

DIMENSIONES DE LA INTEGRACIÓN DE INVIDENTES Y DETERMINANTES DEMOGRÁFICOS DE LAS ACTITUDES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO EN PADRES Y PROFESORES

Vicente Pelechano
Gloria Garcia de la Banda

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (Tenerife)

RESUMEN

El presente trabajo describe la elaboración y aplicación de una escala de evaluación de actitudes hacia la integración educativa y social de los invidentes. Este instrumento fue cumplimentado por una muestra de padres/madres y profesores/as de diferentes Comunidades Autónomas. La factorización de la escala aisló un factor de aceptación y otro de rechazo hacia dicha integración. Las variables socio-demográficas que han emergido como determinantes de estas posiciones de aceptación y de rechazo son cuatro: el nivel de contacto, la edad, el origen geográfico y el rol social desempeñado.

Palabras clave: ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN DE DISCAPACITADOS, INTEGRACIÓN DE INVIDENTES, DETERMINANTES SOCIO-DEMOGRÁFICOS DE LA INTEGRACIÓN

SUMMARY

A new questionnaire on attitudes toward mainstreaming of blind and severely visually impaired children has been fulfilled by 1.010 adults. Factor analysis of the attitudes questionnaire revealed two

independent dimensions: Refusal of mainstreaming blind children and social and personal acceptance. The effects of age, gender, contact, social role and geographic origin on these dimensions were analyzed.

Key Words: ATTITUDES TOWARD MAINSTREAMING OF BLIND CHILDREN, MAINSTREAMING AND DESCRIPTIVES DETERMINANTS OF ATTITUDES

INTRODUCCIÓN¹

En la actualidad, la *escolarización de niños con deficiencias* junto a otros sin ellas es una realidad impuesta por las directrices de política educativa de diversos países occidentales (Barnartt y Kabzems, 1992). Esta innovación forma parte de una nueva filosofía de servicios sociales que viene propugnando la *normalización* de los servicios, de las condiciones de vida y del estatus de las personas con deficiencias en nuestra sociedad (Perrin y Nirje, 1985).

Siguiendo el ejemplo de los países anglosajones, la *integración educativa* en España se ha regido por los principios de integración, normalización (Bank-Mikkelsen, 1969, Wolfensberger, 1972), sectorización e individualización (Molina, 1987). Estos principios fueron presentados en la Ley de Integración Social de los Minusválidos (B.O.E., abril, 1982) y corroborados por la Ley de Ordenación de la Educación Especial (B.O.E, octubre, 1982).

Algunas voces críticas (Jones y cols., 1978; Peñate, 1986, 1991) han señalado la falta de *evidencia empírica* que avale la superioridad del contexto integrado frente al segregado a la hora de alcanzar los objetivos académicos y de socialización de los alumnos con deficiencias. Por otro lado, en opinión de Stobart y Daly, (1985) la *justificación* de esta medida se ha realizado "a posteriori", ape-

¹ La investigación de la que este artículo forma parte ha sido subvencionada por la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), aunque las ideas que se encuentran en el texto son de exclusiva responsabilidad de los autores y no comprometen a dicha institución.

lando a interpretaciones poco rigurosas de constructos psicológicos tales como: (i) la "hipótesis de contacto" (Allport, 1954), (ii) la "teoría del modelado" de Bandura (1977) y (iii) la "teoría del etiquetado" (Goffman, 1963).

En nuestro país como en otros, la implantación generalizada de la integración ha desencadenado una apasionada polémica que ha enfrentado a los diversos agentes de la integración. Una característica del debate ha sido la utilización de argumentos de tipo emocional e ideológico que han oscurecido los resultados obtenidos en la práctica (Carnine y Kameenui, 1990, Coates, 1989, Kauffman, 1989, Reynolds, 1988, Semmmel y cols., 1991, Silver, 1991, Trent, 1989). Esta situación ha dejado a algunos sectores sociales sin una directriz clara en cuanto a los beneficios de la integración de los discapacitados. Entre ellos, padres y educadores se han visto especialmente afectados, lo que ha favorecido la adopción de posiciones de rechazo o aceptación sin justificación y ha facilitado una selección arbitraria de las opiniones y evidencias que mejor se adaptaban a sus propias creencias e ideologías. De ahí la relevancia del estudio de las actitudes en este colectivo social y de sus determinantes a la hora de analizar el éxito o fracaso de esta innovación.

El análisis de las actitudes hacia la integración social de los discapacitados se ha caracterizado desde su inicio por la extrema complejidad de sus planteamientos (Olson y Zanna, 1993, Tesser y Shaffer, 1990) y en particular por la multidimensionalidad que entraña (Kramer, 1947). La bibliografía sobre el tema nos muestra que desde la publicación de las escalas de Whiteman y Lukoff (1964a) (1964b) sobre actitudes de los videntes hacia los deficientes visuales, y de Siller y cols. (1967a) (1967b) sobre actitudes hacia discapacitados en general, pocas cosas han cambiado en la elaboración, validación y utilización de escalas que midan las actitudes hacia las discapacidades. Así, las críticas de estos últimos autores sobre ciertos instrumentos de medida de actitudes son perfectamente aplicables hoy día. Entre ellas podemos enumerar: (i) un desarrollo psicométrico pobre, (ii) una proliferación desmedida de pruebas utilizadas únicamente por sus creadores (Darvill, 1989) y (iii) elaborados bajo el supuesto teórico de una unidimensionalidad

subyacente (Cohen y Struening, 1962, Makas y cols, 1988). Estos criterios han sido tenidos en cuenta en la elaboración de nuestra instrumentación para la evaluación de las actitudes de nuestra muestra.

Por otra parte, con relación a los determinantes de las actitudes de adultos hacia la integración de invidentes que otras investigaciones anteriores han tenido en cuenta encontramos: (i) factores institucionales, (ii) factores socio-demográficos y (iii) factores personales.

En cuanto a factores institucionales tenemos: (a) la tradición existente en materia de educación especial (Winzer, 1987), (b) los recursos materiales disponibles, (c) la composición del equipo de apoyo y la calidad-cantidad de atención prestada (O'Hagan, 1988), (d) número de alumnos por clase, (e) número máximo de alumnos con discapacidades por clase, (f) niveles de integración que la escuela ofrece (Gickling y Theobald, 1975) y (g) curricula (Shotel, Iano y McGettigan, 1972).

La influencia diferencial de estos factores sobre las actitudes de los profesores ha sido muy estudiada en la bibliografía anglosajona debido a que en países como Estados Unidos, Inglaterra y Australia las condiciones de la integración varían ampliamente de un estado/condado a otro y de una Comunidad Autónoma a otra. En España existe una legislación a nivel nacional que regula estas condiciones posibilitando unas condiciones de integración más homogéneas (más información sobre este punto puede encontrarse en Marchesi y cols., 1991). Por lo tanto, estos factores institucionales no pueden considerarse fuentes principales de variación en nuestro estudio. Aunque las diferencias en medios materiales y humanos, así como en la plasmación de la legislación concreta y en las medidas adoptadas ha sido y es muy distinta.

En cuanto a los factores socio-demográficos que esta investigación ha tenido en cuenta están: la *edad*, el *género*, el lugar de origen, el *grado de contacto* y el nivel de *compromiso-conocimiento* de nuestra muestra. Los factores seleccionados han sido aquéllos susceptibles de ser adaptados tanto a nuestra muestra de padres como de profesores, además de haber demostrado tener relevancia en otros estudios sobre actitudes revisados.

La *edad* es una de las variables que aparece de manera consistente en la bibliografía como factor determinante de la actitud hacia la integración (Weiserbs y Gottlieb, 1992, Riemann y cols., 1993). Nuestra investigación ha dividido esta variable en tres grupos: (a) el período de edad que cubre *hasta los 30 años* (N = 270), (b) el que va *de los 31 a los 37* (N = 308) y el (c) que agrupa a aquellas personas de nuestra muestra con *38 años o más* (N=332). La razón de esta división se basa en considerar que las personas hasta aproximadamente los treinta años están en un momento de progreso profesional. En el caso del grupo de padres, con su primer hijo en edad escolar. El grupo de edad entre 31-37 años tiende a caracterizarse por una mayor estabilidad profesional y por tener más de un hijo. El último grupo de mayores de 37 años representa, por un lado, a personas ya estabilizadas a nivel profesional, y en cuanto a padres se refiere, con una dinámica personal de producción y funcionamiento rutinario; y por el otro, una edad que a veces trae consigo situaciones de crisis personal y profesional que aparecen alrededor de los "cuarenta".

La relevancia del *género* en la actitud hacia los deficientes ha sido examinada ampliamente en la bibliografía sobre el tema. Esta viene atribuyendo a la mujer una actitud más altruista y de ayuda a los discapacitados que los hombres (Baker y Reitz, 1978, Kottke, Mellor y Schmidt, 1987). Sin embargo, en otros estudios encontramos que el género fué el predictor menos eficaz a la hora de pronosticar las actitudes de los profesores/as hacia los alumnos con deficiencias (Furnham y Pendred, 1983, Stancic, 1984).

La *zona geográfica y cultural* de pertenencia no ha sido una variable muy estudiada en las investigaciones sobre actitudes hacia la integración, salvo en lo referido a la variable medio rural frente a urbano. Debido a que nuestra muestra pertenece a tres lugares bien distintos de la geografía nacional hemos tenido en cuenta este factor como fuente potencial de diferenciación en las opiniones sobre la integración escolar, personal y social de los invidentes. En parte, debido a que la puesta en práctica de la integración ha sido muy distinta en cada una de estas comunidades.

Como se ha señalado anteriormente, uno de los determinantes más analizados en la bibliografía sobre la integración es la llamada

"hipótesis de contacto" (Allport, 1954). Esta teoría plantea, de manera general, que la posibilidad de interactuar con ciertos colectivos disminuye las actitudes estereotipadas hacia ellos (Donaldson, 1980). Esta afirmación parece haber tenido confirmación en diferentes muestras: público en general (Gething, 1991), profesionales (Lyons, 1991, Yuker, 1986), empresarios (Levy y cols., 1993), padres (Gilbride, 1993), estudiantes universitarios (Downs y Williams (1994), compañeros de estudios (Esposito y Reed, 1986, McDonald y Birnbrauer, 1987).

