

VARIABLES DE PERSONALIDAD COMO DETERMINANTES DE LAS ACTITUDES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE INVIDENTES EN PADRES Y PROFESORES

Gloria García de la Banda
Vicente Pelechano

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (Tenerife)

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio ha sido identificar aquellos factores de personalidad que actúan como determinantes de las actitudes hacia la integración de los invidentes. Para ello, una muestra de 1.010 adultos cumplimentó una escala multidimensional de evaluación de dichas actitudes junto a una batería de pruebas de personalidad. Los resultados correlacionales y discriminantes subrayan la importancia de las dimensiones "ideológico-sociales" de la personalidad sobre las "íntimo-individuales" en la aceptación y el rechazo de los padres y profesores de nuestra muestra hacia la integración de los invidentes.

Palabras Clave: ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN DE DISCAPACITADOS, INTEGRACIÓN DE INVIDENTES, DETERMINANTES DE PERSONALIDAD SOBRE LAS ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN

SUMMARY

Relationships between attitudes toward visually impaired people integration and personality dimensions are investigated. One

thousand ten adults complimented a recently developed multidimensional scale as well as several personality measures. Correlational and discriminant analysis results suggest the importance of 'ideologic-social' variables over the 'intra-individual' variables.

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

INTRODUCCIÓN¹

La *integración educativa y social* de los discapacitados, a pesar de la abundante legislación publicada y de la expresa voluntad de los responsables de política educativa, se ha convertido en la "patata caliente" que nadie quiere tener entre las manos. La frase "integración sí, pero no en mi clase" refleja con bastante precisión la actitud de los profesores (García Pastor y García Jimenez, 1990). Esta posición junto a versiones más negativas de ésta (rechazo manifiesto) por parte del personal docente constituye uno de los obstáculos principales de la integración de los deficientes en la sociedad (Söder, 1990).

La opción integradora se impuso en los Estados Unidos en 1975 a través de la publicación de la Ley de Educación para todos los Niños Minusválidos (PL 94-142) y en Inglaterra, tres años después con el "Warnock Report" (1978). En España, la educación integrada de alumnos con "*necesidades especiales*" se implantó en 1982 mediante la publicación de la Ley de Ordenación de la Educación Especial (B.O.E.-22 de octubre de 1982). Dicha legislación exige que "la educación de los deficientes se lleve a cabo, siempre que sea posible, en centros ordinarios con los apoyos necesarios" (pp. 18, MEC, 1994).

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

La implantación generalizada de la integración educativa ha desatado una *ardiente polémica*, caracterizada por una polarización exagerada de las opiniones (Keogh, 1988). Entre los puntos *críticos* suscitados tenemos: (i) la utilización de argumentos de tipo ideológico, sin una sólida evidencia empírica que justifique y garantice la superioridad educativa del medio integrado frente al segregado para los alumnos discapacitados (Gottlieb, 1981, Peñate, 1986, Zigler, Hodapp y Edison, 1990); (ii) las restricciones y confusiones surgidas en la práctica educativa en la aplicación de los principios de normalización, comunitarización y entorno lo menos restrictivo posible (Buysse y Bailey, 1993, Stobart y Daly, 1985) y (iii) la equivocación que supone considerar el proceso de integración como un programa que se puede diseñar, planificar y desarrollar en *una clase de vacío social* sin tener en cuenta las opiniones y actitudes de los agentes sociales que van a participar en el proceso (Pelechano, 1993).

En nuestra opinión, gran parte de esta controversia se debe a la diversidad de perspectivas, creencias e ideologías existentes entre el personal docente a la hora de seleccionar el entorno educativo más apropiado para los discapacitados. Los profesores de Educación General Básica (EGB) y los profesores de Educación Especial (EE), junto a los equipos psicopedagógicos, son los principales responsables de llevar a la práctica esta innovación, en la que los padres tienen, asimismo, un importante papel. En este contexto, el estudio de sus actitudes, así como la identificación de los determinantes de dichas actitudes, adquiere una gran relevancia.

Hasta ahora los estudios realizados sobre las actitudes hacia los deficientes han empleado *determinantes* muy gruesos como el nivel socioeconómico, género o edad de los encuestados, o variables de tipo institucional. Nuestro artículo pretende clarificar aportando datos empíricos la influencia de la personalidad y, en particular, de la ideología de padres y profesores en relación a la integración educativa de deficientes visuales.

Como ya señalaron Siller y cols. (1967a, 1967b), la instrumentación para *la evaluación de las actitudes* hacia los deficientes se ha venido caracterizando por: (i) un desarrollo psicométrico pobre, (ii) elaborada bajo el supuesto teórico de una unidimensionalidad subyacente y (iii) utilizada únicamente por sus creadores. Si a ésto aña-

dimos la ausencia casi total de resultados de investigación que pongan en relación actitudes hacia los deficientes y variables de personalidad, el panorama resultante es bastante desolador.

Hasta el momento, las investigaciones sobre los determinantes de las actitudes del *público en general* hacia los deficientes se han centrado en el impacto diferencial (i) de *variables socio-demográficas* como edad, género, educación, nivel profesional, estado civil, etc. (Harasymiw y Horne, 1976a y 1976b, Pelechano y García de la Banda, en prensa, Smart, Wilton y Keeling, 1980) o (ii) del *tipo y severidad* de la deficiencia susceptible de integración (Antonak, 1980, Davis, 1980).

Entre los factores analizados susceptibles de determinar las actitudes de los profesores encontramos: (i) *variables de tipo institucional* como número de alumnos por clase, equipos de apoyo, materiales especializados, etc. (Ward, Center y Bochner, 1994) y (ii) *variables de tipo profesional* como diferencias en formación, información, experiencia docente con deficientes, años de experiencia profesional, capacidad y estilo docente, nivel en el que se enseña, etc. (Larrivee y Cook, 1979).

En cuanto a la opinión de los padres, el tema ha recibido una atención menor por parte de los investigadores. Este interés se ha centrado en (i) las preferencias de los *padres de niños con deficiencias* acerca de las diferentes opciones en relación a la educación de sus hijos, más que en (ii) la actitud de los *padres de niños sin deficiencias* hacia la integración de alumnos con discapacidades en las clases de sus hijos.

Aunque la importancia de las *variables de personalidad* parece irrefutable en el análisis de las actitudes, su estudio es menos frecuente de lo que cabría esperar (Hannah y Pliner, 1983, Thomas, 1988). La investigación de los determinantes personales se ha centrado, fundamentalmente, en tres áreas: (i) actitudes hacia los enfermos mentales, (ii) actitudes hacia grupos minoritarios y (iii) actitudes hacia los discapacitados. En general, el rasgo más analizado en la bibliografía sobre actitudes de prejuicio es el de *autoritarismo* (Ray, 1978), evaluado mediante la escala F de fascismo de Adorno y cols. (1950). Esta escala, que ha sido revisada ampliamente por diversos autores (Rokeah, 1960, Shils, 1954,

Weatherley, 1964), apareció en un intento de explicar el llamado "síndrome autoritario". Dicho síndrome designa un tipo de personalidad con tendencias antidemocráticas que se caracteriza por ser rígida, conservadora y prefascista.

En relación a (i) las *actitudes hacia la enfermedad mental* caben destacar los estudios sobre autoritarismo, custodialismo e humanismo en el cuidado de enfermos mentales (Gilbert y Levinson, 1956), autoritarismo, benevolencia, ideología del modelo médico y restricción social (Cohen y Struening, 1962, Rodrigues, 1992), conservadurismo, autoritarismo y nivel de educación (Photiadis, 1962), autoritarismo y actitudes hacia los enfermos mentales (Morrison, Mann y Drumheller, 1993) y tolerancia, benevolencia, autoritarismo y miedo al enfermo mental (Brockington y cols., 1993).

