

## LOS CAMBIOS ACTITUDINALES HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

**Lorenzo Almazán Moreno**

**Doctor en Psicopedagogía Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén**

### **RESUMEN:**

Los alumnos a través de este trabajo de investigación manifiestan su opinión sobre la integración escolar y su problemática en los centros educativos. Las actitudes de los alumnos y la mejora o cambio de actitudes hacia la integración es un factor necesario para la convivencia y optimización de la organización en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.

### **ABSTRACT:**

In this research paper students give their opinion about school integration and its potential problems in educational centres. Students' attitudes and the improvement and / or change of attitudes towards integration are crucial factors for classroom management, coexistence within the school and optimal organization in Compulsory Secondary Education Schools in Spain ("Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria"). Attitudes, intégration scolaire, éducation secondaire, changement, enquête, valeurs, Intervention

## **1. INTRODUCCIÓN**

El reconocimiento de la igualdad y la dignidad de las personas implica una concepción del mundo determinada, de los seres humanos y de los valores que la sociedad considera necesarios para una buena organización y convivencia entre las personas humanas, un mundo, en definitiva, sin exclusiones. Los valores, que son definitivamente los orientadores de la conducta, están en crisis y, por lo tanto en las personas surge un vacío que no puede taparse con sucedáneos, por lo que aparecen actitudes de rechazo, desconcierto, pasotismo, etc.

La aceptación de la diversidad, en una sociedad globalizada, conlleva al compromiso individual y colectivo de que la discapacidad individual afecta al conjunto de toda la sociedad. Las instituciones, organizaciones de los sistemas educativos, legislaciones nacionales e internacionales han optado por establecer estrategias que inclinen la balanza hacia una discriminación positiva que atenúe la situación injusta y discriminatoria de muchos siglos.

En las escuelas inclusivas todos los alumnos deben aprender juntos, siempre que ello sea posible, al igual que los centros educativos ordinarios deben reconocer y responder a las diversas necesidades educativas de los alumnos estableciendo un continuum de servicios que responda a estas necesidades (Arnáiz, 1997). Desde el punto de vista legislativo, en los últimos años, se han realizado numerosas aportaciones para abordar con rigor y garantías la problemática de la integración en nuestros centros y la educación en actitudes, valores y normas de los alumnos, pero la realidad práctica nos

indica que falta mucho aún para que la inclusión sea el determinante común en nuestros centros educativos. Estamos con Torres González (1999,2002) en que los cambios actitudinales necesarios para la inclusión de alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias, deberán afectar a todos los miembros de la comunidad escolar, a las políticas educativas, a las asociaciones de personas con discapacidad y a los responsables de la formación del profesorado.

La investigación está motivada por el hecho de haber detectado, a lo largo de nuestra experiencia en la labor docente práctica, en centros de Educación Primaria y Secundaria que a pesar del tiempo transcurrido, desde la implantación con carácter experimental y después de manera global, de la integración escolar en los centros educativos españoles, aún se sigue hablando de manera pormenorizada de problemas de integración, y no de problemas escolares, en general. Esta circunstancia nos hace pensar que todavía en los centros educativos se trata la problemática de los alumnos con necesidades educativas especiales de manera distinta a la de los demás, es decir, “la integración requiere una oferta educativa diferente, una transformación del sistema educativo ordinario” (Gutiérrez Ruiz, 2002).

También hemos observado que bastantes alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que asisten a aulas de educación especial y/o audición y lenguaje durante algunas horas diarias, tienden a jugar entre ellos durante los recreos, aunque en el patio estén los demás alumnos y alumnas de sus clases ordinarias. Éstos, en general, también organizan sus juegos sin contar con ellos. Ante estas observaciones nos preguntamos si los profesores son conscientes de estas circunstancias y las consideran “normales” por su frecuencia o por el contrario precisan de ayuda y formación, tanto teórica como práctica, para intentar cambiar estas actitudes en los alumnos y alumnas, que permitan una mayor cooperación, solidaridad, ayuda, trabajo colaborativo, tolerancia entre todos los alumnos, sin excepción, independientemente del tipo de centro o del currículo instructivo que se desarrolle en el instituto.

Igualmente, hemos podido constatar que la actitud del profesorado es muy dispar, dependiendo de un cúmulo de circunstancias que influyen de manera positiva o negativa aún en centros con alumnos de integración, ya que es una situación nueva para la mayor parte de los profesionales que imparten docencia en los institutos y generalmente las situaciones nuevas son más difíciles de controlar (por falta de conocimiento), y ofrecen más dificultades para estabilizarse en educación.