En el ámbito educativo, parece que la ausencia de experiencia profesional y/o información sobre niños con discapacidades puede producir un fortalecimiento de los miedos, prejuicios y estereotipos que algunos profesores de enseñanza ordinaria manifiestan en relación con la incorporación de los alumnos con deficiencias a sus clases (Beh-Pajoo, 1992, Siperstein y Bak, 1980a, 1980b). Por el contrario, la variable "experiencia en el aula" con dichos alumnos es para los profesores un factor que produce efectos positivos en su actitud hacia la integración (Bowd, 1986, Carlson y Clapp, 1983, Castoria, 1986, Center y cols., 1985, Giangreco y cols., 1993, Gulranick, 1981, Keilbaugh, 1977, Lombardo y Lombardo, 1987, Mousley, Rice y Tregenza, 1993, Stainback y Stainback, 1982).

Para evaluar dicha variable hemos utilizado tres categorías de "contacto": (1) no contacto referido a aquellos padres y profesores que nunca han tenido experiencia de contacto con alumnos o compañeros de sus hijos deficientes visuales, (2) *contacto leve*, se refiere a aquellos padres y profesores que han tenido cierto contacto en el colegio donde enseñan o al que sus hijos asisten y (3) entendemos por muestra de *contacto máximo* a aquellos profesores que enseñan a deficientes visuales en su propio aula o a padres cuyos hijos asisten a la misma clase que el alumno invidente.

En nuestra opinión, la posición de los padres y profesores puede variar de acuerdo con el grado de *compromiso/role social* que tienen en relación a la educación de los deficientes. Esta perspectiva ha sido corroborada por recientes estudios (Jangira y Srinivasan, 1991). Para su análisis, hemos dividido a nuestra muestra en tres grupos: i) padres (incluyendo padres y madres), ii) profesores/as de Enseñanza General Básica (EGB) y iii) profesores/as de Educación Especial (EE).

La justificación para esta diferenciación ha sido señalada tentativamente en otra publicación (Pelechano, 1993). Los profesores de EE, gracias a la formación especializada que reciben, tienen un conocimiento más preciso sobre las limitaciones de los discapacitados. Ello les ayuda a desarrollar unas expectativas menos distorsionadas sobre las posibilidades educativas de los niños con deficiencias que los profesores de EGB y los padres. Cabe añadir que la elección de la especialidad de Educación Especial lleva generalmente consigo un elemento motivacional de expectativa positiva y que puede tener componentes altruistas, que los diferencia, asimismo, de los otros dos grupos (Thousand y Burchard, 1990).

La comparación de las actitudes hacia la integración de padres y profesores realizada por otros investigadores apunta hacia un claro desconocimiento por parte de los primeros del impacto real que la integración de alumnos deficientes puede producir en el rendimiento de sus hijos. Asimismo, se advierte una actitud de sobreprotección por parte de los padres hacia los deficientes, recomendando para su educación un ambiente más protegido de peligros físicos y de abusos verbales como el que ofrecen los colegios de educación especial (Pumfrey, 1993).

En el caso de los padres de alumnos que asisten a clases de integración con niños deficientes, tres de las objeciones más comunes detectadas en la revisión de la bibliografía realizada han sido: 1) que el profesor dedique la mayoría de su tiempo a estos niños y por tanto desatienda a sus hijos, 2) que el nivel de rendimiento de la clase disminuya con la incorporación de un alumno de estas características y 3) que la preparación del profesorado es insuficiente (Monsalvo, Roldán y Tejero, 1987). Estas preocupaciones han sido incorporadas a los contenidos de las preguntas de nuestro cuestionario.

Variables referidas a la experiencia profesional de los docentes tales como: formación como profesores de EGB (Kearney y Durand, 1992), años de docencia (Baker y Gottlieb, 1980), capacidad docente (Larrivee y Cook, 1979), estilo docente (Speicher, 1984), número de cursos de formación en Educación Especial (Miller y Porter, 1994), curso en el que enseñan y manera de percibir la integración (Duquette y O'Reilly, 1988), aún siendo relevantes en la

bibliografía consultada (Hannah y Pliner, 1983, Sleeter, 1989, Stephens y Braun, 1980), no han podido ser adaptadas a nuestra muestra de padres.

Por otro lado, existe una gran cantidad de investigaciones que analizan las preferencias de padres y profesores en función del tipo de deficiencia a integrar (Berryman y Neal, 1980, Cohen, 1986, Safer, 1980, Stancic, 1984, Ward y Center, 1987, Ward, Center y Bochner, 1994)). Sin embargo, este factor no ha sido tenido en cuenta debido a que nuestra investigación se ha centrado únicamente en un tipo de discapacidad: niños ciegos o amblíopes sin otras deficiencias asociadas.

También, hemos encontrado un gran número de estudios que analizan las actitudes de padres de niños discapacitados hacia las diferentes opciones educativas (Budge y cols., 1986a, 1986b, Buultjens, 1986, Hanline y Halvorsen, 1989, Kidd y Hornby, 1993, McDonnell, 1987). Debido a las dificultades aparecidas en la recogida de datos con este grupo de padres en nuestro estudio, explicadas en el siguiente punto, no se presentan resultados en cuanto a este punto.

Por último, en cuanto a la influencia de los factores de personalidad sobre las actitudes hacia la integración de niños invidentes, los resultados de estas relaciones van a presentarse en otra publicación (García de la Banda y Pelechano, en prensa).

MÉTODO

El primer paso consistió en la elaboración de un instrumento que evaluase las actitudes de los adultos hacia la integración de los invidentes a nivel escolar, personal y comunitario. Este *inventario* fue elaborado por Pelechano a partir de una serie de investigaciones sobre las actitudes hacia la integración de los retrasados mentales realizadas en Cantabria (Pelechano, 1987). El cuestionario se compone de 87 ítems con un formato de respuesta de elección obligatoria con tres alternativas de respuesta: (i) totalmente de acuerdo, (ii) ni acuerdo ni desacuerdo y (iii) desacuerdo total. El contenido

de dichos items cubre las siguientes áreas racionales: (i) conocimiento acerca de la ceguera y sus repercusiones psicológicas, (ii) derecho a una educación adecuada para los invidentes en centros públicos, (iii) derecho a disfrutar de bienes sociales y culturales, (iv) tipo de trato (especial o no) y en qué momentos, (v) exigencias a nivel de rendimiento y comportamiento hacia los niños con problemas visuales, y (vi) aceptación personal y social de los niños ciegos.

Como variables descriptivas individuales esta escala incluye, la *edad* (mayores de 37, entre 31 y 37, menores de 31), el *género*, el lugar de origen geográfico (Comunidades Autónomas de Asturias, Valencia y Canarias) el nivel de *compromiso-conocimiento* de nuestra muestra (padres, profesores de EGB y profesores de EE) y el *grado de contacto* con invidentes (no contacto, contacto leve y contacto máximo).

PARTICIPANTES

Presentamos resultados correspondientes a un total de 1010 *adultos* divididos en padres (madres) (396) y profesores(as) (613). Tal y como muestra la *tabla 1*, existe un ligero predominio de madres (62,8%) y de profesoras (66,8%). La muestra³ recogida pertenece a las Comunidades Autónomas de Asturias (627), Canarias (172) y Valencia (204). Por lo que se refiere a la edad, encontramos un ligero predominio de los mayores de 37 años (36,5%), repartiéndose los porcentajes entre los grupos de menores de 31 años (29,7%) y entre 31-37 (33,8%). Casi el 20% de los adultos han tenido contacto con niños invidentes en el proceso de integración. La muestra de contacto está dividida en contacto leve (9,9%) y contacto máximo (9,5%), operacionalizada tal como hemos explicado en el punto anterior.

³ Agradecemos a los profesores A. Aguado de la Universidad de Oviedo y M.J. Báguena de la Universidad de Valencia por la oferta de los datos de ambas comunidades y a los profesores L. García, A. Hernández e I. Ibañez por las tareas y esfuerzos realizados para compilar la muestra.

TABLA 1.- Descripción de la muestra según aquellas categorías utilizadas en el análisis estadístico de los datos

CATEGORIA	N	%	N	%	N	%
Total de la Muestra	1010	100				
Procedencia:						
* Asturias	627	62,5				
* Valencia	204	20,3				
* Canarias	172	17,2				
Identificación:						
* Padres	396	39,2				
.- Madre			241	62,8		
.- Padre			143	37,2		
* Profesores EGB	552	54,7				
* Profesor Educ. Esp.	62	6,1				
.- Profesora					379	66,8
.- Profesor					188	33,2
Genero:						
* Mujeres	620	65,2				
* Hombres	331	34,8				
Contacto:						
* no contacto	808	80,6				
* contacto leve	99	9,9				
* contacto máximo	95	9,5				
Edad:						
* < 31 años	270	29,7				
* 31-37 años	308	33,8				
* > 37 años	332	36,5				

Nota: El número de participantes concretos en cada tipo de análisis ha dependido del volumen total de instrumentos completos. Más explicación en el texto.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento para la *obtención de la muestra*, en el caso de los *profesores*, se iniciaba con una llamada telefónica al director(a) del colegio a fin de obtener una entrevista personal. En ésta se explicaba detalladamente la finalidad de la investigación y se solicitaba su participación y la del claustro. Posteriormente, se asistía a una reunión con los profesores donde se exponían los objetivos del trabajo y se pedía su colaboración en la cumplimentación de las pruebas, en esa misma sesión se entregaban los cuestionarios, acordando un plazo de una semana para su recogida.

En el caso de Tenerife, donde la muestra era mayoritariamente de contacto, se visitó, primeramente, al equipo de apoyo de la Organización Nacional de Ciegos de la provincia de Tenerife para obtener la relación de colegios que tuvieran alumnos(as) invidentes en proceso de integración. En base a estos centros de integración se iniciaron los contactos con los directores como se ha descrito en el párrafo anterior.

La estrategia para contactar con los *padres* fue más diversa y compleja. Respecto a los padres cuyos hijos eran compañeros de clase de algún niño(a) ciego(a) y a los padres de "no contacto", el acercamiento se hizo a través de charlas, reuniones de la asociación de padres de familia y/o entrevistas a domicilio.

