

La atención a la diversidad. Una cuestión de actitudes

Delia Martín Domínguez
Antonio Soto Rosales

Universidad de Huelva

En este artículo se plantea la enorme dificultad que presenta la definición de algo que en sí contiene una diversidad terminológica y conceptual muy dispersa y prolija. La «anormalidad», la «discapacidad», la «desadaptación», la «minusvalía»... son precisiones vagas de una idea que tiene en su fondo matices sociológicos muy importantes anclados en las propias actitudes de todas las personas implicadas en la atención a la diversidad.

This article denounces the great difficulty of defining something which contains in itself such a disordered and long-winded terminological and conceptual diversity. «Abnormality», «disability», «maladjustment», «handicap» are only vague concepts related to an idea which, deep down, presents very important sociologic nuances rooted in the attitudes of every person who works for the attention to diversity.

1. La diversidad terminológica y conceptual

El mundo del discapacitado, el de la infancia desadaptada, anormal... (¿qué nombre usar?) parece recibir en la actualidad una mayor atención que en otros tiempos, aunque esta afirmación no debe hacernos caer en la falsedad de pensar que el interés sea específico de sociedades como la nuestra. La temática no es exclusiva ni de aquí, ni de ahora.

Un recorrido histórico, a través de las civilizaciones que nos han precedido, nos permitiría comprobar que cada una ha mantenido una particular posición al respecto, que a veces ha resultado negativa, a veces positiva, sin que la progresión en el trato, ni la mejora en la atención hayan corrido necesariamente en paralelo con el tiempo (de obligada referencia para cualquier interesado por el tema histórico en el campo de las deficiencias es la clásica *Historia del retraso mental* de Scheerenberger). Las idas y las vueltas en actitudes e ideas han resultado una constante histórica. Su evolución ha ido de la mano de la propia evolución social, tal vez porque el propio concepto de anormalidad, lejos de haberse constituido como

una realidad objetiva con límites claros y precisos, ha tenido mucho de construcción social. Ha sido la propia sociedad la que en cada momento ha decidido en qué lugar situar la fina e inestable línea divisoria que ha separado la normalidad de la anormalidad. Los valores predominantes en cada ocasión han resultado fundamentales en la decisión sobre el lugar que la anormalidad ha ocupado en su seno, y los determinantes de las evoluciones o involuciones que, de forma permanente, se han sucedido en las actitudes sociales hacia el mundo de la deficiencia.

La problemática, como ya parece intuirse en estas primeras líneas, excede al ámbito estrictamente educativo, para pasar a convertirse en un problema que compete y afecta a la sociedad. En sus ideas educativas, políticas y sociales encontraremos el germen del modelo de intervención determinante. Tal vez por ello, porque el cambio social es una constante histórica, nos enfrentemos a un problema en el que la norma, la nota determinante haya sido la pluralidad terminológica y a la par el cambio conceptual. Anormales, deficientes, inocentes, oligofrénicos, idiotas, discapacitados... pueden servirnos como ejemplo en lo relativo a las denominaciones personales y términos como segregación, normalización, desinstitucionalización, integración, inclusión... nos pueden servir de marco sobre sistemas o más bien estrategias generales de intervención.

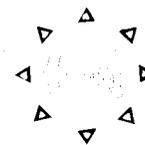
En el análisis de las etapas históricas que deberían configurar una historia del trato a la infancia anormal, nos encontramos necesariamente con esa pluralidad de la que venimos hablando. Diversos autores, dependiendo de los criterios usados para la categorización -temporales, terminológicos, conceptuales, de modelo de intervención...- han efectuado diferentes propuestas, de las que hemos realizado una selección de algunas de las más representativas que quedan recogidas en la tabla 1:

Etapas históricas del trato a la infancia anormal

| Scheerenberger (1984) | G. Alós (1990) | R. Puig (1990) | D. Casado (1991) | M.C. Ortiz (1995) |
|--|---------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Los orígenes | Modelos denominológicos | Modelo tradicional | Integración utilitaria | Antecedentes |
| Desde la antigüedad hasta la ilustración | Inicios del naturalismo | El paradigma de la rehabilitación | Exclusión aniquiladora | Colaboración médico-psicopedagógica |
| La era del progreso | Oscurantismo psiquiátrico | El paradigma de la autonomía personal | Atención especializada y tecnificada | Pedagogía terapéutica |
| | Atisbos del cambio | | La accesibilidad | Educ. Especial integración |
| | Naturalismo psiquiátrico | | | N.E.E. |
| | Las pseudociencias | | | |
| | La crisis del Siglo XIX | | | |
| | El siglo XX | | | |

