

Contenido del estereotipo de los maestros sobre los alumnos tartamudos

Luis Castejón Fernández, José Carlos Núñez Pérez y Julio Antonio González-Pianda
Universidad de Oviedo

El objetivo de este artículo es estudiar el contenido del estereotipo de los maestros de Educación Primaria sobre los alumnos tartamudos y las diferencias que se establecen en el mismo dependiendo de la experiencia docente de los maestros con estos alumnos. Para ello, 177 maestros de Educación Primaria respondieron a un cuestionario que, siguiendo el procedimiento de Katz y Braly para estudiar el contenido del estereotipo, incluye una lista de adjetivos en la que el maestro debe seleccionar los que describen a un alumno tartamudo. Los resultados indican que los maestros tienen un estereotipo negativo sobre los alumnos tartamudos y que la experiencia docente de los maestros con alumnos tartamudos determina diferencias significativas en dos adjetivos del contenido del estereotipo: inteligente e introvertido.

Teachers stereotype content about stutterer students. The aim of this article is to study both the stereotype content of Primary Education teachers about students who stutter and the differences in the stereotype content between teachers with experience with these students in the classroom and those without this experience. This study was done taking a sample of 177 teachers who answered a questionnaire that includes, following Katz and Braly procedure to study the stereotype, an adjective-check list to describe stutterer students. The results of this study show both that teachers have a negative stereotype about stutterer students and that teaching experience in the classroom with these students determines significant differences only in two stereotype content adjectives: intelligent and introvert.

La tartamudez reúne las dos características fundamentales que se han destacado como favorecedoras del desarrollo de actitudes negativas ante la discapacidad: es un trastorno visible y audible, es decir, fácilmente percibido por señales externas, y se manifiesta en la comunicación como un ruido que incomoda tanto a los interlocutores de la persona tartamuda como a la misma persona tartamuda, generando una compleja red de percepciones mutuas (Bloodstein, 1995; Westbrook, Bauman y Shinnar, 1992; Yunker, 1988).

La actitud negativa ante las personas tartamudas ha sido confirmada por la investigación sobre actitudes y tartamudez con abundantes evidencias empíricas. Así, los estudios sobre el estereotipo de las personas tartamudas ofrecen una percepción negativa de las mismas. Éstas son vistas por la población general como personas nerviosas, introvertidas, inseguras, tensas, tímidas...; un conjunto de rasgos negativos que se ha mostrado de manera consistente en distintos colectivos: dependientes comerciales (McDonald y Frick, 1954, citado por Klassen 2001), maestros y profesores de distintos niveles (Dorsey y Wenker, 2000; Lass, Ruscello, Pannbacker, Orlando, Dean, Ruziska y Brdshaw, 1992; Rodríguez, 1998; Ruscello, Lass, Schmidt y Pannbacker, 1994; Silverman, 1990; Woods y Williams, 1971, 1976), logopedas (Cooper y Cooper, 1985; 1996), familiares y amigos (Klassen, 2001, 2002), estu-

diantes (Frank, Jackson, Pimentel y Greenwood, 2003; Wenker, Weneger y Hart, 1996) y población en general (Kalinowski, Arnsen, Stuart y Lerman, 1993; Hulit y Wirtz, 1994). Se puede hablar, por lo tanto, de una larga historia de actitudes poco favorables ante las personas tartamudas que dificultan la plena integración social de las mismas y plantean la necesidad de desarrollar investigación en este campo tanto para conocer las actitudes de distintos colectivos como para promover los cambios precisos en las actitudes de distintos colectivos hacia la tartamudez (Aguado, Flórez y Alcedo, 2004).

En este artículo nos centramos en el estudio del contenido del estereotipo que los maestros tutores españoles de Educación Primaria tienen sobre los alumnos tartamudos, por dos motivos: 1) por la importancia que las percepciones de los maestros tienen para explicar sus comportamientos ante el alumno tartamudo (Lass, et al., 1992); 2) por la importancia dada al período escolar y las experiencias escolares negativas, especialmente a las que tienen lugar en los años de la Educación Primaria (6-12 años), en el desarrollo de las personas tartamudas (Conture y Guitar, 1993; Guitar, 1998). Además, conviene destacar que la prevalencia de la tartamudez en los años de Educación Primaria se sitúa, según la revisión de Bloodstein (1995), en torno al 1,29%. Craig, Hancock, Tran, Craig y Peters (2002), en un amplio estudio epidemiológico realizado en Australia, obtienen una prevalencia entre los 5-10 años de un 1,44%.

