

---

# ANÁLISIS DE LAS PREFERENCIAS HACIA LOS DISTINTOS TIPOS DE DISCAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUN- DARIA OBLIGATORIA

JOANNE MAMPASO DESBROW  
*Departamento de  
Psicología y Educación  
Universidad Camilo José Cela*

e-mail: jmampaso@ucjc.edu

## RESUMEN

*Las preferencias de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), hacia un tipo de discapacidad varían en función de dos variables: género y edad. En este artículo se muestra que actitudes han generado dos grupos escolares objeto de estudio: el primero formado por alumnos de 1ª de la ESO y el segundo por alumnos de 3º de la ESO. De acuerdo con los resultados obtenidos, los alumnos prefieren la discapacidad motórica frente al resto de discapacidades, siendo la discapacidad intelectual la más rechazada.*

*A éste respecto, se incluyen actuaciones específicas que permitirán modificar el rol del docente en el aula.*

## PALABRAS CLAVE

*Preferencias, actitudes hacia la discapacidad, género y edad.*

## ABSTRACT

*The preferences of Compulsory Secondary Education (ESO) students toward a kind of disability differ according to genre and age. This article analyzes the attitudes two different groups of students: the first group 1st Course ESO and the second one 3er course ESO students. Respect to the results, students accepts more the incapacities physicals, sensorials, than intellectuals. Likewise, it has been included different strategies which help teachers perform a particular rol in these situations.*

## KEY WORDS

*Preferences, attitudes towards disability, genre and age.*

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años se están sucediendo una serie de actuaciones sociales, culturales y educativas que condicionan una visión diferente hacia la educación especial.

La reformulación y aparición de nuevas Leyes, Reales Decretos y concepciones teóricas son un claro reflejo de la creciente preocupación hacia el mundo de la discapacidad.

Por todo ello, la presente investigación propone, en función de este nuevo paradigma, un estudio actitudinal que denote si dichos cambios son un hecho y el docente ha adquirido, de nuevo, el rol de trasmisor y modificador de actitudes.

Respecto a este estudio, la muestra seleccionada (adolescentes entre 12- 15 años) es relevante a fin de analizar los cambios sucedidos tanto en edad y sexo, tal y como se puede ver en otras investigaciones como las llevadas a cabo por Quicke, Beasley y Morrison (1990).

## CONCEPTUALIZACIÓN Y COMPONENTES ACTITUDINALES

El término *actitud* hace referencia a la predisposición a reaccionar positiva o negativamente frente a determinadas categorías de personas u objetos. Es la inclinación con que el sujeto aborda ciertos aspectos del mundo que le rodea (Verdugo, 1998).

Por ello, la actitud ha sido definida como una disposición mental, adquirida a través de la experiencia, que influye sobre las respuestas del individuo a los estímulos relevantes, objetos y situaciones con los que se relaciona. Ya Allport en 1935 definía actitud como *estado mental y neutral de disposición para responder, organizado por la experiencia, directa o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona el sujeto*.

Sánchez y Mesa (1997) hacen una revisión cronológica del término actitud desde un punto de vista diacrónico, señalando las siguientes acepciones:

- *Suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones de un determinado asunto (Thurstone, 1929).*
- *Respuesta implícita, capaz de producir tensión considerada socialmente significativa en el entorno social del individuo (Doob, 1947).*
- *Evaluación del objeto en términos valorativos (Zanna y Rempel, 1986).*

- *Tendencia a comportarse de una forma consciente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas (Coll, 1987).*
- *Asociación entre un objeto dado y una evaluación dada (Fazio, 1989).*
- *Variable latente que ha de ser inferida de ciertas respuestas mensurables y que refleja, en última instancia, una evaluación global positiva o negativa del objeto de actitud (Ajzen, 1989).*
- *Evaluaciones generales que las personas tienen acerca de sí mismas, de objetos y de otros temas o cuestiones (Morales y otros, 1994).*

En el sentido estricto del término, es un concepto aprendido con respecto a algún objeto social vinculado con pensamientos, sentimientos y conductas, por lo que se diferencian tres componentes respectivamente: el componente cognitivo, el afectivo y el conductual.

