

O PROFESOR COMO MEDIADOR DA EDUCACIÓN DO NENO DISCAPACITADO

Santiago Molina García

Doctor en Ciencias da Educación; Catedrático de Pedagogía Terapéutica na Escola Universitaria do Profesorado de E.X.B. da Universidade de Zaragoza

“Os mestres teñen o deber de ser, ante todo, uns homes do seu tempo, unha humanidade con pernas, uns pararaíños de paixóns. Non chega con ser profesionais de algo, con ter a exclusiva dunha habilidade ou o truco dun anaco do saber. Hai que alumear esa bagaxe cultural -tan elemental- coa luz poderosa do apaixonamento, da curiosidade e da desmesura”

Fabrizio Caivano:

El Sacapuntas, 1988, páx. 187

1.- INTRODUCCIÓN

Se se efectúa un estudio histórico acerca das investigacións realizadas sobre o papel do profesor considerado como mediador da aprendizaxe dos alumnos, entendo que tales investigacións poderían incluírse nos seguintes liñamentos:

- a) Determinación dos trazos psicolóxicos do profesor ideal.
- b) Análise da influencia de determinados estilos docentes na aprendizaxe e no comportamento dos alumnos na aula.
- c) Descrición das interaccións do profesor cos seus alumnos.
- d) Papel do profesor no clima social da aula.
- e) Determinación do curriculum explícito formativo do profesorado, de cara a lograr nos alumnos a consecución duns determinados obxectivos prescritos polas institucións gubernamentais ou por certos poderes fácticos.
- f) Influxo do curriculum oculto, tanto a nivel de formación do profesorado como da súa actuación na aula, sobre a aprendizaxe dos alumnos.
- g) Comprensión do comportamento docente na aula a partir das actitudes e do pensamento do profesor arredor dunha serie de tópicos psicopedagóxicos e sociais.

Obviamente non vou a entrar na análise desas investigacións, por problemas de tempo e porque estou seguro de que todas elas son suficientemente coñecidas. Sen embargo, páreceme importante destacar aquí e agora que o peso que tiveron os resultados desas investigacións sobre unha mellora real do compartamento do profesor na aula foi practicamente nulo, o que, por outra parte, é bastante lóxico, pois -tal e como afirma Gilly (1980)- os modos en que os profesores perciben ós seus alumnos e o clima social de aprendizaxe creado por eles depende das normas institucionais que rexen a vida da escola, as cales, a súa vez, son un subproduto das normas sociais vixentes e, en certo modo, da ideoloxía dominante en cada sociedade concreta e en cada momento histórico. Na medida en que, tanto o alumno como o profesor, se senten atrapados por esas normas institucionais (en moitos casos, nin sequera de forma explícita), as mesmas inspiraban os modelos de comportamento esperado por un ou polo outro.

En resumo, dende o meu punto de vista, entendo que sería unha perda de tempo lamentable que eu agora fixese unha lista de belas e románticas cualidades do profesor ideal de Educación Especial, entendido como axente de cambio no proceso de integración do neno discapacitado na escola ordinaria. Ese listado, integrado no contexto dun modelo de formación inicial e permanente do profesorado, xa o fixen hai algún tempo (Molina, 1981 e 1985) e, que eu saiba, non tivo repercusión ningunha nas actitudes e no comportamento docente do profesorado do noso país. Tampouco considero interesante, polas mesmas razóns que no caso anterior, dedicar uns minutos a repetir o que xa está exposto noutros foros e publicado en diversas revistas acerca de cal debe se-lo curriculum formativo do profesor de Educación Especial, xa que as persoas interesadas en coñecer esas propostas poden acceder facilmente ás fontes bibliográficas que se citan a continuación: Molina, 1982, 1984, 1987 e 1988.

Como dicía antes, en lugar de repetir aquí tópicos xa moi coñecidos, considero moito máis interesante ofrecer uns poucos datos empíricos e teóricos que nos permitan facer unha reflexión colectiva acerca das causas que poidan ter motivado que tantas e tantas investigacións e análises teóricas sobre o profesor non servisen para dar á luz unha escola nova e saudable na que todo neno, independentemente das súas capacidades e da súa procedencia social, poida sentirse no seu seo feliz e aprendiz.

