

LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES HACIA LA INTEGRACIÓN: ANÁLISIS E INSTRUMENTO PARA SU VALORACIÓN¹

por

*Carmen García Pastor,
Eduardo García Jiménez,
Gregorio Rodríguez Gómez
Universidad de Sevilla
Grupo de Investigación ISIS*

RESUMEN

El presente trabajo presenta los resultados obtenidos en la validación de la Escala de Opiniones de los Profesores hacia la Integración, adaptándola a partir de la elaborada por Larrivee y Cook (1979), mostrando las opiniones de los profesores hacia la integración escolar, a fin de que sirva el análisis de las mismas como vehículo de reflexión sobre las propias opiniones, o sobre las opiniones colectivas hacia la integración, además de presentar un instrumento fiable y válido capaz de recoger estas opiniones.

ABSTRACT

This paper shows the obtained results in the validity of the Opinion Scale of Teachers towards Mainstreaming, adapting it from one elaborated by Larrivee and Cook (1979), showing teacher's opinions towards mainstreaming, in order to analyze them as a vehicle of reflection on the opinions, or on the collective opinions towards mainstreaming, it also presents a reliable and valid instrument capable of bringing together these opinions.

¹ Investigación realizada en el marco de la convocatoria de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía de Apoyo a los Grupos de Investigación (Código del grupo N.º 1162).

1. MARCO TEÓRICO

El estudio de de las actitudes ante la integración escolar ha sido uno de los temas más tratados dentro de la investigación sobre integración. Se han estudiado las actitudes de padres, alumnos-compañeros, directores y administradores y profesores, siendo consideradas las de estos últimos como una variable clave para el paso de una «*filosofía de la segregación*» a una «*filosofía de la normalización*» (Bogdan y Biklen, 1982).

El estudio de las actitudes ha respondido a la necesidad de conocer el impacto de la integración en los diferentes sectores implicados; ya que, en la mayoría de los casos, la integración ha sido, si no impuesta, sí implementada con ayuda de cierta presión exterior. Por ello, como señalaban Larrivé y Cook (1979), era necesario preguntar a los profesores porque «*si bien podemos imponer la integración mediante leyes de obligado cumplimiento, la forma en que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños deficientes puede convertirse en una variable mucho más potente que cualquier esquema administrativo o curricular*» (p. 316).

Un problema en torno a la investigación sobre actitudes es la propia delimitación del concepto actitud y su uso en los trabajos tradicionales como tendencia o estado de preparación, o disposición que antecede a la acción, la dirige o la modela (Blumer, 1982). Esta acepción tiene poco que ver con esa necesidad inicial de saber cómo repercutía la implementación de la integración en los implicados, es decir, se trata de conocer una respuesta a determinadas acciones, más que la situación que antecede a nuevas acciones. Precisamente lo más interesante de este conocimiento es la manera en que se está interaccionando con la experiencia de integración.

En esta línea, tenemos que decir que se ha trabajado en nuestro país sobre expectativas, conflictos y perspectivas de los profesores en relación a la integración. Se trata en su mayoría de estudios de caso que han utilizado diferentes procedimientos cualitativos para profundizar en el significado que el profesor da a la integración (Illán, 1989; Pérez-Sostoa y Martínez, 1990; Guerrero, 1990; León, 1990). Nosotros mismos hemos trabajado en esta línea (García Pastor, 1988; García Pastor y García Jiménez, 1990). Sin embargo, este tipo de trabajo en profundidad, que consideramos tan valioso para la comprensión del fenómeno de la integración, tiene como limitación que, a medida que nos concentramos en el caso como unidad de análisis, vamos perdiendo una referencia a un contexto más amplio, donde también muchas de las peculiaridades del caso hallarían su significado. Nosotros nos planteamos por ello la necesidad de plantear estudios descriptivos que situaran los estudios de caso.

Al plantear la necesidad de realizar estudios descriptivos que nos proporcionaran datos en relación a un contexto amplio, buscamos apoyo en los cuestionarios y escalas que algunos autores habían venido utilizando, como por ejemplo el de Larrivé y Cook (1979).

Uno de los problemas que nos planteamos inicialmente fue la diferente base

teórica que utilizaban este tipo de investigaciones y la nuestra, esto no sólo se refería a la conceptualización de la «actitud» como una dimensión medible, sino también al interés de estos trabajos por establecer relaciones entre actitud y otras variables como edad, sexo, tipo de deficiencias de los alumnos, etc. A estos problemas nos enfrentamos en un trabajo anterior en el que utilizamos el cuestionario de Larrivé y Cook asociándolo a variables institucionales, no personales. Sobre la base de los resultados y conclusiones de este trabajo anterior hemos procedido a la adaptación de este cuestionario y su validación como un instrumento adecuado para captar la opinión de los profesores ante la integración escolar en un contexto amplio.

Junto a este objetivo señalado de adaptar y validar la *Escala de Opinión de los Profesores hacia la Integración*, el trabajo posee una segunda finalidad. Se pretende que la medición de las respuestas ante la integración escolar se convierta en un vehículo de reflexión sobre las propias opiniones, o sobre las opiniones colectivas hacia la integración. La formación de marcos de opinión y la clarificación del propio sistema de valores se inscribe también, pues, como propuesta educativa.

