

Uno de los rasgos comunes a las diversas líneas de investigación desarrolladas en torno a la integración de los niños deficientes consiste en el lugar relevante que asignan a toda la problemática relacionada con las actitudes hacia los deficientes y su integración. Un buen ejemplo de esta relevancia lo constituyen las consideraciones de Voeltz (1980, 1982), que repetidamente subraya el hecho de que las actitudes contrarias a la integración pueden limitar o incluso impedir el éxito de los esfuerzos de integración.

No es de extrañar, por tanto, que haya una buena cantidad de investigación en torno a la temática de las actitudes respecto a la integración como proceso y respecto a los niños deficientes integrados como personas, alumnos y compañeros. Con todo, y como señala Hazzard (1983), los hallazgos de estas investigaciones son con frecuencia difíciles de integrar debido a la diversidad de los métodos de investigación utilizados. Con frecuencia se confunden las dimensiones cognitivas y afectivas de las actitudes. Debido en parte a estos problemas, la investigación normativa relativa a las relaciones entre las actitudes y sus relaciones con características tales como la edad de los niños, su sexo, su experiencia previa en el contacto con deficientes, etc., es confusa y contradictoria. No obstante lo anterior, existen algunas líneas consistentes y datos que se repiten de unas investigaciones a otras. Será a estos aspectos a los que prestaremos especial atención en esta breve y no exhaustiva revisión.

Es preciso señalar, antes de entrar directamente en la problemática que nos ocupa, que el papel de las actitudes ha sido muy estudiado en el terreno de la investigación educativa. Los trabajos más conocidos son aquellos que demuestran que cuando un profesor tiene respecto a un alumno concreto una elevada expectativa de éxito, tiende a transmitírsela de forma implícita,

(*) Universidad de Sevilla.

demostrándole confianza en sus posibilidades; así, se dirige a él con más frecuencia cuando plantea en clase alguna pregunta difícil, le encomienda responsabilidades más delicadas, etc.; cuando un alumno de este tipo comete algún error, el profesor tiende a achacarlo a una distracción pasajera o a un mal momento y le transmite el mensaje subrepticio de que no es importante que se equivoque en alguna ocasión, ya que habitualmente lo hace muy bien. Por el contrario, cuando un profesor tiene una elevada expectativa de fracaso en un alumno, le transmite también su pesimismo en sus posibilidades, le motiva menos, interpreta sus errores más en términos de incapacidad que de distracción... transmisión que de nuevo se suele llevar a cabo de forma implícita, aunque en ocasiones se hace también explícitamente.

No cabe duda de que estas actitudes por parte de los profesores son percibidas por los niños, convirtiéndose para los unos en factor de motivación y para los otros en baja confianza en sí mismos. Por este motivo se dice a veces que las actitudes de los profesores son «profecías que se autorrealizan», pues buena parte del rendimiento final del niño tiene una elevada relación con las expectativas que el profesor se forma a lo largo del curso respecto a él.

1. Actitudes de los profesores

De acuerdo con la observación de Larrivee y Cook (1979), mientras que quienes están más alejados de los niños dentro del sistema educativo, tienen en general actitudes positivas respecto a la integración y los deficientes (tal es el caso, por ejemplo, de quienes trabajan en la administración educativa), los que están más próximos a los alumnos (los profesores) tienen sentimientos más ambivalentes y una mayor incidencia de actitudes negativas.

Las actitudes de los profesores respecto a la integración son complejas y multifacéticas, lo que hace que no siempre sean fáciles de medir. Entre los aspectos importantes que se deben considerar están la percepción que los profesores tienen de su propia capacidad para llevar a cabo la integración y sus actitudes y percepciones respecto a los sistemas de apoyo de que disponen. Probablemente, dos de las variables del profesor más importantes para el éxito de la integración sean su formación y sus actitudes; dentro de estas últimas, tal vez uno de los aspectos más relevantes sea el nivel de éxito que predicen en los alumnos integrados; cuanto más optimista sea esa predicción y de cuantos más recursos dispongan por su formación, tanto más esperanzador puede resultar el proceso de integración.

