

Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado

Eva Álvarez Martino, Marina Álvarez Hernández, Pilar Castro Pañeda, María Ángel Campo Mon
y Eva Fueyo Gutiérrez
Universidad de Oviedo

El objetivo central de este estudio es analizar la integración en la Educación Secundaria Obligatoria y qué variables perciben los profesores como indicadores de ésta. Más específicamente, se trata de conocer la experiencia de los docentes, sus percepciones sobre rendimiento, participación, aceptación e implicación de los alumnos de integración y la valoración de diferentes medidas para mejorarla. Se analizan las modalidades de escolarización preferidas y la percepción sobre el funcionamiento del fenómeno. Para alcanzar estos objetivos se utiliza un cuestionario tipo Lickert de 114 ítems. La muestra está compuesta por 242 profesores. De los resultados se deduce que el colectivo de alumnos que tiene problemas de comportamiento es el peor integrado y, además, que un porcentaje significativo del profesorado preferiría no tenerlo en sus aulas. Según los profesores la integración no funciona con eficacia en algunos de los colectivos, debido, fundamentalmente, a la falta de recursos y de estrategias adecuadas.

Functioning of integration in Secondary School according to the teachers' perception. The main purpose of this article is to analyse integration in Compulsory Secondary School and the variables that teachers perceive as its indicators. More specifically, we wished to determine teachers' experience, their perceptions of integration students' achievement, participation, acceptance and involvement, and their appraisal of various measures in order to improve integration. Various preferred means of schooling and teachers' perception of the functioning of integration are analysed with a Likert-scaled questionnaire made up of 114 items. The sample comprised 242 secondary education teachers. The results show that the most poorly integrated group of students had behavioural problems and that a significant percentage of the teachers would prefer not to have these students in their classrooms. According to the teachers, integration does not work effectively with some groups of students, mainly due to the lack of resources and adequate strategies.

A finales de los años ochenta y principios de los noventa se acuña el término «integración», al que cada país da un sesgo diferente. En España, según Aranda Reduello (2002), la integración escolar se ha definido como «el proceso de educar juntos a niños con y sin necesidades educativas especiales».

La integración en los centros educativos lleva funcionando treinta años en España y sobre ella existen datos dispares. Diferentes factores pueden explicar tal disparidad, pues, como señala Alemany Arrebola (2004), la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores. Entre ellos, como señalan García Fernández, Muriel Good Svoboda y Condés Balboa (2002), destacan los siguientes: el profesor, sus atributos y creencias, su formación y experiencia previa con las discapacidades, la competencia percibida para llevar a cabo su trabajo; el alumno de integración, porque cuanto más grave es la dis-

capacidad más se ve mermada la favorable disposición; y, finalmente, el centro educativo y sus recursos.

Desde los años ochenta se han realizado diferentes estudios acerca de las actitudes hacia la integración y las necesidades educativas específicas (n.e.e.) de las diferentes personas implicadas, si bien nunca se han realizado de forma rigurosa y exhaustiva. Además, por lo general, en estos estudios no se ha atendido a las diferencias entre colectivos: es evidente que las actitudes, percepciones y opiniones variarán en función de la problemática que presenten los sujetos de integración.

EDIS (Equipo de Investigación Sociológica, S.A.) ha realizado una investigación por encargo del Ministerio de Educación y Ciencia, publicada en 1988, donde se refleja que el 34% de los docentes está a favor de la integración. El porcentaje aumenta entre quienes han tenido experiencias de este tipo. Las actitudes de las familias son bastante negativas, sólo una cuarta parte se muestra favorable a la integración en las aulas ordinarias, pero si las familias tienen miembros con n.e.e., la actitud es más positiva.

Aldea (1993), en una investigación sobre actitudes, señala que la totalidad de los docentes que atienden a alumnos en integración están de acuerdo con ella. En cambio, los docentes que no han tenido contacto con estos sujetos no la ven favorable.

Abeal y otros (1995) han evaluado la integración en Educación Infantil y en Educación Primaria en Galicia, llegando a la conclusión de que el 44% de los maestros de aulas ordinarias tienen actitudes negativas hacia la integración, frente a un 22% con actitudes positivas. Los docentes que trabajan con alumnos con n.e.e. tienen actitudes favorables en un 70%, mientras que en los especialistas el porcentaje desciende hasta un 19%.