Neste caso, limitareime a analizar unha serie de variables directamente relacionadas co que se coñece como Educación Especial en xeral e, en particular, coa integración do neno discapacitado nos circuitos do que normalmente se coñece como Escola Ordinaria ou común para tódolos nenos.

Resulta meridianamente claro que o papel do profesorado nos resultados da integración do neno discapacitado na escala común pode quedar mal empequencido se ó mesmo tempo non conclúen na escola outra serie de variables, tales como unha política educativa axeitada, unha sensibilidade social de aceptación dos nenos capacitados, uns espazos escolares postos ó servizo do neno e non ó revés, uns currículos totalmente abertos, flexibles e sen obxectivos mínimos obrigatorios para todos, etc. Sen embargo, unicamente me limitarei a ofrecer algúns datos relacionados coa variable que considero máis importante á hora de encara-la formación do profesorado: a análise das súas actitudes e os modos de convertelas de negativas en positivas cara á aceptación real do neno discapacitado na escala común.

Digo que esa é a variable máis importante porque está amplamente demostrado que de nada serven uns magníficos plans de formación do profesorado se unicamente teñen en conta os compoñentes epistemolóxicos e científicos e esquecen a persoa do profesor: a súa estrutura mental, a súa personalidade, o seu prestixio social, as súas necesidades económicas, as súas condicións de traballo, etc. Que isto é así demostrao amplamente a escasa ou nula efectividade que tiveron, sobre a mellora da educación, os múltiples cambios de plans de estudio de formación do profesorado que se produciron no noso país cada vez que cambiou o goberno. Pero o máis grave do asunto é que, a pesar desa ineficacia amplamente demostrada, as autoridades educativas sigan empeñadas en non querer acepta-la evidencia e propoñan outra nova reforma da formación do profesorado para os anos que veñen, preocupándose unicamente de se debe haber máis ou menos horas adicadas á aprendizaxe de tal ou cal materia, ou simplemente de se a formación do profesorado de Educación Especial debe abranguer tres anos (nivel de diplomatura), cinco anos (nivel de licenciatura) ou un só ano a nivel de postgrao.

2.- AS ACTITUDES DO PROFESORADO DE ENSINO BÁSICO CARA A INTEGRACIÓN DO NENO DISCAPACITADO NA ESCOLA COMÚN

Non abundan os traballos destinados a analizar e interpreta-lo que pensan os profesores con respecto á escolarización do neno discapacitado no noso país, aínda que si existen moi boas investigacións desa natureza noutros países. Por suposto, moito menos son tidas en conta esas opinións polas autoridades pertinentes á hora de poñer en práctica as innovacións educativas.

Esta segunda afirmación miña parécelle demagóxica a algunhas persoas. Sen embargo, eu espero que se esas persoas comparen a lexislación vixente sobre o tema e a maneira en que se está levando a cabo a integración no noso país (salvo honrosas excepcións, como é o caso de “EL PELOURO”) cos datos que a continuación presento, e acaben estando de acordo con esa afirmación tan tallante que antes fixen.

Para non ser excesivamente reiterativo, unicamente me vou referir a dúas investigacións sobre o tema realizadas no noso país: a que levou a cabo E.D.I.S. (1985) por encargo do M.E.C. e a realizada pola profesora Arraiz (1985) en Zaragoza.

Antes de ofrece-los resultados atopados polo E.D.I.S. paréceme preciso facer constar que a mostra de profesores que foron consultados é representativa de todo o profesorado de ensino básico español, tanto dende o punto de vista xeográfico, como socio-profesional.

A pesar de que o estudio realizado polo E.D.I.S. é sumamente pormenorizado intentarei resumi-los resultados dándolles tres táboas procedentes do devandito estudio:

MODALIDADE DE ESCOLARIZACIÓN MÁIS AXEITADA PARA O NENO DISCAPACITADO, SEN ESPECIFICAR TIPOS E GRAOS DE MINUSVALÍA

	TOTAL	Centro ordinario	Centro Ord con exper. de integ (aulas co.)	Centro Ord con aulas Ed Especial	C. Ed. Esp. Con esp. de integ.	C. Ed. Esp.(def. de dist tipo)	C. Ed. Esp.def específicas
Centro Ed especial	27,3	30,5	8,7	11,3	9,1	38,1	52,8
Aulas Ed Esp C Ordina.	35,1	38,5	25,4	47,3	27,3	28,4	19,2
Aulas Comúns C. Ordinario	33,5	29,8	61,9	37,7	63,6	28,0	16,2
NO/NC BASE	4,1 (1192)	1,2 (403)	4,0 (126)	3,8 (292)	- (11)	5,5 (216)	11,3 (142)

