

# INTEGRACIÓN EN EL AULA REGULAR DE ALUMNOS CON SÍNDROME ASPERGER O AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMIENTO: UNA MIRADA DESDE LA ACTITUD DOCENTE

## *Integration of students with Asperger's syndrome or high-functioning autism in Mainstream Classroom: a view from the teachers' attitude*

LUCY SEPÚLVEDA VELÁSQUEZ, CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO,  
PEDRO MARTÍN GONZÁLEZ  
*Universidad del País Vasco*

---

En el estudio se desarrollan tres aspectos importantes en torno a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.), con síndrome Asperger y en relación con la actitud docente hacia la integración del estudiantado con n.e.e. en general y con síndrome Asperger, en particular, en el aula ordinaria.

El trabajo se realizó en municipios de Uribe Kosta (Vizcaya), participando en la investigación (realizada mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas), sólo profesores que tenían integrados en sus respectivas alumnos con síndrome Asperger o autismo de Alto Funcionamiento.

La investigación, por una parte, aborda los cinco factores del dato cuantitativo y, por otra, los doce Índices Temáticos Nudista vinculados al antecedente cualitativo, todo ello desemboca en la convergencia de las dos variables consideradas. De la reordenación de ambas jerarquías se extrajeron las respectivas conclusiones.

**Palabras clave:** *Integración escolar, Necesidades Educativas Especiales, Actitud docente, Síndrome de Asperger, Variables.*

---

### **Introducción**

A modo de preámbulo, destacamos la presencia de características que se dan en la mayoría de los escolares, tales como: deseo de aprender nuevas cosas, desarrollo innato de la imaginación, posibilidades de independencia, toma de decisiones, socialización, relaciones interpersonales..., entre otras singularidades.

Consideradas estas condicionantes, como aspectos intrínsecos de todo individuo en evolución permanente, hemos situado el foco de atención en el autismo, concretamente en el síndrome de Asperger o autismo de Alto Funcionamiento<sup>1</sup>. Si partimos de la premisa de que la mayoría de las personas con este síndrome carece de ciertos requisitos previos y necesarios para el desarrollo similar de las generalizaciones que se dan en los escolares

(particularidades señaladas en el párrafo anterior) y además anexamos dificultades para entender ciertos significados en áreas claves como la comunicación y la interacción social (Attwood, 1998, 2000, 2001; Muñoz Yunta y Maldonado, 2001; Rivière, 2001; Aierbe, 2005, etc.), todo ello converge a plantearnos los siguientes interrogantes: ¿hasta dónde se debería estimular y conducir a una persona con síndrome autista Asperger en situaciones socioescolares?, ¿cuál es la actitud del profesorado al tener un alumno integrado con características de tipo autista?, ¿presenta el docente competencias de carácter integrador para enfrentar el dilema?

De estos y otros interrogantes hemos partido para diseñar el estudio, ya que percibimos que los acontecimientos cotidianos asumidos por el estudiante con autismo, se van haciendo cada vez más complejos por la propia dinámica escolar y por la etapa educativa a la cual va accediendo. En este artículo, la caracterización de autismo se describe desde una perspectiva contextual, relacionada con la actitud docente. Las entrevistas realizadas permitieron clarificar las dificultades que manifiesta el profesorado al tener que enfrentar una discapacidad de carácter crónico, consistente en un deterioro «grande y sostenido» de la interacción social y de la comunicación, de pautas de conductas estereotipadas y restringidas en el interés y en el tipo de actividades. Esto se manifiesta por un retraso o funcionamiento anormal del desarrollo social, comunicación lingüística y el juego.

En relación a estos argumentos, hemos querido abordar la temática desde las actitudes docentes, ya que la controversia que encierra el enigma y las variables que inciden en el proceso de integración pone al profesorado del aula regular que tiene que educar al alumnado con autismo, en cierto modo, aprensivo.

## **Antecedentes preliminares**

El contexto de estudio se centró en analizar ciertos significados referentes al concepto «integración educativa y actitud docente».

