

EL ESTUDIO DE LA DISCAPACIDAD DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOSOCIAL

Vicente Pelechano Barberá¹

Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos
Facultad de Psicología – Universidad de La Laguna (Tenerife)- España.

*"Devora todas las cosas:
aves, bestias, plantas, flores;
roe el hierro, muere el acero;
y pulveriza la paña compacta;
mata reyes, arruina ciudades
y derriba las altas montañas."*

J. R. R. Tolkien, *El Hobbit*, Barcelona, Minotaur, 1951, p. 87
(original, *The Hobbit*, George Allen & Unwin, Ltd, 1937)

*"It is the pathology of bigotry and not the wholesome
state of tolerance that, as a rule, interests social scientists. It
is not surprising, therefore, that we know less about tolerance
than about prejudice"*

G. W. Allport (1954). *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA,
Addison-Wesley, pp. 425-426.

RESUMEN

Se presenta una visión teórica y empírica de ideas, dimensiones y resultados sobre la integración escolar y social de discapacitados, así como una revisión de los principales resultados obtenidos por el equipo del autor durante más de una década en el tema. Desde un punto de vista descriptivo la aceptación y el rechazo de la integración de discapacitados son factores independientes, con determinantes distintos en cuanto a dimensiones social-actitudinales y motivacionales (neuroticismo, rigidez y autoritarismo parecen ser

1. El texto recoge la elaboración de una ponencia dada en el I Seminario de Actualización en Investigación sobre Discapacidad (SAID), celebrado en el Instituto Universitario de Investigación en la Comunidad de la Universidad de Salamanca y a petición de dicho Instituto.

dimensiones importantes en el caso de los adultos), así como factores competenciales (las habilidades interpersonales en lo que se refiere a niños, junto a la inteligencia general). Los resultados apuntan a que las actitudes positivas hacia la integración tienden a decrecer a lo largo del currículo escolar en la educación obligatoria; a que en adultos son más fáciles de modificar hasta la década de los 30 años y que la autoimplicación desempeña un papel importante en esas actitudes. Se presentan resultados de intervención con dos programas de habilidades interpersonales orientados a disminuir las actitudes negativas hacia la integración en niños de escolarización obligatoria que han tenido éxito y que se mantienen de manera desigual, medio año después de haber terminado los programas. Se apuntan maneras de implementar la eficacia de estos programas y maneras de ofrecer la integración de discapacitados de manera más eficaz para que ésta sea aceptada por el mundo social.

Palabras clave: INTEGRACIÓN ESCOLAR DE DISCAPACITADOS, DETERMINANTES PSICOSOCIALES DE LAS ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR, HABILIDADES INTERPERSONALES EN ACEPTACIÓN DE INTEGRACIÓN, HISTORIA NATURAL DE ACTITUDES SOCIALES HACIA LOS DISCAPACITADOS EN ALUMNOS, PADRE Y PROFESORES, CAMBIO DE ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN.

SUMMARY

A theoretical and empirical network on mainstreaming in mental and physical handicapped children is offered. Main results of a decade of research on mainstream are shown: correlational and experimental studies suggest that acceptance and refusal factors related to mainstreaming disability children are independent; each one of these has different significant correlations with personality factors (neuroticism, rigidity of behavior in work settings, authoritarianism and dogmatism, and also several motivational factors) in adults (parents and teachers), and are encountered significant relationships between social attitudes on mainstreaming of disability children and interpersonal skills and general intelligence in children (schoolers). Social attitudes toward mainstreaming of disability children are more negative at the end of compulsory

education than at the early years of education. Results for two successful programs directed to increasing acceptance of mainstreaming are shown, and also follow results. Some suggestions to implement the efficacy of such programs are discussed. Essentially is defended the idea that mainstreaming is a very complex problem and would be offered and not imposed to social world, and specially to school centers of compulsory education, without a lot of technical help and social and scientific support.

Key words: MAINTREAMING IN DISABILITIES, PSYCHOSOCIAL DETERMINANTS OF ATTITUDES TOWARD MAINSTREAMING, INTERPERSONAL SKILLS APLIED TO SOCIAL ACCEPTANCE OF MAINSTREAMING, NATURAL HISTORY OF SOCIAL ATTITUDES TOWARD DISABILITIES IN SCHOOLERS, PARENTS AND THEACHERS.

Todo lo que sigue posee una provisionalidad esencial determinada, en primer lugar, por la propia limitación del autor. Pero, también (y esto no es una argumentación proyectivo-justificativa) por la firme creencia de que el conocimiento científico (o el derivado de ese tipo de conocimiento) resulta esencialmente un producto cultural relativamente reciente (poco más de dos siglos en la formulación clásica y todavía con una considerable vigencia, aunque con modificaciones bastante significativas en los últimos treinta años), que ha sido elaborado y difundido como un modelo entresacado de la cultura occidental y que se encuentra influido por multitud de elementos presentes en los contextos sociales en los que se generó y/o se ha desarrollado.

Una primera derivación de esta última afirmación es que los conocimientos que poseemos en las ciencias sociales se encuentran empotrados dentro de nuestros sistemas filosóficos y psicológicos de creencias y valores. Y estos sistemas de creencias y valores están cambiando desde una toma de posición empirista (en la que los datos se suponían indiscutibles y guiaban a la teoría) a otra con fuertes componentes idealistas en la que los datos representan, a veces, una "ilustración" de las posiciones pre-científicas de los autores que los proponen, con fuertes componentes de idealismo (diversas

posiciones constructivistas). La imagen de la ciencia como un tipo de conocimiento monolítico e indiscutible para el entendimiento y solución de los problemas psicológicos y sociales se encuentra en el centro de una gran polémica hasta el punto de que, cada vez más, se propone una "crítica de la razón científica" en el estudio de estos problemas; crítica que a veces se denomina "cientismo" y que toma formas distintas en función del autor y temática estudiada, aunque podría utilizarse como rótulo común, en todas o la mayoría de ellas, el denominado "post-modernismo" (Pinillos, 1997), aunque las propuestas concretas desde esta "nueva posición filosófica" para la ciencia no se encuentran integradas, todavía, en una posición teórica clara ni única, más allá del descontento y la crítica parcial.

Existen dos notas que se encuentran presentes en la mayoría de tratadistas del lema que pelean por ofrecer un "nuevo" modelo de funcionamiento epistemológico en la ciencia: la necesidad de que existan modelos científicos distintos sobre la misma realidad por un lado (pluralismo teórico frente al dogmatismo de un único modelo) y, por otro, la relativización del conocimiento científico a la época histórica y contexto sociocultural. Por lo que se refiere a las ciencias sociales, una tercera característica hace mención a la importancia creciente que se le atribuye al individuo.

El primer aspecto mencionado es, pues, la necesidad de diversidad de modelos para la propia existencia y progreso de la ciencia. No se trata de una propuesta radicalmente nueva puesto que, por otras razones y desde otra perspectiva, fue preludiada por el primer K. R. Popper y su propuesta de búsqueda de la falsación como criterio de demarcación científica (lo que exigía la existencia de más de un modelo científico sobre la misma parcela de la realidad). Aunque de manera indirecta, todo lo que sigue se encuentra asentado en el reconocimiento de esa pluralidad y variedad de modelos científicos.

El segundo aspecto al que se ha hecho alusión (y representa un aspecto posiblemente parcial del que acabamos de mencionar) es el relativismo histórico y cultural. Ya en los sesenta, Gergen apelaba a un historicismo de contenidos y, a finales de esta década, T. S. Kuhn proponía una teoría de paradigmas y de lucha de paradigmas para explicar tanto la historia de la ciencia como la ciencia con-

temporánea misma (con referencia explícita a la física e inmediatamente aplicado al resto). La propuesta de Kuhn sugería que el conocimiento que proporciona la ciencia es "histórico" y, como tal, difícil de trascender (realmente imposible) la historia y el nicho cultural del que surgió, en especial por lo que se refiere al conocimiento social y/o de los procesos psicosociales.

En el tercero y último aspecto mencionado más arriba se apela en estas orientaciones y de forma cada vez más frecuente al papel del individuo en la sociedad y en la ciencia social. El individuo ha sido siempre un punto de fricción y la variabilidad referida al individuo se ha presentado como "error de varianza" o "variables perturbadoras" para la buena marcha de los experimentos. Y esta manera de entender la realidad psicosocial ha estado presente tanto en Durkheim como en Marx (Pelechano, 1997). Se ha pensado "llegar al individuo" a partir de un análisis de la colectividad o, mejor, dicho, de la generalidad de "esencias" comunes. Frente a ese proceso de uniformización, el post-modernismo intenta dar un giro copernicano y llegar a generar un pensamiento "científico" y "social" a partir del individuo (o situar al individuo en el centro de sus preocupaciones), lo que representa una aspiración todavía no lograda epistemológicamente pero que ya ha provocado cambios en distintas parcelas del estudio del ser humano en sociedad y, en especial, un cambio de óptica y de análisis de valores y de formas de tratamiento en la antropología y la psicología (la insistencia en el "desgajamiento" individual del cuerpo social, la progresiva no-participación activa de los ciudadanos en la vida política y la tendencia a contemplar la vida parlamentaria como un "mal necesario" más que un sistema de funcionamiento social perfeccionable pero preferible al resto). En todo caso, esta opción no pasa de un estado tentativo pretende, si no sustituir al conocimiento científico, al menos, relativizar su valor y alejarlo del dogmatismo (cientismo) que caracterizó a la teoría de la ciencia de la mitad del siglo XX.

En el caso del estudio psicosocial de las discapacidades, este tipo de consideraciones cobra una importancia especial por cuanto que muchos de los rótulos lingüísticos empleados se han modificado una y otra vez en los últimos 40 años y este cambio algo ha incidido en la manera de tratar el tema. Los cambios en los sistemas de

valores y la búsqueda de modos operacionales concretos de convivencia han guiado muchas de las opciones ofrecidas por los sistemas sociales de occidente para el tratamiento de las discapacidades, que han ido desde la biología hasta el sistema de promoción del conocimiento, pasando por los cambios institucional educativos y de prestación de servicios de salud.

El cambio no ha sido solamente lingüístico ni formal: el impacto decisivo de la estructura y de la dinámica social en el desarrollo del ser humano restringe el ámbito de aplicación de todo lo que sigue a una sociedad occidental parlamentaria, medianamente avanzada y regida por un sistema de partidos (de ahí, posiblemente, el mimetismo de defender la esencial limitación y diversidad de los modelos científicos, como una derivación necesaria del tipo de estructura sociopolítica y social), lo que representa una opción, aunque no la única.

Todo lo que acaba de ser comentado significa que las afirmaciones que siguen deben ser leídas más como un acicate de discusión y propia elaboración intelectual que como un conjunto de afirmaciones con contenidos dogmáticos acerca de los temas que tratan. El autor de estas líneas pretende incentivar la generación de ideas operativas, no de promover las creencias o las des-creencias ingenuas sobre cuestiones, de por sí complejas y de las que se tiene un conocimiento muy parcial. Y todo ello, cobra una cierta actualidad en este "año europeo de la discapacidad".

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Una de las tendencias que se observan en la ciencia social contemporánea es la existencia (y hasta proliferación) de micromodelos, de amplitud a veces tan restringida como el número de variables que utiliza cada investigador y que parece que se niega a sí misma la posibilidad de ofrecer una imagen más integral del funcionamiento del ser humano en sociedad. En psicología, la muy justificada preocupación por el método y el control de variables ha promovido, entre otras cosas, un quehacer científico en el que se diseñan situaciones muy controladas sobre temas usualmente irre-

levantes aunque, eso sí, con un exquisito control de las variables (se estudian variables aisladas, no conglomerados de ellas, y mucho menos, se estudia a los individuos). Desde estos resultados, obtenidos en períodos temporales muy cortos y en condiciones socialmente "asépticas" a veces se promueven hiper-generalizaciones carentes de base empírica, que deben ser "fácilmente comprensibles" y que posean una validez aparente fuera de discusión². La "ciencia dura" observacional o de laboratorio se transforma, mediante este "nuevo modo de hacer" en una "ciencia blanda" en cuanto a exigencia de razonamiento inferencial y apoyos de generalización aunque, eso sí, a ser posible, con un aire desenfadado y cordial, en el que "todo vale para todo".

Desde hace casi tres décadas venimos defendiendo una opción en el estudio psicológico del ser humano que denominamos "parámetros" y que intenta aunar la mayor parte de conocimientos psicológicos desde una perspectiva de pluralidad de modelos, teoría de sistemas y exigencia de atencimiento a los datos en un intento por eludir la apelación a conceptos psicológicos (procesos y/o dimensiones) diferentes mientras no sea necesario, con el propósito de alejar a la psicología del múltiple "creacionismo" de procesos que la sitúan peligrosamente en una posición cercana al cualitativismo psicológico de fines del siglo XIX. Este modelo que ha sido expuesto en diversas ocasiones (Pelechano, 1973, 1989, 1996^a, 2000; Pelechano y Servando, 2003) propone una imagen del ser humano que va a ser delimitada a continuación y sobre la que se asienta el resto de esta exposición.

En primer lugar, el ser humano *es entendido como el último eslabón de un largo proceso de evolución psico-socio-biológica y una manera posible de entender la complejidad de su funcionamiento es partir de la teoría de sistemas*. El ser humano se concibe como un

2. Se ha llegado a decir que todo lo que cuesta de entender debería desaparecer del pensamiento científico, que de por sí es "simple" y "de sentido común". Y nada más alejado de la realidad: la ciencia reconoce la complejidad en donde se encuentra y su "reducción" lo que hace es negar la realidad que estudia. Una expresión simplificadora y alortunada no "demuestra" nada que no sea fluencia verbal; la ciencia y sus resultados son mostrencos que no se dejan reducir ni simplificar a menos que se niegue la ciencia misma. Otra cosa es complicar las cosas sin necesidad, que es convertirlas en metafísica.

complejo sistema de interacciones entre situaciones y respuestas, capaz de múltiples racionalidades y para el cual, la lógica de la ciencia resulta una materia especialmente difícil. Este sistema total se subdivide en *subsistemas*³ de menor alcance (percepción, pensamiento, afecto, creencias, valores, etc.). Cada sistema se encuentra formado por variables (atributos que poseen más de un valor), constantes (atributos que solamente poseen un valor) y parámetros (atributos que son externos al sistema aunque sus cambios inciden sobre el sistema). Para los propósitos actuales baste decir que se proponen sistemas de *respuesta* (cantidad, calidad, tipos de respuesta), de *estímulo* (definiciones físicas o funcionales de los estímulos de laboratorio, contextos, ambientes, medio) y de *persona* (sistemas funcionales del individuo o grupo de individuos que lo forman y son fruto de interacción entre los anteriores y su propia dotación genética). Las relaciones entre estos tres tipos de sistemas siguen una lógica circular más que lineal, en el sentido en el que presentó Bandura el determinismo recíproco a mitad de los setenta⁴. El conjunto de sistemas que componen el ser humano es abierto aunque no infinito en cuanto a posibilidades de estudio; y limitado

3. Desde aquí las expresiones de "sistema" y "subsistema" se utilizarán de forma intercambiable puesto que solamente en muy contadas ocasiones se hablará del "sistema total". Usualmente se trata con subsistemas y/o partes de subsistemas que, a su vez, se organizan formando sistemas de menos generalización. Un sistema se define como un conjunto de variables, constantes y parámetros que delimitan una parcela de realidad que estudia el investigador. Su amplitud operativa, constructos y tipos son definidos asimismo por el investigador. Así, formarían sistemas tanto el estudio de la atención como el de la intensidad y el de la amplitud atencional. Asimismo se entiende que formaría un sistema el estudio de las creencias de un ser humano y otro los valores. La unidad de análisis, amplitud y tipos de relación entre los componentes del sistema, así como entre sistemas distintos depende del campo de estudio y del nivel de análisis y posibilidades metodológicas existentes en cada caso. Se aceptan, en grado creciente de generalidad, los siguientes grupos: microsistemas, mesosistemas, exosistemas, macrosistemas y, en el caso de incorporación de un nivel de análisis histórico, el megasistema (el número de sistemas dentro de cada nivel puede ser distinto, para distintos dominios de funcionamiento psicológico). Por todo ello se caracteriza a este acercamiento con las notas de flexibilidad, capacidad de integración y ordenación de la información existente y una "forma de teorización" un tanto distinta respecto a los paradigmas dominantes en los ochenta (conductista y cognitivo).

4. Esta lógica fue propuesta en 1970 por el autor de este trabajo en un congreso de la Sociedad Española de Psicología dedicada al estudio de la personalidad y levantó una fuerte polémica. Por entonces no eran predominantes posiciones relativistas ni de ciencia dura en la psicología española de la personalidad, aunque ya entonces se dieran apoyos firmes a esta propuesta (firmes, escasos aunque muy significativos).

espacio-temporalmente como ser vivo, no solamente se encuentra formado por sistemas mecánicos sino teleogenéticos (sistemas que funcionan buscando y alcanzando metas –*telos*- y que, además son capaces de establecer las metas –*gens*- a lograr).

Dos características más del tipo de sistema que son relevantes para la psicología desde esta perspectiva: los criterios de jerarquización de los atributos y subsistemas dentro del sistema global y la relación que existe entre ellos.

