

ALGUNOS CRITERIOS RELACIONADOS

Algunos criterios relacionados con la actitud docente y el etiquetaje desde la trayectoria educativa¹

Lucy Sepúlveda Velásquez

Resumen

El objetivo del estudio es analizar dos conceptos nucleares y vinculantes como son la actitud docente y el etiquetaje, desde una panorámica global dentro del acontecer educativo. En base a esto, dimensionamos, por un lado, algunas connotaciones relacionadas con *las actitudes* del profesorado manifiestas hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.) y, por otro, de manera más exhaustiva, hacemos hincapié en el papel que ha jugado *el etiquetaje* en ámbitos socio-educativos. Congruente con todo ello, nos ha parecido necesario desarrollar una trayectoria del tema, poniendo en evidencia el lenguaje normativo utilizado en diversos países. Igualmente, hacemos una pequeña matización en torno al concepto “estereotipo”, desde el punto de vista de los atributos que se le otorgan a una persona a partir de creencias generalizadas y discriminatorias.

Palabras clave: educación - integración escolar- necesidades educativas especiales- actitud docente - etiquetaje y estereotipo.

¹ Parte de este artículo se enmarca dentro de la investigación realizada sobre la “Actitud docente hacia la integración educativa de alumnos con síndrome autista Asperger o de alto funcionamiento en el aula regular”. Estudio que se llevó a cabo en el País Vasco, Vizcaya, España (2008).

Summary

The aim of this study is to analyze two core and binding concepts from a global perspective: the educator attitude and labeling children in the educational scene. Based on this, we first evaluated some connotations relating attitudes of teachers towards integration of pupils with special educational needs and second, in a more exhaustive way, we emphasized the role played by labeling in socio-educational fields. Consistent with all this, we think is necessary to develop the trajectory of the matter, highlighting the normative language used in different countries. We also made a certain nuance around the concept “stereotype”, from the perspective of the attributes that are granted to a person from generalized and discriminatory beliefs.

Keywords: Education-School integration - Special education needs - Teaching attitude - Labelling and Stereotype

Introducción

Desde interpretaciones generales y con un fin introductorio, nos situaremos en el plano empírico de la representación del conocimiento en torno a las actitudes, tema que nos da pie para deslizar nuestro discurso hacia la *actitud docente* desde planteamientos teóricos y explicativos, incluyendo algunas definiciones que nos proporcionan ciertas claves relacionadas con el término. Teniendo en cuenta estas apreciaciones, agruparemos determinados elementos comunes que aparecen en las definiciones seleccionadas, las cuales posibilitan traspasar y adecuar el concepto, configurando tópicos y características vinculadas con la actividad docente.

Además, desarrollamos el tema relativo al etiquetaje, efectuando de manera global un pequeño recorrido por diversos países, donde se deja en evidencia el lenguaje normativo que se ha ido utilizando para designar a los estudiantes disímiles integrados. Asimismo, realizamos una pequeña matización respecto al concepto “estereotipo”, desde el punto de vista de las descalificaciones que se le otorgan a una persona a partir de distintivos discriminatorios, generalizados y simplistas.

Generalidades del concepto “actitud” dentro del marco de integración escolar

Las actitudes, al igual que otros constructos hipotéticos utilizados en psicología, no son directamente observables, puesto que se **inferen** a partir de respuestas evaluativas. Podemos señalar que estas últimas sí son percibidas y se utilizan para explicar por qué las personas responden de determinada forma en presencia de ciertos estímulos (Eagly y Chaiken, 1993). Esto, aplicado al campo de la docencia y concretado en la integración educativa, no deja de tener importancia, ya que mediante estas inferencias se pueden vislumbrar las diversas actitudes que presenta el docente en aulas integradas.

Existen ilimitadas investigaciones e investigadores sobre la temática “actitud”, desde Thornike (1914), Allport (1935), Heider (1958), pasando por Festinger (1957), Lersch (1974), Summers (1976), Eiser (1989), hasta llegar a los más actuales, como Vander Zanden ‘1990’, Rabadan y Martínez ‘1999’, etc., acumulándose incalculables estudios y aportes desde distintos paradigmas, lo que hace imposible una exhaustiva y total revisión de todos ellos. Para nuestro propósito creemos que ha sido suficiente recoger algunas definiciones y planteamientos, así como analizar ciertos significados referentes al concepto, para posteriormente trasladar los respectivos enfoques hacia la práctica docente en su relación con la integración educativa.