Desde una perspectiva general, la integración es considerada como el proceso de incorporación física y social, dentro de la sociedad, de las personas que están segregadas y aisladas, consecuente con esto, la integración implica ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo con los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes (Van Steenlandt, 1991). En cambio las «actitudes», corresponden a conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta (Cameron y Whetten, 1983), puesto que no son, por sí mismas, directamente observables o medibles; dentro de este margen, podemos afirmar que la «actitud» conlleva una predisposición del individuo a valorar ciertos símbolos, objetos o aspectos de su mundo de manera favorable, indeciso o desfavorable.

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

«Conocer cuáles son las actitudes del profesorado de aula regular hacia la integración de alumnos con n.e.e. (necesidades educativas generales), en general y hacia la integración de alumnos autistas con síndrome Asperger o de Ato Funcionamiento, en particular, en Centros Ordinarios de Uribe Kosta (Vizcaya), así como estudiar también las variables que están incidiendo en dichas actitudes.»

Por la propia estructura del estudio, éstos se bifurcaron en dos tipos de objetivos específicos:

### *Objetivos cuantitativos*

1. Conocer las actitudes generales del profesorado hacia la integración-inclusión escolar del alumnado con n.e.e.
2. Analizar dichas acciones actitudinales en relación con cada uno de los factores que están incidiendo en determinadas actitudes hacia la integración-inclusión educativa.

3. Verificar la relación existente entre la actitud general manifestada por los docentes y las variables subyacentes (generales y particulares) que incurren en el proceso.

#### *Objetivos cualitativos*

1. Comprender las actitudes generales del profesorado hacia la integración-inclusión educativa de alumnos con síndrome Asperger.
2. Indagar sobre cuáles son los factores que están incidiendo en las actitudes del profesorado hacia la integración-inclusión educativa, tanto a nivel general como particular, de los alumnos con síndrome Asperger.
3. Elaborar una propuesta, a modo de guía referencial, con aspectos orientativos y facilitadores para la escolarización de alumnos con autismo Asperger integrados en el aula ordinaria.

### **Metodología**

Ratificamos que la investigación se cimentó en estrategias metodológicas de corte cuantitativo y cualitativo. Por la característica del análisis, sustentado en «indagar las incidencias y la representatividad valórica de las diversas variables», el estudio se enmarca en una modalidad de tipo transaccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1993) y de carácter idiógráfico, ya que el énfasis se situó en lo particular e individual del fenómeno estudiado (Bisquerra, 1989).

La investigación puso de manifiesto, «mediante la triangulación de técnicas y métodos consistente en el uso de la técnica panorámica de la encuesta, aplicable desde el método cuantitativo, y de la técnica participativa de la entrevista, inserta en un paradigma de tipo cualitativo», que la confluencia de ambos procedimientos son instrumentos altamente válidos, posibilitándose extraer valiosas informaciones, cuyos resultados, sustentados en ciertas variables afines,

permitieron una configuración estructural y sistemática surgida de la intersección o coincidencias obtenidas de las dos fuentes informativas: encuesta y entrevista. Este trabajo viene a corroborar uno de los planteamientos en el apartado de hipótesis en torno a la posibilidad de inferir, a través de la confluencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo, elementos de análisis interpretativo de las distintas percepciones y valoraciones concebidas por los docentes, hecho que se encuadra desde los diversos puntos de vista del fenómeno y en el propio marco de referencia educativa. Los datos arrojados por los diferentes métodos fueron transcritos, codificados y caracterizados, lo cual posibilitó una comparación informativa.

La conjetura planteada como hipótesis general, se basó: «En la actitud que el profesor de aula ordinaria manifiesta desde su rol profesional, aparecen dificultades individuales, formativas y/o profesionales, que le impiden realizar una adecuada integración escolar de alumnos con n.e.e., en general y con síndrome autista Asperger, en particular, en los respectivos centros educativos».

En la realización de la investigación participaron profesores de Centros Públicos, Ikastolas y Centros Privados Concertados (de magnitud grande y pequeña), con síndrome Asperger o AAF, en sus aulas respectivas. Para ello se estableció que «un alumno será considerado integrado si está con el profesor y con sus compañeros de aula ordinaria, al menos, la mitad de su jornada».

El número de profesores que, voluntariamente, participaron del estudio correspondieron a 36, esto equivale, aproximadamente, al 78% de docentes que imparten clases en aulas integradas en la zona de Uribe Kosta (Vizcaya), encontrándose repartidos en niveles de Educación Infantil, Primaria y ESO. Como ya señalábamos recayendo en el análisis en la «actitud del profesorado de aula regular».

