

# Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales \*

Jesús Nicasio García \*\*

*Universidad de Valladolid*

Juan Carlos Alonso

## INTRODUCCION

Parece cada vez más claro el hecho de que el «principio de normalización» (Bank-Mikkelsen, 1973, 1974) ha de guiar nuestra actuación en el campo de la atención a las distintas minusvalías. Si resulta que es preciso pasar de una filosofía basada en la segregación a una filosofía basada en la normalización, es preciso llevar a cabo un proceso de «conversión» (Bodgan y Biklen, 1982) mediante el cual se lleva a cabo de manera minuciosamente planificada este proceso de cambio a la nueva filosofía de manera que sea exitosa. En este proceso de «conversión» y para que la integración, como medio de normalización, sea posible con un mínimo de garantía de éxito, es preciso controlar variables clave. Una de estas variables clave es la actitud de los maestros hacia la integración escolar. Si esto es así, se tratará de investigar las variables que afectan a estas actitudes de los maestros hacia la integración escolar. Esta fue una de las grandes conclusiones y líneas directrices de investigación futura que nos

trazamos de un estudio de revisión del problema de la integración y de los análisis diferenciales de integrados-no integrados en Gautena (García e Ibeas, 1983; Ibeas y García, 1983).

El objetivo de la presente investigación es el analizar y estudiar las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales.

Razones de tipo legal, económico y presiones sociales están haciendo más probable y posible la integración escolar. Sin embargo, a pesar de diversos estudios sobre los efectos de la integración escolar, por ejemplo, entre nosotros es de notar el estudio del ICE de la Universidad de Valladolid (Gómez et al. 1976); centrados por ejemplo en la ejecución académica, conductual y social de alumnos retrasados medios en clases normales y especiales (Bradfield et al. 1973; Budoff y Gottlieb, 1976; Guerin y Szatlocky, 1974, etc.), el aspecto de la integración que ha recibido menos atención en comparación con aspectos organizativos, ad-

\* Ha colaborado también en la adaptación del cuestionario, su distribución y codificación de los datos José Luis Domínguez, a quien hacemos constar nuestro agradecimiento. Queremos agradecer, asimismo, la colaboración de Gautena (Asociación de Padres de Autistas, Psicóticos Infantiles y graves problemas de comunicación y conducta) sin cuya ayuda no hubiera sido posible esta investigación.

\*\* *Dirección de los autores:* Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Palencia, Avenida Magisterio, s/n, Palencia.

ministrativos e instructivos ha sido el papel de las actitudes del profesor (Larrivee y Cook, 1979). Por otra parte, hay una queja generalizable a la mayoría de este tipo de estudios y es la debilidad metodológica (Larrivee y Cook, 1979).

Diversos estudios han relacionado las actitudes de los profesores hacia la integración con variables como el sexo, la edad, el nivel educativo, los años de experiencia y el número de cursos en educación especial no encontrando ninguna relación (Harasymiw y Horne, 1975). Sin embargo, sí que se ha encontrado relación entre las actitudes y la percepción estereotipada de categorías diagnósticas específicas (por ejemplo, Foster et al. 1975, etc.).

En general, se han encontrado actitudes tanto positivas (por ejemplo, Higgs, 1975), como negativas (por ejemplo Bradfield et al. 1973).

Larrivee y Cook (1979) hipotetizan que las actitudes de los maestros hacia la integración escolar están afectadas por diversas variables institucionales. Escogen por una parte variables fijas del entorno: nivel educativo, tamaño de la clase, tamaño de la escuela y tipo de emplazamiento de la escuela, y, por otra parte, variables perceptivas de los maestros: grado de éxito conseguido con los alumnos con necesidades especiales, nivel de apoyo administrativo recibido, disponibilidad de servicios de apoyo.

Los resultados de la investigación de Larrivee y Cook (1979) son los siguientes:

1. Las actitudes hacia la integración de los maestros de clases normales tienden a ser más positivas a medida que el nivel educativo desciende.

2. Parece ser que las actitudes hacia la integración de los maestros de clases normales no se ven afectadas por variables como el tamaño del aula, tamaño de la escuela y tipo de escuela.

3. Se observa una gran relación entre las actitudes hacia la integración y la percepción del maestro del grado de éxito obtenido, el nivel de apoyo administrativo recibido y la disponibilidad de servicios de apoyo. Siendo la variable más importante que afecta a las actitudes hacia la integración la percepción por el profesor del éxito obtenido con este tipo de niños. La discusión de esta relación lleva

a los autores a postular que esta percepción por el profesor del éxito conseguido está en función de muchas variables, tales como nivel de información, conocimiento alcanzado, adquisición de habilidades específicas, contacto y experiencia con los niños excepcionales y de las actitudes: aspectos que no están claros y que exigirían estudios adicionales.

Cuando quisimos iniciar un proyecto de investigaciones sobre las actitudes en noviembre de 1983 nos encontramos con que referidas a la integración no encontramos ninguna referencia en castellano y muy pocas en inglés. Una de nuestras preocupaciones era estudiarlas referidas a los autistas y sólo encontramos el estudio de Olley et al. (1981). El estudio que nos sirvió de modelo, no obstante, fue el de Larrivee y Cook (1979).

Un consorcio de directores de educación especial en marzo de 1974 en la Universidad de Miami identificaron cuatro obstáculos principales hacia la integración (Cline, 1981):

1. Las actitudes de los maestros de las aulas normales hacia los alumnos con hándicaps.
2. Las actitudes y buena voluntad de la administración general.
3. La carencia de recursos financieros.
4. La insuficiencia de especialistas de apoyo.

Del estudio de Cline (1981) se pueden obtener tres conclusiones:

1. La presencia o ausencia de un aula o de un programa especial dentro de una escuela no se relaciona con las actitudes o con el conocimiento de los directores hacia los niños excepcionales.

2. Las actitudes hacia la integración de los directores son comparables a las de los expertos o técnicos en educación especial en los retrasos mentales medios; si bien se observan actitudes más positivas de los directores respecto a los retrasos mentales moderados y severos.

3. En todas las áreas examinadas, los directores demostraron significativamente menos conocimiento que los expertos referidos al emplazamiento, y los que tenían menos de diez años de experiencia tenían más información que los que tenían más experiencia.

Pedhazur (1981) compara las actitudes hacia la integración de los maestros de clases normales, de los maestros de educación especial y del personal no docente. Mientras que encuentran que los tres grupos no perciben efectos negativos de la integración en cuanto a la adquisición de habilidades académicas, los maestros de educación especial perciben efectos menos negativos que los otros dos grupos. Sin embargo, no se encuentran diferencias en la consideración del efecto en el desarrollo socioemocional. Esta distinción entre factores de rendimiento académico y factores socioemocionales es importante en la consideración de las actitudes hacia la integración: en realidad, lo que se está reflejando es la multifactorialidad de las actitudes, multifactorialidad que se enmascara al utilizar una escala de actitudes unidimensional. Pensemos que, por ejemplo Larrivee y Cook (1978) identificaban cinco factores:

1. La filosofía general de la integración.
2. La conducta en el aula de los niños con necesidades especiales.
3. Problemas del manejo del aula.
4. Desarrollo académico de los niños con necesidades especiales.
5. Habilidad percibida para enseñar a los niños con necesidades especiales.