El componente cognitivo se refiere a las creencias conscientes del individuo respecto al objeto o persona de su actitud. El componente se ajusta al sentimiento o conjunto de los mismos ya sea de placer o displacer que produce la actuación de la actitud, siendo el componente conductual el que designa las acciones efectivas adoptadas como respuesta a la actitud.

Al respecto, Díaz-Aguado (1995) determina que el componente cognitivo o estereotipo es el conjunto de creencias sobre los rasgos de los miembros de un grupo, que se manifiestan a través de etiquetas verbales. El componente afectivo o evaluativo es la valoración de un grupo, junto con sentimientos hacia sus miembros, mientras que el componente conductual hace referencia, según la autora, a la intencionalidad de una conducta hacia los miembros del grupo.

El énfasis viene determinado en la conceptualización del término prejuicio ya que no se produce de forma gratuita pues cumple tres funciones básicas (Allport, 1954; Pinillos, 1982 en Díaz-Aguado, 1995). La primera es permitir la categorización de la realidad de modo simplificado, reduciendo los atributos individuales a las características grupales estereotipadas; en segundo lugar, activa sesgos atribucionales que llevan a explicar la conducta de los miembros del otro grupo de la peor forma posible; en tercer y último lugar, permite aumentar la cohesión intragrupal, la sensación de seguridad y el apoyo intragrupal, al compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece y excluir a otros sujetos.

Toda la red de pensamientos acerca de las categorías de personas constituye el *componente cognitivo* de las actitudes hacia los otros.

Además, cada elemento de esta estructura tiene algún valor afectivo asociado. El afecto se asocia cuando experiencias positivas o negativas ocurren simultáneamente con dicha categoría. De hecho, el ser humano no puede pensar en muchas cosas sin sentir una emoción (Triandis, Adamopoulos y Brinberg, 1986).

Por lo tanto, cada vez que tenemos un pensamiento, éste tiene algún grado de emoción positiva o negativa asociada. Esto es lo que denominamos *componente afectivo* de una actitud.

Un conjunto de creencias asociadas a un objeto actitudinal hace referencia a las conductas que pueden sucederse respecto a ese objeto (*componente conductual*). Por ello, si un objeto actitudinal se considera bueno, la respuesta conductual será de aproximación; si se considera malo, evitarlo o luchar contra él pueden ser opciones adecuadas (Verdugo, 1998).

## ACTITUDES HACIA LOS DISTINTOS TIPOS DE DISCAPACIDAD

En la actualidad, existen dos tendencias diferentes, por un lado, Nabors (1997) cit. Sabeh y Monjas (2002) identifica que la inclusión o exclusión del grupo de compañeros se debe más al comportamiento del sujeto con discapacidad que al tipo de discapacidad en sí misma. Sin embargo, Aguado (1995) indica que existen diferencias significativas entre la inclusión o exclusión en función del tipo de discapacidad.

Estudios en la línea de Aguado (1995) definen que una variable que incide en la aceptación o rechazo es el tipo de minusvalía. En el estudio de la UNESCO (1986), realizado en 14 países, se encuentra que son mejor aceptados los alumnos con minusvalías físicas y dificultades de aprendizaje que los que manifiestan problemas emocionales, discapacidad sensoriales o intelectuales.

Contradictoriamente, según un estudio realizado por Pérez y Prieto (1999), los alumnos más integrados son los alumnos con discapacidad auditiva y los menos integrados son los alumnos con discapacidad intelectual y los alumnos con problemas de personalidad. Además, destacan que la etiqueta con la que los alumnos se han incorporado al proyecto de integración no influye en la consideración u opinión que el maestro tutor tiene sobre su nivel de integración.

Como muestran los estudios de Pérez y Prieto (1999) en una muestra de alumnos con deficiencias auditivas, visuales, mentales y físicas, los alumnos *nada integrados* son alumnos con discapacidad intelectual (ligera y límite).

Así pues, resulta crítica la naturaleza de la discapacidad que presente el compañero en cuestión; en general resultan peor aceptados los déficits cognitivos y alteraciones emocionales (Horne, 1985 cit. García, et al., 2002).

