R. F. Antonak y H. Livneh (Eds.), **The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics and scales**. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- ASHER, S.R., Y TAYLOR, A.R. (1981). Social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. **Exceptional Education Quarterly**, 1(4), 13-30.
- ASHMAN, A.F. (1982). Prevention or cure? Changing attitudes toward retarded persons. **Mental Retardation Bulletin**, 10(1), 18-35.
- BAGLEY, M.T., Y GREENE, J.F. (1981). **Peer attitudes toward the handicapped**. Austin, TX: Pro-Ed.
- BANK-MIKKELSEN, N.E. (1975). El principio de normalización. **Siglo Cero**, 37, 16-21.
- BERRYMAN, J.D., Y NEAL, W.R. (1980). The cross validation of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale. **Educational and Psychological Measurement**, 40, 469-474.

- BERRYMAN, J.D., NEAL, W.R., Y ROBINSON, J.E. (1980). The validation of a scale to measure attitudes toward the classroom integration of disabled students. *Journal of Educational Research*, **73**(4), 199-203.
- BERSOFF, D.N., KOBLER, M., FISCUS, E., Y ANKNEY, R. (1972). Effectiveness of special class placement for children labeled neurologically handicapped. *Journal of School Psychology*, **10**, 157-163.
- BLACKBURN, G.M., CANDLER, A.C., Y SOWELL, V. (1980). The relationship of expressed attitudes and overt behavior among special education preservice teachers. *Education*, **100**(4), 386-389.
- BRADFIELD, R.H., BROWN, J., KAPLAN, P., RICKERT, E., Y STANNARD, R. (1973). The special child in the regular classroom. *Exceptional Children*, **39**, 384-390.
- BRENNAN, W.K. (1985). Curriculum for special needs. Milton Keynes: Open University Press. ([Traducción española: (1992). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.]).
- BRUININKS, R.H., RYNDERS, J.E., Y GROSS, J.C. (1974). Social acceptance of mildly retarded pupils in resource rooms and regular class. *American Journal of Mental Deficiency*, **78**, 377-383.
- BRUININKS, V.L. (1978). Actual and perceived peer status of learning disabled students in mainstream programs. *Journal of Special Education*, **12**(1), 51-58.
- BUDOFF, M., Y GÖTTLIEB, J. (1976). Special-class EMR children mainstreamed: A study of an aptitude (learning potential) x treatment interaction. *American Journal of Mental Deficiency*, **81**, 1-11.
- BUSCAGLIA, L., Y WILLIAMS, E. (1979). Human advocacy and PL 92-42: *The educator's role*. Thorofare, NJ: Charles S. Black.
- BUTTERY, T.J. (1978). Affective response to exceptional children by students preparing to be teachers. *Perceptual and Motor Skills*, **46**, 288-290.
- CAMPBELL, D.T. (1969). Reforms and experiments. *American Psychologist*, **24**, 409-429.
- CAMPBELL, D.T. (1971). Methods for the experimenting society. Paper presented at the *Meeting of the Eastern Psychological Association*, Washington, DC.
- CAPARULO, B., Y ZIGLER, E. (1983). The effects of mainstreaming on success expectancy and imitation in mildly retarded students. *Peabody Journal of Education*, **60**, 85-98.
- CARMINES, E.G., Y ZELLER, R.A. (1991). *Reliability and validity assessment*. (Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences 07-017). Beverly Hills y London: Sage Publications.
- CARROLL, A.W. (1967). The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concept and academic achievement of educable mentally retardates. *Journal of Exceptional Children*, **34**, 115-121.
- CARROLL, C.F., Y REPUCCI, N.D. (1978). Meanings that professionals attach to labels for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **46**, 373-374.
- CARTWRIGHT, C.A., Y CARTWRIGHT, G.P. (1974). *Developing observational skills*. New York: McGraw-Hill.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1988). *Evaluación de la Integración Escolar. Primer informe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1989b). *Evaluación de la Integración Escolar. Segundo informe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1989c). *Evaluación del Programa de Integración Escolar de Alumnos con Deficiencias. Memoria final*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1989a). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- COIE, J.D., DODGE, K.A., Y COPPOTELLI, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, **18**, 557-570.