Da táboa anterior paréceme interesante destacar estes tres resultados:

a) Só un tercio do profesorado (33,5%) considera como o máis axeitado que se adecúen conxuntamente nas aulas ordinarias os nenos discapacitados e os normais.

b) Esa porcentaxe ascende a case ó dobre (61,9% e 63,6%) cando os profesores teñen algunha experiencia de integración.

c) En cambio, só un 16,2% do profesorado que traballou nos centros de Educación Especial considera axeitada esa coeducación entre nenos nomais e discapacitados.

CENTRO AXEITADO PARA OS DIFERENTES TIPOS DE DEFICIENCIA A XUÍZO DOS PROFESORES

	Ningún centro	Centro especial	Aula especial	Todos	NS/NC	TOTAL
Deficiencia mental profunda	9,1	79,6	5,1	0,3	6,0	100
Deficiencia mental severa	6,2	78,6	9,3	1,4	6,2	100
Deficiencia mental media	1,6	42,4	44,2	4,5	7,3	100
Deficiencia mental lixeira	1,5	16,6	65,4	10,2	7,0	100
Mongolismo. Síndrome Down	3,4	53,9	28,5	4,4	9,7	100
Parálise cerebral con retraso mental	5,3	68,3	15,3	2,2	9,0	100
Parálise cerebral sen retraso mental	2,7	26,4	51,4	9,5	10,0	100
Espiña bífida	2,0	35,2	38,1	9,7	15,0	100
Outras deficiencias motóricas	1,7	23,	51,0	13,3	11,0	100
Autismo	3,2	54,9	27,6	3,2	11,1	100
Outras alteracións de persoalidade	1,3	19,8	58,4	10,2	10,3	100
Cegueira	3,4	49,3	30,8	8,2	8,3	100
Ambliopía	2,6	27,5	45,4	11,9	12,6	100
Xordeira	2,9	43,7	37,1	9,1	7,2	100
Hipoacusia	1,7	22,3	52,9	13,6	9,5	100
MEDIA GLOBAL DE ACEPTACIÓN	3,24	42,73	37,37	7,44	9,34	

Resulta difícil comprender cómo a porcentaxe media de aceptación dos profesores a favor da escolarización dos nenos discapacitados nas aulas ordinarias baixa do 33,5%, cando a resposta non ten que matizarse segundo tipos de minusvalía, ó 7,4% cando a resposta debe repartirse entre as quince minusvalías que o entrevistador contempla no cuestionario. Á vista desa baixísima porcentaxe habería que concluír dubidando de que a integración nas aulas ordinarias (a única real) poida levarse a cabo hoxe, contando co beneplácito do profesorado.

REPERCUSIÓNS DA EDUCACIÓN CONXUNTA

	Nos nenos deficientes	Nos nenos non deficientes
Beneficios relación e rendemento	46,6 83,3	23,1 68,2
Beneficios relación e non rendemento	37,7	45,1
Indiferente	3,3	11,0
Prexuízos no rendemento	4,5	15,8
Prexuízos en todo	6,2	3,1
NC	2,6	2,0
TOTAL BASE	100 (1192)	100 (1192)

Como no caso anterior, tamén aquí resulta chocante observar que a maior parte do profesorado vexa vantaxes na integración, tanto para os nenos deficientes (83,3%) como para os nenos normais(68,2%) e, sen embargo, só un7,4% do profesorado defende a coeducación de ámbolos dous tipos de nenos nas aulas ordinarias.

Os datos aportados por Arraiz teñen a virtude de ofrecer matizacións moi definidas á hora de entrevistar ó profesorado(71 profesores de E.X.B. de colexios públicos de Zaragoza capital, dos que 54 tiñan algunha experiencia de integración de nenos discapacitados na aula ordinaria), no sentido de referir as cuestións a situacións e a posibilidades de integración moi concretas, aínda que teñen o defecto de non ter diferenciado ós deficientes mentais segundo o grao de retraso.