2. UN PRIMER ESTUDIO SOBRE LAS OPINIONES DE LOS PROFESORES HACIA LA INTEGRACIÓN: LA ESCALA DE ACTITUDES DE LARRIVÉE Y COOK

En un estudio anterior, realizado por García Pastor y García Jiménez (1990), la medición de las actitudes de los profesores de aula regular se lleva a cabo a través de la «Escala de actitudes hacia la integración escolar», desarrollada por Larrivé y Cook (1979). Esta escala fue construida para investigar el efecto de determinadas variables institucionales sobre las actitudes del profesor de aula regular hacia la integración de los niños con necesidades especiales.

El instrumento consta de 30 ítems, asociados a una escala tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta, que van desde «Muy en Desacuerdo» a «Muy de Acuerdo». Medía originalmente un sólo constructo o dimensión, «actitudes de los profesores hacia la integración escolar». Tras su aplicación a una muestra de 101 profesores, en cuyos centros estaban integrados deficientes visuales, el análisis factorial de los datos lleva a los autores del estudio a reconsiderar la posibilidad de que la escala contemplara más de una dimensión o constructo. De esta manera, después de examinar el contenido de cada factor aparecieron ideas como: «segregación», «cooperación entre compañeros», «filosofía de la integración», «problemas instruccionales», etc. Concretamente, fueron nueve las dimensiones identificadas:

- I. FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN
- II. PROBLEMAS INSTRUCCIONALES
- III. ACEPTACIÓN DE LOS COMPAÑEROS
- IV. SEGREGACIÓN
- V. RECHAZO

- VI. FORMACIÓN DEL PROFESORADO
- VII. CONFLICTO
- VIII. RELACIÓN CON LOS PADRES
- IX. HABILIDAD DEL PROFESOR

Con objeto de profundizar en los conceptos implicados en el constructo «*integración escolar*», sobre la estructura multifactorial encontrada se realizó un análisis factorial de segundo orden. La solución obtenida, mediante el método de rotación varimax, presentó dos factores que explicaban el 66,7% de la varianza común a las cinco dimensiones de la Escala. El Factor I «OPINIONES NEGATIVAS» representaba a los factores 2 y 4 (del primer análisis factorial) mientras el Factor II «OPINIONES POSITIVAS» representaba a los factores 1 y 3 (del primer análisis factorial), los restantes factores considerados en el primer análisis no obtuvieron pesos significativos en la nueva representación factorial.

La conclusión que se extrae de los resultados obtenidos lleva a los autores del estudio a diseñar una nueva escala, más simple, para medir las actitudes de los profesores ante la integración. De este modo, la Escala que utilizamos para la presente investigación posee dos de las cinco dimensiones que reflejaba la elaborada por Larrivé y Cook:

- I. FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN
- II. PROBLEMAS INSTRUCCIONALES

Estas dos dimensiones, con los ítems del instrumento original, aparecen recogidas en la Tabla 1. En la nueva escala se ha reducido en diez el número de ítems y se ha agrupado el contenido semántico en torno a la idea de «integración», con dos polos: uno referente a la filosofía, los principios de esta innovación escolar; el otro, alusivo a la práctica, a los problemas instruccionales, de adaptación de la enseñanza, que la integración comporta.

Tabla 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE OPINIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA INTEGRACIÓN

FACTOR	ÍTEMS	DENOMINACIÓN	PORCENTAJE DE VARIANZA
I	1,2,3,4,5,6,7,8,9,12, 14,18,20.	FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN	46,5%
II	9,10,11,13,15,16, 17,19.	PROBLEMAS INSTRUCCIONALES	20,2%

Como puede verse en la Tabla 1, algunos ítems que aparecían en la escala original desaparecen y otros se mantienen. Justificaremos a continuación las decisiones tomadas en función de los datos obtenidos en estudios previos a éste.

Los criterios utilizados para la reformulación de la Escala han sido:

- a) En el análisis factorial de primer orden realizado en el estudio anterior acerca de la Escala, desaparecen aquellos ítems que mostraban un valor menor a .30 en un factor.
- b) Los ítems de factor puro (factores compuestos por un sólo ítem) desaparecen al no proporcionar información relevante para el estudio.
- c) El análisis factorial de segundo orden, del que se eliminaron aquellos ítems con un peso menor a .30 en un factor.

3. VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE OPINIONES DE LOS PROFESORES HACIA LA INTEGRACIÓN

El proceso de validación de la nueva escala forma parte de un estudio más amplio integrado en el proyecto: «*La evaluación del proceso de integración desde la perspectiva de sus protagonistas*», que desarrolla el grupo I.S.I.S. La población y, por ende, la muestra seleccionada se circunscriben a los objetivos más generales del citado proyecto.

3.1. Selección de la muestra:

El estudio comprende a los centros autorizados para la integración de niños con necesidades especiales en la provincia de Sevilla para el curso 1990-91. En concreto, la población está constituida por 91 centros que se distribuyen en 19 comarcas, si bien sólo Sevilla capital cuenta con 34 centros de integración.

