

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 66
Número, 4
2014

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

ACTITUDES INTEGRADORAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE SUS PROGENITORES

Inclusive attitudes in the educational context of students with disabilities according to their parents perception

RAQUEL SURIÁ
Universidad de Alicante

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66410

Fecha de recepción: 23/01/2014 • Fecha de aceptación: 10/04/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Raquel Suriá. Email: raquel.suria@ua.es

INTRODUCCIÓN. Desde el ámbito educativo se ha incrementado el interés hacia la inclusión del alumnado con discapacidad, siendo las actitudes hacia este colectivo uno de los aspectos de estudio más relevantes. Este estudio pretende profundizar en la percepción que tienen los padres y madres de hijos con discapacidad sobre las actitudes integradoras que muestra el centro educativo hacia la discapacidad. Esto se analiza según la etapa de formación que estudian los hijos (ciclo de primaria, de secundaria y universitario), la tipología de la discapacidad (visual, auditiva, intelectual y motora) y el grado de severidad de esta. **MÉTODO.** La muestra está formada por 120 progenitores de hijos con diferentes tipos de discapacidad. Se diseñó un cuestionario que consta de una escala tipo Likert de 1 al 5 de 10 ítems. Los datos se analizaron mediante la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para k muestras simples. **RESULTADOS.** Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), observándose que los padres y madres de hijos estudiantes universitarios, con discapacidad motora e intelectual y con un grado más elevado de discapacidad percibieron mayores actitudes discriminatorias hacia la discapacidad. **DISCUSIÓN.** Esto sugiere que aún existen serios obstáculos para la obtención de la inclusión total de las personas con discapacidad, así como en la creación de una base positiva y fundamental en el contexto educativo.

Palabras clave: *Actitudes, Inclusión educativa, Percepción parental, Tipos de Discapacidad, Severidad de la Discapacidad.*

Introducción

Desde hace algunos años, el interés por atender al alumnado con discapacidad se ha incrementado notablemente (Ainscow y Miles, 2008; Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Leyser y Kirk, 2011; Salend y Garrick-Duhaney, 2002). Por ello, las iniciativas integradoras realizadas se basan en principios de normalización e inclusión de una forma preceptiva, iniciándose con las declaraciones e informes promulgados por organismos internacionales, el *Informe Warnok* (1978) y, más concretamente en nuestro país, en la Conferencia Mundial promovida por la UNESCO sobre las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994).

Desde entonces, en España, se han creado diferentes planes de estudio y normativas correspondientes, como la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, 2004), la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), LOMLOU (Ley Orgánica 4/2007) y la nueva LOMCE (Ley Orgánica 5/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa), con el objetivo de atender a estos alumnos y, con ello, incrementar el número de alumnos con discapacidad que continúan con los estudios superiores.

Entre las medidas tomadas para la consecución de la inclusión se pueden resaltar desde el incremento de recursos de apoyo y adaptaciones curriculares, hasta la formación del profesorado (Aneca, 2005). A pesar de esto, aún existentes situaciones en las que los estudiantes con discapacidad encuentran impedimentos para llevar una vida plena y participar en las actividades que desarrolla el alumnado sin discapacidad, siendo las barreras mentales de algunas personas que viven sin esta condición uno de los mayores obstáculos para su inclusión (de Boer, Pijl y Minnaert, 2010; Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porrá, 2011; Piel, 2007; Suriá, 2012).

En este sentido, parte de la literatura sobre la inclusión educativa de los jóvenes con discapacidad ha puesto de manifiesto que son los prejuicios los mayores causantes de la exclusión de este colectivo (Comisión Europea, 2007; Croot, Grant, Cooper y Mathers, 2008; Greenman, Scheiner y Tomada, 2009; Mason, Pratt, Patel, Greydanus y Yahya, 2004). Estos prejuicios están constituidos, a su vez, por estereotipos que son siempre de carácter negativo y que encierran un trato discriminatorio, debido a que la sociedad reacciona en consecuencia con estos, minimizando el derecho a la igualdad. Por ejemplo, León Rubio (1996) define la discriminación como “aquella conducta de falta de igualdad en el tratamiento otorgado a una persona por el hecho de pertenecer a un grupo social y sobre el cual existe un prejuicio”.

Si bien es cierto que no existe un amplio acuerdo en cuanto a la “causa” de estos, es decir de los prejuicios y de la discriminación, sí existe un consenso de que constituyen un comportamiento aprendido, por ello, el abordaje de la mayoría de autores dedicados al estudio de la inclusión se ha dirigido al ámbito educativo (Arnaiz, 2003; Infante y Gómez, 2004; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), en el cual desde edades muy tempranas, vamos a aprender y formarnos como personas, destacándose, por tanto, este contexto crucial para desarrollar unas actitudes y comportamientos inclusivos hacia la discapacidad.

En este sentido, es relevante la literatura dedicada a la inclusión de los estudiantes con discapacidad dirigida al estudio de las actitudes discriminatorias que se genera en el contexto educativo, destacando entre esta los estudios destinados a las actitudes de los profesionales de la enseñanza hacia los alumnos con discapacidad que tienen en sus clases (Alemany y Villuendas, 2004; Alonso, Navarro y Lidón, 2008; Lieberman, 2009; Luque y Rodríguez, 2008; Wei, Darling-Hammond y Adamson, 2010), a las actitudes de los estudiantes sin

discapacidad hacia los compañeros con discapacidad (Arnaiz, 2003; de la Rosa y Cáceres, 2013; Infante y Gómez, 2004; Frostad y Pijl, 2007; Verdugo *et al.*, 1994; Vignes, *et al.*, 2009) y a los propios protagonistas, esto es, a lo que perciben los estudiantes con discapacidad (Defensor del Menor, 2005; Luque, 2006).

