

## Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica<sup>1</sup>

**Óscar Sáenz Barrio**  
Universidad de Granada

Correspondencia  
**Óscar Sáenz Barrio**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar  
Campus de Cartuja  
18071-Granada  
Tel. +34 958 244 185  
Fax +34 958 248 965  
dorgaes@ucartuja.ugr.es

### RESUMEN

Esta conferencia resume las investigaciones de los últimos diez años sobre las actitudes de los profesores ante la integración. El hecho más sorprendente es la contradicción entre una aceptación generalizada de la filosofía educativa y social de la integración y la aceptación de una educación segregada de los discapacitados en aulas especiales. Se recogen trabajos que analizan las variables más relevantes de resistencia a la educación integrada, así como la dinámica de tal oposición. Se hace un breve repaso de la escasa investigación española en este campo, y se dedica una amplia atención a las acciones administrativas, profesionales y sociales para reducir la resistencia a la integración. El texto de la conferencia termina con una referencia a la reforma de la Formación del Profesorado en nuestro país, y lo que ello puede significar de cara a la integración del discapacitado en aulas de régimen ordinario.

**PALABRAS CLAVE:** Actitudes, profesorado, integración.

---

### Teachers' attitudes towards mainstreaming of the handicapped children in normal classrooms: A vision from the scientific literature

#### ABSTRACT

This lecture summarizes the last ten years research on the teachers' attitudes towards mainstreaming. The most surprising fact is the contradiction between a generalized approval of the educative and social philosophy of integration, and the other hand, the approval of a segregated education for handicapped children in special classrooms. Works analysing the most outstanding variables of resistance to integrated education are gathered, as well as the teachers' dynamics towards integration. We go briefly through the scarce Spanish investigation on this field, and we pay great attention to administrative, professional and social actions in order to reduce the resistance to mainstreaming. The text of the lecture finishes with a reference to the Reforma de la Formación del Profesorado in Spain and its meaning for the integration of the handicapped children in normal classrooms.

**KEYWORDS:** Attitudes, teacher, integration.

En la literatura especializada de habla inglesa, dos términos se reparten por igual el uso para designar la Educación de niños con minusvalías en el mismo marco o lugar que el resto de los escolares. Estos términos son: *integración* y *mainstreaming* y que nosotros traducimos con uno sólo: *integración*. Traer esto a colación no es una pura cuestión erudita, sino que revela diferencias que van desde la mera escolarización física del niño distinto en la organización escolar ordinaria, hasta una reconceptualización de las minusvalías y sus necesidades educativas, como *parte de un continuo de recursos y experiencias* que la escuela pone a disposición de todos.

El llamado "Informe Warnock" al Parlamento inglés en 1982 recomendaba "la abolición de la clasificación legal de los alumnos deficientes". La toma de decisiones acerca de qué prestación educativa se requiere, no debe ser la simple denominación de alguna deficiencia sino una descripción detallada de la necesidad especial en cuestión. Recientemente una nueva perspectiva en esta línea de ayudar a los estudiantes a progresar en un medio con las menores restricciones posibles ha llevado a la idea de sugerir que no se etiquete a los niños necesitados de ayudas especiales como educacionalmente disminuidos (Departamento Estatal de Educación de New Jersey, 1986).

El citado Informe de Mary Warnock precisa tres niveles de integración: al primero le llama de *colocación física*, y se da allí donde unidades ordinarias y especiales comparten el mismo edificio o donde colegios ordinarios poseen alguna clase de educación especial. La segunda forma es la *integración social* y refiere el hecho de compartir el comedor, juegos, actividades extraescolares, etc. La forma más completa de integración es la *funcional*, y se realiza allí donde los niños con necesidades especiales y sus compañeros asisten a las mismas aulas, participan -a tiempo completo o parcial- en los mismos programas educativos, y contribuyen conjuntamente a la actividad general de la escuela.

Esta línea de pensamiento es la que subyace al concepto de *normalización*, quizá más riguroso que el de integración, para expresar que *no solamente hay integración cuando un alumno discapacitado comparte el aula y el programa con compañeros de régimen ordinario, sino que desde el mismo momento en que cruza la misma puerta del colegio, a la misma hora y con sus hermanos, ya hay una forma de integración nada desdeñable* (rico Vercher, 1989). No basta con la integración del niño distinto en el sistema escolar ordinario, sino que hay que conseguir su normalización en él.

A esta segunda idea me parece que responde el término *mainstreaming*, introducido por Dunn en 1968, y que traducido muy literalmente por "en el centro de la corriente", se utiliza en la bibliografía especializada para designar la colocación del discapacitado *en la corriente principal del sistema*, en medio de la sociedad a la que pertenece y, allí mismo, compartir las instalaciones, los servicios y prestaciones, el currículum, y las experiencias de la escuela ordinaria, y en un ambiente lo menos restrictivo posible.

Esta conceptualización es más un discurso sociopolítico que epistemológico, desde el momento que desvela los desajustes entre la organización escolar, el currículum, los recursos metodológicos y de orientación, las actitudes de los padres, la

extensión de las funciones del profesor en los centros ordinarios, sus competencias y formación, etc.

He aquí un montón de problemas dignos de ser abordados; pero hay uno nuclear y previo a toda acción educativa, que es el de las actitudes de los profesores ante el niño discapacitado y su integración en el régimen escolar ordinario.

### **Variables de resistencia a la integración**

La investigación de toda esta década ha evidenciado de forma consistente que a menos que cambie la mentalidad de los profesores no será posible un cambio inmediato en sus actitudes y conducta. Una de las primeras revisiones sobre el tema (Corman y Gotlieb, 1978) -por cierto traducida ya vieja para el número extraordinario de la Revista de Educación de 1987 sobre Integración Educativa- recogía un hecho sistemáticamente constatado en la investigación de la década de los 70 y es la contradicción entre una aceptación generalizada de la filosofía de la integración y un elevado porcentaje de profesores, tanto regulares como especiales, en apoyo de las clases especiales o segregadas. Si se acepta la suposición, dicen Corman y Gotlieb de que las actitudes de los profesionales de la educación son críticas para el éxito de las prácticas de integración, una pregunta importante que necesita respuesta es ¿por qué se ha encontrado que hay muchos profesores que tienen actitudes desfavorables hacia la integración?