Una primera aproximación a la distribución comarcal de la provincia de Sevilla, desde enfoques demográficos, socioeconómicos y educativos, nos desvela una realidad compleja y muy heterogénea, difícil de aprehender como un todo poblacional y, desde luego, poco manejable para extraer de ella unidades muestrales representativas. Esta primera consideración nos hace pensar en la conveniencia de una redefinición comarcal, que favorezca una interpretación más clara de las características que definen la población estudiada; dicho de otro modo, considerando la posible heterogeneidad entre grupos de comarcas, hemos buscado reducir el número de éstas trazando «perfiles de comarcas» que comparten patrones demográficos, socioeconómicos y educativos similares.

De este modo, a partir de los datos comarcales referidos al número de centros de EGB, número de centros de integración, ratio alumno/profesor, número de habitantes, renta per cápita, niveles de ocupación en los diferentes sectores productivos, densidad de población, núcleos de población por 100 km, matrícula en Preescolar y EGB en centros públicos, se han intentado agrupar aquellas comarcas más similares

entre sí. Para ello, hemos realizado un análisis de conglomerados jerárquico, utilizando como criterio de distancia el coseno de los vectores de las variables y como algoritmo de clasificación la distancia mínima o al vecino más próximo.

El resultado de este análisis nos permite identificar cinco grandes comarcas. El número de centros públicos —unidad de muestreo considerada— de que consta la muestra se ha fijado atendiendo a consideraciones no estadísticas sino apoyadas en las propias posibilidades del equipo de investigación para —respetando la representatividad de las comarcas— cubrir cada uno de los centros que se seleccionasen. De este modo, consideramos la pertinencia de trabajar con 23 centros distribuidos proporcionalmente entre las cinco grandes comarcas identificadas. La elección de los centros dentro de cada comarca se ha llevado a cabo siguiendo criterios como: centros que constituyan sede de un E.A.T.A.I. (Equipo de Atención Temprana y Apoyo a la Integración), antigüedad de la experiencia de integración en el colegio u originalidad de la misma y juicios de expertos (personas nombradas por la Administración como coordinadores de la integración).

La escala de opiniones de los profesores hacia la integración fue, pues, distribuida a una muestra de 23 colegios públicos de Sevilla y provincia, lo cual suponía un total de 464 profesores, de los cuales 331 respondieron a la *Escala de opinión de los profesores hacia la integración*, lo cual supone un 71 % del total encuestado.

3.2. Análisis Descriptivo

En el gráfico de caja presentado en la Fig. 1 podemos contemplar la distribución de las puntuaciones alcanzadas por los profesores que contestaron a la escala, a través del cual podemos observar una tendencia a obtener puntuaciones moderadamente altas, situándose el 50 % de los sujetos entre las puntuaciones 55 y 76, obteniendo una mediana de 66. Debemos tener en cuenta que las puntuaciones mínima y máxima posibles eran, respectivamente, 20 y 100, y la puntuación central de 60.

Respecto a la forma de la distribución podemos ver que la mediana divide en dos partes casi iguales a la caja, algo desplazada hacia la parte superior, lo cual denota una distribución casi simétrica con una ligera desviación negativa, indicando de esta forma una tendencia a la obtención de puntuaciones más elevadas.

A partir de los datos anteriores, tomando como primer punto de análisis las puntuaciones totales alcanzadas por los profesores en la Escala, éstas nos indican que la mayoría del profesorado presenta una actitud moderadamente favorable hacia la integración, encontrándonos con que el 65,6 % del profesorado se sitúa por encima de la puntuación central 60. Por otra parte, en el 75 % de los ítems se alcanzan puntuaciones medias superiores a 3, obteniéndose, asimismo, en el 60 % de los ítems una mediana igual a 4.

En un segundo nivel de análisis, centrándonos esta vez en las respuestas ofrecidas a cada uno de los ítems, cuyos resultados podemos contemplar en el Anexo I, el mayor grado de acuerdo es expresado por parte de los profesores ante los ítems 18

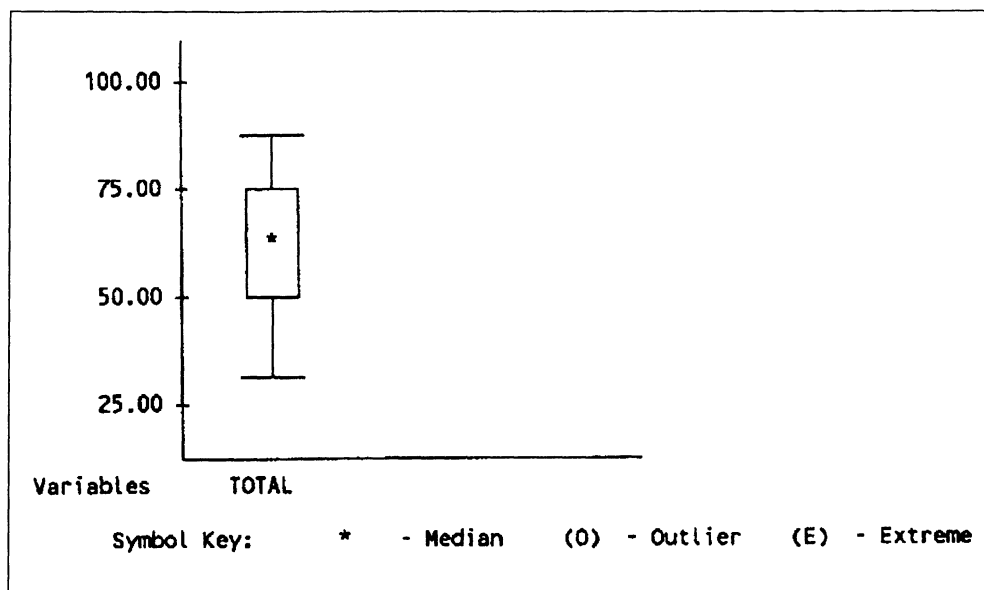


Figura 1
Gráfico de caja.