- CONNOLLY, J.A. (1983). A review of sociometric procedures in the assessment of social competencies in children. *Applied Research and Mental Retardation*, **4**, 315-327.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- COWEN, E.L., BOBROVE, P.H., ROCKWAY, A.M., Y STEVENSON, J. (1967). Development and evaluation of an attitude to deafness scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, **6**(2), 183-191.
- DENO, E.N. (Ed.). (1973). *Instructional alternatives for exceptional children*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- . (1970). Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, **37**, 229-237.
- DENTLER, R.A., Y MACKLER, B. (1962). Mental ability and sociometric status among retarded children. *Psychological Bulletin*, **59**, 273-283.
- Department of Education and Science (1978). *Special educational needs (Warnock Report)*. London: HMSO.
- DEVELLIS, R.F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. (Applied social research methods series 26). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- DIGGS, E.A. (1864). A study on change in the social adjustment among the blind. En P. A. Zahl (Ed.), *Blindness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- DUNN, L.M. (1963). *Exceptional children in the school*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- . (1968). Special education for the mildly retarded —Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, **35**, 5-22.
- EISNER, E.W. (1985). *The art of educational evaluation*. London: Falmer Press.
- FROSTIG, M., Y HORNE, D. (1962). Assessment of the visual perception and its importance in education. *The American Association on Mental Deficiency Education Reporter*, **2**, 11-12.
- GARRETT, M.K., Y KRUMP, W.D. (1980). Peer acceptance, teacher preference, and self-appraisal of social status among learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, **3**(3), 42-48.
- GARVAR-PINHAS, A. (1986). *Principals', special educators', and regular teachers' perceptions of disabilities and attitudes toward mainstreaming: A multidimensional scaling approach*. Tesis doctoral no publicada, Hofstra University, Hempstead, New York.
- GLASS, G.V.; Y ELLETT, F.S. (1980). Evaluation research. En M. R. Rosenzweig y L. W. Porter (1980). *Annual Review of Psychology*, **31**, 211-228.
- GÓMEZ BOSQUE, P., et al. (1976). *Coeducación de normales y deficientes*. Universidad de Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación.
- 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**, 412-417.
- GOTTLIEB, J. (1975 a). Attitudes toward retarded children: Effects of labeling and behavioral aggressiveness. *Journal of Educational Psychology*, **67**, 583-585.
- . (1976). Attitudes toward the mentally retarded. *American Journal of Mental Deficiency*, **80**, 376-380.
- . (1972). *Bi-cultural study of attitude change and behavior toward retardates*. Tesis doctoral no publicada, Yeshiva University.
- . (1980). Improving attitudes toward retarded children by using group discussion. *Exceptional Children*, **47**(2), 106-111.

- (1975). Public, peer, and professional attitudes toward mentally retarded persons. En M. J. Begab, y S. A. Richardson (Eds.), **The mentally retarded in society: A social science perspective**. Baltimore, MD: University Park Press.
- GOTTLIEB, J., Y BUDOFF, M. (1973). Social acceptability of retarded children in non-graded schools differing in architecture. **American Journal of Mental Deficiency**, 78, 215-219.
- GREER, J.V. (1988). No more noses to the glass. **Exceptional Children**, 54, 294-296.
- GRESHAM, F.M. (1982). Social skills and self-efficacy for exceptional children. **Exceptional Children**, 51, 253-261.
- GRONLUND, N.E. (1976). **Measurement and evaluation in teaching**. New York: Macmillan.
- GUBA, E.G.; Y LINCOLN, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. **Educational Communication and Technology Journal**, 30, (4), 233-252.
- GULLIFORD, R. (1971). **Special educational needs**. London: Routledge & Kegan.
- GUSKIN, S.L., Y SPICKER, H.H. (1968). Educational research in mental retardation. En N. R. Ellis (Ed.), **International review of research in mental retardation**. New York: Academic Press.
- HALVORSEN, A.T., Y SAILOR, W. (1990). Integration of students with severe and profound disabilities: A review of the research. En R. Gaylord-Ross (Ed.), **Issues and research in special education: Vol. 1**. New York: Teachers College Press.
- HARING, N.G., Y MCCORMICK, I. (1986). **Exceptional children and youth**. Columbus: Charles E. Merrill.