Salvia y Munson (1985) afirman que los niveles de aceptación de niños discapacitados por parte de profesores de escuelas ordinarias es un tanto descorazonador, y que tales profesores son reacios a admitir alumnos que puedan alterar sus hábitos básicos de enseñanza. Igualmente se hace notar con carácter generalizado la actitud negativa de los profesores consultados hacia la integración. Pero es más, Siperstein y Goding (1985) observaron que los maestros imponían más frecuentemente correctivos y utilizaban conductas negativas, tanto verbales como no verbales, con niños con problemas de aprendizaje que los utilizados con otros niños más populares no discapacitados. Los profesores de aulas de régimen ordinario recomiendan frecuentemente, con la mejor intención, que tales niños sean recolocados en aulas de educación especial.

Uno de los factores mejor identificados como prerrequisito para una integración eficiente es la actitud positiva de los profesores tanto hacia la propia integración como hacia los niños discapacitados, debido entre otras razones a la incidencia de tales actitudes y conducta en el rendimiento de los estudiantes; por ejemplo, bajos niveles de rendimiento pueden ser resultado de bajos niveles de exigencia por parte del profesor, pero si además, el niño es percibido de forma negativa por el profesor, es posible que el propio niño llegue a aceptar esta misma visión de sí mismo.

Una de las primeras investigaciones en el campo de las actitudes docentes fue la de Yaffe en 1979. Yaffe encontró que incluso en escuelas donde la integración era un hecho desde hacía años, la actitud de los profesores era ambivalente. Mientras manifestaban su acuerdo con la filosofía de la integración y habían observado lo-

gros positivos tanto en los niños distintos como en los normales, la integración parecía hacer su trabajo más difícil, y en algunos casos más frustrante. Casi diez años más tarde, Margolis y McGettigan (1988), en un espléndido trabajo titulado *Cómo controlar la oposición a cambios educativos en contextos de integración* recogen las mismas impresiones. Después de una selectiva revisión de la literatura sobre el tema estiman que "el cambio es difícil, resistirse es lo natural", porque el cambio:

- Requiere nuevas vías de pensamiento y acción que son difíciles de dominar, y producen sentimientos de incomodidad.
- Con frecuencia exigen demasiado esfuerzo y autoanálisis.
- Reclaman recursos que proporcionan seguridad y confianza para hacer frente a lo desconocido.
- Además, lo típico del cambio es provocar resistencia y ansiedad.
- Y por último, el cambio no ofrece expectativas de posibles beneficios.

A estas razones algunos expertos añadían otras: requerir una preparación de la que con frecuencia se carece; exigir más apoyo del disponible; incompatible con las necesidades de los demás estudiantes; excesivo consumo de tiempo; incapacidad para producir resultados en un plazo razonable; comprensión parcial del problema e imposición al profesorado sin su consentimiento. Por otra parte, la investigación recoge reiteradamente el hecho de que mientras las necesidades educativas de algunos tipos de deficiencias son bien conocidas, no lo son tan fácilmente en otros casos, por lo que una política de integración debería dirigir sus esfuerzos a investigar más profundamente las necesidades educativas *de todos los niños*.

Margolis y McGettigan concluyen que dada la naturaleza del cambio y las experiencias negativas de algunos profesores en materia de integración, esperar una modificación generalizada de actitudes y metodología es poco realista, pero al mismo tiempo señalan que tales profesores no pueden ser culpados de despreocupación o malicia. Es más provechoso interpretar la resistencia como una *precaución*, que es una reacción legítima e inteligente a los cambios propuestos. La resistencia es una conducta que tanto los profesores como los equipos multiprofesionales de diagnóstico y orientación han de analizar para llegar a soluciones satisfactorias (Ver tabla en Anexo).

## **Dinámica de la oposición del profesorado a la integración**

Con este título David Thomas publica en 1985 una interesante reflexión sobre las actitudes docentes, donde advierte de la necesidad de precaverse de juzgar apresuradamente las actitudes de los profesores como indicativo de la calidad de interacción entre profesor y niño-problema. En muchos casos, dice Thomas, la actitud del profesor ante la integración parece ser mucho menos crucial de lo que algunos estudiosos han sugerido: *mientras el sentido común nos dice que el niño discapacitado obtendrá más provecho si el profesor es proclive a la integración que si la rechaza, sin embargo, existen sutiles aspectos de la personalidad del maestro y de su sentido de la profesionalidad, que hacen el asunto más complicado* (pag. 54). Esta afirmación la

contrasta Thomas con hechos tales como que profesores resistentes a la integración tienen en sus aulas a niños con minusvalías, a los que dedican una efectiva atención y son capaces de dar solución imaginativa a sus necesidades educativas especiales. Lo que ocurre es que su reacción fuera de la escuela es demasiado crítica y exigente en relación con su propio esfuerzo y el resultado obtenido por tales alumnos. La inadecuación entre el esfuerzo y los resultados suele ser juzgada como una falta de preparación para este tipo de trabajo, lo que revela más un gran sentido profesional que un abierto rechazo a la integración.

Una investigación llevada a cabo en la Universidad de Queensland (Hayes y Gunn, 1988), confirma estas aparentes contradicciones señaladas anteriormente. Comparando profesores con programas de integración con colegas que no lo tienen, Hayes y Gunn observan que las actitudes de aquéllos son más negativas que las de éstos. Estos resultados parecen contradecir un gran volumen de investigación según la cual los profesores en contacto con discapacitados son menos renuentes a la integración que los que los desconocen. El problema radicaba en la interpretación de lo que podría llamarse "la cantidad de experiencia". Los profesores de aulas integradas no se veían a sí mismos con más experiencias que sus compañeros de aulas ordinarias, en razón de que su contacto con niños discapacitados los había hecho más exigentes al expresar sus propias percepciones y resultados.

