

## **El factor actitudinal en la atención a la diversidad**

Elena M<sup>a</sup> Díaz Pareja

*Universidad de Jaén*

### **Resumen**

La atención a la diversidad supone una nueva forma de entender la realidad educativa. La escuela se enfrenta al reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y fomentar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, estos planteamientos requieren una nueva forma de pensar y actuar, que en la mayoría de los casos, aún no se ha producido. El cambio de mentalidad pasa por un cambio de actitud hacia la diversidad, entendiendo ésta como un valor positivo para todos. Este trabajo intenta poner de manifiesto la importancia que tienen las actitudes en el proceso de atención a la diversidad.

### **Abstract**

Care for diversity is part of a new approach to teaching. Schools must meet the challenge to satisfy everyone's right to education and to foster equal opportunities. This entails a new way of thinking and a new behaviour that is often missing. The new approach requires a new attitude towards diversity, where it must be understood as a positive feature for all. This paper emphasizes the importance of attitudes in the attention to diversity.

### **1. ACTITUDES: CONCEPTUALIZACIÓN**

Dentro de los factores determinantes del éxito de la atención a la diversidad, la actitud favorable de los agentes implicados en el proceso, aparece como uno de los más importantes (García Pastor, 1991; Blas, 1995). El concepto de actitud ha sido ampliamente estudiado y ha dado lugar a numerosos estudios, sobre todo en la Psicología Social. Conocer qué son las actitudes, cómo se forman, cómo se pueden medir y modificar, son interrogantes que han despertado el interés científico desde hace mucho tiempo.

Pero debemos tener en cuenta que el concepto de actitud es utilizado en el lenguaje cotidiano, a veces de forma errónea, lo que puede dar lugar a confusiones. Por eso, es necesario aclarar este término. Sin embargo, esto resulta difícil debido a que son numerosas las definiciones que se han dado. Siguiendo la revisión realizada por Rodríguez (1989), podemos agruparlas en función de los elementos que las componen:

- a) En primer lugar se encuentran aquellos autores que entienden la actitud como una predisposición favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o situación. Este sería el caso de las definiciones aportadas por Doob (1947); Sarnoff (1960) y Campell (1963), según la revisión de Rodríguez (1989). Siguiendo esta línea, tenemos la definición del profesor Bolívar (1996) para quién:

“Las actitudes son, entonces, juicios de evaluación, articulados mentalmente en la memoria, que provocan reacciones afectivas ante los objetos o predisponen a actuar de determinada forma” (Bolívar, 1996: 59).

- b) Otros autores definen la actitud como un conjunto de respuestas mediatizadas por la experiencia previa (Horowitz, 1944; De Fleur y Westie, 1963; cit. por Rodríguez, 1989). En este sentido, Cantero, León y Barriga (1998) afirman que:

“Por lo general la actitud es considerada como una disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clases de objetos.” (Cantero, León y Barriga, 1998:118)

- c) En tercer lugar, están las definiciones que consideran la actitud como algo aprendido y con una fuerte carga afectiva (Thurstone, 1929; Nunally, 1978). Este es el caso de Morales (1988), quién la define del siguiente modo:

“Entendemos por actitud una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto” (Morales, 1988:8).

- d) También están las definiciones cuyo componente esencial es el cognitivo y definen la actitud como un conjunto de creencias y opiniones que mediatizan la actuación del sujeto (Jones y Gerard, 1980; Moya y Ruíz, 1996). El propio Rodríguez (1989) estaría en esta línea cuando define las actitudes como:

“Un conjunto organizado de convicciones o creencia que predispone favorable o desfavorablemente a actuar respecto a un objeto social” (Rodríguez, 1989: 207).

- e) Por último están aquellas definiciones que son globales y abarcan los diferentes elementos o componentes de la actitud (Zanna y Rempel, 1986; Breckler, 1984). Entendemos que este concepto de actitud recoge más ampliamente las dimensiones que engloba dicho término, dando una idea más completa de todos los aspectos relevantes de la misma. La profesora Buendía (1994) se acercaría a esta forma de entender la actitud, definiéndola así:

“La actitud la entendemos como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales” (Buendía, 1994:214).

Podemos decir que todas las definiciones, a pesar de sus diferencias, tienen aspectos comunes. Todas ellas, de una forma u otra, resaltan la idea de que las actitudes se refieren a algo concreto, es decir, la actitud se tiene hacia un objeto, una persona o una situación particular. Por otro lado, también coinciden en que las actitudes no son innatas al hombre sino que éste aprende lo que es favorable o desfavorable para él, y esto le lleva a actuar de una forma u otra. Y por último, todas recogen los elementos, o por lo menos alguno de ellos, que componen las actitudes.

## 2. ELEMENTOS QUE CONFIGURAN LA ACTITUD

La mayoría de los autores coinciden en afirmar que son tres los elementos o componentes en los que se basan las actitudes (Rodríguez, 1989; Moya y Ruíz, 1996):

- a) *Los sentimientos o afectos.* Algo nos agrada o desagradamos en función del sentimiento que provoque en nosotros. Es lo que se conoce como componente afectivo y ha sido considerado durante mucho tiempo como la actitud en sí misma.

- b) *Las creencias y el conocimiento.* Creemos que algo es bueno o malo según el grado de conocimiento, la opinión o las creencias que tenemos sobre ello. A veces puede ser que dichos conocimientos no sean suficientes o sean equivocados, pero aún así pueden dar fundamento a la actitud.
- c) *Las conductas o acciones.* Algo es favorable o desfavorable para nosotros en función de la conducta que manifestamos ante eso. La actitud no es la conducta en sí misma, es precursora de ésta. Este componente conductual está influenciado por los dos anteriores, ya que en función del conocimiento que tengamos de un objeto y del sentimiento que provoque en nosotros, nuestra manera de actuar frente a él será diferente.