Con respecto a las publicaciones referentes a variables de personalidad y *prejuicio hacia grupos minoritarios* tenemos: autoritarismo y prejuicio racial (Abrams, 1969), autoritarismo, conservadurismo, motivación de logro y actitudes en contra de los inmigrantes (Ray, 1978), etnocentrismo, patriotismo, conservadurismo y actitudes hacia diferentes grupos raciales (Ray y Lovejoy, 1986), autoritarismo, educación, actitudes y comportamiento hacia refugiados vietnamitas (Morris y Heaven, 1986), autoritarismo, locus de control y racismo (Heaven y Furnham, 1987), autoritarismo y actitudes hacia enfermos de SIDA (Larsen y cols., 1989) y autoritarismo, creencias sobre un mundo justo, locus de control y actitudes hacia enfermos de SIDA.

Algunos estudios comparten la perspectiva presentada por Wright (1960) y Yuker (1965) de que las actitudes hacia las personas con deficiencias son similares a las actitudes de prejuicio hacia grupos minoritarios (para un estudio seminal de las dimensiones del prejuicio ver Kramer, 1949). Así, el estudio de Chesler (1965) analiza las relaciones entre etnocentrismo y actitudes de prejuicio hacia diversas minorías, discapacitados incluidos. Otros autores explican esta similitud como resultado de un conflicto de valores más que en función del concepto de prejuicio (Tetlock, 1986, Billig y cols., 1988, Katz y Haas, 1988, Söder, 1990, Tesser y Shaffer, 1990).

Finalmente, entre las investigaciones que analizan la influencia de *las variables de personalidad* sobre las actitudes de aceptación-

rechazo de los deficientes en nuestra sociedad, tenemos el estudio pionero de Siller (1963) donde ansiedad, hostilidad y rigidez se relacionaban con el rechazo a la integración de los deficientes en estudiantes. El trabajo de Feinberg (1967) señala la relación entre deseabilidad social y actitudes. La investigación de Russel (1970) analizó la influencia de la autoestima sobre las actitudes de prejuicio hacia los deficientes motóricos. Más reciente, el estudio de Thomas (1988) delimita la influencia de los rasgos de "conservadurismo-liberalismo", "realismo-idealismo" de los profesores sobre las actitudes de aceptación-rechazo de la integración educativa de deficientes. Por el contrario, en la investigación de Genskow y Maglione (1965) se han encontrado correlaciones muy bajas entre dogmatismo y actitudes hacia los discapacitados en una muestra de estudiantes. Asimismo, en el estudio sobre profesores de Lazar, Houghton y Orpet (1975) ajuste social y aceptación hacia los discapacitados no aparecen relacionados. Tampoco lo están los rasgos de locus de control y autoestima de los profesores con sus actitudes hacia la integración escolar de deficientes (Sigler y Lazar, 1976). Kottke, Mellor y Schmidt (1987) no encuentran relación entre la variable de autoritarismo y las actitudes de estudiantes hacia personas sordas.

Esta *revisión* de la bibliografía ha revelado la ausencia de estudios que investiguen un rango amplio de *dimensiones de la personalidad* que ayuden a clarificar el panorama de las actitudes hacia la integración de los deficientes, a excepción del estudio de Pelechano (1987) sobre actitudes hacia la deficiencia mental. Consecuentemente, nuestra investigación pretende conocer la influencia de un abanico amplio de dimensiones de la personalidad en las actitudes hacia la integración tanto de los padres como de los profesores. Estas dimensiones de personalidad comprenden desde características más *íntimo-individuales* hasta aspectos más *ideológico-sociales* de la misma. Entendemos por dimensiones "ideológicas" de la personalidad, las diferentes formas de concebir, justificar y organizar el mundo social. En nuestra opinión, estas variables van a tener una influencia relevante a la hora de determinar las actitudes de aceptación o rechazo de una innovación social de la magnitud de la integración educativa y comunitaria de los invidentes.

El conocimiento de estos determinantes va a permitirnos una mejor *comprensión del fenómeno* de la integración dentro del contexto psicosocial en el que esta práctica se desarrolla. Asimismo, va a favorecer una mayor coherencia en la *elaboración y realización de programas* de intervención. Estos, a su vez, van a permitir una actuación más eficaz del psicólogo, educador y en general de todos los profesionales en contextos reales del mundo educativo.

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

CATEGORIA	N	%	N	%	N	%
Total de la Muestra	1010	100				
Procedencia:						
* Asturias	627	62,5				
* Valencia	204	20,3				
* Canarias	172	17,2				
Identificación:						
* Padres	396	39,2				
.- Madre			241	62,8		
.- Padre			143	37,2		
* Profesores EGB	552	54,7				
* Profesor Educ. Esp.	62	6,1				
.- Profesora					379	66,8
.- Profesor					188	33,2
Genero:						
* Mujeres	620	65,2				
* Hombres	331	34,8				
Contacto:						
* no contacto	808	80,6				
* contacto leve	99	9,9				
* contacto máximo	95	9,5				
Edad:						
* < 31 años	270	29,7				
* 31-37 años	308	33,8				
* > 37 años	332	36,5				
NOTA: El número de participantes concretos en cada tipo de análisis ha dependido del volumen total de instrumentos completos. Más explicación en el texto.						

PARTICIPANTES

Los datos manejados corresponden a 1010 adultos divididos en progenitores (396) y profesores(as) (613). Tal y como muestra la tabla 1, el porcentaje de participación de madres (62,8%) y de profesoras (66,8%) es superior al de padres (37,2%) y profesores (33,2%). La muestra² recogida pertenece a las Comunidades Autónomas de Asturias (627), Canarias (172) y Valencia (204). Por lo que se refiere a la edad, encontramos un ligero predominio de los mayores de 37 años (36,5%), repartiéndose los porcentajes entre los grupos de menores de 31 años (29,7%) y entre 31-37 (33,8%).

PROCEDIMIENTO

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

En el caso de los padres, el procedimiento fue algo más complicado y se utilizaron diversas opciones: (i) entrevistas a domicilio, (ii) reuniones de la asociación de padres de familia y (iii) charlas. Las visitas al domicilio de los padres se preparaban, a través de una carta entregada a sus hijos, donde se les informaba de los objetivos de nuestro estudio y se les pedía su colaboración. Esta fase tenía como finalidad solventar las resistencias por parte de algunos

² Agradecemos a los profesores A. Aguado y M.J. Báguena, la inestimable ayuda en el recogida de las muestras de Asturias y Valencia respectivamente. Asimismo a los profesores L. García, A. Hernandez e I. Ibañez su participación en la recogida de la muestra canaria

directores(as) y presidentes(as) de las asociaciones para entregar los teléfonos de los padres de los alumnos, cosa por otra parte bastante razonable. Existía un apartado en dicha circular que daba la posibilidad a los padres de no participar en la investigación si no lo deseaban. Posteriormente, se contactaba telefónicamente con aquellos padres interesados en la cumplimentación de las pruebas para fijar una fecha que se les pudiera visitar en sus casas. Este fue el procedimiento de recogida de datos más fructífero, también el más lento y laborioso.

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

Tanto en el caso de los profesores como en el de los padres, se explicó cada prueba cuidadosamente antes de su cumplimentación y posteriormente, se resolvió cualquier duda que hubiera surgido, fuera su aplicación individual o colectiva. La participación en la cumplimentación de la instrumentación fue en todos los procedimientos de carácter voluntario.

MÉTODO

El primer paso realizado fue *la elaboración de un instrumento* que evaluase las actitudes de los adultos hacia la integración de los invidentes a nivel escolar, personal y comunitario. Este inventario fue elaborado por *Pelechano (1987)* a partir de una serie de investigaciones sobre las actitudes hacia la integración de los retrasados mentales realizadas en Cantabria. El cuestionario tiene 87

ítems con un formato de respuesta de elección obligatoria con tres alternativas de respuesta que van del acuerdo total al desacuerdo total con una posición intermedia de ni acuerdo ni desacuerdo.