En cuanto a las entrevistas a domicilio, hubo que atravesar cierta resistencia por parte de algunos directores(as) y presidentes(as) de las asociaciones para entregar los teléfonos de los padres de los alumnos, cosa por otra parte bastante razonable. Para evitar dificultades, se informó previamente a los padres, a través de una carta entregada a sus hijos de los objetivos de nuestro estudio, de una futura llamada telefónica a fin de concertar una cita en su domicilio para cumplimentar la instrumentación. La carta tenía un apartado en el que se especificaba que si por alguna razón deseaban no participar, devolviesen la carta en el plazo de una semana, de esa manera evitarían que se les molestase. Este fue, en todos los casos, el procedimiento más fructífero, también el más lento y laborioso.

La organización de las charlas tenía como primer paso informar/ convocar a los padres a través de cartas entregadas a los alumnos, en las que se les pedía que confirmaran su asistencia. Antes del comienzo de cada charla o de cada reunión de la asociación se les repartía uno o dos instrumentos y se recogían estos instrumentos a la salida. Dado que en estas circunstancias las pruebas cumplimentadas nunca alcanzaban la totalidad de los instrumentos, se les pedía terminar los cuestionarios visitándolos en su domicilio. En todos los casos el número de madres que participaron superó al de padres y éstas se mostraron más dispuestas a ser visitadas en sus casas.

Con relación a la participación de los padres de alumnos invidentes en centros de integración de Tenerife aparecieron dos dificultades fundamentales: (i) la extrema sensibilidad de la asociación de padres (ASTIPANI) hacia las investigaciones promovidas por la ONCE y (ii) el rechazo explícito de los padres a la cumplimentación de más cuestionarios. Esta situación impidió obtener una muestra de carácter excepcional (padres de niños invidentes o con graves deficiencias visuales) para comparaciones ulteriores.

Tanto en el caso de los padres como de los profesores, cada prueba fue explicada cuidadosamente antes de su cumplimentación y posteriormente, se resolvió cualquier duda surgida, fuera su aplicación individual o colectiva. La instrumentación fue cumplimentada de manera voluntaria.

RESULTADOS

Una vez que padres y profesores cumplimentaron todos los cuestionarios, calculamos las medias, desviaciones típicas, curtosis y asimetrías de la totalidad de los items, seleccionando aquéllos (52) que presentaban una distribución normal de respuestas. Para la realización del *análisis factorial* de primer orden, se pidió una rotación *oblimin* en base a un método de extracción factorial denominado *factor común* ("principal axis factoring"). Con el fin de aislar la estructura factorial se eligió como punto de corte una saturación igual o superior a 0,30 en uno de los factores. En el caso

TABLA 2.- Rotación ortogonal (Varimax) de segundo orden, sobre los diez factores de la solución inicial del Inventario de aceptación de la integración de niños ciegos para padres y profesores (N = 971)

	F1	F2	F3	h ²
FACTORES DE PRIMER ORDEN (Denominación)				
- Segregación escolar.	.90			.86
- Aceptación social y laboral.			.62	.46
- Tolerancia.		.39		.17
- Incomodidad y falta de naturalidad.		.60		.37
- Aceptación de una integración escolar en actividades y juegos.	-.33			.13
- Negación de la superioridad de los ciegos en inteligencia y capacidades.			-.44	.39
- Atribución de miedo, torpeza e incapacidad de integración escolar de invidentes.		.47		.39
- Necesidad de formación y ayuda especializada.			.38	.19
- Distancia social y desconocimiento.		.45		.37
- Aceptación escolar.	-.56			.46
VALOR PROPIO	2.52	.79	.49	
% VARIANZA	25.2	7.9	4.9	
VALOR PROPIO - SOLUCION ROTADA	1.23	0.93	0.72	
% VARIANZA ROTADA	42.70	32.29	25.00	
ALFA DE CRONBACH	0.80	0.72	0.64	

Nota: En las saturaciones y en el valor de la comunalidad, se ha omitido el cero y la coma decimal y se han sustituido por un punto. Asimismo no se presentan las saturaciones superiores a 0,30. Para evitar un texto largo y premioso se ha omitido la matriz factorial de primer orden que se puede obtener escribiendo a los autores.

de que se dieran pesos factoriales superiores a esta cantidad en valor absoluto en más de un factor, se eligió el ítem de aquel factor que presentaba una mayor saturación.

Los resultados arrojaron una solución factorial de primer orden de 10 factores, siete de los cuales resultaron ser factores relacionados con el *rechazo* de la integración de niños ciegos en la comunidad de forma secundaria y en los colegios ordinarios de forma principal. Los tres restantes, por el contrario, expresaban *aceptación* de los invidentes a nivel personal, social y en el sistema educativo general. El conjunto de estos diez factores explicaban el 52,8% de la varianza total.

El análisis del contenido de los factores de primer orden, así como sus relaciones empíricas, sugirió la realización de un nuevo análisis factorial (segundo orden) con el mismo procedimiento de extracción que el anterior (factor común), aunque esta vez se utilizó una rotación *varimax*. Obtuvimos tres factores que explican el 38% de la varianza total. El primero explica el 25,2% de la varianza total y es un factor de *rechazo a los invidentes en contextos escolares*. El segundo explica el 7,9% de la varianza total y se trata de un factor de *desconocimiento* acerca de la condición de la ceguera, *percepción negativa* de los invidentes, junto a una *incomodidad y rechazo* a establecer relaciones personales. Las composiciones factoriales de los estudios de Makas (1988) y McQuilkin, Freitag y Harris (1990) encontraron arrojan un factor(es) muy similares al encontrado en el presente estudio.

Por último, el tercer factor explica el 4.9% de la varianza total, de carácter positivo, refleja opiniones de *aceptación de este colectivo a nivel laboral y personal*, junto a una tendencia a compensar la deficiencia sensorial con una *atribución exagerada de otras capacidades*, y subraya la *necesidad de una formación-ayuda especializada* para aquellos padres y profesores que se relacionan cotidianamente con estos niños. Se ha publicado anteriormente sobre las dos últimas características de este factor en Patterson y Wittin (1987) con una muestra de estudiantes universitarios y en Geddie y Range (1992) en muestras de estudiantes de instituto.

Finalmente, realizamos un nuevo análisis factorial, éste de tercer orden, siguiendo el mismo procedimiento utilizado en el de segundo

orden. Se aislaron dos factores claros con una solución que explica el 44,1% de la varianza total. El primero, formado por los dos factores de rechazo de segundo orden, alcanza a explicar el 38,2% de la varianza total, denominado: *rechazo personal, social y escolar de los invidentes*. El segundo formado, únicamente, por el factor de aceptación de segundo orden *aceptación, sobrevaloración, necesidad de formación y ayuda especializada* que no se ha modificado y que explica el 5,9% de la varianza total.

La ausencia de correlación entre estos dos factores nos permite afirmar que son *independientes* entre sí y que por tanto el mismo grupo de personas puede manifestar actitudes de aceptación y de rechazo hacia la integración de los invidentes, como veremos posteriormente en nuestros resultados. Existen resultados similares previos a este hallazgo en Doob y Ecker (1970) y Söder (1990).

Respecto a los *índices de consistencia* (alfa de Cronbach) de los factores de segundo y tercer orden de aceptación y rechazo aislados son bastante aceptables (entre 0,64 y 0,84). Por lo que podríamos considerar que el inventario de opiniones cumple los requisitos de fiabilidad que toda prueba elaborada necesita satisfacer.

De acuerdo con lo dicho en la introducción de este artículo, el enfoque de nuestro estudio asumía que *la integración era un concepto que escondía una multidimensionalidad*. Este planteamiento se ha visto ampliamente validado por los resultados de los análisis factoriales de este estudio que nos han permitido identificar, describir y analizar diversos componentes de las actitudes hacia los invidentes.

De forma consecuente, podemos afirmar que i) las manifestaciones de miedo, ii) la incomodidad en la relación interpersonal, iii) el desconocimiento de la ceguera como condición, iv) una atribución equivocada de cualidades emocionales, de personalidad y de funcionamiento intelectual a los invidentes, así como, v) ciertas actitudes benevolentes y sobreprotectoras, son claros ejemplos de la naturaleza multidimensional de las posiciones de aceptación y rechazo de la integración detectadas a través del inventario de opiniones en los adultos de nuestra muestra. La similitud en el contenido de los ítems de nuestros diferentes factores de tercer orden con los aislados en la solución factorial de Siller (1967b) y

los de Whiteman y Lukoff (1964a, 1964b y 1965) demuestra la consistencia de nuestra estructura factorial.

TABLA 3.- Rotación ortogonal (Varimax) de tercer orden sobre los tres factores de la rotación de segundo orden del Inventario de aceptación de la integración de niños ciegos para padres y profesores (N = 971)

	F1	F2	h ²
FACTORES DE SEGUNDO ORDEN (Denominación)			
Rechazo de los invidentes en ambientes escolares.	.88		.78
Incomodidad, desconocimiento y percepción negativa de los invidentes	.88		.78
Aceptación social, sobrevaloración y necesidad de formación y ayuda especializada.		.99	.99
VALOR PROPIO	1.55	1.01	
% VARIANZA	51.6	33.7	
VALOR PROPIO - SOLUCION ROTADA (sólo items que saturan)	1.16	0.13	
% VARIANZA ROTADA	89.92	10.08	
ALFA DE CRONBACH	0.84	0.64	
Nota: Se ha omitido el cero y la coma decimal en las saturaciones y en el valor de la comunalidad y se han sustituido por un punto.			

La acción y el peso diferencial de éstos y otros aspectos sobre la estructura de las actitudes pone en evidencia lo necesario, acertado

y fructífero de un acercamiento de tipo multidimensional para una mejor comprensión de la dinámica de las actitudes de aceptación y rechazo hacia los invidentes por parte de los videntes en el mundo social. Este enfoque fue sugerido por Siller quién ya en 1967 recomendaba: "enérgicamente la utilización de medidas multidimensionales en este área [la estructura de las actitudes hacia los discapacitados], debido a que los enfoques unidimensionales describen aspectos muy limitados de ciertas reacciones, probablemente una única dimensión afectiva de agradable-desagradable" (Siller, 1967b, pp. 69).