y 20, en los cuales se llegan a alcanzar unas puntuaciones medias de 4,3 y 4,1, respectivamente, situándose la mediana, en ambos casos, en 4. El 87,9 % estaba de acuerdo o muy de acuerdo en que a los niños con necesidades educativas especiales se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase normal. La afirmación del ítem 20, según la cual la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales promoverá la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes normales, es aceptada por el 81,9 % de los profesores encuestados.

Otro dato a destacar es que el 73,9 % de los profesores muestran su acuerdo con la afirmación del ítem 5, según la cual, la integración ofrece posibilidades de interacción en clase, favoreciéndose, de esta forma, la comprensión y aceptación de las diferencias.

En el otro extremo, nos encontramos con el elevado acuerdo existente entre el profesorado en los ítems 10, 15 y 17. Así, un 82,4 % del profesorado muestra su acuerdo en que la integración de los niños con necesidades educativas especiales necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales (ítem 17); un 68,3 % expresa su acuerdo con que los niños con necesidades educativas especiales necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo (ítem 15); y, por último, el 63,5 % muestra, así mismo, su acuerdo con la afirmación de que la integración requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal (ítem 10).

En definitiva, podemos ver cómo se da un hecho curioso, tal cual es mostrar un elevado grado de acuerdo en que a los sujetos con necesidades especiales se le deben dar todas las oportunidades posibles y que la interacción promoverá la aceptación y comprensión de las diferencias; pero cuando se trata de opinar sobre las implicaciones prácticas, el profesorado se percibe falto de formación y con una clara necesidad de introducir cambios significativos en la clase, además de contemplar a los sujetos con necesidades educativas especiales desde una perspectiva poco positiva como es la considerarlos necesitados de decirle exactamente qué hacer y cómo hacerlo. Todo lo cual nos hace pensar que, probablemente, la opinión general del profesorado ante la integración pueda sintetizarse en una frase: *¿Integración? Sí, pero...*

3.3. Análisis estructural de la Escala

El supuesto desde el que parte la *Escala de opinión de los profesores hacia la integración escolar* es que la integración constituye un constructo bipolar en el que es posible identificar una filosofía, un posicionamiento (ideológico) ante la integración, y una práctica instruccional, cargada de problemas y dificultades para los docentes.

Con objeto de comprobar este supuesto se procedió, en primer lugar, a analizar la matriz de correlaciones para, posteriormente, realizar el análisis factorial, que nos indicaría las posibles dimensiones subyacentes a la Escala.

Al contemplar la matriz de correlaciones (ver Anexo II) podemos observar, en primer lugar, la existencia de correlaciones positivas y negativas, aun cuando estas últimas suponen tan sólo un 1,3 %. Por otra parte, el 76 % de las correlaciones son superiores a 0,30 en valores absolutos.

Si examinamos la significación de las correlaciones ítem-total, encontramos que a un nivel de confianza del 99 % es posible rechazar la hipótesis nula que niega la existencia de relación entre cada ítem y el total de la escala.

Con el objetivo de confirmar la dimensionalidad del cuestionario se procedió a realizar un Análisis Factorial de Correspondencias, a través del procedimiento PRINCALS del SPSS/PC+, cuyos resultados quedan reflejados en la Fig. 2, y a través de la cual podemos ver una clara distribución espacial de los ítems en los cuadrantes 1 y 4, describiéndonos de esta forma una primera aproximación a la existencia de dos factores, constituyéndose el primero por los ítems 1, 3, 5, 7, 12, 14, 18 y 20; y el segundo por los restantes ítems.

En segundo lugar se procedió a realizar un Análisis Factorial, a través del procedimiento FACTOR del SPSS/PC+, para el que, como primer paso, se analizó la adecuación de su aplicación. A tal efecto la matriz de correlaciones fue contrastada a partir de cuatro indicadores. En el test de esfericidad de Bartlett se obtuvo un valor de 2023,58 con un nivel de confianza superior al 99,99 %, lo cual nos indica que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad y por tanto existen intercorrelaciones significativas; en la medida de Kaiser-Meyer-Olkin, de adecua-

ción de la muestra, el valor alcanzado fue de 0,91, siendo éste valor considerado como «magnífico» en la clasificación de Kaiser (1974); la matriz de correlación anti-imagen presentó tan sólo un 10,5% de elementos fuera de la diagonal; y en las medidas de adecuación de la muestra se obtienen valores altos. Todo lo cual nos muestra la conveniencia de proseguir con el análisis factorial.