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

Como posibles determinantes de dichas actitudes hemos seleccionado tres núcleos diferenciados de variables: (i) las dimensiones básicas de personalidad: extraversión, neuroticismo, rigidez, representativas de aspectos más subjetivos-intimos, (ii) un núcleo de factores motivacionales: motivación y ansiedad laboral y locus de control, y (iii) las dimensiones denominadas ideológicas como autoritarismo, dogmatismo y antiautoritarismo.

Para la evaluación de las dimensiones básicas de la estructura de personalidad hemos utilizado el cuestionario *EN de extroversión y neuroticismo*, formado por 36 elementos de respuesta obligada (sí/no). Es una versión depurada de dos de los factores aislados por H.J. Eysenck, estudiado y adaptado por Pelechano a la población española. Se encuentra definido por dos factores, uno de extraversión básicamente social y el otro un factor de neuroticismo o inestabilidad emocional.

Asimismo, se utilizó el cuestionario *R de Rigidez de Fisch-Brengelmann*, depurado, adaptado y estudiado en la población española por Pelechano desde 1970. Está formado por 55 elementos de respuesta obligada (sí/no) que aíslan tres factores relacionados entre sí: (i) rigidez ante el trabajo expresada en una excesiva exigencia personal, (ii) actitud de élite, acompañada de intolerancia a la ambigüedad y (iii) principalismo o sobrevaloración de los principios de organización de la sociedad industrial.

El núcleo de factores motivacionales fue estimado a través de dos cuestionarios: el *MAE de motivación y ansiedad de ejecución*

de Pelechano (1974) y el LUCAM multifactorial de locus interno-externo para adultos de Pelechano y Báguena (1983).

El cuestionario MAE está formado por 72 elementos de respuesta obligada (sí/no) y evalúa seis factores motivacionales y de reacción ante el estrés en situaciones laborales: (i) tendencia a la sobrecarga en el trabajo, (ii) indiferencia y separación entre el mundo privado y laboral, (iii) autoexigencia laboral, (iv) motivación general positiva hacia la acción, (v) reacción de inhibición ante situaciones de estrés y (vi) reacción de activación ante condiciones estresantes.

El cuestionario LUCAM multifactorial de locus interno-externo para adultos de Pelechano y Báguena (1983) muestrea ocho factores de primer orden: (i) locus de control externo en relaciones sociales, (ii) locus de control interno de autoconfianza personal, (iii) control externo de "suerte" situacional, (iv) control interno en la toma de decisiones y previsión de consecuencias de las acciones, (v) control interno negativo de autocrítica en el trabajo y en la interacción social, (vi) control externo de despreocupación en la planificación de objetivos, con insularidad pasiva hacia los demás, (vii) locus externo de exculpación en fallos y recelo en el trato social y (viii) sentimiento de falta de control (orientación externa).

Por último el cuestionario Dogyant de autoritarismo, dogmatismo y anti-autoritarismo de Pelechano (1987), consta de 93 ítems, elaborados a partir de diferentes fuentes: (i) un análisis de la escala de fascismo de Adorno (versión española de J.L. Pinillos), (ii) una nueva versión de la escala de personalidad antiautoritaria de Kremml, y por último, (iii) la escala de dogmatismo (versión IV) de Rokeach. Este conjunto de ítems, una vez factorizados, quedaron agrupados en seis factores de primer orden: (i) autoritarismo maniqueo e intolerante, (ii) conservadurismo pacifista, (iii) dogmatismo y xenofobia paranoide, (iv) desencanto intelectualizado del mundo social, (v) defensa de la organización-planificación social acompañada de insolidaridad e independencia personal de todo ello, y (vi) convencionalismo socio-grupal pacifista en el que se defiende la existencia de organizaciones pero en las que no se desea participar; y dos de segundo orden: (i) conservadurismo pacifista y (ii) autoritarismo dogmático.

RESULTADOS

En primer lugar, seleccionamos para la realización del *análisis factorial* y en función del cálculo de las medias, desviaciones típicas, curtosis y asimetrías de la totalidad de los ítems (87), aquéllos (52) que presentaban una distribución normal de respuestas. Se pidió una rotación *oblímin* en base al método de extracción factorial de *factor común* ("principal axis factoring"). Con el fin de aislar la estructura factorial se eligió como punto de corte una saturación igual o superior a 0,30 en uno de los factores. En el caso de que se dieran pesos factoriales superiores a esta cantidad en valor absoluto en más de un factor, se eligió el ítem de aquel factor que presentaba una mayor saturación.

Nos encontramos con una solución factorial de primer orden de 10 factores, *siete* de los cuales expresan posiciones de manifiesto *rechazo* a la integración de niños ciegos en la comunidad y en los colegios ordinarios y *tres*, por el contrario, expresan *aceptación* de los invidentes a nivel personal, social y en el sistema educativo general. El conjunto de estos diez factores explicaban el 52,8% de la varianza total.

El análisis del contenido así como las relaciones empíricas de los factores de primer orden (la correlación entre algunos factores superaba 0,50) nos condujo a la realización de un nuevo *análisis factorial de segundo orden* con el mismo procedimiento de extracción que el anterior aunque esta vez se utilizó una rotación *varimax* para potenciar una mayor independencia entre los factores. Obtuvimos tres factores que explican el 38% de la varianza total. El *primero* es un factor de *rechazo a los invidentes en contextos escolares*. El *segundo* se trata de un factor de *desconocimiento* acerca de la condición de la ceguera, *percepción negativa* de los invidentes, junto a una *incomodidad y rechazo a establecer relaciones personales*. Por último, el *tercer factor*, de carácter positivo, refleja opiniones de *aceptación de este colectivo a nivel laboral y personal*, junto a una tendencia a compensar la deficiencia sensorial con una atribución exagerada de otras capacidades, y subraya la necesidad de una formación-ayuda especializada que deberían recibir aquellos padres y profesores que se relacionan con ellos en la vida diaria.

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

	F1	F2	F3	h ²
FACTORES DE PRIMER ORDEN (Denominación)				
- Segregación escolar.	.90			.86
- Aceptación social y laboral.			.62	.46
- Tolerancia.		.39		.17
- Incomodidad y falta de naturalidad.		.60		.37
- Aceptación de una integración escolar en actividades y juegos.	-.33			.13
- Negación de la superioridad de los ciegos en inteligencia y capacidades.			-.44	.39
- Atribución de miedo, torpeza e incapacidad de integración escolar de invidentes.		.47		.39
- Necesidad de formación y ayuda especializada.			.38	.19
- Distancia social y desconocimiento.		.45		.37
- Aceptación escolar.	-.56			.46
VALOR PROPIO	2.52	.79	.49	
% VARIANZA	25.2	7.9	4.9	
VALOR PROPIO - SOLUCION ROTADA	1.23	0.93	0.72	
% VARIANZA ROTADA	42.70	32.29	25.00	
ALFA DE CRONBACH	0,80	0.72	0.64	
<p>Nota: En las saturaciones y en el valor de la comunalidad, se ha omitido el cero y la coma decimal y se han sustituido por un punto. Asimismo no se presentan las saturaciones superiores a 0,30. Para evitar un texto largo y premioso se ha omitido la matriz factorial de primer orden que se puede obtener escribiendo a los autores.</p>				

De nuevo, correlaciones superiores a 0,50 entre los dos factores de rechazo de segundo orden nos decidieron a realizar un análisis factorial de tercer orden, siguiendo el mismo procedimiento utilizado en el de segundo orden. Se aislaron dos factores claros con una solución que explica el 44,1% de la varianza total. El primero, formado por los dos factores de rechazo de segundo orden, denominado: *rechazo personal, social y escolar de los invidentes*. El segundo es el factor de aceptación de segundo orden que no ha sufrido modificación ninguna, denominado *aceptación, sobrevaloración, necesidad de formación y ayuda especializada*. La ausencia de correlación (0,001) entre estos dos factores nos permite afirmar que son independientes entre sí. Esta independencia viene a confirmar la idea de que *el rechazo y la aceptación* de los invidentes no son los extremos de un continuo sino que *son dos continuos bien diferenciados*, por lo que en los resultados de nuestra investigación se presentarán de forma independiente.