Llegados a este punto, es necesario aclarar la relación entre conducta y actitud. Numerosos estudios han intentado poner de manifiesto la relación entre las actitudes y la conducta, hasta el punto de considerar las actitudes como predictivas de ésta. *“El concepto particular de actitud es un constructo y, como tal, nos permite conocer la consistencia de lo que las personas dicen, piensan o hacen, de forma que dadas determinadas conductas se pueden predecir otras futuras.”* (Neto y Sierra, 1997:881). Sin embargo, en lugar de preguntarse sobre dicha relación sería conveniente dirigir la pregunta hacia los factores que influyen y condicionan esta relación (San Martín y Perles, 1995). Estos autores, siguiendo a Azjen y Fishbein (1977), recogen dos factores importantes:

- a. Factores metodológicos. Para poder hablar de relación entre conducta y actitud es necesario que exista una estrecha correspondencia entre la medida de actitud que utilizamos y la medida de conducta, de lo contrario el resultado no tendrá validez. Por eso debemos distinguir por un lado, si la actitud se refiere a un objeto (la diversidad) o a una acción ligada al objeto (atender a la diversidad). Por otro lado, si la conducta hace alusión a un acto único (inclusión de los alumnos en el aula ordinaria) o bien a actos múltiples (inclusión de los alumnos, concienciar sobre la necesidad de ésta, atender las necesidades de los alumnos, participar en su implantación en el centro, colaborar con los compañeros...). Por ello, debemos tener claro qué tipo de actitud medimos y con qué tipo de conducta se corresponde, para poder establecer relación entre ambas.
- b. Factores situacionales. En algunas situaciones concretas, nuestras actitudes no se corresponden con las conductas exhibidas, por lo que el conocer las primeras no bastaría para poder predecir las segundas. Uno de los factores situacionales o ambientales más influyentes lo constituye la norma social, es decir, lo que los miembros del grupo de referencia esperan que haga un individuo. La situación determina, en algunas ocasiones, que nosotros actuemos de una u otra forma. Además, esta actuación depende de las posibles consecuencias que nosotros le atribuyamos a la misma, es decir, de nuestra actitud sobre la acción, si consideramos sus efectos negativos o positivos en una situación concreta. Por otro lado, dicha acción también va a depender de lo que el sujeto crea que el grupo espera de él. Por lo tanto, la conducta en una situación determinada depende de los posibles resultados de ésta y de las expectativas de los demás.

### **3. ACTITUDES QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Aunque podríamos decir que existen gran cantidad de actitudes, en función de la situación, de los sentimientos, de los objetos, etc, nos vamos a centrar en aquellas que de una forma u otra, influyen o pueden influir de manera más directa en el rechazo hacia la atención a la diversidad y en la forma negativa de percibir ésta. Siguiendo a Pastor Ramos (2000) vamos a centrarnos en tres tipos de actitud:

- a) *Actitud de prejuicio*. El prejuicio se considera una actitud porque tiene los tres componentes de ésta (Rodríguez, 1996): cognitivo (se piensa mal de algo o alguien), afectivo (provoca desprecio, desagrado o miedo) y conductual (produce reacciones hostiles contra el objeto o sujeto). Normalmente, cuando hablamos de actitudes prejuiciadas nos referimos a las actitudes que hacen referencia a grupos minoritarios. Podemos definir el prejuicio como: “*el mantenimiento de posturas sociales despectivas o de creencias cognitivas, la expresión de sentimientos negativos, o la exhibición de conducta hostil o discriminatoria hacia miembros de un grupo en tanto que miembros de ese grupo*” (Brown, 1998:27).

Según esta definición podemos deducir que el prejuicio es una construcción social, es decir, las creencias y conductas son socialmente compartidas por un grupo de sujetos, hacia otro sujeto o sujetos pertenecientes a un grupo determinado. Pero al hablar de sujeto, no se percibe éste como individual, sino que es *categorizado* según sus características, dentro de un grupo u otro. Esta categorización es el paso previo al prejuicio (Brown, 1998). El ser humano, como hemos visto antes, tiende a simplificar el mundo que lo rodea. Para ello, emplea categorías que le permiten ordenar los hechos, situaciones o personas en función de sus parecidos y diferencias. Las categorías sociales tienden a ver a los miembros de su grupo más homogéneos de lo que en realidad son y por el contrario, encuentran más diferencias con los miembros de otros grupos. La categorización acentúa las diferencias entre grupos y disminuye éstas dentro de cada categoría. Pero además, solemos atribuir características determinadas a los miembros de un grupo por el simple hecho de pertenecer a ese grupo (Rodríguez, 1996). Estaríamos hablando de los *estereotipos*. Éstos se derivan de las categorizaciones e influyen en nuestras expectativas sobre la actuación de los sujetos y en los juicios de valor que hacemos sobre ellos. Resumiendo, podríamos decir que el prejuicio es una creencia en relación a una categoría social, cuyo principal componente cognitivo sería el estereotipo, con una dirección claramente negativa hacia dicha categoría y con un elemento conductual denominado discriminación (León, Barriga y Gómez, 1998). Sin embargo, en numerosas ocasiones los estereotipos deforman la realidad y condicionan la manera en la que nosotros percibimos e interpretamos la misma (Yzerbyt y Schandron, 1996). Además, tendemos a perpetuar los estereotipos porque, en muchas situaciones, la información que nos llega los refuerza y son la base para nuestro comportamiento. Por ejemplo, un profesor considera que los alumnos de raza gitana provocan conductas problemáticas dentro del aula. Además, esta idea es reforzada por sus compañeros y grupo de amigos, quienes asocian a esta categoría características de “ladrones”, “vagos”, “poco aseados”, etc. El estereotipo cobrará fuerza y se reafirmará. Así, cuando en el aula de este profesor aparezca un alumno gitano, todas las características propias del estereotipo recaerán sobre él, independientemente de sus características individuales, condicionando el comportamiento del profesor hacia éste.