Afirmando los autores que el factor predominante es la filosofía general de la integración.

La importancia de la multifactorialidad de las actitudes hacia la integración es considerada por Harth (1981). Harth argumenta que si se consideran los estudios anteriores sobre actitudes hacia la integración con escalas unidimensionales se obtiene que aparecen actitudes más positivas hacia la integración escolar de los niños retrasados mentales educables que hacia los entrenables, pero que cuando se aplican escalas de actitudes multidimensionales, como en su estudio, los resultados son distintos: si la pregunta se refiere a una dimensión personal relevante sí que se observan actitudes más positivas hacia la integración de los educables frente a los entrenables, pero si se consideran dimensiones personales irrelevantes, no se observan diferencias. Esto nos ha de poner en sobreaviso de cómo construimos las escalas de actitud. A la vez que llama la atención sobre el hecho de que

las escalas de actitud de lápiz y papel tienden a ser inventarios de opiniones y que como tales no tienen por qué predecir directamente la conducta.

Otros estudios refieren resultados como los siguientes: se encuentran actitudes más positivas hacia la integración si son sordos pequeños en comparación con los mayores (Elser, 1959). Parece ser que aparecen actitudes más negativas hacia la integración de retrasados mentales que de otros grupos de minusválidos (Miller et al. 1981), esto puede depender de la importancia del aspecto físico que jugaría un papel importante en la discriminación de los que no son minusválidos (Richardson y Royce, 1968). Es posible que la actitud de los otros alumnos hacia los minusválidos esté en función del conocimiento que sobre ellos tengan (Miller et al. 1981).

El estudio de McCauley et al. (1978) también va en esta dirección Encontraron que las actitudes hacia la integración no diferían entre los maestros de clases normales y los de clases especiales. Sin embargo, a nivel de enseñanza, los profesores nuevos en experiencia tenían significativamente actitudes más positivas que los profesores veteranos normales. Por otra parte, los maestros del nivel elemental tenían actitudes más positivas que los del nivel secundario. McCauley et al. (1978) aplican el Rucker-Gable Educational Programming Scale a diversos grupos: administradores de escuelas regulares, consejeros-orientadores, maestros de educación especial, maestros de clases normales. En general, obtienen tanto conocimiento como actitudes positivas, lo que posibilita la integración de muchos niños con hándicaps. Además de estudiar el conocimiento y las actitudes de esos cuatro grupos y compararlos entre sí y con un grupo de expertos, consideran las variables «escuelas» (tendencia a tener conocimiento y actitudes más positivas las escuelas elementales que las secundarias), «años de experiencia» (en general, los cuatro grupos tenían actitudes y conocimiento más positivos que el grupo de referencia de expertos), «sexo» (ninguna diferencia significativa).

La investigación que aquí presentamos se encuadra en las reflexiones y revisiones anteriores introductorias. Por una parte, recogimos una serie de variables que o bien estaban deducidas de la revisión de

la literatura o bien nos parecían lógicas y a tener en cuenta, de manera que obtuviéramos una visión general de qué tipo de variables afectan y qué tipo de variables no afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar. Las variables que quisimos investigar fueron: la edad de los maestros (edad), el sexo de los maestros (sexo), la lengua materna (lengua materna), si en el centro existe algún integrado desde Gautena (Gautena) o desde otra institución (no Gautena), el tiempo que los maestros llevan en su aula con algún integrado (tiempo de integración), la información que consideran haber recibido y si ésta la consideran suficiente o insuficiente (información), el diagnóstico de los niños (diagnóstico), tipo de centro (tipo de centro, nivel educativo, número de alumnos por aula) nivel de apoyo administrativo que consideran haber recibido y si éste es suficiente o insuficiente, ídem apoyo técnico, años de experiencia como maestros y si la escuela realiza algún tipo de actividad extraescolar (cfr. apéndice 1).

Con estas variables y de la revisión de estudios se pueden obtener diversas hipótesis para este estudio concreto:

1. No observaremos diferencias significativas en actitudes según el sexo, la lengua materna, el que sea un centro con integrados desde Gautena o desde otra institución, según el número de alumnos por aula, según que la escuela realice actividades extraescolares o no, ni según el tipo de centro.

2. Sin embargo, tendremos que esperar que los más jóvenes tengan actitudes más positivas, que los más expertos por el tiempo que llevan con niños especiales tengan actitudes más positivas hacia la integración; que los maestros que tienen más información tengan actitudes más positivas hacia la integración; habrá actitudes más o menos positivas hacia la integración de estos niños según las categorías diagnósticas; se observarán actitudes menos positivas a medida que aumenta el nivel educativo; es de esperar también que los maestros que consideran tener mayor apoyo administrativo o técnico tengan actitudes más positivas; tendremos que esperar que los maestros con menos experiencia docente tengan actitudes más positivas que los que llevan más años como maestros.

Con la determinación de estos dos grandes bloques de hipótesis pasemos a describir los distintos pasos de la investigación, sus resultados y una discusión de los mismos.

## METODO

### Muestra

La muestra estaba constituida por un total de 80 maestros de 16 centros educativos normales, desde guardería y preescolar hasta 8.º de EGB, ubicados en zona urbana de la provincia de Guipúzcoa —Rentería, San Sebastián, Hernani, Eibar y Beasain—. En todos ellos había algún niño con necesidades especiales que había sido integrado bien por Gautena o bien por otras instituciones dedicadas a la atención de estos niños (Tabla 1). No todos los maestros encuestados tenían un niño con necesidades especiales integrado en su aula. Esta condición la cumplían el 52,5 por 100 de los maestros.

Se siguió un muestreo por cuota —no probabilística— en el que los elementos eran los centros. Dentro de los centros respondían los maestros que voluntariamente querían participar, obteniéndose un porcentaje de participación del 35 por 100, es decir que de 229 cuestionarios entregados sólo respondieron 80. Este dato inicial ha de ser tenido en cuenta al interpretar los resultados, pues éstos se basan lógicamente en los que han respondido.

La edad media del grupo de maestros es de 33 años, con un rango de edad entre 21 y 62 años.

De ellos, 26 eran varones y 52 mujeres, no respondiendo a esta cuestión 2.

En cuanto a la lengua materna, 60 son castellano-parlantes, lo que supone el 82 por 100, y 13 son euskaldunes, que representa el 18 por 100, habiendo siete que no responden a esta cuestión.

Los centros se han clasificado en dos categorías:

G: Centros en los que hay algún sujeto de los atendidos por Gautena y que los denominamos «Gautena» (G), siendo 46 los maestros que han respondido de estos centros o el 57,5 por 100.

TABLA 1

Relación de los centros en los que se ha realizado el presente estudio. Asimismo se indica el porcentaje de los cuestionarios contestados en cada uno (Índice de participación) (G): Algún integrado desde Gautena. (NG): Ningún integrado desde Gautena.