Por lo que se refiere a la *jerarquización* importa recoger las siguientes ideas, propuesta a partir de los resultados experimentales alcanzados hasta el momento: (a) en primer lugar, se trata de un modelo multinivel en la medida en que se supone que no todos los sistemas componentes y/o dimensiones o procesos poseen la misma relevancia, generalización o facilidad de cambio; (b) en segundo lugar, un concepto que corresponda a un atributo de un sistema es distinto de otro, en función de la distinta *significación semántica* que cada uno de ellos posee (afecto, temperamento, eficacia académica o competencia social, por ejemplo); (c) en tercer lugar, un concepto correspondiente a un atributo de un sistema es distinto de otro en función de su grado de *consolidación* (tradicionalmente entendido como grado de "basicidad" de dimensiones o de fenómenos en unos autores, y dificultad de modificación en otros. Existen sistemas que son más fáciles de modificación que otros (no cuesta lo mismo cambiar de modelo de zapatos que de sistema de creencias) y esta diversificación supone la existencia de niveles de dificultad de cambio, ordenados por jerarquías de susceptibilidad a la modificación; (d) en cuarto lugar, la diferencia entre atributos se da por su grado de *generalización* del atributo o proceso en cuestión, incluso dentro de un mismo nivel semántico de significación (así, por ejemplo, la extroversión evaluada en la realización de un primer encuentro y en condiciones muy concretas y fijas frente a la extroversión en situaciones diversas, múltiples y con poca relación entre sí como sucedería en contextos familiares, laborales y de ocio). La funcionalidad y relación de un mismo atributo con otros (evaluado en estas condiciones y de acuerdo con estos criterios), pueden ser distintas en ocasiones y condiciones distintas y el olvido de estas consideraciones ha ayudado a la obtención de resultados incoherentes, cuando

no contradictorios, con las predicciones teóricas (predicciones montadas sobre modelos de un solo nivel y sin las necesarias especificaciones).

El segundo punto de reflexión se refiere a las *relaciones existentes entre los atributos y subsistemas dentro del sistema total*. En la versión científica más tradicional (en la que predominaba una lógica de razón mecánica) ocupaba un lugar central el análisis, lo que ayudó a un tipo de conocimiento de parcelas de estudio en y por sí mismas, sin apenas relación entre sí; las relaciones entre las distintas parcelas o subsistemas no tenían un interés preferencial y, por ello, no se trataban de manera sistemática. Frente a esta opción, las versiones humanistas acentuaban la "unidad" funcional, la interconexión y la globalización (el "holismo") en su intento por ofrecer una imagen del ser humano.

Lo positivo de la posición analítica es su capacidad de diferenciación entre fenómenos, atributos y comportamientos; entre sus inconvenientes, la obtención de soluciones parciales, la ignorancia de las relaciones entre las acciones y la restricción en capacidad predictiva. Una ventaja indiscutible de las versiones holistas es la imagen de interconexión y la idea de "unidad orgánica" y "unidad psicológica" que es especialmente intuitiva y atractiva (recoge, entre otras cosas, la experiencia introspectiva directa de continuidad de procesos y de identidad personal); entre sus inconvenientes figuran la incapacidad de análisis independiente (e incluso interdependiente, diferenciando componentes), el rechazo de todo cuantitativismo (por analítico) y la generación de imágenes globales ingenuas del funcionamiento psicológico humano —y de ahí su muy escaso poder predictivo concreto y la hipertrofia de los elementos post-dictivos.

El modelo de parámetros intenta ofrecer una posición de diálogo entre ambos acercamientos: es verdad que el ser humano es una unidad funcional, unidad que se encuentra recogida en las notas de identidad personal o de continuidad de experiencias y procesos a lo largo de la vida; pero también lo es, que la complejidad del ser humano y su enorme riqueza psicológica le permite funcionar de manera independiente en unas ocasiones y, más o menos interdependiente en otras. De hecho, una de las evoluciones del humanismo holista en el estudio del "yo" propone la conveniencia

de educar para el logro de un yo "compartimentalizado, en el que existan parcelas funcionalmente independientes entre sí de forma que si una de ellas se deteriora, puedan quedar otras sobre las que seguir funcionando⁵. Por todo ello se asume que los subsistemas funcionales que componen el ser humano poseen una entidad funcional relativamente independiente entre sí. El tipo de relación que exista entre ellos depende de muchos otros parámetros: el momento evolutivo, el nivel de generalización al que se encuentren, su grado de consolidación, el tipo de instrumento o método concreto de evaluación e incluso del número de veces en el que se estudien y evalúen los indicadores funcionales, tiempo de realización, nivel de dificultad y tipo de tarea a desempeñar, sesiones de práctica, etc. Una respuesta única acerca de los tipos de relación existentes (incluyendo las relaciones causales) no tiene sentido ni mucho valor. Una de las principales tareas de la psicología como ciencia es la de aislar las condiciones bajo las cuales se dan unas relaciones y no otras, así como la pervivencia de estas relaciones y sus leyes de transformación. Se exige para ello una concepción de multideterminación funcional (lo que lleva consigo la aplicación de análisis multivariable)⁶.

5. Esta es la opción defendida por Patricia T. Linville (1985, 1987) sobre la *complejidad del yo* o número de conceptos que un sujeto utiliza para describirse a sí mismo, así como el grado de dependencia o independencia que existe entre estos conceptos empleados. Para Linville, la complejidad del yo representa un modulador o colchón ante los acontecimientos estresantes: a mayor relación entre los conceptos que forman el yo, los efectos (tanto positivos como negativos) de los sucesos externos sobre la conducta y la personalidad serán más intensos y de efectos más generales. La sugerencia que de ahí se deriva es generar yoes que funcionen entre sí de manera relativamente independiente y de cierta complejidad con el fin de ofrecer una "protección" ante los acontecimientos estresantes. Con ello se promueve la capacidad de discriminación y de compartimentalización. Un exceso en esa dirección podría explicar la aparición de un tipo de psicopatología muy frecuente en los medios cinematográficos americanos en los últimos años y especialmente discutida dentro de las clasificaciones psicopatológicas más al uso: los trastornos disociativos en grado extremo que darían lugar a "personalidades múltiples".

6. Este tipo de consideraciones explicaría las relaciones complejas, en gran parte desconocidas, demasiadas veces inestables y usualmente mal interpretadas entre el tiempo de reacción (uno de los criterios de medida más empleados en los estudios de psicología experimental-cognitiva de los últimos 35 años) y criterios tan distintos como reacciones afectivas, cocientes intelectuales, agudeza perceptual, discriminación y diversas tareas de memoria, atención y aprendizaje. Mientras no se conozcan de manera adecuada y suficiente los parámetros que rigen los sistemas funcionales en estudio, las relaciones no podrán ser

1.1. Algunos "caveats" necesarios

Debe tenerse presente que en todo lo que sigue, se va a hablar de "discapacidades" en un sentido genérico y esto trae consigo un problema grave de precisión. Existen muchas discapacidades y muchas formas de estudiarlas y de proponer posibilidades de intervención. Incluso dentro de una misma categoría de análisis, no es lo mismo una discapacidad ligera, que perturba pero no imposibilita en su mayor parte, el funcionamiento cotidiano, que otra que sí lo hace.

En segundo lugar, cada tipo de discapacidad se encuentra en un sujeto, en una familia y, en general, en un medio físico y social que determina los tipos de respuestas y modos de intervención disponibles. Y genera disfunciones en la familia y grupo de amigos. Las "discapacidades secundarias" que generan las discapacidades originales no han sido estudiadas sistemáticamente, lo que representa un considerable hueco de conocimientos que deberían ser llenado.

En tercer lugar, los profesionales, compañeros y cuidadores del discapacitado representan otro núcleo de diferenciación que, pese a ser tomado teóricamente en consideración, no ha sido tematizado con excesiva frecuencia en los trabajos publicados y, pese a encontrarse presente en lo que sigue, no ha sido motivo de análisis sistemático sino, más bien, ilustrativo acerca de los modos de estudio posibles.

En cuarto lugar, todas las discapacidades poseen repercusiones psicológicas aunque no todas las poseen de la misma cuantía, duración, punto de comienzo ni comprometen a los mismos tipos de personas. En una consideración amplia del problema, las discapacidades pueden tener un origen temprano (factores genéticos conocidos, elementos perinatales o poco después del nacimiento, secuelas de traumatismos o de infecciones infantiles), otras encontrarse presentes en el código genético pero no presentarse hasta

conocidas de manera consistente y fiable. Un efecto secundario de este desconocimiento es la proliferación de micromodelos funcionales que dependen del tipo de tareas que se propongan y que van cambiando a un ritmo que oscila entre dos y cuatro años (y esto que acaba de mencionarse es una estimación conservadora).

fechas muy tardías (demencias seniles y otras enfermedades crónicas de origen hereditario); otras, tener una duración escasa pero ser muy intensas (como sucede en algunas gripes y viriasis). El tratamiento de estas y otras distinciones y diferenciaciones exige mucho más tiempo y espacio del que va a dedicarse aquí y forma disciplinas distintas, por lo que no va a ser tratado aquí.

En quinto lugar, pese a su indudable importancia, no va a ser presentado el impacto que la existencia de una discapacidad (y/o de distintos tipos de ellas) posee en la dinámica familiar. En cierto sentido, el estudio de estas repercusiones es cada vez más frecuente en la bibliografía psicológica aunque, la verdad, no se ha llevado a cabo un análisis sistemático de los conocimientos que se poseen y de las dificultades que traen consigo las discapacidades para los miembros de la familia. Efectos que son distintos en función de la familia y de la discapacidad (en el estrés post-traumático se dan unas condiciones —como un caso de violación o de muerte de un miembro de la familia— y en el de la presencia de una enfermedad crónica discapacitante otra muy distinta) y ante las que las estrategias de apoyo social (como pueden ser los movimientos asociativos) poseen una viabilidad muy distinta entre sí.

En sexto lugar se presenta el problema de la comorbilidad y de las interacciones entre distintas discapacidades. Los objetivos a lograr en cada caso pueden ser distintos en función de la estructura total de capacidades-discapacidades. Una discapacidad motórica suave si va acompañada de problemas intelectuales graves ofrece posibilidades de acción distintas en el caso de que la competencia intelectual en general presente un nivel superior.

En séptimo lugar, las repercusiones psicológicas de las discapacidades son distintas en distintas fases evolutivas. Mientras la atención a las primeras edades ha avanzado considerablemente, la atención a las personas adultas y de la tercera y cuarta edad se encuentra en estado prácticamente gestacional.

En octavo lugar, pese a que se ha venido defendiendo desde el último cuarto de siglo la necesidad por ofrecer una continuidad de servicios (tanto evaluadores como de intervención) en distintas discapacidades a lo largo del ciclo vital, la ruptura y el desacuerdo es la tónica común en lugar de esa continuidad, colaboración

institucional y puesta a punto de los distintos estamentos administrativos y profesionales.

En noveno lugar, las discapacidades poseen una distinta atención por parte del mundo social y esta diferencia no se encuentra justificada por razones de gravedad, de grado de incapacidad ni de costos sociales, sino por razones que se encuentran situadas más en el polo de evolución histórica, movimientos asociativos y voluntad política.

En décimo lugar, todo lo que antecede representa una primera toma de posición respecto al estado actual, a la vez que lleva a una pequeña lista de tareas a realizar. La complementariedad de distintos tipos de acciones (políticas, administrativas, científicas de distinto calado) es la que puede ayudar, siempre que exista una coordinación general al respecto.

1.2. Los objetivos de esta intervención

Resulta obvio que en esta intervención no pueden darse respuestas concretas a todas las cuestiones, y ni siquiera a todas las importantes dentro de este campo. En la necesaria selección los siguientes puntos van a ser presentados como objetivos a alcanzar:

2.1. Apuntar una génesis conceptual del sentido de la integración de discapacitados, dentro de una red conceptual en la que se encuentra presente el concepto de diferenciación y la crítica al modelo competencial en el sistema educativo y en el sistema social general.

2.2. Ofrecer un panorama de elementos psicológicos comprometidos con la concepción "psicosocial" de las discapacidades e ilustrar empíricamente algunos de estos compromisos dentro de una lógica de evaluación científica objetiva.

2.3. Presentar algunos tipos de intervención e ilustrar con resultados empíricos una lógica de intervención coherente con la manera de entender el prejuicio ante la discapacidad. Lógica que ha sido desarrollada por dos grupos de investigadores que hemos estado dirigiendo en las últimas dos décadas. No se trata de presentar los resultados sino ilustraciones de los mismos, alcanzadas en momentos distintos de este período temporal.

2.4. Finalmente, ofrecer algunas sugerencias y conclusiones que se derivan de lo anterior, tanto en el sentido de maneras de entender la realidad del discapacitado y del no-discapacitado en nuestro mundo social, como en el de proponer estrategias de intervención sabiendo que poseen efectos deseados, aunque también, algunos que no lo son tanto.

2. LA DELIMITACIÓN DE "PSICOSOCIAL" EN ESTE CONTEXTO Y UN PLANTEAMIENTO SUGERENTE: EL DES-PREJUICIO

En sentido radical, todo fenómeno humano es tanto psicosocial como biológico en la medida en que todos los procesos humanos se encuentran enmarcados en estructuras biológicas y en contextos sociales de manera directa o indirecta. Sin embargo, tradicionalmente (más bien "académicamente" en un sentido no precisamente muy positivo de la expresión) se excluyen de este calificativo los procesos "cognitivos" y los "psicofisiológicos". Sucede, sin embargo, que entre los procesos cognitivos, aquellos relacionados con la "cognición de lo social" (o cognición social) se encuentran incardinados dentro de esa consideración psicosocial. De la misma manera, aunque se estudian de manera separada los componentes bioquímicos, los fisiológicos y los componentes psicológicos, un conjunto de elementos biológicos resultan esenciales para la comprensión de determinadas fases evolutivas (la adolescencia o el climaterio) y, a la vez, otro conjunto de fenómenos característicamente "psicosociales", como sucede con las relaciones interpersonales, tipo y calidad de relaciones íntimas, incluso ciertos fenómenos depresivos y de ansiedad que pueden desembocar en suicidios, cambios en el ritmo y tipo de socialización a consecuencia del consumo de drogas, traumatismos craneoencefálicos, alteraciones y/o modificaciones endocrinas, secuelas de infecciones como encefalitis o meningitis, por poner algunos ejemplos más, son mejor explicados apelando a elementos biológicos o, en el mejor de los casos, a la interacción entre esos fenómenos y estructuras biológicas con la personalidad premórbida.

Todo ello quiere decir que la expresión "punto de vista psicosocial", aparte su discutible adecuación semántica, trae consigo unos límites

nada claros, por lo que podría identificarse como un concepto complejo y difuso. El período evolutivo que estudia (todo el ciclo vital), los antecedentes y el contexto teórico en el que cada autor se mueve determinan el alcance y, en cualquier caso, los límites tienden a ser tan poco claros que una revista del calado de *Personality and Social Psychology* publica en secciones distintas trabajos que tratan de esta temática y su adscripción a distintas secciones depende más del equipo directivo del momento (y que se va modificando a lo largo del tiempo) que de la temática concreta de la que se ocupa cada trabajo.

En la medida en que "punto de vista psicosocial" tiene que ver prioritariamente con la *socialización* y que su amplitud cubre todo el ciclo vital, provisionalmente propondríamos como parcelas prioritarias las siguientes, a sabiendas de que posibilitantes de otro tipo pueden ser muy relevantes aunque no se encuentran recogidos: (1) gestación y evolución de los hábitos de socialización en la niñez, determinadas en gran medida por las relaciones e interacciones que existen en el seno de la familia y sus prácticas de crianza; (2) dimensiones temperamentales de relevancia social (como la extroversión, la búsqueda de sensaciones y la impulsividad); (3) competencias sociales y competencias interpersonales (como las habilidades sociales y las interpersonales); (4) dimensiones social-actitudinales de la personalidad, como autoritarismo, dogmatismo y contracontrol y (5) sistemas de creencias y valores. Junto a ello, otro bloque debería tomar en consideración, al menos: (6) efectos psicológicos del estrés a lo largo del ciclo vital; (7) estilos de vida y cambios producidos por la tercera edad; (8) impacto y evolución de las enfermedades crónicas (en la actualidad, se estima que el 47% de la población vive con, al menos, una enfermedad crónica). Este segundo grupo de cuestiones (y casi todas de las primeras) queda para otra ocasión.

No es este el lugar para un desarrollo temático de cada uno de los puntos anteriores. Baste recordar aquí que se trata de dominios psicológicos muy diversos, que han dado lugar a modelos teóricos muy distintos y que las propuestas teóricas que existen o son de alcance muy restringido o se caracterizan por un nivel de discurso muy grueso a la hora de poder ofrecer aplicaciones concretas dentro

de todo el ciclo vital humano. En todo caso, habría que recordar que ninguno de los modelos existentes ha surgido desde dentro mismo del estudio de la discapacidad sino que se han "aplicado" a las discapacidades tras haber sido gestados y estudiados en y sobre la población "normal". Haciendo un apretado resumen del estado de la cuestión al respecto, habría que recordar que el primero de los puntos ha sido estudiado en las primeras fases evolutivas del ser humano; el segundo, básicamente en la fase adulta y existen datos un tanto dispersos sobre la niñez, adolescencia y vejez; el tercero, representa uno de los puntos de desarrollo más activo en las dos últimas décadas; el cuarto y quinto, han sido estudiados básicamente en jóvenes y adultos. Excepto en el caso de niños y ancianos, predominan datos que corresponden a estudiantes universitarios norteamericanos (y en especial, de psicología), lo que restringe el grado de generalización y los resultados alcanzados pueden ser utilizados más como heurísticos encaminados a generar hipótesis concretas en nuestro entorno cultural que resultados aplicables a él. Pese a ser una de las «verdades del barquero» simples y llanas, hay que insistir aquí en que los contextos psicosociales desempeñan un papel vital en los resultados y modos de enfrentarse a ellos, ayudan o dificultan en la solución de los problemas que se plantean y, por ello, los resultados alcanzados en contextos socioculturales muy distintos a los nuestros apenas deben ser tenidos en cuenta si no es como punto de arranque o reflexión, nunca de aplicación directa e inmediata. La aplicación debería derivarse de los resultados que nosotros mismos vayamos alcanzando.