Resulta moi importante a diferenciación que fai Arraiz entre actitudes xenéricas de cara á integración de nenos discapacitados na aula ordinaria e a disposición real para solicitar voluntariamente unha aula na que houbera dous ou tres nenos discapacitados. Así, por exemplo, obsérvase que no primeiro suposto, só un 35,21% non acepta a integración, un 48,87% manifesta estar en dúbida e un 16,92% acéptaa sen reservas. Pola contra, un 71,83% manifesta categóricamente que nin elixiría unha clase na que houbera dous ou tres nenos discapacitados integrados, e un 28,17% afirma que non tería ningún inconveniente.

Outro resultado interesante a destacar é o nivel de aceptación do profesorado con respecto á integración de nenos deficientes mentais nas aulas ordinarias. Segundo se desprende dos datos ofrecidos na táboa seguinte, a diferenza de aceptación é notable entre o profesorado de niveis educativos baixos e superiores (46,5% en preescolar, fronte a un 36,6% no ciclo superior da E:X:B:).

COEFICIENTES INTELECTUAIS

	Preescolar	C. Inicial	C. Medio	C. Superior	Promedio
C.I. Ord. T. Completo	15,49%	5,99%	5,63%	5,63%	8,18%
C.I. Ord. T. Parcial	30,99%	32,39%	30,99%	30,99%	31,34%
Aula Ed. Especial	22,54%	25,35%	22,54%	22,54%	23,24%
Colexio Ed. Especial	12,68%	14,08%	18,31%	18,31%	15,84%
Non contestan	18,31%	21,13%	22,54%	22,54%	21,13%

Se se comparan eses datos cos atopados na enquisa E.D.I.S evidénciase que a porcentaxe media de aceptación dos deficientes mentais nas aulas ordinarias é enormemente superior (39,52% en Arraiz e 1 =,2% en E.D.I.S.). Sen embargo, en liñas xerais, á hora de ordear-las preferencias do profesorado dos distintos dismíuídos nas aulas ordinarias, a ordenación atopada por Arraiz agrupa tódalas minusvalías en seis categorías, mentras que en E.D.I.S. había quince. Por iso, únicamente direi que, nos catro ciclos contemplados (preescolar, ciclo inicial, ciclo medio e ciclo superior), os nenos deficientes mentais sitúanse na zona central (en terceiro lugar en preescolar e en cuarto lugar nos tres ciclos da E.X.B.), o que demostra, de novo, que, entre as distintas minusvalías, os deficientes mentais non son nenos aceptados nin moito menos.

Finalmente, como no caso de E.D.I.S., a práctica totalidade do profesorado admite que, en calquera caso, a integración só pode reportar beneficios para os alumnos (un 87,32% pensa que é beneficiosa, fronte a un 12,68% que pensa o contrario).

De tódolos datos presentados ata aquí, non hai máis remedio que concluír que os profesores españois de E.X.B. non se senten moi predispostos a aceptar nas súas aulas a nenos disca pacitados. Polo tanto, se para comenza-la integración escolar destes nenos houberse que esperar que os nosos profesores se decidisen voluntariamente, moi probablemente nunca se lograría. Tal e como se puido comprobar, a maneira máis eficaz de que as súas actitudes vacilantes (en cerca da metade do profesorado entrevistado por Arraiz predominan estas actitudes de vacilación) e incluso negativas se convertan en positivas, é a través da participación en experiencias pedagóxicas integradoras. Se a isto se une que só un 28% do profesorado estaría disposto a elixir voluntariamente unha clase na que houberse algúns nenos discapacitados integrados, aparece bastante claro o camiño a seguir, se de verdade se desexa que a integración escolar do neno diminuído sexa pronto unha realidade xeralizada no noso país. Por outra parte, ó existir case unanimidade entre o profesorado no sentido de considera-la experiencia integradora beneficiosa para tódolos alumnos, cabe supoñer que eses mesmos profesores que parecen non estar moi predispostos á integración, farían todo canto estivese nas súas mans para que a experiencia resultase o mellor posible.

Polo que respecta á aceptación dos nenos deficientes mentais nas aulas ordinarias, se ben é certo que as porcentaxes de aceptación tampouco son moi elevadas entre o profesorado, é importante destacar que no “ranking” de preferencias sitúanse nos lugares intermedios en tódalas investigacións, tanto nacionais como estranxeiras, descendendo notablemente a devandita aceptación no ciclo superior do ensino básico. Por conseguinte, a partir destes datos, resulta bastante claro que a batalla hai que dala en preescolar e no ciclo inicial de E.X.B.