Tabla 1

Todo ello nos da razón de la multiplicidad, de la amplia variabilidad de este campo en todos los terrenos, que tal vez pudiéramos llamar caos desde una posición más crítica. Una historia larga, la diversidad paradigmática desde la que se ha abordado su estudio, los diferentes ámbitos profesionales que inciden sobre los discapacitados... son algunas de las razones que justifican y explican lo que venimos diciendo.



2. Algunos datos

Aún a pesar de la falta de acuerdo sobre la propia definición de discapacidad y de la existencia de ciertas ambigüedades conceptuales, la mayor parte de los países de nuestro entorno han mostrado, en los últimos años, un enorme interés por realizar estimaciones cuantitativas del problema, que les permita situarlo en su «justa medida». La mayor parte de estas estimaciones sitúan entre el 10% y el 15% el porcentaje de personas que presentan alguna discapacidad (Mossu, 1981; I.N.E., 1987; Alcedo, 1990).

Una de las principales fuentes de información estadística sobre la prevalencia de las deficiencias en nuestro país, sigue siendo la «Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y minusvalías» del Instituto Nacional de Estadística que, basada en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la Organización Mundial de la Salud, fue aplicada durante los meses de febrero y marzo de 1986 y publicada al año siguiente. Sabemos que en 1999 se ha vuelto a aplicar la misma encuesta, pero aún no se han publicado los resultados. Algunos de los datos que se recogieron en la encuesta pueden hacernos tomar conciencia de la magnitud del problema del que estamos hablando.

Personas con discapacidad en función de la deficiencia que las ha originado.

| | Número | Porcentaje |
|------------------------------------|------------|------------|
| Con deficiencias psíquicas | 447.028 | 1,17 |
| Con deficiencias sensoriales | 1.734.902 | 4,52 |
| Con deficiencias físicas | 3.456.161 | 9,01 |
| Con deficiencias mixtas | 28.697 | 0,07 |
| Sin ninguna deficiencia especial | 1.192.309 | 3,11 |
| No consta | 2.063 | 0,01 |
| Total población con discapacidades | 5.743.291 | 14,98 |
| TOTAL POBLACIÓN | 38.341.126 | 100,00 |

Tabla 2

Fuente: Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y minusvalías. INE. Madrid 1987

Aplicar el 14,98% a la población general, supone obtener un total de 5.743.291 personas con defeciencias que han llegado a originar algún tipo de discapacidad (recuérdese al respecto la diferenciación aportada en 1980 por la OMS entre los términos: deficiencia, discapacidad y minusvalía; que aporta un cierto grado de organización y consenso al caos terminológico, y lo que es más grave al conceptual de años anteriores).

La encuesta del INE (1987) también da respuesta a la distribución de las discapacidades en función del sexo y la edad de la población. Este dato nos resultará de indudable interés, al permitirnos acercar la problemática a las edades que afectan al sistema educativo.

Distribución por sexo y edad de la población con alguna discapacidad.

| Grupos de edad | Personas con discapacidad | | |
|----------------|---------------------------|---------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Total |
| 0 - 5 años | 26.183 | 16.864 | 43.047 |
| 6 - 14 años | 95.799 | 62.037 | 157.836 |
| 15 - 24 años | 131.096 | 83.977 | 215.073 |

Tabla 3

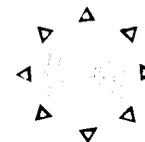
3. El problema de las actitudes

Podemos llegar a pensar, a partir de los datos del INE, que simplemente por la magnitud de cifras que estamos manejando, las cuestiones relacionadas con las minusvalías son un problema social y como tal, no afecta en exclusiva al sector educativo, al sector médico... sino que nos afecta a todos. Históricamente, las concepciones, mentalidades e ideas que se han mantenido sobre la «discapacidad», han sido las variables determinantes del trato general que han recibido estos colectivos, de modo tal que la marginación, proteccionismo rehabilitador y tecnificado o el intento de lograr la máxima autonomía personal se corresponden a tipos de «intervención» sobre los discapacitados que mantienen su correlato y se sustentan en las actitudes sociales del momento.