Diferentes estudios se centran en analizar el género como constante que influye en casi todas las variables de socialización (Fuentes 1990; Rys y Bear, 1997; Zahn- Waxler y Chapman, 1983; Zahn- Waxler, Cole, Welsh y Fox, 1995).

Otros trabajos destacan como variables que favorecen una actitud positiva hacia la integración el sexo, la edad y el nivel educativo (Enosch, 1979; Harasymiw, 1974; Harasymiw y Horne, 1974 y Williams, 1981, cit en Pérez y Prieto, 1999).

En esta línea, otras investigaciones referidas al sexo como predictor de mayor o menor aceptación demuestran que los varones rechazan más a los alumnos con discapacidad intelectual integrados que a aquellos segregados, mientras que las mujeres rechazan en menor medida a las personas con discapacidad (Hazard, 1983). Igualmente, diversas investigaciones han constatado similares resultados (Feshbach, 1978; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983; Elliot, Bernad y Gresham, 1989; Fuentes, 1990; Zahn- Waxler, Cole, Welsh y Fox, 1995; Rys y Bear, 1997, cit. Calvo et al. 2001).

Estas diferencias en función del género han sido explicadas a través de hipótesis biológicas, en el sentido de que existe una base genética para la empatía la cual estaría más desarrollada en las mujeres (Hoffman, 1977, Zahn- Waxler, Robinson y Ende, 1992; Zahn- Waxler et al., 1992) cit Calvo et al. (2001).

En lo que se refiere a la edad, la mayor parte de los trabajos concluyen que durante los años de la adolescencia las diferencias estudiadas vienen marcadas por la edad y el sexo del propio adolescente (Fuertes et al, 2001).

Respecto a la edad o curso académico al que pertenece según un estudio realizado por Calvo et al. (2001) las diferencias entre chicos y chicas en la aceptación aumentan con la edad.

La mayor parte de los trabajos concluyen que durante los años de adolescencia la importancia de la intimidación aumenta con la edad, al menos cuando se compara la adolescencia media y la tardía (Sharabany et al. 1981, Clares y Poirier, 1993) cit. Fuertes et al. (2001).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en estas investigaciones no puede afirmarse que el simple contacto o mera integración física del individuo con necesidades educativas especiales en un aula produzca la inclusión del mismo o elimine las actitudes de rechazo generadas.

## ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA DISCAPACIDAD

Se define como agente educativo todo aquel que está involucrado en la educación del alumno con/sin discapacidad. Cabe destacar al docente como referente inmediato en el ámbito escolar. Por tanto, parece inevitable pensar qué repercusiones tendrán sus actitudes en el grupo clase.

Al respecto, el sentido común indica que el niño discapacitado obtendrá más provecho si el profesor es proclive a la integración que si la rechaza; sin embargo, existen sutiles aspectos de la personalidad del maestro y de su sentido de la profesionalidad que hacen el asunto aún más complicado.

En este sentido, Marchesi (1990) considera que la predisposición de los profesores hacia la integración de los alumnos con problemas de aprendizaje, especialmente si estos problemas son graves y tienen un carácter permanente, es un factor enormemente condicionante de los resultados que se obtienen. Por ello, una actitud positiva es ya un primer paso importante que facilita la educación de estos alumnos en la escuela integradora.

Este concepto se retoma en diversas investigaciones consultadas donde además, la formación específica, la idoneidad de medios, la atención de otros profesionales y la relación de los alumnos con alguna discapacidad con sus compañeros son variables que condicionan la atención a la diversidad por parte de los profesionales educativos.

En esta línea, Pelechano et. al (1991) afirman que las actitudes positivas hacia la integración en el contexto escolar requieren información rigurosa, exposición de casos concretos en los que se hayan superado con éxito los distintos impedimentos que pudieran aparecer para obstaculizar el proceso de integración y, por último, propiciar experiencias positivas de contacto que faciliten la eliminación de estereotipos.

Por su parte, Sabeh y Monjas (2002) defienden que la posición de los adultos frente a la discapacidad, en tanto modelos a imitar, se valora como un elemento de influencia en la aceptación social.