Este estado de hechos es aplicable, asimismo, para el dominio de las discapacidades a lo largo del ciclo vital. Los resultados existentes son muy parciales, de alcance muy restringido en cuanto a variables y muestras; no existen datos longitudinales y faltan estudios comparativos de distintos nichos culturales con el fin de contrastar su aplicabilidad. En ausencia de tales resultados, señalaremos algunos elementos relevantes de los puntos anteriores sobre los que hemos estado trabajando con datos españoles al respecto; resultados que reflejan tanto unos rudimentos de conocimiento científico, como incitaciones para la realización de investigaciones más sistemáticas.

2.1. Un arranque conceptual: integración de discapacitados, modelo de competencias y mundo social contemporáneo

El movimiento social y político de integración de discapacitados se encuentra en activo desde hace casi medio siglo y sus autores principales, líneas de justificación social, críticas e incluso "interpretaciones" políticas y diversificación de funciones derivadas de ese movimiento han sido tematizados desde dentro y desde fuera del sistema educativo. Lo que sigue es un intento por ofrecer algunas consideraciones no redundantes con las esgrimidas por autores como Nirje o Wolfensberger.

Uno de los fenómenos que tiende a aparecer o a incrementarse en los últimos años de un siglo y primeros del siguiente (y, mucho más cuando coincide con el fin de un milenio) es la reflexión, reinterpretación y hasta aportaciones muy novedosas acerca de lo acontecido. La segunda mitad del XIX coincidió con la aplicación de la "razón mecánica" a los fenómenos sociales y personales (aparición de la sociología, de la economía y de la psicología como ciencias positivas) y, al final de siglo, unas generaciones en distintos países occidentales tanto de iluministas enfebrecidos de esta aplicación (los distintos "-ismos" radicalizados que acabarán con el desenlace de dos guerras mundiales y medio siglo de inestabilidad social y política), como de pesimistas críticos y depresivos acerca del futuro que cabría esperar de la especie humana. En las dos guerras del siglo XX participó activamente la "ciencia del momento" en la destrucción masiva, lo que representaba una aplicación más de la revolución industrial a la "solución" de un problema concreto⁷.

Esta revolución representó la aplicación de "la ciencia" a un sector importante del funcionamiento social (la producción de bienes y servicios), lo que podría interpretarse, como la progresiva expansión

7. Posiblemente, también los dos conflictos fueron originados por las secuelas de la revolución industrial, por lo que sería un ejemplo más de un ciclo muy frecuente en la sociedad moderna: se genera una opción "positiva" (la mejora de las condiciones de vida a consecuencia del incremento en la productividad) y ello promueve, poco después, un problema serio que requiere una solución más drástica. Algunos psicólogos comunitarios han llegado a defender la idea de que la sociedad contemporánea crea más problemas de los que resuelve.

de la "razón científico-natural" al mundo social. Esta aplicación produjo unos cambios sociológicos importantes, desde la disminución en la tasa de mortalidad infantil y de las parturientas (por la asepsia perinatal), hasta una nueva fisonomía de las ciudades (cinturones de expansión, ciudades-chimeneas, polución) y de las personas (desaparición de la gran familia, aparición de la educación institucional y generalizada, cambio en prácticas alimentarias y de crianza de los niños). En la segunda parte del siglo XX, esta aplicación se ha plasmado, además, en el desarrollo de una cultura de la imagen (con los correspondientes cambios culturales), la creación de los ordenadores y la subsiguiente revolución digital (en la que estamos metidos de lleno), el desencanto con la ciencia natural como solución definitiva de todos los problemas que tiene planteados la especie humana y la subsiguiente búsqueda de opciones alternativas, junto a la denuncia de las limitaciones de la sociedad así generada y denominada "del bienestar" (consumismo, competitividad, desarrollismo, uniformización y cuantitativismo). Tres aspectos merecen un comentario especial: la existencia de contradicciones conceptuales dentro de una sociedad compleja, el papel de la ciencia con respecto a la política y la crisis del modelo de competencias dentro del sistema educativo y, de rechazo, dentro del modelo social.

Por lo que se refiere a las *contradicciones y/o incoherencias*, parece que son necesarias cuando se trata de la existencia de un sistema complejo. Cuando un sistema es simple, la incoherencia funcional entre sus partes componentes lleva a su desaparición. El grado de tolerancia de esas incoherencias (y hasta su conveniencia) tiende a incrementarse a medida que se incrementa la complejidad. Así, en el ser humano, la contradicción entre el decir y el hacer tiende a ser la norma (incluso para algún autor nada sospechoso de autoritarismo como Milton Rokeach, representa un índice de salud parlamentaria y antiautoritarismo); en las sociedades parlamentarias occidentales (que son, posiblemente, las más complejas), lo usual es el conflicto entre los principios básicos de funcionamiento social (por ejemplo, la igualdad, el mérito y la solidaridad) y la búsqueda de "coherencia" se hace apelando no a la lógica sino a la "norma" o la ética. Eso quiere decir, entre otras cosas, que existen distintos "paquetes" y estilos de justificación, y uno de los más utilizados es

la diferenciación de "niveles" de ajuste y orden de prioridad en la toma de decisiones (al final, todas políticas) que es lo que hace que sea más importante en un estado y momento histórico un tipo de razonamiento y que se cambie a otro más adelante. Un ejemplo paradigmático de ello se ha dado en el lema "el ser humano más capaz debe desempeñar el puesto de trabajo más difícil". Este lema, bandera del meritocraticismo (valor personal frente al valor de la sangre) del siglo XVIII ha sido empleado reiteradamente como un pilar básico del funcionamiento democrático y, sin embargo, resulta difícil de casar con la existencia de monarquías constitucionales, integración dentro del cuerpo social de discapacitados, participación de todos los ciudadanos de los bienes sociales o solidaridad social. El lema se ha ido transformando, *velis nolis* en otro distinto en el que se trata de modificar el puesto de trabajo para que pueda ser desempeñado por la mayoría, si no todos los ciudadanos (los denominados "protocolos de tratamiento" de distintos problemas van en esa dirección).

El segundo punto se refería al *papel de la ciencia dentro del mundo social*. Más arriba se ha hecho mención al impacto que ha tenido (y lo sigue teniendo) la ciencia dentro del mundo físico (el ser humano puede destruir el planeta, si no lo hace no es porque no pueda) y del mundo social (las grandes transformaciones sociales que ha provocado la ciencia con su implantación desde el siglo XVIII hasta nuestros días). Desde esa percepción de "poder", se supondría que la ciencia, de hecho, dicta las decisiones sociales y políticas y el científico sería el gobernador de la sociedad; y no es este el caso. Una cosa es que los políticos lleguen a emplear los datos y resultados de la ciencia para la justificación de la toma de decisiones y otra cosa es que sea efectivamente la ciencia y los resultados científicos los que justifiquen de hecho estas decisiones⁸. La ciencia es

8. Puede resultar iluminador en este contexto hacer explícito que la ciencia no representa un conjunto de reglas, modos de pensar, resultados y maneras de actuación *carentes de juicios de valor*. La ciencia, al igual que cualquier obra humana, se encuentra empotrada en un sistema de valores en el que predomina un código positivista, la derivación de hipótesis siguiendo reglas muy estrictas y la formulación de modelos que deben cumplir ciertas condiciones. Sin contrastación de hipótesis, asunción de riesgo de error y posibilidad de nuevos planteamientos metodológicos y teóricos dentro del marco de la ciencia no es la

dirigida básicamente por las decisiones políticas y económicas (si no en sus descubrimientos concretos, sí por lo que se refiere a las líneas generales y temática de discurso, lógica y procedimientos de estudio) y, en todo caso, es utilizada con medios políticos. Así, por lo que se refiere a las ciencias sociales, reflejan, en gran parte, la realidad que provocan estas decisiones políticas. Y eso es lo que ha sucedido en el caso de la integración de discapacitados: ha sido una decisión jurídica que ha provocado cambios respecto a la situación inmediatamente anterior. La tarea de la ciencia ha sido tanto la de rastrear los efectos de esa decisión, como la de ofrecer maneras concretas de pensar y de hacer para mejorar la situación existente.

El tercer punto mencionado (del que hemos apuntado ya alguna derivación) se refería a la *crisis del modelo de competencias en educación*. Si el papel de la ciencia física fue muy importante en la gestación de la sociedad industrial e incluso "post-industrial", sería de esperar que la ciencia (el conocimiento de su lógica de discurso, matriz conceptual básica, métodos y operaciones) representara una parte sustancial en el currículo escolar y, en la medida en que el alumno fuera más eficaz en ese conocimiento, alcanzara mejores calificaciones y grados más altos⁹. El caso es que ese modelo de competencias sitúa en primer lugar, como meta educativa, el logro de la excelencia y el *eficacismo*¹⁰, lo que lleva a la competitividad y a la ordenación de rendimientos del individuo respecto al cuerpo

ciencia posible de modo que los resultados no representan una ilustración de aprioris teóricos sino puesta a prueba de hipótesis derivadas de modelos. En este sentido tanto el criterio de verdad como el de contrastación representan valores y juicios de valor con unas reglas de funcionamiento que poco tienen que ver con el valor del consenso entre científicos. Así, vaya por caso, la puesta de acuerdo de una asamblea de científicos no otorga valor de verdad a afirmaciones falsas sino poder de decisión acerca de una falsedad. En ciencia no se trata del "gobierno de la opinión" sino del ateniimiento a unas reglas bastante precisas del discurso mental. Es menos cuestión de opinión o de fe que de seguir fielmente las reglas del método científico.

9. De hecho, el importante papel desempeñado por los tests de inteligencia tipo cociente intelectual fue debido a que evaluaban capacidades directamente relacionadas con la adquisición y promoción de ese conocimiento científico natural. A medida que se modificó el criterio de éxito escolar, la capacidad predictiva de estos tests fue disminuyendo y aparecieron otro tipo de predictores con tanto o más capacidad predictiva (los motivacionales).

10. Permtásenos la expresión, por la que significamos que el único criterio existente para la calificación de la bondad de un ser humano, procedimiento o recurso es el logro de la meta prefijada que ha de ser "pública" o contrastable por criterios objetivos (socialmente

social de referencia. Se trata de un modelo de mérito y diferenciación de humanos respecto a su rendimiento.

Este modelo, si bien posee las ventajas de incentivación del rendimiento, mejora de la calidad de las obras realizadas y una idea de desarrollismo lineal, ignora el "precio" que debe pagar el ser humano por el logro de la competencia, ignora los compromisos emocionales "negativos" aparejados con el logro de la competencia, promueve el sacrificio y la ordenación de humanos y efectos por eficacia más que por emocionalidad, el papel del sentimiento disminuye y la diferenciación puede dar lugar a un clasismo de seres humanos en función de su rendimiento, eliminando, por falta de relevancia, criterios de valoración relacionados con bondad, ayuda y colaboración frente al individualismo y el éxito (al margen de los procedimientos empleados para lograrlo). Al final, el modelo de competencias, acompañado del progreso en ciencia y tecnología lleva a una progresiva selección participativa de los ciudadanos en el mundo social (solamente los más "aptos" o los más "competentes", que desempeñan papeles activos), a una segregación del sistema parlamentario en el que el mérito puede dar lugar a una selección de participantes electores o tomadores de decisiones en función de su nivel competencial y logros. Una de las maneras posibles para aminorar (si no eliminar) este peligro de desgajamiento del cuerpo social y no participación de sectores progresivamente más amplios de ciudadanos en la acción democrática y toma de decisiones consistiría o bien en la gestación de un sistema de valores distinto en el que se ofreciera la posibilidad de participación ciudadana (en donde se encuentra situada la ideología de la integración), o, alternativamente, habría que generar nuevos modelos de funcionamiento social que permitieran una estructuración y dinámica social muy diferenciada por niveles competenciales de los ciudadanos y recambio de tipos y funcionamiento de las instituciones sociales.

reconocidos); se trata de una "eficacia de tarea" máxima y lo más cercana posible a la perfección, no de acuerdo con una norma intra-individual sino social (esto es, no se trata de un criterio relativo de mejora de un individuo respecto de sí mismo, sino de rendimiento respecto a un grupo social (y el "mejor" o más eficaz de los grupos). El profesor Pinillos (1997) ha propuesto recientemente el neologismo *performatividad* para referirse a un aspecto similar: el rendimiento de un individuo de acuerdo con estándares prelijados.

En dosis distintas, la crisis del modelo "científico"-mecanicista del funcionamiento humano, la devaluación del modelo educativo de competencias y eficacia, la tolerancia de contradicciones no resueltas en el cuerpo social y la búsqueda de nuevas formas de convivencia y de pensamiento no identificables con el pensamiento científico-natural formarían parte de una "nueva mentalidad" post-moderna que comenzó a plasmarse en los sesenta y que recientemente ha adquirido dimensiones de un cierto debate intelectual en las sociedades occidentales. Pensamos que uno de los elementos que formarían parte de esa búsqueda de un nuevo orden de convivencia es la integración de discapacitados frente al cientismo y eficacismo competencial.

* * * * *

No debería pasarse por alto un punto que no está resuelto y que representa una fuente de polémicas perfiladas aunque sin solución satisfactoria en nuestros días: la integración presenta unas dimensiones culturales relacionadas con la aceptación e implantación de una cultura o de otra. En más de una ocasión se ha dicho que la estructura y la dinámica social representa un foco potente a tomar en consideración a la hora de establecer los límites de la capacidad y/o de la discapacidad. Una cultura en la que primen los valores de humanismo, convivencia y solidaridad da lugar a un menor número absoluto de discapacitados (incluso la misma expresión de "discapacitados" puede carecer de sentido) que una cultura en la que ocupen un lugar destacado y referencial la eficacia, competitividad, consumo y trabajo productivo. No se ha encontrado, hasta el momento, una solución global a este dilema, no a sus implicaciones. De ahí que se haya acusado a la "integración" de promover la disolución de las subculturas (en número de participantes) en una cultura global e incluso enana cultura "única" (que sería la dominante y más numerosa en cuanto a participantes), lo que llevaría consigo un empobrecimiento cultural. El tema, que comenzó con el estudio de las bolsas de marginación cultural, pasó en poco tiempo a los problemas de *homogeneización* cultural y que se está presentando en los últimos años y en el Estado español, como uno de los pro-

blemas aparejados con la inmigración, el bilingüismo-biculturalismo y los servicios sociales (educación, sanidad y otros bienes culturales) que estas poblaciones demandan. Aunque es un tema que no va a ser tematizado aquí, resulta de gran interés respecto del multiculturalismo o el pluralismo cultural, con los correlatos que todo ello llevan consigo.

2.2. Acerca de una versión "discapacitadora" de los resultados y alguna derivación de peso

Un problema que aparece, de inmediato, con esta nueva "manera de hacer y pensar" es el problema de la valoración de los resultados. Tomando la cuestión de manera radical, la misma "valoración" de resultados debe incluir planteamientos más amplios y con variables de distinto grado de contrastabilidad y a lo largo de períodos temporales largos. Y, a veces, con presupuestos distintos a los esgrimidos dentro de una manera de ver la cuestión científica, objetiva y contrastable.

De hecho, la integración no ha sido promulgada ni aceptada universalmente (ni siquiera de forma explícita por parte de todos los gobiernos occidentales, al margen de su orientación ideológica) y, cuando ésta forma parte del cuerpo jurídico-social, se ha plasmado de forma muy distinta hasta el punto que, en nuestros días, resulta imposible llevar a cabo una tarea objetiva y sensata de valoración de los resultados que se han alcanzado. En unos países y contextos socioculturales la implantación ha sido parcial, gradual y voluntaria (esto es, la decisión final estaba en manos de los centros escolares y sus distintas formas de gobierno); en otros casos, se ha aplicado de forma obligatoria y generalizada, al margen de la opinión, recursos materiales y humanos y formación al respecto de esos recursos humanos, por lo que cabe esperar diferencias muy acusadas en cuanto a aceptación.

En la medida en que se pretendiera el logro de un nuevo orden de valores y de relaciones interpersonales, junto con la menor pérdida posible del nivel competencial, su aplicación de manera masiva y generalizada no era la mejor estrategia. En la medida, por otra parte, en que esa aplicación no ha ido acompañada de recursos adecua-

dos, estrategias de cambio y análisis más global del problema en el que se tomaran en consideración tanto la acción directa sobre los discapacitados, como sobre los profesores, padres y compañeros, los resultados difícilmente lleguen a alcanzar un mínimo nivel de satisfacción. En la medida, finalmente, en que se pretenda la "integración social", deben encontrarse presentes elementos "sociales" desde el comienzo de las estrategias de intervención, por lo que habría que intervenir no solamente sobre los discapacitados y los profesionales que intervienen sobre ellos sino sobre las actitudes y los sistemas de valores y creencias de la sociedad en la que la integración se debe llevar a cabo.

El olvido de estas cuestiones, en España, ha traído consigo un estado del que nos hemos ocupado, en parte, en nuestras investigaciones. En primer lugar, reanalizando los resultados oficiales del primer informe sobre la valoración de la integración, lo que dio una imagen más bien pobre y muy sesgada incluso de los propios datos que se presentaban; en segundo lugar, llevando a cabo investigaciones en las que tratábamos de estudiar las actitudes hacia la integración de retrasados mentales en un primer momento y, posteriormente, de invidentes; en tercer lugar, ofreciendo programas de intervención concretos para alumnos entre 6 y 14 años para el logro de un cambio de actitudes más positivas hacia la integración).