Partiendo de la premisa de que las actitudes son conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta, podemos manifestar que la actitud conlleva una predisposición del individuo a valorar ciertos símbolos, objetos o aspectos de su mundo de manera favorable o desfavorable. Entre los autores más conocidos e influyentes en el tema se señala a Gordon Allport (1935), quien recopiló más de cien definiciones del término “*actitud*” (en Sánchez y Mesa, 1998, p. 11). Basándonos en esa gran variedad, detallaremos algunas que nos parecen pertinentes para nuestro marco de estudio y que concuerdan con el perfil que necesitamos para profundizar en la actitud docente:

- “(...) *una idea cargada de emotividad que predispone a una clase de acciones, a una clase particular de situaciones sociales*” (en Triandis, 1974, p. 3).
- Zimbardo, Ebbesen y Maslach abordan el concepto destacando que generalmente las actitudes han sido consideradas como preparación mental o como predisposiciones implícitas que ejercen una influencia general y continua en muchas respuestas evaluativas, lo cual significa que “*las actitudes son, por tanto, internas, son eventos privados cuya existencia inferimos de nuestra propia introspección o de alguna forma de evidencia conductual, cuando se expresan abiertamente en palabras o en obras*” (1977, p. 19).
- “*Las actitudes son ideologías abstractas situadas en la esfera del subconiente que se revelan de formas distintas en situaciones diferentes*” (Vlachou, 1999, p. 62).
- “*Un estado mental y neuronal de disponibilidad que ejerce influjo directivo o dinámico sobre las respuestas del individuo respecto a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado y que se forma a base de experiencia*” (Podadera y Serrano, 2001, p. 3; Sánchez y Mesa, 1998, p. 10; Hernández y Morales, 2000, p. 2).

En concordancia con estas apreciaciones, es oportuno destacar que las actitudes son la base de una serie de importantes situaciones sociales como: las relaciones de amistad, convivencia y conflictos, procesos que se establecen directamente en el aula, afectando a todos los integrantes. Por tal motivo, y acomodando el término a nuestro estudio, nos parecen pertinentes catalogarlas como: “*una entidad social que abarca los pensamientos, las formas de pensar y experiencias que se desarrollan en contextos culturales*

interdependientes específicos” (Rodrigues, 1985, p. 328) y como tal, “*hace referencia a un sentimiento a favor o en contra de un objeto social, el cual puede ser una persona, un hecho social o cualquier producto de la actividad humana*” (Vlachou, 1999, p. 85). Con ánimo de complementación sostenemos que, inmersas en el contexto social, las actitudes desempeñan funciones específicas para cada individuo. Dichas funciones ayudan a formarse una idea más estable de la realidad y sirven, al mismo tiempo, de protección al *yo* de conocimientos indeseables.

Ahora bien, aplicado dicho término a la acción integradora, podemos reseñar que la cuestión fundamental de la integración conlleva cambios, lo cual implica una reestructuración en el conocimiento y la conducta de los individuos, considerándose que dicha reorganización solo puede lograrse si trasciende a la esfera de lo personal. Por consiguiente, las disposiciones optimizadas de actitudes docentes, aplicadas al campo de la integración escolar, traen como consecuencia el bienestar general y colectivo, tanto a nivel de aula como en el resto de situaciones sociales.

Coincidente con esto, destacamos que, prioritariamente, tanto la “competencia” como la “habilidad” del profesorado para trabajar con los alumnos integrados, son las variables aducidas como causa definitoria de las actitudes hacia la integración, ya que son numerosas las investigaciones revisadas en las cuales se ha concluido que dichos elementos están significativamente relacionados con manifestaciones a favor o en contra de la integración educativa (Garanto y Amóros, 1987; Barnett, 1995; Field y Field, 1994; Fernández González, 1995; Guerrero, 1998; Bazdresch, 2000; Marchena y Reyes, 2002; Sepúlveda, 2008). Aparte del contexto de intervención, roles implicados y estructuras sobre las cuales ejerce el docente su rol profesional, aportamos tres premisas elementales de Summers (1976, p. 14) que complementan la dinámica estructural de la actitud y que se ajustan a valoraciones docentes en el aula:

- a. Predisposición a responder: puesto que la actitud es un estado interno, mediante su accionar presenta una disposición a responder hacia un objeto determinado (alumno integrado).
- b. Persistencia: esto se refiere a que las actitudes una vez formadas, no están sujetas a ‘cambios fisiológicos del individuo o a las alteraciones del medio ambiente’. Aunque las actitudes son susceptibles de cambios, para que éstos ocurran se requiere de un proceso educativo o de una fuerte presión (shock).
- c. Consistencia en las manifestaciones conductuales: apreciación que concuerda con la característica anterior (persistencia). Se refiere a que una actitud origina consistencia entre sus diferentes manifestaciones, ya sean verbalizaciones, expresiones de sentimientos o comportamientos de atracción-evitación, hacia el objeto actitudinal previo (alumno integrado).