Álvarez y Martínez (1997), en su estudio sobre prioridades desde la perspectiva de los profesionales de atención directa a personas con discapacidad visual concluyen que existe un marcado interés de todos los centros por el desarrollo de acciones de investigación de carácter aplicado; esto es, orientadas al diseño de recursos, mejora de metodología y procesos de intervención, procedimientos de evaluación, etc. Asimismo, se percibe un interés por adecuar las intervenciones a la evolución del perfil de la población y al cambio del entorno que amplían la tipología de demandas a atender.

Igualmente, estos autores aportan la necesidad de disponer de materiales técnicos específicos de apoyo a la atención y el interés de disponer de mayor grado de información sobre investigaciones o estudios realizados.

Cook (2001) en un estudio realizado al efecto afirmó que los procesos de inclusión no daban los resultados esperados a pesar de las actitudes positivas de los profesores. A partir de esta paradoja, se plantearon que existe una distancia entre la formación/ información que puedan tener los maestros sobre el concepto abstracto de inclusión y las actitudes hacia los alumnos integrados en sus aulas.

## ACTITUDES DE LOS IGUALES HACIA LA DISCAPACIDAD

La eficacia de la intervención para promover la aceptación social de los niños con discapacidad tiene como punto de partida los resultados que aportan las investigaciones empíricas.

Cuando estas investigaciones tienen como objetivo principal analizar la integración educativa de los alumnos con discapacidad deben tener en cuenta a los compañeros de la escuela ordinaria como uno de los principales agentes de integración.

Desde este punto de vista, estudios como los realizados por Siperstein, Lefert y Widman (1996) señalan que una característica primaria en el déficit de interacción supone una menor interacción en juegos de grupo y su correspondiente mayor implicación en juego solitario.

Los niños con n.e.e. interactúan socialmente con iguales pero, en ocasiones, su conducta social carece de la calidad necesaria para mantener la interacción o animar futuros encuentros sociales. Entre las investigaciones llevadas a cabo en esta línea cabe destacar las realizadas por Levy-Shift y Hoffmann (1985) sobre discapacidad auditiva; Wallender, Fedman y Varna (1989) sobre espina bífida; Skellenger, Hill y Hill (1992) sobre discapacidad visual; Goldstein y Gallagher (1992) sobre retraso específico del lenguaje y problemas psiquiátricos y Roedell (1985) sobre niños con altas capacidades (en García et al., 2002).

Los estudios realizados por: Dykens y col (1994), Law y col (1996), Pueschel y col. (1991), Rynders y Low (2001) y Rynders (1996) en García et al, 2002 estiman que los alumnos con discapacidad intelectual interactuarán mejor en un ambiente de integración si se estructuran de manera deliberada las interacciones de comunicación, como son el aprendizaje cooperativo y las tutorías por compañeros.

Lo importante es matizar que los jóvenes más sensibilizados con la discapacidad son los que tiene una persona que la padece dentro de su familia y, en segundo lugar, los que tienen compañeros en clase (Fundación Belén, 2002).

Podemos decir que los niños con discapacidades se encuentran ante una situación compleja: no poseen las habilidades necesarias para implicarse con éxito en una interacción social, a pesar de que ésta es el medio a través del cual se adquieren formas avanzadas de competencia social. Además, otras variables, como los posible prejuicios de sus compañeros, complican aún más la situación.

En línea con los estudios realizados sobre la actitud hacia las distintas discapacidades y su relación con el grado de aceptación en el ámbito educativo, cabe destacar que lo que realmente lleva a la inclusión o exclusión del grupo de compañeros es el comportamiento del niño con discapacidad, más que la discapacidad en sí misma Sabeh y Monjas (2002)

Basándose en estos estudios, se han ideado programas de intervención para alumnos con discapacidad relacionados con el fomento de las relaciones sociales, a través de programas de enseñanza de habilidades de interacción social, tales como el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) (Monjas, 1999) y el Programa de Enseñanza de PENTA (Cabezas, 2003).

## MODELOS DE INVESTIGACIÓN EN ACTITUDES ANTE LA DISCAPACIDAD

Los modelos de investigación actitudinal permiten conceptualizar y analizar la naturaleza de las actitudes, así como diseñar programas de formación e intervención educativa.