- HARTH, R. (1974). Attitudes toward minority groups as a construct in assessing attitudes toward the mentally retarded. **Education and Training of the Mentally Retarded**, 6, 142-147.
- HARTSHORNE, H., MAY, M.A., Y MALLER, J.B. (1929). **Studies in the nature of character: 11. Studies in service and self-control**. New York: MacMillan.
- HYMEL, S., Y ASHER, S.R. (1977). Assessment and training of isolated children's social skills. **Biennial meeting of the Society for Research in Child Development**. New Orleans.
- JOHNSON, A.B. (1980). The effect of in-service training in preparation for mainstreaming. **Journal for Special Educators**, 17, 10-13.
- JOHNSON, D.W. (1980). Group processes: Influences on student-student interaction on school outcomes. En J. H. McMillan (Ed.), **The social psychology of school learning**. New York: Academic Press.
- JOHNSON, D.W., Y JOHNSON, R.T. (1980). Integrating handicapped students into the mainstream. **Exceptional Children**, 47, 90-98.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). **Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials**. New York: McGraw-Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). **The Personnel Evaluation Standards**. Newbury Park, California: Sage.
- JONES, E.E., Y SIGALL, H. (1971). The bogus pipeline: A new paradigm for measuring affect and attitude. **Psychological Bulletin**, 76, 349-364.
- JONES, R.L. (1972). Labels and stigma in special education. **Exceptional Children**, 38, 553-564.
- KAUFMAN, M.J., GOTTLIEB, J., AGARD, J.A., Y KUKIC, M.B. (1975). Mainstreaming: Toward an explication of the concept. **Focus on Exceptional Children**, 7(3), 1-12.

- KIRK, S.A. (1964). Research in education. En H. A. Stevens, y R. Heber (Eds.), **Mental Retardation**. (págs. 57-99). Chicago: University of Chicago Press.
- KORNBLAU, B. (1982). *The teachable pupil survey: A technique for assessing teachers' perceptions of pupil attributes*. **Psychology in the Schools**, 19(2), 170-174.
- LARRIVEE, B. (1981). Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. **Exceptional Children**, 48, 34-39.
- (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitudes toward mainstreaming. **Psychology in the Schools**, 19, 374-379.
- LARRIVEE, B., Y COOK, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. **Journal of Special Education**, 13(3), 315-324.
- LEWIS, R.B., Y DOORLAG, D.H. (1987). **Teaching special students in the mainstream**. Columbus: Charles E. Merrill.
- LORBER, N.M. (1973). Measuring the character of children's peer relations using the Ohio social acceptance scale. **California Journal of Educational Research**, 24, 71-77.
- MACMILLAN, D.L., Y MORRISON, G.M. (Sociometric research in special education). (1984). En R. L. Jones (Ed.), **Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice**. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- MCCANDLESS, B.R., Y MARSHALL, H.R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgements of friendship. **Child Development**, 28, 139-147.
- MCDONALD, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (1976). **Curriculum evaluation today: trends and implications**. London: McMillan.
- MEYEROWITZ, J.H. (1962). Self-derogation in young retardates and special class placement. **Child Development**, 33, 443-551.
- MILLER, D.C. (1991). **Handbook of research design and social measurement (5ª Ed.)**. London: Sage Publications.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988). **Evaluación de la Integración Escolar. Primer informe**. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- (1989b). **Evaluación de la Integración Escolar. Segundo informe**. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- (1989c). **Evaluación del Programa de Integración Escolar de Alumnos con Deficiencias. Memoria final**. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- (1989a). **Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONJAS, M.I. (1992). **La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del Programa de Habilidades de Interacción Social - PHIS**. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- MOSLEY, J.L. (1978). Integration: The need for a systematic evaluation of the socio-adaptive aspect. **Education and Training of the Mentally Retarded**, 13(1), 4-8.
- NIRJE, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R. B. Kugel, y W. Wolfensberger (Eds.), **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: U. S. Government Printing Office.
- ORDEN, A. de la (1985). Investigación evaluativa. En A. De la Orden (dir.) Investigación Educativa. **Diccionario de Educación**. Madrid: Anaya.