Esto se ha llevado a cabo en la etapa de educación primaria (Aguado, Alcedo y Arias, 2008), en secundaria (Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo Mon y Fueyo, 2008; Koster, Pijl, Nakken y Van Houten, 2010), así como en el ciclo formativo universitario (Infante y Gómez, 2004; Novo-Corti *et al.*, 2011), evidenciándose en todos ellos, que todavía persiste la enraizada existencia de actitudes discriminatorias hacia este colectivo (Aguado *et al.*, 2008; Luque y Rodríguez, 2008; Novo-Corti *et al.*, 2011; Wei *et al.*, 2010).

En relación con esto, otra forma que puede ayudar a un mayor conocimiento sobre las actitudes mostradas en el contexto educativo hacia la discapacidad podría ser la percepción de los familiares de los hijos con discapacidad. Así, diferentes estudios señalan que los padres no se muestran totalmente satisfechos con la inclusión que perciben del contexto educativo que rodea a sus hijos (Bryer, Grimbeek, Beamish y Stanley, 2004; Leyser y Kirk, 2011; Salend y Garrick-Duhaney, 2002; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart, 2007).

En lo referente a la literatura española, con excepción del trabajo de Rodríguez, Cañas, Portas y Martínez (1990) y, más recientemente, el realizado por Gómez Puerta y Cardona (2010), en los que se refleja un cierto descontento por parte de los padres y madres hacia el trato que reciben sus hijos en el entorno escolar, laboral y social, son escasos los estudios centrados en la percepción parental sobre la discriminación hacia la discapacidad en el ámbito educativo. A su vez, se desconocen estudios que comparen la percepción de

los padres sobre las actitudes del contexto educativo hacia la discapacidad en función de variables relacionadas con esta, como puede ser la tipología o grado de severidad de la discapacidad.

En este sentido y si bien es cierto que profundizar en la percepción parental puede llevar consigo una connotación de subjetividad, esta percepción debe alertarnos como requisito previo para considerar el fenómeno correspondiente y, en su caso, aplicar programas de intervención y acción psicopedagógica dirigidos a la detección y modificación de actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidad.

Por tanto, conocer la percepción de los progenitores de estos estudiantes acerca de las actitudes hacia la discapacidad que observan del entorno que rodea a sus hijos, podría ayudar a comprender, de forma más exhaustiva, otra visión de una realidad que es necesario profundizar, con el fin de fomentar unas actitudes más favorables hacia la inclusión de los jóvenes con discapacidad en este contexto.

Ante este escenario, en este trabajo se analiza si los padres y madres que viven la experiencia de tener un hijo con discapacidad, perciben por parte del contexto educativo, esto es, por parte del profesorado y de los compañeros sin discapacidad, unas actitudes desfavorables hacia la inclusión de sus hijos.

Así, este objetivo se desglosa en los siguientes específicos:

1. Conocer la percepción parental sobre las actitudes integradoras del profesorado de sus hijos hacia la discapacidad.
2. Examinar la percepción de los progenitores sobre las actitudes integradoras de los estudiantes compañeros de sus hijos hacia la discapacidad.

Esto se analizó en función del ciclo formativo de los hijos (estudios primarios, secundarios

y universitarios), la tipología de la discapacidad (sensorial, intelectual y motora) y el grado de severidad de esta.

Método

Participantes

Participaron 120 padres de hijos con diferentes tipos de discapacidad. De ellos, 62,5% (n = 75) fueron madres y el 37,5% (45) padres. La edad osciló entre 26 y 65 años, destacando el rango entre 36 y 45 años (44,4%). Con respecto a la tipología de la discapacidad de los hijos, el 23,3% (n = 28) con discapacidad visual, el 17,5% (n = 21) con discapacidad auditiva, el 25% (n = 30) con discapacidad intelectual y finalmente, el 34,2% (n = 41) con discapacidad motora. En cuanto a la severidad de la discapacidad, un 30% (n = 36) tenían un grado de discapacidad inferior al 25%, el 19,8% (n = 23) entre el 25 y 50%, el 27,5% (n = 33) entre el 51 y el 75%, y finalmente, el 22,5% (n = 27) más del 75%.

Con respecto a la etapa educativa en la que se encuentran los hijos con discapacidad, un 36,7% (n = 44) procedía de primaria, el 46,7% (n = 56) pertenecía a secundaria y el 16,7% (n = 20) cursaba estudios universitarios.

La elección de la muestra se realizó entre padres y madres integrados en la confederación de asociaciones COCEMFE, esta entidad se compone de diferentes asociaciones en las que sus integrantes son personas con discapacidad y familiares de estos.