- b) *Xenofobia*. La xenofobia es un tipo de prejuicio que normalmente desarrollan las personas que habitan en zonas donde coexisten dos o más grupos raciales, lingüísticos, religiosos, culturales, etc., sin que todos ellos se integren en una misma comunidad (Pastor Ramos, 2000). Esto da lugar a actitudes de rechazo entre los distintos grupos, bien porque siente la amenaza que puede suponer la influencia de culturas diferentes o simplemente porque se rechaza aquello que es diferente a la propia cultura manifestando sentimientos de superioridad y segregación. Como toda actitud prejuiciada, la xenofobia no es innata o natural, sino que se adquiere culturalmente y es socialmente fomentada. Sin embargo, en la actualidad es difícil encontrar posturas racistas o xenófobas manifiestas, ya que socialmente son censurables, pero esto no quiere decir que de manera latente no sigan existiendo (Morales y Páez, 1996). Por ello, estos autores hablan de tres posibilidades que se pueden encontrar en el prejuicio racista: la persona que es claramente antirracista y que no presentan diferencias positivas de su propio grupo de referencia respecto a otros

grupos, ni diferencias negativas del grupo opuesto (por ejemplo, respecto a una minoría étnica no consideraría que ésta fuera ni superior ni inferior al grupo al que pertenece él); en segundo lugar, estaría la persona con una clara actitud racista que presentaría diferenciación negativa contra el otro grupo (en este caso, la minoría étnica es considerada inferior y además, peligrosa, por ello se le atribuyen características negativas frente al grupo de referencia); por último, tendríamos la persona con actitud racista latente. Ésta presentaría sólo diferenciación positiva del propio grupo, sin entrar en la diferenciación negativa del otro grupo por temor a la censura social (en este caso, el individuo defendería las características positivas de su propio grupo, pero no entraría, de forma manifiesta, en un ataque negativo a la minoría étnica, ya que las repercusiones sociales no serían deseables para él). Según estos planteamientos, los mismos autores llegan a la conclusión de que asistimos a nuevas formas de racismo que se deben combatir de manera diferente. En primer lugar, no basta con las campañas persuasivas tradicionales, ya que las personas, en general, suelen estar convencidas de que no son racistas. Es necesario, modificar de raíz las relaciones que se establecen entre la persona que es racista y la persona que sufre este comportamiento. Por ello, en segundo lugar, se deberían cambiar las relaciones sociales. Por último, para llegar a cambiar realmente las actitudes xenófobas o racistas, es preciso hacer caer en la cuenta a los individuos de que poseen dichas actitudes, que éstas son incongruentes con sus expectativas y que socialmente no son aceptadas. Si se crea este conflicto interno, es posible que se de un cambio.

En la actualidad, el racismo plantea un problema en nuestra sociedad. Aunque hemos visto, que la mayoría de la gente cree que no posee actitudes racistas, éstas se encuentran de forma latente en muchas personas. Se dice que la diversidad es positiva y nos enriquece a todos, aunque en el fondo, no todos comparten esta idea. Podemos decir, que la escuela es un lugar privilegiado para combatir actitudes racista o xenófobas, a la vez que puede modificarlas o cambiarlas (Alegre, 2000). Por eso aparecen programas enfocados a los alumnos procedentes de minorías, pero que conciernen a toda la comunidad escolar. Este es el caso del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001). Dicho Plan tiene su base en la Ley de Solidaridad en la Educación, aprobada por el Parlamento Andaluz en 1999 y en él, se resalta la necesidad que la sociedad actual y la escuela tienen de fomentar la convivencia y el respeto, frente a las actitudes de racismo y xenofobia que están apareciendo con respecto al fenómeno de la inmigración. Los centros educativos deben asegurar la igualdad y la atención a la diversidad de sus alumnos para lograr una sociedad más justa. *“La educación tiene sin duda una función importante que desarrollar en el diálogo entre culturas, contribuyendo a derribar muros fraguados por la ignorancia, la incomprensión, la inseguridad y la falta de comunicación y solidaridad.”* (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2001:5). Pero esta tarea ha de ser compartida por todos los miembros del centro educativo. Por ello, entre los objetivos que se recogen en este Plan se encuentran algunos como: favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro en los que se recoja un currículo integrador, potenciar el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural, impulsar la formación y asesoramiento del profesorado, así como la provisión de materiales de apoyo, crear un clima de convivencia y respeto, implicar a los padres en la vida del centro, etc... Todas estas medidas contribuirán a formar actitudes tolerantes y solidarias, de respeto y aceptación hacia la diversidad.

- c) *Dogmatismo*. El dogmatismo está relacionado con actitudes autoritarias y con convicciones fuertemente asumidas y cerradas sobre la realidad y los fenómenos que tienen lugar en ella. *“Las personas dogmáticas serían aquellas que demuestran una gran cerrazón mental o una adherencia tan rígida a cualquier ideología que se autoincapacitarían para la creatividad, la evolución, y favorecerían en ellas emociones fuertes, conductas de intransigencia o intolerancia”* (Pastor Ramos, 2000:420). Las posiciones dogmáticas imposibilitan el aceptar ideas o datos novedosos que impliquen una modificación de las

estructuras mentales o de las creencias mantenidas. Esto se debe a que las personas dogmáticas o autoritarias valoran el poder y la firmeza y su pensamiento se organiza en función de categorías sociales rígidas “nosotros/ellos” (Bourhis, Gagnon y Moïse, 1996). Estos autores, tras analizar algunos estudios realizados en este campo, han comprobado que las personas autoritarias suelen proceder de ambientes familiares muy restrictivos y competitivos, siendo su actitud una proyección de la frustración contenida o reprimida en la infancia. Además, suelen ser personas muy etnocéntricas e intolerantes, sobre todo con las minorías. De este modo, cuando una persona discrimina o rechaza abiertamente a las personas pertenecientes a otros grupos (sociales, culturales, étnicos, religiosos...) y además lo hace de una forma agresiva, entendida ésta tanto verbal como física, puede deberse a sentimientos de frustración que el individuo ha experimentado en el seno familiar.