3.- POSIBLES VÍAS PARA A MODIFICACIÓN DAS ACTITUDES DO PROFESORADO

Por desgracia, son moi escasas as investigacións destinadas a analiza-los procedementos máis útiles para conseguir unha modificación de actitudes dos axentes implicados na escolarización integrada do neno discapacitado. Por esta razón vou permitirme deixar constancia, cunha certa amplitude, dun valioso artigo de Donaldson (1987). O devandito autor, despois de ter efectuada unha ampla revisión da devandita investigación de diversas técnicas no cambio de actitudes, ofrece os seguintes resultados:

A) Contacto ou exposición

Os estudos sobre os efectos do contacto directo ou indirecto ou exposición a minusválidos pode subdividirse en aqueles que observan os efectos de experiencias coidadosamente controladas e presentación estruturada ou experiencias con minusválidos. Tal contacto pode ter ocorrido nunha situación vivida ou a través de medios audiovisuais. A análise dos resultados de estudos cando se dividen desta forma mostra algunhas pautas interesantes. As experiencias estruturadas con minusválidos ou a presentación consistente destes, dá lugar a un cambio positivo de actitude. Por outra parte, os resultados dos estudos que miden os efectos do contacto social ou profesional non estruturado son confusos: só tres de entre nove mostran cambios nunha dirección positiva. Esta observación suxire que pode haber específicos factores que contribúen ó cambio actitudinal positivo que foron utilizados nas experiencias estruturadas, pero non están presentes ou non se controlaron nas situacións sociais ou profesionais non estruturadas. É tamén posible que nas situacións non estruturadas haxa experiencias inadvertidas que reforzan o estereotipo de persoas minusválidas.

¿Cales son os factores específicos común ós proxectos de exposición positiva? O contacto con persoas minusválidas por sí mesmo non produce necesariamente actitudes positivas e non estereotipadas. Coburn (1972), Colea (1971), Granofsky (1965) e Wallston et al. (1972) estudaron varios tipos de contacto con persoas minusválidas e non atoparon cambios significativos nin volta a actitudes máis negativas.

Un factor que sobresaie nos tratamentos exitosos, sen embargo, é que as persoas minusválidas teñan, polo menos, un estatus igual en relación coas persoas normais, tanto se hai interacción como se non. Pódese definir relación de igualdade de estatus como aquela na que o individuo minusválido é aproximadamente igual en estatus social, educacional ou vocacional. A desigualdade de estatus implica que a persoa minusválida é significativamente máis xove que o individuo non minusválido ou, aínda que sexa de igual idade ou maior, está en posición de recibir axuda ou asistencia, como ocorre nunha relación profesional-cliente. As interaccións de igualdade de estatus (adulto-adulto; neno neno) eran inherentes a sete dos oito estudos que produciron cambios actitudinais positivos (Anthony, 1969; Evans, 1976; Langer, Fisk, Taylor e Chonowitz, 1976; Marsh e Friedman, 1972; Rapier et al., 1972; Sidlich e Penta, 1975). Noutro estudio (Lazar, Gensley e Orpet, 1971) a persoa deficiente era dun estatus superior, un adulto que fala a unha clase de nenos.

De todos eses estudos dedúcese que a mera provisión de oportunidades de interacción entre persoas minusválidas e non minusválidas non asegura resultados positivos, senón que é máis probable que aparezan actitudes non estereotipadas cando persoas minusválidas e non minusválidas son do mesmo estatus. Tamén parece que a mellora de actitudes ou a redución de incomodidade pode producirse nunha sesión relativamente