En la última década se han realizado numerosas investigaciones sobre la actitud del profesorado ante la integración, sobre todo en Educación Primaria, encontrándose desde profesores con una actitud de desorientación y rechazo porque manifiestan que no les han preparado para atender a este tipo de alumnado, pasando por los que piensan que la integración impide a los demás alumnos seguir su propio ritmo de trabajo si ellos dedican parte de su tiempo en clase a los alumnos con n. e. e., o los que tienen una actitud paternalista y pasiva porque piensan que hacen lo que pueden sin preocuparse de prepararse para mejorar esta situación que saben no es óptima, hasta los que tienen una actitud decidida, motivadora e innovadora para el cambio no sólo suyo sino del centro como globalidad.

El planteamiento de nuestra investigación, gira en torno a estas cuestiones:

1. El reconocimiento de la diversidad en las aulas de Educación Secundaria que conlleva una nueva problemática en los institutos.
2. El conocimiento de que en nuestro país se ha dispuesto de una amplia gama de normativas y disposiciones legales sobre integración y algunas menos sobre educación en actitudes y valores. A pesar de ello surgen numerosas discrepancias entre la normativa y la práctica educativa.
3. Las adaptaciones curriculares de aula como medio para la formación de actitudes de aceptación, dentro de una educación comprensiva e integradora.
4. La dificultad que entraña la puesta en práctica de tareas de formación de actitudes y de acción tutorial.

Hemos aplicado en la investigación la teoría de la “Acción Razonada” porque ésta busca predecir la conducta, entenderla, para lo que es preciso conocer en el individuo cuál es su intención, que se encuentra determinada por dos factores: la actitud del individuo hacia la conducta de la que tratamos, y la percepción que tiene la persona sobre lo que opinan otras personas o grupos a que se realice esa conducta precisa (norma subjetiva).

## **2. APROXIMACIÓN A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR**

El proceso de integración realizado en los centros educativos de nuestro país está experimentando cambios muy significativos, sobre todo de estructura, de organización y, especialmente, de actitudes. El nuevo enfoque en la forma de pensar y de actuar con respecto a los alumnos discapacitados se resume ahora desde una nueva perspectiva: “Todos los alumnos son iguales en su diferencia” y por ese motivo “Todos los alumnos tienen el derecho a ser educados en función a esa diferencia”. Por tanto, nuestra preocupación como educadores no debe ser la de tratar de clasificar a los alumnos según sus características personales, sino de ser capaces de responder a sus necesidades educativas.

El modelo de organización de un centro, su vida global, constituye la cultura escolar (se manifiesta en los significados, valores, sistemas de creencias, costumbres y relaciones sociales incorporadas a la institución), lo que implica promover un sentido de comunidad en el centro educativo (Bolívar, 1994). En un contexto de integración, los centros escolares deben optimizar las posibilidades para que las relaciones interpersonales sean más fluidas y el clima escolar lo más idóneo posible para permitir suplir las posibles deficiencias que puedan surgir y que surgirán, sin duda, a lo largo de todo el curso.

Durante estos años, el profesorado ha sido el factor más decisivo en el desarrollo de los procesos de integración en los centros educativos, sobre todo el de Educación Infantil y Primaria (hoy el profesorado de Secundaria se encuentra en el mismo papel, al generalizarse la integración en los IES). La integración le ha supuesto un reto y le ha hecho introducir numerosos cambios en su trabajo diario. Ha necesitado un cambio de

mentalización y también de actitudes (una parte importante del profesorado pensaba que los alumnos con necesidades educativas especiales debían ser escolarizados en centros específicos o en aulas de educación especial) para que en poco más de una década se haya realizado un cambio en los centros tan decisivo que resulta hoy irreversible.

Los alumnos han sido el sector que mejor y con menos dificultades han acogido a sus nuevos compañeros, al principio, algunas conductas agresivas y disruptivas, en algunos casos, hicieron que la convivencia fuera más distante y difícil, pero con el paso del tiempo el nivel de interacción entre los alumnos ha sido causa de un mayor desarrollo de actitudes de comprensión, respeto y aceptación hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales. Sin embargo, últimamente se están volviendo a dar situaciones conflictivas en los centros educativos, producto en numerosas ocasiones de situaciones ajenas a los centros, de carácter agresivo y discriminatorio que como educadores debemos atajar inculcando en nuestros alumnos actitudes y valores positivos.