A través de los diversos criterios vertidos en este apartado, podemos resumir que la formación de actitudes en el profesorado (y de los individuos en general) viene condicionada según el proceso de formación del concepto sobre sí

mismo, el cual, en la interrelación con los alumnos, se ejercita y dinamiza. Por otra parte, no deja de tener importancia la realidad externa, como contexto de referencia, ya que la existencia de una revisión y autoanálisis periódico de su rol profesional, permite establecer, a nivel cognitivo, una práctica congruente entre el pensar, decir y la manera de actuar. Esto, además, lleva inmerso un accionar que se traduce, directa o indirectamente, en un “posicionamiento educativo” acompañado de una “intencionalidad actitudinal”, categorías que pueden afectar diversos aspectos de la persona, como la conducta, motivaciones, aprendizaje e intereses del alumnado, valoraciones que influyen, de forma categórica, en la actitud dentro del “*contexto educativo*”.

El etiquetaje en la historia educativa de algunos países². Desarrollo terminológico y expresivo

¿Qué papel juega la etiqueta en el escenario docente? ¿De qué manera influye dicho etiquetaje en la acción educativa? ¿Cuál ha sido la trayectoria seguida a través de la historia socio-educativa hasta llegar al término actual de “necesidades educativas especiales”? Estas y otras interrogantes nos han permitido indagar en el tema y pesquisar diversos epítetos que han marcado el itinerario normativo en el acontecer de la educación. Constatamos que, para los entendidos en la materia, ha resultado arduo, complejo y sumamente confuso encontrar una denominación adecuada al ámbito escolar y que no conlleve calificaciones de carácter peyorativo.

Si bien es cierto que la evolución de los diversos apelativos concernientes a individuos con discapacidades y minusvalías han ido evolucionando, esto se debe, en gran parte, a los cambios y perspectivas mucho más abiertas y flexibles que ha experimentado la sociedad; sin embargo, en este devenir se percibe que la formación primigenia de la conceptualización proviene de prácticas y políticas institucionalizadas desde un rango normativo, situación verificable mediante un estudio realizado por la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica, publicado en 1995, cuyo tema central se basó en “*Integración de los Estudiantes con Necesidades Especiales a la Educación Regular*”³. En este estudio (Revista *Atrévete*, 1997, p. 1-12), entre otras cosas, se constata la evolución terminológica aplicada hacia alumnos integrados en diversos países. Por ello, nos pareció relevante abordar el tema y extraer, de ese contexto, lo más destacado del desarrollo expresivo utilizado a lo largo del tiempo:

² Algunas de las descripciones terminológicas han sido difundidas en la *Revista de Pedagogía* n° 465, noviembre/diciembre, pp. 4-13 (2010). Santiago de Chile.

³ Para indagar más sobre el tema, se recomienda la *Separata de Marzo*, de la Revista *Atrévete* (1997). Fondo Nacional de la Discapacidad.

<p>Bélgica</p>	<p>En 1914 se dictaminó la obligatoriedad de la enseñanza, estableciéndose que en los colegios más grandes debían existir cursos especiales para alumnos “<i>pobremente dotados o anormales</i>”. Posteriormente, en 1970, se aprobó una ley que pasó a constituir las bases del sistema actual, en ella se definen tres categorías de niños, una de las cuales se identifica como “<i>Menores con discapacidad mental o física severa</i>”.</p>
<p>Suecia</p>	<p>La terminología a partir del curso 82/83 ha variado desde el término “<i>minusválido</i>” (reconocido como término relativo) a “<i>deterioro funcional o necesidades especiales</i>”.</p>
<p>Inglaterra</p>	<p>Desde la entrada en vigor de la Ley de 1981, se han ido abandonando ciertas etiquetas un tanto despectivas, ejm. “<i>educativamente subnormal</i>”, por la apreciación de alumnos con <i>necesidades educativas especiales</i> (Warnock 1978), especificándose la terminología de escolares con “<i>dificultades graves o moderadas</i>”, sobre la base de que la última acepción tiene connotaciones más positivas. En los últimos años se ha generalizado la expresión anglosajona de “<i>sujeto excepcional</i>”, término considerado más adecuado y amplio, pues abarca también a los sujetos superdotados.</p>
<p>España⁴</p>	<p>En este país la evolución terminológica⁵ ha sido bastante variada, su denominación va desde “<i>anormales</i>” (1910), <i>retrasados mentales</i>” (1945), “<i>subnormales</i>” (1953), pasando por “<i>alumnos con deficiencias e inadaptados</i>” (1970), “<i>minusválidos</i>” (1982), hasta llegar al concepto último de “<i>alumno de necesidades educativas especiales</i>” (1990)⁶.</p>

Figura 1. Algunas terminologías utilizadas en ámbitos educativos europeos.