Finalmente, la aparición en los análisis de tercer orden de un factor de rechazo y de un factor de aceptación que no son los extremos de un "continuo", sino que forman dos *dimensiones independientes* y bien diferenciadas, es uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación. Incluso, nuestros resultados nos permiten afirmar que la aceptación, por un lado y el rechazo por otro se refieren a *parcelas funcionales diversas* como el mundo escolar, las relaciones interpersonales, el rol social y el mundo del trabajo.

Resultados diferenciales univariados

Los factores de segundo y tercer orden extraídos del inventario de opiniones nos han servido como fuente de diferenciación entre grupos de acuerdo a los criterios: género (masculino-femenino), edad (mayor de 38 años, entre 31-37, menor de 31), tipo de parentesco (padres, profesores de EGB y profesores de EE), contacto (no contacto, leve, máximo) y Comunidad Autónoma (Valencia, Asturias, Canarias). Los resultados son los siguientes:

(1) En cuanto a la *edad* y en cuanto al rechazo, las personas del grupo mayores de 37 años manifiestan unas opiniones más negativas hacia la integración de los invidentes tanto a nivel escolar ($p < 0,001$) como en las relaciones personales ($p < 0,01$), que las personas con una edad entre los 31 y los 37, y éstos que los menores de 31. Estos resultados nos permiten afirmar que las actitudes negativas hacia los invidentes van extremándose a medida que pasan los años. Con respecto a la aceptación de la integración,

las personas mayores de 37 años reflejan una actitud más tolerante, sobreprotectora y benevolente hacia los ciegos que los más jóvenes (menores de 31), aunque estas diferencias no son muy significativas ($p < 0,05$).

(2) Respecto al *género*, hombres y mujeres no parecen expresar diferencias en sus actitudes de rechazo. Ahora bien, respecto a las actitudes positivas, las mujeres muestran una mayor aceptación, sobrevaloración y necesidad de ayuda y formación en relación a los invidentes que los hombres, aunque de nuevo esta diferencia no es muy significativa ($p < 0,05$). Dentro del grupo femenino, son las madres las responsables de estas diferencias de actitudes y no las profesoras.

(3) Respecto a la *Comunidad Autónoma* de procedencia, Asturias es la zona geográfica que más rechaza a los invidentes sobre todo en el contexto escolar, en comparación a Valencia y Canarias. Respecto a la aceptación, Canarias muestra las actitudes más positivas y Valencia las menos positivas.

(4) Con relación a la variable *contacto* parece poseer una influencia determinante a tener en cuenta tanto en las opiniones negativas como en las positivas. En cuanto al rechazo escolar las personas de nuestra muestra que no han tenido la oportunidad de interactuar con invidentes reflejan actitudes más negativas ($P < 0,01$) que aquéllas que han tenido la posibilidad de desarrollar un nivel de contacto personal y diario. De la misma manera, las personas con experiencia de contacto cotidiano con los invidentes reflejan unas actitudes mucho más positivas que las personas con un contacto casual o sin experiencia de contacto.

(5) Por último en relación al nivel de compromiso-conocimiento, parece que los padres rechazan más la integración escolar de los invidentes que los profesores, tanto de EGB como de EE. Cuando las comparaciones se realizan dentro del grupo de profesores, las actitudes de los profesores de EGB son más negativas que las de EE. En cuanto a la aceptación, los padres aceptan más a los invidentes a nivel sociolaboral que los profesores de EE y que los de EGB. De esta manera podemos concluir que padres y madres tienen unas posiciones más extremas respecto a la aceptación y al rechazo de la integración de invidentes que profesores/as.