La investigación previa ha mostrado el predominio de un contenido negativo en el estereotipo de los maestros sobre los alumnos tartamudos. Sin embargo, en nuestro contexto, no se han realizado trabajos en ese sentido y no se conoce el contenido del estereotipo de los maestros españoles sobre los alumnos tartamudos.

Cuando se percibe a una persona tartamuda, por ejemplo en el contexto escolar, se realiza en un primer momento una categorización inicial en la que la activación de estereotipos ocupa un importante lugar (Morera, Marichal, Quiles, Betancor, Rodríguez, Rodríguez, Coello, Vargas, 2004). Si la persona percibida carece de interés para el interlocutor, el proceso puede finalizar ahí, pero si esa persona (y no sólo sus rasgos diferenciales) despierta su interés, se prestará más atención a los elementos informativos y la categorización inicial puede ser superada para realizar una recategorización fundamentada en la experiencia con la persona (Álvarez Castillo, 2005; Fiske y Taylor, 1991). Devine (1989) en el *modelo de la disociación*, para explicar el proceso perceptivo, diferencia entre estereotipos y creencias personales. El estereotipo sería un conocimiento compartido por los miembros de una cultura predominante que se activa ante un determinado grupo diferencial o minoría. Las creencias personales se refieren a la aceptación o rechazo del contenido del estereotipo, esto es, tener un estereotipo negativo no significa admitirlo como cierto porque ambos procesos (estereotipar y generar creencias) son activados por vías cognitivas diferentes. Los estereotipos se activan de manera automática, mientras las creencias se activan por procesos controlados que implican la participación intencional del conocimiento almacenado en la memoria y requiere un mayor esfuerzo cognitivo (Álvarez Castillo, 2005; Briñol, Horcajo, De la Corte, Valle, Gallardo y Díaz, 2004).

Tanto la recategorización como la teoría de la disociación que acabamos de plantear, sugieren la posibilidad de que el estereotipo sea neutralizado o modificado desde la experiencia y el conocimiento de la persona estereotipada, en nuestro caso, el alumno tartamudo (Briñol et al., 2004). Los trabajos recientes de Klassen (2001, 2002) han encontrado diferencias en el estereotipo cuando éste se relaciona con la distancia social. Este autor realizó un estudio sobre el estereotipo utilizando personas que se relacionan con una persona tartamuda concreta y encontró diferencias estadísticamente significativas en el estereotipo de las personas con menor distancia social, es decir, a menor distancia social (cuando más estrecha y personal es la relación) más positivo es el estereotipo. Lo más sorprendente del trabajo de Klassen (2001, 2002) es que los maestros son, dentro del grupo de conocidos de un tartamudo (padres, amigos, entrenadores, vecinos, compañeros...), los que mantienen una mayor distancia social y, consecuentemente, una estereotipo más negativo.

Dorsey y Guenter (2000) obtienen un estereotipo más favorable en los compañeros de los alumnos tartamudos que en sus profesores, hecho que explican aduciendo que los maestros mantienen una relación más académica y distante que los compañeros con los alumnos tartamudos. Los profesores se centran más en las dificultades de participación del alumno en el aula y la tartamudez representa una barrera que dificulta su relación personal con el alumno. Williams (1982), cuando recoge sus experiencias de trabajo con maestros de alumnos tartamudos, destaca que la tartamudez representa una barrera en las relaciones personales maestro-alumno, ya que mientras el maestro prefiere no hacer hablar al alumno para no incomodarle, el alumno está decidido a ocultar su problema evitando hablar sobre el mismo.

En este estudio pretendemos relacionar el contenido del estereotipo y la experiencia docente con este tipo de alumnos para determinar si existen diferencias entre los maestros con y sin experiencia docente con alumnos tartamudos.