En otros términos, los profesores con mayores oportunidades de integración con niños discapacitados valoran su trabajo más críticamente que los que no tienen tales oportunidades. En todo caso las actitudes de los profesores cambian a partir del primer año de contacto con la realidad de la integración, por lo que una buena conclusión para administradores y profesores es que las actitudes manifestadas prematuramente sobre la integración no son un buen indicativo de las percepciones que se tienen de la misma después de su puesta en práctica.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que no todos los tipos de minusvalías presentan el mismo nivel de rechazo. En un estudio bastante reciente dirigido por la UNESCO en catorce países (Bowman, 1986), el orden de aceptación/rechazo según la puntuación mediana de los porcentajes era:

PORCENTAJE DE PROFESORES FAVORABLES A LA INTEGRACIÓN EN AULAS ORDINARIAS

<i>Minusvalías</i>	<u>Porcentajes</u>		<i>Valor</i>
	<i>Mediana</i>	<i>Diferencia entre países</i>	
Salud delicada	75,5	39-97	58
Minusvalías físicas	63,0	28-93	65
Dificultades de aprendizaje	54,0	27-92	65
Trastornos de lenguaje	50,0	26-88	62
Problemas emocionales y de conducta severos	38,0	17-63	46

<i>Minusvalías</i>	<i>Mediana</i>	<i>Diferencia entre países</i>	<i>Valor</i>
Deficiencia mental moderada	31,0	17-50	33
Ceguera	23,5	0-67	67
Audiomudez	22,05	0-68	68
Minusvalías múltiples	7,5	1-54	53
Deficiencia mental profunda	2,5	1-47	46

Ello indica que:

1. Las deficiencias de salud y minusvalías físicas son consideradas más fáciles de orientar en el aula.

2. Alrededor de la mitad de los profesores piensan que los niños con dificultades específicas de aprendizaje y alteraciones de lenguaje también pueden ser enseñados en aulas ordinarias.

3. Un tercio de profesores creen igualmente que niños con dificultades moderadas de aprendizaje o con problemas emocionales y de conducta severos, también pueden ser ayudados en clases normales.

4. Igual ocurre con defectos sensoriales, pero el porcentaje baja hasta la cuarta parte.

5. Y solamente por debajo del 10% piensan que la escuela ordinaria puede hacer algo en los casos de minusvalías profundas o discapacidad múltiple.

Esta orientación me hace pensar que, al igual que en el prejuicio racial, existe un viejo horror a las normopatías, a lo distinto, y que crece y crece desde las alteraciones físicas o de salud y ligeros trastornos de aprendizaje, hasta las profundas minusvalías sensoriales, emocionales y cognitivas, que viene a confirmar una abundante investigación, y de la que podrá citarse como el mejor ejemplo la de Antonak de 1980 titulada *Una jerarquización de las actitudes hacia la anormalidad*. Si esto ocurre con profesores que tenían alumnos distintos en sus aulas ¿qué pensarán los demás profesores, y aún la población general? Por otra parte si en países como Estados Unidos con dos décadas de integración efectiva (el reconocimiento oficial del Congreso USA del *The Education For All Handicapped Children* es de 1975), no se han eliminado las reservas a la integración, nosotros, con mucha menos experiencia, no podíamos esperar que los objetivos de nuestra Asociación y las pretensiones del Plan Nacional de Educación Especial de 1978 pudieran tener mejores perspectivas, como veremos más adelante.

Aún se puede hacer otro análisis de la tabla anterior: el más evidente es que hay grandes diferencias entre países, pero además:

- La mayor diferencia se da en relación con las minusvalías sensoriales (ciegos y sordos) que es doble de la diferencia de opinión sobre la integración de los niños con deficiencia mental moderada.

- El factor más importante que subyace a estas diferencias es la disponibilidad de servicios de apoyo a los profesores y su preparación específica.

- Pero es de notar que, según la autora del Informe, el país que tiene un porcentaje mayor de opiniones favorables a la integración tiene una ley que exige tal práctica. Por el contrario el grupo de profesores que se muestra menos propicio a la integración pertenece a un país que posee el más sofisticado sistema de educación diferenciada; lo que hace preguntarse a Irene Browman si tales opiniones son expresión de la política oficial del país, o más probablemente reflejan su propia experiencia, resultado de tal política llevada a la práctica.

### **Cómo perciben los profesores su situación**

El apoyo a la integración no es, por supuesto, tan sombrío como pudiera parecer, sino que está ampliamente confirmado por la investigación, aunque condicionado a ciertas circunstancias. El listado siguiente muestra algunos de los hallazgos mejor documentados en la literatura científica:

- El nivel de aceptación depende de la cantidad y calidad de ayuda institucional: recursos y orientación (Center y Ward, 1987).
- Confianza en la propia habilidad para la enseñanza de niños con problemas (Schultz, 1982).
- Experiencia específica (Marston y Leslie, 1983).
- Formación específica y cursos de perfeccionamiento (Center y Ward, 1987).
- Factores de personalidad (pero no el sexo, edad, estado) (Feldmand y Altman, 1985).
- Grado en que se enseña (no así el tamaño del colegio, número de alumnos, régimen administrativo) (Ammer, 1984).
- Cursos formales en Educación Especial (Ammer, 1984).
- Intercambio de responsabilidades y comunicación entre profesores ordinarios y de E.E. (Ammer 1984).
- Filosofía social y de la Educación (creencias y toma de posición) (Ringlaben y Prince, 1981).
- Participación en la toma de decisiones (Martens, 1986).