Las actitudes de los profesores hacia la integración y hacia los deficientes integrados son además de particular importancia por las notables concordancias que se han observado entre las aceptaciones y rechazos del profesor y las de los alumnos no deficientes. Como señalan Corman y Gouliieb

(1978), el status social de los niños integrados en clases normales tiene gran relación con la percepción por parte del profesor de incompetencia y problemas de conducta. Los niños deficientes integrados percibidos por sus profesores como de mala conducta, fueron rechazados por sus compañeros no deficientes; los deficientes percibidos por sus profesores como académicamente incompetentes no tuvieron una aceptación elevada entre sus compañeros. Resulta interesante que, según los datos de estos autores, la percepción de los profesores de la conducta de los deficientes explica más varianza del status social de los niños deficientes entre sus compañeros. Parece evidente que, de ser esto así, de ello derivan algunas consideraciones prácticas de cara al proceso de integración, consideraciones a las que nos referiremos más adelante.

2. Actitudes de los niños no deficientes hacia los deficientes integrados

Uno de los datos que se repiten de una investigación a otra es el de que los niños deficientes integrados tienen una posición sociométrica menos favorecida que los demás, es decir, que el status social de los niños deficientes es peor que el de los no deficientes (Cavallaro y Porter, 1980; Corman y Gottlieb, 1978; Esposito y Peach, 1983; Morrison y Bothwick, 1983). La descripción que hacen Blancher-Dixon *et al.* (1981) es bastante típica: «los niños no deficientes interactúan menos de lo que se esperaba con los deficientes medios y severos. Estos, a su vez, muestran poca discriminación entre compañeros de juego, pudiendo describirse sus encuentros sociales como típicamente breves y pobremente organizados» (p. 238).

Otra constante de las diferentes investigaciones es que en general las chicas aceptan más a los deficientes que los chicos (por ej., Hazzard, 1983).

Habitualmente, los niños que asisten a escuelas en las que son posibles las interacciones de los deficientes con los no deficientes, muestran menos rechazo que aquellos que no tienen ocasión de interactuar, pero, como ya se ha indicado, cuando la ocasión de interactuar se da, como ocurre en las escuelas que practican la integración, el status sociométrico de los deficientes es peor.

La existencia de estas relaciones de rechazo hacia los niños deficientes integrados es particularmente crítica, pues, si hemos de hacer caso a Johnson y Johnson (1980), «la integración tiene éxito sólo en la medida en que integra a los deficientes en relaciones constructivas con los no deficientes» (p. 90) y, según los mismos autores, «el aspecto más importante de la integración es el establecimiento de relaciones de aceptación y apoyo entre deficientes y no deficientes» (p. 97).

El contacto directo con deficientes *per se* no necesariamente produce actitudes positivas, no estereotipadas (Donaldson, 1980) y, como señalan Cavallaro y Porter (1980), la integración física por sí sola no da como resultado una integración social completa entre los deficientes y los que se desarrollan normalmente. En palabras de Johnson y Johnson (1980), limitarse a colocar físicamente juntos a deficientes y no deficientes no significa que se vayan a dar entre ellos relaciones constructivas. Cuando la aproximación física se lleva a cabo, cual es el caso en la integración, a veces se produce una sobreaceptación inicial que va luego seguida de rechazo.

Pero el rechazo de los no deficientes hacia los deficientes no es irremediable. Hay aspectos sobre los que es posible intervenir y que parecen brindar posibilidades prometedoras de cara al cambio de actitudes. De ellos hablamos en el apartado que sigue.

3. Interacción social y actitudes

Como señala Donaldson (1980), en contraste con la amplia cantidad de investigación dedicada a analizar la existencia de actitudes negativas y a delinear las variables asociadas con tales actitudes, ha habido poca investigación sobre cómo modificar las actitudes hacia los deficientes; «de la necesidad de cambiar las actitudes negativas —concluye— se ha hablado más de lo que se ha hecho».