A fin de identificar los posibles determinantes de las actitudes tanto de aceptación como de rechazo de padres y profesores realizamos análisis correlacionales entre las diferentes variables de personalidad seleccionadas y los factores correspondientes a las actitudes hacia la integración de los invidentes. En relación al grupo de dimensiones denominado "*dimensiones básicas*" de personalidad tenemos:

En primer lugar la *extraversión* que correlaciona negativamente con las actitudes de incomodidad, desconocimiento y percepciones negativas hacia los invidentes (-0,15).

La *inestabilidad emocional* muestra un patrón positivo de covariación bifronte en relación a las sensaciones de incomodidad hacia los invidentes (0,23), por un lado y por el otro con las actitudes de aceptación de los invidentes (0,21). Aunque la puntuación es más elevada y significativa en el factor negativo que en el positivo.

Por otro lado, podemos afirmar que una mayor *autoexigencia rígida en el trabajo y detallismo* está relacionada tanto con actitudes más positivas y de aceptación de la integración de los invidentes (0,21), como con actitudes de mayor rechazo a la integración de los invidentes en las escuelas ordinarias (0,19). Aunque su influencia es más intensa en relación a la aceptación.

TABLA 3.- Relaciones entre los factores de aceptación y rechazo del Inventario sobre integración de alumnos ciegos y variables íntimo-subjetivas de la personalidad. (Correlaciones corregidas por atenuación)

	FACTORES DE RECHAZO			ACEP-TACIÓN
	RIAE	IDPN	RPSEI	ASNFAE
EXTRAVERSION y NEUROTICISMO (N=297) Extraversión Neuroticismo		-.15* .23***	-.14*	.21**
RIGIDEZ (N=297) Autoexigencia rígida y detallismo Sobreesfuerzo personal y actitud de élite Sobrevaloración de los principios básicos	.19** .41*** .18**		.15* .39*** .14*	.21** .42*** .33***
MOTIVACION y ANSIEDAD LABORAL (N=215) Tendencia a la sobrecarga en el trabajo Indiferencia y separación entre mundo laboral y privado Autoexigencia laboral Motivación positiva hacia la acción Ansiedad inhibitoria del rendimiento Ansiedad facilitadora del rendimiento		.23*** .40*** -.22** .15* .32*** -.14*	.19** .23*** .15* .22**	.21** .18**
LOCUS DE CONTROL (N=293) Externo en relaciones personales Interno de autoconfianza y control verbal Externo de suerte situacional Interno en la toma decisiones y previsión consecuencias Interno de autocritica en el trabajo Externo preocupacion e insolidaridad pasiva Exculpacion y recelo en el trato social Externo con sentimientos de falta de control	.23*** -.35*** .31*** -.25*** .34*** .31*** .18**	.44*** -.36*** .38*** -.52*** .42*** .43*** .14*	.35*** -.37*** .26*** -.39*** .43*** .39***	.21** -.31*** .25*** .22** -.23*** .20** .29***

Nota: Solo se presentan las puntuaciones significativas N = tamaño del grupo; RIAE = Factor de 2º orden de rechazo a los invidentes en ambientes escolares; IDPN = Factor de 2º orden de incomodidad, desconocimiento y percepción negativa de los invidentes; RPSEI = Factor de tercer orden de rechazo personal, social y escolar de los invidentes; ASNFAE = Factor de tercer orden de aceptación, sobrevaloración, necesidad de formación y ayuda especializada; *** = p < .001; ** < .01; * = p < .05.

La rigidez manifestada en un *sobreesfuerzo personal* y *actitud de élite* actúa como el determinante más poderoso de las actitudes de rechazo a nivel personal, escolar y social de los invidentes (0,42).

El último factor de rigidez, *sobrevaloración de los principios básicos del funcionamiento social* posee un patrón de covariación positivo tanto con las actitudes que apoyan la segregación educativa para el invidente (0,18) como, de manera más intensa con las actitudes de aceptación, sobrevaloración y necesidad de ayuda y formación en el trato con deficientes visuales (0,33).

En cuanto a los factores motivacionales y de ansiedad laboral descubrimos que la característica de *indiferencia y separación entre el mundo privado y laboral* es la influencia más importante en los sentimientos de incomodidad, desconocimiento y percepciones negativas que los videntes tienen hacia los invidentes (0,40).

Por el contrario, el factor de ansiedad facilitadora del rendimiento presenta covariaciones positivas con actitudes positivas de aceptación de este colectivo en la vida social y laboral (0,18).

Por último y dentro de este bloque, la *ansiedad inhibidora del rendimiento* covaria tanto con actitudes negativas y de prejuicio ante los invidentes (0,32), como con las actitudes positivas de aceptación a nivel socio-laboral (0,21), similar a lo que pasaba con el factor de neuroticismo.

De los factores de *locus de control*, podemos decir que una *atribución externa* de las consecuencias de nuestros actos presenta covariaciones positivas con actitudes de rechazo en las relaciones con invidentes tanto a nivel personal como escolar. Resaltar dentro de este grupo la influencia poderosa de *la despreocupación en la planificación de objetivos y cierta insolidaridad pasiva* (0,43). Por otro lado, una atribución interna presenta covariaciones negativas con estas actitudes negativas hacia los invidentes.

Entre los factores de *locus de control interno*, subrayar la influencia positiva de la dimensión de atribución interna de la responsabilidad para la toma de decisiones y previsión de consecuencias sobre las actitudes de aceptación, sobrevaloración y necesidad de ayuda-formación en el trato con invidentes (0,22).

Respecto al estudio del segundo bloque referido a *dimensiones ideológico-sociales*:

TABLA 4.- Relaciones entre los factores de aceptación y rechazo del Inventario sobre integración de alumnos ciegos y variables ideológico-sociales de la personalidad. (Correlaciones corregidas por atenuación)

	FACTORES DE RECHAZO			ACEP-TACION
	RIAE	IDPN	RPSEI	ASNFAE
AUTORITARISMO, DOGMATISMO y ANTIAUTORITARISMO (N=282)				
Autoritarismo maniqueo	.38***	.38***	.40***	.20**
Conservadurismo pacifista				.40***
Dogmatismo y xenofobia paranoide	.30***	.43***	.38***	.21**
Desencanto intelectualizado del mundo social		-.14*		.36***
Organización socio-laboral e independencia personal	.20**	.21**	.22**	.31***
Convencionalismo sociogrupal	.39***	.43***	.44***	.21**
FACTORES DE SEGUNDO ORDEN				
Conservadurismo pacifista				.35***
Autoritarismo dogmático	.38***	.45***	.44***	.22**

Nota: Sólo se presentan las puntuaciones significativas. N = tamaño del grupo; RIAE = Factor de 2º orden de rechazo a los invidentes en ambientes escolares; IDPN = Factor de 2º orden de incomodidad, desconocimiento y percepción negativa de los invidentes; RPSEI = Factor de tercer orden de rechazo personal, social y escolar de los invidentes; ASNFAE = Factor de tercer orden de aceptación, sobrevaloración, necesidad de formación y ayuda especializada; *** = $p < .001$; ** < .01; * = $p < .05$.

El factor de segundo orden: *conservadurismo pacifista* se presenta como el codeterminante fundamental de las actitudes de aceptación de la integración de deficientes visuales en los diferentes contextos (0,35).

El factor de segundo orden de *autoritarismo dogmático* correlaciona de manera positiva e intensa con el factor de rechazo personal, social y escolar de los invidentes (0,44) y de manera

menos intensa con el factor de aceptación, sobrevaloración y necesidad de ayuda-formación en el trato con invidentes (0,22).

Por último señalar que los dos factores correspondientes a las dimensiones de la personalidad antiautoritaria *organización socio-laboral e independencia personal y convencionalismo sociogrupal*, muestran relaciones positivas y significativas tanto con el factor de aceptación, sobrevaloración y necesidad de formación-ayuda especializada como con los factores de rechazo a la integración educativa y social de los invidentes.

