

CREENCIAS CONDUCTUALES DEL PROFESORADO DE EGB SOBRE LOS «ALUMNOS DIFERENTES»: UN ESTUDIO APLICADO A LA INTEGRACIÓN DEL NIÑO ARTRÍTICO REUMATOIDE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA

Luis Feliciano García y Concepción Riera Quintana
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con lo expresado por autores como De la Calle (1985) o Giné (1986), no es posible hacer descansar el éxito de un plan de integración solamente en el tesón de algunas personas que intenten ponerlo en marcha y en la modificación de los elementos organizativos del sistema escolar. Junto a ello, es preciso que quienes van a intervenir en el mismo se muestren proclives a cooperar. Ahora bien, **el deseo de participar va a depender, en última instancia, de la existencia de actitudes favorables hacia la integración**; de ahí la importancia que éstas tienen para su implantación y posterior evolución (Molina, 1986).

Conforme a ello, si bien es verdad que los padres de los alumnos y los equipos directivos de los centros desempeñan un papel relevante en el proceso de **normalización**, no es menos cierto que la cristalización del mismo se produce dentro de la clase ordinaria, lo cual confiere un especial significado a la actuación de los profesores del alumno integrado y, por tanto, a las actitudes que estos mantienen al respecto.

Las actitudes que los enseñantes muestran hacia la integración han sido objeto de diferentes estudios (Junkala, 1986; Molina, 1986; Feliciano, 1993), donde se ha puesto de manifiesto que **el profesorado valora de distinta manera la integración de los sujetos con n.e.e en el aula ordinaria dependiendo de la gravedad del déficit que presente**: no estimándose conveniente la incorporación de aquellos alumnos cuyo handicap sea severo, mientras que se considera apropiada la de los sujetos que presentan deficiencias medias o ligeras.

Ahora bien, de acuerdo con lo que plantean Ajzen y Fishbein (1980) en su Teoría de la Acción Razonada (T.A.R.), conocer el tipo de actitudes que los enseñantes tienen en torno al tema no es suficiente para poder *comprender en profundidad* sus intenciones de conducta (**BI**); en este caso, se hace necesario entender por qué el profesorado exhibe dichas actitudes.

Profundizando sobre tales cuestiones, la T.A.R. propone que *el componente actitudinal de las BI es un producto de dos subcomponentes*: a) Las **creencias conductuales salientes** o creencias más

prominentes que tienen los individuos acerca de las posibles consecuencias que se derivan de una acción; b) las **evaluaciones que van asociadas a cada una de esas creencias**. Conforme a ello, Ajzen y Fishbein (1980) señalan que la actitud hacia una conducta (**AB**) puede ser estimada multiplicando la valoración personal (**e**) de cada consecuencia saliente por la probabilidad subjetiva o fuerza de la creencia (**bi**) de que la conducta lleva a la consecuencia en cuestión, y sumando posteriormente los productos obtenidos para la totalidad de las creencias. De este modo, se considera que cuando las personas creen que un determinado comportamiento conduce en general a consecuencias positivas, mantendrán una postura favorable a la realización del mismo, mientras que cuando piensan que conllevan a resultados en su mayoría negativos su actitud será desfavorable. Por tanto, en opinión de los citados autores, si las **AB** tienen un peso significativo en la predicción de las **BI**, el análisis de sus determinantes ofrecerá una estimable ayuda para comprender el proceso por el que las personas configuran determinadas intenciones, y para identificar aquellos elementos sobre los que se ha de intervenir si queremos modificar estas últimas.

Teniendo en cuenta tales planteamientos, y partiendo de los resultados de una investigación previa (Feliciano, 1992) en la que se ponía de manifiesto una alta relación entre las **AB** y las **BI** que los enseñantes exhibían respecto a la integración a tiempo completo de varios Alumnos-Problema, **el estudio que a continuación pasamos a exponer se centró en el análisis de las creencias salientes que el profesorado mantenía acerca de la integración en sus clases a tiempo completo de un determinado sujetos con n.e.e.**¹.

MÉTODO

En esta investigación participaron 297 profesores en activo (217 mujeres y 80 varones) pertenecientes a 63 centros de EGB públicos y privados de las islas de Tenerife y Gran Canaria, de los cuales 172 impartían en CS y 125 en PRESC, CI y CM.

Con el fin de estudiar la cuestión anteriormente citada, se elaboró un cuestionario para el profesorado en el que se incluían apartados relativos a: i) datos profesionales y de los centros; ii) la **AB** hacia el hecho de integrar a tiempo completo en sus aulas al Alumno-Problema (la cual era examinada mediante un Diferencial Semántico formado por tres escalas bipolares de adjetivos evaluativos; iii) las (**bi**) relativas a ese hecho (examinadas mediante una escala bipolar de probabilidad); v) las (**e**) de esas creencias conductuales (examinada mediante una escala bipolar de adjetivos evaluativos).