Esta evolución actitudinal de la sociedad puede incluso ser detectada en la terminología usada para referirse a las personas con discapacidad. «La terminología expresa la evolución de las actitudes profesionales y sociales, pero los cambios de nombre dejan intactos los prejuicios de la mayor parte de las personas» (Verdugo y Otros, 1995: 5). La constante histórica en la evolución terminológica ha sido la huida de lo estigmatizador, la eliminación de significaciones negativas que de forma ordinaria cada término ha ido adquiriendo con su uso a través del tiempo, y así la «imbecilidad» y la «idiocia», que inicialmente supusieron categorías nosológicas que diferenciaban entre niveles de retraso mental, han pasado a convertirse en insultos al dirigirse a otras personas. La misma suerte ha afectado a otros muchos términos. De todos modos no conviene hacer una identificación entre terminología y actitud, a partir de aquella, tan sólo encontraremos ciertos indicios de ésta.

En el terreno educativo, nos encontramos con que la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), aparte de la reordenación general del sistema que supuso en su día, ha asumido su responsabilidad en la continuidad de la integración, ya planteada e iniciada con anterioridad (desde el marco normativo conformado fundamentalmente por la Ley General de Educación de 1970 y el Real Decreto 334/1985), e incluso da un decidido paso adelante en este terreno. El nuevo uso terminológico de la LOGSE: «necesidades educativas especiales» (acuñado en Inglaterra en el informe del comité Warnock de 1978 y que inspiraría años más tarde, en 1981, la Ley de Educación de ese país), lejos de ser un recambio en la etiqueta al que se llegó por el simple paso del tiempo, se ha convertido en un nuevo concepto, en una nueva perspectiva que adoptar ante la discapacidad. Comienza a establecerse una cierta lejanía respecto a usos terminológicos basados en categorías de pertenencia (sordos, ciegos, deficientes mentales...), pero sobre todo el planteamiento de la «necesidad educativa» parece reclamar un cierto correlato con la respuesta educativa, que de esta forma aleja la responsabilidad del individuo para situarla en el propio entorno educativo, en su modo de responder a lo diverso. López Melero (1997: 7 y ss.) plantea la adopción de un modelo educativo al que califica de competencial, que selecciona como valor preeminente lo diverso, para así conseguir la superación del que denomina «modelo del déficit», anclado tozudamente en lo que cada alumno no sabe hacer. Su pretensión es situar «lo diverso» como elemento central de cualquier proyecto educativo, o en suma, enfrentar la cultura de la singularidad a la cultura del hándicap.

Este pensamiento, que en la cultura de la integración, de la inclusión... se puede hacer factible, exige desde nuestra perspectiva un cambio de actitudes hacia las que la sociedad, en estos momentos no parece encaminarse por sí misma. Sociedad en la que los valores económicos impuestos y a veces superimpuestos -economía de la globalización- son las variables dominantes sobre las que en buena parte de las ocasiones giran proyectos y empresas y, desde esta perspectiva, lo normativo es, para cualquier proyecto educativo, más barato desde un punto de vista económico y más cómodo desde un punto de vista profesional.



No faltan para esta forma de actuación las justificaciones científicas, ni incluso aquellas que, desde una perspectiva social, aluden a criterios de justicia e igualdad. Tal vez sea este último, el contexto adecuado en el que tengamos que situar la normalización. De hecho, Sanz Barrio (1990, 136), señala al respecto que se trata de un discurso sociopolítico más que epistemológico y ello tal vez, como señala Humberto Maturana (1994), porque es en el espacio de las relaciones humanas donde surgen las limitaciones.

De esta forma, el estudio de las actitudes ha llegado a convertirse, en los últimos tiempos, en una de las líneas de investigación más fecundas. Buen ejemplo de ello fue la evaluación del Programa de Integración (P.I.) de nuestro país, que se inició durante el curso 85/86 y que puso de manifiesto que las actitudes, de los implicados en la integración, resultaron ser una de las variables de mayor trascendencia para el éxito del programa.

Pero a pesar de todo, a nuestro entender, el tema no ha recibido, en la literatura experimental, el trato que se merece, no ha llegado a conceptualizarse como variable crítica, y ello, tal vez, porque su estudio, como señala Palacios (1987), resulta complejo por confundirse en la actitud sus dimensiones cognitivas y afectivas o por la multiplicidad de métodos empleados. Verdugo, Jenaro y Arias (1995), añaden además otros problemas, como la falta de tradición existente en nuestro país en este tipo de investigaciones, la presencia predominante de encuestas generales, el uso de instrumentos creados en otros países con diferentes contextos...