Ello supone que se acepta la decisión legal y se estudian las consecuencias en un primer momento para pasar, posteriormente, a estudiar los codeterminantes de la aceptación social de discapacitados, así como a un intento por modificar los prejuicios que impiden su aceptación personal y social. Sin una aceptación social de la integración, la decisión no perdurará al no incardinarse en el repertorio habitual de los ciudadanos. Una manera de vehicular esta aceptación es estudiar los modos personales comprometidos directamente en ese mundo social-institucional.

2.3. Las "dimensiones social-actitudinales", y los sistemas de valores y creencias post-modernas

Parece fuera de duda que la ciencia tiene su arranque en el intento por resolver problemas. Y ello implica que "se dirige" a la

solución de los problemas allá donde se presentan. Esta tendencia a seleccionar el objeto de estudio "a resolver" es lo que ha promovido que la mayor parte de la investigación se haya ocupado de los aspectos "negativos" o "que crean problemas" en el funcionamiento interpersonal. Tal y como rezaba el texto de G. W. Allport que encabeza este trabajo, el estudio de los radicalismos sociológicos y psicológicos, de la "patología" y del intento por "resolver" los problemas ha hecho olvidar el estudio de "lo que no es problema" y, en el caso de las relaciones personales, la insistencia en las disposiciones o factores que determinan o rigen una convivencia normalizada y sin problemas ha sido dejado de lado en aras de la detección de los determinantes de los problemas interpersonales y psicosociales. Originalmente los estudios se centraron en el *prejuicio* que pese a ser susceptible de interpretación por parte de distintas escuelas parece que todas ellas tienen en común que se trata de un elemento perturbador de la convivencia puesto que se han entendido como actitudes negativas hacia los grupos sociales (Stephan, 1985), o como una toma de posición previa sobre los miembros de un grupo étnico, religioso, o bien una actitud negativa sobre aquel que desempeña un cierto papel social (Jones, 1981).

El estudio del prejuicio representa, pues, un enfoque *negativo* acerca de las relaciones entre los seres humanos y en el acercamiento social-cognitivo se ha acentuado esta consideración en la medida en que la "categorización" representa el funcionamiento "natural" del conocimiento humano y el prejuicio es una forma clara de plasmar la tendencia a categorizar por parte del ser humano. De ahí, la inevitabilidad del prejuicio (Ehrlich, 1973; Hamilton, 1979; Tajfel, 1982).

Sin embargo, en los últimos años se detectan algunos datos y fenómenos que siguen la vía más optimista que propuso Allport y que calificó como "apertura mental habitual", que caracterizaría a la persona tolerante y que "no tendría una necesidad especial de categorizar rápidamente, ni persistir en la categorización una vez realizada" (Allport, 1954, p. 427). Billig (1985), Devine (1989), o Fiske (1989) son autores que han desafiado esta "inevitabilidad" del prejuicio y, recientemente, Phillips y Ziller (1997) han propuesto incluso una manera de operar este "des-prejuicio" como una forma de

funcionamiento mental. Desde otra perspectiva, la revisión llevada a cabo por Rose-Krasnor (1997) acerca de la competencia social, así como la propuesta de la inteligencia social de Gardner (1983, 1993) y la de Pelechano (1996b) van en la misma línea argumental de ofrecer modelos, instrumentos y modos de actuación en los que se promueva la consideración positiva frente a la negativa en el estudio de las relaciones sociales.

Este sesgo hacia el estudio de los problemas (y no de las relaciones humanas sin problemas) es lo que ha caracterizado básicamente el estudio de las dimensiones socio-actitudinales de la personalidad, las creencias y gran parte del estudio de los valores. Nos proponemos ofrecer un apretado resumen de conceptos y dimensiones aisladas en este dominio antes de pasar a la propuesta positiva.

(A). Las dimensiones sociales de la personalidad

El estudio de las denominadas "dimensiones sociales" o "socio-actitudinales" de la personalidad ha estado gobernado por las consideraciones negativas a las que acabamos de referirnos. Al margen de antecedentes indudables, se consiguió un *status* de gran respetabilidad científica y social con el trabajo del grupo de Adorno (1950) sobre el síndrome que denominaron la personalidad "autoritaria"¹¹, concebido como el intento por aislar los componentes psicológicos que sostuvieron el antisemitismo nazi (que bien podían encontrarse en Estados Unidos también) y con el objetivo de dificultar o imposibilitar que se repitiera un fenómeno similar. Pese a que el trabajo fue muy laborioso, al final ha quedado de él uno de sus subproductos

11. Resulta bastante curioso que el denominado "grupo de Adorno" en el texto, y como tal figura en la bibliografía con mucha frecuencia, realmente ni era grupo ni, desde luego, estuvo originado ni capitaneado por Adorno. Los trabajos arrancaron en la Alemania pre-nazi y en ese estudio pionero que se llevó a cabo en Frankfurt (en el Instituto para la Investigación Social, que dirigía Max Horkheimer) no participó Adorno (si lo hizo Fromm, encargado de llevar a cabo casi un millar de entrevistas clínicas). Una revisión y toma de posición al respecto puede encontrarse en Pelechano (2000)); Adorno estuvo colaborando y coordinando el subgrupo de California (había otro en Nueva York) y la orientación teórica original, atemperada en el estudio americano, se encontraba entre el marxismo vocacionalmente "objetivo" y el psicoanálisis interpretativo.

de evaluación (y no precisamente el más elaborado sino el de más fácil aplicación): la escala F o de personalidad "fascista". Esta "personalidad fascista", teóricamente, estaba compuesta por unas facetas teóricamente independientes y que coincidían en el caso del síndrome autoritario: (a) *convencionalismo* o aceptación acrítica de los valores sociales convencionales; (b) *sumisión acrítica a la autoridad* constituida; (c) *agresividad autoritaria* o tendencia a agredir o rechazar a todas aquellas personas que no aceptaran los valores convencionales; (d) *anti-intrapección* o rechazo a cualquier análisis de tipo introspectivo; (e) *superstición y estereotipia* (creencia en determinantes místicos y ocultos del destino individual junto a una tendencia a actuar de una manera fija e invariante en los actos sociales); (f) *adhesión al poder y dureza mental* en el sentido de entender las relaciones en términos polares excluyentes tales como dominio-sumisión, fuerza-debilidad, etc.; (g) *afán destructivo y cinismo* en el sentido de mostrar hostilidad generalizada y envilecimiento hacia los demás, desconfianza y recelo; (h) utilización generalizada de *mecanismos proyectivos hostiles y agresivos* (el mundo debe estar gobernado por la maldad y un peligro constante); (i) *sexualismo* o interés exagerado por el comportamiento sexual ajeno junto a una intolerancia radical de conductas sexuales no convencionales. En España, Pinillos (1963) estudió una versión de 28 elementos de esa escala sobre 231 sujetos y aisló una estructura factorial (varimax sobre componentes principales) de siete factores que no se solapaban con la estructura teórica prevista y cuyo análisis de contenido sugirió a este autor tres núcleos importantes: glorificación de la fuerza con menosprecio de la razón, creencia en la eliminación drástica y radical de toda oposición existente y, finalmente, sumisión al poder y a sus decisiones. Ya en los ochenta se ha aplicado en repetidas ocasiones la escala F a estudiantes universitarios españoles con resultados más bien decepcionantes en cuanto a estructura factorial (posiblemente porque los contenidos de los ítems son muy extremados o excesivamente radicales para la mentalidad universitaria de los ochenta).

La escala F y sus distintas versiones, bien que mal, evalúan un autoritarismo "de derechas", y su poder predictivo ha sido escaso (a lo mejor, asimismo, por elementos proyectivos presentes en sus

creadores) y este sesgo no ha sido resuelto de manera satisfactoria. Altemeyer (1981), sin salir de esta misma franja ideológica, llevó a cabo un análisis de contenido de los ítems y sugirió que aquellos que podían agruparse alrededor de la significación de "síndrome del super-ego" como la agresión autoritaria, sumisión y convencionalismo eran los de mayor poder de diferenciación mientras que aquellos otros comprometidos con la anti-intrasección, proyección y demás componentes eran menos consistentes en cuanto a resultados, desde aquí generó la *Right Wing Authoritarianism (RWA)*, una escala de autoritarismo de derechas aunque el contenido de sus ítems ya no es el mismo que en la escala original: esta versión ha dado resultados mejores que la escala F.

Un ambicioso intento de superación del autoritarismo lo propuso Rokeach (1954, 1956, 1980) con el término de dogmatismo. El *dogmatismo* intentó aislar la "mentalidad cerrada", formada por creencias¹², agrupadas entre sí formando sistemas de creencias y que se encuentran caracterizadas por una serie de notas diferenciales: *aceptación-rechazo*, *similitud-diferenciación*, *centralidad-periferalismo* y *clausura-apertura*. Este intento de conceptualización se plasmó en distintas versiones de una escala de dogmatismo que superó algunos, pero no todos los problemas que existían respecto a la escala F.

En la segunda mitad de los setenta, Kreml (1977) propuso una "personalidad anti-autoritaria" para operacionalizar una mentalidad ideológicamente más de izquierdas y que rechazaba la autoridad¹³. De hecho, sin embargo, el análisis de contenido de los elementos que recogió Kreml para su cuestionario refleja la ideología del es-

12. Una *creencia* es una afirmación que el sujeto considera que es verdadera, al margen de su grado de contrastación con la realidad. El conjunto de creencias, hipótesis interpretativas acerca de la realidad y predisposiciones que una persona acepta como verdaderas forma un sistema estructurado de manera más o menos coherente y racional de creencias (en ocasiones se ha utilizado la expresión de *visión del mundo* para referirse a todo el entramado de creencias, sentimientos e ideas).

13. Se trató de elaborar un instrumento coherente con la definición de Bay (1968) sobre el rechazo del autoritarismo ("a defensive predisposition to oppose uncritically standards and commands supported by authorities... The extreme anti-authoritarian exists as a rigid, ego-defensive personality type, not just as a conformist in extremist milieus or a severe but rational social critic", *op. cit.*, p. 206).

tudiante universitario norteamericano de finales de los sesenta defensora de los derechos civiles (antisegregacionismo, igualdad de trato y derechos para la mujer) y la protesta contra la guerra de Vietnam. La propuesta teórica de Kreml distinguía las siguientes dimensiones teóricas: (1) *anti-orden establecido* y definido por el modo de vida americano; (2) *anti-poder* o distanciamiento y rechazo del poder establecido; (3) *impulsividad* entendida como expresión de sentimientos y opiniones respecto a cuestiones socialmente candentes tales como sexo, consumo de drogas, música y arte (esta expresión se "desvía" de las posiciones oficiales) y (4) *introspección* o apelación a la experiencia introspectiva como fuente del sentido de la propia existencia. Los resultados de validación del cuestionario generado al respecto no fueron especialmente satisfactorios y se restringieron a estudiantes universitarios. De todo ello quedó la idea de que la existencia de un cierto sustrato "humanista" y "antibelicista" podría formar un núcleo de funcionamiento personal, aunque su generalidad estuvo, desde el comienzo, puesta en cuestión.

(B). Creencias y valores

Un segundo núcleo de conceptos relevante se refiere a las creencias (que se ha comenzado a tratar en el punto anterior) y valores. Se habla de *creencia* para referirse a una proposición simple, inferida a partir de lo que una persona dice o hace, dándose cuenta de ello o no¹⁴; y de *valor* como una creencia básica de carácter prescriptivo. Ambos tipos de conceptos, pese a haber sido ofrecidos, originalmente, por los personólogos, posteriormente han sido "rebautizados" por la psicología social y, como en el caso que se acaba de presentar

14. Estas creencias se presentan de manera conjunta (usualmente más de una de ellas), formando entramados o sistemas que son las *actitudes* y que predisponen a pensar, sentir y reaccionar de una u otra manera. Un conjunto de actitudes compartidas por un grupo que depende de una autoridad externa y posee algún grado de institucionalización se llama *ideología*. Una *ilusión* es una creencia sostenida por la fe, que carece de base objetiva para un observador externo. Un *estereotipo* sería una creencia compartida socialmente que describe o evalúa el objeto de una actitud de forma simplificada. El *sentimiento* resulta indistinguible, desde esta perspectiva social, de la actitud, tanto en su definición como en los instrumentos de medida.

en el punto anterior, representan puntos de tratamiento compartido por ambas especialidades. Dos aportaciones, en cierto modo complementarias y que reflejan dos sensibilidades distintas hacia el tema pueden ilustrarse con los trabajos de Rokeach (1973, 1979, 1980) por una parte y el enfoque del grupo de S. H. Schwartz (Schwartz y Bilsky, 1987, Schwartz, 1990, 1994) desde una plataforma ideológica europea.

Para Rokeach un *valor* es "una creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es preferible personal o socialmente a otro modo de conducta o estado final de existencia (Rokeach, 1973, p. 5). Los valores son concepciones de lo deseable, más que de lo deseado. Después de un largo proceso de selección, este autor propuso 18 valores finales (propios de la sociedad norteamericana, la mitad referidos a elementos interpersonales y la otra mitad a aspectos sociales) y 18 valores instrumentales (o medios "eficaces" para el logro de fines), plasmados todos ellos en el *Rokeach Value Survey (RVS)*, que constituye todavía en nuestros días el instrumento más utilizado en la bibliografía. En su forma E se presentan los valores ordenados alfabéticamente con una pequeña descripción de lo que cada uno de ellos significa. La tarea a realizar consiste en ordenar el listado en función de la importancia que se dé a cada ítem, por parte de cada sujeto.

Esta opción ha sido criticada desde distintas perspectivas. En primer lugar, por lo que se refiere a contenidos, existen ausencias notables en una consideración evolutiva de ciclo vital y algo similar hay que decir respecto a derechos humanos básicos tales como dignidad, intimidad, protección a la vida, etc. En segundo lugar, el procedimiento de calificación empleado (ordenaciones de importancia para cada sujeto) representa una opción ipsativa, por lo que las comparaciones grupal-normativas no son estadísticamente posibles. En tercer lugar, los actos y conductas que subyacen a cada rótulo pueden ser muy distintos para distintas personas y, desde luego, para distintos nichos culturales, por lo que se dificulta la contrastación "universalista" hasta de los denominados "valores finales".

El arranque del trabajo del grupo de Schwartz se encuentra en la obra de Rokeach aunque el proceso de elaboración y análisis

teórico es un tanto más complejo. Por lo que se refiere a los contenidos de los valores se diferencia entre tipo de meta a lograr (recogiendo la diferenciación entre instrumentales y finales), tipo de interés al que se sirve (individual o sociogrupal) y dominios o contextos motivacionales a los que apuntan los contenidos (supervivencia individual, interacción social y supervivencia grupal). El resultado final son 10 dominios (poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad), cada uno de los cuales se plasma en distintos tipos de valores. Así, por ejemplo, el "poder" se diversifica en "poder social", "riqueza"; "reconocimiento social", "autoridad" y "preservación de la imagen pública"; la "autodirección" en "libertad", "respeto a sí mismo/a", "creatividad", "independencia personal", "elección de metas propias", "ser curioso/a". Schwartz expone que se han confirmado estos valores en 97 muestras correspondientes a 44 países distintos¹⁵.

Siendo la aportación de este grupo importante, no representa una solución satisfactoria. En primer lugar, el listado de valores no se encuentra referido a ningún contexto concreto de acción pese a que los valores se presentan operativamente en contextos de vida muy específicos (trabajo, relaciones personales, contextos de ocio). En segundo lugar, la ausencia de este referente contextual imposibilita establecer relaciones previsibles entre valores y acción (la modalidad de la acción y su contexto determina la mayor parte de la varianza). En tercer lugar, en la medida en que cada valor posee un concomitante afectivo, las repercusiones afectivas y comportamentales del mantenimiento o no de uno o más valores en la vida de los sujetos resulta de especial interés y sobre este tema apenas existen datos más allá de los análisis introspectivos, por lo que la validación convergente y externa de la instrumentación de los valores está por hacer.

15. El análisis empleado es el de espacio mínimo (*Smallest Space Analysis, SSA*, de Guttman-Lingoes, una forma de escalamiento multidimensional, como forma de análisis de facetas. Supone que el universo de contenido a estudiar es un espacio geométrico en el que los valores concretos son únicamente una muestra de todos los valores posibles (estos valores configurarían el espacio total). Los valores son representados como puntos en un espacio multidimensional de forma que las distancias entre los puntos reflejarían las relaciones empíricas entre sus puntuaciones ordinales. A mayor similitud entre dos valores (o mayor relación empírica), mayor cercanía en el espacio multidimensional).

Pese a estas limitaciones, no cabe duda que la aportación de Schwartz representa un avance respecto a la ofrecida por Rokeach en cuanto a ambición teórica y complejidad. Su aplicación al mundo de la discapacidad y sus correlatos operativos no se conocen en la actualidad.