Constatamos, en términos globales, que tanto las actitudes positivas, como las indecisas y las negativas hacia los estudiantes con n.e.e. en general y hacia los alumnos con síndrome Asperger en particular vienen determinadas por distintas razones. Basándonos en las hipótesis tanto cuantitativa como cualitativa, pudimos obtener indicadores que nos llevaron a percibir la confluencia de ambas vertientes y, a su vez, se logró verificar que sí se pueden obtener, a través de dicha convergencia, elementos para un análisis interpretativo de las percepciones y apreciaciones planteadas en relación con la integración de alumnos con n.e.e., en general, y del alumnado con síndrome Asperger o de Alto Funcionamiento, en particular.

Es preciso acotar que, en la fase inicial, se pasaron cuestionarios y se entrevistaron a un total de 47 docentes del conjunto del profesorado de siete centros ordinarios de la zona. Una vez finalizada la aplicación de los instrumentos, se procedió a su revisión con el objeto de descartar aquellos docentes que no se ajustaban al perfil preseñalado, quedando finalmente la muestra definitiva en 36 docentes pertenecientes a los municipios de Getxo, Mungia y Sopelana, que tenían integrados 11 alumnos con síndrome Asperger en sus aulas respectivas, los cuales pertenecían a la demarcación zonal del Berritzegune Getxo. Constatamos además la existencia de un centro escolar público que no quiso sumarse al proceso investigativo, porque el alumno, en cuestión, estaba en proceso de diagnóstico.

La distribución de los 36 profesionales representativos corresponden a:

**TABLA 1. Distribución del profesorado**

Centros públicos	Ikastolas	Centros privados
ESO = 22		
Primaria = 3	Primaria = 5	Primaria = 4
Infantil = 1		Infantil = 1

Respecto al sexo y edad:

**TABLA 2. Sexo y edad del profesorado**

Edad media	Entre 41 y 50 años (56%)	
Sexo	25 M (69,4%)	11 V (30,55%)

### Técnicas y métodos utilizados para la recogida de información

En un primer momento se aplicó el cuestionario, cuyos planteamientos corresponden a la «Escala de Medición de la Actitud del profesor de Aula Ordinaria hacia la Integración Educativa», instrumento especialmente diseñado y validado, con características de fiabilidad, diseñado para evaluar, desde una perspectiva cuantitativa, intereses y expectativas que el docente expresa hacia la integración escolar en general (Fernández González, 1995: 424). Nuestra intención en este contexto ha sido apreciar tanto los diferentes aspectos manifestados por el profesorado, a nivel general, como en cada una de las dimensiones que conforman su actitud, dando posibilidad al conocimiento de las variables que están incidiendo significativamente en dichas actitudes, así como también al de los factores subyacentes implícitos.

El análisis e interpretación de datos se efectuaron en base al Programa de Análisis Cuantitativo y mediante el paquete estadístico Gandia Barbwin 3.0 (Windows 95, Windows NT), utilizándose técnicas de análisis estadístico descriptivo, sustentado teóricamente en el programa DYANE (Santesmases Mestre, 1997) y en guías para el cotejo de datos (Merino y Ruiz, 2002).

Por otra parte, el estudio realizado a través del cuestionario permitió conocer las opiniones docentes e identificar, a través de ellas, aquellos cinco factores que mayor relevancia presentan y que están incidiendo significativamente en la actitud docente hacia la integración-inclusión de alumnos con n.e.e.

FIGURA 1. Confluencia organizativa

Factores (cuantitativos)		Organización de los índices temáticos (cualitativos)
Factor 1	Efectos de la integración en el resto de los alumnos	• Alumnos con síndrome autista Asperger • Integración
Factor 2	Habilidad percibida por el profesor para trabajar con el alumno con n.e.e.	• Formación del profesorado • Característica del profesorado • Enseñanza-aprendizaje
Factor 3	Apoyo del profesorado a la integración	• Metodología-enseñanza
Factor 4	Conducta del alumno con n.e.e.	• Organización • Evaluación y diagnóstico
Factor 5	Filosofía general de la integración	• Apoyos y recursos • Clima escolar
		• Relación escolar • Adaptaciones curriculares

Fuente: Sepúlveda, 2008: 374.