Padeliadu y Lampropoulou (1997) sostienen en un estudio que los docentes más jóvenes y con menos experiencia parecen tener actitudes más favorables hacia la integración.

Ojea Rúa, en un trabajo realizado en 1999, concluye, entre otras cuestiones, que la educación especial realiza la misma educación que el aula regular, aunque de forma más lenta y simple, y que las actitudes de los maestros se relacionan con las bajas expectativas académicas para los estudiantes con n.e.e. También sostiene que aquellos docentes que muestran actitudes más positivas hacia la integración son aquellos que han tenido mayor contacto directo con alumnos problemáticos.

En 2002 la Fundación Belen ha llevado a cabo un estudio sociológico, incluido dentro de un proyecto titulado «Aprender la diferencia», cuyo objetivo ha sido evaluar la percepción que tienen los jóvenes de la Comunidad de Madrid sobre el mundo de la discapacidad y ofrecer una serie de recomendaciones para la mejora de la integración escolar.

Castejón (2004), tras la revisión de las investigaciones relativas a las actitudes, concluye destacando varios aspectos: a) la conveniencia de estudiar las actitudes hacia la discapacidad para trabajar con los programas de cambio (si fuese necesario) en función de las características de cada colectivo; b) el cambio de actitudes tendrá una importante influencia en la acción educativa de padres y maestros; c) las actitudes tienen una influencia directa en la calidad de vida de las personas discapacitadas.

Una revisión sobre el tema se puede encontrar en Alemany Arrebola (2004), donde el autor expone que todas las investigaciones coinciden en que en las actitudes del profesorado se observa una cierta ambivalencia: al tiempo que se acepta la filosofía de la integración, también se observan actitudes negativas en relación con la integración de alumnos con n.e.e. en su aula.

Por último, Avramidis y Norwich (2004) evidencian actitudes positivas, pero no una aceptación plena de la inclusión o un «rechazo cero» a la normativa sobre educación especial. Observan que las actitudes están muy influidas por el tipo y la gravedad de la disfunción que se presente (variables relativas a los niños) y menos influidas por las variables relativas a los profesores.

Estos trabajos justifican la importancia que tiene conocer los factores que modulan este movimiento.

En la actualidad se están produciendo cambios importantes generados por las leyes de educación promulgadas en 2002 (LOCE) y 2006 (LOE). En esta última se habla de «alumnado con necesidad de apoyo educativo»: ello significa que el alumno de integración es aquel que requiere apoyo educativo. Estamos, pues, hablando de colectivos muy dispares en los problemas que les afectan, disparidad que habrá de tenerse en cuenta a la hora de actuar.

Ambas leyes, promulgadas en tan corto espacio de tiempo, reflejan la preocupación social en torno a este tema, pero también generan desconcierto en los profesores, que son los que, al fin y al cabo, viven el día a día con estos alumnos. Este problema que padece el profesorado se puede constatar en un estudio anterior en el que se trabajó con maestros de Educación Primaria (Álvarez, Cas-

tro, Campo, y Álvarez, 2005). Los resultados de aquel estudio revelaron que los maestros de Primaria están a favor de la integración y consideran que, en general, la presencia de alumnos con necesidades educativas específicas no dificulta el funcionamiento del aula. Asimismo se confirmó la hipótesis de que los colectivos más desfavorecidos son los inmigrantes y las minorías étnicas. También se constató el desconcierto, sobre todo, con respecto a las modalidades legislativas de escolarización.