Como complemento a esta relación, en modo alguno completa, nos parece esencial referirnos de nuevo al estudio de la UNESCO, porque revela los criterios de más de mil profesores de catorce países de los cinco continentes. Este informe incluía una segunda cuestión de gran interés, como es conocer los criterios de los profesores sobre la forma de ayudarles en su trabajo con niños discapacitados en aulas ordinarias.

FORMAS DE AYUDA VALORADAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA POR  
LOS PROFESORES

	Porcentajes		
	Mediana	Diferencia entre países	Valor
Preparación en métodos de enseñanza			
individualizada	93	88-100	12
Reducción Núm. de alumnos	93	59-100	41
Orientación para padres	90	72-96	24
Equipamiento especial	89	83-98	15
Orientación por expertos	88	72-93	21
Libertad para cambiar currículo y métodos	83	73-93	20
Orientación médica	81	75-98	23
Preparación en organización de la clase	80	57-94	37
Entrenamiento en el uso de equipamiento			
especial	79	64-95	31
Ayuda de los padres en las tareas de casa	78	66-87	21
Ayuda suplementaria en el aula	74	49-96	47
Apoyo de los servicios sociales	70	41-70	38

De los puros datos numéricos se pueden extraer, no obstante, algunas reflexiones importantes:

1. Todas las medidas contenidas en el cuestionario son aceptadas en un alto grado, aunque la amplitud en el rango es muy diferente entre los distintos países.

2. Los altos valores alcanzados por el deseo de perfeccionamiento, reducción del número de alumnos, y la necesidad de orientación por equipos especializados, evidencia un fuerte deseo de mejorar.

3. El perfeccionamiento profesional merece un comentario detenido más adelante. Por ahora baste observar que en la lista se incluían tres formas de "perfeccionamiento", pero el que alcanza un rango más alto es el dedicado a los "métodos de enseñanza individual", lo que significa que los profesores perciben con claridad que en su formación académica la preparación en técnicas profesionales es escasa.



## La situación en España

Cuando García y Alonso publican los resultados de su investigación sobre *Actitudes de los maestros hacia la integración*, que ve la luz en 1985, dicen lo siguiente: *Cuando quisimos iniciar un proyecto de investigación sobre las actitudes en noviembre de 1983, nos encontramos con que referidas a la integración no encontramos ninguna referencia en castellano y muy pocas en inglés*. Lo primero puede ser cierto, lo segundo, evidentemente no. Traigo esta cita para apoyar la idea de que la investigación española sobre el tema que estamos tratando ha sido tardía y escasa.

La verdad es que el primer trabajo que conozco sobre las actitudes del profesor en España es el ya citado de García y Alonso, en la que exploran entre otras variables independientes de menor importancia: cantidad de información sobre interacción escolar de niños con necesidades especiales, tipo de eficiencia de los niños integrados, régimen administrativo del centro, nivel de docencia, número de alumnos por aula, apoyo administrativo y técnico, experiencia docente. No voy a entrar en los resultados debido al deficiente tratamiento metodológico de los datos; lo importante de este estudio es que se empiezan a explorar, a mediados de esta década, variables presentes en la preocupación internacional sobre el tema.

En 1986 se publica el trabajo de Polaino y Pilar Abós, que estudia cinco factores teóricos en relación con la integración escolar: 1) filosofía de la integración; 2) efectos sobre el niño deficiente; 3) efectos en los niños no deficientes; 4) formación y conducta docente; y 5) condiciones de la integración. Si no hubiera sido porque el tratamiento metodológico adolece de los mismos defectos que el anterior, sus resultados hubieran sido realmente interesantes.

1987 es un buen año para la investigación en el área. En este año aparece el número extraordinario de la Revista de Educación dedicado monográficamente a la investigación sobre integración educativa. Lamentablemente, salvo un trabajo de investigación sobre niños ciegos, los otros estudios firmados por españoles o son revisiones limitadas de la bibliografía o enfoques teóricos sobre modelos de intervención, aparte del que abre el número sobre el Proyecto Ministerial para la Evaluación de la Integración en los años sucesivos. Las traducciones de artículos extranjeros son colaboraciones que llevaban andando por los bancos de datos desde hacía varios años, alguno hasta diez. Pero es una aportación importante a la bibliografía en castellano, no hay que negarlo.

En abril de 1989 se celebraron en Sevilla las IV Jornadas de Universidad y Educación Especial, con este tema monográfico: *La formación de los Profesores de Educación Especial*. En tales Jornadas la profesora Illán Romeu presentó el resultado de dos trabajos sobre la integración desde la perspectiva de los profesores de escuelas regulares y el desarrollo práctico de aulas acogidas a la integración. García Pastor y Villar Angulo presentaron un proyecto para la modificación de actitudes docentes en relación con la integración de deficientes visuales en centros ordinarios, así como un modelo de intervención.

El trabajo presentado a las Jornadas por Angeles Parrilla, en la línea de lo que se ha llamado el *pensamiento del profesor*, representó una innovación metodológica muy interesante frente a la investigación de cuestionario y "dato duro". Identifica cuatro concepciones respecto de la integración en las que el modulador principal parece ser la formación pedagógica del profesor, tanto más proclive a ella cuanto mayor preparación específica. Otro hallazgo interesante es la visión de los profesores de que la transformación no es un acontecimiento individual, sino un proceso en el que debe participar toda la institución escolar.