Finalizamos este apartado señalando que en Chile, tanto la evolución terminológica aplicada hacia alumnos integrados como su uso han estado sujetos a los diversos cambios efectuados en el área de la educación especial, todo ello sustentado por diversas leyes y decretos basados en las normativas aplicadas en países europeos. Así tenemos que en el año 1929 se habla, en dos de los artículos de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, sobre gratuidad

⁴ Las terminologías españolas, generalmente, y por afinidad, se han asumido en Chile. Considero que la evolución conceptual en ese territorio, ha tenido y tiene consecuencias directas en el pensamiento colectivo de habla castellana.

⁵ Más detalles los encontramos en la bibliografía.

⁶ Información obtenida del Boletín del Real Patronato de Prevención y Atención de Personas con Minusvalía (1976-1990) 19, 7-25 y de Guirado y Sepúlveda (2009). Trayectoria histórico-legal y normativas pertinentes al alumnado con necesidades educativas especiales en el Estado Español.

a la educación de niños con impedimentos físico o mental en escuelas o cursos especiales para “*anormales*”.

En ese mismo año, con anterioridad a la Ley, se reabre la escuela de sordos, ciegos y “*deficientes mentales*”, bajo el nombre de “Escuela Secundaria de Anormales” (Decreto N° 00653 de 11 de marzo)⁷. Más adelante, por Decreto N° 7.931, se funda la “Escuela para lisiados” (1953)⁸. Posteriormente, a partir de la década de los 70, aparece el término y concepto Educación Especial, cuya finalidad implicaba un compromiso social para dar atención educativa a los niños y niñas con *deficiencia*. La consecuencia de esta iniciativa contó más tarde con la aprobación, por parte del Ministerio de Educación, del Decreto exento N° 185, el cual constituyó la “Comisión N° 18” con el propósito de realizar un estudio de la problemática de la educación especial en el país⁹.

En 1990, a través del Decreto Supremo de Educación 490/1990, se establecen las normas para la integración de alumnos con “*Necesidades Educativas Especiales*” (n.e.e.) asociadas a “*discapacidad*” en establecimientos comunes. Destacamos que es a partir de la década de los 90 cuando ambos términos, “n.e.e.” y “discapacidad”, empiezan a estar insertos en el lenguaje normativo-social y educativo del país hasta la fecha (2011). Este hecho se ha ido conjugado desde 1994, con la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad, creado por el Fondo Nacional de la Discapacidad “FONADIS” (Ley 19.284).

El etiquetaje en el aula: actitudes escolares y docentes

La revisión de estudios empíricos sobre el uso y los efectos que tiene el acto de etiquetar en las escuelas, refleja y suscita sentimientos y opiniones divergentes. Por ejemplo, Johnson y Johnson (1980) sostienen que las actitudes negativas hacia el *deficiente* existen mucho antes de que empiece la integración en la escuela. Añaden que las primeras impresiones y el etiquetado social contribuyen a reforzar la estigmatización y complementan que la proximidad física es condición necesaria, pero no suficiente para la reducción del etiquetado negativo y estereotipado. Ambos coinciden en que la clave de la integración escolar es la interacción real.

Dentro de este contexto, MacMillan *et al.* (1974) identificó cinco áreas en las cuales el hecho de etiquetar podía afectar a los niños discapacitados de forma negativa. Estas áreas corresponden al autoconcepto, el rechazo de los compañeros, la adaptación vocacional futura, las actitudes familiares y las expectativas de los profesores. Además, después de revisar la literatura disponible vinculada con cada una de las áreas especificadas, concluyó que

⁷ Citado en Caiceo, pp. 106-108.

⁸ En http://www.intermedio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo_06.pdf

⁹ Ver en Godoy, Mesa y Salazar, pp. 8.

existía poca relevancia ante la noción de que los niños discapacitados se sintieran estigmatizados al ser etiquetados como niños “retrasados”.