Instrumentos

Para realizar el estudio se utilizó como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado *ad hoc* para alcanzar los objetivos de interés. El cuestionario se compuso de 2 bloques, el 1º destinado a examinar el perfil

sociodemográfico de los padres y el 2º dedicado a explorar la percepción de los padres hacia las actitudes que tienen los miembros del centro educativo de sus hijos hacia estos (10 ítems). De ellos, los primeros 5 ítems fueron destinados para averiguar lo que los padres opinaban sobre las actitudes integradoras del profesorado hacia la discapacidad y los 5 ítems restantes fueron enfocados a lo que los padres percibieron de las actitudes del resto del alumnado. Las preguntas son cerradas, con respuestas tipo Likert, con 5 alternativas de respuesta (desde 1 = nada, hasta 5 = mucho).

Antes de administrarlo, fue sometido a un proceso de estudio de sus propiedades psicométricas (fiabilidad y validez). Se calculó la fiabilidad como consistencia interna, obteniéndose un coeficiente *alpha* de Cronbach adecuado ($\alpha = .78$). Para cumplir con los requisitos de validez se aplicó el protocolo de validación de contenido, que determina la relevancia o representatividad de los ítems en relación a la muestra establecida (Losada y López-Feal, 2003). Para ello, dos jueces expertos respondieron a un cuestionario dicotómico que indagaba sobre la validez o no de cada ítem propuesto, a los resultados obtenidos se aplicó la Distribución Binomial para cada ítem, quedando el cuestionario compuesto por 10 ítems. Posteriormente, los mismos expertos efectuaron recomendaciones en función de las cuales se ajustaron las preguntas. La información requerida buscaba opiniones sobre la claridad de las instrucciones y preguntas efectuadas a los participantes, los términos empleados para este grupo, secuencia y número de ítems.

Posteriormente, para comprobar la validez de constructo del cuestionario se utilizó el análisis factorial exploratorio. En la tabla 1 se puede observar dicho análisis y el modo en el que se han agrupado las variables objeto de estudio. Para ello, utilizamos el método de extracción y rotación mediante el análisis de componentes principales y la normalización Varimax con Kaiser. No se realizan pruebas (Chi-cuadrado o

TABLA 1. Cargas factoriales de los ítems que componen los factores

Matriz de componentes Ítems de la escala	Factores		
	1	2	3
¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?	-,363	,879	-,111
¿Percibe que el profesorado cree que es difícil impartirle clase a su hijo?	-,078	,920	-,134
¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?	,750	,258	,032
*¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase?	,896	,127	,113
* En general, ¿cree que su hijo es apoyado por los profesores?	,868	,155	,034
¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?	,673	,212	-,463
¿Cree que los compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con su hijo?	,550	-,309	-,544
¿Cree que los compañeros de clase de su hijo lo excluyen de su grupo?	,091	,182	,714
*¿Realiza con compañeros o amigos a actividades extraescolares?	,889	-,038	,151
*¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase?	,441	-,007	,645
% Varianza explicada por factor	45,16	19,01	11,47
% Varianza total explicada			75,65

Los ítems con asterisco se han invertido para ir en la misma dirección, por tanto, porcentajes más elevados indican mayor grado de desacuerdo.

Kolgomorov-Smirnov) para comprobar este supuesto porque, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra ($n > 30$), asumimos la normalidad de la distribución ya que: “Una gran mayoría de las características psicológicas tienen una distribución normal en la población” (Seoane, Rechea y Diges, 1982: 430). El resultando ofreció una solución de 3 factores que explicaron en conjunto un 75,65% del total de la varianza (tabla 1). En dicho análisis todos los ítems obtuvieron pesos factoriales superiores a ,30. En cuanto a la asignación de los ítems a uno u otro factor, se tomó como criterio la asignación del ítem a aquel factor donde su peso fuera mayor

Procedimiento

El procedimiento de recogida de información consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de participantes. La selección de los

participantes se llevó a cabo mediante muestro no probabilístico incidental, por el único motivo de acceso viable. En el contacto inicial se les explicó el objetivo del estudio y a continuación, se les propuso su participación voluntaria en el estudio, tras la cual se procedió al pase grupal de los cuestionarios. El proceso de recolección se ajustó a criterios éticos mediados por carta de consentimiento. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 15 minutos. Los evaluadores fueron previamente entrenados en la aplicación del instrumento. La recopilación de datos se llevó a cabo entre enero de 2012 y enero de 2013.

Análisis de datos

Para los datos sociodemográficos se obtuvieron las frecuencias y porcentajes. Para examinar la percepción que tienen los padres sobre las actitudes integradoras de los miembros del centro

educativo de sus hijos con discapacidad según el ciclo formativo, el tipo de discapacidad y el grado de severidad de esta se utilizaron pruebas ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis para k muestras. Posteriormente, para averiguar entre qué grupos se observaban diferencias se realizaron contrastes *post hoc* a través de la prueba U de Mann-Whitney y el ajuste de Bonferroni. Se emplearon pruebas no paramétricas porque la

prueba de Levene indicó que las varianzas no cumplían el supuesto de homocedasticidad.