El segundo instrumento elaborado fue una entrevista personal y semiestructurada; ésta nos facilitó elementos referenciales, cuyas bases se asentaban en las respuestas docentes emitidas. Los enfoques de procedimientos se realizaron mediante el programa Nudist (Rodríguez y García, 1995), el cual permitió procesar, sintetizar y organizar toda la información recabada. En una primera instancia, la entrevista se organizó en cuatro niveles de concreción: interactivo, situacional, formativo y finalmente organizativo y de aprendizaje. Posteriormente, el proceso realizado a través del análisis de datos cualitativos proporcionó aportes y argumentos inherentes y contextualizados sobre la situación concreta del profesor de aula, así como sus apreciaciones y actitudes en torno a la integración de alumnos del espectro autista. Esto dio lugar a la obtención de 12 índices temáticos, que permitieron estructurar el dato cualitativo, para extraer significados relevantes y proceder a su posterior evaluación.

### Confluencia sintética entre el estudio cuantitativo y cualitativo

La figura 1 pormenoriza, por una parte, los cinco factores constituyentes que resumen la información de los ítems del dato cuantitativo y, por otra, los

doce índices temáticos o nudos padres, fundamentados según las unidades de texto y vinculados al antecedente cualitativo:

Dentro de esta línea expositiva pasamos seguidamente a describir las variables afines resultantes que posibilitaron establecer la intersección desde los dos antecedentes informativos. Esta dinámica de convergencia posibilitó configurar el fenómeno del estudio agrupando la información en cinco particularidades, las que tienen representatividad en la medida que unifican los constituyentes y se establecen criterios de resultados. La figura siguiente representa dicha dimensión.

### Variables generales extraídas de la confluencia cuantitativa y cualitativa

FIGURA 2. Convergencia de variables

1. Integración: aspectos de Integración
2. Formación del profesorado
3. Características del profesorado: experiencia
4. Apoyos y recursos: papel de los Servicios de Apoyo
5. Clima escolar: factores de mejoramiento

Ahora bien, realizada la unificación concomitante de variables, destacamos la obtención de conclusiones válidas a partir de las correlaciones obtenidas, lográndose ese punto álgido y concluyente planteado en la hipótesis. Al respecto podemos determinar que la correspondencia entre esas cinco precisiones convergentes, establecidas entre los factores (valoración cuantitativa) y los nudos padres (valoración cualitativa), lograron proporcionarnos elementos esclarecedores relativos al pensamiento docente, los cuales desglosados revelan las siguientes conclusiones:

### 1. Integración: aspectos de integración

**FIGURA 3. Integración**

Análisis cuantitativo	Análisis cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de discapacidad</li> <li>• Alumnos con n.e.e. por centro</li> <li>• Aceptación en el aula</li> <li>• Modelo lingüístico</li> <li>• Ciclo</li> </ul>	Integración / Aspectos integración

La mayoría de los docentes acepta la integración como un proceso dentro del aula y centro escolar, pero matizan (en mayor o menor grado), la aceptación según la discapacidad presentada, hecho que en nuestro caso se personaliza a través de los distintos posicionamientos del profesorado: positivos, indecisos y negativos hacia la integración de un alumno con autismo en el aula regular, lo cual refleja que dicha postura está relacionada con la actitud docente. En cuanto al modelo lingüístico y al ciclo educativo, las predisposiciones respectivas no tienen tanta influencia y no son variables que afecten significativamente la actitud que el profesorado muestra ante la integración. Todo ello parece indicar que, en general, la presencia de actitudes más o menos favorables entre los docentes pasa por la aceptación del alumnado con n.e.e. en el aula ordinaria, lo que inequívocamente facilita su integración en dicho contexto.

### 2. Formación del profesorado

**FIGURA 4. Formación del profesorado**

Análisis cuantitativo	Análisis cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinión del profesorado sobre su preparación</li> <li>• Cursos de formación</li> </ul>	Formación del profesorado

A través de las distintas apreciaciones, se refleja una necesidad en la formación real del profesorado en áreas especiales. La valoración que éste realiza sobre su formación para trabajar con alumnos integrados está incidiendo en sus actitudes, de tal forma, podemos extraer la conclusión de que cuanto mejor sea la opinión que el profesorado tiene de su preparación para trabajar con alumnos n.e.e. más favorable será su actitud hacia la integración de dicho alumnado, hecho generalizado que se concretiza en la opinión respecto a la «urgencia de implementar contenidos de formación en el área de n.e.e., especialmente cuando tienen que trabajar con discapacidades concretas en el aula». Sin embargo, lo paradójico es que no existen diferencias significativas entre aquellos docentes que han efectuado algún curso de formación en educación especial y los que no han realizado ninguno, presentándose, en ambos casos, actitudes similares.