Es claro que para que la integración sea efectiva hay que influir sobre las actitudes de los niños respecto a los deficientes (lo mismo vale, como es obvio, en relación con los profesores y demás agentes o administradores del sistema educativo; pero ahora es de los niños de quienes hablamos). De acuerdo con Voeltz (1980), «las actitudes de los niños no deficientes (hacia los deficientes) pueden verse como variable dependiente sujeta a cambio en función de las oportunidades y demandas planteadas a esas actitudes por los miembros del sistema social» (p. 462). La forma en que los profesores estructuran las situaciones de interacción entre deficientes y no deficientes determinan las «oportunidades y demandas» a las que Voeltz se refiere en la cita precedente.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1980), las actitudes negativas hacia los deficientes existen antes de que empiece la integración; las primeras impresiones y el etiquetado social contribuyen a reforzar la estigmatización. Pero es la interacción social real entre deficientes y no deficientes lo que determinará que el rechazo se refuerce o se transforme en aceptación. Según el resumen que hacen de la cuestión Madden y Slavin (1983), se han desarrollado diversos intentos para mejorar el status social de los niños integrados; el procedimiento usual ha consistido en organizar situaciones de interacción y la tendencia general de los resultados ha sido positiva; y será por tanto más

positiva si no se circunscribe a un período de tiempo corto, sino que se logra introducir el aprendizaje cooperativo como parte regular de la forma de enseñar del profesor.

En efecto, los datos de Johnson y Johnson (1980) muestran que la estructura de aprendizaje de tipo cooperativo (al contrario de lo que ocurre con la de tipo competitivo o de tipo individualista), contribuye positivamente al cambio de actitudes hacia los deficientes integrados, actitudes que se van orientando más, a través del aprendizaje cooperativo, hacia la aceptación. En contraposición con los efectos positivos que derivan de la situación estructurada en el seno de situaciones de aprendizaje, otros procedimientos utilizados con la idea de promover el cambio de actitudes, o han dado pocos resultados (presentación de información sobre la deficiencia, simulación de deficiencias por parte de los no deficientes) o han dado resultados negativos (discusiones en grupo entre niños no deficientes).

Lo anterior significa que los profesores pueden hacer cosas para ayudar a los deficientes en su ajuste a la integración y para mejorar su status social entre los no deficientes. En concreto, la forma en que estructuran las situaciones de aprendizaje, así como los objetivos de aprendizaje, determinan cómo interactuarán unos niños con otros y estos patrones de integración son los que en última instancia van a ser responsables de las actitudes finales (Johnson y Johnson, 1980).

Lo que antecede, a su vez, implica que los profesores necesitan de un conjunto de estrategias prácticas a usar para que se dé el aprendizaje cooperativo. Las que siguen son algunas de las sugerencias que Johnson y Johnson (1980) ofrecen para estructurar un aprendizaje cooperativo: especificar los objetivos instruccionales de la lección; seleccionar el tamaño del grupo más adecuado para esa lección; asignar alumnos a los grupos de forma tal que se maximice la heterogeneidad de los alumnos en cada grupo; suministrar los materiales adecuados; explicar a los alumnos la tarea y su estructura cooperativa; observar las interacciones; ayudar a los grupos que lo necesiten; evaluar el resultado final de la cooperación (Johnson y Johnson, 1980, pp. 96-97).

En relación con la distinción entre aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo, consúltese Coll (1984), en el número 27-28 de *Infancia y Aprendizaje*.

De todas formas, aunque las interacciones en el marco de las situaciones de aprendizaje cooperativo sean, al parecer, el procedimiento más eficaz para lograr el cambio de actitudes respecto a los niños deficientes integrados, no es el único. Así, por ejemplo, las presentaciones cortas y estructuradas de —o las experiencias con— personas que representan imágenes no estereotipadas de deficientes y que tienen un status valorado por los niños no defi-

cientes, han sido también eficaces para la modificación de actitudes, aunque en este caso los efectos son sólo a corto plazo (Donaldson, 1980). En el curso de estas presentaciones estructuradas, los adultos deficientes explican a los niños quiénes son, cómo viven, qué deficiencias tienen, cómo se las arreglan en la vida, cómo esperan ser tratados...