Resultados

De manera general, de los resultados extraídos se observó cómo los progenitores con hijos con discapacidad percibieron que las actitudes por

TABLA 2. Percepción de los padres ante la actitud del centro educativo sobre la discapacidad según el ciclo formativo

Percepción de los padres sobre la actitud integradora hacia la discapacidad en el centro educativo	Primaria		Secundaria		Universidad		Total		Kruskal Wallis χ^2
	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	
¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?	3,39	0,74	3,41	0,74	3,30	0,82	3,38	,073	1,152
¿Percibe que el profesorado considera que es difícil impartirle clase a su hijo?	3,21	0,63	3,29	0,68	3,40	0,52	3,27	0,63	1,716
¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?	2,16	1,53	1,88a	1,17	2,60a	1,07	2,20	1,33	4,875*
¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase? (R)	3,63a	1,25	3,31b	1,20	2,52ab	1,51	2,61	1,28	0,067*
En general, ¿cree que su hijo es apoyado por los profesores? (R)	3,79a	1,23	2,29	1,19	2,19a	1,08	2,65	1,24	7,660*
¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?	2,16a	1,20	3,96ab	1,16	3,20b	0,79	3,19	1,29	16,580**
¿Cree que los compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con su hijo?	2,71	1,21	2,21	0,84	2,50	1,18	2,44	1,06	3,128
¿Cree que los compañeros de clase de su hijo lo excluyen de su grupo?	2,79	1,10	2,41	1,46	2,30	1,25	2,54	1,29	2,754
¿Realiza su hijo actividades escolares con los compañeros o extraescolares? (R)	3,64	1,47	3,53	1,13	2,40	1,65	3,41	1,39	5,328
¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase? (R)	2,12a	1,22	1,85a	1,31	1,70	1,26	2,58	1,32	7,937*

(R) items han sido invertidos para seguir la misma dirección; (aa, bb...) pares de letras iguales en cada fila indican diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en cada factor; (**) = nivel de significación de ,001; (*) = nivel de Significación de ,05.

parte de los profesores y de los compañeros de clase de sus hijos oscilaban entre “poco” [2] y “algo” [3] discriminatorias.

Al examinar si dichas percepciones variaban en función del *ciclo formativo*, se observó que en algunas de las cuestiones se encontraron diferencias estadísticamente significativas (véase tabla 2). Por ejemplo, al centrar los resultados en la percepción de los padres y madres hacia

las actitudes del profesorado fueron los progenitores de hijos universitarios, los que percibieron mayor descontento por parte del profesorado hacia la discapacidad en las cuestiones relativas a: “¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?”, [$\chi^2(2, 120) = 4,875, p < ,05$]. También en: “¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase?”, [$\chi^2(2, 120) = 0,067, p < ,05$], y finalmente en: “En general, ¿cree que su hijo es

TABLA 3. Percepción de los padres ante la actitud del centro educativo sobre la discapacidad según la tipología de la discapacidad

Percepción de los padres sobre la actitud integradora hacia la discapacidad en el centro educativo	Visual		Auditiva		Intelectual		Motora		Kruskal Wallis χ^2
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?	3,11bc	,81	3,21a	,79	3,38c	,76	3,84ab	,37	11,999*
¿Percibe que el profesorado considera que es difícil impartirle clase a su hijo?	3,03ac	,68	3,05b	,71	3,36c	,49	3,63ab	,50	10,349*
¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?	1,56abc	1,03	1,68	1,34	2,78a	1,00	2,74b	1,45	19,444**
¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase? (R)	3,88abc	,81	3,00bc	1,11	1,78abc	,65	1,74b	1,45	25,25**
En general, ¿cree que su hijo es apoyado por los profesores? (R)	3,67ab	,93	2,51	1,20	2,06a	,49	2,24b	1,45	20,235**
¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?	1,94ac	1,39	2,11ab	1,37	3,39b	,85	3,47ac	,77	17,684*
¿Cree que los compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con su hijo?	2,75	1,34	2,53	,77	2,50	,92	2,05	1,13	4,339
¿Cree que los compañeros de clase de su hijo lo excluyen de su grupo?	2,88	1,02	2,53	1,47	2,67	1,53	2,16	1,07	2,938
¿Realiza su hijo actividades escolares con los compañeros? (R)	1,75	1,34	1,68	,95	1,89	1,13	1,32	,82	27,974
¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase? (R)	2,25a	1,12	2,84b	1,21	1,05a	0,7	1,58b	1,32	29,403*

(R) ítems han sido invertidos para seguir la misma dirección; (aa, bb...) pares de letras iguales en cada fila indican diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en cada factor; (**) = nivel de significación de ,001; (*) = nivel de Significación de ,05.

apoyado por los profesores?” [χ^2 (2, 120) = 7,660, $p < ,05$].

Algo similar se observó al examinar la percepción de los padres sobre la actitud de los compañeros de clase de sus hijos hacia la discapacidad. En los resultados se observó que los progenitores de los hijos provenientes de secundaria fueron los que más discriminación percibieron de los compañeros de sus hijos hacia la discapacidad. Esto se observó en el ítem relativo a: “¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?” [χ^2 (2, 120) = 16,580, $p < ,001$], y en el ítem relativo a: “¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase?” [χ^2 (2, 120) = 7,937, $p < ,05$] (ver tabla 2).

En lo que concierne al segundo bloque, es decir, a la percepción parental sobre las actitudes del contexto educativo hacia la discapacidad en función de *la tipología de la discapacidad* se observaron los siguientes resultados:

Con respecto a la percepción de los padres sobre las actitudes del profesorado hacia la inclusión en función de la tipología de la discapacidad de los hijos se observó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las cuestiones, indicando que los padres de hijos con discapacidad motora e intelectual percibían actitudes más discriminatorias hacia la discapacidad (véase tabla 3).