Los padres, por otro lado, han asimilado actualmente la integración de estos alumnos con completa normalidad, salvo raras excepciones. Al principio algunos padres tenían la convicción de que sus hijos iban a aprender menos porque los maestros tenían que dedicar mucho tiempo a los alumnos con deficiencias, posteriormente esta actitud negativa ha cambiado al observar que la marcha educativa de sus hijos no sufría cambio por esta circunstancia. Los padres con hijos integrados, generalmente, participan en las actividades del centro en mayor proporción que los padres de los otros alumnos, y su relación con el profesorado, en general, es más fluida.

Hemos observado, desde la práctica educativa, que el proceso de integración ha servido para generar un cambio actitudinal en los centros educativos, de todo tipo. Este cambio implica otros que van a afectar a distintas dimensiones: curricular, organizativa y profesional (Sánchez Palomino y Torres González, 1997), como hemos indicado anteriormente. El trabajo en grupo y colaborativo de la comunidad escolar, la interrelación más frecuente y coordinada, la mejora del clima escolar, es consecuencia de una mejor formación profesional del profesorado y una mayor cohesión de la comunidad educativa.

En una primera aproximación se podría caracterizar la integración escolar “como el proceso mediante el cual una persona con deficiencias es acogida en la escuela de todos: convive, aprende, juega, se socializa, se desarrolla con los demás alumnos en el centro escolar ordinario” (García Pastor, 1988: 9). En un sentido más amplio este principio se refiere a un cambio de valores a través del cual la composición diversa y heterogénea de los miembros que componen la sociedad se valora positivamente, asumiéndose que una sociedad democrática no sólo ha de ofrecer las mismas oportunidades a todos sus miembros, sino que se puede beneficiar de todos ellos.

Para Fortes la integración escolar es: “Un mecanismo puesto en marcha por los Estados Modernos para redefinir las relaciones entre los grupos sociales, eliminar las desigualdades sociales en este ámbito y tratar de cambiar los aspectos del etiquetaje que unos grupos sociales imponen a otros” (Fortes 1993:20). El principio de integración es un concepto amplio, del que forma parte la escuela; así “la integración escolar es una etapa de transición para lograr la integración social, que exige un intercambio y una interacción entre el sujeto minusválido y su comunidad” (Muntaner, 1991: 11).

El término integración hace “referencia al proceso por el cual se habilita al niño con necesidades educativas especiales a maximizar sus oportunidades, potenciales y logros personales, en sus familias, escuelas y resto de la comunidad” (Jones 1986: 303). Para Kaufman (1975:3) la integración escolar está “referida a la integración temporal, instructiva y social de los niños distintos con sus compañeros normales, basado en una planificación educativa y en un proceso evolutivo e individualmente determinado” .

Hegarty y Pocklington (1981) nos ofrecen una definición en la que aparece reflejada la idea de un único sistema estructurado para ofrecer una educación diferenciada que tiene por objeto satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Definen la integración como: “un proceso donde la educación que se ofrece en las escuelas normales se hace más diferenciada y está dirigida a solucionar un abanico más amplio de necesidades del alumno” (Cit. por Dueñas 1989: 9). Para Ortíz Díaz (1983: 104-105) la integración es: “El proceso de normalización continuada que pretende establecer comportamientos o conductas aceptadas por la cultura y el contexto de la comunidad a la que el sujeto pertenece a través de determinados aprendizajes”.

Del análisis de todas las definiciones podemos extraer una serie de rasgos definatorios del movimiento de integración escolar, que nos permitirán llegar a comprenderlo con mayor claridad:

- Es un proceso dirigido a todos los alumnos.
- La integración tiene un carácter temporal, instructivo y social, es decir, no se encuentra restringida al ámbito escolar.
- Este proceso implica el ofrecimiento de una serie de servicios, concretados en una gran variedad de alternativas instructivas.
- La integración tiene como objetivo último la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, respetando en todo momento las individualidades.
- La educación de los niños con necesidades educativas especiales, siempre que sea posible, debe llevarse a cabo en ambientes no restrictivos.

Resumiendo lo anterior, es necesario ofrecer a las personas con discapacidad, una educación adaptada a sus necesidades. “Este modelo conceptual e ideológico, que sustenta la aparición del modelo personal, afecta tanto a las actitudes sociales hacia la persona con discapacidad como a los planteamientos de la educación especial” (Torres González, 2002: 60).

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

En el presente trabajo se plantea un diseño de investigación cuasiexperimental, con dos grupos de control, y dos tomas de medida (pretest y posttest) para todos los grupos.

El grupo experimental 1 (ACN), integra los datos de dos aulas, del centro CN. El grupo control 1 (BCN) está formado por dos aulas del centro CN, y el grupo control 2 (AST) por dos aulas del centro ST.