FIGURA 1.- Diferencias de medias según la edad

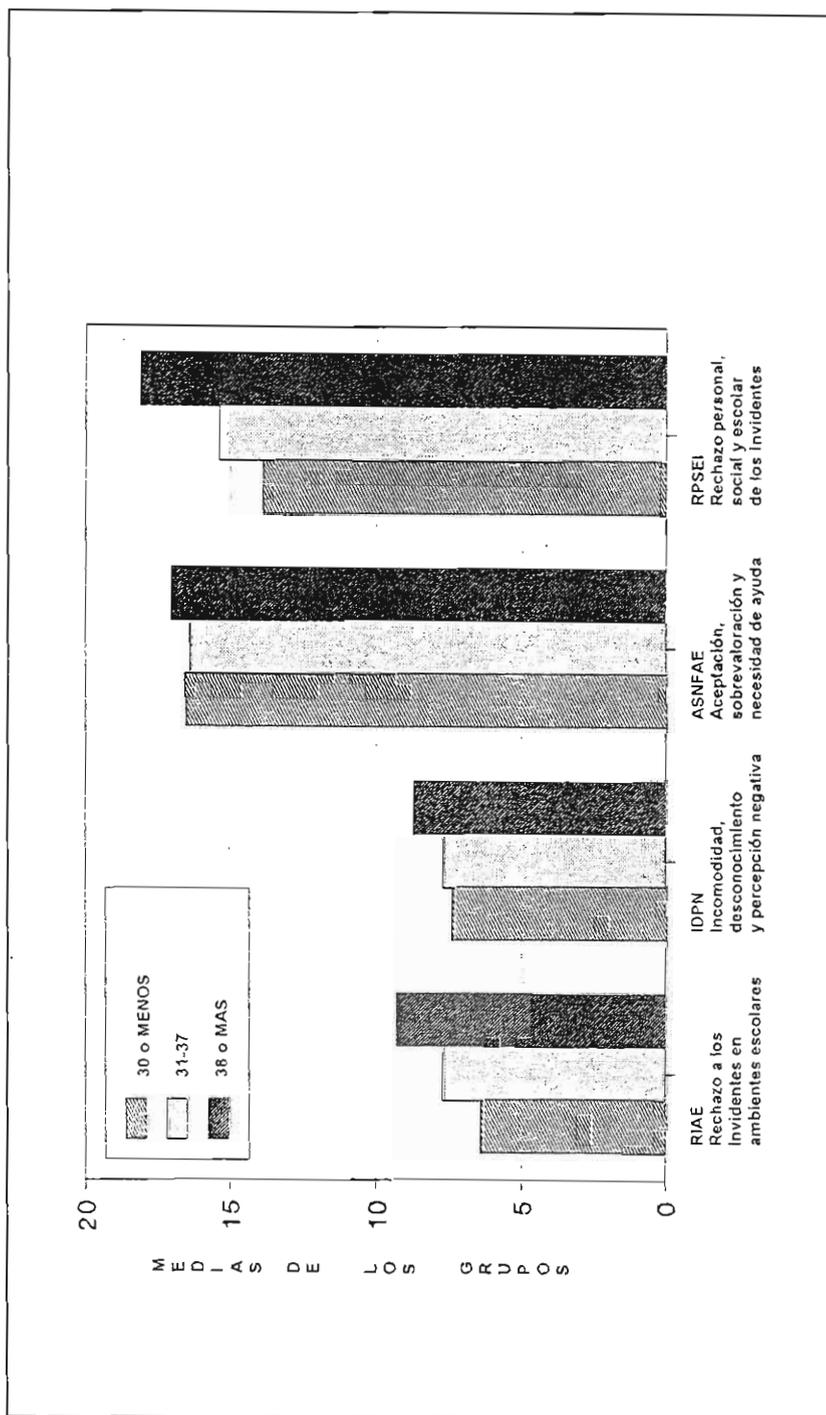


FIGURA 2.- Diferencias de medias según el género

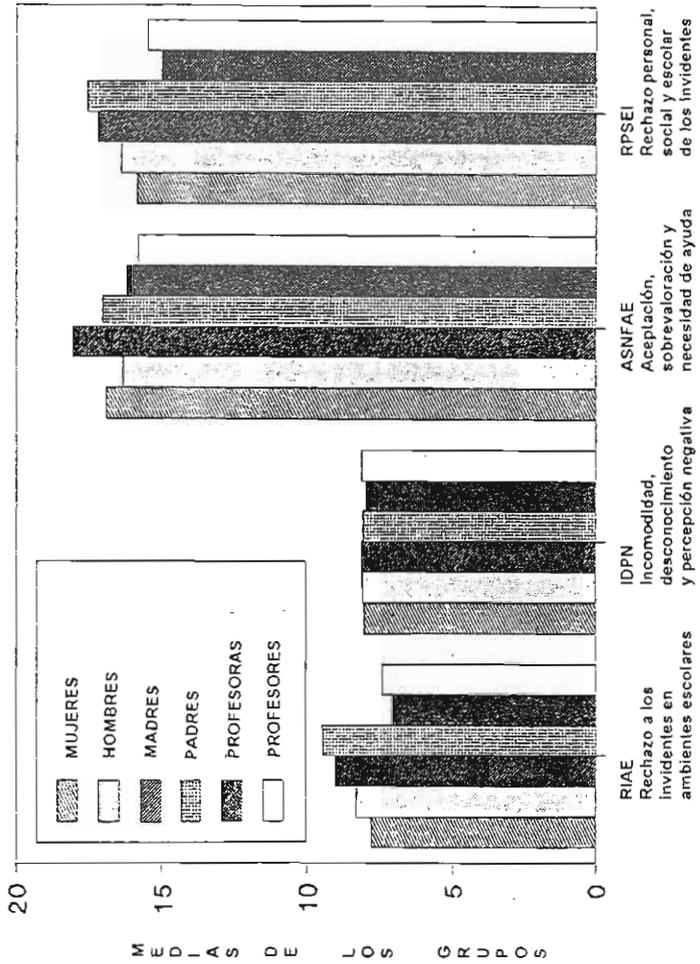


FIGURA 3.- Diferencias de medias según la Comunidad Autónoma

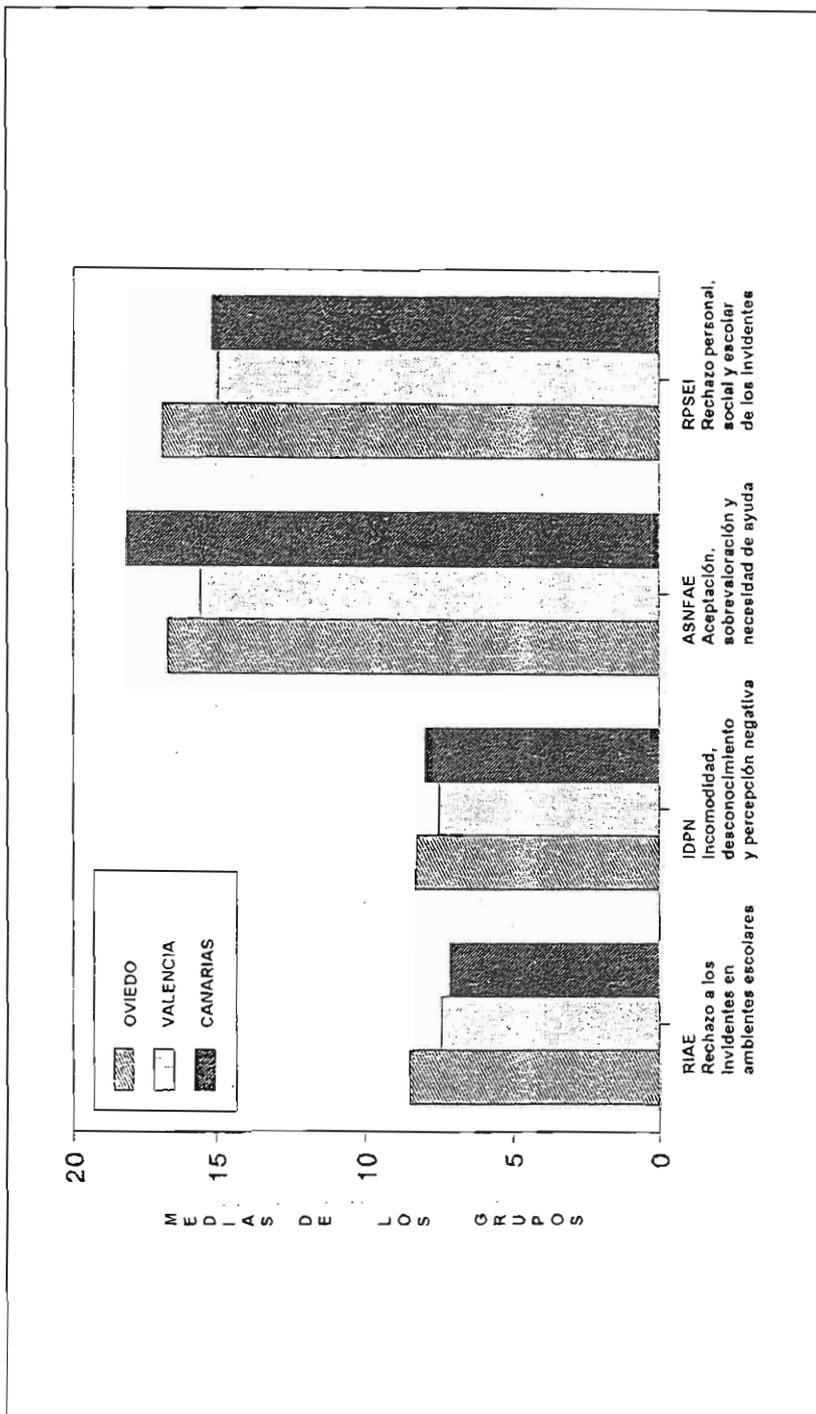


FIGURA 4.- Diferencias de medias según el nivel de contacto

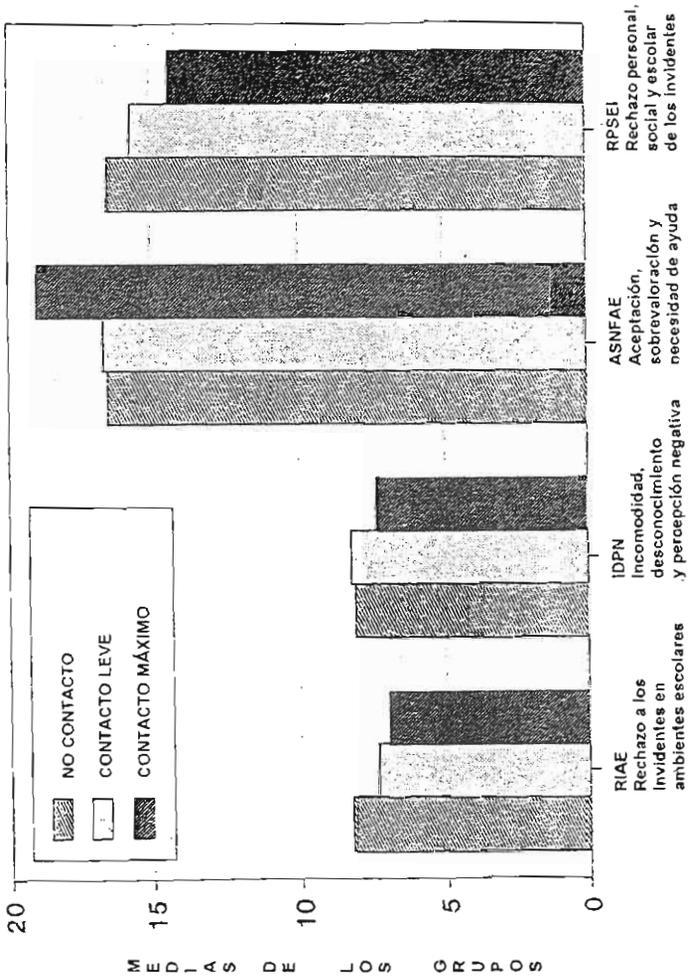
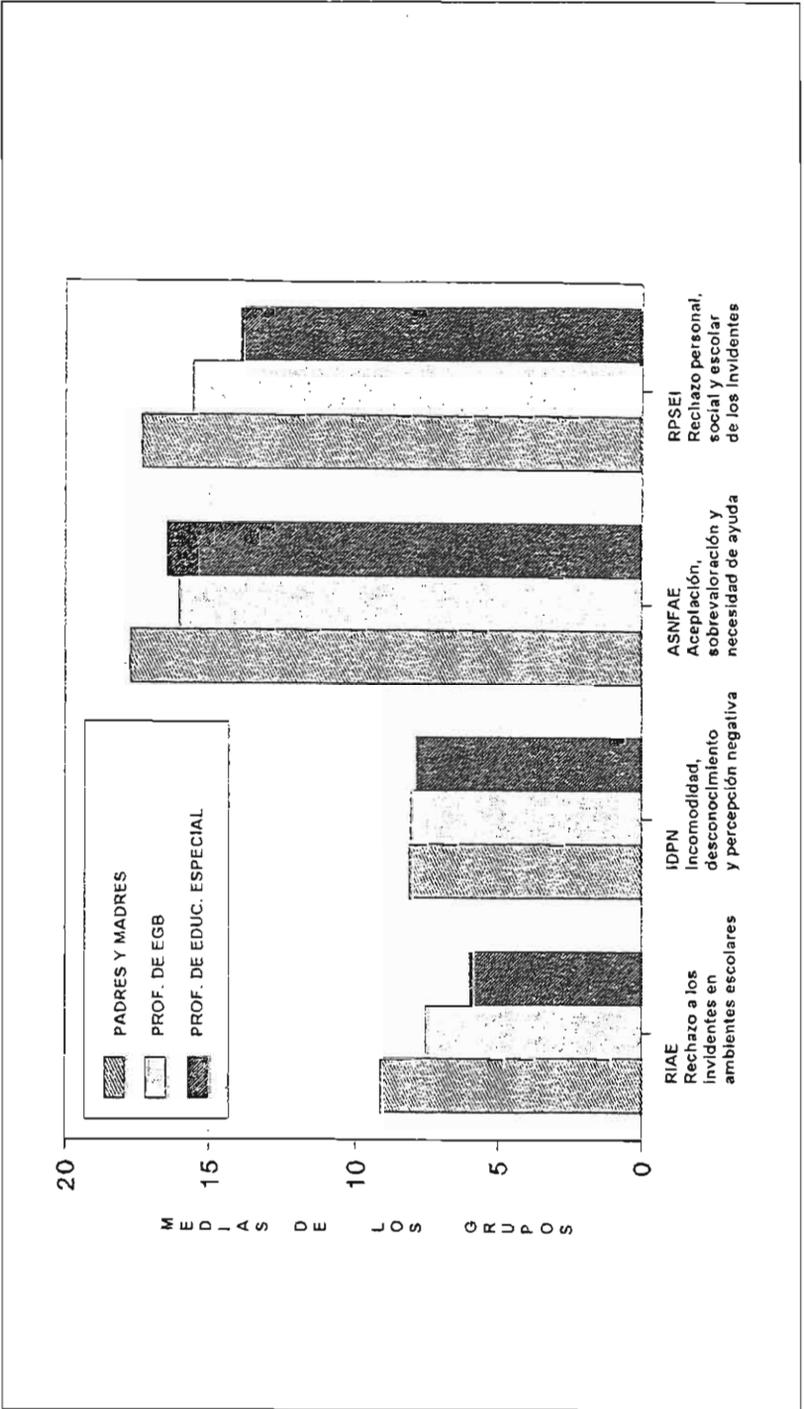


FIGURA 5.- Diferencias de medias según el nivel de relación



DISCUSIÓN

El presente trabajo ha tenido como *objetivos* prioritarios (i) el análisis dimensional de las actitudes de aceptación y de rechazo hacia la integración de los invidentes y (ii) el estudio de los determinantes de dichas actitudes para padres de familia (padres/madres) y profesoras/es (de Educación General Básica y de Educación Especial).

Para lo que se elaboró un nuevo cuestionario denominado "*inventario de opiniones hacia la integración de invidentes*", que consta de dos formas paralelas, una para padres y otra para profesores. Este instrumento fue aplicado a 396 padres/madres y 613 profesoras/es de las Comunidades Autónomas de Asturias, Valencia y Canarias. Como posibles determinantes de dichas actitudes hemos considerado las variables descriptivas al uso como la edad, el género, el lugar de origen geográfico, el tipo de parentesco y el nivel de contacto.