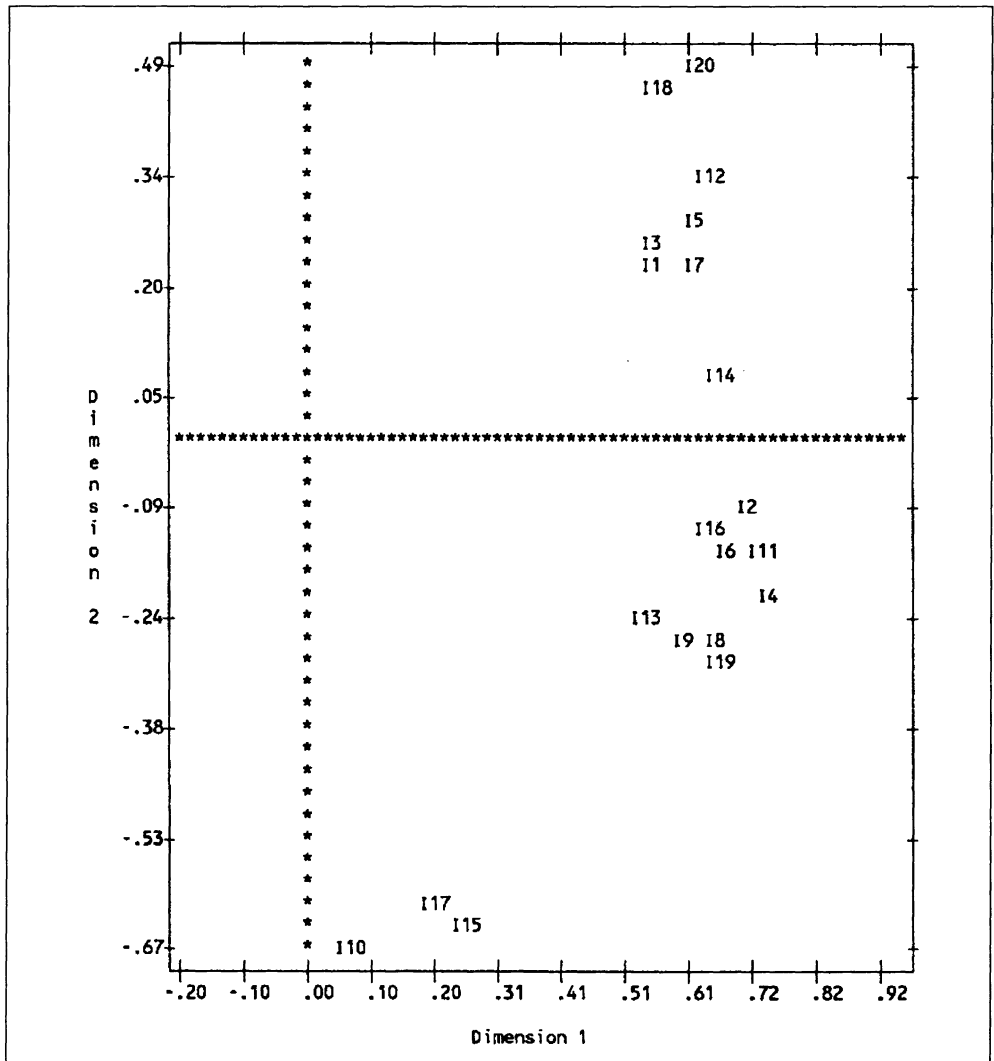


Figura 2
Análisis Factorial de Correspondencias.

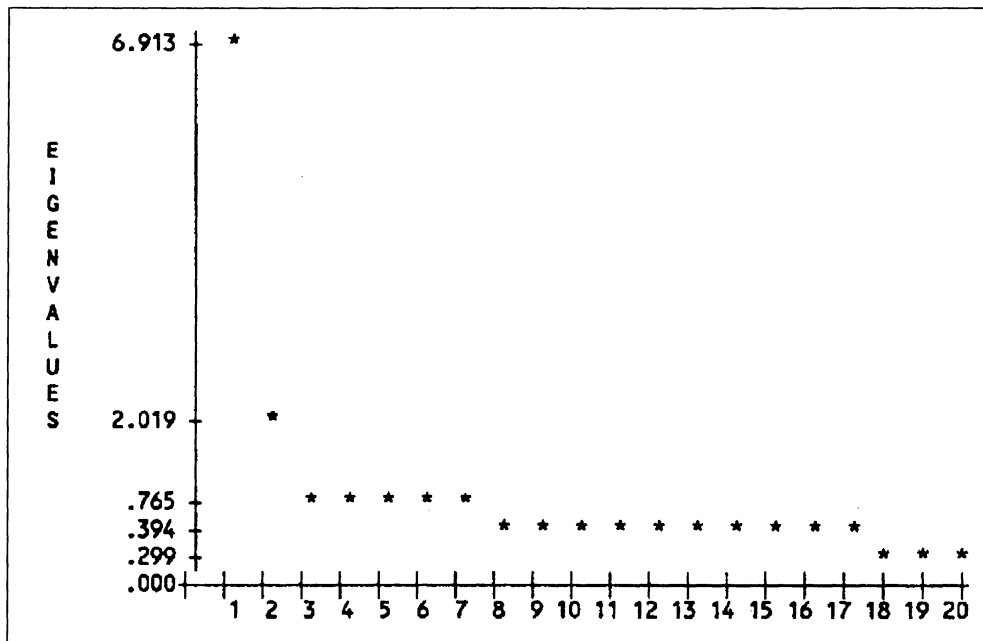


Figura 3
Prueba de la rocalla.