En este contexto, la finalidad de este artículo es analizar la situación de la integración en Educación Secundaria y qué variables perciben los profesores como indicadores (rendimiento, participación, aceptación, implicación...). Para ello se ha elaborado un cuestionario dirigido a los profesores en el que se busca alcanzar los objetivos específicos siguientes:

- a) Conocer la experiencia que los profesores tienen sobre alumnos de integración, distinguiendo diferentes colectivos: *id est*, deficientes psíquicos, deficientes físicos, deficientes sensoriales, alumnos con problemas de comportamiento, inmigrantes, minorías étnicas y superdotados.
- b) Conocer las percepciones del profesorado en los colectivos mencionados sobre diferentes variables de la integración: el rendimiento, la participación dentro y fuera del aula, la aceptación de los compañeros, la implicación de compañeros y familias, los sentimientos de la comunidad educativa y el posible perjuicio causado en los compañeros y en el funcionamiento de la clase y del centro.
- c) Observar qué valoración dan los profesores a las distintas medidas propuestas para mejorar la integración.
- d) Determinar cuáles son las modalidades de escolarización preferidas por los profesores para cada uno de los colectivos.
- e) Conocer la opinión de los profesores acerca del funcionamiento de la integración para cada uno de los colectivos especificados.
- f) Conocer las preferencias de los profesores acerca de la presencia de alumnos con necesidades educativas específicas en sus aulas.

Para contribuir a solucionar o paliar un problema del sistema educativo que tiene importantes repercusiones en los niveles individual, familiar y escolar, los datos objetivos aportados en el capítulo de resultados de esta investigación tratan de responder a estas cuestiones y, con ello, revelar dónde están los puntos débiles de la integración.

En la línea de lo expuesto en la primera parte de este trabajo, al repasar sucintamente las investigaciones en torno al tema, la hipótesis de partida es que los profesores de Secundaria no están satisfechos con la integración.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 242 profesores de Educación Secundaria del Principado de Asturias, pertenecientes a 21 centros diferentes (84% centros públicos y 16% concertados) de 11 localidades diferentes. Estos centros tienen una ubicación urbana (68,5%), semiurbana (20,5%) o rural (11%). Todos sus profesores imparten docencia en cursos desde primero hasta cuarto de la ESO en 25 especialidades diferentes. La edad de los docentes oscila en-

tre los 27 y 64 años, siendo el grupo más numeroso el que está entre las edades de 40 y 58 años. El 62% de la muestra son mujeres y el 38% hombres. El 60% tiene más de 18 años de antigüedad en la docencia.

Instrumentos

El cuestionario utilizado está basado en un cuestionario de actitudes hacia la integración en Educación Primaria (Álvarez et al., 2005), con una buena base teórica (Bernardo, Bernardo, y Herro, 2005; Muñiz, 1997, 2000, 2001, 2003) y una fiabilidad alta (coeficiente alfa de 0,94). Para este estudio se realizaron modificaciones atendiendo a la muestra y a la hipótesis de partida.

El cuestionario, tipo Lickert, está compuesto por 114 ítems en una escala de 1 a 5 con dos excepciones: los ítems 8, y del 87 al 93 son de elección múltiple de cuatro alternativas de respuesta y los ítems del 1 al 7 y 9 son dicotómicos. Además incluye 8 ítems de identificación personal (edad, tipo de centro...). Se realizó un análisis de fiabilidad de aquellos ítems que no suponían variables cualitativas, en total 98. La fiabilidad obtenida calculada con el coeficiente alfa es de 0,91.

Tras realizar un análisis de la discriminación de los ítems, se observó que catorce de ellos presentan una baja correlación con el cuestionario (inferior a 0,25), por lo cual serán revisados en una versión posterior del instrumento.

Los ítems problemáticos se refieren a algunas cuestiones de la integración de los superdotados y los alumnos con problemas de comportamiento y, especialmente, a las medidas propuestas para mejorar la integración. El análisis factorial de componentes revela la existencia de un primer factor que explica un 17% de varianza, un segundo factor que explica un 10% de varianza y múltiples factores que explican pequeños porcentajes de varianza. No se añaden las tablas que muestran este análisis, por considerar que alargarían en exceso la extensión del artículo.