Las 19 creencias conductuales analizadas fueron previamente seleccionadas siguiendo las indicaciones que al respecto formulaban Ajzen y Fishbein (1980): a) Se pasó a una muestra de profesores de EGB un cuestionario abierto en el que se les pedía que enumeraran por separado las consecuencias positivas y negativas que en su opinión se derivarían de la realización de la citada conducta; b) las respuestas positivas y negativas fueron clasificadas por separado en categorías teniendo en cuenta la similitud de las consecuencias a las que aludían; c) se contabilizó el número de veces que había sido citada cada una de las consecuencias incluidas dentro de una categoría, tomando como frecuencia total de esta última la suma de las frecuencias correspondientes a esas consecuencias; d) se estableció que 12, como máximo sería el número de categorías que podían ser consideradas como modales tanto

1 La selección de dicho Alumno-Problema fue llevada a cabo teniendo en cuenta su clasificación en las características que definían a las dimensiones de juicio analizadas en una investigación anterior (Feliciano, 1990). En este caso, optamos por elegir un Alumno-Problema que no estuviese situado en los puestos superiores o inferiores de dichas clasificaciones; de tal modo que, a la hora de considerar su integración a tiempo completo, generase entre los profesores creencias y valoraciones discrepantes, en lugar de reacciones unánimes (a favor o en contra). Conforme a ello, nos pareció adecuado analizar la cuestión aludida en relación al alumno Artrítico Reumatoide; el cual es categorizado por los enseñantes en un nivel medio de dificultad.

dentro de las de carácter positivo como en las de índole negativa; e) se eligió la consecuencia que en cada categoría modal tenía mayor frecuencia absoluta.

El proceso de análisis de datos comprendió: a) El examen de los estadísticos de las variables estudiadas; b) el examen de las relaciones entre las citadas variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson y el contraste de medias.

RESULTADOS

Por lo que se refiere a la relación entre las actitudes y el conjunto de creencias relativas a la integración del alumno Artrítico Reumatoide, el coeficiente de correlación hallado evidenció la existencia de una correlación positiva y significativa ($r=0.91$; $p<0.0001$); de lo que se desprende que los profesores de la muestra en la medida que son más favorables a integrar a tiempo completo en sus clases a dicho alumno, tienden a su vez a tener un conjunto de creencias más positivas en torno a dicha acción. A este respecto, los resultados de los contrastes de medias que efectuamos entre cada una de las (bi) y (e) del 25% superior e inferior de los docentes en el baremo de la (AB), pusieron de manifiesto que, si bien existían diferencias significativas entre las (e) de cada subgrupo, los profesores coincidían en el carácter positivo o negativo de dichas valoraciones. Igualmente se comprobó que las consecuencias evaluadas positivamente eran consideradas más probables por los docentes más favorables a la integración de dicho alumno que por los menos favorables, mientras que las evaluadas negativamente eran estimadas más improbables por los primeros que por los segundos; siendo estas diferencias significativas en todos los contrastes.

DISCUSIÓN

Tal y como se pudo comprobar para el caso del alumno Artrítico Reumatoide, en la medida que los profesores difieren en sus AB, también discrepan de las consecuencias que según ellos se derivan de la realización de la conducta en cuestión; advirtiéndose que tales diferencias se daban básicamente en torno a tres tipos de repercusiones relativas a: 1) El ejercicio profesional; 2) el desarrollo social, emocional y cognoscitivo del alumno; 3) el aprendizaje de los demás alumnos y sus reacciones ante el niño integrado. Esas discrepancias eran mayores en las dos últimas categorías (para los Profesores con AB favorables era probable que las consecuencias fueran positivas, siendo improbable para quienes tenían AB desfavorables); mientras que en la primera (aunque en diferente grado) existía cierta tendencia a considerar más probables las secuelas de carácter negativo. En nuestra opinión, estos resultados pueden ser transferibles para los casos de aquellos escolares que, en opinión del profesorado, presentan un grado de dificultad medio o alto. Desde esta perspectiva, creemos que si se quiere contar con una predisposición de los educadores a integrar en sus clases a niños con n.e.e., se hace preciso que estos mantengan unas AB favorables a dicha acción, y para ello es necesario que se muestren convencidos de que de esa conducta no se derivan consecuencias negativas para el trabajo en clase, el aprendizaje de sus alumnos, el clima social del aula o el desarrollo del escolar integrado.

REFERENCIAS

- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980): *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- DE LA CALLE, M. (1985): Aulas especiales: Integración sí pero no. En Actas de la IV Jornadas de E.E. de las EUP de EGB, *La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria* (pp. 313-319). Madrid: Ciencias de la Ed. Presc. y Esp.

- FELICIANO, L. (1990): Criterios del profesorado para clasificar alumnos de integración: Aportaciones del escalamiento Multidimensional. *Currículum*, 2, 102-109.
- FELICIANO, L. (1992): *Análisis estructural de las actitudes: Un estudio aplicado al contexto de la integración escolar*. Tesis Doctoral inédita (F.de Filosofía y Ciencias de la Ed.; Dto. Didáctica e Investigación Ed.; Universidad de la Laguna).
- FELICIANO, L. (1993): Evaluación del proceso de integración: ¿Qué opina el profesorado? En V. ACOSTA (Ed.): *Programas de evaluación e intervención en educación Especial*. (pp. 121-132). La Laguna: Imprecan.
- GINE, C. (1986): La educación especial y la integración de niños disminuidos en Cataluña. En Fundación del Banco Exterior (Ed.): *Integración en EGB: Una nueva escuela* (pp. 37-42). Madrid: Montalvo.
- JUNKALA, J. (1986): Special Education Students in regular classes. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 218-221.
- MOLINA, S. (1986): La integración de los deficientes mentales. En Fundación del Banco Exterior (Ed.): *Integración en EGB: Una nueva escuela* (pp. 113-132). Madrid: Montalvo.