El diseño de investigación queda representado por el siguiente cuadro:

Grupo Experimental 1: GE1	O <sub>1</sub>	Q <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>
Grupo Control 1: GC1	O <sub>3</sub>	-----	O <sub>4</sub>
Grupo Control 2: GC2	O <sub>5</sub>	-----	O <sub>6</sub>

### **Tabla 1: Diseño de la investigación**

Siendo Qi las intervenciones realizadas en el grupo experimental, y Oi los distintos momentos de recogida de información.

El número de alumnos que compone cada grupo es el siguiente:

- Grupo Experimental (ACN): 51 alumnos.
- Grupo Control 1 (BCN): 50 alumnos.
- Grupo Control 2 (AST): 45 alumnos

El proceso de análisis sigue los siguientes pasos. En primer lugar se realiza una valoración de la similitud entre los grupos en el pretest, para garantizar la homogeneidad entre grupos antes de comenzar la intervención. Para ello se buscan diferencias entre los registros O1, O3 y O5 no encontrándose diferencias significativas. Tras la intervención pedagógica y transcurrido un trimestre, a continuación se realiza un análisis de las diferencias que se manifiestan tras la intervención entre los grupos del postets, para ello se comparan los registros O2, O4 y O6. Se analizan igualmente las diferencias existentes entre el pretest y postest para cada grupo, comparando O1 y O2, O3 con O4, e igualmente O5 con O6.

Por último se ha realizado un análisis factorial (por componentes principales) para estimar el número de dimensiones que se concurren en el instrumento utilizado (cuestionario) para valorar el grado de acercamiento de la valoración entre jueces en su construcción, con la estructura latente que muestran los registros tras aplicarlo.

### **3.1. EL CUESTIONARIO**

El cuestionario en su totalidad está dividido en tres partes bajo el epígrafe de ámbitos, analizando tres dimensiones: personal o afectiva, de trabajo en el aula/centro y de relaciones en el entorno. La totalidad de los ámbitos arrojan un total de 30 ítems, correspondiendo diez a cada uno de ellos. Los diez factores básicos que determinan la estructura del cuestionario son los siguientes: amistad, simpatía, comprensión, solidaridad, cooperación, relación, convivencia, tolerancia, confianza e igualdad. La validación del cuestionario se realizó en dos fases.

### **3.2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA (q1)**

El programa de intervención educativa ha sido elaborado en función de los rasgos que definen la mejora de las actitudes de aceptación entre el alumnado de los centros que han intervenido en la experiencia. Sobre la base de estos rasgos que deseamos potenciar se han seleccionado los objetivos y actividades a desarrollar.

En la planificación del programa se ha tenido en cuenta el siguiente Objetivo General: Desarrollo de las actitudes de aceptación en los alumnos del Primer Ciclo de Educación Secundaria. Se ha llevado a cabo la experiencia en el área de Lengua Española y en la Tutoría colectiva con una duración de un trimestre (2º del curso 1997-98) y durante tres horas semanales. Se le ha aplicado el programa a dos grupos mixtos (1ºA y 2ºA) del colegio Cándido Nogales, con 25 y 26 alumnos respectivamente (en total 51 alumnos) que ha actuado como un solo grupo experimental, junto a este grupo se han establecido dos grupos control: el formado por los cursos 1ºB y 2ºB del mismo centro (grupo control 1) y el formado por 1ºA y 2ºA del colegio Santa Teresa (grupo control 2). Como se ha indicado anteriormente, la intención de nuestra investigación era verificar si es posible el establecimiento de una relación entre la aplicación de un programa de intervención educativa (variable independiente) y el incremento o descenso de las actitudes de aceptación (variable dependiente).

Entre las técnicas y estrategias utilizadas en el programa de intervención indicamos las siguientes: Técnicas de participación activa (Role-playing), técnicas de cooperación en el aula (puzzle de Aronson y Equipos de investigación), técnicas de comunicación persuasiva (comentario de textos), otras técnicas (clarificación de valores, dilema moral), acción tutorial.

### **3.3. DISEÑO DE LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE (acn)**

En los trabajos cooperativos los alumnos se situaron en grupos de 5, formando 5 grupos en cada una de las clases (en 2º A un grupo era de seis), situando las mesas agrupadas y de manera que pudieran trabajar lo más cerca posible dentro de cada grupo. En otras actividades los muebles se adaptan en función de cada actividad concreta.

Los grupos de alumnos se formaron, unas veces, siguiendo el orden alfabético de la lista de inscripción en el curso y otras, por iniciativa de los propios alumnos.