#### **4. FUENTES QUE PUEDEN FAVORECER LA FORMACIÓN DE ACTITUDES FAVORABLES HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Independientemente de los posicionamientos o enfoques teóricos, Oskamp (1991) recoge las principales fuentes de influencia en la formación de actitudes:

- a) Experiencia personal directa con el objeto de actitud. Existen dos aspectos a tener en cuenta. Por un lado, los hechos que marcan la vida de los sujetos, sobre todo aquellos percibidos como traumáticos, que determinarán la formación de la actitud en un sentido o en otro. Si una persona ha tenido una experiencia desagradable con un miembro de otra cultura que le ha marcado, lo más probable será que esta persona desarrolle actitudes negativas hacia todos los miembros de esa cultura. Por otro, la exposición continuada a personas o situaciones, puede generar actitudes, positivas o negativas, hacia las mismas. Pero la mera exposición no basta para formar las actitudes, es necesario obtener información que discrepe de nuestras expectativas iniciales. Supongamos que en un centro ordinario se matriculan un número considerable de alumnos con n.e.e. En un primer momento, los profesores opinan que esto va a influir de manera negativa en el rendimiento académico del resto de los alumnos y que se van a producir problemas conductuales y de disciplina. Sin embargo, a lo largo del curso se comprueba que los alumnos con n.e.e. no cumplen las expectativas que se tenían sobre ellos, al contrario, participan en las actividades, aportan valores positivos a sus compañeros, el rendimiento de los alumnos no ha descendido y no se han producido incidentes disciplinarios fuera de lo normal. Toda esta información contrastada con las creencias iniciales dará lugar a la formación de una actitud mucho más positiva sobre la inclusión.
- b) Influencia de los padres. Normalmente, los hijos, sobre todo a edades tempranas, intentan acomodar sus actitudes a las de los padres, intentando conseguir así su validación. De este modo, las actitudes presentadas por los padres se tomarán como referente por parte de los hijos a la hora de formar las suyas propias. Los padres con actitudes autoritarias, racistas, prejuiciadas, etc..., influirán en la formación de esas mismas actitudes en sus hijos. Por el contrario, los padres con actitudes abiertas, tolerantes y solidarias, intentarán inculcar éstas en sus hijos. A veces los padres se sienten reacios ante el tema de la diversidad y de la inclusión de alumnos con n.e.e. en centros ordinarios por el desconocimiento que tienen sobre el tema, las ideas preconcebidas que se han formado, la falta de experiencias previas con ambientes escolares diversos, la ineficacia de canales de comunicación familia-escuela, el diálogo con otros padres cuyos hijos tienen n.e.e. (la actitud varía mucho si la problemática toca de cerca), la inadecuada organización del centro para su participación activa en éste, etc... (Domingo, 1998). Por ello, debemos plantearnos que los padres también necesitan

tener una buena información y formación sobre el tema de la diversidad, ya que de esto dependerá su actitud y posicionamiento ante la misma, así como el sentido en el que influirán en la formación de actitudes de sus hijos.

c) Influencia de los grupos. Como ya hemos comentado, los grupos sociales influyen en la formación de las actitudes. La escuela, después de los padres, aparece como uno de los agentes sociales que más influencia tiene en la formación de actitudes. Durante mucho tiempo se ha utilizado como lugar de adoctrinamiento de las nuevas generaciones. Sin embargo, en la actualidad los docentes, conscientes del influjo de la escuela en los alumnos, se plantean la necesidad de enseñar actitudes y valores acordes con lo que demanda la sociedad: *“Mucho se ha hablado en los últimos años del reto que tenemos los maestros en la formación de valores y actitudes en nuestros alumnos. Los padres de familia, los alumnos y docentes mismos estamos convencidos que el aprendizaje de actitudes y la formación de valores es la herencia principal que puede llevarse el alumno después de su tránsito por la escuela. No hay discusión cuando se cuestiona qué es más pertinente enseñar en la escuela: los nombres de todos los municipios que conforman el estado español o actitudes de compañerismo y solidaridad.”* (Dávila, 1999:1). En lugar de fomentar actitudes competitivas e insolidarias, la escuela y el profesorado deben fomentar actitudes de respeto, convivencia y compañerismo. Para la formación de dichas actitudes, sería aconsejable que los profesores tuvieran en cuenta algunas consideraciones (Cembranos y Gallego, 1988):

- Los alumnos necesitan conocer el objeto hacia el que se dirige la actitud. El profesor ha de informar a éstos sobre el sentido y el concepto sobre el que se quiere trabajar una determinada actitud. Si se quieren fomentar actitudes positivas hacia la diversidad, el primer paso consistirá en saber a qué nos referimos cuando hablamos de la diversidad, los tipos de diversidad que existen, las implicaciones en la práctica que ésta conlleva, etc...
- En segundo lugar, es necesario que los alumnos conozcan las ventajas e inconvenientes de las diferentes actitudes. Para ello el profesor deberá cuidar el clima de aula y las relaciones que se establecen dentro de ésta, el modelo de actuación que ofrece a sus alumnos cada día en el aula, las condiciones y situaciones de aprendizaje que ofrece a sus alumnos para fomentar la formación de actitudes deseables, etc.
- Por último, se debe permitir a los alumnos que pongan en práctica y realicen las acciones que se corresponden con las actitudes que pretendemos formar, teniendo en cuenta el clima en el que éstas se van a desarrollar, las experiencias anteriores de los alumnos, las características de éstos y el ambiente socio-cultural que rodea a los alumnos. Por eso, se hace necesario que los alumnos se desarrollen en ambientes escolares diversos, porque de este modo podrán experimentar de forma directa las ventajas de ésta y tendrán mayor oportunidad de formar actitudes favorables hacia ella.

Para finalizar, no debemos olvidar la importancia de otros grupos como: el grupo de pares, el grupo de referencia y, en los últimos tiempos, los mass media (prensa, televisión, radio, cine...) en la adquisición de muchas de las actitudes que presentan los sujetos. Todos ellos influyen constantemente en los individuos y, en la mayoría de los casos, determinan la dirección y el sentido de las actitudes de éstos. Numerosos estudios se han centrado en la influencia que los mass media, sobre todo la televisión, ejercen sobre la adquisición y desarrollo de algunas actitudes en los sujetos (Reardon, 1991). Estos medios de comunicación tienen la habilidad de modificar y crear necesidades en los sujetos, la mayoría de las veces innecesarias, y además, ofrecer los medios para conseguir cubrirlas. Pero

también, ofrecen patrones de conducta determinados que se asocian al prestigio social, al éxito, al poder, etc. Los niños suelen ser los más vulnerables ante las numerosas informaciones y persuasiones que le llegan de estos medios. Debemos ser conscientes del poder que dichos medios tienen y cómo pueden, ayudar o entorpecer, la labor de la escuela. Si desde la televisión, por ejemplo, se emiten programas destinados a fomentar actitudes tolerantes, respetuosas, solidarias... y éstas, se asocian a patrones que socialmente son considerados como deseables y buenos, es posible que los espectadores relacionen dichas actitudes con la aceptación social y el éxito. Si por el contrario, como ocurre en la mayoría de los casos, lo que se potencia es la violencia, la competitividad y el poder a costa de lo que sea, la visión que tendrá la audiencia será la de que para triunfar en la vida es necesario desarrollar éstas actitudes, porque son los modelos que se les presentan como ideal.