En referencia a las puntuaciones medias de los padres en los ítems referidos a las actitudes de los compañeros de sus hijos hacia la discapacidad en función del tipo de discapacidad se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los ítems relativos a: “¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?”, [χ^2 (3, 120) = 17,684, $p < ,05$], y en: “¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase?”, [χ^2 (3, 120) = 29,403, $p < ,05$]. En la misma dirección que la percepción de la actitud del profesorado ante la discapacidad, los padres de hijos con discapacidad motora e

intelectual percibieron actitudes más discriminatorias hacia la discapacidad.

Finalmente, respecto a la percepción de los padres sobre las actitudes integradoras del contexto educativo en función del *grado de discapacidad* de los hijos se encontraron los siguientes resultados (véase tabla 4):

Al examinar la percepción de los progenitores sobre las actitudes integradoras del profesorado en función del grado de discapacidad de los hijos se observó que las medias de los padres y madres que tienen hijos con un grado más severo de discapacidad fueron más elevadas que en el resto de grupos, observándose que en la mayoría de ítems, las diferencias resultaron estadísticamente significativas al compararlas con el grupo de menos del 25% de severidad de discapacidad en los ítems referentes a: “¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?”, [χ^2 (3, 120) = 5,145, $p < ,05$], “¿Percibe que el profesorado considera que es difícil impartirle clase a su hijo?” [χ^2 (3, 120) = 0,321, $p < ,05$], y en: “¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase?” [χ^2 (3, 120) = 0,708, $p < ,05$].

Asimismo, al examinar los ítems relacionados con la percepción parental sobre las actitudes integradoras de los compañeros en función del grado de discapacidad, se observaron diferencias en las cuestiones referidas a: “¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?” [χ^2 (3, 120) = 3,352, $p < ,05$], y a: “¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase?” [χ^2 (3, 116) = 2,357, $p < ,05$].

Discusión

En este estudio se intenta profundizar en la percepción que tienen los padres y madres de hijos con discapacidad sobre las actitudes integradoras que muestra el contexto educativo hacia la discapacidad. Esto, se examina en función

TABLA 4. Percepción de los padres ante la actitud del centro educativo sobre la discapacidad según el grado de discapacidad

Percepción de los padres sobre la actitud integradora hacia la discapacidad en el centro educativo	25 o menos		Del 25 al 50		Entre 51 y 75		Más del 75		Kruskal Wallis χ^2
	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	
¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?	2,33a	0,70	3,16	0,74	3,59	0,72	3,85a	0,86	5,145*
¿Percibe que el profesorado considera que es difícil impartirle clase a su hijo?	2,53a	0,51	3,14	0,53	3,30	0,63	3,86a	0,77	0,321*
¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?	2,05	1,08	2,07	1,07	2,43	1,59	2,19	1,47	0,294
¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase? (R)	2,29	1,36	2,07a	1,38	3,04	1,40	3,81a	1,56	0,708*
En general, ¿cree que su hijo es apoyado por los profesores? (R)	2,63	1,26	2,86	1,17	2,52	1,27	2,69	1,35	0,450
¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?	2,11abc	1,15	3,14b	1,23	3,25a	1,30	3,13c	1,59	3,352*
¿Cree que los compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con su hijo?	2,11	0,88	2,57	1,34	2,43	0,95	2,75	1,13	0,616
¿Cree que los compañeros de clase de su hijo lo excluyen de su grupo?	2,53	1,26	2,64	1,34	2,43	1,44	2,63	1,20	2,306
¿Realiza con compañeros o amigos a actividades escolares o extraescolares? (R)	2,79	1,40	2,71	1,44	2,57	1,44	2,31	1,20	1,289
¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase? (R)	2,64ac	1,42	2,59bd	1,42	1,22cd	1,31	1,19ab	1,17	2,357*

Nota: (R) items han sido invertidos para seguir la misma dirección; (aa, bb...) pares de letras iguales en cada fila indican diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en cada factor; (**) = nivel de significación de .001; (*) = nivel de Significación de .05.

el ciclo formativo, la tipología de la discapacidad y el grado de severidad de esta.

Así, de forma general, en los resultados se observa que los progenitores no se muestran del todo satisfechos con el trato integrador que el centro educativo muestra hacia la discapacidad. Estos resultados están en concordancia con la realidad que la literatura que versa sobre

esta temática indica, reflejándose en ella que la actitud que, en general, muestra el profesorado y el alumnado sin discapacidad hacia la discapacidad no es del todo integradora (Dengra, Durán y Verdugo, 1991; Luque y Rodríguez, 2008; Salanova, Peiró y Schaufeli, 2002).

Al centrar la discusión en las variables analizadas en el estudio, esto es, al examinar si los

progenitores perciben diferentes actitudes ante la discapacidad en función del ciclo formativo, la tipología de la discapacidad y el grado de severidad de esta se observan los siguientes resultados:

Al analizar la percepción parental sobre el centro educativo hacia la discapacidad en función de *la etapa educativa* se observa que son los progenitores de hijos con discapacidad procedentes de estudios superiores los que perciben mayor descontento con las actitudes del profesorado. En línea con esto, diversos autores (Luque y Rodríguez, 2008; Moriana-Elvira y Herruzo-Cabrera, 2004; Rillota y Nettelbeck, 2007; Salanova, *et al.*, 2002) inciden en que a medida que se incrementa el ciclo educativo, los índices de estrés y malestar que muestran los profesores ante el alumnado con discapacidad se incrementan.