Un paso más en esta línea de análisis de creencias y valores dentro de nuestro contexto cultural es la propuesta realizada por Seoane y Garzón desde 1989 (1989, 1992, 1996a, 1996b; Garzón y Seoane, 1991a y b; Seoane, 1993) que han elaborado un cuestionario de 47 ítems, para la dimensionalización de las creencias postmodernas, modelo asentado en tres núcleos racionales que representan tres funciones psicológicas correspondientes a tres dominios sociales: el "querer" o voluntad social que se refiere al mundo institucional y las creencias en este dominio se expresarían como "formas democráticas de vida"; el "pensar" o pensamiento referido al dominio cultural o conocimiento básico (conocimiento acerca de la naturaleza, la historia y, en general, con la visión del mundo) y el "sentir" referido al mundo social (que se ocupa de las creencias acerca de la interacción con los demás, formas de relación y expresión sentimental). Los resultados empíricos han aislado 9 factores que no son independientes entre sí. Un análisis de segundo orden dejó reducidos los 9 factores a tres de segundo orden, y un reanálisis que hemos hecho de los resultados sugerirían, alternativamente a la propuesta de Seoane, la siguiente solución factorial: (a) valoración de la técnica con falta de control del curso histórico (colectivo e individual) y anomia social; (b) primacía de los derechos del ciudadano (con anticonvencionalismo) y democracia formal y (c) autocomplacencia hedonista con contención emocional en las relaciones personales.

En nuestra propuesta, a estas dimensiones habría que añadir (1) el impacto de los medios de comunicación masivos (en especial a través de pantalla de TV o de ordenador); (2) el mundo de la salud física y mental con el impacto de la aparición de enfermedades crónicas y personas discapacitadas a consecuencia del alargamiento de la expectativa de vida y del mantenimiento de soportes vitales por los avances médicos, así como de las estrategias preventivas y las prótesis (trasplantes); (3) la creencia en el valor de la química

(de la bioquímica) en la solución de los problemas humanos, con proliferación de culturas de droga y procedimientos "alternativos naturistas"; (4) el fenómeno bifronte de la globalización-diferenciación o segregación; (5) la aparición de post-materialismos y grupos radicales encargados de "llenar" vacíos personales y espirituales de los que no se ocupa la sociedad y (6), el papel que desempeña el mundo laboral en la vida del sujeto. De este último punto nos ocupamos a continuación.

2.4. Unas líneas acerca de ventajas e inconvenientes del mundo laboral: un gran olvidado en el post-modernismo.

Parece que el curso histórico aconseja pensar que nos encontramos en un momento de cambio de sistema de creencias, e incluso la ciencia natural no se ha podido resistir al relativismo histórico y a una concepción del progreso científico que no es lineal, ni necesariamente acumulativo. La integración, en nuestros días, formaría parte de una "nueva sensibilidad" (que, asimismo, estaría dentro del curso histórico) en la que la participación, la solidaridad y todo un conjunto cercano de valores humanitarios se desean incrustar frente al eficacismo de tareas y que para ello se cuenta con un sistema de dimensiones sociales de la personalidad y de creencias "post-modernas" en el que la tolerancia y la participación se proponen frente a la intransigencia, el individualismo y la competencia instrumental.

No deja de resultar extraño que tanto en el estudio "tradicional" de las dimensiones socio-actitudinales del tipo de antisemitismo, dogmatismo, intolerancia a la ambigüedad y contracontrol, vaya por caso, se haya omitido toda referencia al mundo laboral. Da la impresión de que flexibilidad, participación y tolerancia son independientes y, en todo caso, se proponen como los elementos centrales mientras que el mundo del trabajo se encuentra exquisitamente ausente. Hemos intentado suplir este aspecto incluyendo los factores de rigidez aunque su incardinación dentro del panorama general de resultados, modelos y teorías no se encuentra libre de complicaciones.

Otro tanto hay que decir en el caso de las creencias post-modernas: el mundo laboral se encuentra ausente, frente a la gran importancia que ese dominio del funcionamiento humano posee a la hora de pensar en una estructuración social participada (incluyendo a los discapacitados). En el caso de los valores no se da ese caso extremo en la medida en que una serie de "valores" son tangibles y entendidos de manera "material" y exigen la consecución de un estado económico saneado.

El hecho es que tanto en el mundo moderno como en el posmoderno, el mundo laboral representa un foco de interés y gran relevancia para el individuo. Puede haber cambiado el perfil del trabajador pero no cabe duda que, al menos en lo que conocemos, el mundo laboral representa un punto de socialización, solidaridad, objetivo a alcanzar a partir de cierto momento del desarrollo personal y, en fin que los determinantes del éxito y la competencia laboral son importantes para el automantenimiento en el mundo social.

En una primera elaboración (Pelechano, 2000) habría que decir que el estudio de los determinantes psicológico-afectivos relacionados con dimensiones "sociales" de la personalidad y comprometidos con el rendimiento laboral posee, al menos, tres líneas teóricas: la primera arranca de Narziss Ach y se transforma en dos opciones, la americana de la motivación de logro (a partir de David McClelland) y la alemana de Heinz Heckhausen; la segunda, a partir de la escuela de Londres sobre la inteligencia general en la versión de Spearman (la perseveración o persistencia en la tarea) y la tercera, a partir de las tendencias de aprendizaje (*learning sets*) o "climas de aprendizaje". Un intento de síntesis de estas tendencias se ha operacionalizado con la dimensión de *rigidez laboral*, con la que venimos trabajando desde comienzos de los sesenta y que ha mostrado su utilidad en dominios tan diversos como rendimiento escolar en niveles no universitarios y universitarios, satisfacción con la vida, enfermedad crónica y vejez, estudios de aculturación, delincuencia juvenil y de adultos y valoración de eficacia terapéutica, así como en estudios de aprendizaje de laboratorio de larga duración, así como situaciones controladas de shock eléctrico inescapable. Los resultados alcanzados demuestran que dos

factores de rigidez (hipervaloración del mundo laboral con autoexigencia por un lado y convencionalismo con intolerancia de ambigüedad por otro) representan elementos facilitadores del rendimiento en situaciones laborales, evolutivas y de control muy dispares, que estas dimensiones tienden a ser independientes de la dimensión izquierda-derecha ideológica y/o política aunque ciertos componentes de estos factores acompañan a otros de dogmatismo.

Un segundo núcleo teórico relacionado con la interacción social y el mundo laboral que hemos aislado es el del continuo *hostilidad-angelismo*, que tras una serie de depuraciones ha dado lugar a un cuestionario que evalúa cinco factores no independientes entre sí y agrupados alrededor de tres núcleos semánticos: (1) *angelismo* (satisfacción social y pacifismo en relaciones personales), (2) *despreocupación social y sosiego*, y (3) *hostilidad con agresividad verbal y recelo*. El tercero es un potenciador de la eficacia laboral si va acompañado de un nivel medio o alto de inteligencia general. Los otros dos son facilitadores de una interacción personal positiva y representan un intento de alejamiento del mundo socio-institucional.

Tanto el grupo de factores de rigidez como el de hostilidad-angelismo se han mostrado relevantes a la hora de entender el mundo laboral y las relaciones interpersonales. Pensamos que su olvido ha generado una imagen sesgada del funcionamiento sociopersonal e incluso político del ser humano y estas dimensiones deberían ser tomadas en consideración.

Finalmente, desde hace unos años venimos trabajando en otra dimensión que pensamos resulta relevante y que es el *contracontrol* (Pelechano, Peñate y Rodríguez, 1997). A partir de un análisis de la tradición occidental respecto a la "rebeldía", el análisis de Jaensch sobre el "oposicionista" (*Das Gegenteil*), la propuesta de Brehm desde la psicología social del principio de "reactancia" y el análisis de Skinner acerca de la dicotomía entre control y contracontrol, elaboramos un instrumento que pretende aislar componentes relevantes del fenómeno que aparece cuando un ser humano considera que su "libertad" (como capacidad de elección entre alternativas, o justificación de lo que está haciendo) se encuentra amenazada

directamente o por implicación¹⁶. El cuestionario muestrea cuatro contextos de vida: el mundo interpersonal (relaciones entre amigos, familia y trabajo), el organizativo-institucional (marco legal normativo), la estimación que posee el marco de la estructura social para facilitar o perturbar las posibilidades de ejercicio de libertades de elección personal y una muestra de respuestas comunes que aparecen ante la amenaza o restricción de libertad. Los ítems en formato Likert (4 alternativas de respuesta) fueron cumplimentados por un total de 1,200 personas entre 18 y 76 años de edad (moda de 30 años); poco más de la mitad, mujeres; casi la mitad, casados y, por lo que se refiere al nivel de estudios, habría que decir que el 37,9% no tenían el graduado escolar. Se extrajeron 6 factores de primer orden (rotación oblicua) que, en un análisis de segundo orden dio lugar a tres factores identificados provisionalmente como: (1) *contracontrol en contextos socio-institucionales*; (2) *agresividad pasiva-agresiva (relacionada con hostilidad) y exculpación de fracasos* y (3) *rechazo de imposiciones familiares y deseo de imposición a los demás de decisiones propias*.

En suma, el contracontrol podría entenderse como una respuesta ante la pérdida o amenaza de pérdida de libertad de elección y los resultados empíricos sugieren que las respuestas en adultos tienden a organizarse alrededor de tres núcleos empíricos: respuestas beligerantes (en contextos socio-institucionales tanto como de relación personal directa), o bien aparecer como reacciones bipolares (aceptación externa con rechazo interno y resistencia pasiva). Estas dimensiones de contracontrol tienden a ser independientes de rigidez y dogmatismo, por lo que podría representar, asimismo, un "freno psicológico" a las tendencias disposicionales autoritarias y de negación o restricción de libertad (aunque también, de resistencia ante las innovaciones).

16. Este tipo de reacción se encuentra presente, asimismo, en la "resistencia" a aceptar la novedad o las decisiones tomadas por otro y que impliquen el quehacer profesional de cada uno, lo que resulta relevante para la aceptación o rechazo psicosocial y personal de los discapacitados.

2.5. La "independencia" de autoritarismo y las dimensiones antiautoritarias

Con excesiva frecuencia las expresiones lingüísticas utilizadas para denominar los resultados empíricos (o los análisis matemáticos alcanzados en el mundo empírico) promueven ideas engañosas que oscurecen, más que aclaran los resultados empíricos alcanzados. Y ese fenómeno parece que ha sucedido en el caso de las "dimensiones sociales" de la personalidad. El autoritarismo y el dogmatismo se han propuesto como rótulos antitéticos del anti-autoritarismo, la flexibilidad y el progresismo ideológico y social; este progresismo ideológico y social se ha unido de manera reiterada y un tanto irreflexiva a progresismo material y a contenidos ideológicos "de izquierda". Esta dicotomización excluyente puede tener un considerable valor didáctico aunque su existencia real dista mucho de estar clara. Ya los autores de *La personalidad autoritaria* llamaban la atención sobre el hecho de que la presencia de puntuaciones bajas en la escala F no significaba automáticamente garantía de pensamiento democrático y a la inversa por lo que se refería a puntuaciones altas. En los tratamientos más recientes de los problemas raciales, en especial del denominado "racismo aversivo" (Gaertner y Dovidio, 1986) y el racismo ambivalente (Katz y Hass, 1988), la perspectiva de interpretar puntuaciones bajas en las escalas de prejuicio con una ausencia de ese prejuicio ha sido cuestionada. Devine (1989) argumentaba que las personas con "prejuicios muy bajos" pueden ser conscientes de los estereotipos culturales pero prefieren ignorarlos a favor de su propio sistema, más o menos inconsistente también, de creencias "conscientes" en el que la tolerancia y el análisis des-prejuiciado puede tener un papel protagonista. Sucede, además, que siguiendo el modelo teórico que se pergeñó al comienzo de este trabajo, los contextos de aplicación de los constructos psicológicos puede determinar su funcionalidad (así, vaya por caso, una persona puede mostrar conductas autoritarias e intolerantes en su casa y todo lo contrario en el trabajo), por lo que llevamos a cabo un análisis de los resultados factoriales aducidos por los autores. En un primer estudio (Pelechano et al.,

1987), una muestra de 709 adultos (85% no universitarios) cumplieron los siguientes instrumentos:

(1) La versión española de la escala F de J. L. Pinillos.

(2) Un cuestionario de dogmatismo formado por la mayoría de ítems de la versión cinco de la escala de dogmatismo de Rokeach, a la que se añadió un conjunto de elementos nuevos y que intentaban recoger versiones más adaptadas a nuestro contexto cultural de los constructos definidores teóricamente de dogmatismo.

(3) Un cuestionario de antiautoritarismo que, a partir de los ítems de Kreml, estaba compuesto por más de 60 elementos que se orientaban hacia la tolerancia y el dejar hacer y vivir en el mundo familiar y laboral.

Llevamos a cabo un análisis factorial de cada instrumento por separado (extracción de factores principales y rotación varimax) con los siguientes resultados:

(A) La escala F dio lugar a dos factores (uno formado por 12 elementos y otro por 13). El primero fue denominado *autoritarismo maniqueo* en el que predominaban contenidos de obediencia y orden como elementos básicos en el funcionamiento social, etnocentrismo, anti-intracepción y elementalismo en juicios acerca del funcionamiento social (convencionalismo). El segundo se identificó como *conservadurismo mágico y comprensivo con rechazo del elitismo, admisión de homosexualidad como forma de vida y reconocimiento de complejidad social con admisión de muchas dificultades para mantener un orden social pacífico*;

(B) El nuevo cuestionario de dogmatismo dio lugar, asimismo, a dos factores que se denominaron (A) *dogmatismo y xenofobia paranoide* que recogía contenidos de recelo y desconfianza hacia los demás (incluso hacia los del propio grupo), búsqueda de indiferenciación social y modos no tolerantes de resolver las cuestiones sociales y (B) *dogmatismo intelectual con desencanto respecto a la posibilidad de encontrar soluciones sociales (en el pasado o en el inmediato futuro)* y

(C) Se aislaron asimismo dos factores en el nuevo cuestionario de anti-autoritarismo que fueron identificados como (A) *reconocimiento de la necesidad de organización social con un acusado sentido de independencia personal* y (B) *membrecía socio-grupal con paci-*

fismo en relaciones personales. El primer factor reconocía la necesidad de que exista organización social e instituciones sociales aunque no se desea participar en su gobierno ni se desea que la organización oficial "invada" las competencias privadas; en el segundo, se reconoce la necesidad de pertenecer a grupos sociales organizados, lo que llevaría a una "solidaridad extrínseca" y, en una consideración personal se defiende la convivencia y el pacifismo en la solución de los conflictos.

Estos seis factores fueron sometidos a un análisis factorial con el fin de poder establecer la posible relación entre ellos. Este nuevo análisis (que resultaría en factores de segundo orden) agrupó en dos a los seis factores que acaban de ser presentados: el *primero de ellos* estaba formado por el conservadurismo mágico y comprensivo, el desencanto intelectualizado y la organización social-independencia personal, al que se denominó *conservadurismo parlamentario en el que se reconoce la dificultad por resolver los problemas sociales, con actitud de no-compromiso con estos problemas, junto a una independencia personal*; el segundo factor estaba compuesto por el autoritarismo maniqueo, el dogmatismo y la xenofobia paranoide y la membresía sociogrupal con pacifismo en relaciones personales que fue denominado provisionalmente como *dogmatismo con predominio de actitudes autoritarias, intolerancia de ambigüedad y recelo paranoide*. La relación entre ambos factores fue menor a $-0,20$.

En un segundo estudio realizado en 1995, participaron un total de 1360 adultos, habitantes de Canarias (rango de edad entre 18 y 76 años; poco más de la tercera parte sin estudios o un nivel primario y menos de otra tercera parte tenían estudios universitarios; 40 % en situación de paro laboral) y se aplicó una técnica de análisis similar¹⁷ en segundo orden. En esta ocasión aislamos tres factores claros, estadísticamente potentes y psicológicamente interpretables: (1) dogmatismo receloso, fatalista y xenófobo, con reconocimiento de que existen problemas personales que no se pueden resolver en el mundo social; (2) creencia fatalista acerca del futuro de la natu-

17. En esta ocasión, con el cuestionario ya depurado se pidió el gráfico de sedimentación de los factores sin rotar con valor propio igual o superior a 1,0000; se pidieron dos soluciones factoriales rotadas, una con 3 y otra de 4 factores, con resultados similares), pedimos rotación oblicua y hemos aislado tres factores psicológicamente interpretables.

raleza humana, con aislamiento del cuerpo social y (3) anticonvencionalismo pacifista, acracia y búsqueda de hedonismo. La relación entre el primero y el segundo factor es alrededor de 0,00 pero entre el primero y el tercero es de 0,52; entre el segundo y el tercero, asimismo se encuentra una relación a anotar de 0,54, lo que sugeriría que la relación entre el dogmatismo receloso y el fatalismo sobre el futuro de la naturaleza humana tiende a estar mediada por ese tercer factor de anticonvencionalismo pacifista (lo que implicaría, que ese tercer factor formaría un sustrato común al primero y al segundo).

En todo caso, los resultados que acabamos de presentar sugieren algunas conclusiones de peso: (1) que autoritarismo y antiautoritarismo no son términos excluyentes entre sí sino que dimensiones de uno y otro conviven en un mismo individuo y desempeñan un papel relevante (importancia similar) en sus vidas; (2) que el antiautoritarismo tiende a presentarse claramente en contextos familiares y de relaciones personales; (3) que existe un patrón de conservadurismo que va unido a un pacifismo en las relaciones personales y (4) que el dogmatismo xenóforo tiende a estar presente aunque, dentro del panorama de factores y porcentaje de varianza explicada, no se presenta en toda su pureza ni resulta especialmente potente en la población española, en general, no universitaria.

El panorama de dimensiones social-actitudinales, así como de creencias y valores ofrece una visión un tanto más rica que el que cubre el autoritarismo y la intolerancia a la ambigüedad. Junto a estas "creencias" y valores de la sociedad tradicionalmente industrial se superponen un sistema de creencias postmodernas y dimensiones de contracontrol que, junto al papel de la exigencia laboral, parecen actuar como filtros y frenos de la "renuncia a la libertad" que se encontraba muy presente en la bibliografía aparecida en los años cincuenta y sesenta. La conjunción e interacción de estos factores hacen poco probable la aparición de movimientos fanáticos o integristas globalizadores y que tengan una aceptación social general in mediata en occidente, en la medida en que se mantengan las condiciones actuales. Ello no quiere decir que estos elementos radicales no aparezcan en ciertas parcelas de la población o que se activen de manera más o menos intensa ante la pérdida de libertad o amenaza de pérdida de libertad de elección.