Nombre del Centro	Localidad	Código	Cuestionarios entregados	Cuestionarios recibidos	Porcentajes recibidos %
Ikas. Gure-Ametsa (NG)	Rentería	01	11	6	54,5
C. Público Viteri (NG)	Rentería	02	18	1	5,5
Guardería Beraun (G)	Rentería	03	8	5	62,5
C. Público Beraun (NG)	Rentería	04	32	10	34,4
C. Priv. S. Familia (NG)	Donostia	05	9	5	55,5
C. Público Morlans (G)	Donostia	06	8	3	37,5
C. Privado Eibar (G)	Eibar	07	3	2	66,6
Guard. S. Familia (NG)	Donostia	08	7	3	42,8
Gautena (G)	Donostia	09	4	4	100
C. Público Eguía (G)	Donostia	10	18	4	22,2
C. Público Aiete (G)	Donostia	11	6	6	100
Parvulario Olibet (G)	Rentería	12	5	3	60
C. Público Beasain (G)	Beasain	13	32	3	9,4
C. Púb. Pio Baroja (NG)	Rentería	14	22	9	40,9
C. Púb. Gay-Mur (G)	Hernani	15	29	7	24,1
C. Púb. Basanoaga (NG)	Rentería	16	17	9	52,9
Totales			229	80	35

NG: Los otros centros son denominados como «No Gautena» (NG), dado que no hay ningún sujeto que esté siendo atendido en algún sentido por Gautena, siendo los maestros que han respondido de estos centros 34, que representan el 42,5 por 100.

### Construcción de la escala

En este estudio se ha utilizado la escala de actitudes de los maestros hacia la integración escolar de Larrivéé y Cook (1979). Esta es una escala que mide la actitud de los maestros de clases normales hacia la integración de los niños con necesidades especiales. Consta de 30 ítems tipo Likert, cada uno de los cuales consta de cinco alternativas, desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo con cada afirmación de la escala o con cada ítem. Se puntúa de 1 a 5 puntos, según la dirección de la integración.

Para este estudio se realizó una adaptación de esta escala al contexto donde se iba a utilizar, traduciendo y adaptando ciertas expresiones originales. A continuación se realizó una pequeña aplicación piloto. Por otro lado, el modo de puntuación se modificó ligeramente. Se valoró de 0 a 4, siendo la puntuación 4 el polo más positivo y la puntuación 0 el polo

más negativo de actitudes hacia la Integración Escolar de Niños con Necesidades Especiales. La puntuación total máxima posible es de 120, que sería altamente positiva. Una puntuación de 60 sería intermedia y a partir de la cual reflejaría puntuaciones positivas hacia la integración, y por debajo de la cual se reflejaría una actitud negativa hacia la integración.

Por otra parte se ha hallado el nuevo coeficiente de fiabilidad alpha (.86). Es un índice aceptable, si bien ligeramente inferior al original obtenido por Larrivéé y Cook (1979) (.92).

El cuestionario junto con la escala de actitudes se muestran en el Apéndice.

### Diseño

El objetivo de este estudio era el de analizar las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de los niños con necesidades especiales. Para ello se estableció un diseño correlacional. Se analizaron los resultados entre cada una de las variables estudiadas. A continuación se hallaron las diferencias entre medias respecto a la variable Actitudes Hacia la Integración Escolar y cada una de las otras variables.

Además, entre las variables continuas se hizo un análisis correlacional simple. Para el procesamiento de los datos se utilizó el Paquete de Programas SPSS.

### Procedimiento

Una vez adaptada la escala y hechas copias de la misma, se distribuyeron personalmente 229 cuestionarios a los directores de los 16 centros educativos, dándoles tantos cuestionarios como maestros había en cada centro, y explicándoles en qué consistía el cuestionario, así como la manera de cumplimentarlo. Ellos se encargaban de repartirlos a todos los maestros del centro. A los diez días de haberlos entregado se volvían a recoger. A continuación se procedió a una primera corrección manual y seguidamente se codificaron los datos para el tratamiento de los mismos por computadora.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

### Respuestas a las variables

Aquellos maestros que tienen algún niño con necesidades especiales integrado en su aula llevan por término medio en esta situación (Tiempo de Integración) 39

meses, con una amplitud que va desde alguno que lleva sólo un mes a alguno que lleva 499 meses. (Pregunta 1 del cuestionario.)

En la variable Información, pregunta 2 del cuestionario, se obtiene que el 68,4 por 100 de los maestros tiene Poca o Nula Información sobre lo que es la integración escolar, mientras que sólo el 18,4 por 100 de los maestros piensa que tiene una información Normal. (cfr. Tabla 2).

Preguntados acerca del Diagnóstico de los niños en algún nivel de integración, el porcentaje mayor lo dan otros diagnósticos, 59,1 por 100. (cfr. Tabla 3).

Respecto al Tipo de Centro, el 68,8 por 100 de los maestros pertenecen a centros públicos (Tabla 4). En la tabla 6 se exponen los datos relativos a Nivel Educativo en que están impartiendo docencia los maestros estudiados.

Un dato también recogido en la pregunta 6 del cuestionario se refiere al Número de Estudiantes por aula (Tabla 6), obteniéndose que el 94,9 por 100 de los maestros tiene aulas de menos de 31 alumnos, con el 21,8 por 100 de menos de 15 alumnos y con el 26,9 por 100 entre 16 y 23 alumnos por aula. Esto, lógicamente, tiene que facilitar las posibilidades

TABLA 2

*Resultados de la variable Información de los maestros sobre la interacción escolar de los niños con necesidades especiales.*

Información	N	% Ajustado	% Acumulado
Nula Información	11	14,5	14,5
Poca Información	41	53,9	68,4
Normal Información	14	18,4	86,8
Bastante Información	9	11,8	98,7
Mucha Información	1	1,3	100,0

TABLA 3

*Resultados de la variable Diagnóstico de los niños integrados en las clases normales.*

Diagnóstico	N	% Ajustado	% Acumulado
Autismo	14	21,2	21,2
Parálisis cerebral	1	1,5	22,7
Sordera	5	7,6	30,3
Ceguera	1	1,5	31,8
Retraso mental	6	9,1	40,9
Otros	39	59,1	100,0

TABLA 4

*Resultados de la variable Tipo de Centro al que pertenecían los maestros encuestados.*

Tipo de centro	N	% Ajustado	% Acumulado
Guardería .....	7	8,7	8,7
Ikastola .....	6	7,5	16,3
Colegio Público .....	55	68,8	85,0
Colegio Privado .....	12	15,0	100,0

TABLA 5

*Resultados de la variable Nivel Educativo de la clase del maestro encuestado.*

Nivel educativo	N	% Ajustado	% Acumulado
Guardería .....	9	11,3	11,3
Preescolar .....	7	8,7	20,0
1.º y 2.º EGB .....	10	12,5	32,5
3.º, 4.º y 5.º EGB .....	5	6,3	38,8
6.º, 7.º y 8.º EGB .....	10	12,5	51,3
No contestan .....	39	48,8	100,0

TABLA 6

*Resultado de la variable Número de Estudiantes de la clase del maestro encuestado*

Número de Estudiantes	N	% Ajustado	% Acumulado
15 o menos alumnos .....	17	21,8	21,8
16 a 23 alumnos .....	21	26,9	48,7
24 a 31 alumnos .....	36	46,2	94,9
32 a 39 alumnos .....	4	5,1	100,0

TABLA 7

*Resultados de la variable Apoyo Administrativo a los maestros con niños con necesidades especiales en su clase*

Apoyo Administrativo	N	% Ajustado	% Acumulado
<b>A</b>			
Nulo .....	33	55,0	55,0
Bajo .....	16	26,7	81,7
Normal .....	9	15,0	96,7
Alto .....	1	1,7	98,3
Muy alto .....	1	1,7	100,0
<b>B</b>			
Suficiente .....	8	25,8	25,8
Insuficiente .....	23	74,2	100,0

de integración escolar, al poder los maestros dedicar más tiempo a la individualización de los programas. Es, por otra parte, una de las quejas que a menudo se aducen para no admitir a un «niño con necesidades especiales» en un aula normal: «es que con tantos alumnos es imposible», esto, al menos en Guipúzcoa no se puede argumentar.