## **5. EVALUACIÓN DE ACTITUDES HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Podemos decir que, ya desde la antigüedad, se observan comportamientos que sirven de base para conocer el recorrido histórico de las actitudes en torno a la diversidad (Alegre, 2000). La revisión realizada por esta autora nos lleva a diferenciar las siguientes etapas:

- En Grecia y Roma, la práctica del infanticidio era algo considerado como normal. Aunque no sólo se realizaba con los niños considerados “anormales”, se puede decir, que la actitud hacia éstos no era precisamente positiva, ya que se tendía a su eliminación de manera indiscriminada, el rechazo era absoluto.
- Durante la Edad Media, se comienza a condenar el infanticidio, lo que dio lugar al abandono masivo de los niños “diferentes. Se comienzan a crear asilos que recojan a estos niños. A pesar de mejorar las condiciones que hasta entonces había tenido la infancia en general, las actitudes que se desarrollan durante esta época son de rechazo, miedo (la anormalidad se asocia a posesiones demoníacas) y repulsa hacia los niños “anormales” o “incapacitados”.
- A partir del siglo XVI, se plantea la necesidad de educar a los discapacitados, pero no a todos. Los deficientes mentales siguen considerándose casos especiales y la actitud hacia ello sigue siendo de temor. Esto da lugar, durante mucho tiempo, al aislamiento de estos sujetos en instituciones de beneficencia.
- Hacia 1900, se crean las Escuelas de Educación Especial, así como la figura del profesor de Educación Especial. Comienza a hablarse de derechos fundamentales, entre los que se encuentra el derecho a la educación y el derecho a la igualdad de oportunidades para todos, incluidos los deficientes. Se da un gran paso en relación a las épocas y actitudes anteriores. La diferencia ya no es causa de segregación o discriminación social. Además, la aparición de movimientos como la normalización y la integración, así como el papel de los distintos organismos internacionales a favor de la diversidad, lo ponen de manifiesto. Con esto, no queremos decir que todo esté conseguido, a pesar de los esfuerzos y de los cambios en las actitudes sociales que se han dado a lo largo de la historia, aún quedan actitudes y opiniones por mejorar y cambiar.

### **5.1. Actitudes docentes**

Numerosos estudios se han centrado en las actitudes docentes tomando variables como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, el nivel profesional, el tipo de formación, etc., para establecer hasta qué punto estas variables, relacionadas con las características de los profesores, influyen en dichas actitudes (Criswell y otros, 1993; Block y Rizzo, 1995; Yasutake y otros, 1994). A estas variables Jurado y Sanahuja (1995) añaden otras más relacionadas con el centro:



- Tipo de escuela. Es importante diferenciar si el centro es privado o público, porque esto puede influir en las actitudes docentes.
- Número de profesores y de alumnos del centro.
- Número de alumnos del aula. Disminuir la ratio del aula con el fin de aumentar la calidad de enseñanza, también favorece la atención a la diversidad y la actitud positiva.
- Conocimiento sobre experiencias realizadas en este ámbito, cuyos resultados hayan sido positivos.

También se ha comprobado que las actitudes difieren entre los profesores ordinarios y los profesores de educación especial, siendo estos últimos los que se muestran más a favor de la inclusión en el aula ordinaria. En este sentido, Ojea (1999) realizó un estudio sobre las actitudes de las personas implicadas en el proceso de integración de los alumnos con n.e.e. en centros ordinarios. Concretamente, los resultados obtenidos en relación a las actitudes docentes, distinguiendo entre profesor ordinario y profesor de educación especial, fueron:

- La mayoría de los profesores ordinarios opinan que la mejor forma de atender a los alumnos con n.e.e. es que repartan la jornada escolar entre el aula ordinaria y el aula de apoyo. Aunque hay algunos que piensan que dicho apoyo deberían recibirlo en el aula ordinaria, también hay otros que manifiestan que éstos alumnos deberían estar todo el horario escolar en un aula especial. Por otro lado, la mayoría afirma que los alumnos con n.e.e. incluidos en su aula, le restan tiempo para dedicarse al resto de sus compañeros y, ninguno valora que el proceso de integración afecte positivamente a los alumnos que no tienen n.e.e.
- Con respecto a los profesores de educación especial, se distingue la actitud de la profesora de apoyo a la integración, que está totalmente de acuerdo con ella y valora positivamente la inclusión total en el aula ordinaria; de la actitud de los docentes de educación especial que están de acuerdo con una atención individual, dentro o fuera del aula regular, porque piensan que los estudiantes con n.e.e. disminuyen la atención del profesor hacia el resto de sus compañeros.

La revisión sobre las investigaciones en el campo de las actitudes del profesor tutor hacia los alumnos con n.e.e. escolarizados en su aula, realizada por León (1995) concluye en tres grandes líneas:

- Las características de los alumnos con n.e.e. determinan la actitud docente. Entre ellas se destaca: las características físicas, el rendimiento académico, habilidades o comportamientos sociales, autoconcepto positivo, problemas de conducta....
- Percepciones del profesor sobre el comportamiento de éstos alumnos. Algunos docentes consideran que hay alumnos integrados en aulas ordinarias que no poseen las características o requisitos mínimos de educabilidad. Esto se debe a que consideran que estos alumnos tienen: bajas expectativas académicas, hiperactividad, conductas disruptivas, atención baja, rechazo al trabajo, etc.
- Las características de los alumnos con n.e.e. determinan la actitud positiva de los compañeros. Parece ser que la capacidad que poseen los alumnos con n.e.e. hacia cierto tipo de tareas lúdicas, atrae el interés de sus compañeros. Por otro lado, cuanto más similar es la edad, mayores relaciones se establecen entre ambos. Por último, el etiquetar a los alumnos con n.e.e. influye negativamente en la relación que sus compañeros mantienen con ellos.

