

# Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas

Marina Álvarez, Pilar Castro, María Ángeles Campo-Mon y Eva Álvarez-Martino  
Universidad de Oviedo

La eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, uno de los más importantes es contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación. Este tema ha generado investigaciones que pretenden descubrir las actitudes de todos los implicados en el proceso educativo hacia la integración y las necesidades educativas específicas. El objetivo de este artículo es analizar los resultados obtenidos en una investigación en la que se utilizó un cuestionario compuesto por 110 ítems, en una escala tipo Likert, con el fin de conocer las actitudes de los maestros de Primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas. La muestra está compuesta por 389 maestros de Educación Primaria y entre los resultados encontrados podemos destacar que existe una actitud general positiva hacia la integración, aunque ésta no funciona de forma óptima debido fundamentalmente a la falta de recursos y estrategias adecuadas.

*Teachers' attitudes towards specific educational needs.* The effectiveness of the launch of any educational policy relies on multiple factors; one of the most important ones is to count upon education professionals' favourable attitude. This matter has led on to investigations which aim to look into all the involved people's attitudes towards the integration and specific educational needs. The main aim of this article consists in analysing the results of an investigation in which a questionnaire consisting of one hundred ten items, in a Likert's scale, was used in order to look into primary education teachers' attitudes towards the integration and specific educational needs. The sample is composed by 389 teachers of primary education school. The results indicate that there is a positive general attitude towards integration, although this one does not work as it should have to do, mainly for lack of resources and suitable strategies.

En la actualidad, se están produciendo cambios importantes generados por la nueva «Ley Orgánica de Calidad de la Educación» (LOCE, 2002) respecto al concepto de Necesidades Educativas Específicas y a la respuesta a la diversidad. En dicha Ley aparecen cambios terminológicos que encierran una necesidad de modificaciones en la manera de proceder. Las Necesidades Educativas Especiales hacen referencia a aquellas personas que padecen discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o que manifiestan graves trastornos de personalidad o de conducta, pero estas Necesidades Educativas Especiales estarían, junto con los alumnos superdotados intelectualmente y los alumnos extranjeros, dentro de un grupo denominado: *necesidades educativas específicas*.

La variedad de leyes promulgadas en estas tres últimas décadas refleja la constante preocupación de las diferentes políticas gubernamentales por atender el mundo de la discapacidad, al igual que la abundancia de publicaciones que versan sobre la integración y las NEE. También existen investigaciones al respecto, pero de las que no se pueden extraer conclusiones definitivas dada la dispersión de los resultados.

Como señala Alemany (2004), el éxito de la integración no puede ser impuesto por una ley. La eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores. Uno de los más influyentes en esta dirección se refiere a las actitudes de profesores, miembros de la comunidad educativa, familias y de la sociedad en general, hacia la integración y las necesidades educativas específicas.

Desde los años 80, se han llevado a cabo diferentes estudios acerca de las actitudes hacia la integración y las NEE de las diferentes personas implicadas (EDIS, 1988; Bowman, 1986; Berryman, 1989; Bacon y Shulz, 1991; Aldea, 1993; Padeliahu y Lampropoulou, 1997; Ojea, 1999; La *Fundación Belen*, 2002; Castejón, 2004; Alemany 2004; Avramidis y Norwich, 2004).

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

En este contexto, el objetivo de nuestro trabajo es conocer las actitudes de los maestros de Primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas, así como conocer su opinión res-

pecto a las actitudes del resto de los agentes implicados. Nos guía la hipótesis de que aquellos profesores que hayan tenido más experiencias en integración tendrán actitudes más positivas y serán más partidarios de ella. Asimismo, cabe esperar que aspectos como el tamaño de la clase, la presencia de personal de apoyo y la colaboración del equipo educativo influyan en su actitud.