En general, los maestros responden recibir un Apoyo Administrativo Nulo

(55 por 100), o Bajo (26,7 por 100) (tabla 8), considerando el 74,2 por 100 de los maestros que es Insuficiente. Esto puede hacer pensar a las autoridades educativas. Puede que la percepción de los maestros sea acertada, lo cual sugiere la multiplicación de esfuerzos por parte de las autoridades educativas al respecto. Muchas veces lo que ocurre es que la integración escolar es exitosa gracias al esfuerzo, dedicación, buena voluntad de

TABLA 8

*Resultados de la variable Apoyo Técnico a los maestros con niños con necesidades especiales en su clase.*

Apoyo Técnico	N	% Ajustado	% Acumulado
A			
Nulo .....	25	41,7	41,7
Bajo .....	15	25,0	66,7
Normal .....	19	31,7	98,3
Alto .....	1	1,7	100,0
Muy alto .....	0	0,0	100,0
B			
Suficiente .....	9	26,5	26,5
Insuficiente .....	25	73,5	100,0

TABLA 9

*Resultados de la variable Actividades Extraescolares que realizan los maestros en su clase*

Actividades	N	% Ajustado	% Acumulado
A			
No .....	20	26,0	26,0
Sí .....	57	74,0	100,0
B			
Deportes .....	24	34,7	34,7
Excursiones .....	11	15,3	50,0
Actividades artísticas .....	13	18,1	68,1
Ocio .....	4	5,6	73,6
No contestan .....	19	26,4	100,0

maestros concretos; si resulta que no dicen nada se les sigue enviando niños con problemas porque se sabe que ese maestro «majo» los integra en su aula, pero no recibe apoyos de ningún tipo hasta que un día se planta y «se quema», abandonando su anterior trayectoria: punto importantísimo que en la conversión a la nueva filosofía de la normalización las autoridades educativas han de ser las primeras en cuidar y «apoyar».

La mayoría de los maestros piensan que reciben Nulo (41,7 por 100) o Bajo (25 por 100) Apoyo Técnico, considerando la mayoría, el 73,5 por 100 de los maestros que este apoyo es Insuficiente (Tabla 8). Para llevar a cabo la integración es clave el asesoramiento y el apoyo constante y especializado de profesionales conocedores del niño distinto y de cómo ayudarle: psicólogos, pedagogos, etc., si este apoyo es insuficiente o es percibido como tal por el maestro, un puntal básico del proceso hacia la normalización mediante la integración está fallando. Existen técnicos preparados, muchas veces están ya trabajando en los centros especiales e ideológicamente y «técnicamente»

han comprobado el fracaso de la segregación en centros especiales y desean llevar a cabo el cambio, pero resulta que no se utilizan en las escuelas normales resultando que cuando a veces se crean equipos multiprofesionales que puedan dar solución normal de integración suelen contratar a personas con poca o nula experiencia duplicando servicios: los centros especiales más los de los normales de ahora: parece lógico emplear el mismo tipo de personal para los centros especiales (que habrán de irse reduciendo o al menos en su forma actual) que para las escuelas; a la vez y de lo que se desprende de las respuestas de los maestros es que se precisan más técnicos: psicólogos, pedagogos...

Es tranquilizador encontrar una gran Experiencia docente en los maestros encuestados (una media de nueve años y medio, yendo desde un año a treinta y nueve años).

El 74 por 100 de los centros tienen Actividades Extraescolares, yendo por orden de importancia según su frecuencia de esta forma: deportes, actividades artísticas, excursiones y ocio (cfr. Tabla 9).



TABLA 10

*Análisis de Varianza. Diferencias entre medias de la puntuación total de la escala de actitud con cada una de las doce variables que se estudian.*

Variables	Fuentes de variación						F	SIG.
	Entre grupos			Intra grupos				
	SC	MC	gl.	SC	MC	gl.		
Sexo .....	89,26	89,26	1	13.191,63	173,57	76	0,514	0,4755
Lengua Materna .....	314,68	314,68	1	11.446,57	161,22	71	1,957	0,1667
Gautena .....	117,97	117,97	1	14.144,41	181,34	78	0,651	0,4224
Información .....	2.583,64	645,91	4	10.549,30	148,58	71	4,347	0,0033
Diagnóstico .....	2.636,24	527,25	5	8.818,79	146,98	60	3,587	0,0066
Tipo de Centro .....	677,36	225,79	3	13.585,02	178,75	76	1,263	0,2931
Nivel educativo .....	1.686,21	337,24	5	12.576,18	169,95	74	1,984	0,0908
Núm. alumnos .....	1.205,30	401,77	3	12.645,42	170,88	74	2,351	0,0792
Apoyo admin. A .....	1.027,56	256,89	4	9.078,37	165,06	55	1,556	0,1989
Apoyo admin. B .....	103,14	103,14	1	4.081,83	140,75	29	0,733	0,3990
Apoyo técni. A .....	458,90	152,97	3	10.715,28	191,34	56	0,799	0,4994
Apoyo técni. B .....	3,65	3,65	1	5.053,80	157,93	32	0,023	0,8802
Experiencia .....	4.988,83	207,87	24	9.264,97	171,57	54	1,212	0,2741
Actividades A .....	1.251,92	1.251,92	1	12.365,51	164,87	75	7,593	0,0074
Actividades B .....	1.913,48	382,70	5	11.281,63	170,93	66	2,239	0,0606

SC: Suma de Cuadrados.  
 MC: Media de Cuadrados.  
 gl.: Grados de libertad.  
 SIG.: Nivel de significación.

**Actitudes hacia la integración escolar.**

La medida de actitudes hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales es de 65 puntos, yendo las puntuaciones desde 34 puntos hasta 93 puntos el máximo. Esto refleja que se obtienen actitudes positivas hacia la integración, pero próximas a la puntuación intermedia de la escala.

**Análisis de diferencias entre medias**

Se llevan a cabo diferentes análisis de diferencias entre medias de la Puntuación Total en la Escala de Actitudes hacia la integración escolar y otras variables. A continuación, se exponen los resultados obtenidos (Tabla 10):

1. No se observan diferencias significativas según el Sexo. No aparecen actitudes hacia la integración más positivas o negativas según el sexo de los maestros, lo cual era de esperar.

2. Tampoco hay diferencias significativas de las actitudes hacia la integración si se divide a la muestra en dos grupos según la lengua materna sea el castellano o el euskera.