En consecuencia, en el contexto planteado nos proponemos en este trabajo dos objetivos:

1. Identificar el contenido del estereotipo social de los maestros tutores sobre los alumnos tartamudos.
2. Determinar las diferencias en el contenido y valor del estereotipo individual (dimensión del estereotipo que Sangrador (1981) denomina *favorabilidad*) entre los maestros con experiencia y sin experiencia docente con alumnos tartamudos.

Método

Participantes

Se seleccionaron al azar 32 centros escolares de la zona centro del Principado de Asturias. En el conjunto de centros hay un total de 350 unidades de Educación Primaria, correspondiendo a cada unidad un maestro tutor. La muestra final está formada por aquellos maestros que, voluntariamente, quisieron participar, lo que constituye un muestreo probabilístico de carácter incidental determinado por el grupo natural. De los 350 sujetos seleccionados contestan la encuesta 177, lo que representa un 50,57% de los maestros seleccionados en primera instancia. El 31% de los participantes fueron hombres y el 69% mujeres. Los maestros se distribuyen de forma equilibrada en los distintos cursos de Educación Primaria (1.º= 13,5%; 2.º= 15,8%; 3.º= 17,5%; 4.º= 17,5%; 5.º= 18,7%; 6.º= 17%). El 75% de la muestra tenía más de veinte años de experiencia profesional. El 36,2% tenía experiencia docente con alumnos tartamudos, mientras que el 63,8% nunca había tenido experiencia docente con este tipo de alumnos.

Instrumentos

Para recoger los datos se elaboró un cuestionario organizado en dos apartados. Después de una breve presentación en la que se explica la finalidad de la investigación, en el primer apartado del cuestionario se recoge información general sobre la muestra: nombre del centro, género, curso, años de experiencia profesional, número de alumnos que tiene en este momento, número de alumnos con tartamudez, grado de tartamudez de los mismos, experiencia docente anterior con alumnos tartamudos, experiencia social con personas tartamudas (familiares, amigos...).

En el segundo apartado, para determinar el contenido del estereotipo, se presenta a los maestros una lista de adjetivos (adjective-check list) en la que deben seleccionar un máximo de 10 que considere más típicos o representativos del modo de ser de los alumnos tartamudos. Después de realizar varias pruebas piloto con grupos de maestros se optó por utilizar la lista de 69 adjetivos (34 positivos y 35 negativos), elaborada por Rodríguez Carrillo (1998) en un trabajo similar con población venezolana. Así, con el uso del procedimiento establecido por Katz y Braly (1933, citado por Sangrador, 1981), que ya Sangrador (1981, 1996) aplicó para estudiar el estereotipo de personas de distintas autonomías españolas y Rodríguez Carrillo (1998) al estudio del estereotipo sobre las personas tartamudas, se pretende en este trabajo determinar el contenido del estereotipo de los maestros tutores sobre los alumnos tartamudos de Educación Primaria.

Esta lista se seleccionó por tres motivos. En primer lugar, permite contrastar los resultados de las dos investigaciones desarrolladas en distintos contextos culturales. En segundo lugar, por lo sencilla que resulta su aplicación. En tercer lugar, porque la lista incluye los adjetivos que se recogieron con más frecuencia en los trabajos sobre el estereotipo realizados tanto con listas abiertas (Lass et al., 1992;

Ruscello et al., 1994; Wood y Williams, 1971) como con el procedimiento del diferencial semántico (Dorsey y Wenker, 2000; Silverman, 1990, 1996; Wenker et al., 1996; Woods y Williams, 1976).

Procedimiento

Para desarrollar el trabajo se estableció una línea de colaboración entre el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, centrada en el estudio de la situación escolar y el desarrollo de una intervención educativa con los alumnos tartamudos de orientación inclusiva. El equipo de investigación de la Universidad se ocupó de distribuir los cuestionarios por los centros de la zona centro de Asturias, que incluía la ciudad de Oviedo entre otras poblaciones. El servicio de Innovación y Participación Educativa concretó su apoyo en una carta de presentación oficial para acudir a los centros.

Se estableció un primer encuentro con los directores de los centros para dejar los cuestionarios y encargarles que los distribuyeran entre los tutores. Después de una semana el investigador pasó a recogerlos. En algunos casos el director delegó la responsabilidad en el maestro de Audición y Lenguaje.

Resultados

Contenido del estereotipo social de los maestros sobre los alumnos tartamudos

Para establecer el contenido del estereotipo social a partir del cómputo de los adjetivos seleccionados por los maestros, se cal-

culó el porcentaje de atribuciones esperable al azar siguiendo la fórmula planteada por Sangrador (1981):

$$N.º \text{ de sujetos} \times \text{Media de adjetivos seleccionados}$$

$$N.ª \text{ de adjetivos propuestos}$$

En nuestro caso, aplicando dicha fórmula, se obtiene un valor de 17,95. Por lo tanto, se eligen como componentes del estereotipo aquellos adjetivos que presentan porcentajes de selección superiores al 17,95%. Si se aplica este criterio a los porcentajes de respuesta obtenidos para cada adjetivo (Tabla 1) se obtienen 8 adjetivos que forman el contenido del estereotipo: *acomplejado*, *nervioso*, *tímido*, *emotivo*, *agitado* y *solitario*. De acuerdo con los criterios establecidos sobre el carácter positivo o negativo de los adjetivos considerándolos de manera aislada (Rodríguez, 1998) sólo aparece un adjetivo positivo en el marco de un contenido del estereotipo negativo. El carácter negativo del estereotipo se acentúa si se considera la dimensión del estereotipo denominada *uniformidad* (Sangrador, 1981). En este caso sería especialmente alta en los cuatro adjetivos que superan un 66% de selecciones: *inseguro*, *introvertido*, *acomplejado* y *nervioso*.

Contenido, valor del estereotipo individual y experiencia docente

A partir de las respuestas de los maestros se establecen distintos tipos de experiencia. Un grupo de 76 maestros (42,9%) tienen experiencia directa con la tartamudez por distintas causas, de ellos, 64 maestros (36,2%) tienen experiencia docente con alumnos tar-

Tabla 1
Porcentaje de respuestas obtenidas en la lista de adjetivos

Adjetivos	%	Adjetivos	%	Adjetivos	%
Acomplejado	66,7	Dinámico	2,8	Nervioso	66,9
Adaptado	5,1	Divertido	1,7	Neurótico	0
Agitado	21,5	Dócil	4,5	Normal	15,3
Agresivo	6,2	Emotivo	22,6	Obediente	9
Alegre	6,8	Emprendedor	1,3	Positivo	2,3
Amistoso	7,3	Enfermo	0,6	Realista	1,1
Anormal	0	Estúpido	0	Rebelde	2,3
Antipático	0	Exitoso	0	Rechazado	13,6
Arriesgado	0,6	Extrovertido	1,7	Reflexivo	5,1
Astuto	2,3	Flojo	2,8	Resentido	6,8
Bruto	2,3	Fuerte	1,1	Responsable	6,8
Bueno	12,4	Inadaptado	11,9	Retrasado	0
Calmado	2,8	Independiente	2,8	Rígido	4,5
Capaz	13,6	Inferior	4	Saludable	1,7
Colaborador	10,2	Insatisfecho	17,5	Satisfecho	0,6
Comunicativo	2,8	Inseguro	71,8	Seguro	0
Consentido	2,3	Inteligente	14,7	Serio	13,6
Creativo	8,5	Introvertido	69,5	Sincero	3,4
Dependiente	7,3	Loco	0	Simpático	4
Depresivo	5,6	Mal Educado	0	Solitario	21,5
Desagradable	0	Manipulador	1,1	Sosegado	1,7
Desobediente	1,1	Miedoso	16,9	Tenaz	10,2
Desvalido	6,8	Minusválido	2,3	Tímido	57,1

tamudos (23 en el momento de aplicación del cuestionario). Como los objetivos de este trabajo se centran en el contexto escolar, se seleccionan dos grupos: 1) formado por 64 maestros con experiencia docente que, en algunos casos, añaden experiencia con familiares y amigos (15 maestros) y personal por ser ellos mismos tartamudos (2 maestros); 2) un grupo formado por 113 maestros sin experiencia docente con alumnos tartamudos, de los que 12 tienen experiencia con familiares o amigos tartamudos.

En el grupo sin experiencia docente (Tabla 2) los adjetivos que se sitúan por encima del 18% (criterio establecido para eliminar la atribución debida al azar) y forman parte del contenido del estereotipo son: *inseguro, introvertido, acomplexado, nervioso, tímido, emotivo, insatisfecho y agitado*. Nuevamente se pone de manifiesto el predominio de adjetivos negativos. Por lo que se refiere a la uniformidad, los adjetivos con una frecuencia de selección superior al 66% son: *inseguro, introvertido, acomplexado y nervioso*.

En el grupo con experiencia docente (Tabla 2, tercera columna) el contenido del estereotipo está formado por los adjetivos: *nervioso, acomplexado, inseguro, introvertido, tímido, agitado, inteligente y emotivo*. En este grupo la uniformidad es menor ya que sólo un adjetivo se sitúa por encima del 66%, *nervioso*. Siguen predominando los rasgos negativos, pero se incluye un nuevo adjetivo positivo referido no a la personalidad, sino a la capacidad, *inteligente*.

A continuación, una vez identificados los adjetivos que cualifican el estereotipo de profesores con y sin experiencia, se procede a estudiar si existen diferencias significativas respecto de cada uno de los términos que configuran el contenido del estereotipo. Los resultados se recogen en las dos últimas columnas de la Tabla 2.

Los datos indican que únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en los adjetivos *inteligente e introvertido*. *Inteligente* es más seleccionado por los maestros con experiencia docente con alumnos tartamudos, mientras que *introvertido* es más seleccionado por los maestros sin experiencia docente.

Finalmente, se comparan los grupos con y sin experiencia con alumnos tartamudos respecto a su «índice de favorabilidad» siguiendo el procedimiento de Rath y Sircar (1960, citado por Sangrador, 1984), el cual nos aporta información sobre el estereotipo más o menos positivo de cada maestro. El estereotipo individual así obtenido para cada maestro de la muestra permite distribuir a los sujetos en dos categorías o grupos contrastantes: Grupo de Estereotipo Positivo (GEP), formado por 36 maestros (20,3%), y Grupo de Estereotipo Negativo (GEN), formado por 141 maestros (79,6%).

A partir de esta diferenciación la cuestión que se plantea es si el estereotipo individual (favorabilidad) varía en el grupo con experiencia y sin experiencia (Tabla 3). Los resultados indican que los maestros con experiencia no muestran diferencias estadísticamente significativas en el estereotipo individual respecto a los maestros sin experiencia.

Discusión

Contenido del estereotipo

El contenido del estereotipo se corresponde con una imagen negativa: *inseguro, introvertido, acomplexado, nervioso, tímido, emotivo, agitado y solitario*. Estos datos son similares a los de estudios anteriores ya mencionados. Si se considera el contenido del este-

Tabla 2
Comparación de porcentajes del contenido del estereotipo en los tres grupos

Adjetivos	General N= 177	Sin experiencia N= 113		Con experiencia N= 64		z	p
		N	%	N	%		
Inseguro	71,8	85	75,2	42	65,6	1,362	0,173
Introvertido	69,5	85	75,2	38	59,4	2,199	0,027
Acomplexado	67,7	76	67,3	42	65,6	0,221	0,825
Nervioso	66,9	75	66,1	44	68,3	-0,323	0,746
Tímido	57,1	66	58,4	35	54,7	0,480	0,631
Emotivo	22,6	25	22,1	15	23,4	-0,200	0,841
Agitado	21,5	22	19,5	16	25	-0,861	0,389
Solitario	21,5	27	23,9	11	17,2	1,044	0,296
Inteligente	14,7	11	9,7	15	23,4	-2,474	0,013
Insatisfecho	17,5	23	20,4	8	12,5	1,320	0,186

Tabla 3
Favorabilidad y experiencia docente con alumnos tartamudos

	Con experiencia		Con experiencia		z	p
	N	%	N	%		
GEP	14	21,8	22	19,5	0,324	0,746
GEN	50	78,2	91	80,5	-0,621	0,534

GEP: Grupo con Estereotipo Positivo
GEN: Grupo con Estereotipo Negativo

reotipo obtenido por Rodríguez Carrillo (1998) con la misma lista de adjetivos (tímido 54%, nervioso 39,9%, inseguro 37,7%, capaz 34,1%, amistoso 33,3% y colaborador 29,7%), se observa que los resultados de nuestra investigación son más negativos.

Los adjetivos seleccionados, de acuerdo con los trabajos de Ash (1946, citado por Moya, 2003) sobre la formación de impresiones, se deben valorar de forma *gestáltica*; esto es, relacionando unos con otros en una totalidad y analizando cómo el significado de un adjetivo puede variar de acuerdo con el contexto en que se produce. En el contenido del estereotipo obtenido en este estudio hay cuatro rasgos centrales que actúan como aglutinadores con un porcentaje de selección superior al 66%: *inseguro*, *introvertido*, *acomplejado* y *nervioso*. De estos cuatro rasgos negativos vinculados con la personalidad se puede inferir una imagen negativa. En el contexto de estos cuatro rasgos se deben interpretar los otros: *tímido*, *emotivo*, *agitado* y *solitario*; adjetivos que tienen un valor más neutro. Se puede afirmar, de acuerdo con Ash, que los rasgos neutros, en el contexto de los rasgos centrales obtenidos, adquieren un valor negativo. Así, el adjetivo *emotivo* junto a adjetivos como *seguro*, *extrovertido*, *equilibrado* y *tranquilo* adquiere el significado de afectuoso, cordial o cercano, en el contexto del estereotipo obtenido en este trabajo adquiere un significado próximo a *complejo*, *agitado*, *difícil*. En estudios precedentes ya se ha puesto de manifiesto esta tendencia a atribuir a los alumnos tartamudos adjetivos negativos relacionados con la personalidad, reservando los adjetivos positivos para aspectos relacionados con la capacidad (en nuestro caso el adjetivo *inteligente* en el estereotipo de los maestros con experiencia) (Silverman, 1990; Rodríguez Carrillo, 1998; Wenker et al., 1996).

Hay que destacar, tal como plantean Frank et al. (2003), que con distintos procedimientos metodológicos los trabajos revelan que los participantes mantienen estereotipos negativos sobre los alumnos tartamudos. Estos autores destacan que la referencia a alumnos tartamudos hipotéticos posiblemente condicione la obtención de estereotipos negativos porque las personas dirigen su atención a la tartamudez como característica diferencial más que a la globalidad de la persona tartamuda. Este hecho podría poner en duda los resultados aquí presentados. Sin embargo, los estudios recientes, realizados con nuevos diseños en los que se presentaban a los encuestados grabaciones de personas tartamudas o se hacía referencia a personas tartamudas conocidas, obtienen también predominantemente estereotipos negativos, lo cual confirma nuestros resultados (Dorsey y Wenker, 2000; Frank et al., 2003; Klassen, 2001, 2002; Wenker et al., 1996).

En los trabajos más recientes, a pesar de obtener un estereotipo negativo, se destaca un nuevo aspecto: el estereotipo negativo se contrarresta con creencias más positivas cuando se reduce la distancia social y existe una relación personal con el alumno tartamudo. Estos datos se pueden explicar desde *el modelo de la disociación* desarrollado por Devine (1989), que diferencia entre estereotipo y creencias personales como dos formas de cognición social diferenciadas. Aunque exista un estereotipo social negativo, las creencias surgidas a partir del conocimiento personal lo desactivan a la hora de construir la imagen de la persona tartamuda. ¿Se produce esta desactivación en el caso de los maestros con experiencia? En el siguiente apartado se responde esta cuestión relacionada con el segundo objetivo que nos hemos planteado.

Contenido del estereotipo y experiencia docente

Los resultados de Klassen (2001, 2002) y Dorsey y Wenker (2000) nos llevan a plantear la relación entre la experiencia docente

con alumnos tartamudos y el contenido del estereotipo. Nuestros resultados indican que la experiencia docente solo determina diferencias estadísticamente significativas en dos adjetivos del contenido del estereotipo (*inteligente* e *introvertido*); es decir, haber tenido alumnos tartamudos en el aula no es una experiencia que modifique la valoración que los maestros hacen de estos alumnos en conjunto.

Dorsey y Guenter (2000), al comparar el estereotipo de los maestros con el de los compañeros de los alumnos tartamudos, encuentran en éstos un estereotipo más positivo porque –según su explicación– los compañeros mantienen con los alumnos tartamudos interacciones más naturales y próximas que los maestros; éstos se muestran más preocupados por la participación oral del alumno en el aula, lo que les lleva a centrar su percepción en el déficit del alumno o en su capacidad y a establecer una distancia social mayor, con menor implicación personal. Este dato coincide con los ofrecidos por Klassen (2000, 2001), que evidencian que los profesores, dentro del grupo de conocidos de una persona tartamuda, son los que manifiestan una mayor distancia social respecto al alumno tartamudo, es decir, los familiares, amigos y compañeros manifiestan una percepción más positiva que los profesores.

Así, se puede explicar la ausencia de diferencias en el contenido del estereotipo entre los maestros con y sin experiencia utilizando el modelo de la disociación mencionado: los maestros no desarrollan una relación con los alumnos tartamudos que genere creencias desactivadoras del estresotipo. Habría que probar este hecho con estudios dirigidos a estudiar la relación que establecen los maestros tutores y los alumnos tartamudos en el marco de la acción tutorial, pues ahí estará la clave para mejorar la situación escolar de estos alumnos. Hugo-Jones y Smith (1999), en su estudio retrospectivo, indican que los adultos tartamudos que recuerdan haber sido víctimas de *bullying* por parte de sus compañeros consideran la pasividad y falta de apoyo de los maestros como uno de los aspectos que más agravan los efectos de ser víctima de burlas y acoso por parte de los compañeros.

En síntesis, los resultados obtenidos en este estudio resaltan dos aspectos. En primer lugar, el contenido del estereotipo de los maestros sobre los alumnos tartamudos está formado por adjetivos que globalmente reflejan una imagen negativa que lleva a plantear un cambio conceptual en los maestros como primera medida de intervención educativa: los maestros deben conocer la tartamudez. En segundo lugar, la experiencia docente con alumnos tartamudos no determina diferencias en el contenido del estereotipo, lo cual nos lleva a plantear que las relaciones que maestro y alumno tartamudo establecen se desenvuelven principalmente en el plano académico, sin llegar a establecer una relación educativa más personal, propia de la acción tutorial que la escuela inclusiva propone.

Estos resultados plantean la necesidad de difundir el conocimiento de la tartamudez en el sistema educativo español y de realizar acciones formativas orientadas a modificar las percepciones que los maestros tienen sobre estos alumnos. Tal como señala Rodríguez Carrillo (1986), es necesario evitar la simplificación del problema ocupándose únicamente de devolver la fluidez a los alumnos tartamudos y promover una intervención educativa que proponga el desarrollo integral con los recursos materiales y personales necesarios.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado con la colaboración del Área de Orientación Educativa y Necesidades Educativas Especiales de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

Referencias

- Aguado, A., Flórez, M. y Alcedo, M. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Álvarez Castillo, J. (2005). Las metas en la reducción del prejuicio automático. *Psicothema*, 17(1), 71-75.
- Bloodstein, O. (1995). *A handbook of stuttering*. California: Singular Publishing Group.
- Briñol, P., Horcajo, J., De la Corte, L., Valle, C., Gallardo, I. y Paz, D. (2004). El efecto de la ambivalencia evaluativa sobre el cambio de actitudes. *Psicothema*, 16(3), 373-377.
- Conture, E. y Guitart, B. (1993). Evaluating efficacy of treatment of stuttering: school age children-age children. *Journal of Fluency Disorders*, 18, 253-287.
- Cooper, E. y Cooper, C. (1985). Clinician attitudes toward stuttering: a decade of change (1973-1983). *Journal of Fluency Disorders*, 10, 19-33.
- Cooper, E. y Cooper, C. (1996). Clinician attitudes toward stuttering: two decades of change. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 119-135.
- Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., Craig, M. y Peters, K. (2002). Epidemiology of stuttering in the community across the entire life span. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1.097-1.105.
- Devine, P. (1989). Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dorsey, M. y Guenter, R. (2000). Attitudes of professors and students toward collage students who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 77-83.
- Fiske, S. y Taylor, S. (1991). *Social cognition*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Frank, A., Jackson, R., Pimentel, J. y Greenwood, G. (2003). School-age children's perceptions of a person who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 28, 1-15.
- Guitart, B. (1998). *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment*. Massachusetts: Williams and Wilkins.
- Hugh-Jones, S. y Smith, P. (1999). Self-reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *The British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-156.
- Hulit, L. y Wirtz, L. (1994). The association of attitudes towards stuttering with selected variables. *Journal of Fluency Disorders*, 19, 247-267.
- Kalinowski, J., Armson, J., Stuart, A. y Lerman, J. (1993). Speech clinician's and the general public's perceptions of self an stutterers. *Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, 17, 79-85.
- Klassen, T. (2001). Perception of people who stutter: re-assessing the negative stereotype. *Perceptual and Motor Skill*, 92, 551-559.
- Klassen, T. (2002). Social distance and the negative stereotype of People Who Stutter. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 2, 90-99.
- Lass, N., Ruscello, D., Schmitt, J., Pannbacker, M., Orlando, M., Dean, K., Ruziska, J. y Bradshaw, K. (1992). Teachers' perceptions of stutterers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 23(1), 78-81.
- Morera, D., Marichal, F., Quiles, M., Betancor, V., Rodríguez, R., Rodríguez, A., Coello, E. y Vargas, I. (2004). La percepción de la semejanza intragrupal y la identificación con el endogrupo: ¿incrementa o disminuye el prejuicio? *Psicothema*, 16(1), 70-75.
- Moya, M. (2003). Percepción de personas. En F. Morales y C. Huici. *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez Carrillo, P. (1986). Actitudes y tartamudez. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 1.229-1.252.
- Rodríguez Carrillo, P. (1998). *El grado de favorabilidad del estereotipo y su relación con las conductas percibidas y adoptadas delante de un tartamudo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Rodríguez Carrillo, P. (2002). *La tartamudez desde la perspectiva de los tartamudos*. Tesis doctoral no publicada. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ruscello, D., Lass, N., Schmidt, J. y Pannbacker, M. (1994). *Special educator's perceptions of stutterers*. *Journal of Fluency Disorders*, 19, 125-132.
- Sangrador, J. (1981). *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*. CIS: Madrid.
- Sangrador, J. (1996). *Identidades, actitudes y estereotipos en la España de las autonomías. Opiniones y actitudes*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Silverman, F. (1990). Are professors likely to report having «beliefs» about the intelligence and competence of students who stutter? *Journal of Fluency Disorders*, 15, 319-321.
- Wenker, R., Wegener, J. y Hart, K. (1996). The impact of presentation mode and disfluency on judgements about speakers. *Journal of Fluency Disorders*, 21, 147-159.
- Westbrook, L., Bauman, L. y Shinnar, S. (1992). Applying stigma theory to epilepsy: a test of a conceptual model. *Journal of Pediatric Psychology*, 17, 633-649.
- Williams, D. (1982). Working with children in school environment. En J. Fraser (ed.): *Stuttering therapy: transfer and maintenance*. Tennessee: Stuttering Foundation of America.
- Wood, C. y Williams, D. (1971). Speech clinicians' conception of boys and men who stutter. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, 225-234.
- Wood, C. y Williams, D. (1976). Traits attributed to stuttering and normally fluent males. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 267-278.
- Yuker, H. (1988). *Attitudes toward persons with disabilities*. New York: Springer