### Método

#### Participantes

La muestra está compuesta por 389 maestros de Educación Primaria del Principado de Asturias, pertenecientes a 35 centros diferentes (71% de centros públicos y 29% de centros concertados) de 19 localidades diferentes. Estos centros tienen una ubicación urbana (75%), semiurbana (23%) o rural (2%). Todos ellos imparten cursos desde primero hasta sexto de Primaria en porcentajes similares. El número de alumnos de sus aulas varía entre 11 y 27, siendo el valor más frecuente el de 25 alumnos. Los maestros que contestaron el cuestionario son de 8 especialidades diferentes y su edad oscila entre los 24 y los 64 años, siendo el 56% mujeres y el 44% hombres. Los años de antigüedad como maestros varían desde 1 hasta 42, siendo la media 23 años.

#### Instrumentos de evaluación

Tras una exhaustiva revisión de los cuestionarios de actitudes publicados se observa que ninguno de ellos recogía todos los aspectos que nosotros pretendíamos analizar. Por una parte no estaban acotados todos los colectivos implicados, a saber: alumnos pertenecientes a minorías étnicas, alumnos inmigrantes, alumnos superdotados y alumnos con necesidades educativas especiales. Por otra, nos pareció oportuno elaborar un cuestionario que se ajustase a las hipótesis de partida, para lo cual se tuvo en cuenta la literatura al respecto (Álvarez-Castillo, 2005; Bernardo, Bernardo y Herrero, 2005; Mestre, Frías y Samper, 2004; Muñiz, 1994, 1997, 2000, 2001, 2003).

El cuestionario está compuesto por 100 ítems tipo Lickert de 1 a 10, con las siguientes excepciones: los ítems 46-52 y 94 son de elección múltiple de cuatro alternativas de respuesta y los ítems 95-98 son dicotómicos. Además incluye 10 ítems de identificación. Se estructura en bloques según los datos que trata de recoger. Se abordan aspectos relacionados con la integración, la percepción general que tienen los maestros sobre la integración de los diferentes tipos de alumnos con necesidades educativas específicas; la participación esperada de los diferentes grupos de alumnos (*necesidades educativas especiales, inmigrantes, minorías étnicas y superdotados*) en los seis ámbitos de los que consta el currículum de Educación Primaria: matemáticas, lengua extranjera, lengua y literatura castellana, conocimiento del medio natural y social, educación artística y educación física; el tema de las posibles medidas para mejorar la integración; la participación fuera del aula; el tipo de escolarización que se propone para los distintos alumnos integrados (*aulas de integración, aulas específicas en centros ordinarios, educación combinada o centros específicos*); la aceptación por parte de los compañeros, de las familias y de la comunidad educativa en general; el funcionamiento de la integración; el funcionamiento del aula y del centro educativo con presencia de alumnos integrados; finalmente se les pregunta sobre su experiencia con cada uno de los cuatro grupos de alumnos y su opinión acerca de ello.

#### Procedimiento

Para llevar a cabo el trabajo se contó con la colaboración de la «Consejería de Educación y Ciencia» del Principado de Asturias. El «Servicio de Ordenación Académica e Innovación» valoró positivamente el proyecto y ello facilitó la entrada a los colegios. La selección de los centros se realizó respondiendo a dos criterios: que estuviese representada, en la medida de lo posible, toda la geografía asturiana y contar con colegios tanto públicos como concertados.

Los cuestionarios fueron entregados y recogidos en los centros escolares por personal cualificado, adjuntando en cada cuestionario una carta de presentación en la que se explicaba el contenido, objetivo y destino del cuestionario. También se incluía un sobre para introducir en él el cuestionario una vez cubierto, garantizando así el anonimato del encuestado. Los cuestionarios entregados fueron 800 y se obtuvo respuesta de 389 profesores, lo cual puede considerarse una tasa de respuesta razonable.

#### Análisis de datos

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

### Resultados

Se realizó un análisis de fiabilidad de aquellos ítems que no suponían variables cualitativas, en total de 88 ítems. La fiabilidad obtenida calculada con *el coeficiente alfa* es de 0,9456.