- PARTLETT, M.; Y HAMILTON, D. (1977). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. En G. Y. Glass (1977), **Evaluation Studies Review Annual**, 1. Beverly Hills, California: Sage.
- POLLOWAY, E. (1984). The integration of mildly retarded students into the schools: A historical review. **Remedial and Special Education**, 5, 18-28.

- PROVUS, M. (1971). **Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment**. Berkeley, California: McCutchan.
- PURKEY, W.M., Y NOVAK, J.M. (1984). **Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning** (2^a Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- RAJCHEL, J.M. (1989). An analysis of regular education teacher attitudes toward mainstreaming revisited. **Dissertation Abstracts International**, 50, 9A. (University Microfilms N° 9000538).
- REYNOLDS, M.C., Y BIRCH, J.W. (1988). **Adaptive mainstreaming: A primer for teachers and principals**. New York: Longman.
- REYNOLDS, W.M., Y GRECO, V.T. (1979). Classroom teachers' attitudes toward mainstreaming. Comunicación presentada al Congreso Anual de la **American Educational Research Association**. San Francisco, Abril.
- . (1980). The reliability and factorial validity of a scale for measuring teachers' attitudes toward mainstreaming. **Educational and Psychological Measurement**, 40, 463-468.
- RINGLABEN, R.P., Y PRICE, J.R. (1981). Regular classroom teachers' perceptions of mainstreaming effects. **Exceptional Children**, 47, 302-304.
- ROBERTS, M.J. (1989). **The attitudes of regular elementary education teachers toward mainstreaming handicapped students**. Tesis doctoral no publicada, Miami University, Oxford, OH.
- RODDY, E. (1984). When are resource rooms going to share in the declining enrollment trend? Another look at mainstreaming. **Journal of Learning Disabilities**, 17, 279-281.
- RUCKER, C., Y GABLE, R. (1974). **The Rucker-Gable Educational Programming Scale**. Storrs, CT: Rucker-Gable Associates.
- RUSALEM, H. (1950). The environmental supports of public attitudes toward the blind. **New Outlook for the Blind**, 44, 277-288.
- . (1965). A study of college students' beliefs about deaf-blindness. **New Outlook for the Blind**, 59, 90-93.
- SÁENZ, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 8, 135-150.
- SÁEZ, M.J. (1992). Origen histórico de la evaluación. **Acción Educativa**, 25-32.
- SALEND, S.J. (1990). **Effective mainstreaming**. New York: MacMillan Publishing Company.
- . (1983). Using hypothetical examples to sensitize nonhandicapped students to their handicapped peers. **The School Counselor**, 30(4), 306-310.
- SALEND, S.J., Y JOHNS, J. (1983). A tale of two teachers: changing teacher commitment to mainstreaming. **Exceptional Children**, 15(2), 82-85.
- SCHMELKIN, L.P. (1981). Teachers' and nonteachers' attitudes toward mainstreaming. **Exceptional Children**, 48, 42-47.
- SCHULTZ, J.B., Y TURNBULL, A.P. (1983). **Mainstreaming handicapped students**. Boston: Allyn and Bacon.
- SHADISH, W.R.; COOK, T.D.; Y LEVINTON, L.C. (1991). **Foundations of program evaluation. Theories and practice**. Newbury Park, California: Sage.
- SHERRILL, C. (1981). **Adapted physical education and recreation: Multidisciplinary approach**. Dubuque, IA: Brown.
- SHOTEL, J.R., IANO, R.L., Y MCGETTIGAN, J.F. (1972). Teacher attitude associated with the integration of handicapped children. **Exceptional Children**, 38, 677-683.
- SIPERSTEIN, G.N., Y BAK, J.J. (1985). Effects of social behavior on children's attitudes toward their mildly and moderately mentally retarded peers. **American Journal of Mental Deficiency**, 90(3), 319-327.

- SIPERSTEIN, G.N., BOPP, M.J., Y BAK, J.J. (1978). Social status of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, **11**, 89-102.
- SIPERSTEIN, G.N., Y CHATILLON, A.C. (1982). Importance of perceived similarity in improving children's attitudes toward mentally retarded peers. *American Journal of Mental Deficiency*, **86**(5), 453-458.