3. No se observan diferencias signifi-

cativas en cuanto a la actitud hacia la integración según que los maestros sean de un centro en el que hay algún integrado atendido por Gautena (Gautena) o en un centro en el que el integrado está atendido por otra institución (no Gautena).

4. Una variable que es altamente significativa en relación con las actitudes hacia la integración es la variable Información ( $p \leq .0033$ ). Los maestros que piensan que tienen Nula información sobre lo que es la integración obtienen una puntuación media de 60 en la escala de actitudes; mientras que los que piensan que tienen mucha información obtienen 93 puntos. Esta relación ya la habíamos hipotetizado, sin embargo, no por eso deja de ser importante, pues se pueden obtener consecuencias prácticas inmediatas (cfr. Tabla 11). No es muy costoso el llevar a cabo una serie de conferencias o seminarios sobre integración en los distintos centros. El hecho de que el aumento de información sobre lo que es la integración mejore las actitudes, o al menos esté relacionado con ellas, es un dato orientativo de medidas rápidas y poco costosas que se pueden tomar en este sentido para mejorar las actitudes hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales.

Puntuación total media en la escala de actitudes, según las distintas variables, junto con el número de maestros (N) que responden a cada variable.

Variables		X Ac-titud	N	Variables		X Ac-titud	N
Sexo	Varones	66,77	26	Número de estudiantes	15 o menos	65,00	17
	Mujeres	64,50	52		16 a 23	71,33	21
Lengua materna	Castellano	63,65	60	24 a 31	62,33	36	
	Euskera	69,08	13	32 a 39	59,75	4	
Gautena	Gautena	65,96	46	Apoyo administrativo	A) Nulo	64,27	33
	No Gautena	63,50	34		Bajo	68,06	16
Información	Nula	60,36	11		Normal	70,11	9
	Poca	64,37	41		Alto	93,00	1
	Normal	62,79	14		Muy alto	64,00	1
	Bastante	77,89	9	B) Suficiente	66,88	8	
Mucha	93,00	1	Insuficiente	71,04	23		
Diagnóstico	Autismo	70,79	14	Apoyo técnico	A) Nulo	67,56	25
	P. C.	90,00	1		Bajo	64,67	15
	Sordera	76,60	1		Normal	65,10	19
	Ceguera	91,00	5		Alto	47,00	1
	Retraso m.	64,33	6		B) Suficiente	69,22	9
	Otros	62,28	39		Insuficiente	68,48	25
Tipo de centro	Guardería	67,29	7	Actividades extraescolares	A) No	71,95	20
	Ikastola	73,67	6		Si	62,75	57
	C. Público	63,29	55		B) Deportes	63,42	24
	C. Privado	66,58	12		Excursiones	69,53	11
Nivel educativo	Guardería	75,22	9	Ac. artistí.	64,23	13	
	Preescolar	71,71	7	Ocio	58,00	4	
	1.º y 2.º EGB	61,40	10	No contest.	72,95	19	
	3.º, 4.º, 5.º EGB	66,00	5				
	6.º, 7.º, 8.º EGB	64,10	10				

5. Un resultado interesante y «lógico» se refiere a la relación entre actitudes hacia la integración escolar y el Diagnóstico de los niños integrados. Hay diferencias claramente significativas ( $p \leq .0066$ ). Por orden de más a menos positivas los diagnósticos fueron (cfr. Tablas 10 y 11): ceguera, parálisis cerebral, sordomudez, autismo y retraso mental. Esto «lógicamente» refleja una respuesta real de los niños, no es lo mismo un niño ciego que puede seguir un ritmo académico que un autista que exige una individualización mayor de su programa. Sin embargo, también está reflejando un *estereotipo social* y esto es importante recogerlo; en la creación de este estereotipo es probable que en alguna medida hayan contribuido algo las instituciones correspondientes. El hecho del estereotipo se observa muy bien, por ejemplo, en las actitudes hacia la integración de los autistas. De todos es sabido que los autistas exigen más personal y de hecho los módulos oficiales de razón maestro-niño para autistas es ma-

yor que, por ejemplo, para retrasados mentales y, sin embargo, las actitudes hacia la integración escolar de los autistas son más positivas que hacia la integración de retrasados mentales (cfr. Tabla 11).

6. No hay diferencias significativas según el Tipo de Centro, en cuanto a actitudes hacia la integración, lo que era de esperar.

7. Si consideramos la variable Nivel Educativo observamos diferencias significativas en cuanto a actitudes hacia la integración escolar. Las actitudes más favorables a la integración escolar son las de los maestros de guarderías, seguidos de los de preescolar, lo cual coincide con lo esperado y con una asunción general para las distintas minusvalías de que la integración es más fácil en los primeros años. Las razones probablemente son diversas, una de las posibles es la no asunción de programas academicistas ni generalizados, sino dinámicos e individualiza-

dos, así como la menor exigencia para estos primeros niveles (cfr. Tablas 10, 11).

8. Otra variable parece relacionarse con actitudes más positivas hacia la integración escolar, es el Número de Alumnos por aula. Hay que tener precauciones, no obstante, al interpretar esta relación. Suele seguirse el criterio de aminorar el número de alumnos en los primeros niveles, por las necesidades de una atención más individualizada y puede que ésta sea la variable que, en realidad, explique el hecho de que los maestros que tienen menos alumnos por aula sean los que tengan las actitudes más positivas hacia la integración escolar.

9. Sin embargo, no se observan relaciones significativas entre las actitudes hacia la integración escolar y la variable Apoyo Administrativo que consideran recibir o incluso si éste se toma como suficiente o insuficiente (cfr. Tablas 10, 11). Esta no-relación puede ser sumamente interesante, pues muchas veces se oyen voces en contra de la integración escolar afirmando que no es posible su realización, por la falta de apoyo administrativo recibido, como hemos comentado antes. Claro está, el hecho de que la mayoría de los maestros considere que reciben apoyo administrativo bajo o nulo puede enmascarar una posible relación, y estaría oculta por la homogeneidad, una vez que los maestros «constataran» que están recibiendo apoyo administrativo, pudiéndose valorar sus actitudes en función del «grado de apoyo recibido».

10. Tampoco cabe observar relaciones entre las actitudes hacia la integración escolar y el presunto Apoyo Técnico que consideran recibir. Llama la atención esta no-relación. Cabe, sin embargo, las mismas consideraciones que para la variable Apoyo Administrativo, respecto a la homogeneidad.

11. No se observan relaciones significativas entre las actitudes hacia la integración escolar y la Experiencia que poseen como maestros (cfr. Tablas 10, 11).

12. Sin embargo, una relación curiosa es la que se establece entre las actitudes de los maestros pertenecientes a centros que no tienen Actividades Extraescolares y las de los maestros cuyos centros sí las tienen, siendo las actitudes más positivas hacia la integración escolar la de los maestros cuyos centros no realizan activi-

dades extraescolares. Una posible interpretación de tan curioso resultado y especulativa es que quizá los maestros de los centros más pequeños son más favorables a la integración escolar, por el hecho de que en una misma aula se den varios niveles, lo cual favorece la necesidad de programación individualizada y diferenciada y, por tanto, más posibilidades de integración, lo cual redundaría en unas actitudes más positivas, lo que no ocurriría con los centros grandes. Por otra parte, si ocurre que los centros más pequeños tienen menos actividades extraescolares, esto explicaría las relaciones entre actitudes positivas hacia la integración escolar y la no existencia de actividades extraescolares. No obstante, y dado que esto no se ha controlado no es más que una hipótesis (cfr. Tablas 10, 11).