## **4. RESULTADOS**

Tras la intervención, se realiza una comparación entre los grupos experimental y control, identificándose ciertas variables donde hay diferencias entre los grupos. Las diferencias se exponen a partir del valor Chi-cuadrado de Pearson, detallando el sentido de las mismas sobre la base del análisis gráfico de los mismos.

En el ítem 5 del primer bloque de cuestiones(ámbito I) “Me gusta ayudar a los alumnos de integración, cuando observo que tienen alguna dificultad propia de su discapacidad, aunque esta circunstancia me cause molestias”, al observar las tablas de contingencias se observan ciertas diferencias entre los grupos con un valor de Chi-cuadrado de Pearson de 10.165 (valor de significación 0.038). Las diferencias quedan patentes en el siguiente cuadro de frecuencias.

		X9			Total
		1.00	2.00	3.00	
GR	Exp.	34	8	9	5
	GC1	36	5	9	50
	GC2	28	15	3	46
Total		98	28	21	147

**Tabla 2: Diferencias entre grupos**

Las diferencias se centran en la elección del grupo control 2, respecto al grupo experimental y el grupo control 1. Estos dos grupos pertenecen al mismo centro, mientras que el segundo a otro centro escolar. Piensan ahora estos alumnos que entre sus mejores amigos no se encuentran los compañeros de integración de su colegio. De ello podría deducirse que ha habido un desarrollo diferenciado entre centros. Las razones de esta diferencia muy bien podría deberse a la intervención de distintas variables contextuales e históricas, sin despreciar la influencia del programa de intervención realizado. De forma gráfica, la relación entre grupos se expresa en el siguiente gráfico.

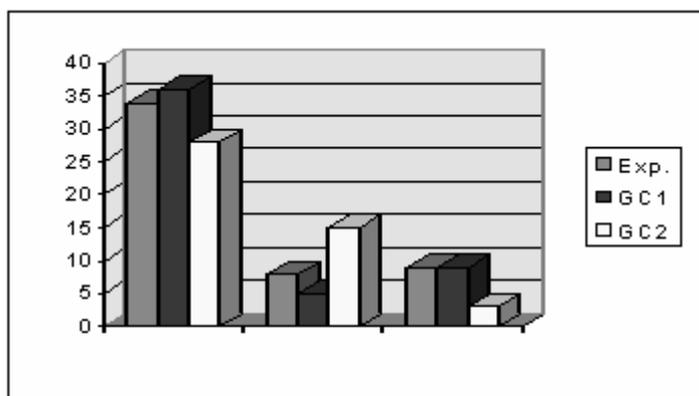


Tabla 3: Ítem 5, I-Postets

Ante el ítem 9.- "Tengo confianza con los compañeros de integración que se encuentran en mi aula para compartir mis problemas", la relación es la siguiente:

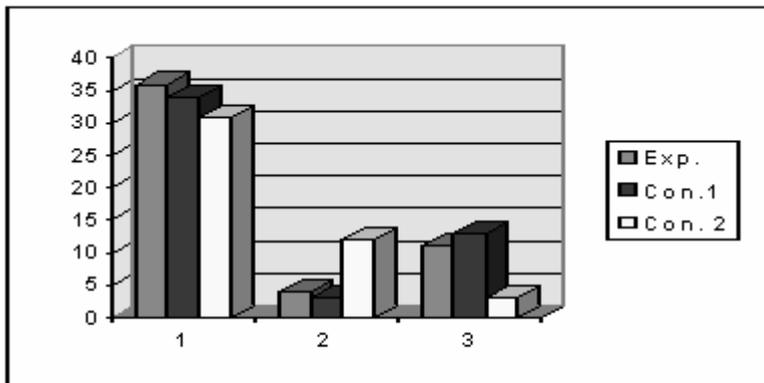
		Ítem			Total
		1.00	2.00	3.00	
Grupos	Exp.	36	4	11	51
	Con.1	34	3	13	50
	Con.2	31	12	3	46
Total		101	19	27	147

**Tabla 4: Tabla de contingencia**

El valor de Pearson se muestra en la siguiente tabla.