Como muestra la Tabla 1, los primeros ítems planteaban la *actitud general* de los maestros y su *dedicación* acerca de la *integración*. Todos recibieron una *alta puntuación*, con medias en torno a 7-8.

Las expectativas con respecto a la participación de los alumnos varían en las distintas áreas del currículo. Como observamos en la Tabla 2, destacan las *altas expectativas en educación artística y física*.

Estos resultados confirman que hoy día se siguen considerando más fáciles y con menor grado de exigencia las materias de educación física y educación artística frente al resto de las que conforman el currículo escolar.

	Media	Desviación típica
Parece bien necesidades educativas especiales en el aula	7,2	2,3
Parece bien inmigrantes en el aula	8,3	1,8
Parece bien minorías étnicas en el aula	7,9	2,1
Parece bien superdotados en el aula	7,7	2,1
Si tuviera NEE dedicaría atención	8,3	1,9
Si tuviera inmigrantes dedicaría atención	8,6	1,6
Si tuviera minorías étnicas dedicaría atención	8,5	1,8
Si tuviera superdotados dedicaría atención	8,3	1,8

Nota: Muy baja 1, muy alta 10

	Necesidades educativas especiales	Desviación típica	Inmigrantes	Desviación típica	Minorías	Desviación típica	Superdotados	Desviación típica
Conocimiento del Medio	5,6	1,9	6,7	1,9	5,5	2,2	8,7	1,3
Educación artística	6,6	1,8	7,8	1,6	6,5	2,1	7,9	1,7
Educación Física	6,8	2,0	8,1	1,4	7,1	2,0	7,3	2,0
Lengua y Literatura	4,3	1,84	5,8	2,1	5,0	2,1	8,8	1,2
Lengua extranjera	3,5	2,0	5,9	2,2	4,5	2,4	8,8	1,2
Matemáticas	4,0	1,9	6,4	2,1	5,2	2,2	9,1	1,1

Nota: Muy alta 10, muy baja 1

Para el grupo de alumnos *superdotados* las *expectativas son muy altas*, con medias en torno a 8-9 en todos los casos salvo en educación física, que es un poco más baja (7).

Al igual que decíamos con respecto a los apartados anteriores, esto responde a una idea tradicional sobre los niños superdotados, parece que rinden más en las materias denominadas «fuertes» y se molestan menos en las denominadas «blandas». Ciertamente esto suele ser habitual, pero debemos ser precavidos para no condicionar o adelantar estas respuestas en estos niños.

Todas las medidas propuestas para mejorar la integración obtuvieron una alta puntuación, superiores a 8 (Tabla 3), lo que significa que los maestros consideran que tienen gran influencia en la calidad del funcionamiento de la integración y de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Destaca, especialmente, la importancia dada por los maestros a la implicación de la familia en el proceso educativo.

Resulta curioso que la mayoría de los profesores están de acuerdo con la integración y la consideran necesaria, además observare-

	Media	Desviación típica
Reducir número de alumnos por aula	8,7	1,7
Aumentar tiempo atención especialistas en los centros	8,6	1,8
Aumentar tiempo atención equipos psicopedagógicos	8,5	2,0
Contratar más especialistas	8,7	2,0
Disponer de más medios	8,5	1,7
Mejorar formación de profesionales	8,5	1,7
Incentivar implicación profesionales	8,0	2,3
Implicar familia	9,4	1,1
Fomentar implicación compañeros	8,4	1,7

Nota: Muy en desacuerdo 1, muy de acuerdo 10

mos en ítems posteriores que la mayoría de los maestros considera que la presencia de estos alumnos no perjudica al resto, sin embargo, afirman que el funcionamiento de la clase se ve afectado. A pesar de todo esto demandan más recursos, lo cual nos hace pensar que la integración no está funcionando del modo que debiera hacerlo.