Estos resultados podrían estar respaldados por la formación del profesorado hacia el alumnado con discapacidad. Así, aunque se está incrementando el número de alumnos con discapacidad que acceden a la universidad, es evidente que el alumnado con discapacidad universitario es mucho más reducido que en el resto de etapas, por tanto, es posible que exista un mayor desconocimiento por parte del docente de las necesidades del alumnado que presenta una discapacidad, de las adaptaciones existentes para apoyarles o de la metodología adecuada que favorezca la inclusión. Por otra parte, no debemos olvidar que el contexto universitario es mucho más independiente que el de secundaria y primaria, pudiendo afectar esto a los alumnos con discapacidad que se incorporan al ámbito universitario, a sentirse más desconcertados que en etapas educativas previas y ante esto, demanden más atención y apoyo al docente. Estos resultados coinciden con los obtenidos por otros estudios que inciden en la dificultad de adaptación de los estudiantes universitarios con discapacidad frente a los que cursan secundaria (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Castellana y Sala, 2005).

Al centrar el interés hacia la percepción de los progenitores sobre las actitudes de los compañeros de clase hacia la discapacidad, se observa un descontento más acentuado en la etapa formativa de secundaria.

En concordancia con los datos ofrecidos por el Defensor del Menor (2005), el cual indicó que un alto porcentaje de los estudiantes con discapacidad opinó que en su instituto se discriminaba a los alumnos con discapacidad. Una respuesta muy parecida a la que ofreció el alumnado sin discapacidad, quien consideró, en su gran mayoría, la existencia de dicha discriminación.

Una explicación para estos resultados podría apoyarse en la complejidad de la etapa en la que se encuentran los estudiantes. Así, la adolescencia es una etapa de la vida compleja que puede influir a la hora de que los jóvenes se fijan en la apariencia física y de que estos estudiantes se sientan integrados por el resto de compañeros, de ahí que los padres perciban más descontento en las relaciones que mantienen los compañeros de sus hijos con estos que en las mantenidas en otras etapas.

En cuanto a la percepción que tienen los padres sobre las actitudes integradoras hacia la discapacidad por parte del centro educativo en función del *tipo de discapacidad*, se observa que los padres de hijos con discapacidad motora e intelectual son los que perciben mayor discriminación tanto por parte del profesorado como de los compañeros de sus hijos hacia la inclusión educativa.

En este sentido, es posible que las adaptaciones que necesitan los estudiantes con discapacidad señorial sean las mismas que utilizan habitualmente para su vida diaria, por ejemplo, un estudiante con discapacidad auditiva necesitará audífonos para minimizar esta limitación tanto en las actividades cotidianas como en su centro educativo. Sin embargo, cuando pensamos por ejemplo, en un estudiante con discapacidad

motora (p. ej., que vaya en una silla de ruedas), normalmente nos preocupamos en las barreras arquitectónicas como los escalones y acceso hasta el aula pero con frecuencia, pasa desapercibida la idea de que su problema motriz le impida tomar apuntes e incluso utilizar un teclado de forma normalizada. Tal y como indican otros autores (Brown, Ouellette-Kuntz, Lysaght y Burge, 2011), esto mismo puede ocurrir con los estudiantes con discapacidad intelectual, los cuales pueden ver reducida su inclusión a causa de las características de su discapacidad. Es evidente que este colectivo es uno de los que más sufre la invisibilidad de su discapacidad. Así, por ejemplo en algunas situaciones, el profesorado no se da cuenta de las limitaciones de estos estudiantes. Otras veces, el propio estigma o la vergüenza de contar los problemas mentales a los profesores, hace que estos alumnos no soliciten los apoyos adecuados y por tanto se sientan más discriminados, reflejando esa sensación a los padres.

Con respecto a la percepción de los progenitores sobre la actitud de los compañeros, los datos siguen la misma dirección que los resultados de otros estudios dirigidos a la percepción de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, Luque (2006) llevó a cabo un análisis sobre un grupo de estudiantes con discapacidad intelectual de secundaria. Los resultados mostraron que los alumnos estudiados no se sentían integrados, percibiendo la mayoría sentirse “ignorados” o “invisibles” por el resto de compañeros.

Del mismo modo, los estudiantes con discapacidad motora se sienten menos integrados con su grupo que desde otro tipo de discapacidad. Es posible que las limitaciones físicas que supone estar en silla de ruedas y no poder participar en muchas de las actividades realizadas por el resto de compañeros suponga una razón suficiente para percibir menos inclusión.

Finalmente se comprueba que los padres de hijos con altos *grados de discapacidad*

perciben mayor percepción de discriminación tanto del profesorado como de los compañeros de clase.

En línea con estos resultados, García-Fernández, Good-Svoboda y Condés-Balboa (2002) destacan que para que se produzca la plena inclusión hacia el alumnado con discapacidad, además de las creencias y formación del profesorado va a influir la competencia percibida para llevar a cabo su trabajo, pudiendo suceder que, cuanto más grave es la discapacidad, más se ve mermada la favorable disposición.

Es cierto que desde cada tipo de discapacidad se tienen unas limitaciones y unas semejanzas propias de cada tipología, sin embargo, dentro de cada categoría pueden darse diferencias muy significativas, y, por tanto, llevar adheridas singularidades que dificulten en mayor medida la calidad de vida de la persona. Así, por ejemplo una discapacidad motora a consecuencia de una lesión medular puede haber afectado a los miembros inferiores y ser una paraplejia, o también afectar a los miembros superiores y ser una tetraplejia, derivando esto en más limitaciones en las actividades diarias. Todo ello, puede provocar reacciones más negativas por parte de los miembros del centro educativo a la hora de ayudarlo, bien por miedo, temor o desconocimiento de cómo hacerlo eficazmente.