La experiencia previa de los docentes sobre el tema, aparece como otro factor importante en sus actitudes. Salinas y otros (1996), llevaron a cabo un análisis de las actitudes de los docentes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales de

Educación Infantil y Primaria. Dicho análisis puso de manifiesto cómo la primera reacción del docente, al saber que en su aula va a ser escolarizado un alumno ciego o con deficiencia visual, es la incertidumbre. Ésta se debe, principalmente, al desconocimiento sobre las implicaciones de dicha necesidad, tanto dentro como fuera del aula. Las consecuencias que tiene en su práctica son: mayor atención al alumno con n.e.e. descuidando al resto, mantener el estereotipo de que la inteligencia de los alumnos ciegos o con deficiencia visual está por encima de la media, tratar de forma diferente a éstos alumnos (sobreprotección), etc.

La investigación que hemos realizado sobre el tema (Díaz, 2001), confirma los resultados obtenidos en los estudios mencionados. Podemos destacar como factores influyentes en la actitud del profesorado:

- La especialidad y función docente desempeñada en el centro. Los profesores ordinarios muestran una actitud menos favorable que los profesores de apoyo y los orientadores. Por otro lado, la especialidad de los docentes determina su función en el centro escolar siendo, normalmente, el profesor de apoyo el encargado de los alumnos con n.e.e.
- La formación recibida sobre el tema. La mayoría de los profesores no han recibido una formación adecuada para atender a la diversidad del alumnado que actualmente está presente en las aulas. Esto condiciona su actitud a la hora de afrontar su práctica, ya que no se sienten capacitados para llevar a cabo dicha atención.
- Las expectativas sobre los alumnos con n.e.e. El rendimiento de los alumnos con n.e.e. influye en la percepción que los profesores tienen sobre ellos. Las expectativas docentes suelen ser muy bajas, por lo que su actitud hacia estos alumnos se ve condicionada.
- Las experiencias previas del profesorado. Los profesores que han tenido experiencias negativas con los alumnos incluidos en sus aulas, sobre todo debido al comportamiento de éstos, muestran actitudes menos favorables que aquellos cuya experiencia ha sido más positiva.
- El tipo de necesidad que presentan los alumnos. Los alumnos con n.e.e. asociadas a problemas de conducta o factores psicológicos, suelen provocar actitudes negativas entre el profesorado, ya que consideran que no deben estar incluidos en el aula ordinaria.
- La ayuda recibida. La actitud de los profesores depende, en gran medida, del tipo de ayuda recibida, tanto humana como material. El asesoramiento de otros profesionales, el trabajo colaborativo, la flexibilidad organizativa y, los recursos y medios materiales, influyen en la manera de afrontar la atención a la diversidad.

## **5.2. Actitudes de los padres y alumnos**

Los padres y alumnos son otros agentes implicados en el proceso de integración, por lo que sus actitudes también influyen en éste. Las actitudes y opiniones de los padres influyen en las actitudes de los profesores, por lo que se hace conveniente que ambos trabajen de forma colaborativa y mantengan una comunicación abierta (Michael y otros, 1992).

La investigación sobre las opiniones y actitudes de los padres hacia la inclusión de sus hijos en centros ordinarios realizada por Davern (1999), arrojó los siguientes resultados:

- Los padres piensan que los profesores de aulas ordinarias ven la inclusión de sus hijos como una imposición. Cuando demuestra entusiasmo o interés por ellos, es porque suponen o representan un reto para los docentes.
- Por otro lado, opinan que los profesores de aulas ordinarias consideran a sus hijos como responsabilidad del profesor de apoyo, no suya.

- También reivindican la necesidad que tiene sus hijos de apoyos dentro de aula ordinaria como otro profesor que les ayude, adaptación de las actividades, del tiempo... Sin embargo la orientación sigue en tratar de que sus hijos les gusten al resto de la clase.

Por su parte, la investigación realizada por García Pastor y cols. (1991) para conocer la opinión de los padres sobre el proceso de integración llegó a las siguientes conclusiones con una muestra piloto:

- Los padres, en su mayoría (88.38%), se muestran favorables hacia la integración, estarían dispuestos a colaborar en este proceso, no tienen ningún problema en que sus hijos asistan al mismo centro y aula que niños deficientes y, consideran que es necesario escolarizar a estos alumnos en centros ordinarios.
- El 76.40% de los padres, está en contra de los ítems negativos relativos al rechazo de los niños deficientes, la indiferencia por la integración de estos niños, la imposibilidad de que sus hijos tengan amigos deficientes y, el descenso del nivel académico de sus hijos a causa de sus compañeros deficientes.

Los resultados obtenidos por López González (1987) sobre las actitudes de padres y compañeros fueron los siguientes:

- En relación a los padres, éstos muestran preocupación por el aspecto educativo de estos niños. Las madres se muestran más interesadas por la educación integrada, mientras que los padres se inclinan más por la prevención y la integración social. En cuanto al modo de escolarización, reconocen el derecho de todos los niños a la educación y no muestran rechazo a que compartan las aulas de sus hijos, aunque piensan que necesitan una atención complementaria.
- Son los alumnos de ciclos superiores los que encuentran mayores dificultades para relacionarse con sus compañeros integrados, mientras que los alumnos de niveles inferiores no muestran ningún tipo de problema. La aceptación de los alumnos integrados es buena en todos los niveles, no existiendo ningún tipo de rechazo, aunque en los niveles superiores los alumnos opinan que sus compañeros integrados tienen limitaciones en cuanto al aprendizaje, por lo que las dificultades de éstos son mayores.