Por lo que he leído, en España la investigación sobre integración se inicia unos quince años al menos después de la americana y se limita en la mayoría de los casos a replicar sus trabajos; ¡Ojo! tarea nada despreciable para saber cómo funciona nuestro país en materia de actitudes en relación con los demás. Y no somos distintos en cuanto a criterios, pensamiento y juicios; pero sí lo somos en cuanto a los hechos, lo que revela en la práctica la disonancia cognitiva de la que habla Carlos Monereo. Las aulas especiales creadas en los colegios ordinarios por imperativo del Plan Nacional de Educación Especial (1978) *...han funcionado en dirección justamente opuesta a aquella para la que fueron planteadas. Estas aulas no han incorporado a los centros de E.G.B. alumnos sin escolarizar o provenientes de escuelas especiales, muy al contrario, lo que han hecho es sacar del aula ordinaria a alumnos y colocarlos aparte en un aula separada durante todo el tiempo del curso. Así, en su mayoría, las aulas especiales han venido a ser el lugar de los desechados, una especie de segregación de ciertos escolares con dificultades en vez de espacios de parcial integración...* (García García, 1987 pág. 139-140).

El autor de este párrafo reconoce sin embargo un tímido cambio de signo: y decimos tímidamente porque las acciones son más o menos puntuales, *sin un plan conjunto y en función del voluntarismo de profesores, padres de alumnos y asociaciones*, lo que ha provocado un cambio de actitud hacia planteamiento de integración combinada, y aún de normalización, como reza el nombre de nuestra propia Asociación.

## **Acciones para reducir la resistencia a la integración**

1. *Crear un marco motivacional positivo.* Es curioso que esta cuestión esté poco asistida bibliográficamente. Una brillante iniciativa de Margolis y Di Oblida aparece referenciada en 1987 como un trabajo no publicado y "row data", sin fecha previsible. Margolis, que lo cita en su trabajo de 1988, intenta aplicar la *teoría de la expectativa* al control de la oposición de los profesores a la integración. Esta teoría afirma que cuando los sujetos perciben ciertos fines como deseables, y asociados a una recompensa también deseable, dedican todo su esfuerzo a conseguir tales fines en proporción con sus percepciones sobre el valor del premio y la probabilidad de obtenerlo. Dado que la enseñanza proporciona pocas satisfacciones diferentes a las que ofrece el progreso de los alumnos y el propio sentimiento de perfeccionamiento profesional, la teoría de la expectativa, según Margolis y McGettigan, implicaría que la probabilidad de reducir la resistencia del profesorado a la integración aumentaría en la medida en que fueran capaces de: a) Valorar positivamente

el éxito individual de cada alumno; b) Sentirse intrínsecamente recompensados cuando sus alumnos discapacitados tienen éxito; c) Cuando tienen conciencia de que han adquirido, o pueden hacerlo, conocimiento y competencia para ayudar a estos alumnos, y d) Cuando esperan que a cambio de un esfuerzo razonable puedan tener éxito. Cuando estos atributos faltan, es necesario crear las condiciones de promoverlos. ¿Cómo?

2. *Incrementar la cantidad y calidad de los equipos de apoyo.* En 1985, Alvaro Marchesi, al presentar el Proyecto de Educación Integradora en Santiago de Compostela, decía: *Todavía no tenemos los equipos suficientes.* Por lo que sé, los profesores se quejan aún de lo mismo, de que su cualificación deja bastante que desear, y que el estilo de sus informes es a veces reprobable. En la toma de decisiones es bien conocido el hecho de que tan importante es el proceso como el producto, de tal modo que los equipos multiprofesionales deberían cuidar tanto el contenido de sus sugerencias como el modo de ofrecerlas. He leído informes de equipos de orientación repletos de juicios de valor, y con un estilo dogmático y superior que provocan el inmediato disgusto y rechazo del profesor destinatario. El consultor debería considerarse como alguien que viene a compartir problemas y soluciones, más que un experto que enseña al profesor qué es lo que *debe hacerse* en cada caso. Para ser aceptados, los miembros del equipo de apoyo deberán expresar sus juicios y orientaciones de forma sugerente y cooperativa en vez de crítica o imperativa.

Otro aspecto importante es el de la participación del profesor de aula en la toma de decisiones de los equipos multiprofesionales. Johnson y Johnson (1987) han hecho notar que los profesores se muestran más decididos a apoyar las decisiones que ellos han ayudado a crear, que aquéllas que les son impuestas, y esto con independencia del valor intrínseco de las ideas o sugerencias adoptadas; de ahí que siempre que deban tomarse medidas de carácter metodológico, organizativo o curricular, los profesores de aula deberían ser escuchados y tener un peso sustancial en la aprobación de tales medidas, porque mejora su autoconcepto y refuerza su propio estatus profesional.

En definitiva, una buena decisión para reducir la resistencia del profesorado a la integración es ayudarle a poner en práctica actividades significativas y que ofrezcan un visible y reforzante éxito, pero sobre todo a sentirse menos aislado estableciendo contactos regulares con el equipo de apoyo para discutir las necesidades de sus estudiantes, acordar soluciones y ayudarse mutuamente a ponerlas en práctica. La metodología es sencilla: seminarios conjuntos, dedicados a temas concretos propuestos por los profesores de aula, y estudio de casos o resolución de problemas; no hace falta más para fortalecer las relaciones de colegialidad y receptividad y disminuir la posible oposición al proyecto.

3. *Cooperación y comunicación con los compañeros.* Dentro de las ayudas que el profesor dispone para aumentar su confianza y satisfacción están el equipo de dirección y sus propios compañeros; ambos, dirección y compañeros, tienen una enorme fuerza en el modelado de la conducta de los profesores, en la definición de

lo que es significativo profesionalmente y en la percepción de ciertas normas no escritas pero vigentes en el centro.

Los criterios de los directores constituyen generalmente un ejemplo de este código no escrito, pero que es un factor fundamental de estancamiento o cambio. Por esta razón los directores debían ser los primeros comprometidos en la integración; sólo su receptividad a los cambios propuestos puede reforzar y dar seguridad a los nuevos métodos introducidos por profesores de educación integrada y contrarrestar la actitud displicente o negativa de los otros compañeros hacia el trabajo con discapacitados (Lewin, Nelson y Tollefson, 1983). Tan importante es este papel que se sugiere que los equipos de apoyo ejerzan una acción especial hacia los directores que no responden con acciones positivas a la integración.