Lo más destacable en cuanto al tipo de escolarización recomendada es que, excepto en los casos de inmigrantes y minorías étnicas, *menos de la mitad* de los maestros recomiendan el aula de integración. Este porcentaje varía desde el 56,8% de las minorías étnicas hasta el 15,4% de los trastornos graves de personalidad (en este grupo un 44,1% de los maestros recomienda un centro específico) (Tabla 4).

Estos resultados hacen pensar que existe cierto desconocimiento acerca de las modalidades de escolarización que hoy día se pro-

	Centros específicos	Educación combinada	Aulas específicas en centros ordinarios	Aulas de integración
Discapacidad física	4,8%	31,5%	20,5%	43,2%
Discapacidad psíquica	19,1%	30,9%	21,4%	28,6%
Trastornos de personalidad	44,1%	20,8%	19,7%	15,4%
Discapacidad sensorial	11,6%	31%	23,6%	33,8%
Inmigrantes	0,3%	31,9%	11,6%	56,2%
Minorías étnicas	0,6%	28,4%	14,2%	56,8%
Superdotados	11,1%	29%	17,7%	42,2%

ponen. Creemos que no se conoce muy bien en qué consiste la educación combinada, puesto que ésta no es la medida más idónea para los alumnos inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas o superdotados. Otra razón que puede explicar las respuestas de los maestros es la falta de estrategias y de recursos que existen para dar respuesta a las necesidades educativas específicas desde los centros ordinarios, por ello se inclinarían por otras alternativas.

En la Tabla 5 se observa que en el apartado de la participación fuera del aula destaca la *baja participación de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas*. Los otros tres grupos (necesidades educativas especiales, inmigrantes y superdotados) parecen tener un alto grado de participación fuera del aula.

En cuanto a la aceptación por parte de los compañeros, la implicación por parte de la familia, la aceptación por parte de la comunidad educativa y la integración en el centro educativo y en la sociedad, se observan de nuevo bajas puntuaciones en los alumnos pertenecientes a *minorías étnicas*.

Los alumnos que *más dificultan el funcionamiento de la clase* son los que presentan *Necesidades Educativas Especiales*, seguidos de cerca por los pertenecientes a minorías étnicas. Si se habla del funcionamiento del *centro ocurre al revés*, los mayores problemas los causan los alumnos pertenecientes a *minorías étnicas*, seguidos de los de necesidades educativas especiales. En ambos casos no parece haber problemas ni con inmigrantes ni con superdotados.

Si se analizan en conjunto los resultados descritos observamos que, en opinión de los maestros, los alumnos pertenecientes a *minorías étnicas* tienen una baja participación fuera del aula, están

poco integrados con sus compañeros, son poco aceptados por la sociedad, dificultan el funcionamiento de la clase y sus familias se implican poco en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los datos anteriores también encontramos que los maestros observan ciertos sentimientos de compasión hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, y que, además, éstos dificultan el funcionamiento de la clase, con una media próxima a 6 en los dos ítems (Tabla 5). Ambas afirmaciones responden a la idea que impregna este trabajo: la integración no está funcionando como debería, tanto a nivel social como a nivel escolar. Si así fuera no nos veríamos en la obligación de admitir que estos alumnos dificultan el funcionamiento de la clase y que aún hoy existen sentimientos de compasión. La solución a este problema debe abordarse desde distintas perspectivas: en primer lugar, urge un cambio de actitudes que se ha iniciado pero que aún no ha culminado. Para que esto ocurra se deben hacer propuestas desde los grupos de trabajo que la Administración deberá potenciar y hacer viables. En segundo lugar, hay que dotar a las escuelas de recursos, materiales personales y temporales, que faciliten el cambio de actitudes y la dinámica de trabajo. Por último, es imprescindible que se abra un canal de información que facilite todo lo anterior.

La Tabla 6 muestra que un porcentaje elevado (79,1%) elige la definición correcta del *concepto de Necesidades Educativas Especiales* («Necesita de modo transitorio o permanente ayuda en su proceso de escolarización»).