No obstante, y a partir de los trabajos pioneros de García y Alonso (1985), podemos encontrar en nuestro país buen número de publicaciones de enorme interés: Aguado y Alcedo (1991); Zulueta (1991), Dengra, Durán y Verdugo (1991), Verdugo, Arias y Jenaro (1994), León (1995).

Ya en el propio informe Warnock (1978) se subrayaba la necesidad de adquirir una actitud positiva y optimista para poder prestar ayuda al niño con necesidades educativas especiales. Por su parte, Larrivee y Cook (1979, 316) señalaban: «si bien podemos imponer la integración mediante leyes de obligado cumplimiento, la forma que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños deficientes puede convertirse en una variable mucho más potente que cualquier esquema administrativo o curricular». En la misma línea Cochran (1997) concluía que las actitudes hacia la integración reflejan, en gran medida, las actitudes hacia las personas discapacitadas en general. Lo que sitúa el tema de las actitudes en un contexto más amplio -todos los que rodean al deficiente-, fundamentalmente por su influencia.

4. Procedimientos para la evaluación

Verdugo, Jenaro y Arias (1995), en su magnífica revisión del tema, resumen los procedimientos de evaluación en tres enfoques metodológicos: evaluación a través de imágenes, métodos sociométricos y métodos de lápiz y papel. De entre ellos el que mayor número de investigaciones ha aportado ha sido sin duda el que se ha basado en el uso de cuestionarios, en los que los sujetos expresan sus creencias, suposiciones, expectativas... hacia la discapacidad en general o hacia algún tipo concreto de déficit.

El cuestionario resulta, a pesar de sus limitaciones, una herramienta cómoda para su uso, aunque obviamente exige que contenga una adecuada representación de la multidimensionalidad de lo que intenta evaluar y esto es especialmente difícil en el caso de las actitudes, por lo que la cuestión se transforma en una de las principales fuentes de crítica.

5. Algunos resultados

Del conjunto de investigaciones dirigidas a la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad, una buena parte se han centrado en conocer cuáles son las opiniones de los profesores, así como poner de manifiesto las variables que se vinculan a opiniones favorables o desfavorables. Aquí, tanto por cuestiones de espacio como porque los destinatarios finales de esta revista son fundamentalmente profesionales o futuros profesionales de la enseñanza, nos centraremos en investigaciones que les afecten, aunque dejando claro que igualmente determinantes del éxito de cualquier proyecto de integración son las actitudes que exhiban alumnos o padres.

Desde los estudios clásicos de Larrivee y Cook (1979), Graham (1980)... se viene detectando una cierta actitud negativa de los profesores en relación a la integración de niños en sus aulas, lo que implica necesariamente el intento de actuación sobre las mismas, ya que en gran medida, el posible éxito de cualquier proceso de integración dependerá de estas opiniones, no sólo por lo que la propia actitud condicione, sino porque además las opiniones de los profesores generan ciertas influencias sobre las actitudes de los alumnos, lo que agravaría aún más la situación.

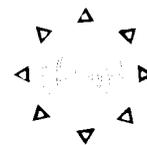
La revisión llevada a cabo por León (1995) ordena las variables que se han correlacionado con la actitud de los profesores hacia la integración del siguiente modo:

a) Variables estáticas. Se trata del análisis de comprobar la influencia de variables tales como el sexo, edad, número de alumnos... Los resultados han sido contradictorios, así, mientras que García y Alonso (1985) no han encontrado diferencias significativas vinculadas con estas variables, Roberts y Chris (1988) encontraron diferencias significativas asociadas a la variable ratio. Abós y Polaino-Llorente (1986) realizaron el boceto del profesor con actitudes positivas, caracterizándolo como joven, varón y con poca experiencia docente.