Respecto a los determinantes de la integración, *la variable contacto* ha confirmado su importancia tanto en la promoción de la aceptación de la integración social de los invidentes, como en la disminución del rechazo a la incorporación de alumnos ciegos a la escuela ordinaria por parte de padres y profesores. Así, a más experiencia en el trato con invidentes (previa y/o actual) tanto de padres como de profesores, más positivas son las actitudes de éstos hacia la integración de los invidentes, y menos actitudes negativas hacia su integración educativa.

La *intensidad* de contacto sugerida desde nuestros resultados diferenciales como necesaria para promover actitudes positivas, es aquella que permite un contacto personal diario y que posibilita un conocimiento profundo de las personas con deficiencias visuales. Dicha intensidad ha sido denominada en nuestro estudio como *contacto máximo*.

En efecto, esta influencia de la variable contacto ha sido anteriormente detectada en estudios sobre profesores, donde la *experiencia* en la enseñanza de alumnos con necesidades especiales fue con diferencia el factor más determinante de las actitudes positivas de los profesores hacia la integración de los discapacitados

(Castoria, 1986, Center y cols., 1985, Keilbaugh, 1977). Repárese que experiencia, en estos estudios, significaba tener o haber tenido un niño de estas características asistiendo a la propia clase, situación que en nuestro estudio ha sido denominada de contacto máximo.

Existe, sin embargo, una cuestión de indudable relevancia a tener en cuenta en la planificación de programas de promoción de actitudes positivas y es la diferencia en el patrón de comportamiento exhibido por las actitudes positivas y las negativas que nuestro estudio ha puesto de manifiesto. En particular, la tendencia manifestada por las actitudes de *rechazo* de padres y profesores a volverse más negativas cuando la situación de *contacto* experimentada con los invidentes es de carácter *leve o casual*.

Como ejemplo que confirma lo señalado en el párrafo anterior está el estudio de Hayes y Gunn (1988), en el que las actitudes de los profesores que estaban en una escuela con programas de integración (contacto leve) eran más negativas que las de sus compañeros en otra escuela que no tenía este tipo de programas (ausencia de contacto). Por el contrario, las actitudes de aquellos profesores de la primera muestra mencionada que informaban tener o haber tenido experiencia con niños con deficiencias en el ámbito escolar (contacto máximo) eran significativamente más positivas que el resto de los otros dos grupos.

Desde nuestro punto de vista, estos estudios vienen a subrayar las *divergencias* acerca de lo que entendemos por contacto, como las *debilidades* de diseño en la *evaluación de este criterio*. En este sentido, denominar contacto al simple roce ocasional que algunos maestros o padres pueden tener con los invidentes en el contexto escolar integrado, y no diferenciarlo de la experiencia que entraña enseñar a un alumno ciego en la propia clase podría ser una de las razones de la proliferación de resultados contradictorios en la bibliografía sobre el tema (Altman, 1981).

Este panorama de resultados sugiere la necesidad de *criterios de evaluación* del factor contacto más *diferenciados*, que permitan observaciones más finas del impacto de esta variable en las actitudes que se investigan. Estas consideraciones existen, según nuestra revisión bibliográfica, al menos desde 1958, en que los autores Cowen, Underberg y Verrillo recomendaron examinar la va-

riable contacto, no como una "dicotomización [simplificada] bastante gruesa y amorfa" (pp. 300), sino desde el punto de vista del tipo, cantidad y calidad de contacto. En función de estos resultados y para futuras investigaciones, proponemos la utilización de, al menos tres categorías de contacto que pueden ser operacionalizadas siguiendo las pautas utilizadas en esta investigación: *no contacto*, *contacto leve* y *máximo*.

Otros aspectos del contacto que sería recomendable tener en cuenta en el futuro es el contexto donde se producen estas experiencias (Lyons, 1991) y la calidad de la experiencia resultante (Siller, 1963). Es razonable suponer diferencias de actitud hacia la integración, entre personas que consideran su experiencia de contacto como positiva y aquéllas que perciben dicha experiencia de forma negativa. Por último, y de acuerdo con lo señalado por Furnham y Pedred (1983), se hace necesario el diseño de estudios que comparen las actitudes de las muestras antes y después de que se produzca el contacto, a fin de identificar si el papel de la variable contacto es concomitante o causal en la reducción de las actitudes negativas y/o en la promoción de las actitudes positivas.

En segundo lugar, *la edad* representa la influencia más destacable en el caso del rechazo de la integración de niños ciegos cuando se compara con el resto de variables de identificación. En efecto, podemos afirmar que existe una tendencia consistente a un mayor rechazo de los invidentes con el incremento de la edad. Esta actitud negativa se manifiesta, básicamente, en los ámbitos escolar y personal y ha sido comunicada anteriormente (Harasymiw y Home, 1976a, 1976b) y con enfermos mentales (Brookington y cols., 1993).

Con relación a esta variable, nos gustaría señalar las diferentes implicaciones del factor *tiempo* en diversos estudios sobre actitudes de profesores. Por ejemplo, Bang (1992) observó que a mayor número de años de experiencia como maestro en contextos ordinarios, menor era la aceptación de los deficientes y menor la capacidad de desarrollar una metodología educativa que facilitara la inclusión de estos niños en la dinámica de la clase. Existen indicios que nos llevan a pensar que, en general, cuando nos referimos a profesores, más años de experiencia pedagógica implican, lógicamente, más edad. Así, cabe sugerir que años de experiencia y edad deberían

ser estudiados paralelamente pero por separado, lo que nos permitiría detectar su influencia diferencial y su interacción sobre las actitudes hacia la integración de los invidentes. Además los resultados relacionados con edad deberían ser contrastados con otras muestras (no sólo profesores) tal y como nuestro estudio ha realizado.

En tercer lugar, otro determinante de las actitudes negativas de segregación escolar ha resultado ser el tipo de *función social desempeñada*: "padres" (incluye padres y madres) por un lado, y "profesores" (incluye profesores y profesoras) por el otro. Según nuestros resultados los padres y madres defienden una opción más protectora, incluso podríamos denominarla restrictiva, de la educación de los invidentes que los profesores de nuestra muestra. Debido al hecho de que padres y profesores de nuestra muestra no se diferencian a nivel de percepciones negativas sobre los ciegos (segundo factor de rechazo), dicha actitud sobreprotectora no se puede atribuir a los mencionados estereotipos negativos.

Un detallado análisis de los contenidos de este factor de rechazo de la integración escolar nos lleva a sugerir dos posibles explicaciones. La primera, la creencia por parte de los padres de que los niños invidentes van a ser más felices y van a disfrutar de un ambiente más protegido evitando cualquier daño físico. La segunda, el temor por parte de los padres de niños videntes a que la presencia de niños invidentes en las clases disminuya el nivel docente y tenga un impacto negativo sobre el rendimiento escolar de sus hijos. Ambos factores han sido señalados por diversos estudios en la literatura sobre el tema (Brophy y Good, 1970, Buysse y Bailey, 1993, Thompson, Vitale y Jewett, 1984) y han sido expuestos en la introducción de este artículo.

De lo anteriormente dicho se puede deducir que el proceso de integración de los niños invidentes en las escuelas ordinarias puede facilitarse a través de *programas de información* dirigidos a los padres de los compañeros de clase de los niños invidentes. Estos programas deberían aportar información detallada del impacto real que puede tener en la dinámica escolar, y de manera específica, en el rendimiento de sus hijos, la incorporación de un alumno invidente a las clases ordinarias. Además de resolver cualquier tipo

de duda y/o sospecha que preocupe a los padres, respecto a otros posibles temas de conflicto. Asimismo, sería aconsejable, a la vista de los resultados de esta investigación, que sean los propios profesores de aula, ayudados por los profesores de apoyo, los que expliquen a los mencionados padres los beneficios de una educación integrada para los invidentes. Una ventaja añadida de este tipo de intervención sería su mínimo costo a nivel de recursos humanos y financieros.

Por otro lado, sabemos en función de los resultados de nuestra investigación que los profesores de Educación General Básica (EGB) manifiestan una postura más negativa que los de Educación Especial (EE). Las razones de esta diferencia podrían deberse (i) a un mayor conocimiento de las posibilidades reales de escolarización de deficientes obtenido a través de su experiencia en el área de Educación Especial y (ii) a un nivel de interés y motivación en la educación de disminuidos mayor que los profesores de EGB y por supuesto que los padres, expresado en su opción profesional.

En cuarto lugar y con respecto a la variable descriptiva *género*, comentar que si bien las actitudes de nuestra muestra femenina hacia la integración social de los invidentes son más positivas que las de la masculina, estos resultados se deben a las actitudes de mayor aceptación del grupo de madres frente al grupo de padres, exclusivamente, y no a las posiciones de las profesoras frente a los profesores. Esta tendencia parece sugerir que las actitudes positivas, altruistas y benevolentes que las mujeres exhiben en éste y en otros estudios están relacionadas con el rol femenino tradicional maternal, dado que la mayoría de madres de nuestra muestra eran amas de casa.

El hecho de que las profesoras rompan la tendencia (anteriormente mencionada) manifestadas por las madres podría deberse, por una parte (i) a que las diferencias generadas por los roles psicosexuales disminuyan cuando ambos (hombres y mujeres) tienen un estatus profesional similar respecto a la tarea educativa, y/o por otra (ii) al condicionamiento que puede suponer sobre las actitudes altruistas de las profesoras frente a las madres, el tener una mayor y más directa responsabilidad en el proceso de integración. En todo caso no se deben deducir conclusiones al respecto a partir de este

trabajo, y este punto que estamos comentando bien merece un trabajo encaminado a dilucidar dicha cuestión, dada la tradicional atribución de un mayor volumen de ayuda y altruismo de la mujer frente al hombre.

Una posible línea de investigación a desarrollar en función de lo anteriormente señalado sería explorar las diferencias en actitud existentes hacia la integración en función de la variable tener o no tener hijos y dentro de estos dos grupos comparar diferentes niveles profesionales, especialmente las comparaciones de las opiniones de grupos de profesoras con hijos y sin hijos.