Por otro lado, Molina (1994) recoge dos investigaciones realizadas en nuestro país sobre este tema:

a) La primera es la investigación de E.D.I.S. (Equipo de Investigaciones Sociológicas), realizada en 1985 y encargada por el Ministerio de Educación y Ciencia, sobre 1.577 padres, que obtuvo los siguientes resultados:

- Sólo una cuarta parte de los padres estaba a favor de la integración en aulas ordinarias, siendo en su mayoría padres de chicos deficientes, los más favorables. Sin embargo los padres de alumnos "normales" que van a colegios de integración están más a favor de aulas especiales. A pesar de estos datos, el porcentaje de padres que tienen una abierta actitud de rechazo hacia la integración escolar en centros ordinarios, es muy bajo y se debe en su mayor parte al desconocimiento de estos padres de las experiencias de integración que se han realizado y al temor de que la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, en las aulas ordinarias perjudique a sus hijos en lo referente a rendimiento escolar.

b) La segunda es la investigación realizada por Arraiz, en ese mismo año, sobre 179 escolares de E.G.B. para saber cuáles eran las actitudes de éstos hacia sus compañeros integrados:

- El 77% de los alumnos no muestran ningún tipo de rechazo para compartir actividades con sus compañeros integrados, aunque a la hora de hacer amigos este porcentaje baja al 50%. En cuanto a la integración de éstos alumnos en aulas ordinarias, sólo el 25% está de acuerdo, mientras que el resto prefiere que estén en aulas especiales.
- Cuando se les preguntó por las razones que tenían para aceptar a los alumnos integrados, el 50% tenía razones de tipo caritativo, el 20% tenía razones de igualdad y el 30% no sabía o no contestaba.

Las actitudes que los docentes y padres manifiestan hacia los alumnos con n.e.e. y, en general, el ambiente de la escuela, determinarán la forma en la que éstos se enfrenten a ella y a las tareas escolares. Los ambientes estimulantes y que ofrecen apoyo a los alumnos, tienen más posibilidades de desarrollar actitudes positivas en éstos, hacia sí mismos y hacia el trabajo escolar al que deben enfrentarse (Fontana, 1990).

Para concluir, podemos decir que aunque parece ser que no hay actitudes abiertamente negativas hacia la integración, aunque se hace necesario modificar algunas, que todavía no son las más adecuadas para desarrollar la integración escolar. No existen demasiados estudios sobre la modificación de actitudes de los agentes implicados en la integración escolar, aunque las técnicas más utilizadas son las siguientes (Molina, 1994; León, 1995):

- *Contacto o exposición.* Aunque parece que en algunos estudios se ha comprobado que la exposición continuada a un objeto o persona, puede mejorar o cambiar la actitud hacia éstos, no es condición suficiente para modificar una actitud de manera consistente, ya que dicha actitud puede verse determinada por la información que poseemos sobre las características del objeto de actitud (negativas o positivas) y por el contexto en el que estamos expuestos a dicho objeto (Stroebe y Jonas, 1993). Cuando esta experiencia se extiende más allá de la mera exposición y se convierte en fuente de información, será posible el cambio actitudinal. Los resultados de las investigaciones suelen ser contradictorios, parece que el contacto con personas discapacitadas ayuda a generar actitudes positivas hacia ellas. La interacción con personas discapacitadas, no asegura el cambio radical, ya que influyen variables como el status social, el tiempo de exposición, etc... pero ayuda a mejorar el concepto y actitud hacia estas personas.
- *Información y persuasión.* La mejor manera de cambiar las concepciones que se tienen sobre la integración escolar y los alumnos con necesidades educativas especiales, es ofreciendo una información adecuada sobre el tema. A veces muchos de los problemas que se plantean, derivan de la falta de información que poseen profesores, padres y alumnos. Como ya vimos, la comunicación persuasiva parece ser un buen medio para modificar las actitudes, siempre y cuando, se tengan en cuenta las características del emisor, del mensaje y del receptor.
- *Simulación de minusvalías.* Es otra técnica que se puede emplear para modificar las actitudes. Es un juego de role-playing en el que se simula tener una determinada minusvalía (ceguera, sordera, etc...). Se observan las reacciones de los implicados en el role-playing y los efectos que produce en ellos. Parece ser que la experiencia de la simulación ayuda a mejorar las actitudes hacia las personas con minusvalías.
- *Grupos de discusión.* Discutir un determinado tema en grupo, puede ayudar a aclarar ideas o concepciones. Pero estos grupos deben estar estructurados y deben estar dirigidos por personas preparadas, ya que de lo contrario se pueden convertir en discusiones informales, lo que contribuiría a reforzar las actitudes de partida de cada uno de los miembros.

- *Procedimiento mixto*. Se pueden utilizar varias técnicas a la vez, en grupos distintos o en el mismo grupo, comparando después los resultados. La investigación realizada por García y Sales (1997), pone de manifiesto que la utilización combinada de diferentes técnicas es ventajosa en la formación y modificación de las actitudes. Se pretendía llevar a cabo un programa de formación de actitudes interculturales para la Educación Primaria. Se realizó un diagnóstico actitudinal en el grupo de control y en el grupo experimental. Una vez hecho el diagnóstico inicial se aplicó el programa al grupo experimental. Dicho programa constaba de tres bloques: Participación activa (aproximación didáctica, role-playing y discusión en grupo), cooperación en el aula (técnica puzzle de Aronson, los equipos de juego-concurso de Vries y el grupo de investigación) y comunicación persuasiva (fotopalabra y disco-forum). Los resultados obtenidos fueron los siguientes:
  - Los alumnos del grupo de control, tras la aplicación del programa, mejoran significativamente sus actitudes hacia la diversidad cultural, mientras que los alumnos del grupo control muestran una tendencia a empeorarlas. Esto pone de manifiesto, la necesidad de una intervención pedagógica adecuada para la formación de actitudes positivas hacia la diversidad en los centros educativos.
  - No sólo se mejoran las actitudes hacia la diversidad, sino que hay un cambio positivo en las actitudes hacia el grupo cultural con el que se convive en el aula, lo cual no sucede en las clases que no participaron en el programa. Se confirma la idea de que la mera exposición a la diversidad no es suficiente para cambiar las actitudes, es necesario que se den las condiciones e interacciones adecuadas.