### Análisis correlacional simple

Se realizó un análisis correlacional simple, mediante la correlación momento-producto de Pearson entre las variables continuas de nuestra investigación. Dado que el análisis de diferencias entre medias es suficiente para los resultados de relaciones entre las distintas variables y que la correlación simple entre ellas no iba a aportar más datos no se introdujo el paquete de programas de transformación de las variables no-continuas a variables «dummys» para su introducción en computadora (paquete de programas SSPS).

Las variables de los maestros que se intercorrelacionaron entre sí, fueron: Edad, Tiempo de integración, Tiempo de experiencia como maestros, puntuación total en la escala de Actitudes hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. Los resultados se muestran en la Tabla 12. Hay una relación muy significativa entre la Edad de los maestros y la Experiencia docente de los mismos, lo cual es esperable por axiomático. La Edad de los maestros guarda una relación negativa significativa con sus actitudes hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales, es decir, que las actitudes son más positivas en los más jóvenes y menos positivas en los mayores. En cambio, no se obtienen relaciones significativas entre el Tiempo de integración y las otras variables: Edad, Experiencia docente ni con puntuación total en la Escala de Actitudes. Lógica-

*Matriz de Correlaciones momento-producto de Pearson, entre las variables continuas: edad de los maestros, tiempo que llevan con algún niño integrado, experiencia docente como maestros y puntuación total en la escala de actitudes hacia la integración.*

	Edad	Tiempo de integración	Experiencia	Actitud
Edad .....		0,0579*	0,8212	-0,2979*
Tiempo de integración .....			0,0188	0,0328
Experiencia .....				-0,2664*
Actitud .....				

\* =  $p \leq 0,009$  .....

mente, se observan relaciones negativas significativas entre la variable Experiencia docente y Actitudes pero no es significativa con la variable Tiempo de integración. En síntesis, la variable Actitudes hacia la integración se relaciona significativamente y de una manera negativa con la Edad y con la experiencia docente, pero no con la variable Tiempo de integración.

## DISCUSION Y CONCLUSION

Los resultados de esta investigación apoyan, en general, el grueso de los dos bloques de hipótesis que nos habíamos planteado:

1. Respecto al bloque de hipótesis primero, no aparecen diferencias significativas en cuanto al sexo, en cuanto a la lengua materna, en cuanto a la procedencia de los integrados (Gautena-No Gautena), en cuanto al tipo de centro. Sin embargo, los resultados en la variable número de alumnos por aula y la variable actividades extraescolares, contrariamente a lo esperado muestran relaciones significativas con las actitudes hacia la integración escolar. Ya hemos discutido antes estos resultados «no previstos».

El hecho de que en los niveles más tempranos haya menos alumnos por aula puede enmascarar la relación entre actitudes más positivas y menor número de alumnos por aula, máxime si se constata la relación entre niveles educativos tempranos y actitudes más positivas hacia la integración escolar. La relación entre actitudes y variable actividades extraescolares es más difícil de interpretar, ya hemos comentado antes de la posibilidad de que en las escuelas pequeñas (variable no

controlada por nosotros, pero que es posible que tenga algún efecto) las actitudes hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales sean más positivas que en las escuelas mayores y como esto pudiera estar asociado a la no existencia de actividades extraescolares en las escuelas pequeñas en realidad es lo que podría explicar la relación entre actitudes más positivas hacia la integración escolar y actividades extraescolares, no obstante, será preciso un estudio adicional de esta variable, probablemente dependiente de otra u otras.

2. En general también se cumple el segundo bloque de hipótesis en que sí que preveíamos relaciones entre las actitudes de los maestros hacia la integración y las diversas variables.

Como habíamos previsto, se observan actitudes más positivas hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales en los maestros que consideran estar más informados acerca de lo que es la integración, lo cual tiene implicaciones prácticas inmediatas.

También se cumple la previsión respecto a la variable diagnóstico. Las actitudes más positivas fueron las de los maestros con algún integrado «ciego», yendo a continuación los que tenían «paralíticos cerebrales», «sordomudos», «autistas» y «retraso mental». Ya hemos comentado antes estos resultados, si bien queríamos hacer una observación respecto a que sean los retrasados mentales los que reciben las peores actitudes, esto aunque coincide con lo previsto en la revisión bibliográfica necesita un estudio adicional: ¿depende de un estereotipo social en que la deficiencia mental es la categoría diagnóstica peor considerada?, ¿qué papel juega

el aspecto físico?, ¿qué resultados habríamos obtenido si hubiéramos controlado el grado de retraso mental?, etcétera.

También se cumple la hipótesis que preveía una relación entre actitudes más positivas en los maestros de guarderías o de preescolar, por ejemplo, que en los niveles educativos más altos. Este resultado es una constante muy constatada en la mayoría de los estudios.

Sin embargo, una previsión que no se ha cumplido es la relación entre actitudes más positivas y el nivel de apoyo administrativo recibido ni el nivel de apoyo técnico recibido. Hay que considerar que son variables perceptivas por parte del maestro. No obstante, esta hipótesis se refiere confirmada en diversos estudios. Una posible explicación puede ser la homogeneidad en la respuesta de los maestros a estas dos variables, que al haber respondido la mayoría recibir un bajo o nulo apoyo administrativo o técnico no permite observar covariaciones con la variable actitud.

No se confirma tampoco la relación entre la experiencia docente que poseen los maestros y las actitudes hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. Sin embargo, sí que se cumple la previsión de observar actitudes más positivas hacia la integración escolar si los maestros son más jóvenes, de menos edad, que si son de más edad. No obstante, si en vez de considerar el análisis de diferencias entre medias se realiza un análisis correlacional resulta que sí que aparecen relaciones negativas y significativas entre el tiempo de experiencia docente y las actitudes hacia la integración escolar. Esto ha de hacernos reflexionar sobre los resultados de distintas pruebas estadísticas.

Una hipótesis que habíamos previsto tampoco se cumple: no se observan relaciones significativas negativas entre actitudes y tiempo de integración. ¿Qué hubiéramos obtenido si dicotomizáramos la variable tiempo de integración? Esta no confirmación de esta hipótesis ha de ser analizada más detenidamente en estudios sucesivos. Parece lógico el que el conocimiento y en cierto sentido la información sobre este tipo de niños tiene que aumentar con el incremento del tiempo de trato, el que nosotros no obtengamos mejores actitudes hacia la integración a medida que aumenta ese trato no quiere decir que no exista algún tipo de relación. De nuevo, la naturaleza multifactorial y multidimensional de las actitudes ha de ser considerada. Nosotros hemos aplicado una escala unidimensional: la suma de la puntuación total a una escala de actitudes, ¿qué se hubiera obtenido si se consideran, por ejemplo, aspectos personales relevantes e irrelevantes; o aspectos relacionados con lo académico frente a lo socioafectivo o a lo socioeconómico; o la consideración del aspecto físico; o de la posibilidad de prejuicios arraigados a pesar de los años de contacto...? Se tratará de profundizar en el estudio de estas cuestiones.