Con el fin de contrastar estos resultados, hemos realizado *análisis múltiples discriminantes*. La lógica de su aplicación consiste en encontrar una variable o combinación de variables que ofrezcan la diferenciación máxima entre los grupos criterios de referencia, eliminando las redundancias posibles. Además, estos análisis permitirán conocer el orden y la jerarquización de las variables de personalidad en cuanto a su influencia diferencial en relación a las actitudes de aceptación y rechazo,

Los grupos criterio se formaron en base a las puntuaciones percentiladas de los factores de tercer orden de aceptación (personal, sobrevaloración y necesidad de ayuda especializada) y rechazo (personal, social y escolar) de la integración. Seleccionamos el 25% superior e inferior de las puntuaciones, formando por medio de esta diferenciación dos grupos extremos (alto-bajo) en cada factor. Sobre estos grupos (primer y cuarto cuartil) se han calculado como criterios de selección, junto a la F, la lambda de Wilks y la V de Rao que poseen una significación complementaria. Como predictores se han utilizado todas las variables de personalidad: extraversión, neuroticismo, rigidez, motivación, locus de control, autoritarismo, dogmatismo y antiautoritarismo.

Los resultados de los análisis discriminantes entre los grupos de máximo y mínimo rechazo escolar, personal y social se encuentran en la tabla 5. Para el factor de tercer orden de rechazo, los análisis discriminantes nos muestran tres variables que definen una función discriminante altamente significativa ($p < 0,00006$) con una correlación canónica con el criterio de 0,58. En el cuadro se presenta, asimismo, el valor de los coeficientes tipificados de las variables elegidas sobre la función discriminante. Asimismo, podemos encon-

TABLA 5.- Análisis discriminante de las variables de personalidad, locus de control, dogmatismo y antiautoritarismo, para los grupos extremos del factor de rechazo de tercer orden (Rechazo escolar, personal y social)

A) ESCALAS QUE PARTICIPAN EN LA FUNCION DISCRIMINANTE CON INDICADORES DE LAMBDA DE WILKS, V DE RAO Y CAMBIO EN V.

	PASO	L. WILKS	p	V RAO	p	CAM. V	p
RIG2 Sobreesfuerzo personal y actitud de élite	1	0.79	0.00006	39.90	0.00006	39.90	0.00006
AUT1 Autoritarismo maniqueo	2	0.70	0.00006	65.20	0.00006	13.58	0.0002
LUCAM6 Control externo en despreocupación en la planificación de objetivos y cierta insularidad pasiva	3	0.67	0.00006	73.83	0.00006	8.62	0.0033

B) FUNCION CANONICA DISCRIMINANTE

FUNCION	VAL. PROPIO	PORCENTAJE DE VARIANZA ACUMULADO	PORCENTAJE	CORRELAC : CANONICA	DESPUES : FUNCION	LAMBDA	CHI-CUADRADO	p
1	0.50	100.00	100.00	0.58	0	0.69	59.16	0.00006

(CONTINUACION DE LA TABLA 5)

C) COEFICIENTES TIPIFICADOS DE LA FUNCION CANONICA DISCRIMINANTE

	MEDIAS DE LOS GRUPOS DE RECHAZO				t	p
	FUNCION 1	BAJO	ALTO			
AUT1	0.50	1.97	4.33	-5.36	0.0001	
LUCAM6	0.35	7.02	9.50	-4.20	0.0001	
RIG2	0.87	3.83	7.67	-6.32	0.0001	

D) VALOR DE LOS CENTROIDES

GRUPOS	FUNCION 1
RECHAZO BAJO	-0.30
RECHAZO ALTO	1.61

E) CLASIFICACION DE LA MUESTRA

	NUMERO DE CASOS	ASIGNACION AL GRUPO	
		RECHAZO BAJO	RECHAZO ALTO
GRUPO RECHAZO BAJO	144	125 (86.8%)	19 (13.2%)
GRUPO RECHAZO ALTO	28	8 (28.6%)	20 (71.4%)
PORCENTAJE DE CASOS CORRECTAMENTE CLASIFICADOS: 84.30%			

Nota: p = nivel de significación, g l = grados de libertad.

trar el valor de los centroides para los dos grupos criterio (rechazo bajo y alto). El poder predictivo de la función discriminante definida por estas variables con respecto a la clasificación de los adultos en el grupo alto o bajo de rechazo, es elevado, alcanzando a ordenar de manera correcta al 84,3% de las personas en sus grupos respectivos, de estas clasificaciones es ligeramente superior la que corresponde al grupo de rechazo bajo (86,8%).

A partir de estos resultados podemos afirmar con una probabilidad de acertar del 84%, que una persona que apoya la educación segregada de los invidentes, que tiene una concepción errónea sobre la condición de la ceguera acompañada de una actitud muy negativa que se expresa en un rechazo a la interacción personal con los invidentes se caracteriza por ser, en primer lugar, *"rígida"*, actitud que combina la creencia de necesitar un gran esfuerzo personal para alcanzar los objetivos profesionales, junto a sentirse parte de un grupo superior, de una élite. En segundo lugar, *autoritaria* del tipo maniqueo que dividen el mundo en blanco y negro y, por último, *despreocupadas* en la planificación de medios para la consecución de sus fines, además de *insolidarias y pasivas* hacia los problemas de los demás.

En la tabla 6 pueden encontrarse las variables que discriminan entre el grupo de aceptación máxima y el de aceptación mínima. El primer factor que aparece en la función discriminante es el factor de segundo orden de la escala de dogmatismo *"conservadurismo pacifista"*. Como ya sabemos este factor está, a su vez, formado por tres de primer orden: convencionalismo pacifista, desencanto intelectualizado del mundo social y organización-planificación sociolaboral. El segundo factor que produce cambios significativos en la V de Rao es un factor de rigidez denominado *"autoexigencia rígida y detallismo"* en el trabajo.

En este análisis el valor de la correlación canónica entre predictores y criterio es de 0,68 alcanzando niveles muy elevados de significación ($p < 0,0001$). Las dos variables arrojan cambios estadísticamente significativos, donde el porcentaje de clasificaciones correctas obtenido es ligeramente menor al obtenido en el punto anterior, alcanza una predicción correcta en cada grupo de 75%, siendo superior en el grupo de aceptación alta elevándose al 80%

TABLA 6.- Análisis discriminante de las variables de personalidad, locus de control, dogmatismo y antiautoritarismo, para los grupos extremos del tercer factor de aceptación de segundo orden (Aceptación social y laboral, sobrevaloración y necesidad de información y ayuda especializada en el trato diario con invidentes)

A) ESCALAS QUE PARTICIPAN EN LA FUNCION DISCRIMINANTE CON INDICADORES DE LAMBDA DE WILKS, V DE RAO Y CAMBIO EN V.

	PASO	L. WILKS	p	V RAO	p	CAM. V	p
FZUNO							
Conservadurismo pacifista	1	0.64	0.0002	18.32	0.00006	18.32	0.00006
RIG1							
Autoexigencia rígida en el trabajo y detallismo	2	0.54	0.0001	27.22	0.00006	8.90	0.0029

B) FUNCION CANONICA DISCRIMINANTE

FUNCION	VAL. PROPIO	PORCENTAJE DE VARIANZA ACUMULADO	CORRELAC. CANONICA	DESPUES FUNCION	LAMBDA	CHI-CUADRADO	g.l	p
1	0.85	100.00	0.68	:	0.54	19.08	2	0.0001
		100.00		:				

(CONTINUACION DE LA TABLA 6)

C) COEFICIENTES TIPIFICADOS DE LA FUNCION CANONICA DISCRIMINANTE

	MEDIA DE LOS GRUPOS DE ACEPTACION				
	FUNCION 1	ALTO	BAJO	t	p
F2UNO	0.74	37.26	47.67	-4.70	0.0001
RIG1	0.58	3.16	5.13	-3.57	0.001

D) VALOR DE LOS CENTROIDES

GRUPOS	FUNCION 1
ACEPTACION BAJA	-0.79
ACEPTACION ALTA	1.00

E) CLASIFICACION DE LA MUESTRA

	NUMERO DE CASOS	ASIGNACION AL GRUPO ACEPTACION BAJA	GRUPO ACEPTACION ALTA
GRUPO 1 ACEPTACION BAJA	21	14 (66.7%)	7 (33.3%)
GRUPO 2 ACEPTACION ALTA	31	6 (19.4%)	25 (80.6%)
PORCENTAJE DE CASOS CORRECTAMENTE CLASIFICADOS: 75.00%			

Nota: p = nivel de significación; g.l = grados de libertad.