Para concluir, consideramos que la formación de actitudes positivas hacia la diversidad, debería fomentarse desde edades tempranas, porque de esta manera no se tendría después que intervenir para cambiarlas. La información y formación adecuadas, parecen ser la base para fomentar dichas actitudes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alegre, O.M. (2000). Evolución de las actitudes: breve acercamiento histórico. En O.M. Alegre. *Diversidad Humana y Educación*. Málaga: Aljibe. 23-50.
- Blas, R. y Calvo, I. (1995). Actitudes del profesor ante la integración escolar. En F. Salvador; M.J. León y A. Miñan (Eds.). *Integración Escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional. Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada: ICE Universidad de Granada. 471-480.
- Block, M.E. y Rizzo, T.L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 20(1), 80-87.
- B.O.J.A. Ley 9/1999, de 18 de Noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- Bolívar, A. (1996). Los contenidos actitudinales en la LOGSE. En F.J. Perales; J. Gutiérrez y P. Álvarez (Eds.). *Actas I Jornadas sobre actitudes y educación ambiental*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad. 39-82.
- Bourhis, R.; GAGNON, A. y Moïse, L. (1996). Discriminación y relaciones intergrupales. En R. Bourhis y J-P. Leyens. *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill. 139-169.
- Brown, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Madrid: Alianza.
- BUENDÍA, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P. Colás y L. Buendía. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar. 201-248.

- Cantero, F.J.; León, J.M. y Barriga, S. (1998). Actitudes: naturaleza, formación y cambio. En J.M. León y otros (Coords.). *Psicología Social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid: McGraw-Hill. 117-132.
- Cembranos, M.C. y Gallego, M.J. (1988). *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid: Narcea.
- CECJA (2001). *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla: Signatura Ediciones.
- criswell, D. y otros. (1993). Attitudes of school personnel toward special education as a function of position, years of experience, and contac with students with disabilities. *Paper presented at the Annual Meeting of de Mid-South Educational Research Association*. New Orleans.
- Davern, L. (1999). Parents' perspectives on personnel attitudes and characteristics in inclusive school settings: implications for teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*. 22, 3, 165-182.
- Dávila, S. (1999). La evaluación de valores y actitudes. *Revista de Educación y Cognición*. <http://nalenjandria.com.ar/akademeia/gmc/04EDU.htm>. 1-5.
- Díaz, E. M<sup>a</sup>. (2001). Estudio de las opiniones y actitudes docentes sobre la atención a la diversidad en Educación Secundaria. *Tesis doctoral inédita*.
- Domingo, J. (1998). Escuela de padres y necesidades educativas especiales. En J.A. Torres (Dir.) *Intervención didáctica en Educación Especial. Jornadas Formación A.N.D.E*. Jaén: A.N.D.E.- Granada. 159-174.
- Fontana, D. (1990). Fracasos en el logro académico. En A. Gale y A.J. Chapman. *Psicología y problemas sociales. Introducción a la psicología aplicada*. México: Limusa. 99-120.
- García Pastor, C. (1991). Los padres ante la integración escolar. *Caminando Hacia el siglo XXI: la integración escolar. Actas de las VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Marbella. 27-38.
- García, R. y Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*. 207, 317-336.
- Jurado, P. y Sanahuja, J.M. (1995). Evaluación de las actitudes frente a la integración. (Análisis de las actitudes de los docentes en la escuela primaria). En F. Salvador; M.J. León y A. Miñan (Eds.). *Integración Escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional. Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada: ICE Universidad de Granada. 499-510.
- León, M.J. (1995). Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula, acerca de la integración escolar. Una revisión de las investigaciones de campo. *Revista Educación de la Universidad de Granada*. 8, 141-152.
- León, J.M.; Barriga, S. y Gómez, T. (1998). Estereotipos, prejuicios y discriminación. En J.M. León y otros (Coords.). *Psicología Social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid: McGraw-Hill. 133-142.
- López, M. (1987). ¿Qué opinan los profesores, padres y alumnos de E.G.B. acerca de la integración escolar del deficiente mental?. *Revista de Educación Especial*. 5, 23-31.
- Michael, M. y otros. (1992). Influences on teacher's attitudes of de parents' role as collaborator. *Remedial and Special Education*. 13(2), 24-30.
- Molina, S. (1994). *Deficiencia Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián: Ttartalo.
- Morales, J.F. y Páez, D. (1996). Estereotipos, discriminación y relaciones intergrupos en España y en Latinoamérica. En R. Bourhis y J-P. Leyens. *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill. 1-22.
- Moya, M. y Ruíz, J. (1996). Las actitudes: marco teórico. En F.J. Perales; J. Gutiérrez y P. Álvarez (Eds.) *I Jornadas sobre actitudes y educación ambiental*. Granada: I.C.E. 2-38.

- Neto, F. y Sierra, J.C. (1997). Evaluación de las actitudes. En G. Buela-Casal y J.C. Sierra. *Manual de Evaluación Psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI. 881-899.
- Ojea, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. *Revista Española de Pedagogía*. 212, 111-130.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs: Price Hall.
- Pastor, G. (2000). *Conducta interpersonal. Ensayo de Psicología Social sistemática*. Salamanca: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Reardon, K. (1991). *La persuasión en la comunicación. Teoría y contexto*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En J. Mayor y J.L. Pinillos. *Tratado de Psicología General. Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra. 199-302.
- Rodríguez, A. (1996). Psicología social de los prejuicios. En J.L. Alvaro; A. Garrido y J.R. Torregrosa (Coords.). *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill. 295-315.
- Salinas, B. y otros. (1996). Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales. *Revista Integración*. 21, 21-31.
- San Martín, J. y Perles, F. (1995). Estructura de las actitudes. En L. Gómez y J. M. Canto (Coords.). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide. 59-70.
- Stroebe, W. y Jonas, K. (1993). Actitudes II: estrategias de cambio de actitud. En M. Hewstone; W. Stroebe; J.P. Codol y G.M. Stephenson (Coords.). *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel. 171-197.
- Yasutake, D. y otros. (1994). The need for teachers to receive training for working with students with attention deficit disorder. *Journal of Special Education*. 18(1), 81-84.
- Yzerbyt, V. y Schandron, G. (1996). Estereotipos y juicio social. En R. Bourhis y J-P. Leyens. *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill. 113-138.