En cambio, Gottlieb (1974)¹⁰, examinando si la etiqueta “retrasado mental” influía sobre las actitudes de los compañeros hacia los alumnos discapacitados, encontró que los niños de clase media se ven más influenciados por el nivel de competencia académica que observan en sus compañeros discapacitados, que por la etiqueta que se les asigna a los mismos. Tal apreciación fue interpretada por el autor como que “*las etiquetas no llevan a actitudes negativas asociadas al estigma*”. Posteriormente, este mismo autor (1986) llegó a otra conclusión al señalar que el comportamiento que se observa en los niños discapacitados, puede estigmatizarlos frente a sus compañeros, con independencia de si la escuela los haya etiquetado formalmente como “retrasados” o no. Gottlieb añadía que el comportamiento inadecuado de los niños contribuye a que sean rechazados por el resto de sus compañeros, lo cual les causaba un mayor ostracismo al estar integrados en aulas ordinarias, cosa que no ocurriría de la misma manera en el caso de estar educándose en escuelas segregadas.

En lo concerniente a las actitudes de los profesores y al uso que éstos hacen de las etiquetas, Gottlieb (1986), al efectuar un análisis de literatura, encontró que en los estudios realizados por Kurtz *et al* (1977), cuya muestra comprendía niños etiquetados y no-etiquetados, se observaba que en lugar de responder negativamente a la etiqueta, los profesores respondían de un modo positivo mostrando una menor distancia social. Lo paradójico dentro de este suceso lo refieren Siperstein *et al* (1980), al sostener que el “etiquetar” puede resultar en algunos casos beneficioso, por cuanto ofrece una razón a los compañeros para explicarse y comprender la incompetencia académica de sus compañeros discapacitados o bien sus comportamientos “inadecuados” (Towne y Joiner, 1968; Goodman *et al.*, 1972 y otros).

Por el contrario, otros autores sostienen que, en el acto de etiquetar, las connotaciones son de índole negativas. Este es el caso de Bromfiel *et al.* (1986), quienes explican que los profesores albergan pocas expectativas de sus alumnos como consecuencia de las etiquetas impuestas y preconizan un bajo rendimiento académico. Concretamente Vlachou (1999, p. 67) especifica que, en uno de los estudios realizados por Eayrs *et al.* (1993), el cual investigaba la influencia de tres etiquetas diferentes, subnormales, deficiente psíquico y persona con dificultades de aprendizaje, entre los principales hallazgos resultaba que el término de “*dificultades de aprendizaje*” se asociaba más a actitudes positivas que los otros dos conceptos restantes. Además, esta autora puntualiza que hay estudios que han demostrado que aún cuando los docentes quieran tratar a los alumnos, en cuanto a individuos, estos se ven limitados por las circunstancias y obligados a etiquetar en términos de las categorías que reflejan las necesidades institucionales y las presiones externas.

Para cerrar este punto aportamos lo expresado por Fortes (1994), ya que nos parecen óptimos sus planteamientos metafóricos en relación a que las etiquetas siguen estando presentes con igual intensidad, a pesar de que

¹⁰ Los aportes de Gottlieb (1974 y 1986) pueden constatare en Vlachou (1999), pp. 66-69.

algunas personas han creído que la integración escolar las eliminaría. A este respecto manifiesta:

“...hay que tener presente que éstas son una construcción social, que no obedece solo a una interpretación de significados -cara a cara-, sino que su generación es otra forma de la dialéctica entre ideología y entorno material y económico, que se expresa a través de multitud de estrategias (...). Otras veces, el proceso diagnosticador/etiquetador es más sutil y se obtiene por el simple hecho de estar en una clase (...)” (p. 103).

¿Qué lugar ocupa el estereotipo dentro del dilema?

Concordante con las circunstancias del etiquetaje, confluimos en el concepto del ‘estereotipo’. Este último es una imagen o concepto simplista, incompleto y/o generalizador sobre un grupo de personas, el cual puede encerrar también un prejuicio y producir discriminación. En su uso moderno, la imagen mental de un estereotipo es muy simplificada y con pocos detalles acerca de un colectivo que comparte ciertas cualidades características (o estereotípicas) y habilidades. El término se usa, a menudo, en un sentido negativo, considerándose que los estereotipos son creencias ilógicas que solo se pueden cambiar mediante la educación¹¹. Incorporado a esta significación, Soto y Vasco (2008: 11)¹² complementan que:

“...mediante la acción de estereotipar se asignan atributos a una persona a partir de la clase o categoría en la que se ha clasificado. Se trata pues de una creencia generalizada, exagerada, simplificada, asociada con o acerca de las costumbres y atributos de algún grupo social”.