El cuestionario se estructura en bloques según los datos buscados. Los primeros ítems abordan aspectos relacionados con la experiencia que los profesores tienen con los distintos colectivos y con sus conocimientos acerca de lo que son las necesidades educativas específicas. Posteriormente se presentan los ítems ordenados por bloques que analizan la percepción de los profesores acerca de diversos aspectos. A saber:

- a) Rendimiento de los diferentes colectivos (ítems 10-16).
- b) Participación en el aula (ítems 17-23).
- c) Participación fuera del aula (ítems 24-30).
- d) Aceptación de los compañeros (ítems 31-37).
- e) Implicación de los compañeros (ítems 38-44).
- f) Implicación de las familias (ítems 45-51).
- g) Actitudes de la comunidad educativa (ítems 52-58).
- h) Posible perjuicio causado por los diferentes colectivos en el funcionamiento en el aula (ítems 59-65).
- i) Posible perjuicio causado por los diferentes colectivos en el funcionamiento del centro (ítems 66-72).
- j) Posible perjuicio que estos colectivos pueden causar a los demás compañeros (ítems 73-79).
- k) Funcionamiento de la integración (ítems 80-86).
- l) Modalidad de escolarización preferida para cada uno de los colectivos (ítems 87-93).
- m) Diferentes medidas propuestas para mejorar la integración (ítems 94-107).

- n) Decisión que tomarían si pudieran escoger tener o no alumnos de los diferentes colectivos (ítems 108-114).

Procedimiento

La selección de los centros se realizó respondiendo a dos criterios: que, en la medida de lo posible, estuviese representada toda la geografía asturiana y presencia de centros tanto públicos como concertados.

Los cuestionarios fueron repartidos y recogidos contando con la colaboración de profesores de los centros que desinteresadamente se prestaron a participar. A cada cuestionario se adjuntaba una carta en la que se explicaba el contenido, objetivo y destino del cuestionario. También se entregaba un sobre para introducir en él el cuestionario una vez cubierto, garantizando, así, el anonimato del encuestado. Los cuestionarios entregados fueron 600 y se obtuvo respuesta de 242 profesores, lo cual puede considerarse una tasa de respuesta razonable.

Análisis de datos

Los análisis de datos son descriptivos: frecuencia de cada valor, máximos, mínimos, medias, desviaciones típicas y fiabilidad. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 14.0.

Resultados

Como muestra la tabla 1, la experiencia de los profesores con los distintos colectivos es bastante amplia, aunque existen diferencias. Sólo el 46,1% admite haber tenido en sus aulas a alumnos superdotados. Sin embargo, el 97,9% afirma tener experiencia con alumnos que tienen problemas de comportamiento.

En la tabla 2 se observa que, además del lógico bajo rendimiento encontrado en los alumnos con discapacidad psíquica, los alumnos con problemas de comportamiento son los que menos puntuación obtienen en este ítem. Es de destacar que los únicos colectivos que superan la media son los discapacitados físicos y los superdotados (3,07 y 4,07, respectivamente).

También es relevante la baja participación, tanto dentro como fuera del aula, de los alumnos con problemas de comportamiento. Llama la atención el hecho de que sólo se acercan, alcanzan o superan la media, en este ítem, los alumnos con discapacidad física, los inmigrantes y los superdotados.

En cuanto a la aceptación e implicación de los compañeros, se observan de nuevo bajas puntuaciones en los alumnos con problemas de comportamiento.

Tipo de alumno	Porcentaje de profesores que ha tenido experiencia
Discapacidad física	78,8
Discapacidad psíquica	76,9
Discapacidad sensorial	72,0
Problemas comportamiento	97,9
Inmigrantes	94,9
Minorías étnicas	74,6
Superdotados	46,1

Con respecto a la implicación de las familias se observa que son los alumnos pertenecientes a minorías étnicas los más desfavorecidos, seguidos de los alumnos con problemas de comportamiento.

Es llamativo el hecho de que la comunidad educativa carezca de sentimientos de compasión hacia este colectivo (1,91).

Los alumnos que más dificultan el funcionamiento de la clase y del centro son, claramente, los alumnos con problemas de comportamiento; les siguen los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y los discapacitados psíquicos, aunque a una distancia considerable (4,35 y 4,05 en cuanto a dificultar el funcionamiento del aula y del centro en el caso de los alumnos con problemas de comportamiento; 2,71 y 2,52 en el caso de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas; 3,02 y 2,32 en el caso de los discapacitados psíquicos).