FIGURA 1.- Variables de personalidad que definen la función discriminante

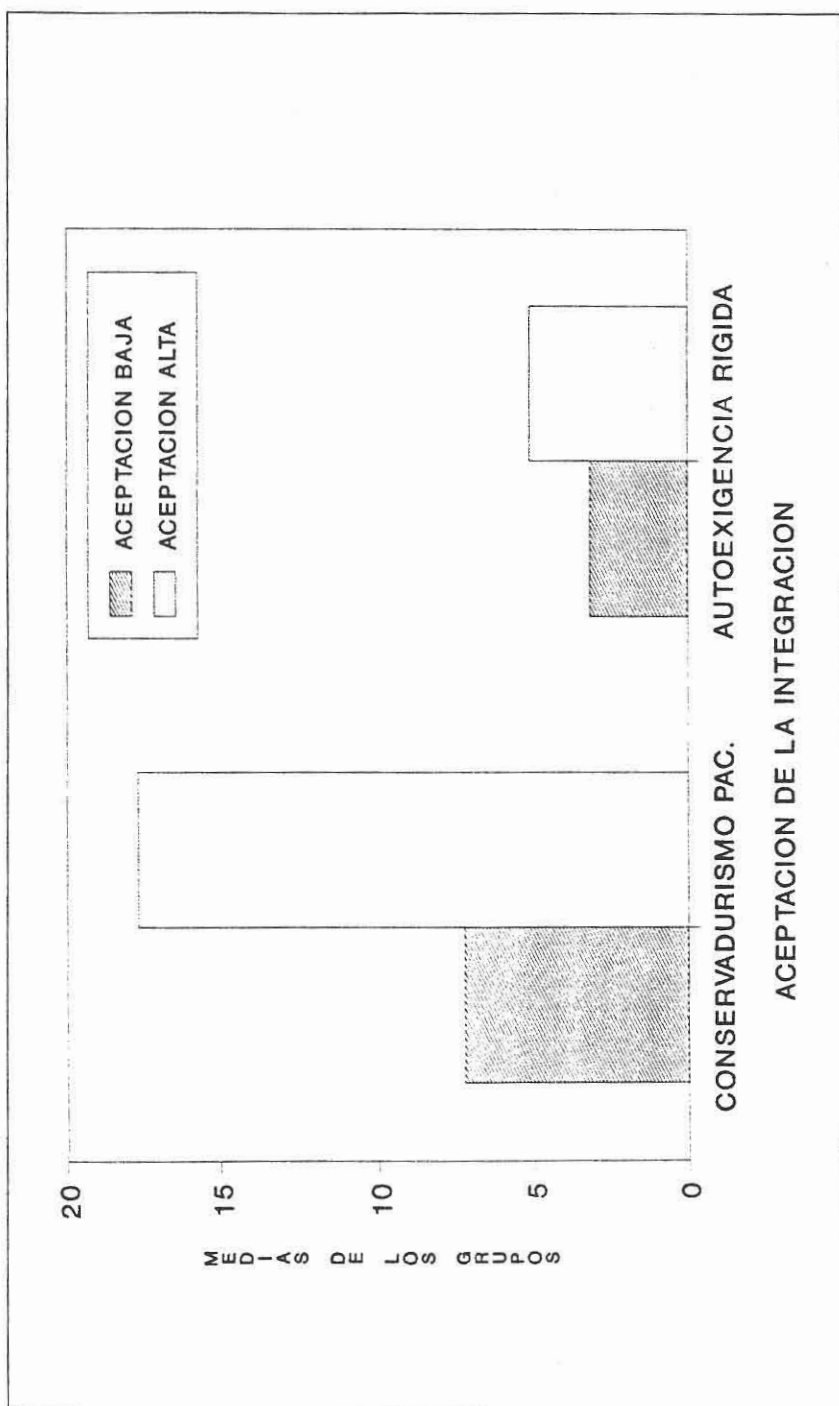
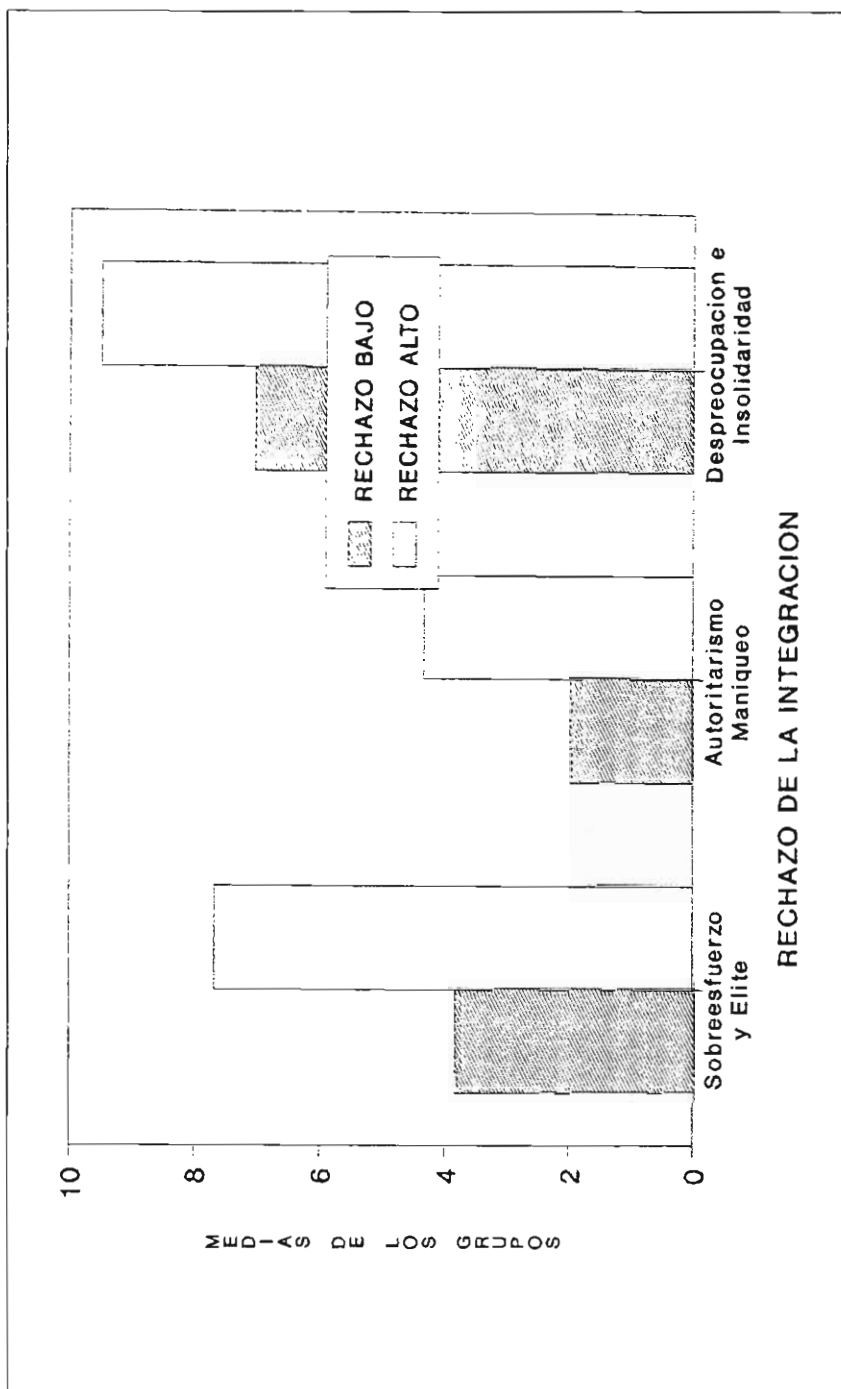