Jiménez y Aguado (2002) dimensionan el estereotipo en torno a dos concreciones: *endogrupo* y *exogrupo*. Al *endogrupo* se le aplican características positivas, lo inherente a él es que sus miembros comparten circunstancias comunes, en cambio, en el *exogrupo* las particularidades son vistas de manera negativa, quedando sus componentes como entes desechados por el colectivo mayoritario. Estos, al permanecer fuera del grupo “no poseen” las características de aquellos que quedan clasificados en su interior; por ello, la mayoría de las veces el estereotipo lleva a desigualdades en el trato y en las formalidades. Generalmente, al *exogrupo* se le suele denominar “*grupo minoritario*”, cuyas características físicas o culturales son abordadas de manera distinta, el trato que se manifiesta hacia este conjunto resulta injusto y conduce a un proceso de discriminación colectiva.

Podemos agregar que desde la época moderna, la sociedad creó un estereotipo de hombre sano y todo aquel que no cumplía dicho perfil fue

¹¹ La complementación del concepto la encontramos en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Estereotipo>

¹² Una relación entre estereotipos y representación social se puede encontrar en Representaciones sociales y discapacidad, de Soto y Vasco, en HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales - UNLZ. Año V, Número 8, V1 (2008), pp. 3-22.

excluido del grupo como respuesta a su diferencia, de ahí la aparición de rótulos o etiquetas para denominar a una persona que no se ajustaba a la norma. Coincidente con ello, se puede establecer que el rótulo de ‘discapacitado’ surge de un proceso estereotipado que da un sector de la población a otro en las interacciones sociales, es ahí donde se ha fortalecido el concepto de ‘normalidad’ y su opuesto ‘anormalidad’. En esta situación, el adjetivo utilizado para nominar al déficit de una persona sustantiva y se utiliza con apelativos tales como mongólicos, ciegos, sordos, etc., conceptos con *una sospechosa intención de representación al referirse al Otro como diverso* (Manosalva, 2009, p. 101). Dichas nomenclaturas han permitido que sobre esta población se asiente un repertorio de significados despectivos y que resultan, a nivel social, una representación, de por sí, segregadora y limitante.

Conclusión

A la luz de los resultados descritos, se ha querido poner sobre el tapete dos elementos vinculantes: la actitud docente y la etiquetación del alumnado con necesidades educativas especiales. Además se ha efectuado un somero recorrido de los apelativos con los que han sido llamados, a través del tiempo, los escolares con n.e.e. Conjuntamente hemos querido remarcar que los estudios realizados en este ámbito no son del todo decisivos, ya que hay autores que atribuyen efectos negativos al acto de etiquetar, mientras otros encuentran influencias positivas del mismo. De ello se desprende que la trascendencia del acto educativo en sí, posibilita el cambio de creencias, actitudes asumidas de forma acrítica e inconciente. En este aspecto son numerosos los autores que han atribuido importancia a las actitudes de los profesores ordinarios en el éxito de los programas de integración escolar, por la incidencia que dichas actitudes tiene en el resto del grupo y en el tipo de interacciones que los alumnos “normales” mantienen con sus compañeros integrados.

De igual modo, las combinaciones, los modelos y las referencias lingüísticas para nombrar a los alumnos que han requerido y requieren un tipo de aprendizaje especial, no han estado acordes con las formas expresivas utilizadas para su el tratamiento, por ello hacemos hincapié en que *“el reconocimiento de la diversidad de un grupo humano nunca tiene por qué ser un obstáculo, sino que orientado adecuadamente puede resultar un factor dinamizador y enriquecedor para el desarrollo de todos los miembros del grupo”* (Medrano 2009, p. 123). En base a ello, y a nivel educativo, opinamos que la trascendencia de y en la acción permitirá que se cambien creencias asumidas de forma acrítica e irresponsable, para ir transformándolas, de manera progresiva, en predisposiciones sociales que combatan el etiquetaje del cual tanto profesores como alumnos han participado de manera voluntaria o involuntaria a lo largo del periplo educativo.