### 3. Característica del profesorado: experiencia

**FIGURA 5. Característica del profesorado. Experiencia**

Análisis cuantitativo	Análisis cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia docente</li> <li>• Experiencia con alumnos con n.e.e.</li> <li>• Tipo de experiencia: experiencia satisfactoria</li> <li>• Expectativas docentes</li> </ul>	Característica del profesorado / Experiencia

Pese a que no encontramos una vinculación directa entre los factores propios, basados en la segunda parte del cuestionario y la organización de los nudos padres, sí encontramos una equivalencia entre la primera parte de ese cuestionario y el entramado de los nudos. Este hecho lo corroboramos a través de cuatro aspectos concretos; por una parte, éstos tienen que ver con: experiencia docente en general, experiencia con alumnos de n.e.e., tipo de experiencia: experiencia satisfactoria y, finalmente, expectativas docentes. Y, por otra, visto desde la dimensión cualitativa, el análisis recae en las características del profesorado para enfrentar el reto integrador.

Respecto a estas dos bifurcaciones, la atención se centra en que el propio docente manifiesta la presencia de características personales con las que debe contar en su labor educativa. Para ello y, en primer lugar, se presenta la «paciencia», seguido de la «vocación» y terminando con el «compromiso». Sin lugar a dudas, estas tres características provienen de la «experiencia docente» y del «tipo de experiencias» vividas, circunstancias que influyen, categóricamente, en la actitud que los docentes tienen hacia la integración y, para algunos, emergida de la «experiencia concreta con alumnos de n.e.e.». Por otra parte se observa, que aquellos que «sí» han tenido experiencia y la manifiestan como satisfactoria en su profesión son los que mejor predisposición presentan ante la integración en aulas ordinarias. Dentro de este mismo ámbito, las «expectativas docentes» tienen relevancias en el profesor, ya que cuanto más coherentes sean éstas, con relación al alumnado de n.e.e., más favorables serán sus actitudes hacia la integración escolar, circunstancia que viene a complementarse con una cuarta característica y es la vinculada al «optimismo».

En relación a los apoyos y recursos observamos la presencia de posturas contradictorias entre el profesorado: algunos se decantan por la existencia de recursos y apoyos para dar respuesta a las n.e.e.; en cambio otros manifiestan lo contrario

**FIGURA 6. Apoyos y recursos: papel del servicio de apoyo**

Análisis cuantitativo	Análisis cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación a nivel de Administración educativa</li> <li>• Apoyos proporcionados por la Administración educativa</li> <li>• Apoyo del centro a los profesores</li> </ul>	Apoyos y recursos/ Papel servicios apoyo

(que no les resultan significativas su existencia). Eso sí, evalúan necesaria la asesoría de especialistas del centro y, del mismo modo, el seguimiento del caso a nivel de equipo para la orientación educativa del alumno autista con nivel alto de funcionamiento. En consecuencia, podemos referir que «ni el nivel de apoyo del centro ni el de la administración educativa» están incidiendo significativamente en las actitudes del profesorado hacia la integración escolar en general, pero sí (para algunos) en la integración particular del alumnado con síndrome Asperger.