3. EL PROBLEMA DE LA "DESCRIPCIÓN" Y UN INTENTO DE ACCIÓN

Más allá de los tratamientos teóricos (que son importantes), quedaría la necesidad por ofrecer instrumentación concreta que permita conocer la opinión de los ciudadanos al respecto de la integración. Desgraciadamente en este tema, las discusiones ideológicas y políticas han estado más presentes y con mayor frecuencia que los resultados empíricos que hubieran permitido un tratamiento más claro y aplicado de los problemas. Sin la generación de una adecuada ingeniería comportamental y social, las conclusiones teóricas se convierten en argumentos huecos que hacen que lo argumentado desaparezca en la práctica social.

A la hora del estudio empírico, dos maneras generales de acción son posibles. *En primer lugar*, la manera más tradicional y aceptada consistiría en actuar (a nivel descriptivo y de intervención) sobre los distintos tipos de discapacitados con el fin de ayudarles directamente a su integración (escolar, social y personal) y esta manera de pensar es la que se ha estado defendiendo cuando se dice que el objetivo básico es que los discapacitados "pasen desapercibidos" porque se conducen como personas "normales", "no discapacitadas", siguiendo las normas de cada edad o fase evolutiva. *En segundo lugar*, en la medida en que la integración es un proceso social muy complejo en el que intervienen ciudadanos muy distintos, la idea sería más que hacer a las personas con discapacidad "indistinguibles de los demás", promover que todos "esos demás" acepten los procesos de integración y, de manera conjunta, que se eliminen aquellos problemas que incidan negativamente en la aceptación de la integración. Si bien pensamos que las dos formas de actuación deben ser perseguidas, en esta ocasión nos ocupamos de la segunda.

Una consideración de peso que ha pesado en la decisión adoptada es que la conceptualización de ciertas discapacidades (en concreto, por ejemplo, del retraso mental) se ha modificado sustancialmente y en nuestros días se propone que no se trata de una enfermedad ni condición psicopatológica, sino una condición humana que debe ser aceptada como tal y ofrecer la ayuda que sea necesaria. Esta reconceptualización no quiere decir que se acepte una desesperanza en la investigación y aplicación de procedimientos

de socialización potentes sobre esta población¹⁸, sino que se debería promover una actitud de aceptación y tolerancia hacia estas personas, a lo largo de todo el curso vital. Y no, precisamente, eliminar los rótulos, ni hacer desaparecer los diagnósticos sino aplicarlos en la medida en que todo ello redunde en la prestación de servicios más eficaces, sin que todo ello lleve consigo un proceso de estigmatización.

Sucede, además, que tradicionalmente se ha atribuido a un prejuicio relacionado con el síndrome de autoritarismo (anti-intrasección, intolerancia de la ambigüedad, xenofobia) y racismo el rechazo de las personas diferentes a uno mismo. En este sentido, una vez visto el panorama de dimensiones que se han presentado más arriba, se ofrecerán algunos resultados acerca de los codeterminantes psicosociales de las actitudes hacia la integración.

3.1. La construcción de instrumentos sobre las actitudes hacia la discapacidad

A la hora de generar instrumentos para evaluar las actitudes hacia la integración de discapacitados deben tenerse en cuenta dos importantes fuentes de variación: la primera se refiere al tipo y grado de discapacidad que se trate de estudiar; la segunda, el tipo de persona que debe cumplimentar el instrumento.

Por lo que se refiere al primer punto diremos que hemos estudiado el retraso mental y la ceguera y, básicamente (aunque no de manera exclusiva), referidas estas discapacidades a niños en edad de escolarización obligatoria.

Por lo que se refiere a las personas que expresan sus opiniones respecto a la integración, se ha cubierto el rango de edad que va desde la escolarización obligatoria hasta el final de la fase adulta. Este amplio rango de edad ha exigido la aplicación de formas ins-

18. La interpretación que se ha hecho de esa decisión no ha sido uniforme. Para algunos autores representa una confesión de fracaso en las técnicas de intervención; para otros, la aceptación de una estrategia de tratamiento actual y realista de los problemas y, junto a ello, llevar a cabo acciones más eficaces para lograr una continuidad de servicios de ayuda y de cambio de actitud de la población hacia las personas con retraso mental. Es muy posible que se trate de ambas cosas a la vez.

trumentales distintas en la medida en que las capacidades de comprensión de los ítems de los cuestionarios son distintas a los 7 y a los 40 años. En la medida en que, por lo que se refiere a adultos, padres y profesionales de la enseñanza desempeñan un papel social muy distinto en este dominio de la integración, asimismo han participado ambos grupos.

En una *primera fase* estudiamos las actitudes hacia el retraso mental en adultos (Pelechano et al., 1987). El primer intento por estudiar este tema fue hecho a mitad de 1974 en Canarias (Pelechano, 1975), utilizando el diferencial semántico de Osgood sobre una muestra representativa de padres de niños escolarizados y de padres de retrasados mentales. Este intento fue un fracaso porque *los padres se negaron radicalmente a cumplimentar una prueba sobre ello*. El estudio sobre actitudes formaba parte de un estudio epidemiológico acerca de la incidencia y prevalencia del retraso mental en la población escolarizada de la provincia de Santa Cruz de Tenerife y con el objetivo de llevar a cabo, una programación de servicios de atención y cuidado de esta población.

Un segundo intento con más éxito se llevó a cabo como parte del Programa comunitario de Educación Especial para Cantabria (1982-1985) y restringido, asimismo, al estudio de las actitudes hacia el retraso mental. Se partió de un cuestionario muy utilizado en Estados Unidos de Kastner y Repucci (Kastner, Repucci y Pezzoli, 1979) formado por 35 ítems con formato Likert con 5 intervalos de respuesta cada uno. Esta escala se refiere a integración no solamente de niños sino de adultos y muestrea nueve áreas lógicas que son las siguientes: (1) vecindad y/o tolerancia como vecinos; (2) información acerca de la psicobiología del retraso mental; (3) aceptación en el trabajo; (4) miedo a retrasados mentales; (5) aceptación de independencia y autonomía; (6) aceptación de retrasados mentales en juegos de niños no retrasados; (7) aceptación en centros escolares de actividades de integración; (8) rentabilidad de los programas de integración y (9) derecho al acceso de bienes sociales y culturales de la persona retrasada mental. El código de corrección llevaba consigo el hecho de que una mayor puntuación representaba mayor aceptación de la integración (y/o de las actividades de integración).

En una *segunda fase* estudiamos las *actitudes hacia la integración de invidentes*, formando parte de un proyecto acerca de determinantes de esas actitudes y su posible modificación en el caso de la población escolarizada. Puesto que los participantes en los estudios sobre actitudes hacia la integración cubrían un rango de edad muy amplio, desde la infancia hasta el final de la fase adulta, la instrumentación tuvo que diversificarse y adaptarse al respecto.

(i). La *escala para adultos* fue una adaptación de la escala de Kastner y Repucci, a la que se añadieron ítems específicos sobre problemas de invidentes inspirados en la escala de Voeltz (1980), con un total de 87 elementos, con tres alternativas de respuesta (del acuerdo total al desacuerdo total) y que cubren las siguientes áreas racionales: (1) conocimiento acerca de la ceguera y sus repercusiones psicológicas; (2) derecho a educación adecuada para invidentes en centros públicos; (3) disfrute de bienes sociales y culturales; (4) tipo de trato especial o no y en qué momentos; (5) exigencias disciplinarias y de rendimiento sobre los niños ciegos y (6) aceptación personal y social de los invidentes. Este instrumento fue cumplimentado por un total de 1010 adultos que vivían en Asturias (627), Valencia (204) y Canarias (172); 552 de los cuales eran profesores de primaria o secundaria obligatoria, 62 profesores especialistas de educación especial y 396 padres de alumnos; el 65,2% mujeres. El análisis factorial de la escala dio lugar a 10 factores de primer orden (rotación oblimin), que se agruparon en tres factores de segundo orden (rotación varimax). El primer factor es de *rechazo de la integración escolar de invidentes*. El segundo, fue denominado (García de la Banda y Pelechano, 1996) de *desconocimiento de la ceguera, percepción negativa de los invidentes* y, en suma, de *rechazo social de los ciegos*. El tercer factor refleja una *actitud positiva de aceptación socio-laboral de invidentes*. La existencia de una correlación del orden de 0,50 entre los dos primeros factores aconsejó un análisis de tercer orden que confirmó las expectativas: dos factores, uno de rechazo de los invidentes (que agrupaba el primero y segundo de segundo orden) y un factor de aceptación. La relación entre estos dos factores era

nula de modo que no cabe decir que una aceptación lleva consigo la eliminación del rechazo y a la inversa.

(ii). Sobre esta escala se elaboró una segunda aplicable a escolares a partir de los 10 años, formada por 73 elementos, los cinco primeros se referían a elementos de identificación (si en el colegio hay algún niño/a ciego/a, si lo hay, que esté en mi clase, permanencia en un colegio anterior en el que hubiera alumnos ciegos, en clase o no y una clara posición de rechazo: "Lo mejor que pueden hacer los niños ciegos es quedarse en su casa"). El resto de cuestiones tenía 3 opciones de respuesta (de acuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni desacuerdo). El análisis factorial (N=322 alumnos a partir de 10 años) dio lugar a una solución de 8 factores de primer orden que no eran independientes entre sí. Un análisis factorial de segundo orden aisló dos factores *independientes*, uno de *rechazo de la integración escolar en especial y del niño ciego en general* y un segundo factor de *aceptación sociopersonal del niño ciego*. Esta solución de segundo orden fue equiparable a la de tercer orden obtenida en adultos.

Con el fin de estudiar las actitudes hacia la integración en niños más pequeños se eligieron aquellos elementos que fueran más representativos de cada factor de primer orden con el fin de ser empleados como "marcadores" de cada uno de los factores empíricos. Posteriormente se estudió la "transformación" del ítem en un formato de dos afirmaciones excluyentes que el niño debía elegir (por ejemplo: "Los niños ciegos: (A) deberían ir a los mismos colegios que los niños que ven; (B) deberían ir a colegios donde solo haya niños ciegos"), una a favor y otra en contra de la integración. Se elaboró así un cuestionario formado por 31 elementos (los cinco ítems primeros eran los mismos que los que cumplimentaban los alumnos mayores), de aplicación individual (N= 408 alumnos de primer ciclo de primaria y 790 de segundo ciclo, el 40% de la Península y la mitad aproximadamente, chicas, todos ellos alumnos de centros públicos o concertados). La transformación a puntuaciones T permitía la comparabilidad de las puntuaciones alcanzadas a todo lo largo de la escolarización obligatoria (6 a 14 años).

3.2. La "historia natural" de las actitudes hacia la integración y sus concomitantes sociodemográficos y psicológicos

El estudio sistemático de la evolución de las actitudes hacia la integración no está hecho. Para llevarlo a cabo sería necesaria la existencia de un banco de datos longitudinales y representativos de toda la población y elegir distintas generaciones para ir apesando la evolución en cada una de ellas. Además, puesto que la decisión jurídica y su puesta en práctica tienen una fecha de comienzo, deberían haberse tomado "calas" de cada generación con instrumentación adecuada y comparable. En ausencia de todo ello hemos llevado a cabo estudios transversales en los que padres, profesores y alumnos de la comunidad educativa y de distintos lugares del territorio nacional han expresado las opiniones que les merecen las actividades de integración con los instrumentos que acabamos de describir más arriba. Los resultados alcanzados son muchos y de distinto calado científico y social, de los que exponemos a continuación una selección que consideramos relevante para los objetivos de esta ocasión. La metodología que hemos empleado en la obtención de estos resultados ha sido la aplicación de estadística univariada (en el cálculo de las diferencias entre grupos) y multivariable (análisis discriminante, análisis factorial, ecuaciones de regresión, análisis MANOVA con covariados).

3.2.1. Una nota acerca de la estructura factorial

En adultos, adolescentes y niños hemos aislado una estructura factorial que, en su expresión más simple ha dado lugar a dos factores sobre actitudes hacia la integración. El primero y más potente, de rechazo hacia la integración escolar; el segundo, de aceptación socio-laboral y hasta personal de los discapacitados (recordemos que nos hemos restringido a retraso mental y a invidentes). Ambos factores son independientes entre sí, lo que significa que una puntuación alta en uno de ellos nada nos dice respecto a la puntuación alcanzada en el otro. Este resultado quiere decir que no debe hablarse de aceptación generalizada, ni de rechazo generalizado de la integración de discapacitados, sino que ambas coexisten y que funda-

mentalmente *dependería de los contextos de vida* el que los discapacitados sean aceptados o rechazados.

3.2.2. La "historia natural"

Con muchas precauciones, las siguientes conclusiones pueden considerarse como resumen de los resultados alcanzados:

(a). Los adultos presentan puntuaciones mayores hacia el rechazo de la integración que los niños y adolescentes. Las puntuaciones respecto a la aceptación tienden a ser indistintas. Este resultado apunta al diseño y puesta en práctica de intervenciones encaminadas al cambio de actitudes en la infancia; sucede además, que los resultados apuntan a que alrededor de los 35 años (en el intervalo de 31 a 38) las actitudes tienden a consolidarse definitivamente y los cambios posteriores son negligibles.

a.1. Respecto al *género*, hombres y mujeres no se diferencian en las actitudes de rechazo. Se observa una puntuación ligeramente superior ($p < 0.05$) en la aceptación por parte de las mujeres.

a.2. Por lo que se refiere al *contacto* aquellas personas que no han interactuado directamente con los discapacitados presentan actitudes de rechazo mayores que las que han interactuado directamente.

a.3. Por lo que se refiere al *role social y profesional*, en general, los padres presentan actitudes más negativas hacia la integración que los profesores. Dentro del mundo de los profesores, los que son de primaria expresan opiniones más negativas hacia la integración que los que trabajan en Educación Especial (profesores de apoyo, de hecho y que dependen económicamente de este contacto).

(b). En los alumnos durante la fase de escolarización obligatoria, desde la entrada en el centro (en primero y segundo curso de primaria) hasta el final del segundo ciclo de primaria las actitudes de rechazo tienden a disminuir. Desde aquí hasta el final de la escolarización obligatoria, las actitudes de rechazo hacia la integración se incrementan, llegando a alcanzar puntuaciones más altas que a la entrada en la escuela. Este resultado nos parece especialmente preocupante y significaría que los centros escolares serían eficaces durante los primeros años en la disminución de las actitudes

negativas hacia la integración de discapacitados, pero se muestran ineficaces en la educación social de los alumnos respecto a la aceptación de la integración. Este panorama general debe modularse por la influencia, al menos, de dos parámetros: el género y el tipo de contacto

b.1. Por lo que se refiere al *género*, las alumnas tienden a rechazar menos que los alumnos. Este efecto se mantiene a todo lo largo de la fase de escolarización.

Por otra parte, se observa un efecto interactivo significativo de género por ciclo, tanto en la aceptación como en el rechazo. En los *chicos* el factor de rechazo tiende a incrementarse en el segundo ciclo con relación al primer ciclo; desde el segundo ciclo, la puntuación tiende a disminuir y llega a alcanzar, al final de la escolarización obligatoria, una cuantía similar a la alcanzada en el momento de la entrada en el sistema escolar. En el caso de las chicas se observa una tendencia distinta: disminución en el segundo ciclo, seguida de un incremento al final de la escolarización.

Posiblemente el resultado conjunto observado se deba a la mayor inflexión de puntuaciones en las chicas.

b.2. Por lo que se refiere al *contacto*, diferenciamos tres tipos: un contacto nulo (cuando no se ha tenido experiencia alguna, ni en aula ni en centro, de la existencia de un discapacitado), intermedia (cuando se sabe que existe uno o más discapacitados en el centro, pero no en el aula) y máxima (cuando existe un discapacitado en el aula). Las actitudes de rechazo son superiores en el caso del *contacto intermedio* (presencia de uno o más discapacitados en el centro, aunque no en el aula) y mínimas, en el caso del *contacto máximo* (experiencia directa de aula con un discapacitado). Este resultado indica que la estrategia de "contacto lejano" posee efectos contraproducentes en los centros escolares y, a menos que se tenga experiencia continuada de contacto con la discapacidad día a día, no funciona el "contacto" como estrategias encaminada a aminorar las actitudes negativas hacia la integración.

(c). En los alumnos, la aceptación de la integración de discapacitados se mantiene prácticamente sin cambios a lo largo de todo el proceso de escolarización. Las diferencias se observan cuando se modulan los resultados por el género y el tipo de contacto.

En definitiva, los resultados apuntan a que la escolarización no parece ayudar, sin más, a un cambio de actitudes hacia la integración de manera mayoritaria y que deberían programarse y llevarse a cabo acciones concretas y continuadas si se quiere que la integración escolar sea un hecho y, lo que posiblemente sea más importante, esa integración se convierta en una cuestión fáctica a lo largo del ciclo vital. Los resultados, hasta el momento, no son especialmente halagüeños.