Por último, respecto a la tabla 2, los profesores dicen, en su mayoría, que la presencia de alumnos con problemas de comportamiento dificulta al resto de los compañeros.

Todas las medidas propuestas para mejorar la integración obtuvieron una alta puntuación, superiores a 4 (tabla 3), lo cual significa que los profesores consideran que tienen gran influencia en la calidad del funcionamiento de la integración y de la atención a los alumnos de los distintos colectivos. Nos encontramos con una excepción, la propuesta de «utilizar medidas disciplinarias más restrictivas» obtiene una puntuación inferior a 4 (3.45), aunque tampoco es del todo desechada. Las medidas que más puntuación obtienen son «implicar a la familia», «reducir el número de alumnos» y «mejorar la coordinación entre servicios».

Lo más destacable en cuanto al tipo de escolarización recomendado es que los profesores no se ponen de acuerdo en la modalidad idónea para los alumnos que tienen problemas de comportamiento. El 20,5% sostiene que tienen que estar en centros específicos; el 29,3%, que deberían beneficiarse de la modalidad combinada; el 21,4% opina que deberían estar en aulas específicas dentro de los centros ordinarios; por último, el 28,8% es

Tabla 2
Percepción de los profesores de diferentes variables de integración

	Discap. física		Discap. psíquica		Discap. sensorial		Probl. comport.		Inmigrantes		Minorías étnicas		Superdotados	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Rendimiento observado	3,07	0,66	1,85	0,68	2,69	0,82	1,80	0,76	2,63	0,70	2,08	0,75	4,07	1,00
Participación en el aula	3,19	0,69	2,28	0,88	2,73	0,73	1,79	0,72	2,85	0,71	2,27	0,83	3,70	0,97
Participación fuera del aula	2,91	0,86	2,70	0,97	2,99	0,84	2,30	0,98	3,00	0,79	2,43	0,90	3,82	0,83
Aceptación de los compañeros	3,87	0,81	3,06	0,94	3,70	0,90	2,20	0,89	3,34	0,81	2,89	0,94	3,56	0,80
Implicación de los compañeros	3,54	0,95	2,86	1,01	3,32	0,96	2,12	0,83	3,04	0,85	2,60	0,89	3,17	0,86
Implicación de las familias	3,96	0,84	3,42	0,99	3,76	0,87	2,02	0,87	2,63	0,78	1,83	0,76	3,70	0,89
Comunidad educativa siente compasión	3,00	1,02	3,02	1,03	3,01	1,04	1,91	0,89	2,61	0,89	2,29	0,93	2,23	1,11
Presencia dificulta funcionamiento de la clase	1,88	1,00	3,02	1,10	2,60	1,03	4,35	1,11	2,47	0,98	2,71	1,21	2,29	1,10
Presencia dificulta funcionamiento del centro	1,82	1,01	2,32	1,17	2,03	1,05	4,05	1,22	2,19	1,01	2,52	1,23	1,90	1,00
Presencia perjudica a los compañeros	1,45	0,76	2,24	1,16	1,83	1,03	4,31	1,07	2,04	1,09	2,21	1,28	1,89	1,05

Nota: muy bajo/a o muy en desacuerdo 1, muy alto/a o muy de acuerdo 5

Tabla 3
Valoración de los profesores de distintas medidas para mejorar la integración

Medidas propuestas	Media	DT
Reducir el número de alumnos	4,53	0,91
Aumentar tiempo de atención especialistas	4,47	0,86
Aumentar tiempo de atención equipos psicopedagógicos	4,29	0,97
Contratar más especialistas	4,33	1,02
Mejorar coordinación servicios	4,50	0,83
Más medios y recursos	4,45	0,83
Mejorar formación profesionales	4,47	0,84
Incentivar implicación profesionales	4,29	1,00
Implicar familia	4,72	0,67
Fomentar implicación compañeros	4,30	0,91
Aumentar número de profesores	4,35	0,99
Utilizar programas que fomenten la motivación de los alumnos	4,40	0,90
Utilizar programas que enseñen a estudiar	4,19	1,05
Utilizar medidas disciplinarias más restrictivas	3,45	1,26

Nota: muy en desacuerdo 1, muy de acuerdo 5

partidario de que acudan a las aulas ordinarias de los centros ordinarios (tabla 4).