### 5. Clima escolar: factores de mejoramiento

**FIGURA 7. Clima escolar: factores de mejoramiento**

Análisis cuantitativo	Análisis cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de estudiantes</li> <li>• Alumnos con n.e.e. por centro</li> </ul>	Clima escolar / de mejoramiento

A través de sus declaraciones se puede apreciar que el «clima» a nivel de aula, para algunos, sí presenta un alto nivel de incidencia con la incorporación de un alumno integrado con síndrome Asperger. La variable cobra fuerza ya que repercute de un modo u otro alterando la

dinámica de sus componentes. Este impacto se nota principalmente a nivel de ESO, por la propia etapa de cambios en la adolescencia y en el ajuste que ésta requiere. De algún modo, la respuesta generalizada denota que se entorpece el trabajo ya que existe un «sujeto añadido», que debe ser considerado para adecuar la dinámica interna y potenciar la integración. Los indicadores apuntan a «factores de mejoramiento» que harían más liviana la tarea educativo-formativa. Casi todas las corrientes de opiniones justifican al respecto ciertos elementos prioritarios como: el requerimiento de ciertas «pautas informativas» (guía de referencia hacia el alumno integrado) y una «menor población de alumnos por aula» para mejorar y facilitar la dinámica social reinante en clase, pero en lo que más inciden es en la información más concreta de las n.e.e. (que en nuestro caso sería el síndrome Asperger) y en la transmisión de tal conocimiento al resto del grupo-clase.

En términos globales y, de manera sintetizada, a partir de la confluencia de resultados cuantitativos y cualitativos, los datos aportados permiten concluir que tanto el modelo lingüístico, ciclo educativo, experiencia concreta con alumnos con n.e.e., nivel de apoyo del centro y apoyo de la Administración educativa no presentan un alto grado de incidencia ni afectan significativamente la actitud hacia la integración; en cambio, la formación profesional, las características personales del docente, las expectativas y el clima escolar sí presentan un alto grado de incidencia; sin embargo, no afectan significativamente la actitud hacia la integración. En relación a las necesidades de apoyos y recursos, éstas presentan posturas contradictorias.

## Conclusiones

Finalizamos esta generalización, ratificando lo propuesto en la conjetura general de hipótesis, en relación a que «puede lograrse —a través de la convergencia entre lo cuantitativo y cualitativo—, la obtención de elementos de análisis basados en

la interpretación de opiniones y puntos de vista planteados por los docentes, situación que se extrae a partir de las diferentes revelaciones del mismo hecho y en el propio marco educativo». Además se corrobora la existencia de inconvenientes docentes a nivel individual, formativo y/o profesional que dificulta la efectividad de una adecuada integración en el aula regular del alumnado con n.e.e. y, en especial, con síndrome Asperger. Complementación que también avala el objetivo general ya que, a través del estudio, se han podido conocer e identificar cuáles son las actitudes del profesorado de aula ordinaria y las variables que están incidiendo en la integración educativa, del alumnado con n.e.e., en general y del alumnado con síndrome Asperger en particular.

Entre las limitaciones surgidas destacamos que no fue posible realizar una síntesis general e imbricada entre todas las variables generadas tanto del análisis cuantitativo como del cualitativo debido a que los factores del primer análisis tenían poca concordancia con la organización de los nudos padres, discurrendo el primero en el análisis y valoración de las actitudes de forma estructurada (cuestionario), mientras que el otro, aportaba datos subjetivos basados en creencias y pensamientos contrastables (entrevista). A esto se añade que la exploración cuantitativa tomaba en consideración «las n.e.e. en general», mientras que la finalidad cualitativa se centraba en el alumno «con síndrome Asperger integrado en el aula ordinaria».

Como propuesta a futuro, se sugiere la necesidad de continuar investigando en esta área y aplicando estudios similares en zonas distintas de Vizcaya y el País Vasco, con el fin de analizar e indagar en las actitudes y estrategias educativas que el profesorado realiza para optimizar el proceso de integración hacia el colectivo con autismo. Señalamos por último, que el estudio concluyó con una guía donde se perfilan determinadas prácticas orientativas y estratégicas para ser aplicadas en la escolarización del alumnado con trastornos autistas integrado en el aula ordinaria.



## Notas

<sup>1</sup> La evidencia de esta argumentación relativa al uso de las dos acepciones: síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento (AAF), las encontramos en el DSM-IV-TR, 2003. Aspectos que también desarrollan y resumen, indistintamente, Klin y Volkmar (1996); Munro (1999); Moreno y O'Neal (2003). Ellos y otros autores aportan elementos característicos y congruentes de ambas identidades.