La *experiencia de los maestros con alumnos integrados es bastante alta* en el caso de necesidades educativas especiales (94,8%),

Tabla 5  
Resultados por grupos de alumnos

	N.E.E.	Desviación típica	Inmigrantes	Desviación típica	Minorías	Desviación típica	Superdotados	Desviación típica
Participación fuera del aula	8,7	2,0	7,2	1,9	5,5	2,4	7,6	1,8
Otros alumnos ven bien tener compañeros con	7,5	1,7	7,8	1,6	6,8	2,2	7,9	1,6
Otros alumnos se implicarían en la educación	7,1	2,0	7,4	1,8	6	2,5	7,8	1,6
Las familias se implican en el proceso educativo de sus hijos	7,2	1,8	6,2	1,9	3,9	2,0	8,2	1,4
La Comunidad Educativa acepta a	7,6	1,8	7,6	1,8	6,5	2,4	8,2	1,4
La Comunidad Educativa responde a las necesidades de	6,8	2,1	6,5	2,0	6,5	2,1	6,5	2,2
La Comunidad Educativa siente compasión de	5,7	2,3	4,9	2,2	4,5	3,4	3,7	2,3
La integración en los centros funciona con	5,9	2,2	6,3	2,1	5,5	2,2	6,1	2,1
La integración en la sociedad funciona con	5,1	1,6	5,3	1,7	3,9	1,7	7,1	1,7
La presencia dificulta el funcionamiento de la clase	5,8	2,3	4,6	2,2	5,1	2,5	4,7	2,4
La presencia dificulta el funcionamiento del centro	4	2,3	3,7	2,2	4,3	2,4	3,7	2,3

Nota: Máximo 10, mínimo 1

Tabla 6  
Respuestas al ítem: «Un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que...»

	Porcentaje
Necesita ayuda en su proceso de escolarización (transitoria o permanente)	79,1%
No puede hacer las cosas que los demás sí pueden	4,5%
Tiene problemas de comprensión o aprendizaje	13,4%
No puede valerse por sí mismo	3,0%

Tabla 7  
Experiencia de los maestros con necesidades educativas específicas

Ha tenido alumnos con:	NEE	Inmigrantes	Minorías étnicas	Superdotados
Sí	94,8%	87,4%	81,7%	42,2%
No	5,2%	12,6%	18,3%	57,8%

inmigrantes (87,4%) y minorías (81,7%), pero este porcentaje disminuye en el caso de alumnos superdotados.

Es de destacar que más de un 20% de los maestros desconocen lo que realmente significa que un alumno presente necesidades educativas especiales y, sin embargo, estén escolarizados en sus aulas. Esto confirma la idea que apuntábamos en líneas anteriores con respecto a la falta de información y, probablemente, de formación. Creemos que es importante recalcar el hecho de que sí están dispuestos a trabajar con estos alumnos. Es decir, existe disposición pero falta preparación y apoyo.

Por último, la Tabla 8 muestra que la mayoría de los maestros (68%) considera que la presencia de estos alumnos en el aula no perjudica a los otros alumnos. Y ante la frase «si pudiera escoger me gustaría que en mi aula no hubiera alumnos con necesidades educativas específicas» la respuesta mayoritaria es la de «muy en desacuerdo» (Tabla 9).

### Discusión y conclusiones

La actitud general de los maestros y su dedicación hacia los alumnos con necesidades educativas específicas es positiva, además existen altas expectativas para todos los alumnos en educa-

ción artística y física, excepto en los superdotados. Ocurre lo contrario con las materias denominadas «fuertes». Todas las medidas propuestas para mejorar la integración obtuvieron una alta puntuación por parte de los maestros, que además están de acuerdo con la integración y la consideran necesaria, considerando que la presencia de estos alumnos en el aula no perjudica al resto, aunque el funcionamiento de la clase se vea afectado. Con respecto a la escolarización, los datos muestran cierta confusión. Desde nuestro punto de vista todo ello responde a dos motivos: en primer lugar, la falta de información y/o formación a la que ya nos hemos referido; en segundo lugar, al hecho de que lo que se espera de nosotros, los profesionales ligados a la educación, es una actitud positiva, de concordia y de aceptación, y tendemos a responder lo que se espera y no lo que realmente pensamos. Probablemente éste sea un hecho no controlado, inconsciente, pero el hecho es que ocurre.