Una medida importante de los directores con su compromiso hacia la integración es la generosidad con el tiempo. Dado que el trabajo con niños discapacitados requiere mucho más que el previamente estimado, se debería prever un tiempo adicional y tenerlo previsto con carácter prioritario en la programación y horario escolar.

Por lo que se refiere al papel de los compañeros es bien conocido el efecto beneficioso del apoyo recibido de colegas experimentados y con prestigio. Cuando a los profesores se les pregunta dónde encuentran principalmente ayuda y orientación, responden generalmente que en otros compañeros. La cooperación con otros colegas es especialmente importante para los profesores porque la mayor parte de lo que necesitan aprender es de carácter procedimental o metodológico, de la misma manera que el médico joven aprende a operar viendo y ayudando a otros compañeros con más experiencia.

Johnson y Johnson, (1987) han estudiado una triple estructura en las relaciones entre profesores: competitiva, individualista y cooperativa, y que pueden ser perfectamente aplicadas a nuestro caso. En la estructura *competitiva* cada profesor trabaja contra todos los demás, de suerte que los problemas y fracasos de los otros aumentan nuestras propias oportunidades del éxito. ¿No se encuentran muchos profesores de integración en el punto de mira de sus compañeros esperando su descalabro? En la estructura *individualista*, cada uno trabaja por y para sí mismo. En este contexto los objetivos propios no tienen relación con los objetivos de los demás. Desde esta perspectiva, buena parte del trabajo en integración es individualista a la fuerza, bien por aislamiento del resto de los compañeros, bien por un sentido mesiánico o vocacional -solitario, en definitiva- del profesor. Es necesario incrementar la estructura *cooperativa* de tal forma que el éxito de cada uno esté determinado por el hecho de que cada uno crece en la medida en que crecen todos conjuntamente, sus fines son compartidos, la profesionalidad de uno enorgullece a todos, y cada uno acepta la responsabilidad de desarrollar su propia productividad y la de sus compañeros.

He aquí un buen programa para los profesores de aulas de integración: organizarse colegiadamente junto con expertos y directivos, y comprometerse con entusiasmo a ayudarse mutuamente en la obtención de los beneficios de la coope-

ración y la colegialidad. En una investigación bastante reciente (Johnson y Johnson, 1987) se concluye que el organizarse los compañeros en grupos de trabajo mejora la productividad y la competencia, la relación interpersonal y la cohesión, al respecto social dentro de la institución y la propia estimación entre los educadores.

4. *Cursos de perfeccionamiento*. Hemos visto cómo la formación permanente era la necesidad más sentida entre todos los profesores consultados en la investigación de la UNESCO. Pero cabe preguntarse ¿qué forma debe adquirir tal formación durante la práctica profesional? Los psicólogos sociales han señalado con abundante apoyo empírico que el cambio de actitud es resultado de nueva información más experiencia con el objeto de la actitud; sin embargo, no hay muchos estudios aplicados al cambio de actitudes en el trabajo con discapacitados.

Un trabajo que he podido conocer, ya de 1979, se plantea precisamente el núcleo de la sucesión, es decir, la eficacia de la información sola, de la experiencia sola y de una combinación de ambos, precisamente sobre el cambio de actitudes de los profesores hacia la integración. Sus autores Johnson y Cartwright plantearon un programa de modificación de actitudes mediante tres estrategias: 1) Un curso informativo de treinta horas sobre desarrollo grupal, diagnóstico y técnicas de enseñanza individualizada, especialmente aplicables a niños con necesidades especiales; 2) Un practicum de experiencia de treinta horas, con actividades supervisadas con discapacitados en situaciones muy diferentes: escuela, acampadas, visitas, etc.; 3) Un curso combinado de ambos. Los resultados son realmente importantes:

- El curso I + E no fue significativamente mejor que el de información sólo. Dado que tanto un grupo como otro habían participado en el mismo curso de Información, parece que la experiencia no añadía nada significativo a la Información.
- La combinación I + E fue significativamente mejor para mejorar las actitudes hacia la integración que el periodo de experiencia sola. Dado que ambos grupos habían participado en el mismo periodo de experiencia, parece razonable pensar que el componente Información del curso I + E tiene una importancia mayor en el cambio de actitud que lo que cabía esperar en principio.

Estos hallazgos, que pueden disgustar a los profesores en ejercicio y a los futuros profesores, que prefieren la experiencia a los cursos formales, se ha visto confirmada posteriormente. Ringlaben y Price (1981) concluyen igualmente que la preparación para la integración se debe mucho más a la formación académica que a la experiencia profesional, aunque reconocen que la práctica se ve muy beneficiada por una actualización mediante cursos normales.

5. *Prevenir la resistencia*. Es mejor prevenir que curar. Y la mejor medida que podría lograrse es un contexto social y profesional favorable a la integración:

1. Mediante una formación académica adecuada en el que el conocimiento de la integración, desde el punto de vista didáctico y organizativo sea, junto con el

diagnóstico y educación del niño con necesidades especiales, una materia básica en la formación de cualquier profesor de cualquier nivel.

2. Modificar el estatus de la educación del discapacitado, sacándola del reducido vocacional o filantrópico que hoy tiene, y elevar su rango epistemológico y profesional.

3. Reforzar el trabajo bien hecho y dar publicidad del profesor capacitado y de mérito.

4. Disponer de equipos de apoyo bien entrenados tanto en técnicas de trabajo de clase como en la toma de decisiones en grupo.

5. Protección especial a las aulas de integración por parte del sistema y la administración educativa.

6. Apoyo a la investigación y atención política a sus resultados. Hoy sabemos muchas cosas que hay que hacer y cómo hacerlas, pero falta la voluntad política de llevarlas a cabo.

7. Por último, una pregunta que es el título de una investigación de Blacher y Turnbull (1983): ¿Están los padres integrados?