## Referencias bibliográficas

---

- ATTWOOD, T. (1998). *Síndrome de Asperger. Una guía para padre y profesionales* [ref. de 26 de septiembre de 2004]. Disponible en web: <<http://es.geocities.com/sindromedeasperger/Informa/articulos/78.htm>>
- ATTWOOD, T. (2000). *¿Quizás los niños con un Desorden del Espectro Autista deben ser eximidos de hacer deberes?* [ref. de 6 de noviembre de 2004]. Disponible en web: <<http://es.geocities.com/sindromedeasperger/Informa/articulos/96.htm>>
- ATTWOOD, T. (2001, febrero 18). *Muchos adultos con Síndrome de Asperger no han sido diagnosticados*. Boston Sunday Globe [ref. de 7 de marzo de 2004]. Disponible en web: <<http://es.geocities.com/sindromedeasperger/Informa/articulos/74.htm>>
- CAMERON, K. C y WHETTEN, D. A. (eds.) (1983). *Organization Effectiveness: A Comparison of Multiple Models*, Nueva York, Academic Press.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*, Madrid, Morata.
- MERINO PARDO, A. y RUIZ DÍAZ, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- MUÑOZ-YUNTA, J. y MALDONADO, A. (2001). «El Autismo. Un modelo de los trastornos generalizados del desarrollo. Su explicación a través de la neurología evolutiva y estudio mediante tomografía por emisión de positrones (PET)». En MARTOS, J. y Rivière, A., (comp.), *Autismo: comprensión y explicación actual* (pp. 425-461), Madrid, IMSERSO.
- RIVIÈRE, A. (2001). *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ GIL, J.; GARCÍA, E. y ETXEBERRÍA, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*, Barcelona, PPU.
- SANTESMASES MESTRE, M. (1997). *DYANE. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*, Madrid, Pirámide.
- SEPÚLVEDA VELÁSQUEZ, L. (2008). *Actitud docente hacia la integración educativa de alumnos con síndrome Asperger o autismo de Alto Funcionamiento en el aula regular*. Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco, España.

## Abstract

---

### *Integration of students with Asperger's syndrome or high-functioning autism in Mainstream Classroom: a view from the teachers' attitude*

*There are three main aspects developed in this article:*

- Integration of students with special educational needs (SEN).*
- Integration of learners with Asperger's syndrome.*
- Teachers' attitude towards integration in classrooms of students with special educational needs and, particularly, of students with Asperger's syndrome.*

*This work, supporting these main ideas, was conducted in Uribe Kosta district (Vizcaya). Through several questionnaires and semistructured interviews, only mainstream teachers who had in their classrooms learners with Asperger's syndrome or High-Functioning autism took part in this study.*

*This study refers, on one side, to the five factors of the quantitative data and, on the other, to the twelve Nudist thematic indexes. These indexes are linked to the qualitative antecedents, leading to the convergence of both variables. The resulting conclusions are taken from the realignment of both hierarchies.*

**Key words:** *Scholar Integration, Special Education Needs, Teachers' attitude, Asperger's syndrome, Variables.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Lucy Sepúlveda Velásquez**

Doctora por la Universidad del País Vasco. Programa Psicodidáctica. Magíster en Educación con mención en Currículum Educacional por la Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación en Santiago de Chile. En la actualidad se desempeña como Integradora Social en el Instituto Foral de Asistencia Social (I.F.A.S.) de la Diputación Foral de Vizcaya. Bilbao. Posee artículos publicados en diversas revistas chilenas en relación a la integración e inclusión educativa. Correo electrónico de contacto: lucyrosen@euskalnet.net; lu\_ma47@hotmail.com

### **Concepción Medrano Samaniego**

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Coordina la Cátedra de Comunicación y Valores Educativos en dicha universidad. Ha dirigido y codirigido distintos proyectos sobre valores y educación. Su actual línea de investigación se centra en el estudio de las relaciones entre los medios de comunicación, los valores y la educación. Posee distintas publicaciones nacionales e internacionales en dicha línea de valores y educación. Correo electrónico de contacto: mariaconcepción.medrano@ehu.es

### **Pedro Martín González**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Ha trabajado en el área de necesidades educativas especiales: Escuela Inclusiva, impartiendo docencia en cursos de doctorado en la UPV/EHU y en universidades latinoamericanas. En la actualidad forma parte de un proyecto de Investigación de la UPV/EHU, sobre «La medida de la Resiliencia en la Adolescencia». Correo electrónico de contacto: pedro.martin@ehu.es