	Valor	Gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.466	4	.006
Razón de verosimilitud	14.652	4	.005
Asociación lineal por lineal	.506	1	.477
Nº de casos válidos	147		

**Tabla 5: Valor de Pearson**



**Tabla 6: Ítem 9. Postets**

La elección de la opción V (verdadero: 1) es mayor en el grupo experimental, siendo menor en el grupo control 1 y aún menor en el grupo control 2. En el grupo experimental y grupo control 1, ambos del mismo centro, se observa una similitud en la elección de las opciones. Una amplia elección de V, seguido de F (Falso: 3), y menor de ¿ (indecisión: 2). Mientras que en el grupo control 2, perteneciente a otro centro, la organización de las respuestas es diferente, puesto que una amplia mayoría elige la opción 2 frente a la tercera. Podría considerarse que los alumnos de ambos centros presentan diferencias en esta cuestión. Puede asumirse, por tanto, que junto con el efecto de la intervención, han influido otra serie de variables que determinan diferencias entre los centros.

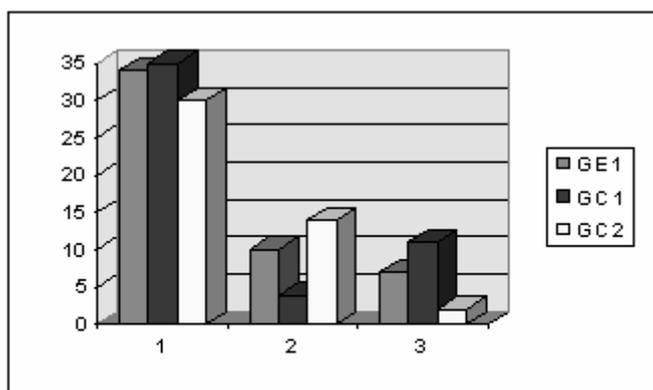
Por su parte, parece que la acción de la intervención ha permitido elevar la opción V, sobre el resto, tal como queda reflejado en la gráfica.

El ítem 8 del ámbito II “considero que los alumnos de integración deben tener las mismas oportunidades educativas que los demás niños”, presenta ciertas diferencias entre los grupos, con un valor de Chi-cuadrado de Pearson de 11,918 (valor de significación de 0,018).

Tabla de contingencia					
		X22			Total
		1.00	2.00	3.00	
GR	GE1	34	10	7	51
	GC1	35	4	11	50
	GC2	30	14	2	46
Total		99	28	20	147

**Tabla 7.1.: Ítem 8-II-Postets**

En este ítem, el grupo experimental presenta una distribución parecida al grupo control 2. En ambos la tendencia es una amplia elección de la opción V, seguida de ? y por último F. Mientras que en el grupo control 1, la tendencia se invierte, pues si bien la opción más elegida es la primera (V), en segundo lugar se elige F, y no ? como en el resto de grupos. Así pues, la intervención parece haber influido para que la tendencia en el grupo experimental sea contraria al grupo control 1, asemejándose al grupo control 2.



**Tabla 7.2. 8: Ítem 8-II-Postets**

En el ítem 4, del ámbito III “no me importa relacionarme con niños o niñas discapacitados”, se encuentran diferencias entre los grupos a un nivel de 0,01

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. Asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.276	4	.010
Razón de verosimilitud	13.461	4	.009
Asociación lineal por lineal	.278	1	.598
N de casos válidos	147		

**Tabla 8.1. Pruebas Chi-cuadrado**

La distribución de frecuencias se ordena según la siguiente tabla.

		X28			Total	
		1.00	2.00	3.00		
GR	Exp.	36	5	10	51	
	GC1	36	6	8	50	
	GC2	29	15	2	46	
Total		101	26	20	147	

**Tabla 8.2. : Item 4**

En esta variable las diferencias se centran en el número de participantes que eligen la opción F. Mientras que el grupo control 2 tiende a reafirmarse en la opción ?, el grupo experimental toma esta opción como segunda alternativa más elegida. Igualmente lo hace el grupo control 1 aunque en menor medida. Una vez más parecen existir diferencias importantes entre el centro de intervención y el centro de no intervención.

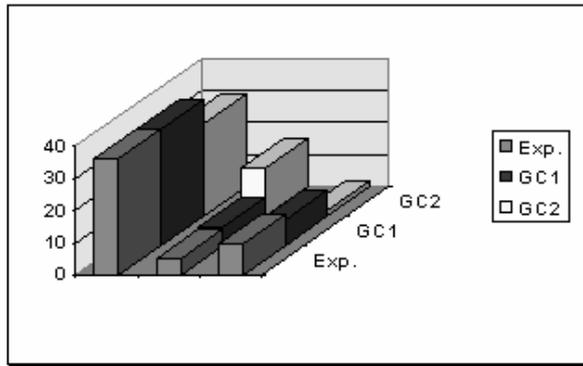


Tabla 8.3. : Ítem 4, III-Postets

De nuevo en el ítem 9 del ámbito III "en mi barrio soy tolerante y paciente con las personas discapacitadas" se recogen diferencias entre los grupos.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11.866	4	.018
Razón de verosimilitud	11.556	4	.021
Asociación lineal por lineal	.121	1	.728
N de casos válidos	147		

La tabla de contingencia correspondiente indica la distribución de las elecciones de los participantes en función del grupo y la variable correspondiente.