En síntesis, el estudio de las actitudes hacia la integración y, en concreto, la de los maestros tiene una gran importancia en la realización de un proceso de «conversión» desde una filosofía basada en la segregación a una filosofía basada en el principio de normalización aplicada, por ejemplo, a la escuela. Si la variable actitud es una variable clave habrá que analizar las variables que la afectan y que mediante su manipulación permitan mejorar las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales.



SEGUNDA PARTE: CUESTIONARIO

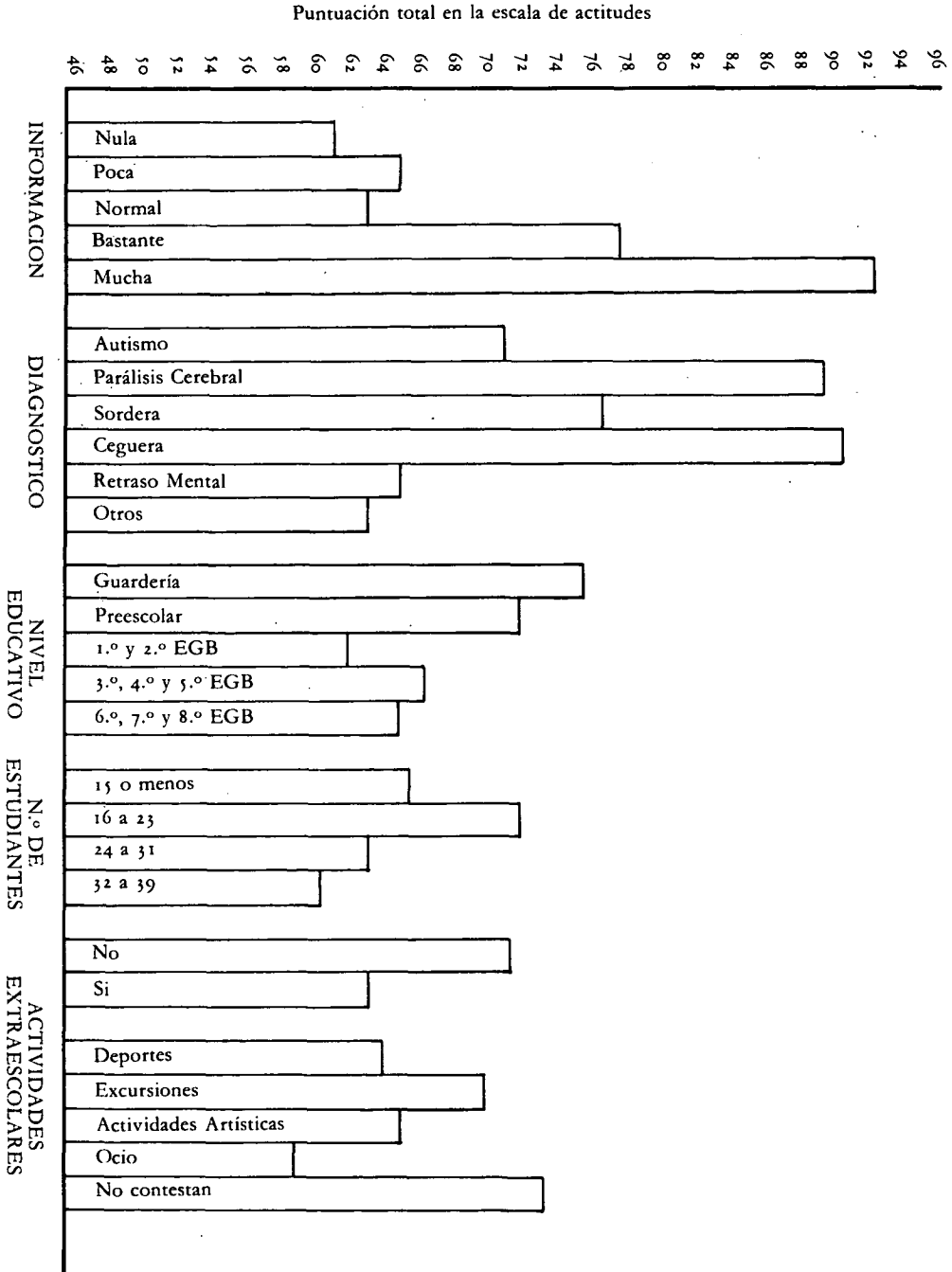


Por favor, rodee con un círculo el número bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos.

- Claves: MD = Muy en Desacuerdo  
 D = En Desacuerdo.  
 A = De Acuerdo.  
 MA = Muy de Acuerdo.  
 I = Indeciso.

	MD	D	I	A	MA
1. Muchas de las cosas que los profesores hacen con los estudiantes normales en un aula son apropiadas para los estudiantes con necesidades especiales	1	2	3	4	5
2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas	1	2	3	4	5
3. La conducta en el aula de un niño con necesidades especiales, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño normal	1	2	3	4	5
4. El reto que representa el estar en una clase normal, estimula el desarrollo académico del niño con necesidades especiales	1	2	3	4	5
5. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades especiales, irá en detrimento de los otros estudiantes	1	2	3	4	5
6. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias	1	2	3	4	5
7. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades especiales	1	2	3	4	5
8. Los profesores de clases normales poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con necesidades especiales	1	2	3	4	5
9. La conducta de los estudiantes con necesidades especiales supondrá un mal ejemplo para los otros estudiantes	1	2	3	4	5
10. El aislamiento en una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con necesidades especiales	1	2	3	4	5
11. El niño con necesidades especiales desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase normal	1	2	3	4	5
12. La mayoría de los niños con necesidades especiales no se esfuerzan en completar sus tareas	1	2	3	4	5
13. La integración de niños con necesidades especiales requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal	1	2	3	4	5
14. La mayoría de los niños con necesidades especiales tienen un buen comportamiento en clase	1	2	3	4	5
15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase normal con estudiantes integrados, puede ser perjudicial	1	2	3	4	5
16. Los profesores de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades especiales	1	2	3	4	5
17. Los estudiantes con necesidades especiales monopolizarán el tiempo del profesor	1	2	3	4	5
18. La integración del niño con necesidades especiales promoverá su independencia social	1	2	3	4	5
19. Es probable que un niño con necesidades especiales exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula normal	1	2	3	4	5
20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se dé en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores normales	1	2	3	4	5
21. La integración de los estudiantes con necesidades especiales puede ser beneficiosa para los estudiantes normales	1	2	3	4	5
22. Los niños con necesidades especiales necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo	1	2	3	4	5
23. La integración es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con necesidades especiales	1	2	3	4	5
24. La aceptación de los niños con necesidades especiales en clases normales ocasiona demasiada confusión	1	2	3	4	5
25. El niño con necesidades especiales va a ser aislado socialmente por los estudiantes de una clase normal	1	2	3	4	5
26. Los padres de un niño con necesidades especiales no presentan mayores problemas para un profesor que los de un niño normal	1	2	3	4	5
27. La integración de niños con necesidades especiales, necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales	1	2	3	4	5
28. A los niños con necesidades, se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase normal	1	2	3	4	5
29. Los niños con necesidades especiales es probable que creen confusión en la clase normal	1	2	3	4	5
30. La presencia de estudiantes con necesidades especiales promoverá la aceptación de las diferencias, por parte de los estudiantes normales	1	2	3	4	5

Representación gráfica de los resultados medios en la escala de actitudes según las diversas variables. Sólo se representan las variables discontinuas que se relacionan significativamente con las actitudes.