3.2.3. Codeterminantes psicológicos de las actitudes hacia la integración de discapacitados en los adultos

En una de las investigaciones realizadas y en parte publicadas (García de la Banda y Pelechano, 1996) aplicamos un conjunto de cuestionarios de personalidad que evaluaban dimensiones de personalidad (de tipo "interno" como ansiedad, locus de control, motivación y extroversión; tanto como de tipo psicosocial como autoritarismo, dogmatismo, antiautoritarismo, rigidez) junto al cuestionario de actitudes hacia la integración. Empíricamente todos los factores de personalidad presentaron coeficientes de correlación significativos con uno u otro de los factores de actitudes hacia la integración y el sentido de la correlación tenía sentido psicológico:

- Extroversión se relaciona negativamente con el rechazo de la integración.
- Neuroticismo-ansiedad presenta relaciones significativas y positivas tanto con la aceptación como con el rechazo. También positiva con los dos factores es el coeficiente correspondiente a ansiedad en el trabajo o de reacción de inhibición ante situaciones de estrés.
- Tanto la autoexigencia rígida en el trabajo como el convencionalismo presentan relaciones positivas, significativas y de doble cuantía con la aceptación y con el rechazo de la integración, que las correspondientes a neuroticismo-ansiedad.
- Por lo que se refiere al locus de control, tanto el factor de aceptación como el de rechazo presentan coeficientes de correlación significativos con los dos factores de actitudes hacia la integración.

Los factores de control interno presentan coeficientes negativos con las actitudes hacia la integración y los factores de control externo presentan coeficientes positivos y significativos con los dos factores de actitudes hacia la integración.

• Los factores de autoritarismo-antiautoritarismo presentan el siguiente patrón: el conservadurismo pacifista presenta un coeficiente positivo y significativo con el factor de aceptación de la integración. El factor de autoritarismo dogmático presenta coeficientes positivos y significativos tanto con la aceptación como con el rechazo hacia la integración.

Estos factores presentan relaciones entre sí, aunque estas relaciones no son de la suficiente intensidad como para hacer pensar que se trata de variables redundantes. Dada la cuantía de los coeficientes de correlación cabría pensar que se trata de relaciones lineales entre integración y personalidad. Con el fin de aclarar un poco más el papel de estos factores en las actitudes hacia la integración se llevó a cabo un análisis más específico y que permitiese graduar el poder de predicción de estas variables de personalidad respecto a los factores de integración. A tal fin se eligió el 25% extremo en las puntuaciones de cada factor (aceptación y rechazo) y se llevaron a cabo sendos análisis discriminantes múltiples.

(a) Por lo que se refiere al *rechazo de la integración*, se aislaron tres variables de personalidad con una *lambda de Wilks* estadísticamente significativa (correlación canónica de 0,58, $p < 0,00006$) que formaban una función discriminante con una clasificación correcta del 84,30% de casos. Los resultados sugieren que una persona que defiende la segregación escolar y social del invidente estaría caracterizada por tener puntuaciones altas en sobre-esfuerzo personal y actitud de élite, puntuaciones asimismo altas en autoritarismo dogmático (pensamiento dicotómico) y con un fuerte control externo en cuestiones sociales (despreocupación en la planificación de medios para el logro de fines, un tanto insolidarias y pasivas ante los problemas de los demás).

(b) En cuanto al factor de *aceptación socio-laboral*, dos son las variables con poder de discriminación significativo (correlación canónica de 0,68, $p < 0,0001$) y un volumen de clasificaciones correctas del 75%. Las personas que aceptan más la integración presentan

puntuaciones altas en el factor denominado conservadurismo pacifista en primer lugar y, en segundo, puntuaciones asimismo altas en el factor de autoexigencia rígida en el trabajo y detallismo (preferir trabajos de detalle).

Estos resultados sugieren que algunos de los "factores autoritarios" sociales y una parte importante de factores de rigidez laboral tienden a favorecer la aceptación de la integración, en contra de lo que podría pensarse a partir de un "sentido común" acrítico. Una explicación posible de estos resultados los relacionaría con los componentes religiosos y caritativos de rigidez y autoritarismo.

3.2.4. Codeterminantes en los alumnos

Se llevó a cabo un análisis similar en el caso de los alumnos mayores (último ciclo de escolarización obligatoria) por lo que se refiere a las variables de personalidad (excepto los factores de dimensiones sociales de la personalidad, se encontraban representados la mayoría de los constructos, además de un test de inteligencia general (Raven especial y Raven general, según los niveles) y en el análisis correlacional se encontraron resultados similares a los de los adultos.

Por lo que se refiere a inteligencia general, presenta relaciones negativas con el rechazo de la integración pero es independiente de la aceptación.

Para toda la muestra de alumnos, además, se aplicaron sendas baterías de habilidades interpersonales, que asimismo presentaban relaciones significativas y negativas con el factor de rechazo de la integración (las baterías debían ser distintas para los distintos ciclos, por lo que no es posible un análisis conjunto de las variables). Estas variables de habilidades interpersonales han desempeñado papeles estadísticamente significativos en todos los casos, bien sea la búsqueda de alternativas de solución, la atribución causal, la segmentalización y la previsión de consecuencias (cfr. Pelechano, 1996e). El sentido de las relaciones indica que estas habilidades interpersonales desempeñan un importante papel y promueven la disminución del rechazo de la integración y, en la mayoría de casos,

favorecen la aceptación de la integración. Este resultado sugiere una forma concreta de intervención con alumnos.

4. EL PROBLEMA DE LA INTERVENCIÓN

El intento de implantación de una nueva manera de convivencia y/o de práctica educativa, sanitaria o política lleva consigo un considerable volumen de problemas y de los que no se conocen soluciones simples si no se saben los compromisos psicológicos comprometidos con la aceptación y/o promoción de estas novedades. El tema representa una especialidad en intervención psicológica y a la que se ha dado el nombre de implantación/diseñación social de decisiones y resultados. Esta especialidad ha preocupado a organismos internacionales como la UNESCO en sus reiterados intentos por lograr cambios educativos de peso en distintos países y cuyos resultados no han sido espectaculares, ni muy significativos a corto plazo.

Se pueden distinguir dos grandes tipos de intervenciones: las inspiradas en la ingeniería social por un lado, y aquellas otras que apelan a los cambios individuales.

Las estrategias de *ingeniería social* suponen el diseño de un sistema operativo en el que no se dé opción para que el individuo participe en la toma de decisiones (así, por ejemplo, la implantación de un sistema de distribución de agua potable para cada vivienda de la ciudad hace que, al abrir el grifo, salga agua potable y no de otro tipo y la participación del ciudadano consiste en abrir o no el grifo; o la limitación de la velocidad de los automóviles que provenga de las fábricas y no de leyes o conductas concretas realizadas por ciudadanos): como ventajas de este tipo de soluciones se cuentan el automatismo de su cumplimiento (no hace falta un acto volitivo en cada ocasión) y de ahí, su teórica eficacia; como desventajas, la consideración de que se trata de algo "ajeno" al individuo y, por ello, no pertenece a su "equipamiento psicológico responsable" y, probablemente, aparte los posibles gastos, la inexistencia de recursos técnicos viables de ingeniería social para los problemas sociales que existen.

Las estrategias de *cambio individual* suponen que los cambios institucionales y organizacionales están mediados por los cambios en actitudes, creencias, valores y competencias de los individuos que forman el cuerpo social. Sin ese cambio individual, los cambios propuestos no se incorporan a la práctica diaria. Ello implica que los cambios legislativos y organizacionales pueden ser el marco jurídico o las consecuencias de, pero nunca los factores, los productores del cambio real. Por lo que se refiere a la discapacidad, la ley de integración y sus desarrollos posteriores representan un marco legal de intervención, pero no la intervención como tal.

La legislación sobre la integración de discapacitados tiene un ámbito de aplicación para toda la sociedad y de ella se han derivado unas estrategias "normalizadoras" que tienen como objetivo, prioritariamente, las personas discapacitadas y, secundariamente, los profesionales que desempeñan su actuación profesional en ese ámbito y con el fin de que aprendan los tipos de intervenciones más adecuadas para el logro de esa "normalización"¹⁹ (la intervención de los profesores en educación, la aplicación de técnicas de rehabilitación en todos los casos), la estrategia de cambio sobre los discapacitados es la "adecuada" y, de hecho, es la que se ha aplicado desde el comienzo en éste y el resto de países en los que existe la integración²⁰.

19. Debe quedar bien claro que nos estamos refiriendo a tipos de discapacidad muy clara *dentro de cada contexto sociocultural*. Frente a la estrategia que posee como criterio la norma grupal, propondríamos otra en la que el criterio fuese básicamente ipsalivo. Si la norma es grupal, se corre el peligro de generalizar la "normalización" hasta hacer desaparecer la cultura del individuo en aras de una integración en otra que es la mayoritaria, cuestión que ya se ha planteado hace más de una década y que difícilmente pueda ser respondida de forma que respete la individualidad y el entramado cultural (por ejemplo, en el caso de culturas primitivas o diferentes a la del progresismo occidental). Si es individual, la integración se hace de acuerdo con el entorno ecológico próximo en el que vive el individuo y las "normas grupales" pierden la mayor parte de su relevancia. Este segundo criterio diferencial por naturaleza exige otras maneras de actuación a las que se están llevando a cabo en los centros escolares. Y exige otro marco legal y práctica profesional.

20. Un grave problema es que el primer derecho que tienen las personas discapacitadas es la de recibir atención que sea eficaz y ya existe un cierto volumen de denuncias en Estados Unidos por obligar a integrar retrasados mentales en centros de integración sacándolos de centros de educación especial porque los padres recaban servicios eficaces (y en más de una ocasión, se ha trasladado al discapacitado a un centro "público" sin haber previsto la necesidad de prestar servicios especiales en él, por lo que los "nuevos servicios integradores" han servido para hacer perder las ganancias alcanzadas, al no contar con el personal especializado adecuado).

El problema es que la integración "legal" representa un paso legal pero no necesariamente social. De hecho, el que se consolide o no el marco legal integrador exige no solamente conocer lo que sucede con los profesionales que intervienen en el proceso y los propios discapacitados sino, además, lo que piensan al respecto todas las personas que se ven involucradas en el fenómeno de la integración. Tal y como se ha presentado más arriba, padres, profesores y alumnos "no-integrados" participan en ese proceso y lo que ha sucedido hasta ahora en la mayoría de centros escolares es la detección de resistencias graves que, a la larga, dificultan cuando no impiden la integración de discapacitados. En la práctica existen todavía profesionales y sectores muy amplios de la población para los que la integración no es un procedimiento adecuado, por lo que difícilmente van a aceptar este recurso, sin más. De ahí se deriva otra estrategia de intervención individual en la que el objetivo no es "normalizar" de entrada al discapacitado sino lograr que desaparezca o disminuya el prejuicio hacia los discapacitados y, a la vez, pueda aceptarse mejor la integración. Una de las primera formas de plasmar este objetivo lo trae consigo la misma estrategia de integración (fomentar el contacto entre discapacitados y no discapacitados), a lo que hemos denominado el incremento del contacto. El problema es que con ella tan solo, hemos visto que no parece que ello se alcance con la mera ubicación de las personas discapacitadas en los centros escolares. Una segunda se basa en la promoción de una actitud general positiva hacia los seres humanos, una actitud "desprejuiciada" o, lo que hemos ilustrado con dos intervenciones, con el fomento de las habilidades interpersonales en alumnos de centros públicos en los que se da la integración.

4.1. Una ilustración: el papel de la auto-implicación

Una de las líneas de investigación clásicas respecto del prejuicio se refiere al cambio en tolerancia e interacción en dos condiciones: cuando se contesta a las pruebas de manera "neutral" y cuando se maneja el grado de implicación de manera que, tradicionalmente se asume que con la "cercanía real" del objeto motivo de la actitud

prejuiciada, las puntuaciones en ese prejuicio disminuyen. En la medida en que la integración de discapacitados representa el establecimiento de contactos más intensos y/o frecuentes entre discapacitados y no-discapacitados, esta mayor cercanía llevaría consigo una disminución de puntuaciones en el factor de rechazo de integración. Los resultados alcanzados en alumnos no van en esa dirección del todo, sino que se modulan por la existencia o no de contacto directo.

Con el fin de poder contrastar los efectos en una situación más "experimental" en los adultos y los compromisos que ello trae consigo respecto a los factores de autoritarismo - antiautoritarismo, se llevó a cabo un estudio (Pelechano et al, 1987) en el que participaron 393 adultos que vivían en Santander. 204 de ellos formaron el "grupo experimental" y 289 el "grupo de control". Todos ellos cumplimentaron el cuestionario sobre actitudes hacia la integración de retrasados mentales de Kastner y Repucci, además de otros tres cuestionarios que evaluaban autoritarismo (escala F), nuestra versión del dogmatismo y nuestra escala de anti-autoritarismo. Aproximadamente la mitad de cada grupo vivían en la periferia de la ciudad de Santander y la otra mitad en zonas más centrales.

El procedimiento utilizado fue el siguiente: a través de la prensa se detectaron un conjunto de pisos que estaban vacíos y que se anunciaban como alquiler. Un encuestador o encuestadora visitaba, entonces, a todos los pisos "llenos" del edificio y a partir de aquí, la estrategia se diversificaba según se adscribiera el piso al grupo experimental o al de control.

En el "grupo experimental" se presentaban diciendo que a consecuencia del Decreto sobre Integración de Personas Discapacitadas, el Gobierno Autónomo había decidido que grupos de personas discapacitadas vivieran en pisos-hogar y que el piso vacío de su edificio era uno de los elegidos. Desde la Universidad se estaba haciendo un estudio acerca del impacto de esa decisión en los ciudadanos y, por ello, se estaba visitando a los habitantes del edificio con el fin de recabar su opinión; para ello había unos cuestionarios que si, deseaban, los podían cumplimentar. Si se lograba la participación, se cumplimentan todos los cuestionarios, y al ter-

minar se daba la información verdadera (se trataba de estudiar en una situación de simulación, lo más realistamente posible, las actitudes de las personas acerca de la integración de discapacitados pero que no había decisión por parte del Gobierno Autónomo al respecto, ni el piso del edificio corría "peligro" de ser ocupado por discapacitados; por otra parte, no había escrito ningún nombre en concreto y si deseaban participar en el estudio se garantizaba totalmente el anonimato; de otra forma se rompían los cuestionarios en su presencia y se dejaban todos los papeles cumplimentados en la casa del participante.

En el caso del grupo de "control", se trataba asimismo de pisos del mismo edificio y se exponía en general la posibilidad de que el Gobierno Autónomo pensara habilitar algunos pisos como "hogares" para estas personas discapacitadas, como parte de los cambios a realizar en educación y política social de la comunidad autónoma. No se hacía referencia alguna al piso vacío y, si aceptaban, se pasaba a la cumplimentación de la prueba. Al final se explicaba asimismo el proyecto de trabajo en líneas generales, y se pedían los datos (en anonimato y con preservación total de intimidad). Caso de negar la participación, se rompían los instrumentos cumplimentados delante del sujeto y, si se decidía participar, se recogían para formar parte de la investigación.

En 15 de los 35 ítems del cuestionario sobre actitudes hacia la integración de discapacitados se observaron diferencias estadísticamente significativas. Estas diferencias y su sentido pueden agruparse en unos bloques que poseen cierto sentido.

(A). Un primer grupo de seis elementos refleja una información general acerca del retraso mental y la estimación acerca de la conveniencia o no de que estas personas vivan segregadas de la comunidad o no. En este caso, el grupo experimental (frente al control) defiende que los retrasados mentales deberían vivir en internados. Creen que los retrasados mentales tienen una conciencia clara de que son distintos de los demás, que se comportan como "niños" (por eso la adecuación del nombre), que se nota con claridad cuando una persona es un retrasado mental y cuando no lo es y, finalmente, que no tiene solución porque se trata de un problema genético.

(B) Un segundo grupo de cuestiones inquiriere acerca de la conveniencia de que los retrasados mentales participen en los bienes y actividades de ocio que ofrece la sociedad tales como cine, teatro, deportes, asistencia a discotecas, etc. En este tipo de cuestiones, el grupo experimental es más restrictivo que el grupo de control.

(C). Un tercer grupo de cuestiones se refiere a la necesidad de vigilancia y de un tratamiento legal diferenciado para los retrasados mentales. El grupo experimental defiende una especificidad de trato legal con más frecuencia que el grupo de control. Y, alternativamente, parecen ser menos proteccionistas de las personas con retraso mental: dicen que no deben ser vigilados ni observados específicamente frente a los no retrasados mentales, cuando se encuentran en lugares públicos y/o de ocio.

(D). Un cuarto grupo de elementos se refiere específicamente a aspectos puntuales directamente relacionados con el procedimiento del logro de la auto-implicación (cambio de piso en el valor del piso a consecuencia de la presencia de retrasados mentales entrando y saliendo del edificio, necesidad de contar con la opinión de los habitantes antes de la toma de decisiones, "peligro" hacia la integridad y bienestar de los retrasados mentales por parte de los vecinos y acciones directas por parte de los vecinos para impedir que se ponga en acción la media de vivienda-hogar para retrasados mentales en el edificio). El grupo experimental muestra un rechazo significativamente mayor que el grupo de control.

(E). Finalmente, se han observado diferencias estadísticamente significativas en un ítem cuyo contenido es el siguiente: "Un padre debería permitir que su hijo normal jugase con un niño retrasado mental". El grupo control responde de manera más permisiva que el grupo experimental sin que haya claras razones sobre ello.