FIGURA 2.- Variables de personalidad que definen la función discriminante



En función de estos resultados, podemos afirmar que aquellas personas que aceptan más a los invidentes, tanto en ámbitos personales como laborales, que tienden a compensar la deficiencia visual atribuyéndoles cualidades y sensibilidades especiales, y que detectan la necesidad de formación y ayuda especializada para todos aquellos que se relacionan a nivel cotidiano con los invidentes; suelen ser *autoexigentes* y *detallistas* en su medio laboral, sostienen ideas de carácter *convencional-conservador* con tñntes pacifistas, expresan un cierto escepticismo hacia la posibilidad de que se produzcan mejoras en el ámbito social y mantienen que para que el mundo funcione adecuadamente se necesita de la *organización* y de la *planificación* del mundo social.

En resumen, las *variables de personalidad* que han manifestado mayor poder de discriminación a la hora de diferenciar entre grupos extremos de *rechazo* son : (i) la rigidez entendida como *sobresfuerzo personal* y *actitud de élite*, (ii) el *autoritarismo maniqueo*, y (iii) la *despreocupación e insolidaridad pasiva*. Respecto a la *aceptación*, las variables que promueven la diferenciación entre los grupos que más aceptan y los que menos son (i) el *conservadurismo pacifista* y (ii) una *autoexigencia rígida y detallismo* en el trabajo. Las figuras 1 y 2 presentan de manera gráfica las variables que definen la función discriminante tanto para el factor de aceptación como para el de rechazo.

DISCUSIÓN

Los resultados hasta ahora presentados nos permiten afirmar que las dimensiones "*ideológico-sociales*" de la personalidad desempeñan un papel más importante que las dimensiones "*básicas-personales*" en las actitudes de aceptación y rechazo de la integración de invidentes en los padres y profesores de nuestra muestra. Evidencia considerable de esta influencia significativa se ha encontrado a nivel correlacional y discriminante, tanto para los factores de rechazo escolar y personal de los invidentes, como para el factor de aceptación sociolaboral de este colectivo.

Estos resultados están en la línea de lo encontrado por *Baker y cols. (1978)* en su estudio sobre profesores, en el que aquéllos profesionales de la enseñanza que pensaban que una clase estructurada y controlada era esencial para los fines educativos tendían a ser más negativos en sus actitudes hacia la integración y parecían experimentar más problemas en contextos integrados. Asimismo, aquéllos que mantenían un punto de vista más tradicional hacia la figura de autoridad tendían a manifestar una menor aceptación de la integración.

Dentro del grupo de "*dimensiones sociales*" relacionadas con las actitudes, pero ahora en el sentido positivo, podemos afirmar que aquellas personas que presentan una mayor *aceptación* social y personal del niño ciego tienen una mentalidad *conservadora, tolerante y pacifista*. Una descripción más detallada de estas características les definiría, en abstracto como idealistas en cuanto a sus propios valores sociales, pero desencantados de las posibilidades reales de progreso y de acción solidaria. Esta variable de conservadurismo social ya ha demostrado su influencia en la aceptación de la integración de deficientes en condiciones de no implicación en una muestra cántabra que realizó Pelechano (1987) en esa Comunidad Autónoma.

Resumiendo, se puede afirmar que las actitudes hacia la integración de invidentes se encuentran relacionadas con nuestros posicionamientos en la vida social y política. Estos *sistemas de creencias* parecen tener implicaciones tanto a la hora de *aceptar* (actitudes de comprensión, tolerancia y colaboración) como a la hora de *rechazar* (prejuicios y resistencias) *innovaciones y modificaciones a nivel social*. Asimismo, en nuestra opinión y tal como hemos venido planteando a lo largo de este trabajo, estas dimensiones ideológicas de la personalidad estructuran diferentes formas de concebir, organizar y justificar el mundo social y varían desde posiciones de tipo autoritario, dogmático y xenófobo hasta posturas de talante más convencional, conservador y de escepticismo intelectual respecto al cambio.

Finalmente, señalar la existencia de *elementos contradictorios* en la aceptación de la integración de invidentes entre *los niveles generales/distantes y los personales/cercanos*. Esta contradicción

se pone de manifiesto en los siguientes términos: aunque existe una aceptación mayoritaria de la integración del invidente en la sociedad a nivel de la población en general. Estas actitudes positivas disminuyen a medida que la integración se propone y concreta en planos más cercanos y aumenta el nivel de implicación personal.

Este aspecto de los resultados de nuestra investigación está en la línea de las conclusiones del estudio de *Himes (1960)*, donde se comenta que cuanto más íntima es la relación que se propone con una persona ciega, más claro e intenso es el rechazo que expresan las personas sin deficiencias visuales. En la misma dirección apuntan las observaciones de *Siperstein y Gottlieb (1978)*, en cuyo estudio encontramos que, mientras profesores, padres y otros miembros de la comunidad son receptivos a la integración comunitaria de los minusválidos, no se muestran a favor de su "total" integración educativa en las escuelas de enseñanza general. Más recientemente en el estudio de *Pelechano (1987)* sobre deficiencia mental en Cantabria, en base a las opiniones de dos grupos, uno experimental (condición de implicación) y otro control (sin implicación) se concluye en este sentido: "las acciones aparejadas con la integración de deficientes son rechazadas en mayor grado por las personas que resultan directamente implicadas por ellas" (pp. 207).

La revelación de la existencia de actitudes diferentes en función del grado de *implicación e intimidación* que se propone, debe ser tenida en cuenta a la hora de preparar futuros estudios dirigidos a la evaluación de las actitudes. Se recomienda, por tanto, la utilización de una *instrumentación* suficientemente *sensible* para rastrear las diversas posiciones en los diferentes niveles de implicación y susceptible de detectar esta diversidad a través de las diferentes situaciones sociales.

En suma y para finalizar podemos concluir que los determinantes de las actitudes de aceptación y de rechazo de la integración de invidentes son, como hemos visto, específicos para cada uno de estos posicionamientos. Así, las dimensiones de *autoritarismo* y *dogmatismo*, junto a *rigidez* resultan de importancia capital para entender la *resistencia y dificultad* que existe a la hora de promover modificaciones sociales y de aceptar innovaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrams (1969). The incidence of race prejudice in Britain. En E.J.B. Rose (Ed.). *Colour and citizenship*. London. Oxford U.P.
- Adorno, T.W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D.J. y Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Antonak, R.F. (1980). A hierarchy of attitudes toward excepcionality. *Journal of Special Education*, 14 (2), 231-241.
- Baker, J.L.; Safer, N. y Guskin, S.L. (1978). Participant Composition. En M.J. Kaufman, J.A. Agard y M.I. Semmel (Ed.). *Mainstreaming: Learners and their environments*. Baltimore, M.D.: University Park Press.
- Billing, M.; Condor, S.; Edwards, D.; Gane, M.; Middleton, D. y Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London. Sage.
- Brockington, I.F.; Hall, P.; Levings, J. y Murphy, C. (1993). The community's tolerance of the mentally ill. *British Journal of Psychiatry*, 162, 93-99.
- Buysse, V. y Bailey, D.B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26(4), 434-461.
- Chesler, M.A. (1965). Ethnocentrism and attitudes toward the physically disabled. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(6), 877-882.
- Cohen, J. y Struening, E.L. (1962). Opinions about mental illness in the personnel of two large mental hospitals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64(5), 349-360.
- Davis, W.E. (1980). Public schools principals' attitudes toward mainstreaming retarded pupils. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 15(3), 174-178.
- Feinberg (1967). Social desirability and attitudes toward the disabled. *Personnel and Guidance Journal*, 46(4), 375-381.
- García Pastor, C. y García Jiménez, E. (1990). Los conflictos de los profesores ante la integración de los alumnos con deficiencias visuales. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 8, 105-123.
- Genskow, J.K. y Maglione, F.D. (1965). Familiarity, dogmatism, and reported student attitudes toward deisabled. *The Journal of Social Psychology*, 67, 329-341.
- Gilbert, D.C. y Levinson, D.J. (1956). Ideology, personlaity and institucional policy in the mental hospital. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 53, 263-271.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise?. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(2), 115-120.