breve sen que se chegue a da-la oportunidade de relación persoal entre individuos minusválidos e non minusválidos. Atopáronse probas para esta última afirmación nos cambios significativamente positivos producidos nunha exposición en vivo e mediante video de 45 minutos por persoas minusválidas no estudio de Donaldson e Martinson (1977), no video de 17 minutos dunha persoa con tetraplexia rehabilitada utilizado por Evans (1976) e nas exposicións relativamente breves a persoas minusválidas do estudio de Lazar et al. (1976) suxiren que unha presentación estruturada en vivo é máis efectiva que se se realiza en video, non obstante, atopáronse efectos positivos nas actitudes mediante exposición non real nos estudos de Donaldson e Martinson (1976) e Sedlick e Penta (1975). Unha análise máis profunda dos experimentos exitosos que implican contacto ou exposición suxiren que a formación de actitudes máis positivas e/o a redución do disconfort e a evitación de conducta pode estar intimamente asociada coa exposición coidada a persoas minusválidas que non actúan de forma estereotipada. Donaldson e Martinson (1977) ae Sedlick e Penta (1975) intentaron presentar especialmente persoas minusválidas que tiñan estereotipos de indefensión, desesperanza, ou desexo de separación. Evans (1976), ó utilizar un cego que falaba confortablemente sobre a súa deficiencia, ofreceu unha alternativa ó estereotipo de que a persoa minusválida non pode falar sen emocionarse da súa condición de minusvalía. Tamén pode aceptarse que as persoas minusválidas que foron invitadas para falar na clase no estudio de Lazar et al. (1971) non presentaron imaxes estereotipadas. As experiencias non estruturadas teñen o inconveniente implícito de que poden aparecer persoas que dan unha imaxe estereotipada ou que se reforce inadvertidamente o estereotipo previo.

B) Información e persuasión

Os estudos dos efectos do curso da instrucción nas actitudes mostran pouca luz na dinámica do cambio de actitudes ou suxestións prácticas específicas debido ó contido non específico da información e da posible confusión da información co contacto directo ou mediado coas persoas minusválidas, á análise da natureza do prexuízo ou á personalidade e actitudes do instructor (Brooks e Brandsfor, 1971; Lazar, Orpet e Demos, 1976; Marsh e Fiedman, 1972; Rusalem, 1967; Wyrick, 1968).

Tamén foi empregada frecuentemente a presentación de información co obvio ou velado propósito de conseguir que os suxeitos cambien a súa actitude cara a un determinado tópico. Con este tipo de deseño, Forader (1970) mediu os efectos dunha única comunicación baseada en feitos, presentada por unha persoa non minusválida utilizando a experiencia en vivo, ou auditiva, ou mediante video, en 142 estudantes de bacharelato. Os resultados non indicaron ningunha modificación significativa das actitudes con calquera das modificacións de presentación. Xa que, neste estudio, a variable información aillouse mellor que noutros experimentos, pódese concluir que non hai relación causal directa entre a provisión de información limitada sobre minusvalías e cambio de actitude. O estudio de Seltzar (1977), nunha investigación sobre actitudes con persoas de idade avanzada, apoia esta mesma conclusión.

C) Análise da psicodinámica do prexuízo

Un estudio que deu a oportunidade a participantes femininas en parellas de explora-las razóns psicodinámicas de autoinstrucción, atopou actitudes máis positivas cara ás persoas minusválidas, (Yerxa, 1971). Sen embargo, a análise da psicodinámica do

prexuízo como método do cambio de actitudes non foi explicado en profundidade. Carecemos de estudos non só en relación cos minusválidos, senón en relación con outros grupos minusvalorados (Bennett, 1976; Segal, 1978)

D) Simulación deminusvalías

Dous estudos mediron os efectos da simulación de condicións de minusvalía nas actitudes, atopando resultados confusos.

Wilson e Alcorn (1969) probaron os efectos da simulación de minusvalías durante un período de 8 horas e non atoparon cambios significativos de actitudes medidos pola Escala de Actitudes cara ás persoas Minusválidas (8ATDP). Os suxeitos experimentais seleccionaron unha destas catro condicións de minusvalía para simular: (a) cegueira (vendaxe opaca); (b) xordeira (tapóns nos oídos); (c) perda da man dominante (podían cubri-la man ou atala ó corpo); e (d) perda das extremidades inferiores (confinados a unha cadeira de rodas). As investigacións suxeriron varias posibles razóns para explicala non significatividade das diferencias. O estudo pode ser criticado, sen embargo, en que non houbo seguimento para asegurar que os suxeitos simularon a minusvalía elixida durante o período experimental. Ademais, a excepción da condición de cadeira de rodas, ningunha destas situacións hoube tido reaccións dos non minusválidos comparables coas ocorridas cunha minusvalía real.