Como se comprueba en este estudio, se evidencia un cierto descontento en la percepción de los padres y madres de hijos con discapacidad sobre la inclusión que muestra el contexto educativo hacia sus hijos. Esto alerta de la necesidad de seguir trabajando hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en los centros educativos, primero, porque el centro educativo es el entorno más próximo después del familiar en el que el joven con discapacidad va a estar y, segundo, por los beneficios que reporta a los estudiantes con discapacidad el poder integrarse con normalidad con el resto compañeros de su edad.

Sin embargo, no debemos pasar por alto algunas de las limitaciones del estudio, las más importantes han sido las referentes a la metodología, como, el reducido tamaño de la muestra y la forma de recogida de datos, ya que la selección no fue al azar sino que quedó restringida a asociaciones procedentes de una única provincia. A su vez, tomar la muestra de familiares en una organización de personas, las cuales, en su mayoría tienen discapacidad física tiene el riesgo evidente de obtener un grupo no representativo de familias en función de la distribución de la población según la tipología de discapacidad.

Asimismo, los participantes de este estudio se ofrecieron voluntariamente para cumplimentar los cuestionarios, por lo que estos podrían tener diferentes expectativas y motivaciones para participar en comparación con los progenitores reacios a hacerlo. Por tanto, futuras investigaciones deberían controlar este factor con el objeto de incrementar la validez interna de los resultados. Por tanto, sería interesante superar estas limitaciones y ampliar el estudio a una muestra más elevada y representativa de padres de jóvenes con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Psicothema*, 20, 697-704.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38 (1), 15-34.
- Alcantud, F., Ávila, V., y Asensi, M. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General, Servei de Publicacions.
- Aleman, I., y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 34, 183-215.
- Alonso, M. J., Navarro, R., y Lidón, V. (2008, mayo). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en las XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universitat Jaume I, Castellón.
- Álvarez-Martino, E., Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., Campo-Mon, M., y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20, 56-61.
- ANECA (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Enfermería. Recuperado el 24 junio del 2013. En: http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_jun05_enfermeria.pdf
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., y Burge, P. (2011). Students' Behavioural Intentions Towards Peers with Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24 (4), 322-332.
- Bryer, F., Grimbeek, P., Beamish, W., y Stanley, A. (2004). How to use the parental attitudes to inclusion scale as a teacher tool to improve parent teacher communication. *Issues of Educational Research*, 14 (2), 105-120.
- Castellana-Rosell, M., y Sala-Bars, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84.
- CERMI (2009). *Informe del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Chin, J. L. (2004). *The psychology of prejudice and discrimination*. Nueva York: Praeger.
- Comisión Europea (2007). *Discrimination in the European Union*. Bruselas: Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades.

- Croot, E. J., Grant, G., Cooper, C. L., y Mathers, N. (2008). Perceptions of the causes of childhood disability among Pakistani families living in the UK. *Health & Social Care in the Community*, 16, 606-613. doi: 10.1111/j.1365-2524.2008.00784.x
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 25-35.
- Davis, H., y Day, C. (2010). *Working in Partnership with Parents*. London: Pearson.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. E. M. G. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694
- De la Rosa, A. L., y Cáceres, R. G. (2013). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 153-175.
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2005). *Derechos de los niños con discapacidad*. Madrid: Defensor del Menor.
- Dengra, R., Durán, R., y Verdugo, M. A. (1991). *Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales*. Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial. Madrid: CEPE, S. A.
- Díaz-Aguado, M. J., y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18, 378-383.
- Frostad, P., y Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30. doi:10.1080/08856250601082224
- García-Fernández, J. M., Good Svoboda, G. M., y Condés Balboa, N. (2002). Actitudes hacia la discapacidad. En J. M. García Fernández, J. Pérez Cobacho y P. P. Berruelo Adelantado (eds.), *Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención* (pp. 135-152). Madrid: CEPE.
- Gómez-Puerta, J. M., y Cardona, M. C. (2010). Percepciones y actitudes de los padres acerca de la discriminación de sus hijos por razón de discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad: Revista interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 4, 73-88.
- Greenman, P. S., Schneider, B. H., y Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection: Implications for children's academic performance over time. *School Psychology International*, 30, 163-183.
- Grönvik, L. (2009). Defining disability: effects of disability concepts on research outcomes. *International Journal of Social Research Methodology*, 12, 1-18. doi: 10.1080/13645570701621977
- Guerra Bustamante, J., Guerrero Barona, E., y León del Barco, B. (2010). Relación entre Apego e Inteligencia Emocional en Adolescentes. *Revista electrónica de motivación y Emoción*, 13, 34-35.
- Infante, M., y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371-384.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., y Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59-75. doi: 10.1080/10349120903537905
- Krahé, B., y Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- León Rubio, J. M. (1998). Familiares de deficientes mentales institucionalizados: sus actitudes hacia la integración social del deficiente mental. *Apuntes de Psicología*, 16, 127-136.