4. Las actitudes de los padres

En la literatura consultada para la elaboración de esta breve revisión no se han encontrado referencias al papel que juegan las actitudes de los padres respecto a los niños integrados; actitudes tanto de los padres de niños deficientes, como de niños no deficientes.

De todas formas, parece que la toma en consideración de las actitudes de los padres es importante. Y al hablar de actitudes debe entenderse también que se habla de sus expectativas respecto a las posibilidades de éxito del niño en la escuela y respecto a su futuro en general.

Aunque entre nosotros se cuenta con el hecho de partida de que los padres de los colegios de integración están a favor de la misma, ello no es óbice para pensar que tal actitud puede estar basada en argumentos de tipo general, afectivos, intelectuales o ideológicos. Es probable que por debajo de esos argumentos subyazcan preocupaciones o expectativas de éxito bajas, o no igualmente elevadas en todos los dominios.

Con los padres puede ocurrir lo que con los propios niños: que la integración por sí sola no sea suficiente para promover un cambio significativo y positivo en las actitudes y expectativas. En este sentido, tal vez sea interesante promover dos tipos de medidas.

En primer lugar, que los padres de los deficientes integrados participen con los profesores en el esfuerzo por asegurar el éxito de la integración. Ello podría traducirse, por ejemplo, en solicitar la cooperación de los padres en el trabajo con los niños, en especial, pero no sólo, en su casa. A los padres se les deberían asignar una serie de tareas a realizar con sus hijos en casa, tareas para las que recibirían las explicaciones, el adiestramiento y el modelo de los profesores o de las personas de apoyo. Esta contribución de los padres, que se ha revelado crucial en muchos programas de intervención educativa de tipo compensatorio, puede convertirse en una auténtica piedra de toque del cambio de actitudes y expectativas.

En segundo lugar, se debería hacer todo lo posible por abrir las puertas del aula a la presencia de los padres, tanto de los deficientes como de los no deficientes. Tal presencia puede adoptar varias formas: desde la simple presencia en el aula como observadores —lo que es menos beneficioso, tal vez,

que lo que sigue— hasta su presencia como colaboradores del profesor en el trabajo cotidiano (para alcanzar materiales a los niños, acompañarles al cuarto de abajo, hacer de modelos en la resolución de algunas tareas, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BLACHER-DIXON, J.; LEONARD, J., TURNBULL, A. P.: Mainstreaming at the early childhood level: current and future perspectives. *Mental Retardation*, 19, 1980. 235-241.
- CAVALLARO, S. A., PORTER, R. H.: Peer preferences of at-risk and normally developing children in a preschool mainstream classroom. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 1980. 357-366.
- COLL, C.: Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 1984. 119-138.
- CORMAN, L., GOTTLIEB, J.: Mainstreaming mentally retarded children: a review of research. En: N.R. Ellis (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*, vol. 9, 1978. New York: Academic Press.
- DONALDSON, J.: Changing attitudes toward handicapped persons: a review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46, 1980. 504-514.
- ESPOSITO, B. G., PEACH, W. J.: Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children*, 49, 1983. 361-363.
- HAZZARD, A.: Children's experience with, knowledge of, and attitude toward disabled persons. *Journal of Special Education*, 17, 1983. 131-139.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T.: Integrating handicapped students into the mainstream. *Exceptional Children*, 47, 1980. 90-98.
- LARRIVEE, B., COOK, L.: Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 1979. 315-324.
- MADDEN, N. A., SLAVIN, R. E.: Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. *Journal of Special Education*, 17, 1983. 171-182.
- MORRISON, G. M., BORTHWICK, S.: Patterns of behavior, cognitive competence, and social status for educable mentally retarded children. *Journal of Special Education*, 17, 1983. 441-452.
- VOELTZ, L. M.: Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 1980. 455-464.
- VOELTZ, L. M.: Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 1982. 380-390.