En contraste, un estudio ben controlado dos efectos da desexabilidade da simulación nas actitudes de Dore e Jeffrey (1972) atopou diferencias significativas nas actitudes mantidas durante un período de 4 meses. Os suxeitos experimentais seguiron unha ruta específica nunha cadeira de rodas ou ben observaron facelo a unha distancia de 20 pés. Os resultados mostran diferencias significativas entre o grupo de control e o experimental nunha medida de actitudes cara ós minusválidos, unha serie de estudos concernentes ós estudantes minusválidos, e unha medida encuberta de actitudes 4 meses máis tarde. Non se atoparon diferencias significativas en ningunha medida entre os simuladores e os observadores. Os resultados que tanto o *role playing* como a experiencia vicaria de observar son métodos efectivos de modificar polo menos algunhas dimensións das actitudes cara ós minusválidos e que os efectos dun tratamento breve mantivéronse durante un período de 4 meses.

A comparación dos dous estudos suxire que a simulación das minusvalías pode ser efectiva na modificación de actitudes, pero que a simulación debe ser realizada de forma que o simulador poida observa-las reaccións dos non minusválidos. Os factores que diferencian as simulacións exitosas de Dore e Jeffrey e as non exitosas de Wilson e Alcorn poden incluí-la oportunidade dos suxeitos de ser percibidos como persoas minusválidas (p.e. nunha cadeira de rodas) máis que como unha persoa normal facendo de minusválido (p.e. cos ollos vendados). Moverse nun grupo grande e descoñecido de xente como simular pode aumenta-lo realismo, permitindo ó que realiza o *role-playing* experimenta-las posibles frustracións da condición pero, quizais, máis importante sexa experimenta-las reaccións de extraños non minusválidos. Esta observación de reaccións ou evitacións pode dar conta parcialmente do éxito da experiencia vicaria no estudio de Clare e Jeffrey, ó tempo que suxire un factor clave no éxito da experiencia de simulación.

E) Un estudio de Spertein, Bake Gottlieb (1977) mediu os efectos que a discusión informal en grupo posuía sobre as actitudes dos implicados na discusión, sendo o tema de conversación os estigmas da síndrome de Down. Os resultados do estudio mostraron

un reforzo das actitudes negativas sobre os nenos coa devandita síndrome. Por iso, estes autores suxiren que o emprego de grupos non estruturados de discusión debe levarse a cabo con gran precaución. Esta mesma precaución é suxerida por Myers e Lamm (1975) e por Moscovici e Zavalloni (1969), os cales coinciden en que a discusión informal tende a reforza-la opinión mantida previamente polo integrante do grupo. En cambio, Lazar et al. (1976) non consideran contraproducente o uso dos grupos de discusión cando os problemas suxeridos teñen unha relación máis directa coas actitudes dependentes de prexuízos cognitivos.

Santiago MOLINA GARCÍA

BIBLIOGRAFÍA:

- Anthony, W.A. (1969): The effects of contact on an individual's attitude toward disabled persons. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 12, 168-170
- Arraiz, A. (1985): Estudio descriptivo de las actitudes de padres y niños y maestros de la escuela primaria hacia la integración escolar del niño disminuido en Zaragoza. Tesis de Licenciatura, sin publicar.
- Bennet, R. (1976): Attitudes of the young toward the old: A review of research. *Personnel and Guidance Journal*, 55, 136-139.
- Brooks, B.L. y Bransford, L. (1971): Modification of teacher attitudes toward exceptional children. *Exceptional Children*, 38, 259-260.
- Clore, G.L. y Jeffrey, K.M. (1972): Emotional role playing, attitude change and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 105-111.
- Coburn, J.M. (1972): Attitude changes in vocational rehabilitation counselors related to the physically disabled during induction preparation. *Dissertation Abstracts*, 33, 4084.
- Cole, F.C. (1971): Contact as a determinant of sighted persons attitudes toward the blind, *Dissertation Abstracts*, 31, 6692-2893.
- Croft R., Stimpson, D., Ross, W., Braym, R., y Breglio, V. (1969): Comparison of attitude changes elicited by live and videotape presentations. *AudioVisual Communication Review*, 24, 135-143.
- E.D.I.S. (1985): Los padres y los profesores ante la integración del niño deficiente, Sin publicar.
- Evans, J.H. (1976): Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 19, 572-579.
- Forader, A.T. (1970): Modifying social attitudes toward the physically disabled through three different modes of instruction. *Dissertation Abstracts*, 30 (98), 4360.
- Gilly, M. (1980): Maltre-élève: rôles institutionnels et représentations. P. U.F., París.