Los datos de la tabla 4 parecen indicar que no hay unanimidad con respecto a la escolarización. Las opiniones están muy repartidas, para todos los colectivos, entre las cuatro modalidades que actualmente se contemplan. Tan sólo parece haber cierto acuerdo en lo que respecta a la integración de los alumnos inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas. En ambos casos los profesores apuestan por las aulas de integración (el 48,8% para el caso de los alumnos inmigrantes y el 52,1% para el caso de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas).

La tabla 5 nos muestra que los profesores opinan que la integración no funciona adecuadamente. Existen diferencias con respecto a los colectivos sobre los que se pregunta, siendo el de los alumnos con problemas de comportamiento el más perjudicado frente, por ejemplo, a los alumnos con discapacidad física, que sería el más beneficiado (1.97 frente a 3.18).

Por último, la tabla 6 refleja las preferencias acerca de la presencia de alumnos de los diferentes colectivos en sus aulas. Se observa que todos ellos son bastante aceptados excepto los alumnos con problemas de comportamiento.

Tabla 4
Modalidad de escolarización preferida por los profesores (porcentajes)

	Centros específicos	Educación combinada en centros ordinarios	Aulas específicas	Aulas de integración
Discapacidad física	4.4	36.0	24.1	35.5
Discapacidad psíquica	33.0	32.6	15.3	19.1
Discapacidad sensorial	14.9	37.9	19.5	27.7
Problemas comportamiento	20.5	29.3	21.4	28.8
Inmigrantes	1.4	31.4	18.4	48.8
Minorías étnicas	3.2	27.1	17.6	52.1
Superdotados	21.0	33.6	23.7	21.7

Tabla 5
Opinión de los profesores acerca del funcionamiento de la integración

Funcionamiento de la integración	Media	DT
Discapacitados físicos	3,18	1,12
Discapacitados psíquicos	2,40	0,95
Discapacitados sensoriales	2,79	1,08
Problemas comportamiento	1,97	0,95
Inmigrantes	2,75	0,91
Minorías étnicas	2,52	0,95
Superdotados	3,13	1,01

Nota: muy en desacuerdo 1, muy de acuerdo 5

Tabla 6
Preferencias de los profesores acerca de la presencia de alumnos con necesidades educativas específicas

Preferirían no tener en el aula	Media	DT
Discapacitados físicos	1,58	0,93
Discapacitados psíquicos	2,71	1,43
Discapacitados sensoriales	2,16	1,25
Problemas comportamiento	3,86	1,46
Inmigrantes	1,78	1,08
Minorías étnicas	1,95	1,24
Superdotados	2,07	1,33

Nota: muy en desacuerdo 1, muy de acuerdo 5

Discusión y conclusiones

Los datos indican que los profesores, en función del colectivo del que estemos hablando, opinan de muy diferentes formas sobre los factores analizados. En general consideran que la integración no está funcionando como debería, lo cual confirma la hipótesis inicial. Por ello apuestan por otras modalidades de escolarización y por poner en práctica medidas como implicar a la familia, reducir el número de alumnos por aula, mejorar la coordinación entre los servicios... Incluso no descartan la utilización de medidas disciplinarias más restrictivas. Esto responde, a nuestro entender, al descontento que actualmente muestran los profesores, principalmente con los alumnos que presentan problemas de comportamiento, colectivo cada vez más numeroso en las aulas. De hecho, la tendencia es aceptar en sus clases la presencia de alumnos discapacitados, inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas y superdotados y, al contrario, no aceptar a alumnos con problemas de comportamiento.

Si se analizan en conjunto los resultados descritos observamos que, en opinión de los profesores, los alumnos con problemas de comportamiento tienen un bajo rendimiento, una baja participación dentro y fuera del aula, están poco integrados con sus compañeros y dificultan el funcionamiento de la clase.