Todo modelo debe responder a estas tres cualidades pero, además, debe integrar un instrumento de medida adecuado, especificando el componente o componentes que deben de ser modificados si lo que tratamos es que se produzca un cambio en las mismas.

Los diversos modelos antropológicos que subyacen en cada una de las líneas de investigación presuponen un modelo de evaluación, lo que determina una carencia de criterios comunes que permitan analizar empíricamente los componentes actitudinales.

Por otro lado, la ambigüedad terminológica conlleva una falta de criterios operativos dado que el uso indiscriminado de términos usados como semejantes o equivalentes a la actitud denota una falta de unificación conceptual.



Por último, la carencia de investigaciones realizadas en nuestro país limita de forma relevante el diseño de instrumentos de medida o evaluación (Verdugo, 1998).

Desde la Psicología, a lo largo del siglo XX, son diversos los enfoques que han tratado de responder a esta problemática, de forma que los diversos modelos o enfoques han constituido el eje de la investigación.

Podemos distinguir, por un lado, el *paradigma funcionalista* que ha tratado de proporcionar un marco teórico antropológico al estudio de las actitudes. Así, autores como Smith, Bruner y White, máximos representantes de la corriente funcionalista, determinan que las actitudes tienen la función de regular el ajuste entre la personalidad y el mundo exterior (Rodríguez, 2000).

Desde este punto de vista, es escasa la investigación, dada la ausencia de técnicas eficaces para medir las funciones: cognitiva (idea o imagen del mundo que nos rodea para simplificarlo y su categorización), adaptativa o de ajuste social (facilitan la integración social del individuo que depende fundamentalmente de la aprobación social), expresiva y defensiva (manifestación posicional que se sustenta en razones internas al individuo) y de ordenación del ambiente (comprensión de los fenómenos que rodean al individuo y los integran de forma coherente).

El *paradigma conductivista* destaca la importancia de los refuerzos positivos y negativos en la adquisición y consolidación de las actitudes positivas y/o negativas, identificando además la socialización como medio para el aprendizaje y formación de actitudes. Dentro de este modelo, cabe mencionar el modelo de imitación o modelado formulado por Bandura (1982) en el que subyace el aprendizaje y, por tanto, la formación y cambio de dichas actitudes.

Partiendo de esta *teoría de la imitación o modelado*, las actitudes no requieren de ningún refuerzo para ser aprendidas, siendo posteriormente esta información codificada la que sirve de guía para la acción (Bandura, 1982).

En este sentido, hay que destacar el papel desempeñado por los iguales o compañeros del niño/a con discapacidad. Cuando estos estudiantes interactúan adecuadamente con un compañero con discapacidad son modelo de rol, tutor y amigo, le ayudan a su adaptación para que el proceso de integración se desarrolle fluidamente (Salend y Garrick, 1999).

No obstante, hay que señalar que los intentos por demostrar que los procesos de condicionamiento determinan la formación de actitudes se han centrado exclusivamente en el componente conductual, y sólo en algunos casos, en componente afectivo (Escamez y Ortega, 1986).

El *paradigma cognitivo* afirma que las actitudes cambian puesto que nos encontramos motivados para mantener la coherencia entre nuestras cogniciones, tal y como se recoge en la teoría de disonancia cognitiva de Festinger (1957). Ésta teoría afirma que para reducir la sensación desagradable de sentimientos encontrados, con frecuencia, modificamos nuestros pensamientos, lo que justifica la discrepancia entre el comportamiento y las actitudes.

## MÉTODOS DE MEDIDA DE LAS ACTITUDES

Analizados los modelos o paradigmas que rigen la investigación actitudinal, igualmente es fundamental analizar los diversos métodos de medida.

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre actitudes se ayudan del cuestionario como instrumento de medida, aunque también cabe destacar el uso de procedimientos sociométricos, de nominación de niños, los cuales consisten en pedir a los niños que mencionen con quiénes les gustaría realizar algunas actividades, sea trabajar, jugar, invitar a su cumpleaños, etc. A partir de dichas nominaciones se establece el lugar que ocupa el niño en el grupo clase (Sabeh y Monjas, 2002).