- Granofsky, J. (1956): Modification of attitudes toward the physically disabled. Dissertation Abstracts, 16, 1182-1183.
- Langer, E.J., Fiske, S. Taylor, S.E. y Chanowitz, B. (1976): Stigma, staring and discomfort: A novel stimulus hypothesis. Journal of Experimental Social Psychology, 12, 451-463.
- Lazar, A.L., Gensley, J.T. y Orpet, R.E. (1971): Changing attitudes of young mentally gifted children toward handicapped persons. Exceptional Children, 37, 600-602.
- Lazar, A.L., Orpet, R. y Demos G. (1976): The impact of class instruction on changing student attitudes. Rehabilitation Counseling Bulletin, 20, 60-68.
- Marsh, V. y Friedman, R. (1972): Changing public attitudes toward blindness. Exceptional Children, 38, 426-428.
- Molina, S. (1981): Apuntes para una utopía posible: el principio de normalización en la Educación Especial y en la formación del profesorado. Siglo Cero, 77, 26-30.
- Molina, S. (1982): La formación del profesorado de Educación Especial. Revista Española de Pedagogía, 155, 109-115
- Molina, S. (1984a): La formación inicial del profesorado en Psico-Pedagogía Terapéutica. Actas de las Terceras Jornadas de Formación del Profesor de Educación Especial, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Málaga. 71-100
- Molina, S. (1984b): La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria: delimitación conceptual. Actas de la IV Jornadas de Formación del Profesorado de Educación Especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., CEPE, Madrid.
- Molina, S. (1985): La formación del profesor de apoyo considerado como agente de cambio en el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria. Bordón, 257, 273-289.
- Molina, S. (1987): Formación básica en Educación Especial del Profesorado de E.C.B., en Vega y otros Pedagogía terapéutica: Universidades y Educación Especial. Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco, 33-36
- Molina, S. (1988): La formación del profesorado en/y de Educación Especial. Conferencia pronunciada en el sexto seminario organizado por el M.E.C. (abril, 1988) sobre la reforma de las enseñanzas en España y posteriormente (mayo 1988), previa reformulación, presentada como ponencia en la Séptimas Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias (en prensa).
- Moscovici, S. y Zavalloni, M. (1969): The group as a polarizer of attitudes. Journal of Personality and Social Psychology, 12, 125-135.
- Myers, D.G. y Lamm, H. (1975): The polarizing effect of group disasssion, American Scientist, 63. 279- 303.
- Rapier, J., Adelson, R., Carey, R. y Croke, D. (1972): Changes in children's attitude toward physically handicapped. Exceptional Children, 39, 212-219.
- Russalem, H. (1967): Engineering changes in public attitude toward a severely disabled group. Journal of Rehabilitation, 33 (3), 26-27.

- Sedlick, M y Penta, J.B. (1975): Changing nurse attitudes toward quadriplegics through use of television. *Rehabilitation Literature*, 36, 274-278.
- Segal, S.P. (1978): Attitudes toward the mentally ill: A review. *Social Work*, 23, 211-216.
- Seltzer, MM. (1977): Differential impact of various experiences on breaking down age stereotypes. *Educational Gerontology*, 2, 183-189
- Sperstein, G.N., Back, J.J. y Cottlieb, J, (1977): Effects of group discussion on children's attitudes toward handicapped peers. *Journal of Educational Research*, 70, 131-134.
- Wallston B., Blanton, R., Robinson, J., y Pollchink, L. (1972): Community resources development in rehabilitation of the handicapped. Nashville TN: Outlook Nashville, Inc. 8ERIC Document Reproduction Service Document No. ED 073 239).
- Wilson, E.E. y Alcorn, D. (1969): Disability stimulation and development of attitudes toward the exceptional. *Journal of Special Education*, 3 (3), 303-307.
- Wyrick, J. (1986): The effect of the lecture method on attitudes toward physical disability. Tesis doctoral sin publicar. University of Kansas, citado en Evans, J.H. (1976).
- Yerxa, E.J. (1971): The effects of a dyadic, self-administered instructional program in changing the attitudes of female college students toward physically disabled persons. *Dissertation Abstracts*, 32(4-A), 1931-1932.