- Hannah, M.E. y Pliner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: a review and syntheses. *School Psychology Review*, 12 (1), 12-25.
- Harasymiw, S.J. y Horne, M.D. (1976a). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Education*, 10 (4), 393-400.
- Harasymiw, S.J. y Horne, M.D. (1976b). Integration of handicapped children: its effect on teacher attitudes. *Integration of Handicapped Childre*, 96 (2), 153-158.
- Heaven, P.C. y Furnham, A. (1987). Race prejudice and economic beliefs. *Journal of Social Psychology*, 127 (5), 483-489.
- Himes, (1960). Measuring social distance in relations with the blind. *The New Outlook for the Blind*, 54, 54-58.
- Katz, I. y Hass, R.G. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 893-907.
- Keogh, B.K. (1988). Improving services for problem learners: rethinking and restructuring. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 19-22.
- Kottke, J.L.; Mellor, S. y Schmidt, A.C. (1987). Effects of information on attitudes toward and interpersonal acceptance of persons who are deaf. *Rehabilitation Psychology*, 32 (4), 239-244.
- Kramer, B.M. (1949). Dimensiones of prejudice. *The Journal of Psychology*, 27, 389-451.
- Larrivee, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitudes. *The Journal of Special Education*, 13 (3), 315-324.
- Larsen, K.S.; Elder, R.; Bader, M. y Dougard, C. (1989). Authoritarianism and attitudes toward AIDS victims. *The Journal of Social Psychology*, 130 (1), 77-80.
- Lazar, A.L.; Houghton, D. y Orpert, R. (1975). A study of attitude acceptance and social adjustment. *Paper presented at the annual conference of the California Educational Research Association*, San Diego, California. November 12-13. (ERIC Document Reproduction Service ED 116 407).
- Morris, J.W. y Heaven, P.C.L. (1986). Attitudes and behavioural intentions toward vietnamese in Australia. *The Journal of Social Psychology*, 126 (4), 513-520.
- Morrison, M.; De Man, A.F. y Drumheller, A. (1993). Correlates of socially restrictive and authoritarian attitudes toward mental patients in university students. *Social Behavior and Personality*, 21 (94), 333-338.
- Pelechano, V. (1974). *El cuestionario MAE de motivación y ansiedad de ejecución*. Madrid. Fraser, S.A.

- Pelechano, V.** (Dir.) (1987). *Programa comunitario de educación especial para Cantabria*. Santander, ICE de la Universidad de Santander y Excma. Diputación Provincial de Cantabria.
- Pelechano, V.** (Dir.) (1993). *Aceptación, Habilidades Sociales y Motivación en la Integración de niños ciegos*. Informe Final (Vols. I y II). Mimeo.
- Pelechano, V. y Báguena, M.J.** (1983). Un cuestionario de locus de control (LUCAM), *Análisis y Modificación de Conducta*, 9, 5-47.
- Pelechano y García de la Banda** (en prensa). Dimensiones de la integración de invidentes y determinantes demográficos de las actitudes de aceptación y rechazo en padres y profesores.
- Peñate, W.** (1986). Aceptación de la integración de niños ciegos por parte de sus compañeros. *Análisis y Modificación de Conducta*, 12, 585-604.
- Photiadis, J.D.** (1962). Education and personality variables related to prejudice. *The Journal of Social Psychology*, 58, 269-275.
- Ray, J.J.** (1978). Determinants of racial attitudes. *Patterns of Prejudice*, 12 (5), 27-32.
- Ray, J.J. y Loveloy, F.H.** (1986). The Generality of Racial Prejudice. *The Journal of Social Psychology*, 126 (4), 563-564.
- Rodrigues, C.R.C.** (1992). Comparación de actitudes de estudiantes de medicina brasileños y españoles hacia la enfermedad mental. *Actas Luso-Españolas de Neurología, Psiquiatría y ciencias afines*, 29 (1), 30-41.
- Rokeach, M.** (1960). *The open and closed mind*. New York. Basic Books.
- Shills, E.A.** (1954). Authoritarianism: right and left. En R. Christie y M. Mahoda (Eds.). *Studies in the Scope and method of "The Authoritarian Personality"*. Glencoe 111., Free Press.
- Sigler, G.R. y Lazar, A.L.** (1976). Prediction of teacher attitudes toward handicapped individuals. *Paper presented at the Annual International Convention*. The Council for Exceptional Childre, Chicago, Illinois. April 4-9. (ERIC Document Reproduction Service Nº 125-235).
- Siller, J.** (1963). Reactions to physical disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 7, 12-16.
- Siller, J.; Chipman, A.; Ferguson, L.T. y Vann, D.H.** (1967a). Attitudes of the nondisabled toward the physically disabled. *Studies in reactions to disability* No. 11, New York: School of Education, New York University.
- Siller, J.; Vann, D.H.; Ferguson, L.T. y Holland, B.** (1967b). Structure of attitudes toward the physically disabled: disability factor scales -amputation, blindness, cosmetic conditions. *Studies in reactions to disability*, No. 12, New York: School of Education, New York University.
- Siperstein, G.N. y Gottlieb, J.** (1978). Parents' and teachers' attitudes toward mildly and severely retarded children. *Mental Retardation*, 16 (4), 321-322.

- Smart, R.; Wilton, K. y Keeling, B.** (1980). Teacher factors and special class placement. *Journal of Speech Education*, 14, 217-229.
- Söder, M.** (1990). Prejudice or ambivalence?. Attitudes toward persons with disabilities. *Disability, Handicap and Society*, 5 (3), 227-241.
- Stobart, G. y Daly, B.** (1985). Mainstreaming and integration -the American lesson. *Educational Psychology en Practice*, 1 (2), 45-51.
- Tesser, A. y Shaffer, D.R.** (1990). Attitudes and attitude Change. *Annual Review Psychology*, 41, 479-523.
- Tetlock, P.E.** (1986). A value pluralism model of ideological reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 819-827.
- Thomas, D.** (1988). The determinants of teacher's attitudes to integrating the intellectually handicapped. *British Journal of Educational Psychology*, 55 (3), 251-263.
- Ward, J.; Center, Y. and Bochner, S.** (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms?. *British Journal of Special Education*, 21 (1), 34-39.
- Weatherley, D.** (1964). Some personality correlates of authoritarianism. *The Journal of Social Psychology*, 64, 161-167.
- Wright, B.A.** (1960). *Physical Disability -A Psychological Approach*. New York: Harper.
- Yuger, H.E.** (1965). Attitudes as determinants of behavior. *Journal of Rehabilitation*, 31, 15-16.
- Zigler, E.; Hodapp, R.M. y Edison, M.R.** (1990). From theory to practice in the care and education of mentally retarded individuals. *American Journal of Mental Retardation*, 95 (1), 1-12.

LEGISLACIÓN

- B.O.E. (22 de Octubre de 1982).- Ley 2639/1982, de 15 de Octubre, de ordenación de la Educación Especial.
- (DES) Department of Education and Science. (1978) Special Educational Needs (The Warnock Report), London: HMSO.
- (MEC) Ministerio de Educación y Ciencia (1994). La Educación Especial en el marco de la LOGSE: Situación actual y perspectivas de futuro. Madrid.
- United States PL 94-142, (1975) The Education for All Handicapped Children.