El primer paso de la integración de los hijos es la actitud de sus propios padres. Los primeros resultados de la investigación parecen confirmar que los padres de niños discapacitados interactúan y se comunican por igual con otros padres de niños discapacitados que con padres de niños normales. Sin embargo el hecho de que las madres de discapacitados interactúan (reunirse, charlar, consultarse) menos con "otros padres" que las de los niños normales, viene a confirmar dos cosas: 1) Que los padres de niños discapacitados tienen menos contactos sociales que los otros padres; y 2) Que su contacto con los otros padres es más un esfuerzo por no sentirse segregados que una relación espontánea y natural.

Por otra parte Blacher y Turnbull llaman la atención sobre la consistencia con que los padres de los niños normales tienen más relaciones con otros de niños igualmente normales que con los de discapacitados, aún siendo compañeros de la misma escuela.

Estos datos nos llevan a la conclusión de que existe una cierta segregación activa por parte de padres de niños normales, pero existe una evidente segregación pasiva por parte de padres de niños discapacitados. El hecho de que se reconozca la importancia de obtener el apoyo de los padres de niños sin problemas, llevó a Hayes y Gunn (1988) a completar en este aspecto su exploración de las actitudes docentes. Sus conclusiones son muy interesantes: 1) Que las actitudes no estructuradas (contactos casuales, referencias ocasionales, mera proximidad física, etc.) pueden generar involuntaria o espontáneamente experiencias negativas que refuerzan actitudes y estereotipos desfavorables hacia los discapacitados y la integración; y 2) Que es, por tanto, conveniente la puesta en marcha de programas estructurados y planificados dirigidos a desarrollar actitudes favorables hacia la integración. Esta es una lección que nuestra Asociación tiene bien asumida, aunque debería hacer un mayor esfuerzo por penetrar en la sociedad y enseñar con

claridad por qué y para quién lucha, con qué armas y recursos y qué esperar de los demás.

## La futura formación del profesorado en España

Hemos de felicitarnos porque la Reforma de los Estatutos Universitarios, en relación con la formación del profesorado, puede ser mucho más eficaz para la integración que todas las batallas anteriores que padres y asociaciones hayan podido dar hasta ahora. Es cierto que va a subsistir una titulación de Educación Especial, porque, seamos realistas, las deficiencias severas y minusvalías profundas seguirán requiriendo un tratamiento altamente cualificado. Pero lo importante es que todas las especialidades de la educación infantil y primaria (Educación Infantil; Educación Primaria; Audición y Lenguaje; Educación Musical; Lengua Extranjera y Educación Física) tienen como materia troncal, común y obligatoria unas *Bases psicológicas de la Educación Especial*, que contemplará contenidos y experiencias tales como: diferencias individuales y necesidades educativas especiales; la escolarización de los alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos; trastornos del desarrollo y su incidencia sobre el aprendizaje escolar; dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Si los formadores de profesores somos capaces de hacerlo bien, se puede lograr de una tacada:

1. *Que todos los profesores* obtengan información acerca de los niños con necesidades especiales, y su realidad y expectativas emocionales, sociales y laborales.
2. *Que todos los profesores* tengan una formación psicodidáctica básica para ayudar a cualquier niño discapacitado.
3. *Que al estar todos los profesores* básicamente preparados, todas las aulas se convierten de hecho en *potencialmente de integración*.
4. *Que la formación académica, más el practicum en centros idóneos*, han de, no ya reducir, sino eliminar la resistencia y el temor ante el niño discapacitado y su efecto perturbador de la rutina docente.
5. *Que un sistema escolar integrado* tiene que imponerse por la fuerza de los hechos en el tejido social del país, que es la mejor manera de ahuyentar tabúes y prejuicios.

Pero la batalla no ha terminado; el Decreto 334/1985 fue presentado por la Administración como el unguento amarillo de la educación especial. Pero el viernes 27 de octubre de 1989, el Secretario General del Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías, Sr. Die Lamana, con motivo de la entrega del premio de Investigación del Síndrome de Down, señalaba su preocupación por, y son sus palabras, *una cierta pérdida de apoyo a la integración escolar que, en 1985, cuando comenzó su implantación, era abordada con mayor entusiasmo*.

La realidad nos ha enseñado a ser objetivos; ni el B.O.E. nos llevó a la exaltación en 1985, ni la situación actual nos hunde en la desesperación. Estamos donde estamos; mejor que ayer, pero peor que mañana.

## Nota

1 Texto de la conferencia de Clausura de la IV Convención Nacional de ALIND (Asociación para la Lucha por la Integración del Niño Distinto). Sevilla, 2-4 de nov., 1989.