La última variable descriptiva que ha generado resultados diferenciales significativos es el "*origen geográfico*" de nuestras muestras. En función de nuestros datos, podemos concluir en relación a las actitudes de aceptación de la integración de los invidentes que la muestra de padres y profesores de Canarias acepta más que la muestra de Asturias y que la de Valencia. Sin embargo, esta conclusión debe ser matizada por el hecho de que la muestra de Canarias estuvo formada mayoritariamente por padres y profesores con experiencia de contacto con invidentes y como dijimos anteriormente, dicha variable posee un efecto diferencial sobre las actitudes de aceptación de la integración. A fin de comprobar si las diferencias detectadas se debían exclusivamente al impacto de la región o a la influencia combinada de esta variable y la de contacto, realizamos un análisis de varianza, cuyos resultados confirman que, en cuanto a la aceptación de la integración, la influencia de la variable región ha de ser examinada a la luz de sus relaciones con el contacto (los resultados de los análisis de varianza se pueden encontrar en García de la Banda, 1995)

En el caso de las diferencias en el factor de rechazo, recordar que la muestra de Asturias es la que más rechaza, le sigue Canarias y por último Valencia. Esta diversidad de posturas no puede atribuirse a la influencia combinada de las variables contacto y región, como en el caso de la aceptación, ni tampoco a la interacción del impacto ofrecido por la variables edad y región (García de la Banda, 1995). Por lo que habría que considerar las diferencias en las posiciones de rechazo encontradas en nuestros padres y profesores en función de la Comunidad Autónoma desde una perspectiva independiente de la influencia del contacto y la edad. Es posible

que la tradición y la práctica de la educación especial en las Comunidades Autónomas de Valencia, Canarias y Asturias, junto al grado de obligatoriedad y de imposición "desde arriba", puedan ser variables que expliquen parte de estas diferencias. Aunque esta afirmación se realiza a modo de sugerencia, pues el tema escapa a los objetivos de nuestra investigación.

En cuanto a la aplicación de estos resultados a la hora del diseño de programas para la promoción de actitudes positivas hacia la integración de invidentes en nuestro mundo social y, en particular en el contexto escolar podría sugerirse dedicar los esfuerzos a los más jóvenes, a aquéllos con posibilidades de contacto con los deficientes y fundamentalmente profesores y profesoras. Estos programas deberían (i) proporcionar información rigurosa sobre la condición de la ceguera, sobre el impacto de la integración de los deficientes en la escuela normal, incluyendo sus posibilidades de éxito y exponer casos concretos en los que se hayan superado con éxito los obstáculos aparecidos, (ii) facilitar experiencias positivas de contacto con el colectivo de invidentes (jóvenes y adultos) que faciliten la disolución de estereotipos y de sentimientos de incomodidad en las relaciones personales con invidentes.

A la hora de diseñar programas para los padres y las madres a fin de transformar sus actitudes negativas y de rechazo hacia la integración de los invidentes a nivel personal, social y escolar podría sugerirse, de nuevo, dedicar los esfuerzos fundamentalmente a aquéllos que tengan posibilidades de contactar a nivel diario e íntimo con este colectivo. Estos programas deberían aportar información detallada del impacto real que puede tener en la dinámica escolar, y de manera específica, en el rendimiento de sus hijos, la incorporación de un alumno invidente a las clases ordinarias. Además de resolver cualquier tipo de duda y/o sospecha que preocupe a los padres, respecto a otros posibles temas de conflicto. Asimismo, sería aconsejable, a la vista de los resultados de esta investigación, que sean los propios profesores de aula, ayudados por los profesores de apoyo, los que expliquen a los mencionados padres los beneficios de una educación integrada para los invidentes. Una ventaja añadida de este tipo de intervención sería su mínimo costo a nivel de recursos humanos y financieros.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mas.; Addison-Wesley.
- Altman, B.M. (1981). Studies of attitudes toward the handicapped the need for a new direction. *Social Problems*, 28 (3), 321-337.
- Baker, J.L. y Gottlieb, J. (1980). Attitudes of teachers toward mainstreaming retarded children. En Gottlieb, J. (Ed.). *Educating mentally retarded persons in the mainstream*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Baker, L. D. y Reitz, H.J. (1978). Altruism toward the blind: effects of sex of helper and dependency of victim. *Journal of Social Psychology*, 104 (1), 19-28.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bang, M. (1992). Factors related to the use of instructional strategies that facilitate inclusion of students with moderate and severe impairments in general education classes. *Dissertation Abstracts International*, 54 (1), 139-A.
- Bank Mikkelsen, N.E. (1969). A metropolitan area in Denmark, Copenhagen. En W. Wolfensberger (Ed.). *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington. President's Committee on Mental Retardation.
- Barnartt, S.N. y Kabzems, V. (1992). Zimbabwean teachers' attitudes towards the integration of pupils with disabilities into regular classrooms. *International Journal of Disability, Developmental and Education*, 39 (2), 135-146.
- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7 (2), 87-103.
- Berryman, J.D. y Neal W.R. (1980). The cross validation of the attitudes toward mainstreaming scale (ATMS). *Educational and Psychological Measurement*, 40, 469-474.
- B.O.E. (30 de abril de 1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.
- B.O.E. (22 de octubre de 1982). Ley 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial.
- Brockington, I.F., Hall, P., Levings, J. y Murphy, C. (1993). The community's tolerance of the mentally ill. *British Journal of Psychiatry*, 162, 93-99.
- Brophy, J.E. y Good, T.L. (1970). Teachers' communication of differential

- expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Budge, A., Thomson, G., Bultjens, M. y Lee, M.** (1986a). Educational authority policy towards provision for visually-impaired pupils. *New Beacon*, 70 (832), 229-232.
- Budge, A., Thomson, G., Bultjens, M. y Lee, M.** (1986b). Parental preferences in educational provision for the visually impaired. *New Beacon*, 70 (833), 261-264.
- Bultjens, M.** (1986). Parental perceptions of special educational provision for the visually impaired. *British Journal of Visual Impairment*, 4 (2), 65-68.
- Buyse, V. y Bailey, D.B.** (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26 (4), 434-461.
- Carlson, N. A. y Clapp, G. M.** (1983). Teacher attitudes regarding the integration of handicapped children into preschool programs. *Advances in Early Education and Day Care*, 3, 133-153.
- Carnine, D.W. y Kameenui, E.J.** (1990). The General Education Initiative and children with special needs: A false dilemma in the face of true problems. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 141-144.
- Castoria, A.C.** (1986). Factors related to change in teacher's attitudes toward integration of handicapped children in regular classrooms. (Doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University). *Dissertations Abstracts International*, 47 (6), 2116-a.
- Center, Y., Ward, J., Parmenter, T. y Nash, R.** (1985). Principals' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 32 (3), 149-161.
- Coates, R.D.** (1989). The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (9), 532-536.
- Cohen, J. y Struening, E.L.** (1962). Opinions about mental illness in the personnel of two large mental hospitals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64 (5), 349-360.
- Cohen, S.B.** (1986). Parents' attributions of exceptionality: Social distancing effects in the mainstreamed classroom. *RASE. Remedial and Special Education*, 7 (4), 48-53.
- Cowen, L. E., Underberg, P. R. y Verrillo, T. V.** (1958). The development and testing of an attitude to blindness scale. *The Journal of Social Psychology*, 48, 297-304.
- Darvill, C.E.** (1989). Teacher attitudes to mainstreaming. *Canadian Journal of Special Education*, 5 (1), 1-14.

- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: a review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46 (7), 504-514.
- Doob, A.N. y Ecker, B.P. (1970). Stigma and compliance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 302-304.
- Downs, P. y Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11 (1), 32-43.
- Duquette, C. y O'Reilly, R. (1988). Perceived attributes of mainstreaming, principal change strategy and teacher attitudes toward mainstreaming. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34 (4), 390-402.
- Esposito, B.G. y Reed, T.M. (1986). The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional Children*, 53 (3), 224-229.
- Furnham, A. y Pendred, J. (1983). Attitudes towards the mentally and physically disabled. *British Journal of Medical Psychology*, 56 (2), 179-187.
- García de la Banda (1995). *Dimensiones de la integración y determinantes de la aceptación de la integración de niños ciegos en padres y profesores*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.
- Geddie, L.F. y Range, L.M. (1992). Families of children with different handicaps: How college students perceive their stress and functioning. *College Student Journal*, 26 (2), 209-214
- Gething, L. y Wheeler, B. (1992). The Interaction with Disabled Persons Scale: A new Australian instrument to measure attitudes towards people with disabilities. *Australian Journal of Psychology*, 44 (2), 75-82.
- Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. y Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": transformacional experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59 (4), 359-372.
- Gickling, E.E. y Theobald, J.T. (1975). Mainstreaming: Affect or effect. *Journal of Special Education*, 9 (3), 317-328.
- Gilbride, D.D. (1993). Parental attitudes toward their child with a disability: Implications for rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 36 (3), 139-150.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of a Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Gulranick, M.J. (1981). The efficacy of integrating handicapped children in early educating settings: research implications. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1, 57-72.
- Hanline, M.F. y Halvorsen, A. (1989). Parents perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55 (6), 487-492.