Las actitudes y las expectativas de los maestros son variables muy importantes en el rendimiento escolar de sus alumnos. Según nuestros datos dichas expectativas son muy diferentes para los distintos grupos de alumnos integrados, así como para los diferentes aspectos de la integración. Asimismo, hemos confirmado que la integración no está funcionando lo bien que debería hacerlo.

	Porcentaje
1	16,8%
2	13,0%
3	12,8%
4	8,5%
5	17,6%
6	10,9%
7	9,6%
8	5,1%
9	3,2%
10	2,7%

Nota: Muy en desacuerdo 1, Muy de acuerdo 10.

	Porcentaje
1	28,8%
2	8,0%
3	9,6%
4	6,9%
5	14,7%
6	8,5%
7	5,6%
8	6,9%
9	5,1%
10	5,9%

Nota: Muy en desacuerdo 1, Muy de acuerdo 10.

### Referencias

- Aguilera, M. J. (1990). *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: CIDE.
- Aldea, S. (1993). Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 287-295.
- Aleman, I. (2004). Las actitudes de profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, 72, 44-51.
- Alvarez, L. y Soler, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa*. Madrid: CCS.
- Álvarez-Castillo, J. L. (2005). Las metas en la reducción del prejuicio automático. *Psicothema*, 17, 71-75.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Bacon, E. H. y Shultz, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14, 144-149.
- Bernardo, I., Bernardo, A. y Herrero, J. (2005). Nuevas tecnologías y educación especial. *Psicothema*, 17, 64-70.
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10, 44-49.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Ed.) (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.

- Cabada, J. M. (2003). La integración: pasado, presente, futuro. *Polibea*, 67, 24-31.
- Castejón, L. (2004). *Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Fundación Belen (2002). *La percepción de los jóvenes ante la discapacidad (Proyecto: «Apreciar la diferencia»)*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- García, R. y Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes, programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, LV (207), 317-336.
- Howe, K. R. (1996). Educational ethics, social justice and children with disabilities. En C. Christensen y F. Rizvi (eds.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (46-62). Buckingham: Open University Press.
- León, M. J. (2002). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En A. Sánchez Palomino y A. Torres González (coord.): *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, V., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988). *Evaluación de la integración escolar*. Madrid: MEC.
- Muñiz, J. (1994). Traducción-adaptación de tests educativos y psicológicos. *Papeles del Psicólogo*, 59, 43-44.
- Muñiz, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta de los ítems*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J. y Fernández, J. R. (2000). La utilización de los tests en España. *Papeles del Psicólogo*, 76, 41-49.
- Muñiz, J., Bartram, D., Evers, A., Boben, D., Matesic, K., Glabeke, K., Fernández, J. y Zaal, J. (2001). Testing practices in European countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3) 201-211.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Ojea, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. *Revista Española de Pedagogía*, LVII, 111-130.
- Palacios, J. (1987). El papel de las actitudes en el proceso de integración. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 209-215.
- Paldeliadu, S. y Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, XII (3), 173-183.
- Prieto, G. y Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.
- Sánchez, A. y Torres, A. (Coord.) (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Siee, R. (1996). Disability, class and poverty: school structures and policing identities. En C. Christensen y F. Rizvi (eds.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (96-118). Buckingham: Open University Press.
- Stainback, W., Stainback, S. y Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (eds.): *Aulas inclusivas* (83-101). Madrid: Narcea.
- Verdugo, M. A. (2003). Discapacidad, innovaciones conceptuales y perspectivas de futuro. Una visión global. En *Actas de las Jornadas de Educación Especial: innovación y tecnología. Los nuevos retos en el ámbito de las necesidades educativas especiales*. Oviedo
- Wang, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.