Los factores se extrajeron a través del método de máxima verosimilitud (ML), dado que la muestra era lo suficientemente grande, tomando como criterios para la extracción del número de factores la prueba de la rocalla y la prueba de chi-cuadrado de bondad de ajuste.

En la Fig. 3 podemos contemplar el gráfico correspondiente a la prueba de la rocalla, del cual podemos concluir que no deberían de extraerse más de dos factores, pues el nivel de corte se sitúa en el autovalor correspondiente al factor 2.

Por otra parte, tras un total de 5 iteraciones realizadas con el método ML se obtiene un valor χ^2 de 258,0167 para 151 grados de libertad, alcanzando un nivel de significación superior al 99 %, lo cual nos indica que no existe una desviación significativa del modelo de dos factores respecto de las respuestas a la Escala de los profesores de la muestra.

Como resultado del análisis factorial, y tras realizar una rotación quartimax, llegamos a la matriz factorial rotada que se refleja en la Fig. 4, en la cual tan sólo se presentan los valores superiores a 0,30, pudiendo de esta forma confirmar la existencia de dos factores que explican un total del 38,7 % de la variabilidad. No obstante, nos encontramos con algunos ítems que compartían una alta correlación con ambos factores, concretamente los ítems 4, 8, 11, 16 y 19, aún cuando a excepción del ítem 11, en los demás casos las correlaciones son mayores con el

factor 2, y tras analizar el contenido semántico del ítem 11 se optó por incluirlo en el segundo factor, quedando, pues, estructurada la Escala como se muestra en la Tabla 2.

	FACTOR 1	FACTOR 2
I1	.51524	
I2	.44488	.54524
I3	.50466	
I4	.43254	.64798
I5	.48202	
I6		.62638
I7	.61220	
I8	.45661	.52003
I9	.33713	.53583
I10		.35172
I11	.52125	.47663
I12	.60909	
I13		.57325
I14	.59862	
I15		.47762
I16	.35257	.44287
I17		.39208
I18	.68923	
I19	.31072	.67074
I20	.70527	

Figura 4
Matriz factorial rotada.

Tabla 2
ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE OPINIONES DE LOS
PROFESORES SOBRE LA INTEGRACIÓN

FACTOR	ÍTEMS	DENOMINACIÓN	PORCENTAJE DE VARIANZA
I	1, 3, 5, 7, 12, 14, 18 y 20	FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN	31,7 %
II	2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17 y 19.	PROBLEMAS INSTRUCCIONALES	7 %

A continuación, con el objetivo de confirmar la dimensionalidad de la Escala y su poder de discriminación entre posibles grupos de opinión, procedimos a la clasificación de los sujetos en dos grupos a través del Análisis de Conglomerados, tomando como variables los 20 ítems que constituyen la Escala. Posteriormente, se realizó un Análisis Discriminante de estos dos grupos formados, pero tomando esta vez como variables las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los dos factores de la escala.

Los resultados más importantes de este Análisis Discriminante se recogen en la Fig. 5, a través de la cual podemos observar, en primer lugar, cómo ambas variables discriminan de forma significativa entre ambos grupos, aún cuando si observamos las correlaciones entre los valores de la función y los de las variables comprobamos que la que tiene un mayor valor es la correspondiente al factor 2 (Problemas Instruccionales).

Por último, en los resultados de la clasificación, se observa que el 96,1 % de los casos se encuentran correctamente clasificados, indicándonos de esta forma la alta efectividad de la función.

Tabla resumen							
Paso	Acción	Vars	Lambda	Sig.	Mínimo	Sig.	Entre los grupos
	Entra	en	de Wilks		D Cuadrado		
	Sale						
1	FAC2	1	.36489	.0000	7.33973	.0000	1 2
2	FAC1	2	.32283	.0000	8.84524	.0000	1 2

Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función

	FUNC 1
FACTOR 2	.91093
FACTOR 1	.55230

Resultados de la clasificación.

Grupo actual	Nº de Casos	Miembros de los grupos predichos	
		1	2
Grupo 1	107	105 98.1%	2 1.9%
Grupo 2	175	9 5.1%	166 94.9%

Porcentaje de casos agrupados correctamente clasificados: 96.10%

Figura 5
Resultados del Análisis Discriminante.

3.4. Fiabilidad de la Escala:

Entendiendo la fiabilidad como la consistencia interna de la Escala, a partir del coeficiente alfa de Cronbach se ha intentado estimar la proporción de la varianza que se puede atribuir a todos los factores comunes de los ítems, es decir, conocer lo que tienen en común los 20 ítems de la Escala. Considerando la escala, tanto a nivel de factores como completa, se obtuvieron los valores que aparecen en la Tabla 3.

Así mismo se procedió al cálculo del coeficiente de fiabilidad a través del procedimiento de las dos mitades, distribuyendo en cada una de ellas el 50 % de los ítems que componían cada factor, a fin de mantener una estructura equivalente, obteniéndose un valor de 0,89.