Cabe señalar que aunque existen otras formas de medida de las actitudes mediante imágenes (Siperstein y Gottlieb, 1977), métodos sociométricos y de contacto (Doyen, 1976; Gorewitz, 1981), así como listas de control basadas en adjetivos y escalas de rango ordinal, y escalas psicométricas (Yuker, Block y Youngg, 1975; Kierscht, Hanson y Du Houx, 1978), el mayor grupo de investigaciones sobre actitudes hacia las personas con discapacidad se han realizado a través de cuestionarios (Verdugo, 1998).

De acuerdo con la revisión realizada por Sabeh y Monjas (2002), el 40% de los estudios empleó escalas, cuestionarios o inventarios, un 25% la observación, 15% entrevistas y/o cuestionario. Esta variedad de instrumentos no hace sino evidenciar la naturaleza multidimensional de las actitudes hacia la discapacidad.

Con objeto de ilustrar dicha variabilidad se presenta la siguiente tabla (1):

Tabla 1

*Métodos de medida más empleados. García (2003)*

<b>ESCALAS DE ACTITUD</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas tipo likert: afirmaciones sobre la discapacidad y escala graduada para responder</li> <li>• Distanciamiento social: lista de actividades graduadas según intensidad y elección de una de ellas como respuesta</li> <li>• Diferencial semántico: lista de adjetivos bipolares con los que describimos el concepto de discapacitado según una gradación de 7 puntos entre cada par de adjetivos.</li> </ul>
<b>CUESTIONARIOS</b>
Preguntas estructuradas que el sujeto contesta sin la participación del evaluador
<b>ENTREVISTAS</b>
Preguntas que formula el evaluador en un marco interactivo
<b>TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas observacionales</li> <li>• Registro de incidencias</li> <li>• Diarios de clase</li> </ul>
<b>ESCALAS Y PAUTAS DE OBSERVACIÓN</b>

Asimismo, se incluyen las escalas más empleadas en la investigación sobre actitudes, que han servido de base para el presente estudio (tabla 2)

Tabla 2

*Escalas más empleadas en la investigación sobre actitudes. García (2003)*

AUTOR	NOMBRE DE LA ESCALA	Nº DE ÍTEMS	PUNTUACIÓN
Siller (1967)	Opiniones sobre la Integración	30	Muy de acuerdo a Muy en desacuerdo
Larrievie y Cook (1979)	Opiniones sobre la Integración	30	Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo
Voelt (1980)	Escala de Aceptación (Nivel Elemental Inferior)	2	Sí, no estoy seguro, no
Berryman, Neal y Robinson (1980)	Escala de Actitudes hacia la Integración	18	Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo

AUTOR	NOMBRE DE LA ESCALA	Nº DE ÍTEMS	PUNTUACIÓN
Reynolds y Greco (1980)	Cuestionario de Actitudes Educativas	16	Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo
Voelt (1981)	Escala de Aceptación (Nivel Elemental Superior)	34	Sí, no estoy seguro, no
Voelt (1981)	Escala de Aceptación (Nivel Secundario, Versión B)	37	De acuerdo/ En desacuerdo/ No estoy seguro
Antonack (1981)	Escala de Actitudes hacia las Personas Discapacitadas	24	Muy de acuerdo a Muy en desacuerdo
Schmelkin (1981)	Escala de Opiniones sobre la Integración	28	Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo
Grand, Bernier y Stohmer (1982)	Escala de Relaciones Sociales con Personas Discapacitadas	72	Verdadero/ Falso
Verdugo, Arias y Jenaro (1992)	Escala de actitudes hacia las Personas con Discapacidad	37	Muy de acuerdo a Muy en desacuerdo
Verdugo, Arias y Jenaro (1992)	Escalas Específicas de Actitudes hacia las personas con Discapacidad	99	Muy de acuerdo a Muy en desacuerdo

## OBJETIVO E HIPÓTESIS

El objetivo que se plantea en este estudio es analizar las preferencias de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria hacia los distintos tipos de discapacidad (física, sensorial e intelectual). Asimismo, se pretende analizar la relación entre dichas preferencias y las variables sexo y curso académico.