- Hannah, M.E. y Pliner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: a review and syntheses. *School Psychology review*, 12 (1), 12-25.
- Harasymiw, S.J. y Horne, M.D. (1976a). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Education*, 10 (4), 393-400.
- Harasymiw, S.J. y Horne, M.D. (1976b). Integration of handicapped children: its effect on teacher attitudes. *Integration of Handicapped Children*, 96 (2), 153-158.
- Hayes, K. y Gunn, P. (1988). Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming. *The Exceptional Child*, 35 (1), 31-39.
- Jangira, N.K. y Srinivasan, A. (1991). Attitude of educational administrators and teachers towards education of disabled children. *Indian Journal of Disability and Rehabilitation*, 5 (2), 25-35
- Jones, R.L., Gottlieb, J., Guskin, S. y Yoshida, R.J. (1978). Evaluating mainstream programs: Models, caveats, considerations and guidelines. *Exceptional children*. 44 (8), 588-601.
- Kauffman, J.M. (1989). The Regular Education Initiative as Reagan-Bush education policy: a trickle down theory of education of the hard to teach. *The Journal of Special Education*, 23 (3), 256-279.
- Kearney, C.A. y Durand, V.M. (1992). How prepared are our teachers for mainstreamed classroom settings? a survey of postsecondary schools of education in New York state. *Exceptional Children*, 59 (1), 6-11.
- Keilbaugh, W.S. (1977). Attitudes of classroom teachers toward their visually handicapped students. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 71 (10), 430-434.
- Kidd, R. y Hornby, G. (1993). Transfer from Special to Mainstream. *British Journal of Special Education*, 20 (1), 17-19.
- Kottke, J.L., Mellor, S. y Schmidt, A.C. (1987). Effects of information on attitudes toward and interpersonal acceptance of persons who are deaf. *Rehabilitation Psychology*, 32 (4), 239-244.
- Kramer, B.M. (1947). Dimensions of prejudice. *The Journal of Psychology*, 27, 389-451.
- Larrivee, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13 (3), 315-324.
- Levy, J.M., Jessop, D.J., Rimmerman, A. y Levy, P.H. (1993). Attitudes of executives in Fortune 500 corporations toward the employability of persons with severe disabilities: Industrial and service corporations. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 24 (2), 19-31.

- Lombardo, E. y Lombardo, V. (1987). Attitudes of elementary, middle and high school teachers toward mainstreaming: implications for job satisfaction. *International Journal of Rehabilitation Research*, 10 (4), 405-410.
- Lyons, M. (1991). Enabling or disabling? Students' attitudes toward persons with disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 45 (4), 311-316.
- Makas, E., Finnerty-Fried, P., Sigafos, A. y Reiss, D. (1988). The Issues in disability scale: a new cognitive & affective measure of attitudes toward people with physical disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 19 (1), 21-29.
- Marchesi, A., Echelta, G., Martín, E., Bavío, M. y Galán M. (1991). Assessment of the integration project in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 6 (3), 185-200.
- McDonald, S., Birnbrauer, J.S. y Swerissen, H. (1987). The effect of an integration program on teacher and student attitudes to mentally-handicapped children. *Australian Psychologist*, 22 (3), 313-322.
- Mcdonnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps into regular schools: An analysis of parents perceptions of *potencial outcomes*. *Education and Training in Mental Retardation*, 22 (2), 98-111.
- McQuilkin, J., Freitag, C.B. y Harris, J.L. (1990). Attitudes of college students toward handicapped persons. *Journal of College Student Development*, 31 (1), 17-22.
- [MEC] Ministerio de Educación y Ciencia (1994). La Educación Especial en el marco de la LOGSE: Situación actual y perspectivas de futuro. Madrid.
- Miller, O. y Porter, J. (1994). Teacher training: Settling the Bill. *British Journal of Special Education*, 21 (1), 7-8.
- Molina, S. (1987). *Integració a l'aula del nen deficient: el programa de desenvolupament individual*. Barcelona. Grao.
- Monsalvo Diez, E., Roldán Riego, M. y Tejero Alvarez, T. (1987). Las actitudes y opiniones de los profesores y padres ante la integración del deficiente visual en la escuela. En ONCE (Ed.) *Jornadas sobre educación de los niños ciegos y deficientes visuales*. (pp. 179-199). Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Mousley, J.A., Rice, M. y Tregenza, K. (1993). Integration of students with disabilities into regular schools: Policy in use. *Disability, Handicap and Society*, 8 (1), 59-70.
- O'Hagan, F.J. (1988). Attitudes toward integration: an exploratory method for use with professional groups. *School Psychology International*, 9, 51-54.
- Olson, J.M. y Zanna, M.P. (1993). *Attitudes and attitude change*. *Annual Review Psychology*, 44, 117-154.

- Patterson, J.B. y Witten, B.J.** (1987). Myths concerning persons with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 18 (3), 42-44.
- Pelechano, V. (Dir)** (1987). *Programa comunitario de educación especial para Cantabria*. Santander, ICE de la Universidad de Santander y Excma. Diputación Provincial de Cantabria.
- Pelechano, V. (Dir)** (1993). *Aceptación, Habilidades Sociales y Motivación en la Integración de niños ciegos. Informe Final (Vols. I y II)*, Mimeo.
- Pelechano y García de la Banda** (en prensa).- Variables de personalidad como determinantes de las actitudes de aceptación y rechazo de invidentes en padres y profesores.
- Peñate, W.** (1986). Aceptación de la integración de niños ciegos por parte de sus compañeros. *Análisis y Modificación de Conducta*, 12, 585-604.
- Peñate, W.** (1991). Una escala sobre la aceptación de integración de invidentes: padres y profesores. Primeros resultados. En V. Pelechano (Dir.). *Aceptación, Habilidades Sociales y Motivación en la Integración de niños ciegos. (Vol. 1)*. Mimeo.
- Perrin, B. y Nirje, B.** (1985). Setting the record straight: a critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11 (2), 69-74.
- Pumfrey, P.D.** (1993). Parents' and teachers' expectations of children's attainments: Match or Mismatch?. *British Journal of Special Education*, 20 (3), 109-112.
- Reynolds, M.C.** (1988). A reaction to the JLD special series on the regular education initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (6), 352-356.
- Riemann, R., Grubich, C., Hempel, S. y Mergl, S.** (1993). Personality and attitudes towards current political topics. *Personality and Individual Differences*, 15 (3), 313-321.
- Safer, N.S.** (1980). Teacher expectancies and their implications for teaching retarded students. En Gottlieb, J. (Ed.) *Educating mentally retarded persons in the mainstream*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Sammel, M.I., Gottlieb, J. y Robinson, N.M.** (1979). Mainstreaming: Perspectives on education handicapped children in the public schools. En D. Berliner (Ed.). *Review of research in education* (pp. 223-279). (Vol. 7). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Shotel, J.R., Iano, R.P. y McGettigan, J.F.** (1972). Teacher attitudes associated with the integration of handicapped children. *Exceptional Children*, 38, 677-683.
- Siller, J.** (1963). Reactions to physical disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 7, 12-16.
- Siller, J., Chipman, A., Ferguson, L.T. y Vann, D.H.** (1967a). Attitudes of the

- nondisabled toward the physically disabled. *Studies in reactions to disability No. 11*, New York: School of Education, New York University.
- Siller, J., Vann, D.H., Ferguson, L.T. y Holland, B. (1967b). Structure of attitudes toward the physically disabled: disability factor scales -amputation, blindness, cosmetic conditions. *Studies in reactions to disability No. 12*, New York: School of Education, New York University.
- Silver, L.B. (1991). The Regular Education Initiative: A déjà vu remembered with sadness and concern. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (7), 389-390.
- Siperstein, G.N. y Bak, J.J. (1980a). Students' and teachers' perceptions of the mentally retarded child. En Gottlieb, J. (Ed.) *Educating mentally retarded persons in the mainstream*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Siperstein, G.N. y Bak, J. J. (1980b). Improving children's attitudes toward blind peers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 74 (4), 132-135.
- Sleeter, C.E. (1989). Contradictions in Education Policy: how regular education teachers in Wisconsin respond to normative and non-normative disabilities. En L. Barton (Ed.). *Integration: Myth or Reality?*. Lewes, The Falmer Press.
- Söder, M (1990). Prejudice or ambivalence? Attitudes toward persons with disabilities. *Disability, Handicap and Society*, 5 (3), 227-241.
- Speicher, S.V. (1984). An analysis of classroom teachers' casual attributions for the success of failure of mildly handicapped students in the regular classroom. *Dissertation Abstracts International*, 46 (6), 1598-A.
- Stainback, S y Stainback, W. (1982). Influencing the attitudes of regular class teachers about the education of severely retarded students. *Education and Training of the Mentally Handicapped*, 17 (2), 88-91.
- Stancic, V. (1984). Some subjective and objective prerequisites to educational integration of handicapped children. *International Journal Rehabilitation Research*, 7 (3), 273-282.
- Stephens, T.M. y Braun, B.L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46 (4), 292-294.
- Stobart, G. y Daly, B. (1985). Mainstreaming and integration -the American lesson. *Educational Psychology en Practice*, 1 (2), 45-51.
- Tesser, A. y Shaffer, D.R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review Psychology*, 41, 479-523.
- Thompson, R.H., Vitale, P.A. y Jewett, J.P. (1984). Teacher-Student interaction patterns in mainstreamed classrooms. *Remedial and Special Education*, 5 (6), 51-61.

- Thousand, J.S. y Burchard, S.** (1990). Social integration: special education teachers' attitudes and behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (4), 407-419.
- Trent, S.** (1989). "Much to do about nothing": A clarification of issues on the Regular Education Initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (1), 23-25.
- Ward, J. y Center, Y.** (1987). Attitudes to the integration of disabled children into regular clases: a factor analysis of functional characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 57 (2), 221-224.
- Ward, J., Parmenter, T.R. Riches, V. y Hauritz, M.** (1978). *A study of the attitudes of NSW school principals towards the education and prevocational provision for the mildly intellectually handicapped*. Macquarie University, North Ryde, Australia.
- Weiserbs, B. y Gottlieb, J.** (1992). Perceived risk as a factor influencing attitudes toward physically disabled children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 36 (3), 139-150.
- Whiteman, M. y Lukoff, I. F.** (1964a). Attitudes toward blindness in two college groups. *The Journal of Social Psychology*, 64, 179-191.
- Whiteman, M. y Lukoff, I. F.** (1964b). A factorial study of sighted people's attitudes toward blindness. *The Journal of Social Psychology*, 64, 339-353.
- Whiteman, M. y Lukoff, I. F.** (1965). Attitudes toward blindness and other physical handicaps. *The Journal of Social Psychology*, 56, 135-145.
- Winzer, M.** (1987). Mainstreaming exceptional children: teacher attitudes and the educational climate. *The Alberta Journal of Educational Research*, 33 (1), 33-42.
- Wolfensberger, W.** (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto. National Institute on Mental Retardation.
- Yuker, H.E.** (1986). Disability and the law: Attitudes of police, lawyers, and mental health professionals. Special Issue: Rehabilitation psychology and the law. *Rehabilitation Psychology*, 31 (1), 13-25.