		X33			Total
		1.00	2.00	3.00	
GR	Exp	35	8	8	51
	GC1	34	7	9	50
	GC2	25	18	3	46
Total		94	33	20	147

Las diferencias se sitúan en general entre el centro externo que ha servido de control, y el centro de intervención. La tendencia de respuesta del centro de intervención se caracteriza por elegir la opción V, con una alta proporción (35 sobre 51 y 34 sobre 50 respectivamente) mientras que el grupo de control 2, mantiene una estructura más homogénea entre las tres opciones (V, ? y F).

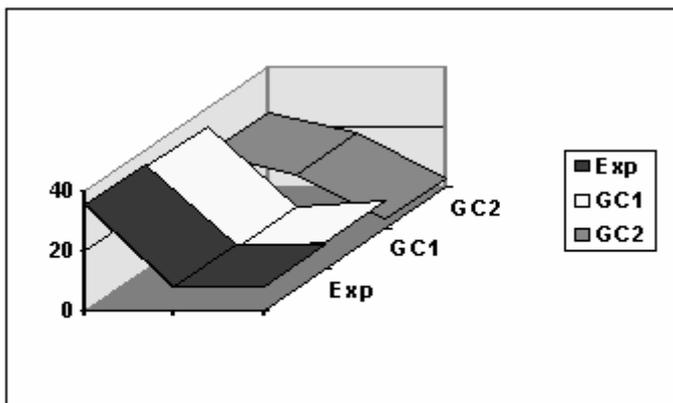


Tabla 9.3. : Ítem 9, III-Postets

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO INTERGRUPOS (postest)

El estudio postest se ha usado, en primer lugar, para comparar los distintos comportamientos del grupo experimental y de los dos grupos de control. De los resultados obtenidos extraemos las siguientes conclusiones:

1. En las actitudes que el alumnado de ESO mantiene hacia la integración parecen intervenir factores contextuales pues las puntuaciones obtenidas por los dos grupos del mismo centro son más parecidas entre sí que en comparación con el grupo control de otro centro de secundaria. Es decir, el factor centro, las variables organizativas y curriculares del centro, el entorno social y cultural, el modelo de integración que se sigue, las propias actitudes que el profesorado pueda mantener hacia la integración, afectan a las actitudes que mantienen los alumnos.
2. La intervención con nuestro programa educativo de actitudes hacia la integración consigue algunos resultados en la medida en que el grupo experimental se diferencia en algunas cuestiones de los grupos de control aún siendo uno de ellos del mismo centro que el experimental y estando afectado, por tanto, con las mismas variables contextuales.
3. En concreto se han alcanzado puntuaciones sensiblemente superiores del grupo experimental en los ítems 5, 9, 22, 28 y 33.
4. Las diferencias en el postest no son tan elevadas como podría esperarse. Se observa que entre el grupo experimental y el grupo control 1 no hay tantas diferencias como serían deseables, mientras que si se producen con el grupo control 2. Teniendo en

cuenta que el segundo grupo control es de otro centro pueden entenderse los resultados por dos razones: (a) Entre los alumnos del mismo centro se ha dado una interacción y una comunicación tal que han desvirtuado la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control 1. De esta forma los alumnos que recibían la intervención han transmitido los efectos a sus compañeros de centro; (b) O bien, se ha producido una intervención paralela que ha influido en el grupo control para que tendiese a parecerse al grupo experimental.

## 5.2 CONCLUSIONES GENERALES

Una vez realizado el análisis de los resultados pasaremos a resumir las conclusiones más significativas de nuestro estudio para ello tendremos presente tres referentes esenciales:

- a) Nuestras hipótesis de trabajo y nuestros objetivos de investigación
- b) En la elaboración de las conclusiones queremos significar la importancia de no vaciar lo individual de su singularidad porque precisamente ello es lo que lo hace significativo. La validez y el carácter probativo que tiene la investigación, dependen de su realidad, de su autenticidad y no sólo de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico.
- c) Nuestras conclusiones parten de la consideración de que el caso singular de las actitudes hacia la integración por parte de los alumnos está regido por leyes, por lo que la obtención del conocimiento científico posibilita conjugar un enfoque nomotético (establecimiento de leyes generales) y un enfoque ideográfico (centrado en el individuo concreto).