b) Entrenamiento y formación teórico-práctica. En este terreno parece que una de las conclusiones que podemos extraer es la importancia más que de la formación, del sentimiento de competencia profesional para el trabajo con niños de necesidades educativas especiales, como factor determinante de actitudes. En el mismo sentido Verdugo, Jenaro y Arias (1995) matizan, manifestando que la formación suele incidir en la mejora de la comprensión y en la configuración de actitudes más realistas, lo que no quiere decir que sean actitudes más favorables. No obstante, parece que la mayor parte de investigaciones ponen de manifiesto que los profesores reconocen, en una buena proporción, su falta de formación en relación a las exigencias y demandas profesionales derivadas de cualquier programa de integración.

c) Contacto y/o experiencia con niños deficientes. Es, tal vez uno de los determinantes más antiguos tratados en la literatura experimental. Allport en 1954 ya sugería tempranamente la que denominó «hipótesis del contacto», en la que planteó la posibilidad de eliminar ciertas actitudes estereotipadas, a través del contacto con deficientes. Este planteamiento ha logrado un importante consenso: Yuker (1986); Lyons (1991); Pelechano y García (1996), Gálvez (1998), entre otros, han encontrado que las diferencias de formación se han traducido en claras diferencias actitudinales hacia la aceptación de discapacitados en sus aulas.

d) Tipo y características de alumnos con n.e.e. En este sentido, Pérez (1994), reseña el macro estudio propiciado por la UNESCO en 1986, que se desarrolló en 14 países y en el que encontraron una mejor aceptación de alumnos que presentaban minusvalías de tipo físico o dificultades de aprendizaje y peor para aquellos alumnos que mostraban problemas emocionales, deficiencia mental, ceguera o audiomudez. Por otro lado, en las conclusiones de la evaluación del Programa de Integración del MEC (Aguilera, 1990) señala que lo que más condiciona las actitudes, no es tanto el tipo de déficit, cuanto el nivel intelectual asociado al déficit.



e) Nivel Educativo. Se hace referencia, en este apartado, a la variabilidad que las actitudes de los profesores puedan experimentar como resultado del nivel educativo en el que imparten docencia. En general, los estudios del campo concuerdan en una cierta tendencia, en los profesores, hacia la manifestación de actitudes, tanto más favorables cuanto más bajo sea el nivel educativo al que atienden (García y Alonso, 1985; Cochran, 1997; Rogers, 1987, etc.).

6. Conclusiones

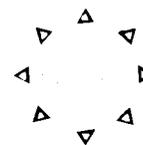
Parece que en el contexto educativo e incluso en el político, son pocas las personas que no están de acuerdo en señalar la importancia que tienen las actitudes de todos los implicados en el proceso educativo para el éxito de cualquier proyecto de integración, sin embargo son pocos los esfuerzos dedicados a la evaluación y modificación, en caso de necesidad, de esas actitudes. Un caso reciente en nuestro país puede ser el de la extensión de la integración educativa a la Educación Secundaria Obligatoria. El proceso se ha llevado a cabo por la simple prolongación de lo ya iniciado años atrás, incorporando las novedades propuestas por la ESO, pero sin una especial intervención sobre las actitudes.

Es cierto que se trata de un terreno de especiales dificultades, pero pensamos que se trata de una variable extraordinariamente determinante, y que por tanto la información, la reflexión y el debate con los equipos docentes, con los alumnos y con las asociaciones de padres para fomentar actitudes positivas en los sectores más reticentes de cada grupo, es fundamental. Entendemos que es una medida -en ningún caso la única- necesaria como precedente de un proyecto de la envergadura de la integración.

Referencias

- ABÓS, P. y POLAINO, A. (1986): «Integración de deficientes educables: un estudio de actitudes docentes», en *Revista Española de Pedagogía*, 172; 194-206.
- AGUILERA, M.J. y OTROS (1990): *Evaluación el programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid, M.E.C.-C.I.D.E.
- AGUADO, A.L. y ALCEDO, M.A. (1991): «Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes», en *Revista Española de Pedagogía*, 172; 193-206.
- ALCEDO, M^a.A. (1990): «Las estadísticas españolas de minusválidos físicos: una revisión crítica», en *Análisis y modificación de conducta*, 16; 506-548.
- ALLPORT, G. (1954): *The natura of prejudice*. Cambridge, Addison-Wesley.
- ALONSO SECO, J.M. y CASADO, D. (1999): *Curso sobre prevención de deficiencias*. Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- COCHRAN, H. (1997): «The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitude s toward inclusion», en *Dissertation Abstrac International*, 58(6A); 2068.
- DENGRÁ MOLINA, R.; DURÁN BENÍTEZ, R. y VERDUGO ALONSO, 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», en AA.VV.: *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*. Madrid, CEPE.