La hipótesis de partida es que existirán diferencias en las preferencias de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria hacia un tipo de discapacidad en función del curso. Sin embargo, no se espera encontrar diferencias significativas en función del sexo.

## MÉTODO

### *Muestra*

En el estudio participaron 371 alumnos procedentes de dos centros educativos públicos ubicados en la Comunidad de Madrid. Los alumnos asistían a primer (n=106) y (n=123) y tercer (n=83) y (n=55) curso de Educación Secundaria Obligatoria. De los alumnos participantes, 188 eran varones (51,5%) y 178 eran mujeres (48,5%), siendo el rango de edad entre 12 y 15 años.

Cabe destacar que de los 371 sujetos 334, es decir, el 90% son de nacionalidad española siendo el resto de participantes de 14 países, tales como: Colombia 2,4%, Argentina 1,6 %, Ecuador y Venezuela 1,1 %, etc. Asimismo, el 81,2% son de Madrid, englobando el resto de la muestra 44 ciudades, de las cuales, el tiempo de estancia varía de 2 a 168 meses.

### *Instrumento*

Siguiendo la línea teórica de actitudes hacia la discapacidad, se procedió a realizar un cuestionario de preferencia de 1 a 4, siendo 1 el valor preferente y cuatro el valor menos preferente.

Para ello, se diseñó una cuestión que pedía que se indicará por orden de preferencia la elección de un compañero con discapacidad ya fuera motora, auditiva, visual o intelectual.

### *Procedimiento*

La aplicación de dicho instrumento fue grupal y se llevó a cabo en horario escolar. Se recurrió a la explicación previa de las instrucciones y procedimientos a seguir para cumplimentar adecuadamente el cuestionario.

Las correcciones de las pruebas fueron llevadas a cabo por un único corrector.

## RESULTADOS

Los análisis estadísticos realizados se llevaron a cabo con ayuda del paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 11 para Windows. Analizan las frecuencias de respuesta en cada cuestión.

A continuación se analizan cada una de las preferencias y los resultados obtenidos en función de dos variables sexo y curso académico.

**En la preferencia 1: un chico/a con discapacidad motora.** De un total de 371 sujetos contestaron 312 siendo ésta su primera opción en un 43,3%, su segunda opción en un 19,2%, su tercera opción en 20,8% y su cuarta opción en un 16,7%

**De la preferencia 2: un chico/a con discapacidad auditiva.** De un total de 371 sujetos contestaron 308 siendo ésta su primera opción en un 18, 5%, su segunda opción en un 26,3 %, su tercera opción en 32,5 % y su cuarta opción en un 22,7 %.

**En la preferencia 3: un chico/a con discapacidad visual.** De un total de 371 sujetos contestaron 316 siendo ésta su primera opción en un 20,9%, su segunda opción en un 37,3 %, su tercera opción en 27,8 % y su cuarta opción en un 13,9%.

**De la preferencia 4: un chico/a con discapacidad intelectual.** De un total de 371 sujetos contestaron 309 siendo ésta su primera opción en un 19,7%, su segunda opción en un 15,5 %, su tercera opción en 19,4 % y su cuarta opción en un 45,3%.

Si analizamos los resultados obtenidos teniendo en cuenta la variable curso (1º y 3º) y las preferencias de éstos, tal y como se muestra en la siguiente figura podemos observar que existen diferencias en los porcentajes obtenidos.

Tabla 3  
*Preferencias en función del curso*

<b>PREFERENCIA 1: UN CHICO/A CON DISCAPACIDAD MOTORA</b>						
			<b>1,00</b>	<b>2,00</b>	<b>3,00</b>	<b>4,00</b>
CURSO	1,00	% de Curso	41,6%	16,8%	22,8%	18,8%
	3,00	% de Curso	46,1%	23,5%	17,4%	13,0%
<b>PREFERENCIA 2: UN CHICO/A CON DISCAPACIDAD AUDITIVA</b>						
CURSO	1,00	% de Curso	19,2%	28,5%	29,5%	22,8%
	3,00	% de Curso	17,4%	22,6%	37,4%	22,6%
<b>PREFERENCIA 3: UN CHICO/A CON DISCAPACIDAD VISUAL</b>						
CURSO	1,00	% de Curso	20,5%	34,5%	30,0%	15,0%
	3,00	% de Curso	21,6%	42,2%	24,1%	12,1%
<b>PREFERENCIA 4: UN CHICO/A CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL</b>						
CURSO	1,00	% de Curso	22,2%	18,0%	18,6%	41,2%
	3,00	% de Curso	15,7%	11,3%	20,9%	52,2%

Para confirmar la hipótesis se realiza Chi- cuadrado, indicando en todos los casos las diferentes no son significativas.