- Ley Orgánica 5/2013, de 17 de mayo, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Leyser, Y., y Kirk, R. (2011). Parents' Perspectives on Inclusion and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 79-91.
- Lieberman, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities: The role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, 35(1), 83-99. doi:10.1080/13674580802264688
- López, M. D., y Polo, M. T. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17, 195-211.
- Losada, J. L., y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Luque, D. J., y Rodríguez, G. (2008). Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, 270-281.
- Luque, D. J. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Moriana-Elvira, J. A., y Herruzo-Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 3, 597-621.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J., y Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17, 1-26.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. Universidad de los Andes. *Universitas Psychologica*, 5, 21-36.
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783. doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751
- Piel, S. J. (2007). Introduction: The social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 1-6.
- Rillota, F., y Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32, 19-27. doi:10.1080/13668250701194042
- Rodríguez, J. M., Cañas, J. J., Portas, P. B., y Martínez, M. G. (1990). Estudio sobre las actitudes ante la integración escolar en la provincia de Albacete. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 4, 137-154.
- Salanova, M., Peiró, J. M., y Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An extension of the Job Demands-Control Model. *European Journal on Work and Organizational Psychology*, 11, 1-25. doi: 10.1080/13594320143000735
- Salend, S. J., y Garrick Duhaney, L. M. (2002). What do families have to say about inclusion? How to pay attention and get results. *Teaching Exceptional Children*, 35 (1), 62-66.
- Seoane, J., Rechea, C., y Diges, M. (1982). Conceptos básicos de inferencia estadística. En J. Seoane (dir.). *Psicología Matemática* (pp. 419-430). Madrid: UNED.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 96-109.
- Susinos-Rada, T., y Rojas-Pernia, S. (2004). Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española. *Revista de Educación*, 334, 119-130.

- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Verdugo, M. A., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: INSERSO.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., y Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51, 473-479.
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., y Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I., y Swart, E. (2007). Views of Inclusion. A comparative study of Parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28 (6), 356-365.

Abstract

Inclusive attitudes in the educational context of students with disabilities according to their parents perception

INTRODUCTION. The interest towards the integration of students with disabilities has increased in the education sector, being the attitudes towards this collective one of the most relevant aspects. This study tries to go more deeply in inclusive attitudes in the educational context of students with disabilities according to their parents' perception. The analysis follows the formative cycle studied by their children (primary, secondary or university cycle), the type of disability (visual, hearing, intellectual and motor) and the degree of severity of the disability. **METHOD.** 120 parents of children with different disabilities took part in this report. We designed a questionnaire consisting of a Likert scale of 1 to 5 out of 10 items. The data were analyzed using non parametric Kruskal-Wallis test for single samples k. **RESULTS.** The results showed statistically significant differences ($p < .05$), being observed that the parents of sons who belong to University studies with motor and intellectual disability and with a higher grade of disability received the bigger discriminatory attitudes. **DISCUSSION.** This suggests that there are still serious obstacles in obtaining total inclusion for those people with disabilities and in creating a positive and fundamental basis within the family and the educational world towards disability.

Keywords: *Attitudes, Educational integration, Parental perception, Types of disability, Severity of disability.*

Résumé

Attitudes integrantes dans le contexte éducatif des étudiants avec handicap selon la perception de ses progeniteurs

INTRODUCTION. Depuis le cadre éducatif l'inclusion des apprenants avec handicap a accru, étant les attitudes vers ce collectif un des aspects d'étude le plus remarquable. Cette étude essaye d'approfondir dans la perception que les parents ont des fils avec handicap sur les attitudes

intégrant que le centre éducatif démontre vers le handicap. Cela s'analyse en tenant en compte autant l'étape de formation dans laquelle les étudiants se trouvent (enseignement primaire, secondaire et université), que la typologie du handicap (visuel, auditif, intellectuel et moteur) et le degré de sévérité de celui-ci. **MÉTHODE.** L'échantillon est formé par 120 progéniteurs de fils avec différents types de handicap. On a conçu un questionnaire composé par 10 items sur l'échelle Likert du 1 au 5. Les données ont été analysées à travers le test non-paramétrique Kruskal-Wallis pour k échantillons indépendants. **RÉSULTATS.** Les résultats ont montré de différences statistiques importantes ($p < .05$), en observant que les parents avec des fils qui étudient à l'université avec un handicap moteur et intellectuel et avec un degré élevé de handicap ont perçu de grandes attitudes discriminatoires par rapport son handicap. **DISCUSSION.** Cela suggère qu'encore existent des sérieux obstacles pour l'obtention de l'inclusion totale des personnes avec handicap aussi que pour la création d'une base positive et fondamentale dans le cadre éducatif.

Most clés: *Attitudes, Inclusion éducative, Perception parentale, Types de handicap, Sévérité du handicap.*

Perfil profesional de la autora

Raquel Suriá Martínez

Doctora en Psicología y profesora en el Departamento de Comunicación y Psicología Social (desde 2008 en la Universidad de Alicante). Asimismo, tutora en la UNED (centro asociado de Elche) de las asignaturas de Psicología del Desarrollo I y II. Las líneas de investigación se enmarcan dentro de la Psicología Social y la Salud, destacando su principal interés sobre la discapacidad e integración.

Correo electrónico de contacto: raquel.suria@ua.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Comunicación y Psicología Social. Edificio de Ciencias Sociales, Universidad de Alicante. Carretera San Vicente del Raspeig s/n, 03690. San Vicente del Raspeig - Alicante.