Con respecto al desacuerdo en torno a las modalidades de escolarización, nuestra opinión es que se debe a varias causas: en primer lugar, al descontento unido a la falta de respuestas, lo cual se traduce en desorientación. En segundo lugar, al posible desconocimiento de las modalidades de escolarización que hoy día se proponen: nos referimos, fundamentalmente, a la modalidad de

educación combinada, elección ampliamente escogida por los profesores para todos los colectivos, no siendo ésta la medida más idónea a adoptar, sobre todo para alumnos superdotados, pertenecientes a minorías étnicas o inmigrantes. En tercer lugar, a la escasez de resultados que se observan en los centros ordinarios.

Todas las medidas propuestas para mejorar la integración son ampliamente aceptadas, y, al mismo tiempo, los profesores están descontentos y demandan recursos y estrategias. Destaca la necesidad de implicar a la familia, lo cual adelanta EDIS (Equipo de Investigación Sociológica, S.A.) en su estudio de 1988.

Los datos obtenidos implican que urge una actuación por parte de los gestores educativos. Parece razonable deducir que si se aportan los recursos demandados por el profesorado, las actitudes, percepciones y opiniones serán más favorables. Es necesario respaldar a los educadores, ofrecerles formación e información y apoyos.

Este estudio supone un punto de partida para otros que, de forma más profunda, deberán analizar los factores responsables, según los profesores, de que la integración no esté funcionando como debería en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido subvencionada por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo, dentro del marco de ayudas a la investigación (Referencia: MB-05-506) y por el Gobierno del Principado de Asturias con cargo a fondos provenientes del Plan Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación de Asturias (Referencia: 8400/0168).

Referencias

- Abeal, P., Albarte, J.R., Bruyel, A., Cotelo, J.M., Doval, L., Espido, E., Montero, G., Porto, A., Vázquez, Ma.C., y Woodward, E. (1995). *Avaliación do proceso de integración de alumno con minusvalideces en centros de ensino xeral básico de Galicia*. Santiago de Compostela: ACK.
- Aguilera, M.J. (1990). *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: CIDE.
- Aldea, S. (1993). Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 287-295.
- Alemaný Arrebola, I. (2004). Las actitudes de profesorado ante el reto de integrar a alumnos con n.e.e. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, 72, 44-51.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M.A., y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Aranda Renduello, R.E. (2002). *Educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Avaramidís, E., y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Bernardo, I., Bernardo, A., y Herrero, J. (2005). Nuevas tecnologías y educación especial. *Psicothema*, 17(1), 64-70.
- Booth, T., y Ainscow, M. (eds.) (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Cabada Álvarez, J.M. (2003). La integración: pasado, presente, futuro. *Polibea*, 67, 24-31.
- Castejón Fernández, L. (2004). *Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Fundación Belen (2002). *La percepción de los jóvenes ante la discapacidad (Proyecto: «Apreciar la diferencia»)*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- García, R., y Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes, programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, LV(207), 317-336.
- García Fernández, J.M., Good Svoboda, G.M., y Condés Balboa, N. (2002). Actitudes hacia la discapacidad. En J.M. García Fernández, J. Pérez Cobacho y P.P. Berruelo Adelantado (eds.): *Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención* (pp. 135-152). Madrid: CEPE.
- León Guerrero, M.J. (2002). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En A. Sánchez Palomino y A. Torres González, A. (eds.): *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- LOE, 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ministerio de Educación y Ciencia (EDIS) (1988). *Evaluación de la integración escolar*. Madrid: MEC.
- Muñiz, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta de los ítems*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J., y Fernández Hermida, J.R. (2000). La utilización de los tests en España. *Papeles del Psicólogo*, 76, 41-49.
- Muñiz, J., Bartram, D., Evers, A., Boben, D., Matesic, K., Glabeke, K., Fernández, J., y Zaal, J. (2001). Testing practices in European countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 201-211.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Navas Luque, M., García Fernández, M.C., Rojas Tejada, A.J., Pumares Fernández, P., y Cuadrado Guirado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18(2), 187-193.
- Ojea Rúa, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. *Revista Española de Pedagogía*, LVII, 111-130.
- Palacios, J. (1987). El papel de las actitudes en el proceso de integración. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 209-215.
- Paldeliadu, S., y Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, XII(3), 173-183.
- Prieto, G., y Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., De la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.