Se hace un estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales en dieciséis centros educativos normales de la provincia de Guipúzcoa.

No se encuentran relaciones entre las actitudes de los maestros y el sexo, la lengua materna, tipo de centro, nivel de apoyo administrativo o técnico, tiempo de contacto con los niños (tiempo de integración). Sí que se observan relaciones significativas entre las variables actitudes y las variables número de alumnos por aula, actividades extraescolares, información, diagnóstico, nivel educativo, edad de los maestros.

En general, no obstante, las actitudes tienden a ser positivas.

Se analizan y discuten los resultados y se recoge la importancia de una consideración multidimensional del estudio de las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales.

## Summary

This report presents a study of the variables affecting teacher's attitudes towards school mainstreaming of children with special needs in 16 ordinary educational schools in the province of Guipúzcoa.

There have not been found meaningful relations among the level of teacher's attitudes and sex, mother tongue, kind of center, the level of technic or administrative support, the length of the contact with children (mainstreaming time). We can nevertheless observe meaningful relations among attitude variable and the number of pupils per units, extraschool activities, information, diagnosis label, educational grade and teacher's age.

Nevertheless attitudes generally tend to be positive.

Results are analyzed and discussed collecting the importance of a multidimensional consideration of the research on teacher's attitudes towards mainstreaming of special needed children.

## Résumé

On fait une étude des variables concernant les attitudes des maîtres vis-à-vis de l'intégration d'enfants à besoins spéciaux dans 16 centres éducatifs normaux de la province de Guipúzcoa.

On ne trouve pas de rapports entre les attitudes des maîtres et le sexe, la langue maternelle, le type de centre, le niveau de protection administrative ou technique, le temps de contact avec les enfants (temps d'intégration). Mais en revanche on remarque des rapports significatifs entre la variable attitude et les variables nombre d'élèves par salle, activités extrascolaires, information, diagnostic, niveau éducatif, âge des instituteurs.

Cependant les attitudes tendent, en général, à être positives.

On analyse les résultats, on les discute et on conclut l'importance d'une considération multidimensionnelle de l'étude des attitudes des maîtres vis-à-vis de l'intégration scolaire d'enfants à besoins spéciaux.

## Referencias

- BANK-MIKKELSEN, N. E.: «La normalización como objetivo en las actividades de la vida diaria». *Boletín de Estudios y Documentación del Inerso*, 1979 (15), 31-39 (originales: 1973, 1974).
- BODGAN, R., y BIKLEN, D.: «A mitad de camino de casa». *Siglo Cero*, 1982 (79), 50-54.
- BRADFIELD, H. R.; BROWN, J.; KAPLAN, P.; RICHERT, E., y STANNARD, R.: «The special child in the regular classroom». *Exceptional Children*, 1973, 39, 384-390.
- BUDOFF, M., y GOTTLIEB, J.: «Special-class EMR children mainstreamed: A study of an aptitude (learning potential) treatment interaction». *American Journal of Mental Deficiency*, 1976, 81, 1-11.
- CLINE, R.: «Principals Attitudes and Knowledge About Handicapped Children». *Exceptional Children*, 1981, 48, 172-174.
- EISER, R.: «The social position of hearing handicapped children in the regular grades». *Exceptional Children*, 1959, 25, 305-309.
- FOSTER, G. G.; YSSELDYKE, J. S., y RESSE, J. H.: «I wouldn't have seen it if I hadn't believed it». *Exceptional Children*, 1975, 41, 469-473.
- GARCÍA S. J. N., e IBEAS M., M.: «Integración escolar de autistas y similares. Análisis diferenciales de integrados-no integrados». *Actas del 2.º Symposium: Integración. Balance y Perspectivas en la Patología de la Comunicación*. Escuelas Universitarias de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Universidad Pontificia de Salamanca. Noviembre, 1983 (en prensa).
- GÓMEZ, B. P.; PEINADO, A. J.; RODRÍGUEZ, D.; BENITO, S., y CRUZ, C. M.: «Memorias del ICE de Valladolid (1976). Posibilidades de coeducación de niños deficientes mentales con niños normales». *Siglo Cero*, 1981 (74), 14-45.
- GUERIN, G., y SZATLOCKY, K.: «Integration programs for the mildly retarded». *Exceptional Children*, 1974, 41, 173-179.
- HARASYMIW, W. J., y HORNE, M. D.: «Integration of handicapped children: Its effect on teacher attitudes». *Education*, 1975, 96, 153-158.
- HARTH, R.: «Personally Relevant and Personally Irrelevant Attitude Differences Toward Educable and Trainable Retarded Children». *Education and Training of the Mentally Retarded*, 1981, 16 (3), 213-216.
- HIGGS, R. W.: «Attitude formation-Contact or information?». *Exceptional Children*, 1975, 41, 496-497.

- IBEAS, M. M., y GARCÍA, S. J. N.: «Experiencia de integración de niños con graves problemas de comunicación». *Actas del 2.º Symposium: Integración. Balance y Perspectivas en la Patología de la Comunicación*. Escuelas U. de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Universidad Pontificia de Salamanca. Noviembre, 1983 (en prensa).
- LARRIVÉE, B., y COOK, L.: «The effect of institutional variables on teacher's attitude toward mainstreaming. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association». Toronto, Canadá, marzo 1978.
- LARRIVÉE, B., y COOK, L.: «Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude». *The Journal of Special Education*, 1979, 13 (3), 315-324.
- MCCAULEY, R. W.; MORRIS, P. S., y COOPER, J. K.: «The Placement of Handicapped Children by Canadian Public School Personnel». *Education and Training of the Mentally Retarded*, 1978, 13 (4), 367-379.
- MILLER, M.; ARMSTRONG, S., y HAGAN, M.: «Effects of Teaching on Elementary Students' Attitudes Toward Handicaps». *Education and Training of the Mentally Retarded*, 1981, 16 (2), 110-113.
- OLLEY, J. G.; DEVELLIS, R. F.; DEVELLIS, B. MC.; WALL, A. J., y LONG, C. E.: «The Autism Attitude Scale for Teachers». *Exceptional Children*, 1981, 371-372, 47 (5).
- PEDHAZUR, S. L.: «Teachers' and Nonteachers' Attitudes Toward Mainstreaming». *Exceptional Children*, 1981, 48 (1), 42-47.
- RICHARDSON, S. A., y ROYCE, J.: «Race and physical handicap in children's preference for other children». *Child Development*, 1968, 39, 467-480.
- WOLFENBERGER, W.: *The Principle of normalization in human services*. Toronto: National Instituton on Mental Retardation, 1972.