Se ha calculado asimismo un análisis discriminante en el que la adscripción a los grupos era la variable experimental/control y los predictores, las respuestas al cuestionario sobre integración. Se ha aislado una función discriminante (correlación canónica de 0,43, $p < 0,00006$) que clasificó correctamente al 68,96% de los casos: la mayoría de cuestiones que definen la función (5 de 7) parecen específicas de la manipulación experimental realizada y se refieren al cuidado con que deben actuar las comisiones de selección de los

pisos-hogar, la relevancia de la opinión y de la acción de los vecinos, sentido de la diferencia propio de los retrasados mentales, lo que hablaría a favor de la especificidad de efectos de la manipulación experimental frente a una actitud generalizada de rechazo o de aceptación. La generalización se encuentra representada por dos datos: uno que propone una mayor restricción (de las diversiones y actividades de ocio que promueve la sociedad) y otra, una cierta liberalización (los padres "deberían dejar" que sus hijos normales jugasen con niños retrasados mentales).

4.2. El papel conjunto de la auto-implicación y del autoritarismo-antiautoritarismo

Con el fin de aclarar el papel conjunto de las dimensiones social-actitudinales comprometidas con el autoritarismo y la auto-implicación se eligieron los dos grupos extremos (25% superior e inferior) en cada uno de los factores de segundo orden de autoritarismo - anti-autoritarismo (conservadurismo y autoritarismo dogmático), se ordenaron los ítems en categorías apelando a un análisis de contenido y se calcularon las diferencias entre grupos. Nos encontramos con dos subgrupos dentro de cada categoría (condiciones de "control" y "experimental") y dentro de cada una de ellas, grupo de puntuaciones máximas en los factores de autoritarismo y grupo de puntuaciones mínimas. Estos son los resultados más relevantes a partir de los correspondientes análisis de varianza y pruebas "t":

(A). Factor de conservadurismo social con pacifismo en relaciones personales: en *condiciones normales (control)* el grupo más conservador muestra significativamente mayor información sobre los retrasados mentales, menor deseo de actividades de integración y adscripción de menos derechos y bienes sociales para los retrasados mentales. Cuando se trata del *grupo experimental o condición de mayor implicación*, el grupo más conservador acepta menos a los retrasados mentales como compañeros de trabajo, expresa menos deseo que se integren educativa, social y personalmente en la sociedad, les adscriben menos derechos y bienes sociales aunque dicen que les toleran más como vecinos.

(B). Factor de autoritarismo dogmático y receloso, con desvinculación socioinstitucional: en *condiciones normales* los más autoritarios demuestran tener mayor información general acerca de los retrasados mentales, y a la vez muestran menos deseo de integración y les dan menos derechos y bienes sociales. En *condiciones de autoimplicación-amenaza*, los más autoritarios expresan menos deseo de que se integren las personas con retraso mental, les adscriben menos derechos y bienes sociales y, a la vez, responden que les tolerarían más como vecinos.

En suma: tanto en uno como en el otro factor, la condición de amenaza promueve un mayor número de diferencias estadísticamente significativas. Los más autoritarios y conservadores muestran mayor conocimiento del retraso mental y a la vez, expresan una mayor tolerancia como vecinos, aunque también les adscriben un acceso menor a los bienes y derechos sociales y desean menos su integración plena.

4.3. El incremento en tolerancia: lógica de los programas de intervención con alumnos y resultados principales

El tipo de intervención realizado con alumnos ha seguido una lógica distinta. Dado que en los estudios correlacionales encontramos que las habilidades interpersonales desempeñaban un papel relevante a la hora de entender las actitudes de aceptación y de rechazo de la integración, se eligieron dos niveles (el primero y el último ciclo de escolarización obligatoria) y se generaron dos programas de intervención asentados en las habilidades interpersonales encaminados a modificar las actitudes sobre la integración de invidentes. Los programas concretos han sido publicados de modo que no vamos a entrar en ellos aquí de manera especial (Hernández, Pelechano, García, García de la Banda e Ibáñez, 1996; García, Pelechano, Hernández, García de la Banda e Ibáñez, 1996): baste decir que se trata de un programa elaborado siguiendo la lógica de la solución de problemas interpersonales, con un mismo número de sesiones en los dos casos, que toma en consideración el entrenamiento en conocimiento de los sentimientos en los demás (empatía),

búsqueda de soluciones distintas para un mismo problema, atribución causal, previsión de consecuencias y segmentación o "troceamiento" de problemas complejos en otros más simples para, después, recomponer el problema total. El entrenamiento se llevó a cabo en los centros escolares, fuera del horario lectivo, 3 sesiones por semana y se seleccionaron como participantes un grupo control y otro experimental para cada curso y nivel, comparables respecto a inteligencia general, habilidades interpersonales (evaluados en cada caso con una batería distinta) y actitudes hacia la integración. Los grupos fueron de 34 en el caso del primer ciclo y de 59 en el del tercero. El diseño utilizado fue de antes, después y seguimiento inter e intragrupo, con la participación en el programa como variable independiente y las actitudes hacia la integración como variables dependientes (dos factores de orden superior). El período de seguimiento, desde el final del programa hasta la valoración fue de 6 meses en el caso del primer ciclo y de 5 meses para el ciclo superior. Como covariables en los análisis MANOVA inter- e intra-, se utilizaron las habilidades interpersonales que habían sido previamente depuradas y factorizadas.

4.3.1. Efectos principales: cambios

El principal efecto inmediato de participación en los dos casos fue la disminución del rechazo y el incremento de la aceptación de la integración de invidentes. Este efecto no dependía de los cambios producidos en las habilidades interpersonales (dicho de otra manera, los efectos sobre las actitudes se mantuvieron al margen del efecto sobre las habilidades).

4.3.2. El problema de la consolidación de efectos

En la fase de seguimiento se observaron pérdidas significativas de las ganancias en el factor de aceptación de la integración. El efecto más importante obtenido fue el mantenimiento de las puntuaciones bajas en el grupo experimental por lo que se refiere al *factor de rechazo* de la integración en los dos ciclos, mientras que las ganancias acerca del *factor de aceptación* se perdieron. Los efectos

parecen consolidarse más en el ciclo inicial que en el superior, lo que puede corresponder tanto a la mayor eficacia de una intervención al iniciar el período de la escolarización, como a la tendencia que hemos comentado más arriba respecto a la historia natural de la aceptación y el rechazo hacia la integración del comienzo de la escolarización obligatoria (mantenimiento de la aceptación junto a una disminución del rechazo), frente a lo observado entre el segundo y el tercer ciclo de menor tolerancia respecto a la integración de discapacitados. Esta tendencia parece distinta en el caso de las habilidades interpersonales.

5. SOBRE LA VALORACIÓN DE EFECTOS Y ALGUNAS SUGERENCIAS

En un sentido radical, la valoración de efectos de las decisiones jurídicas como la puesta en práctica de la ley de integración de personas discapacitadas no es posible hacerla desde presupuestos científicos en la medida en que su gestación (y sustitución del sistema educacional y de funcionamiento anterior) y puesta en práctica no ha sido hecha a partir de resultados científicos sino de supuestos éticos y jurídicos. Por otro lado, deberían tomarse en consideración elementos diferenciales de contextuación social y las formas y maneras concretas de incardinar esa decisión jurídica en el mundo social. Finalmente, deben tomarse en cuenta los elementos temporales del curso histórico y las modificaciones que se han ido introduciendo en los últimos años y que representa, de hecho, un "alejamiento" de las posiciones radicales que se mantenían en los primeros momentos por parte de ciertas administraciones públicas.

De todos modos, hemos mostrado que la actuación sobre los profesionales y las personas discapacitadas, tan solo, resulta especialmente insuficiente en la medida en que la integración compromete a todos los sectores sociales.

En la medida en que la decisión jurídica de implantación fue hecha de manera independiente de la ciencia, la opción que quedaba era la de rastrear los efectos que tal decisión traía consigo en cuanto a repercusiones personales. Por ello, el estudio de las dimensiones socio-actitudinales de la personalidad ocuparon un lugar central. Y,

además, debían tomarse en consideración la situación de tránsito histórico en la que se encuentra la sociedad española en concreto y occidental en general (el impacto del postmodernismo y sus implicaciones pensamos que tiene aquí un lugar por derecho propio).

Lo que nos ha ocupado principalmente en esta intervención, junto a la presentación de un marco teórico ambicioso, ha sido ofrecer ilustraciones sobre maneras de hacer en el mundo de la integración que permitan tanto rastrear los efectos que produce entre la población, como presentar modos de intervención que permitan disminuir el prejuicio ante esa "novedad". Los resultados muestran que la dinámica que se lleva a cabo en los centros escolares tiende a no ser especialmente eficaz para la disminución de las actitudes negativas hacia la integración de discapacitados, por lo que sería conveniente la inclusión de programas específicos encaminados a lograr incrementos en tolerancia. Cuando estos programas se introducen (y hemos presentado resultados al respecto relacionados con las habilidades interpersonales con alumnos), los resultados son satisfactorios.

Por lo que se refiere a los compromisos con personalidad, hemos mostrado resultados en adolescentes y adultos que demuestran que las actitudes hacia la discapacidad se encuentran incardinadas en sistemas funcionales muy distintos, que van desde el neuroticismo y la extroversión hasta la rigidez laboral y un conjunto de factores motivacionales comprometidos con el rendimiento escolar y laboral y el locus de control.

De todos los factores de personalidad el núcleo de autoritarismo, dogmatismo y antiautoritarismo se presenta como especialmente relevante. Lejos de la lógica dicotómica que guiaba la investigación en esta área hasta comienzos de los ochenta, hemos proporcionado resultados demostrativos de que autoritarismo y antiautoritarismo conviven en la estructura personal de los españoles y que desempeñan un importante papel (y no siempre negativo) en las actitudes hacia la integración de discapacitados.

En todo caso, los resultados presentados posee un valor parcial e histórico, son ilustrativos respecto a fenómenos que suceden y han sucedido en centros escolares, pero no representan elementos indiscutibles, aunque representan una fuerte llamada de atención

respecto a lo que se debería y no se debía hacer en la implantación de decisiones políticas tan impactantes como las que llevan consigo la integración de discapacitados. En todo caso, el eutor de este trabajo hace suyas unas palabras que escribió Wittgenstein en el *Tractatus: mis proposiciones tienen el valor de que, cuando se entienden, no sirven para nada, pero hay que entenderlas para superarlas*. Con la intención de que todo lo escrito hasta aquí sirva para mejorar, que no para repetir los mismo errores, es con la que estas páginas han sido escritas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E, Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950).- *The authoritarian personality*, New York, Harper.
- Altemeyer, B. (1981).- *Right-wing authoritarianism*, Winnipeg, University of Manitoba Press.
- Allport, G. W. (1954).- *The nature of prejudice*, Cambridge, MA, Addison-Wesley.
- Billig, M. (1985).- Prejudice, categorization and particularization: From perceptual to a rhetorical approach, *European Journal of Social Psychology*, 15, 79-103.
- Bilsky, W. & Schwartz, S. H. (1994).- Values and personality, *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Devine, P. (1989).- Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Ehrlich, H. J. (1973).- *The social psychology of prejudice*, New York, Wiley.
- Fiske, S. T. (1989).- Examining the role of intent: Toward understanding its role in stereotyping and prejudice. En J. S. Uleman & J. A. Bargh (eds.).- *Unintended thought*, New York, Guilford Press.
- Gardner, H. (1983).- *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- Gardner, H. (1993).- *Multiple intelligences. The theory in practice*, New York, Basic Books.
- Garzón, A. & Seoane, J. (1991a).- Estructura del espacio de creencias, *Boletín de Psicología*, 32, 73-91.
- Garzón, A. & Seoane, J. (1991b).- Creencias sociales y estilos de cultura política, *Boletín de AVEPSO*, XIV, 24-39.

- Gaertner, S. L. & Dovidio, J. F. (1986).- The aversive form of racism. En J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (eds.).- *Prejudice, discrimination and racism*, Orlando, FL, Academic Press.
- García, L., Pelechano, V., Hernández, A., García de la Banda, G. E Ibáñez, I. J. (1996).- Programa de entrenamiento en habilidades interpersonales para la aceptación de invidentes para ciclo superior/ESO. En V. Pelechano (dir.).- *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de entrenamiento, vol. II*, Valencia, Promolibro.
- Hamilton, D. L. (1979).- A cognitive-attributional analysis of stereotyping. En L. Berkowitz (ed.).- *Advances in experimental social psychology*, New York, Academic Press.
- Hernández, A., Pelechano, V., García, L., García de la Banda, G. E Ibáñez, I. J. (1996).- Programa de entrenamiento en habilidades interpersonales para la aceptación de la integración de invidentes en ciclo inicial, En V. Pelechano (dir.).- *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de entrenamiento, vol. II*, Valencia, Promolibro.
- Jones, J. M. (1981).- The concept of racism and its changing reality. En B. P. Brower & R. G. Hunt (eds.).- *Impacts of racism on White Americans*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Kastner, L. S., Repucci, N. D., & Pezzoli, J. J. (1979).- Assessing community attitudes toward mentally retarded persons, *American journal of Mental Deficiency*, 83, 137-144.
- Katz, I., & Hass, R. G. (1988).- Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dal cognitive structures, *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 893-905.
- Linville, P. T. (1985).- Self-complexity and affective extremity –don't put all your eggs in one cognitive basket., *Social Cognition*, 3, 94-120.
- Linville, P. T. (1987).- Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 663-676.
- Pelechano, V. (1973).- *Personalidad y parámetros. Tres escuelas y un modelo*, Barcelona, Vivens Vives.
- Pelechano, V. (1975).- *Censo de escolares necesitados de educación especial en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, vols. I y II*, mimeo, La Laguna, ICE de la Universidad de La Laguna (Tenerife).
- Pelechano, V. (1989).- Ejes de referencia y una propuesta temática. En E. Ibáñez y V. Pelechano (dirs.).- *Personalidad*, Alhambra, Madrid.
- Pelechano, V. (1996a).- Una introducción al modelo de parámetros. En V. Pelechano (coord.).- *Psicología de la personalidad. I. Teorías*, Barcelona, Ariel.

- Pelechano, V. (1996b).- Las habilidades interpersonales en un modelo de inteligencia humana. En V. Pelechano (dir.).- *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de entrenamiento, vol. I*, Valencia, Promolibro.
- Pelechano, V. (1996d).- Dimensiones socio-actitudinales de la personalidad: Autoritarismo, derivados y una propuesta. En V. Pelechano (coord.).- *Psicología de la personalidad. II. Psicología sistemática*, Barcelona, Ariel.
- Pelechano, V. (ed.) (1996e).- *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de entrenamiento*, 3 volúmenes, Valencia, Promolibro.
- Pelechano, V. (1997).- el problema del yo en psicología: Valoración y propuesta, *Psicogemas*, 11, 3- 116.
- Pelechano, V. (2000).- *Psicología sistemática de la personalidad*, Barcelona, Ariel S.A.
- Pelechano, V. y Luengo, M. A. (2000).- El análisis socio-estructural de la personalidad: Creencias, valores, narrativas de vida y otros conceptos de integración. En V. Pelechano (coord.).- *Psicología de la personalidad. II. Psicología sistemática*, Barcelona, Ariel.
- Pelechano, V. et al. (1987).- *Programa comunitario de educación especial en Cantabria*, Santander, ICE Universidad de Cantabria- Dirección Regional de Bienestar Social.
- Pelechano, V., Peñate, W. y Rodríguez, M. (1997).- Un cuestionario de contracontrol y datos sobre validez de constructo, convergente, diferencial y evolutiva, *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 309-347.
- Pelechano, V. y Servando, M. A. (2003).- *¿Qué es la personalidad?*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Phillips, S. T. & Ziller, R. C. (1997).- Toward a theory and measure of the nature of nonprejudice, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 420-434.
- Pinillos, J. L. (1997).- *En el corazón del laberinto*, Madrid, Espasa Calpe.
- Rokeach, M. (1954).- The nature and meaning of dogmatism, *Psychological Review*, 61, 194-204.
- Rokeach, M. (1956).- Political and religious dogmatism: an alternative to the authoritarian personality, *Psychological monographs*, 18 (Whole n° 425).
- Rokeach, M. (1960).- *The open and closed mind*, New York, Basic Books.
- Rokeach, M. (1973).- *The nature of human values*, New York, Free Press.
- Rokeach, M. (1979).- *Understanding human values: individual and societal*, New York, Free Press.
- Rokeach, M. (1980).- Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values. En H. E. Howe & M. M. Page (eds.).- *Beliefs, attitudes and values. Nebraska Symposium on Motivation, 1979*, Mondon, University of Nebraska Press.

- Rose-Krasnor, L. (1997).- The nature of social competence, *Social Development*, 6, 111-135.
- Schwartz, S. H. (1992).- Universals in the content and structure of human values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (ed.).- *Advances in experimental social psychology*, 25, Orlando, Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994).- Are there universal aspects in the structure of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987).- Toward a universal psychological structure of human values: Extensions and cross-cultural replications, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990).- Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Seoane, J. (1993).- Las viejas creencias de la sociedad post, *Psicothema*, 5, 169-180.
- Seoane, J. & Garzón, A. (1989).- Creencias sociales contemporáneas, *Boletín de Psicología*, 22, 91-119.
- Seoane, J. & Garzón, A. (1992).- Creencias sociales contemporáneas, autoritarismo y humanismo, *Psicología Política*, 5, 27-52.
- Seoane, J. & Garzón, A. (1996a).- E. marco de investigación del sistema de creencias postmodernas, *Psicología Política*, 13, 81-96.
- Seoane, J. & Garzón, A. (1996b).- Las formas democráticas de vida, *Boletín de Psicología*, 52, 115-128.
- Stephan, W. G. (1985).- Intergroup relations. En G. Lindzey & E. Aronson (eds.).- *Handbook of social psychology*, 3rd. Edit., vol. 2, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Tajfel, H. (1982).- Social psychology of intergroup relations, *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Voeltz, L. M. (1980).- Children's attitudes toward handicapped peers, *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464.