- SIPERSTEIN, G.N., Y GOTTLIEB, J. (1978). Parents' and teachers' attitudes toward mildly and severely retarded children. *Mental Retardation*, **16**, 321-322.
- . (1977). Physical stigma and academic performance as factors affecting children's first impressions of handicapped peers. *Journal of Special Education*, **7**(283-288).
- SIPERSTEIN, G.N., BAK, J.J., Y GOTTLIEB, J. (1977). Effects of group discussion on children's attitudes toward handicapped peers. *Journal of Education Research*, **70**, 131-134.
- SMITH, H.W., Y KENNEDY, W.A. (1967). Effects of three educational programs on mentally retarded children. *Perceptual and Motor Skills*, **24**, 174.
- SPECTOR, P.E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction*. (Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences 07-017). Beverly Hills y London: Sage Publications.
- SPSS, Inc. (1990). *Statistical Package for the Social Sciences [Programa Informático]*. (v. 4.0). Chicago, IL: SPSS, Inc.
- STAKE, R.E. (1975). *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- STEPHENS, T.M., BLACKHURST, A.E., Y MAGLIOCCA, L.A. (1982). *Teaching mainstreamed students*. New York: John Wiley and Sons.
- SUCHMAN, E.A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service ans social action programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- TAYLOR, G.R. (1973). Special education and the crossroad: Class placement for the EMR. *Mental Retardation*, **11**, 30-33.
- TRINGO, J.L. ((1970). The hierarchy of preferences toward disability groups. *Journal of Special Education*, **4**, 295-306.
- TUCKER, J.A. (1989). Less required energy: A response to Danielson and Bellamy. *Exceptional Children*, **55**, 456-458.
- TYLER, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University Press.
- VACC, N.A. (1972). Long-term effects of special class intervention for emotionally disturbed children. *Exceptional Children*, **39**, 15-22.
- VALLECORSA, A.L., DEBETTENCOURT, L.U., Y GARRISS, E. (1992). *Special Education Programs: A Guide to Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- VERDUGO, M.A., Y ARIAS, B. (1992). Factores determinantes del éxito de la integración educativa en preescolar. *Revista de Educación Especial*, **10**, 17-28.
- . (1991). Métodos de evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos: revisión y análisis de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, **5**(1), 95-102.
- WALKER, H.M. (1989). *Behavioral profiles of sociometrically isolated students at risk for externalizing and internalizing behavior disorders*. Eugene, OR: University of Oregon. Oregon Research Institute.
- WALKER, V.S. (1974). The efficacy of the resource room for educating retarded children. *Exceptional Children*, **40**, 288-289.
- WANG, C.K. (1932). Suggested criteria for writing attitude statements. *Journal of Social Psychology*, **3**, 367-373.
- WARNOCK, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 45-74.

- (1981). **Meeting special education needs**. London: Her Majesty's Stationary Office, Government Bookshops.
- WEDELL, K. (1981). Concepts of special educational need. **Educational Today**, 31, 3-9.
- WILCOX, B., Y SAILOR, W. (1982). Service delivery issues: Integrated education systems. En B. Wilcox, y R. York (Eds.), **Quality education for the severely handicapped**. Falsi Church, VA: Quality Handcrafted Books.
- WILSON, M. (1983). The curriculum for special needs. **Secondary Education Journal**, 13,
- WILLIAMS, R.J., Y ALGOZZINE, B. (1977). Differential attitudes toward mainstreaming: An investigation. **Alberta Journal of Educational Research**, 23, 207-212.
- WOLFENBERGER, W. (1972). **The principle of normalization in human services**. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- World Health Organisation (1980). **International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps**. Genève: World Health Organisation. (Traducción española: Instituto Nacional de Servicios Sociales. (1983). **Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías**. Madrid: INSERSO.).
- YAUMAN, B.E. (1980). Special education placement and the self-concept of elementary-school age children. **Learning Disability Quarterly**, 14(3), 30-15.
- YOUNGHUSBAND, E., et al. (1970). **Living with handicap**. London: National Society for Co-operation in Child Care.
- YSSELDYKE, J.E., Y ALGOZZINE, B. (1982). **Critical issues in special and remedial education**. Boston: Houghton Mifflin.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica