

ACTITUDES DEL ALUMNADO HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Students' attitudes towards school integration

Attitude des élèves en ce qui concerne l'intégration scolaire

LORENZO ALMAZÁN MORENO

Doctor en Psicopedagogía, Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén

BIBLID [0212 - 5374 (2002) 20; 259-278]

Ref. Bibl. ALMAZÁN MORENO, LORENZO. Actitudes del alumnado hacia la integración escolar. *Enseñanza*, 20, 2002, 259-278.

RESUMEN: Este artículo presenta un trabajo de investigación llevado a cabo con alumnos del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en dos centros educativos donde asisten alumnos con necesidades educativas especiales. El objetivo es conocer las actitudes que tienen los alumnos hacia la integración y si es posible mejorar esas actitudes mediante un programa de intervención pedagógica, sin alterar por ello las situaciones contextuales propias de un alumno, aula o centro.

Palabras clave: actitudes, integración escolar, Educación Secundaria, cambio, investigación, valores, intervención.

SUMMARY: This paper presents a research work carried out with First Cycle students of Compulsory Secondary Education in two educational institutions devoted to students with special educational needs. The aim is to know the attitudes displayed by the students towards integration, and if possible, to improve these attitudes through a pedagogical intervention, without any alteration of the current contextual situations of pupil, classroom or school.

Key words: attitudes, school integration, Secondary Education, change, investigation, values, intervention.

RÉSUMÉ: Cette étude présente le résultat des recherches accomplies auprès d'élèves appartenant au Premier Cycle de l'Enseignement Secondaire Obligatoire dans deux lycées qui comptent parmi ses étudiants avec des élèves ayant des nécessités éducatives spéciales. Nous nous proposons d'analyser les attitudes du reste des élèves en ce qui concerne leur intégration et, dans la mesure du possible, de les améliorer au moyen d'un programme d'intervention pédagogique, sans que cela suppose pour autant l'altération des différentes situations contextuelles.

Mots clés: attitudes, intégration scolaire, Éducation Secondaire, changement, enquête, valeurs, intervention.

1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la igualdad y la dignidad de las personas implica una concepción del mundo determinada, de los seres humanos y de los valores que la sociedad considera necesarios para una buena organización y convivencia entre las personas humanas, un mundo, en definitiva, sin exclusiones. Los valores, que son definitivamente los orientadores de la conducta, están en crisis y, por lo tanto en las personas surge un vacío que no puede taparse con sucedáneos, por lo que aparecen actitudes de rechazo, desconcierto, pasotismo, etc.

La aceptación de la diversidad, en una sociedad globalizada, conlleva al compromiso individual y colectivo de que la discapacidad individual afecta al conjunto de toda la sociedad. Las instituciones, organizaciones de los sistemas educativos, legislaciones nacionales e internacionales han optado por establecer estrategias que inclinen la balanza hacia una discriminación positiva que atenúe la situación injusta y discriminatoria de muchos siglos.

En las escuelas inclusivas todos los alumnos deben aprender juntos, siempre que ello sea posible, al igual que los centros educativos ordinarios deben reconocer y responder a las diversas necesidades educativas de los alumnos estableciendo un *continuum* de servicios que responda a estas necesidades (Arnáiz, 1997). Desde el punto de vista legislativo, en los últimos años, se han realizado numerosas aportaciones para abordar con rigor y garantías la problemática de la integración en nuestros centros y la educación en actitudes, valores y normas de los alumnos, pero la realidad práctica nos indica que falta mucho aún para que la inclusión sea el determinante común en nuestros centros educativos. Estamos con Torres González (1999) en que los cambios actitudinales necesarios para la inclusión de alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias, deberán afectar a todos los miembros de la comunidad escolar, a las políticas educativas, a las asociaciones de personas con discapacidad y a los responsables de la formación del profesorado.

La investigación está motivada por el hecho de haber detectado, a lo largo de nuestra experiencia en la labor docente práctica, en centros de Educación Primaria y Secundaria que a pesar del tiempo transcurrido, desde la implantación con carácter experimental y después de manera global, de la integración escolar en los centros educativos españoles, aún se sigue hablando de manera pormenorizada de problemas de integración, y no de problemas escolares, en general. Esta circunstancia nos hace pensar que todavía en los centros educativos se trata la problemática de los alumnos con necesidades educativas especiales de manera distinta a la de los demás.

También hemos observado que bastantes alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que asisten a aulas de educación especial y/o audición y lenguaje durante algunas horas diarias, tienden a jugar entre ellos durante los recreos, aunque en el patio estén los demás alumnos y alumnas de sus clases ordinarias. Éstos, en general, también organizan sus juegos sin contar con ellos. Ante estas observaciones nos preguntamos si los profesores son conscientes de estas circunstancias y las consideran «normales» por su frecuencia o por el contrario precisan de ayuda y formación, tanto teórica como práctica, para intentar cambiar estas actitudes en los alumnos y alumnas, que permitan una mayor cooperación, solidaridad, ayuda, trabajo colaborativo, tolerancia entre todos los alumnos, sin excepción, independientemente del tipo de centro o del currículum instructivo que se desarrolle en el instituto.

Igualmente, hemos podido constatar que la actitud del profesorado es muy dispar, dependiendo de un cúmulo de circunstancias que influyen de manera positiva o negativa aun en centros con alumnos de integración, ya que es una situación nueva para la mayor parte de los profesionales que imparten docencia en los institutos y generalmente las situaciones nuevas son más difíciles de controlar (por falta de conocimiento), y ofrecen más dificultades para estabilizarse en educación.

En la última década se han realizado numerosas investigaciones sobre la actitud del profesorado ante la integración, sobre todo en Educación Primaria, encontrándose desde profesores con una actitud de desorientación y rechazo porque manifiestan que no les han preparado para atender a este tipo de alumnado, pasando por los que piensan que la integración impide a los demás alumnos seguir su propio ritmo de trabajo si ellos dedican parte de su tiempo en clase a los alumnos con n. e. e. (necesidades educativas especiales) o los que tienen una actitud paternalista y pasiva porque piensan que hacen lo que pueden sin preocuparse de prepararse para mejorar esta situación que saben no es óptima, hasta los que tienen una actitud decidida, motivadora e innovadora para el cambio no sólo suyo sino del centro como globalidad.

El planteamiento de nuestra investigación, gira en torno a estas cuestiones:

1. El reconocimiento de la diversidad en las aulas de Educación Secundaria que conlleva una nueva problemática en los institutos.

2. El conocimiento de que en nuestro país se ha dispuesto de una amplia gama de normativas y disposiciones legales sobre integración y algunas menos sobre educación en actitudes y valores. A pesar de ello surgen numerosas discrepancias entre la normativa y la práctica educativa.
3. Las adaptaciones curriculares de aula como medio para la formación de actitudes de aceptación, dentro de una educación comprensiva e integradora.
4. La dificultad que entraña la puesta en práctica de tareas de formación de actitudes y de acción tutorial.

Hemos aplicado en la investigación la teoría de la «Acción Razonada» porque ésta busca predecir la conducta, entenderla, para lo que es preciso conocer en el individuo cuál es su intención, que se encuentra determinada por dos factores: la actitud del individuo hacia la conducta de la que tratamos, y la percepción que tiene la persona sobre lo que opinan otras personas o grupos a que se realice esa conducta precisa (*norma subjetiva*).

2. VALORES Y ACTITUDES EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

La educación en valores es una tarea apasionante para los educadores en una sociedad como la que vivimos, en continuo movimiento de ideas, gustos, modas y estructuras. Llamamos «cultura» (Campillo, 1974: 59) a los valores que el hombre crea. El cambio de valores y el sistema cultural de las sociedades tienen una relación muy íntima.

La medida de una sociedad viene dada por los valores que cultiva [...]. Estos valores configurantes de un pueblo o de una cultura necesitan encontrar vías de explicación para mantener su identidad y consistencia. No puede sostenerse una sociedad del tipo que sea sin alguna forma de reconocimiento público de sus valores. Llegaría a ser, como alguien ha dicho, una sociedad sin alma (Galino, 1980: 15).

Si los sistemas educativos desempeñan de manera crítica la transmisión de la cultura de unas generaciones a otras y en esta transmisión tienen una especial importancia los valores subyacentes, es innegable la significatividad que representa para la sociedad la clarificación de los valores que los inspiran. En todos los tiempos se ha educado en las aulas, se han enseñado valores, aunque hoy en día adquieren más notoriedad, como indican los profesores Ortega, Mínguez y Gil (1996b: 9):

El hecho de que ahora se destaque, como lo demuestra la abundante bibliografía, seminarios y congresos, la importancia de los valores como elemento integrante de la acción educativa, en modo alguno significa que, hasta ahora, éstos hayan estado ausentes de las aulas. En realidad nunca han dejado de ser operantes en la tarea profesoral. Consciente o inconscientemente el profesor ha actuado y actúa, desde una determinada concepción del mundo y del hombre, desde un determinado sistema de valores, que mediatizando su interpretación de la realidad, también condiciona, en una determinada orientación, su actuación como profesor.

La incorporación de nuevos contenidos a los programas curriculares en los centros educativos en forma de actitudes, valores y normas y la explicitación de éstos así como su posterior evaluación, no es una tarea fácil para el profesorado, sobre todo si no ha sido suficientemente preparado para realizarla y no dispone de los materiales didácticos que le pueden servir de apoyo, circunstancia que reconoce el propio MEC (1994). Nuestro sistema educativo ofrece una serie de temas denominados transversales que responden a problemáticas que se encuentran presentes en la sociedad y que los alumnos de manera diaria los experimentan, por tanto, requieren y hay que ofrecer una respuesta educativa que sea eficaz (González Lucini, 1994b). Cuando indicamos los temas transversales, nos estamos refiriendo, entre otros, al desarrollo de valores como la libertad, tolerancia, justicia, solidaridad, respeto hacia uno mismo y hacia los demás, etc. En este sentido, una enseñanza de calidad tiene que ofrecer una enseñanza en valores y actitudes acorde con los referidos anteriormente.

Las demandas sociales exigen, actualmente, que los centros escolares posibiliten aprendizajes capaces de anticipar soluciones a los problemas que se les puedan presentar, comprender contextos nuevos y darle significación a la gran variedad de estímulos que la ciencia y la tecnología crean diariamente. Es necesario que, más que respuestas concretas que de una u otra forma se quedan obsoletas, se posibilite enseñar-aprender predisposiciones a responder en las distintas situaciones cambiantes que se puedan presentar, o lo que es igual, que en vez de un aprendizaje de conductas es más necesario el aprendizaje de actitudes y valores (Escámez y Ortega, 1988).

Para E. Gervilla (1988), si aceptamos la tesis de que los valores son fundamento de la educación, como hemos venido indicando, tenemos que llegar a la conclusión de que toda crisis de valores conlleva de manera necesaria una crisis educativa.

Problema distinto es si tal crisis es de valores o de valoraciones, es decir, si son los valores en cuanto valores los que cambian, porque el hombre va creando unos y después otros; o por el contrario, los valores son inmutables y es el sujeto quien los descubre, unos u otros, a través de sus valoraciones (Gervilla, 1988: 139).

• El sistema educativo de un país es la vía de transmisión de la cultura de una generación a otra. Entendemos por cultura de una sociedad

en un sentido antropológico amplio, los rasgos que constituyen su identidad diferenciada, su cohesión y continuidad. La cultura incluye el sistema de valores de la sociedad, la ideología y el código social de conducta; sus tecnologías y modos de consumo; sus dogmas religiosos, mitos y tabúes; su estructura social, sistema político y procesos de decisión (Coombs, 1985: 315).

Como indica el profesor R. Marín (1976), la esencia de una cultura determinada nos propone los valores como base sintetizable. Esta cultura se codifica a través de

sus valores subyacentes. Un sistema educativo transmite, por tanto, valores a las nuevas generaciones.

La normativa legal es siempre expresión concreta de un determinado orden de valores, tendente a regular la conducta de unos sujetos. Por lo que los valores, y más en la educación, son generadores siempre de las normas e idearios de los centros educativos y de las leyes, a nivel nacional o autonómico, de cualquier país. Éstos se orientan en una u otra dirección (opción, decisión), a tenor de la ideología del poder político (Gervilla, 1988: 144).

Los valores morales son una clase de valores que debe poseer la persona para estar dotada de una suficiente dosis de humanidad y, a medida que los va interiorizando, crece su proceso de humanización. Entre los valores más importantes se encuentran: la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la justicia, la democracia, la educación en la tolerancia, la paz y la responsabilidad. El profesor Escámez considera estos valores morales como los mínimos para garantizar una convivencia humana en la vida en sociedad, independientemente de la cultura en que se encuentre la persona (Escámez, 1998).

En los procesos instructivos, los contenidos preponderantes han sido los cognoscitivos, relegando u olvidando los actitudinales y valorales, con lo que el desarrollo equilibrado de la personalidad de los individuos que se formaban estaba falto de esos componentes y a la educación le faltaba la formación en esa dimensión tan necesaria para una educación integral de la persona.

En nuestro país, durante largos periodos históricos, se ha tratado de imponer, de inculcar, de inculcar. Se han promovido los valores del poder y se ha favorecido el *status quo*. La sociedad española ha dejado de ser una sociedad primordialmente tradicional en cuanto a lo sociológico y cultural, homogénea en lo referente a valores y creencias y ha pasado a ser plural en cuanto a orientaciones políticas, éticas y sistemas de valores.

La llegada de la reforma educativa plasmada en la LOGSE por un Parlamento elegido democráticamente, ha renovado la legislación educativa y, lógicamente, también se transmiten una serie de valores que se inspiran en el texto de la Ley y que deberán ser incluidos en el currículum derivado de la misma. La citada Ley establece el currículum y los criterios respecto a la educación en valores. En su artículo 1º define los fines de la educación, en los que se observan objetivos y contenidos en valores:

- El pleno desarrollo de la personalidad.
- Formación en el respeto de los derechos y libertades... en el ejercicio de la... tolerancia...
- Formación para la paz, la solidaridad...
- Respeto a la pluralidad lingüística y cultural...

Respecto a la actividad educativa en general, hace mención el art. 2. 3, en el que se indica que tendrá por principio la formación personalizada, que propicie

una educación integral en [...] y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional. A las diferentes etapas educativas se refiere en los artículos siguientes:

Art. 7.1: «La Educación Infantil contribuirá al desarrollo físico, afectivo, intelectual, social y moral de los niños...».

Art. 13: «La Educación Primaria contribuirá a desarrollar las capacidades de: Apreciar los valores básicos de la vida y convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos» (*Esta es una de las muchas capacidades a desarrollar*).

Art. 19: «La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a:

...comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación entre las personas.

Conocer y respetar los bienes culturales y los artísticos.

Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que favorezcan su desarrollo integral como persona.

Valorar críticamente los hábitos sociales, relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente».

Art. 26: El Bachillerato contribuirá en los alumnos para que puedan «participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social».

En nuestra sociedad, en general, y en la escuela, en particular, hasta hace pocos años, la consideración de formación ofrecida a los alumnos se basaba en la adquisición de niveles de instrucción preestablecidos e institucionalizados y en unas reglas de urbanidad o «educación» que se consideraban suficientes para satisfacer las aspiraciones de los profesores y maestros en el ámbito escolar, de los padres en el ámbito familiar y de la sociedad en general; mientras tanto, no se trabajaban de manera explícita aspectos tan importantes de la dimensión humana como la tolerancia, el respeto a los demás, el hábito hacia el estudio o el trabajo, la cooperación, solidaridad, etc., lo que entendemos como valores y actitudes. En la situación actual no sólo debemos enseñar en valores, sino también evaluar la educación en valores. Para evaluar en valores es necesario fijarse en el tipo de aprendizaje que realiza el alumno, especialmente en los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, así como en la predisposición que se pueda poseer para actuar de una manera determinada y que tenga el visto bueno de la norma social (Bolívar, 1995).

En España, la reforma educativa debe proporcionar una situación de privilegio para un replanteamiento explícito del tema de los valores y las actitudes. Son estos objetivos irrenunciables en todo proceso educativo a los que no se les ha prestado la atención debida. Es raro que, de hecho, se considere como un fracaso en la vida el no haber logrado unas determinadas actitudes positivas hacia las personas, el estudio, el trabajo. No se trata solamente de renovar los métodos de enseñanza y los currículos en el sistema educativo sino que en la reforma va implícita una concepción de persona y por tanto, de los valores y actitudes que el sistema promueve. No es cuestión de declaraciones de principios ni de manifestar una serie

de finalidades, sino de plasmarlos en las leyes y en sus desarrollos posteriores, lo que va a permitir su repercusión en la estructuración de todo el sistema educativo.

Los temas transversales tienen una gran carga de contenidos actitudinales y de formación en valores y tratan problemas que preocupan en la sociedad como: la educación ambiental, la igualdad de oportunidades, la educación vial o la educación del consumidor. Así, en los centros educativos debemos incluir, formando parte de todas las áreas, los problemas que más preocupan a la sociedad actual. Entre otros: la educación ambiental; la problemática de la violencia, tanto en jóvenes como en mayores; el consumo excesivo de nuestra sociedad por imperativo de las modas o la publicidad; el subdesarrollo y las desigualdades entre naciones, cada vez más diferenciado; la salud como bien vital: drogas, tabaco, alcohol, sida, contaminación, estrés, etc.; la circulación vial en la doble vertiente de conductor y peatón; las desigualdades y discriminaciones cada vez más presentes por motivos distintos: raza, religión, clase social, sexo, etc. «En este sentido, los objetivos y los contenidos de los Temas Transversales impregnarán el currículum en su totalidad y se harán presentes en todas las programaciones de Área» (González Lucini, 1994a: 32).

La escuela debe asumir y de alguna manera influir en las familias de los alumnos sobre la importancia que para la educación tiene la enseñanza de actitudes y valores. La familia es el medio más adecuado y natural del aprendizaje de actitudes y valores entre los humanos, por múltiples razones, entre ellas porque al ser un grupo primario de convivencia regular y en el que está establecido de antemano el lugar que ocupa cada miembro, así como la relación y las reglas de convivencia, se evitan conflictos y se aprende a relacionarse con miembros de su propio género en un clima de respeto y cariño.

2.1. *Actitudes y valores hacia la diversidad en educación*

Consideramos que una de las mayores aportaciones de la LOGSE es la importancia que da a los valores de la educación, otorgando a las «actitudes, valores y normas» explícitamente el rango de contenidos de aprendizaje e incorporando en sus fines y principios los valores fundamentales que han de inspirar un tratamiento transversal del currículum. La educación en valores como parte de una educación plena que integre a los individuos presentes y futuros en una sociedad plural, democrática y participativa.

La comunidad escolar debe tener un carácter democrático y participativo y en la que se negocien cooperativamente los proyectos, los deberes y derechos, tanto individuales como colectivos que faciliten la convivencia. Es en las Finalidades Educativas y en el Reglamento de Organización y Funcionamiento donde deben plasmarse los compromisos educativos que den sentido al tipo de educación que queremos. El establecimiento de valores asumidos por la comunidad educativa, y su consenso, debe partir del contexto en que se integre cada centro y formarán parte de los proyectos curriculares y de la organización del centro.

Los centros educativos transmiten valores, queramos o no, ya que la actividad educativa no es una actividad neutral, aunque debería ser fundamentalmente una actividad humanizadora, que permita conjugar el aprender a aprender con el aprender a vivir, como síntesis del desarrollo intelectual y moral (González Lucini, 1993). Los centros deberían estar abiertos a la aceptación de la diversidad de las personas y sus culturas, propiciando una educación solidaria que no quede sólo en lo instrumental, sino que atienda a los individuos en su integridad, que se acerque a la sociedad y que permita que la sociedad se acerque, a su vez, a los centros. La diversidad debe estimularnos a buscar un pluralismo universalista que contemple la inflexión de la cultura, lo que requerirá cambios importantes de mentalidad y afianzamiento de actitudes de respeto entre todos y con todos (Gimeno Sacristán, 1999a).

Un sector cada vez más numeroso del profesorado es consciente de que una educación integral precisa y necesita la práctica cotidiana de los valores que deben servir de cohesión de nuestra vida escolar, primero y, de nuestra vida social, después. Como consecuencia, tiene que velar por el papel tan importante que la sociedad le ha dado al profesorado, ya que es artífice indiscutible del proyecto común que tiene por objeto contribuir a la construcción de una sociedad mejor. La educación para la tolerancia, basada en el respeto a la diferencia, a la propia identidad de la persona, es fundamental en nuestros centros escolares. La consecución de una verdadera igualdad de todos es primordial para después garantizar la diferencia individual, la «singularidad» de cada individuo. La compensación de las desigualdades ha sido, en todos los tiempos, una de las características de las políticas educativas progresistas.

El decreto andaluz que regula los Derechos y Deberes del alumnado, expresa de manera explícita el objetivo de «contribuir al desarrollo de la libertad, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad como valores que propician la creación de un clima de convivencia armónica», según se indica en la exposición de motivos del mencionado decreto. La igualdad de oportunidades se promoverá mediante la no discriminación, medidas compensatorias y políticas educativas de integración y de educación especial.

El modelo educativo que pretendemos se fundamenta en que busca contribuir de manera activa en la formación de personas capaces de integrarse de manera eficaz y responsable en una sociedad plural, libre, solidaria, tolerante y multicultural. Supone educar en el respeto a los derechos y libertades que garantizan la convivencia; la búsqueda de unos niveles de vida digna para todos; la lucha por desterrar la injusticia, las desigualdades en todas sus formas y manifestaciones; el reconocimiento de la propia identidad, la solidaridad, la tolerancia, la participación, el diálogo, la construcción del consenso, el respeto al medio ambiente...

Así, la educación hay que entenderla como habilitadora para ejercer la libertad y la autonomía y, tanto al principio como durante el proceso educativo, implica respeto para el individuo, que es único, y para sus manifestaciones. Que los seres humanos diferimos unos de otros, desde el punto de vista biológico,

social, psicológico y cultural es algo fácil de comprobar. Esta singularidad es considerada un valor en las sociedades democráticas. La educación, por tanto, se considera una actividad en la que se reconocen las implicaciones de estas ideas y su estímulo, al mismo tiempo que busca que se compartan determinados hábitos, valores y significados que precisan una cierta homogeneidad en los pensamientos, valores y conductas (Gimeno Sacristán, 1999a).

Es tarea de la educación contribuir a que haya coherencia entre las actitudes con el sistema de valores personales y con los motivos que impulsan a las personas a actuar. Por tanto, es importante generar actitudes positivas en los alumnos hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales que posibiliten una EDUCACIÓN SIN ADJETIVOS para todos. Para comprender esta educación que propugnamos, en el siguiente capítulo vamos a fundamentar de manera teórica, a realizar un análisis histórico y legislativo, y a expresar los principales enfoques de la Educación Especial.

3. DISEÑO METODOLÓGICO LA INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo se plantea un diseño de investigación cuasiexperimental, con dos grupos de control, y dos tomas de medida (pretest y postest) para todos los grupos.

El grupo experimental 1 (ACN), integra los datos de dos aulas, del centro CN. El grupo control 1 (BCN) está formado por dos aulas del centro CN, y el grupo control 2 (AST) por dos aulas del centro ST.

El diseño de investigación queda representado por el siguiente cuadro:

Grupo Experimental 1: GE1	O_1	Q_1	O_2
Grupo Control 1: GC1	O_3	—	O_4
Grupo Control 2: GC2	O_5	—	O_6

Siendo Q_i las intervenciones realizadas en el grupo experimental, y O_i los distintos momentos de recogida de información.

El número de alumnos que compone cada grupo es el siguiente:

- Grupo Experimental (ACN): 51 alumnos.
- Grupo Control 1 (BCN): 50 alumnos.
- Grupo Control 2 (AST): 45 alumnos.

El proceso de análisis sigue los siguientes pasos. En primer lugar se realiza una valoración de la similitud entre los grupos en el pretest, para garantizar la homogeneidad entre grupos antes de comenzar la intervención. Para ello se buscan diferencias entre los registros O_1 , O_3 y O_5 no encontrándose diferencias significativas. Tras la intervención pedagógica y transcurrido un trimestre, a continuación se realiza un análisis de las diferencias que se manifiestan tras la intervención entre los grupos

del postest, para ello se comparan los registros O_2 , O_4 y O_6 . Se analizan igualmente las diferencias existentes entre el pretest y postest para cada grupo, comparando O_1 y O_2 , O_3 con O_4 , e igualmente O_5 con O_6 .

Por último se ha realizado un análisis factorial (por componentes principales) para estimar el número de dimensiones que se concurren en el instrumento utilizado (cuestionario) para valorar el grado de acercamiento de la valoración entre jueces en su construcción, con la estructura latente que muestran los registros tras aplicarlo.

3.1. *El cuestionario*

El cuestionario en su totalidad está dividido en tres partes bajo el epígrafe de ámbitos, analizando tres dimensiones: personal o afectiva, de trabajo en el aula/centro y de relaciones en el entorno. La totalidad de los ámbitos arrojan un total de 30 ítems, correspondiendo diez a cada uno de ellos. Los diez factores básicos que determinan la estructura del cuestionario son los siguientes: amistad, simpatía, comprensión, solidaridad, cooperación, relación, convivencia, tolerancia, confianza e igualdad. La validación del cuestionario se realizó en dos fases.

3.2. *Programa de intervención educativa (q1)*

El programa de intervención educativa ha sido elaborado en función de los rasgos que definen la mejora de las actitudes de aceptación entre el alumnado de los centros que han intervenido en la experiencia. Sobre la base de estos rasgos que deseamos potenciar se han seleccionado los objetivos y actividades a desarrollar.

En la planificación del programa se ha tenido en cuenta el siguiente Objetivo General: Desarrollo de las actitudes de aceptación en los alumnos del Primer Ciclo de Educación Secundaria. Se ha llevado a cabo la experiencia en el área de Lengua Española y en la Tutoría colectiva con una duración de un trimestre (2º del curso 1997-98) y durante tres horas semanales. Se le ha aplicado el programa a dos grupos mixtos (1ªA y 2ªA) del colegio Cándido Nogales, con 25 y 26 alumnos respectivamente (en total 51 alumnos) que ha actuado como un solo grupo experimental, junto a este grupo se han establecido dos grupos control: el formado por los cursos 1ªB y 2ªB del mismo centro (grupo control 1) y el formado por 1ªA y 2ªA del colegio Santa Teresa (grupo control 2). Como se ha indicado anteriormente, la intención de nuestra investigación era verificar si es posible el establecimiento de una relación entre la aplicación de un programa de intervención educativa (variable independiente) y el incremento o descenso de las actitudes de aceptación (variable dependiente).

Entre las técnicas y estrategias utilizadas en el programa de intervención indicamos las siguientes: técnicas de participación activa (*role-playing*), técnicas de cooperación en el aula (puzzle de Aronson y equipos de investigación), técnicas de comunicación persuasiva (comentario de textos), otras técnicas (clarificación de valores, dilema moral), acción tutorial.

3.3. *Diseño de la organización de la clase (acn)*

En los trabajos cooperativos los alumnos se situaron en grupos de 5, formando 5 grupos en cada una de las clases (en 2ªA un grupo era de seis), situando las mesas agrupadas y de manera que pudieran trabajar lo más cerca posible dentro de cada grupo. En otras actividades los muebles se adaptan en función de cada actividad concreta.

Los grupos de alumnos se formaron, unas veces, siguiendo el orden alfabético de la lista de inscripción en el curso y otras, por iniciativa de los propios alumnos.

4. RESULTADOS

Tras la intervención, se realiza una comparación entre los grupos experimental y control, identificándose ciertas variables donde hay diferencias entre los grupos. Las diferencias se exponen a partir del valor chi-cuadrado de Pearson, detallando el sentido de las mismas sobre la base del análisis gráfico de los mismos.

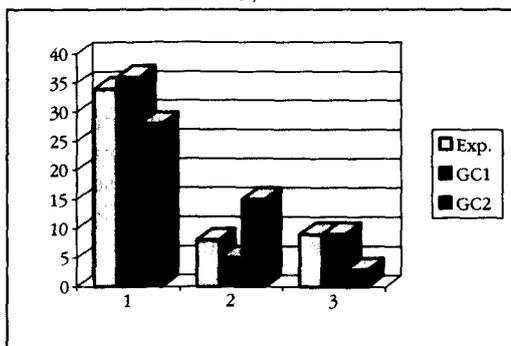
En el ítem 5 del primer bloque de cuestiones (ámbito I) «Me gusta ayudar a los alumnos de integración, cuando observo que tienen alguna dificultad propia de su discapacidad, aunque esta circunstancia me cause molestias», al observar las tablas de contingencias se observan ciertas diferencias entre los grupos con un valor de Chi-cuadrado de Pearson de 10,165 (valor de significación 0,038). Las diferencias quedan patentes en el siguiente cuadro de frecuencias.

TABLA 1
Diseño metodológico. Cuadro de frecuencias

		X9			Total
		1,00	2,00	3,00	
GR	Exp.	34	8	9	51
	GC1	36	5	9	50
	GC2	28	15	3	46
Total		98	28	21	147

Las diferencias se centran en la elección del grupo control 2, respecto al grupo experimental y el grupo control 1. Estos dos grupos pertenecen al mismo centro, mientras que el segundo a otro centro escolar. Piensan ahora estos alumnos que entre sus mejores amigos no se encuentran los compañeros de integración de su colegio. De ello podría deducirse que ha habido un desarrollo diferenciado entre centros. Las razones de esta diferencia muy bien podría deberse a la intervención de distintas variables contextuales e históricas, sin despreciar la influencia del programa de intervención realizado. De forma gráfica, la relación entre grupos se expresa en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 1
 Ítem 5, I-Postest



Ante el ítem 9.- «Tengo confianza con los compañeros de integración que se encuentran en mi aula para compartir mis problemas», la relación es la siguiente:

TABLA 2
 Tabla de contingencia. Recuento

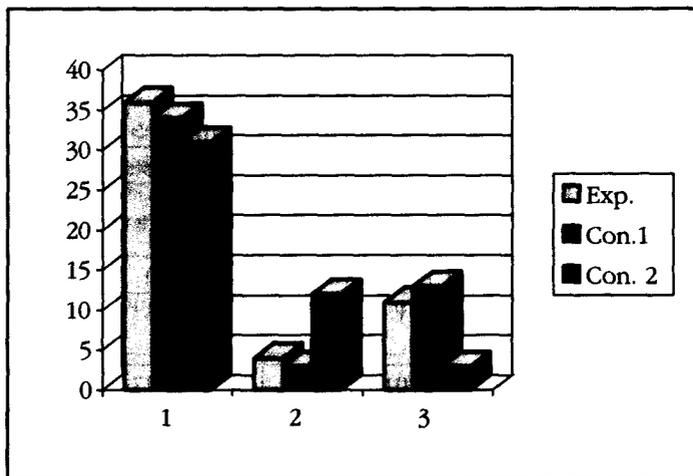
		Ítem			Total
		1,00	2,00	3,00	
Grupos	Exp.	36	4	11	51
	Con.1	34	3	13	50
	Con.2	31	12	3	46
Total		101	19	27	147

TABLA 3
 El valor de Pearson. Recuento

	Valor	Gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,466	4	,006
Razón de verosimilitud	14,652	4	,005
Asociación lineal por lineal	,506	1	,477
Nº de casos válidos	147		

La elección de la opción V (verdadero: 1) es mayor en el grupo experimental, siendo menor en el grupo control 1 y aún menor en el grupo control 2. En el grupo experimental y grupo control 1, ambos del mismo centro, se observa una similitud en la elección de las opciones. Una amplia elección de V, seguido de F (Falso: 3), y menor de ¿ (indecisión: 2). Mientras que en el grupo control 2, perteneciente a otro centro, la organización de las respuestas es diferente, puesto que una amplia mayoría elige la opción 2 frente a la tercera. Podría considerarse que los alumnos de ambos centros presentan diferencias en esta cuestión. Puede asumirse, por tanto, que junto con el efecto de la intervención, han influido otra serie de variables que determinan diferencias entre los centros.

GRÁFICO 2
Ítem 9, Postest



Por su parte, parece que la acción de la intervención ha permitido elevar la opción V, sobre el resto, tal como queda reflejado en la gráfica.

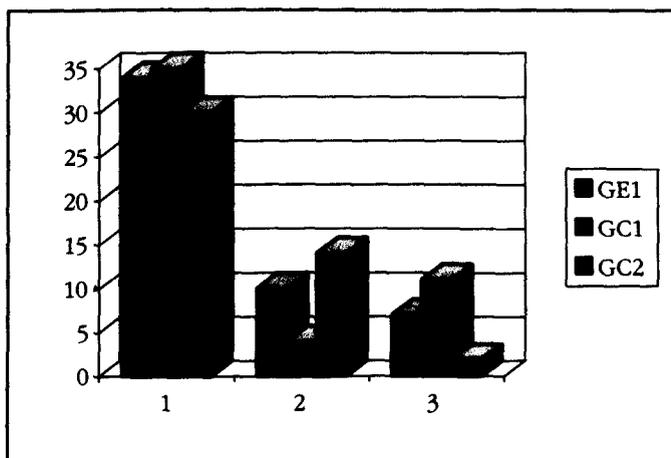
El ítem 8 del ámbito II «Considero que los alumnos de integración deben tener las mismas oportunidades educativas que los demás niños», presenta ciertas diferencias entre los grupos, con un valor de Chi-cuadrado de Pearson de 11,918 (valor de significación de 0,018).

TABLA 4
 Tabla de contingencia

Tabla de contingencia		X22			Total
		1,00	2,00	3,00	
GR	GE1	34	10	7	51
	GC1	35	4	11	50
	GC2	30	14	2	46
Total		99	28	20	147

En este ítem, el grupo experimental presenta una distribución parecida al grupo control 2. En ambos la tendencia es una amplia elección de la opción V, seguida de ? y por último F. Mientras que en el grupo control 1, la tendencia se invierte, pues si bien la opción más elegida es la primera (V), en segundo lugar se elige F, y no ? como en el resto de grupos. Así pues, la intervención parece haber influido para que la tendencia en el grupo experimental sea contraria al grupo control 1, asemejándose al grupo control 2.

GRÁFICO 3
 Ítem 8, II-Posttest



En el ítem 4, del ámbito III «No me importa relacionarme con niños o niñas discapacitados», se encuentran diferencias entre los grupos a un nivel de 0,01.

TABLA 5

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. Asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,276	4	,010
Razón de verosimilitud	13,461	4	,009
Asociación lineal por lineal	,278	1	,598
N de casos válidos	147		

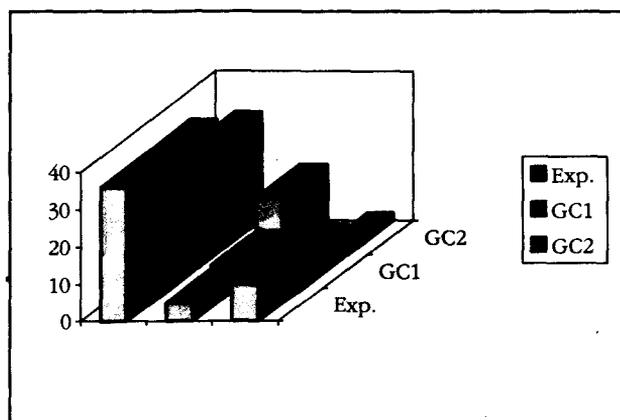
TABLA 6

La distribución de frecuencias se ordena de la forma siguiente:

		X28			Total	
		1,00	2,00	3,00		
GR	Exp.	36	5	10	51	
	GC1	36	6	8	50	
	GC2	29	15	2	46	
Total		101	26	20	147	

En esta variable las diferencias se centran en el número de participantes que eligen la opción F. Mientras que el grupo control 2 tiende a reafirmarse en la opción elegida, el grupo experimental toma esta opción como segunda alternativa más elegida. Igualmente lo hace el grupo control 1 aunque en menor medida. Una vez más parecen existir diferencias importantes entre el centro de intervención y el centro de no intervención.

GRÁFICO 4
 Ítem 4, III-Postest



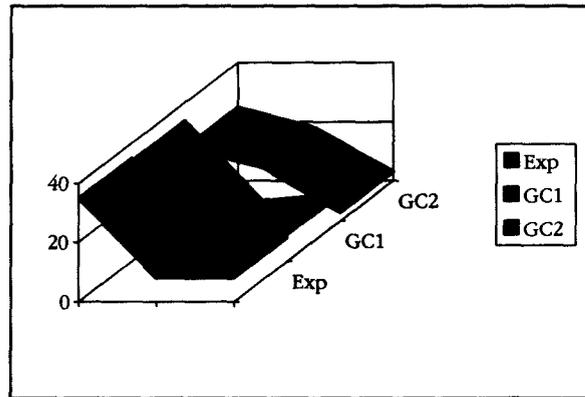
De nuevo en el ítem 9 del ámbito III «En mi barrio soy tolerante y paciente con las personas discapacitadas» se recogen diferencias entre los grupos.

TABLA 7

Pruebas de Chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,866	4	,018
Razón de verosimilitud	11,556	4	,021
Asociación lineal por lineal	,121	1	,728
N de casos válidos	147		

La tabla de contingencia correspondiente indica la distribución de las elecciones de los participantes en función del grupo y la variable correspondiente.

Las diferencias se sitúan en general entre el centro externo que ha servido de control, y el centro de intervención. La tendencia de respuesta del centro de intervención se caracteriza por elegir la opción V, con una alta proporción (35 sobre 51 y 34 sobre 50 respectivamente) mientras que el grupo de control 2, mantiene una estructura más homogénea entre las tres opciones (V y F).

GRÁFICO 5
Ítem 9, III-Postest

5. RESULTADOS

5.1. Conclusiones del estudio intergrupos (postest)

El estudio postest se ha usado, en primer lugar, para comparar los distintos comportamientos del grupo experimental y de los dos grupos de control. De los resultados obtenidos extraemos las siguientes conclusiones:

1. En las actitudes que el alumnado de ESO mantiene hacia la integración parecen intervenir factores contextuales pues las puntuaciones obtenidas por los dos grupos del mismo centro son más parecidas entre sí que en comparación con el grupo control de otro centro de Secundaria. Es decir, el factor centro, las variables organizativas y curriculares del centro, el entorno social y cultural, el modelo de integración que se sigue, las propias actitudes que el profesorado pueda mantener hacia la integración, afectan a las actitudes que mantienen los alumnos.
2. La intervención con nuestro programa educativo de actitudes hacia la integración consigue algunos resultados en la medida en que el grupo experimental se diferencia en algunas cuestiones de los grupos de control aun siendo uno de ellos del mismo centro que el experimental y estando afectado, por tanto, con las mismas variables contextuales.
3. En concreto se han alcanzado puntuaciones sensiblemente superiores del grupo experimental en los ítems 5, 9, 22, 28 y 33.
4. Las diferencias en el postest no son tan elevadas como podría esperarse. Se observa que entre el grupo experimental y el grupo control 1 no hay tantas diferencias como serían deseables, mientras que si se producen con el grupo

control 2. Teniendo en cuenta que el segundo grupo control es de otro centro pueden entenderse los resultados por dos razones: (a) Entre los alumnos del mismo centro se ha dado una interacción y una comunicación tal que han desvirtuado la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control 1. De esta forma los alumnos que recibían la intervención han transmitido los efectos a sus compañeros de centro; (b) O bien, se ha producido una intervención paralela que ha influido en el grupo control para que tendiese a parecerse al grupo experimental.

5.2. Conclusiones generales

Una vez realizado el análisis de los resultados pasaremos a resumir las conclusiones más significativas de nuestro estudio para ello tendremos presente tres referentes esenciales:

- a) Nuestras hipótesis de trabajo y nuestros objetivos de investigación.
- b) En la elaboración de las conclusiones queremos significar la importancia de no vaciar lo individual de su singularidad porque precisamente ello es lo que lo hace significativo. La validez y el carácter probativo que tiene la investigación, dependen de su realidad, de su autenticidad y no sólo de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico.
- c) Nuestras conclusiones parten de la consideración de que el caso singular de las actitudes hacia la integración por parte de los alumnos está regido por leyes, por lo que la obtención del conocimiento científico posibilita conjugar un enfoque nomotético (establecimiento de leyes generales) y un enfoque ideográfico (centrado en el individuo concreto).

Como conclusiones generales de la investigación, extraemos las siguientes:

Primera. Las actitudes hacia la integración educativa entre el alumnado de ESO son mayoritariamente positivas.

Segunda. El factor centro influye en las actitudes que los alumnos de ESO mantienen hacia la integración.

Tercera. La intervención mediante un programa específico permite mejorar algunas de las actitudes que los alumnos de ESO tienen hacia la integración.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1997): Innovación y diversidad: Hacia nuevas propuestas didácticas. En TORRES GONZÁLEZ, J. A. (coord.): *La innovación de la Educación Especial*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya.
- CAMPILLO, J. (1974): *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Burgos, Santiago Rodríguez.
- COOMBS, P. H. (1985): *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid, Santillana, Aula XXI.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. y ORTEGA RUIZ, P. (1988): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia, Nau Llibres (2ª).
- GALINO, A. (1980): *Presupuestos culturales para una pedagogía de los valores en el siglo XX*. Madrid, Academia de Doctores.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1988): *Axiología educativa*. Granada, Tat.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999a): La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I), *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- (1999b): La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II), *Aula de Innovación Educativa*, 82, 74-78.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda-Anaya (Col. Hacer Reforma).
- (1994a): Educación en Valores y Reforma Educativa, *Valores Hoy. Revista Anaya Educación Vela Mayor*, Año I, nº 2.
- (1994b): *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Alauda-Anaya (Col. Hacer Reforma).
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976): *Valores, Objetivos y Actitudes en Educación*. Valladolid, Miñón.
- MEC (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996b): *Valores y educación*. Barcelona, Ariel Educación.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1999): *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. Málaga, Aljibe.