Según la OMS (2001), la *discapacidad* se ha tratado de explicar desde diferentes modelos conceptuales. El modelo social de la discapacidad considera el fenómeno principalmente como un problema “social” desde el punto de vista de la integración de la persona en la sociedad. Por lo cual es

preciso remarcar que “la discapacidad” no es un atributo de la persona, sino que forma parte de un complicado engranaje, que es atribuido y creado por el propio ambiente circundante. Esto implica que el manejo de la problemática requiere de la actuación social, siendo su marco una responsabilidad colectiva, empezando por el hogar, como grupo social elemental, primigenio, para continuar en la escuela, como espacio de aprendizaje, desarrollo y potenciador de interrelaciones. Podemos considerar, en síntesis, que el asunto se sitúa en dos claves de concreción. Por un lado, en el de las actitudes y en el de la ideología, las cuales son susceptibles de transformarse y evolucionar y, por otro, a nivel político y social, lo que redundará en una cuestión de derechos humanos y en un “ética cívica” (Cortina, 2010) que haga referencia a unos valores universales que trasciendan más allá de creencias y culturas particulares, con lo cual todo ello garantiza el pluralismo y el respeto a la diferencia.

Referencias

- Allport, G.W. (1935). *Attitudes*. En Murchison (ed.), *A Handbook of Social Psychology*. pp. 79-84. New York: Clark University Press.
- Barnett, R. (1995). *The limits of the competence. Knowledge, higher education and society*. London: Society for Research into higher education and Open University Press.
- Bazdresch, M. (2000). Las competencias en la formación de docente. [ref. 17 de octubre de 2004]. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/educar5/html>
- Bromfield, R.; Wiz, J.R. y Messer, T. (1986). *Children's judgments and attributions in response to the mentally retarded label: a developmental approach*. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 81-7.
- Caiceo, J. (2009). *Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980*. [ref. 17 de noviembre de 2010]. Disponible en: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo_06.pdf
- Consejo de Europa Recomendación Mejorar Calidad de Vida de Discapacitados. (2006). [ref. 9 de abril de 2006]. Disponible en Web: http://actualidad.terra.es/sociedad/articulo/consejo_europa_recomienda
- Cortina, A. (2010). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitude*. EE.UU.: HBJ.
- Eiser, R. (1989). *Psicología Social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide, S.A.
- Estereotipo. [ref. 7 de octubre de 2008]. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Estereotipo>
- Fernández González, A. (1995). *Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar*. Tesis doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Festinger, L. (1957). *A theory cognitive dissonance*. California: Stanford University Press.

Field, B. y Field, T. (Ed.) (1994). *Teachers as a mentors: a practical guide*. London: Falmer Press.

Fondo Nacional de la Discapacidad (1997). Integración de Alumnos con Necesidades Especiales en la Educación Regular. *Revista Atrévete, Separata, Marzo*, 1-12. Santiago, Chile.

Fortes Ramírez, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: Los límites del éxito*. Málaga: ALFIBE.

Garanto, J. (1984). Educación Especial. En A. Sanvisens (ed), *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barvanova.

Guerrero, A. (1998). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 335-60.

Guirado Serrat, A. y Sepúlveda V., L. (2009). Trayectoria histórico-legal y normativas pertinentes al alumnado con necesidades educativas especiales en el Estado Español. En, C. Medrano y L. Sepúlveda (coords.), *Diferentes perspectivas de atención a la diversidad. Siete enfoques pertinentes a la integración escolar* (pp. 55-84). Santiago de Chile: LOM.

Godoy M.P.; Meza L., M.L. y Salazar U., A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. [ref. 7 de octubre de 2010]. Disponible en Web: http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=20

Goodman, H., Gottlieb, J. y Harrison, R.H. (1972). Social acceptance of EMRs integrated into non-graded elementary school. *American Journal of Mental Deficiency*, 76(2), 412-17.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Nueva York: Wiley.

Hernández Mendo, A. y Morales Sánchez, V. (2000). *La actitud en la práctica deportiva: Concepto*. Documento publicado en Revista Digital, Internet. Año 5, nº 18, 1-10. [ref. 14 de abril de 2004]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd18a/actitud/.htm>

Jiménez, F. & Aguado, R. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: UNED.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1980). Integrating handicapped students into the mainstream. *Exceptional Children*, 47, 90-8.

Lersch, P. (1974). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.

Manosalva M., S. (2009). Identidad y diversidad: negación de la alteridad en el sistema educacional. En C. Medrano y L. Sepúlveda (Coords). *Diferentes perspectivas de atención a la diversidad. Siete enfoques pertinentes a la integración escolar* (pp. 101-118). Gráficas LOM, Santiago, Chile.

McMillan, D.L.; Jones, R.L. y Aloia, G.F. (1974). The mentally retarded label: a theoretical analisis and review of research. *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 241-61.