- GÁLVEZ, L.A. (1998): «Job satisfaction and attitudes toward teaching of elementary regular education teachers who serve special needs and special students», en *Dissertation Abstracts International*, 58(8-A); 3092.
- GARANTO ALÓS, J. (1989): *Trastornos de conducta en la infancia*. Barcelona, P.P.U.
- GARCÍA, J.N. y ALONSO, J.C. (1985): «Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales», en *Infancia y Aprendizaje*, 30; 51-68.
- GRAHAM, S. (1980): «Educational personnel's perceptions of mainstreaming and resource room effectiveness», en *Psychology in the schools*, 17; 128-134.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, (1987): *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y minusvalías*. Madrid, I.N.E.
- LARRIVEE, B. y COOK, L. (1979): «Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude», en *Journal of Special Education*, 13,3; 315-324.
- LEÓN GUERRERO, M.J. (1995): «Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula, acerca de la integración escolar. Una revisión de las investigaciones del campo», en *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 8; 141-152.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997): «La educación (especial): ¿hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?», en *Educación*, 21; 7-17.
- LYON, M. (1991): «Enabling or disabling? Students' attitudes toward person with disabilities», en *American Journal of Occupational Therapy*, 45(4); 311-316.
- MATURANA, H. (1994): *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Dolmen Mundo Abierto.
- MOSSU, L. (1981): «Los minusválidos representan el 10% de la población mundial», en *Minusval*, 37; 15-16.
- PALACIOS, J. (1987): «El papel de las actitudes en el proceso de integración», en *Revista de Educación*. Número extraordinario, 209-215.
- PARRILLA LATAS, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Madrid, Cincel.
- PELECHANO, V. y GARCÍA DE LA BANDA, G. (1996): «Dimensiones de la integración de invidentes y determinantes demográficos de las actitudes de aceptación y rechazo en padres y profesores», en *Análisis y Modificación de Conducta*, 22; 37-74.
- PÉREZ CORBACHO, J. (1994): *Los niños con necesidades educativas especiales en Murcia. Incidencia e integración en los centros educativos ordinarios*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- PERRON, R. (1973): «Actitudes e ideas respecto a las deficiencias mentales», en ZAZZO, R.: *Los débiles mentales*. Barcelona, Fontanella.
- ROBERTS, C. y CHRIS, P. (1988): «The attitude of primary school staff toward the integration on mildly handicapped children», en BRTNIK, E.A. y Otros: *Technology, resources and consumer outcomes: proceedings of the twenty third national conference of the Australia society for the study of intellectual disability*. Perth, Western Australia. P.E. Publications.
- ROGERS, B. (1987): *A comparative study of the attitudes of regular education personnel toward mainstreaming students and variables affecting attitudes*. Acapulco, Pan American Conference on Rehabilitation and Special Education.
- SANZ BARRIO, O. (1990): «Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8; 132-138.



-
- SANZ DEL RÍO, S. (1985): *Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional*. Madrid, Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.
- SCHEERENBERGER, R.C. (1984): *Historia del retraso mental*. San Sebastián, S.I.I.S.
- STAUB, D. (1998): *Delicate threads: friendships between children with and without special needs in inclusive settings*. Bethesda, Woodbine House.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (Dir). (1995): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid, Siglo XXI.
- VERDUGO, M.A.; ARIAS, B. Y JENARO, C. (1994): *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- VERDUGO, M.A.; JENARO, C. y ARIAS, B. (1995): «Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad», en VERDUGO, M.A.: *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid, Siglo XXI.
- WARNOCK, M. (1978): *Warnock report: white paper*. London, SSRC.
- YUKER, H.E. (1986): «Disability and the law: Attitude of police, lawyer and mental health professional. Special issue: rehabilitation psychology and the law», en *Rehabilitation psychology*, 31: 13-25.
- ZULUETA, M.I. (1991): «Actitudes de los padres: una aproximación psicológica», en AA.VV.: *Síndrome Down: avances en acción familiar*. Santander, Fundación Síndrome Down de Cantabria.

Delia Martín Domínguez y Antonio Soto Rosales son profesores titulares del Departamento de Psicología de la Universidad de Huelva. Correos electrónicos: delia@uhu.es / soto@uhu.es