Tabla 3:
COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE LA ESCALA DE OPINIONES DE
LOS PROFESORES HACIA LA INTEGRACIÓN

	α
FACTOR FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN	0,8644
FACTOR PROBLEMAS INSTRUCCIONALES	0,8234
TOTAL DE LA ESCALA	0,8928

4. CONCLUSIONES

Una primera conclusión a la que llegamos, tras el análisis de los resultados obtenidos, está relacionada con la estructura de la *Escala de Opinión de los Profesores hacia la Integración*. Concebida en un primer momento para medir un sólo constructo (actitudes de los profesores hacia la integración), en un primer análisis resulta ser un instrumento multidimensional formado por diferentes subescalas: «Filosofía de la Integración», «Problemas Instruccionales», «Aceptación por los compañeros», «Segregación», «Formación del Profesorado», etc.; y que, a partir de la misma se construye un instrumento de estructura más simple que, aún cuando mide las mismas tensiones y sentimientos de los profesores hacia la integración, consta tan sólo de veinte ítems, agrupados en dos dimensiones (Filosofía de la Integración y Problemas Instruccionales) de un mismo constructo: opinión sobre la integración. Este resultado se apoya en las siguientes consideraciones: una estructura factorial de carácter ortogonal donde los ítems que forman cada subescala tienen un peso en torno a 0,40 ó más; y un coeficiente de fiabilidad alfa de cada subescala que supera el valor de 0,80.

En síntesis, la *Escala de Opinión de los Profesores hacia la Integración* está configurada por dos dimensiones: la primera, constituida por ocho ítems, refleja la

opinión del profesorado en cuanto a la Filosofía de la Integración, en la que se refleja unas creencias, una teoría suscrita por los profesores, a través de la cual el profesorado explicita los posibles beneficios que la integración escolar puede ocasionar a los niños con necesidades educativas especiales (se estimula su desarrollo académico, se promueve su independencia social) y en los demás niños (se favorece la aceptación y comprensión de las diferencias).

Una segunda dimensión (Problemas Instruccionales), constituida por 12 ítems, hace referencia a las opiniones del profesorado sobre los cambios significativos que, en los procedimientos normales de clase, así como en su propia formación, serían precisos introducir de cara a la integración de los niños con necesidades educativas especiales; expresándose a través de esta dimensión una opinión negativa ante la integración que aflora cuando se le pregunta al profesorado por temas relativos a la práctica diaria en la clase.

Como segunda conclusión que cabe extraer de este estudio nos encontramos con una escala de formato más simple que el original, a partir de la cual podemos examinar la opinión del profesorado sobre la integración, pudiendo diferenciar con la misma grupos de opinión con un alto poder discriminante entre los mismos, ofreciéndose, de esta forma, un instrumento válido y fiable para nuestro contexto socio-cultural.

Por último, sobre la opinión de los profesores hacia la integración, podemos decir que ésta resulta moderadamente favorable, resultando más positiva desde una perspectiva teórica, matizándose la misma con una opinión más negativa cuando se trata de opinar sobre la dimensión práctica de la integración.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTON, L. y TOMLINSON, S. (1984). *Special Education and Social Interests*. London: Croom Helm.
- BLUMER, H. (1983). *Interaccionismo simbólico: Perspectivas y método*. Barcelona: Hora.
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- GARCÍA PASTOR, C. (1988). La situación de conflicto vivida por una profesora implicada en la integración, C. MARCELO (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1990). Los conflictos de los profesores ante la integración de los niños deficientes. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, (8), 105-123.
- GUERRERO LÓPEZ, J. F. (1990). El mundo (del aula) según el discurso interior (pedagógico) del profesor de apoyo a la integración. En M. LÓPEZ MELERO y J. F. GUERRERO LÓPEZ *Caminando hacia el siglo XXI; la integración escolar*. Málaga: Universidad de Málaga.
- ILLAN ROMEU, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Libres.
- KAISER, H. F. (1974). An index of factorial simplicity, *Psychometrika*, (39), 31-36.
- LARRIVÉE, B. y COOK, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitudes. *The Journal of Special Education*, 13, (3), 315-324.

- LEÓN GUERRERO, M. J. (1990). La reflexión de las creencias de un profesor de integración como base de su formación permanente, En M. LÓPEZ MELERO y J. F. GUERRERO LÓPEZ *Caminando hacia el siglo XXI; la integración escolar*. Málaga: Universidad de Málaga.
- MORALES, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián: Tarttalo.
- PÉREZ-SOSTOA GAZTELU-UURUTUA, V. y MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (1990). La de-construcción del proceso de integración en el aula a través de la observación no participante. En M. LÓPEZ MELERO y J. F. GUERRERO LÓPEZ *Caminando hacia el siglo XXI; la integración escolar*. Málaga: Universidad de Málaga.
- SUMMERS, G. F. (1976). *Medición de actitudes*. México: Trillas.