## Referencias bibliográficas

- Abos, P. & Polaino, A. (1986): Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes. *R.E.P.*, 172, 193-206.
- Ammer, J.J. (1984): The Mechanics of Mainstreaming: Considering the Regular Educators' Perspective. *Remedial and Special Education*, 5 (6), 15-20.
- Antonak, A. (1980): A Hieracrchy of Attitudes toward Exceptionality. *Journal of Special Education*, 1, (2), 231-242.
- Blacher, J. & Turnbull, A.P. (1983): Are parents mainstreamed? A survey of Parent Interactions in the Mainstreamed Preschool. *Education and Training of the Mentally Retarded*. Febr., 1983, 10-16.
- Bowman, I. (1986): Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings form a fourteen nations UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 1, 29-38, (1986).
- Center, Y. & Ward, J. (1987): Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Excepcional Child*, 34, (1), 41-56.
- Corman, L. & Gotlieb, J. (1978): Mainstreaming mentally retarded children: A review of research. En ELLIS, R.N. (Ed.) *International review of research in mental retardation*. Vol. 9, 251-275. N.J. Academic Press.
- Feldman, D. & Altman, R. (1985): Conceptual systems and teacher attitudes toward regular class placement of mildly retarded students. *American Journal of Mental Deficiency*, 89, (4), 345-351.
- García, J.N. & Alonso, J.C. (1985): Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 51-58.
- García García, E. (1987): *La integración escolar: Aspectos psicosociológicos*. Edit. por la UNED. Madrid.
- García Partor (Ed.) (1987): La Formación de los Profesores de Educación Especial. *Actas de las IV Jornadas de Universidad y Educación*. Publicaciones de la Univ. de Sevilla.
- Hayes, K. & Gunn, P. (1988): Attitudes of Parents and Teachers toward Mainstreaming. *The Exceptional Child*. Vol. 35, (1)m 31-38.
- Johnson, A.B. & Cartwright, C.A. (1979): The roles of informtaion and experience in improving teachers' knowledge and attitudes about mainstreaming. *The Journal of Special Education*. Vol. 13 (4), 453-462.
- Johnson, D.W. & Johnson, F. (1987): *Joining together: Group Theory and Group skills*, 3d. edition. Englewood Cliffs. N.J. Prentice Hall.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1986): Mainstreaming and cooperative learning strategies. *Exceptional children*, 52, (6), 553-561.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1987): Research shows the Benefit of Adult Cooperation. *Educational Leadership*. Nov. 1987, 27-30.



- Lewin, P., Nelson, R.E. & Tollefson, N. (1983): Teacher attitudes toward disruptive children. *Elementary School Guidance and Counseling*, 17, (3), 188-193.
- Margolis, H. & Diobilda, N. (1987): *Factors influencing the motivation of reading teacher: An expentancy theory framework*. Unpublished, row data.
- Magolis, H. & McGettingan, J. 1988): Managing Resistance to Instructional Modifications in Mainstreamed Environments. *Remedial and Special Education*, 9, (4), 15-21.
- Marchesi, A. (1986): La integración escolar: un proyecto de escuela integradora. *Quinesia*. Num. especial de 1986, I-XIII.
- Martens, B.K. et als. (1986): Teachers perceptions of school-based intevention. *Exceptional Children*, 53, (3), 213-223.
- Marston, R. & Leslie, D. (1983): Teacher perceptions form mainstreamed versus non-streamed teaching environments. *Physical Educator*, 40, 4.
- Rico Vercher, M. (1989): *La integración en la educación especial*. Texto de la conferencia pronunciada en Lugo, 140-IX.
- Ringlaben, R.P. & Price, J.R. (1981): Regular classroom Teachersí Perceptions of Mainstreaming Effects. *Exceptional Children*, 47, (4), 302-304.
- Siperstein, G.N. & Goding, M.J. (1985): Teachersí behaviour toward LD and non-LD children: A strategy for change. *Journal of Learning Disabilities*, 18, (3), 139-144.
- Salvia, J. & Munson, S. (1985): Attitudes of teachers in regular education toward mainstreaming mildly handicapped students. En MEISEL, C.J. (Ed) *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies and new directions* (pp. 111-128). Hillsdale, N.J. Earlbaum.
- Thomas, D. (1985): The dynamics of teacher opposition to integration. *Remedial Education*. Vol. 20, (2), 53-58.
- Warnock, M. (1982): *Report of the Committee of Enquiry into the Eduction handicapped children and young people*. H.S.M.O. London.
- Yaffe, E. (1979): Experienced mainstreamers speak out. *Teacher*, 96, (6), 61-63.

**ANEXO**

<b>Cuestionario</b>	<b>Proporciones de respuesta en cada intervalo</b>				
Conocimiento de la legislación sobre establecimiento de la integración	<i>Muy poco</i>			<i>Mucho</i>	
	1 (15,8%)	2 (31,7%)	3 (37,6%)	4 (12,9%)	5 (2,0%)
De acuerdo con la filosofía de la integración implicada en las leyes vigentes	<i>En absoluto</i>		<i>Parcialmente</i>	<i>Totalmente</i>	
	1 (8,2%)	2 (25,8%)	3 (45,9%)	4 (16,3%)	5 (4,1%)
Preparación para la aplicación de la integración en su clase	<i>No preparado</i>		<i>Algo</i>	<i>Bien preparado</i>	
	1 (17,3%)	2 (30,6%)	3 (36,7%)	4 (11,2%)	5 (4,1%)
Disposición para admitir alumnos de integración en su clase	<i>No dispuesto</i>		<i>Algo</i>	<i>Muy dispuesto</i>	
	1 (3,0%)	2 (11,0%)	3 (39,0%)	4 (25,0%)	5 (22,0%)
Cómo va funcionando la integración en su clase	<i>Mal</i>		<i>Algo</i>	<i>Muy bien</i>	
	1 (7,0%)	2 (19,2%)	3 (42,1%)	4 (17,1%)	5 (13,2%)
Efecto global de los alumnos de integración sobre los otros alumnos	<i>Negativo</i>		<i>Ninguno</i>	<i>Positivo</i>	
	1 (25,9%)		3 (61,7%)		5 (12,3%)
Efecto general de los alumnos normales sobre los de integración en su aula	<i>Negativo</i>		<i>Ninguno</i>	<i>Positivo</i>	
	1 (13,0%)		3 (54,4%)		5 (31,6%)
Efecto de los alumnos de integración sobre su práctica docente	<i>Negativo</i>		<i>Ninguno</i>	<i>Positivo</i>	
	1 (30,1%)		3 (49,3%)		5 (20,5%)
Efecto de los alumnos de integración sobre su actitud hacia la enseñanza	<i>Negativo</i>		<i>Ninguno</i>	<i>Positivo</i>	
	1 (23,4%)		3 (51,9%)		5 (24,7%)
Efecto general de la integración sobre los alumnos integrados	<i>Negativo</i>		<i>Ninguno</i>	<i>Positivo</i>	
	1 (22,2%)		3 (25,0%)		5 (52,8%)