Marchena Gómez, R. y Reyes García, I. (2002). El desarrollo de competencias y la formación del profesorado que atiende la diversidad. En R. Marchena Gómez y J. D. Martín Espino (Coord.), *De la integración a una educación para todos* (pp. 89-101). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Medrano Samaniego, C. (2009). El desarrollo de los valores y la atención a la diversidad. En C. Medrano y L. Sepúlveda (Coords). *Diferentes perspectivas de atención a la diversidad. Siete enfoques pertinentes a la integración escolar* (pp. 119-134). Gráficas LOM, Santiago, Chile.

Memoria Extractada del Real Patronato 1976-1990. (1991). *Boletín del Real Patronato de Prevención y Atención de Personas con Minusvalía*, 19, 7-25.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud*. (CIDDM-2). OMS. Ginebra.

Podadera, P. y Serrano, E. (2001). *La actitud y la innovación tecnológica. Un estudio sobre la provincia de Málaga*. (1) [ref. 17 de abril de 2004]. Disponible en [http:// www. Isel.org/cuadernos/Articulos/PodaderaP1.htm](http://www. Isel.org/cuadernos/Articulos/PodaderaP1.htm)

Rabadan, J. y Martínez, P. (1999). Las actitudes en la enseñanza de las Ciencias: aproximación a una propuesta organizativa y didáctica. *Alambique*, 22, Año VI, 67-75.

Rodrigues, A. (1985). *Psicología Social*. México: Trillas.

Roiser, M. (1974). Asking silly questions. En N. Armistead (ed.), *Reconstructing Social Psychology*. Harmondsworth: Penguin.

Sánchez Manzano, E. (2001). *Principios de Educación Especial*. Madrid: Editorial CCS.

Sánchez, S. y Mesa, M.C. (coed.). (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales: Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto, la ciudad de Melilla*. Granada: Universidad de Granada.

Sepúlveda Velásquez, L. (2008). *Actitud docente hacia la integración educativa de alumnos con síndrome autista Asperger o de alto funcionamiento en el aula regular*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, Bilbao, España.

Sepúlveda Velásquez, L. (2010). Actitud docente y etiquetaje en el acontecer educativo e integrador. *Revista de Pedagogía N° 465*, 109, 4-13.

Siperstein, G.N.; Budoff, M. y Bak, J.J. (1980). Effects of the label “mentally retarded” and “retarded” on the social acceptability of mentally retarded children. *American Journal of Mental Retardation*, 8 (4), 596-601.

Soto, N. y Vasco, C. (2008). *Representaciones Sociales y Discapacidad*. Hologramática -Facultad de Ciencias Sociales- UNLZ. Año V, Número 8, VI, pp. 3-23. [ref. 7 de marzo de 2010]. Disponible en: www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica

Summers, G.F. (1976). *Medición de actitudes*. México: Trillas.

Thornike, E.L. (1914). *Animal inteligente*. Nueva York: McMillan.

Torres González, J.A. (1999). *Educación y diversidad, bases didácticas y organizativas*. Málaga: Ediciones ALJIBE, S.L.

Towne, R.C. y Joiner, L.M. (1968). Some negative implications of special placement for children with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 2, 217-22.

Triandis, H. (1974). *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona: Toray S.A.

Vander Zanden, J.W. (1990). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla S.A.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs* [The Warnock Report]. Londres: HMSO.

Zimbardo, P.; Ebbesen, E. y Maslach, C. (1977). *Influencia sobre las actitudes y modificación de conducta*. Colombia: Fondo Educativo Interamericano S.A.

Referencias Legales

Decreto Supremo de Educación 490/1990. [ref. 11 de noviembre de 2010]. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Decreto01_98.pdf

Ley de Educación Primaria Obligatoria N° 5.291/1929, de 22 de noviembre. [ref. 11 de agosto de 2010]. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=19446>

Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945 (BOE-18.07.45, núm.199/1945:385).

Ley 19.284/1994, de *Integración Social de las Personas con Discapacidad*. Ministerio de Planificación y Cooperación. Santiago de Chile.

Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE), 14/70. (BOE-06.08.70, núm.187/1970).

Ley General de Educación, de 1970, N° 17337.

Ley 13/1982, de 7 de abril (LISMI), de *Integración Social de Minusválido* [Jefatura de Estado]. (BOE-30.04.82, núm. 103, pp. 11-106. Sección tercera. Artículos 23 al 31).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE), de *Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE-04.10.90, núm. 2045/1990).