Como conclusiones generales de la investigación, extraemos las siguientes:

Primera. Las actitudes hacia la integración educativa entre el alumnado de ESO son mayoritariamente positivas.

Segunda. El factor centro influye en las actitudes que los alumnos de ESO mantienen hacia la integración.

Tercera. La intervención mediante un programa específico permite mejorar algunas de las actitudes que los alumnos de ESO tienen hacia la integración.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

**Aranda Rendruello, Rosalía (coord.)** (0) *Educación Especial*.. Prentice Hall.. Madrid.

**Arnáiz Sánchez, P.** (1997) *Innovación y diversidad: Hacia nuevas propuestas didácticas*. En *Torres González, J.A. (Coord.)*. *La innovación de la Educación Especial*.. Servicio de Publicaciones de la Universidad.. Jaén.

**Bolívar Botía, A.** (1995) *La evaluación de valores y actitudes*.. Anaya. Madrid.

**Bolívar, Botía, A.** (1994) *El compromiso colaborativo en una cultura de colaboración*. En *De Vicente, P. y Villar, L.M. Enseñanza reflexiva para centros educativos*.. PPU. Barcelona.

**El compromiso colaborativo en una cultura de colaboración. En De Vicente, P. y Villar, L.M. Enseñanza reflexiva para centros educativos.** (1974) *Introducción a la Filosofía de la Educación*.. Santiago Rodríguez. Burgos.

**Coombs, P. H.** (1985) *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*.. Santillana. Aula XXI. Madrid.

**Dueñas, M.L** (1989) *Revisión de algunos modelos de provisión de la educación especial de interés desde el punto de vista de la integración escolar*. *Revista de Educación Especial*, 4, 9-20..

**Escaámez Sánchez, J. y Ortega Ruiz, P.** (1988) *La enseñanza de actitudes y valores*. (2ª ed.).. Nau Llibres.. Valencia.

**Fortes, A.** (1993) *La investigación acción como recurso facilitador de la integración escolar*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17, 19-28..

**Galino, A.** (1980) *Presupuestos culturales para una pedagogía de los valores en el siglo XX*.. Academia de Doctores. Madrid.

**García Pastor, C.** (1988) *La Educación especial como disciplina de las ciencias de la educación: situación actual y apuntes para el futuro*. En *ICE (Ed): Teoría y práctica de la educación especial*.. 41-47. ICE de la Universidad de las Islas Baleares.. Palma de Mallorca..

**Gervilla Castillo, E.** (1988) *Axiología educativa*.. Tat. Granada.

**Gimeno Sacristán, J.** (1999) *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)*. *Aula de Innovación Educativa*, 81 pp 67-72. a.

**Gimeno Sacristán, J.** (1999) *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II)*. *Aula de Innovación Educativa*, 82 pp74-78. b.

**González Lucini, F.** (1993) *Temas transversales y educación en valores*.. Alauda-Anaya (Col. Hacer Reforma). Madrid.

**Gutiérrez Ruiz, Irene** (2002) *Prólogo. En Educación Especial (Aranda Rendruello, R.)*. Prentice Hall.. Madrid.

**Hegarty, S. y Pocklington, K.** (1981) *Educating pupils with special needs in the ordinary school.*. NFER-NELSON.. Windsor.

**Jones, N.** (1986) *An integrative approach to special educational needs. En A. Cohen y L. Cohen (Eds): Special Educational Needs In The Ordinary School.*. 303-311. Harper education Series,. London.

**Kaufman, M.E et al. .** (1975) *Mainstreaming: Toward and explication of the concept. Focus on Excepcional Children. 1, 1-12.*.

**M.E.C.** (1994) *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación.*. Ministerio de Educación y Ciencia.. Madrid.

**Marín Ibáñez, R.** (1976) *Valores, Objetivos y Actitudes en Educación.*. Miñón. Valladolid.

**Muntaner, J.J.** (1991) *Reforma educativa y educación especial. Revista de educación especial, 8, 9-24.*.

**Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R.** (1996) *Valores y educación.*. Ariel edicación.. Barcelona.

**Ortiz Díaz, C.** (1983) *La integración escolar. Vida Escolar, 225-226.*.

**Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (coord.)** (1997) *Educación especial II. Ambitos específicos de intervención.*. Piámide.. Madrid.

**Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A** (2002) *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad.*. Pirámide. Madrid.

**Torres González, J.A.** (1999) *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas.*. Aljibe. Málaga.