ANEXO I
ESCALA DE OPINIÓN DE LOS PROFESORES HACIA LA INTEGRACIÓN (*)
 (Porcentajes obtenidos en cada respuesta)

ÍTEMS DE LA ESCALA	1	2	3	4	5
(*) 1. Muchas de las cosas que los profesores hacen con los estudiantes normales en un aula son apropiadas para los estudiantes con necesidades especiales	11,1	24,9	11,7	39,4	12,9
2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas	16,6	29,1	21,8	24,8	7,7
(*) 3. El resto que representa el estar en una clase normal, estimula el desarrollo académico del niño con necesidades educativas especiales	5,2	16,9	23,7	39,4	14,8
4. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades especiales, irá en detrimento de los otros estudiantes	11,4	29,5	14,8	30,5	13,8
(*) 5. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias	4,1	5,6	16,3	45,1	28,8
6. Es difícil mantener el orden en una clase normal en la que se encuentra un niño con necesidades especiales	6,2	19,1	15,1	42,5	17,2
(*) 7. El aislamiento en una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con necesidades especiales	5,5	9,7	17,9	38,2	28,8
8. El niño con necesidades especiales desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase normal	11,2	32,5	24,9	24	7,3
9. La mayoría de los niños con necesidades especiales no se esfuerzan en completar sus tareas	7,1	21,6	20,1	39,5	11,7
10. La integración de niños con necesidades especiales requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal	22,4	41,1	10,1	23,9	2,5
11. Los estudiantes con necesidades especiales monopolizarán el tiempo del profesor	5,9	22,7	14,6	41,4	15,3

ÍTEMS DE LA ESCALA	1	2	3	4	5
(*) 12. La integración del niño con necesidades especiales promoverá su independencia social	2,5	10,8	18,8	41,4	26,5
13. Es probable que un niño con necesidades especiales tenga problemas de conducta al ser colocado en un aula normal	4,6	26,7	23,3	35,9	9,5
(*) 14. La integración de los estudiantes con necesidades especiales puede ser beneficiosa para los estudiantes normales	7,7	16,6	17,5	39,3	19
15. Los niños con necesidades especiales necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo	23,5	44,8	15,7	14,2	1,9
16. La aceptación de los niños con necesidades especiales en clases normales ocasiona demasiada confusión	3,1	9,8	21,5	49,5	16
17. La integración de niños con necesidades especiales, necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales	34,6	47,8	7,4	9	1,2
(*) 18. A los niños con necesidades especiales, se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase normal	0,3	4	7,7	43,3	44,6
19. Los niños con necesidades especiales es probable que creen confusión en la clase normal	6,1	29,1	19	36,5	9,2
(*) 20. La presencia de estudiantes con necesidades especiales promoverá la aceptación de las diferencias por parte de estudiantes normales	0,6	6,4	11	49,8	32,1
(*) En los ítems marcados con asterisco (*) la puntuación 1 a 5 se corresponde con: 1 = Muy en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Indeciso 4 = De acuerdo 5 = Muy de acuerdo. En los restantes ítems, la puntuación se corresponde con: 1 = Muy de acuerdo 2 = De acuerdo 3 = Indeciso 4 = En desacuerdo 5 = Muy en desacuerdo.					

ANEXO II MATRIZ DE CORRELACIONES

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20
I1	1.00000																			
I2	.31495	1.00000																		
I3	.37005	.33506	1.00000																	
I4	.34775	.58645	.36228	1.00000																
I5	.30593	.26123	.39868	.28480	1.00000															
I6	.25291	.43919	.26960	.53102	.35052	1.00000														
I7	.36230	.33142	.27722	.29627	.27687	.14518	1.00000													
I8	.38116	.56943	.37629	.56812	.27204	.42852	.38580	1.00000												
I9	.32540	.39750	.29341	.49546	.25048	.39632	.26588	.39456	1.00000											
I10	.08382	.10735	.02745	.23026	.04589	.22613	.08062	.16079	.10145	1.00000										
I11	.36960	.45953	.34758	.56509	.31365	.43282	.35924	.44851	.46018	.25344	1.00000									
I12	.37123	.32009	.32923	.34913	.37365	.31309	.39277	.35777	.28396	.06999	.40435	1.00000								
I13	.18391	.41602	.19716	.44061	.14508	.40616	.19522	.36546	.42953	.22020	.30781	.21578	1.00000							
I14	.35638	.44312	.35313	.44088	.36264	.34673	.39862	.46401	.36821	-.01254	.45471	.40356	.19647	1.0000						
I15	.19900	.25817	.12334	.32657	.02440	.25317	.05623	.23901	.31535	.11188	.29212	.08451	.27323	.1649	1.00000					
I16	.23303	.34825	.22850	.36490	.15579	.36174	.26067	.30099	.37935	.15737	.46140	.17468	.40011	.3149	.18699	1.00000				
I17	.16427	.27745	.00752	.27472	.12257	.26159	.06913	.28213	.20529	.26238	.15229	.04140	.21536	.1404	.15631	.22024	1.00000			
I18	.34945	.31373	.36941	.36272	.28329	.21355	.46358	.32108	.28432	.00570	.36258	.40428	.16656	.3682	-.00089	.35981	-.00128	1.00000		
I19	.25895	.49829	.29656	.52482	.25375	.56990	.22797	.46574	.46221	.20102	.46161	.28015	.45622	.3643	.34725	.53737	.19785	.29316	1.00000	
I20	.33488	.33256	.29148	.27658	.32827	.18348	.40430	.24555	.16973	-.07934	.38385	.43415	.16530	.4196	-.01359	.32959	.04620	.52722	.20677	1.00000
T	.5768**	.7052**	.5435**	.7617**	.4990**	.6502**	.5397**	.7065**	.6401**	.2895**	.7259**	.5694**	.5603**	.6424**	.3903**	.5813**	.3509**	.5409**	.6931**	.5006**
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20