Además, los resultados obtenidos en la variable sexo y las preferencias de éstos, tal y como se observa en la siguiente tabla, muestran, de nuevo, que no existen diferencias en los porcentajes obtenidos, dado que ambos sexos muestran similares elecciones.

Nuevamente, Chi- cuadrado en la mayoría de los casos indica que las diferencias no son significativas, siendo los valores más significativos la preferencias dos y cuatro, respectivamente.

Tabla 4  
*Preferencias en función del sexo*

<b>PREFERENCIA 1</b>						
			<b>1,00</b>	<b>2,00</b>	<b>3,00</b>	<b>4,00</b>
SEXO	Varón	% de Sexo	43,3%	21,0%	21,0%	14,6%
	Mujer	% de Sexo	43,8%	17,6%	19,6%	19,0%
<b>PREFERENCIA 2</b>						
SEXO	Varón	% de Sexo	13,5%	30,8%	35,3%	20,5%
	Mujer	% de Sexo	22,7%	22,0%	30,0%	25,3%
<b>PREFERENCIA 3</b>						
SEXO	Varón	% de Sexo	22,1%	31,9%	30,7%	15,3%
	Mujer	% de Sexo	19,9%	42,4%	25,2%	12,6%
<b>PREFERENCIA 4</b>						
SEXO	Varón	% de Sexo	23,4%	15,2%	13,3%	48,1%
	Mujer	% de Sexo	16,1%	16,1%	26,2%	41,6%

Finalmente, para facilitar este análisis se puede observar los resultados en función del sexo y el curso.

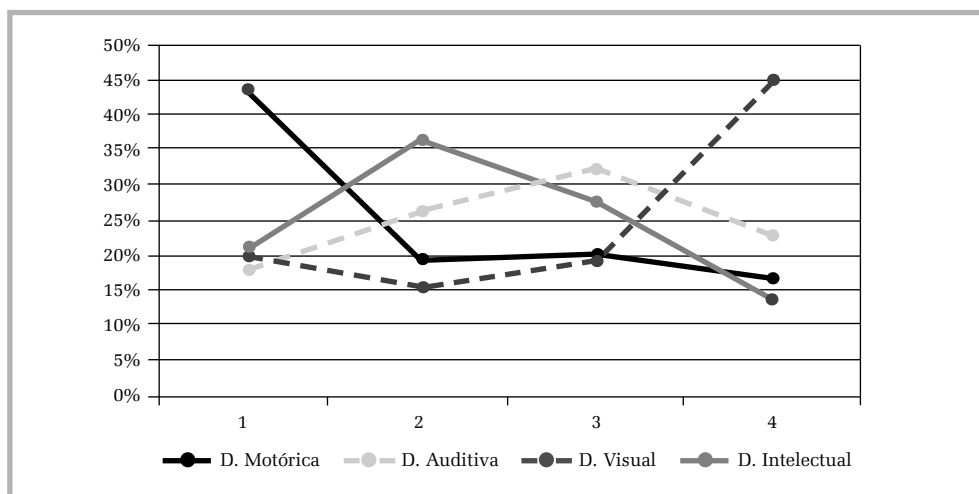


Figura 1. Elección de discapacidades en función del sexo

Como se puede observar la discapacidad más aceptada es la discapacidad motórica, mientras que la menos elegida ha sido la discapacidad intelectual.

Cabe destacar que la discapacidad visual, auditiva e incluso la mental comienzan en torno al 19-20%, lo que hace pensar en un comienzo común, siendo la discapacidad visual la que destaca sobre las otras dos, seguida por la discapacidad auditiva.

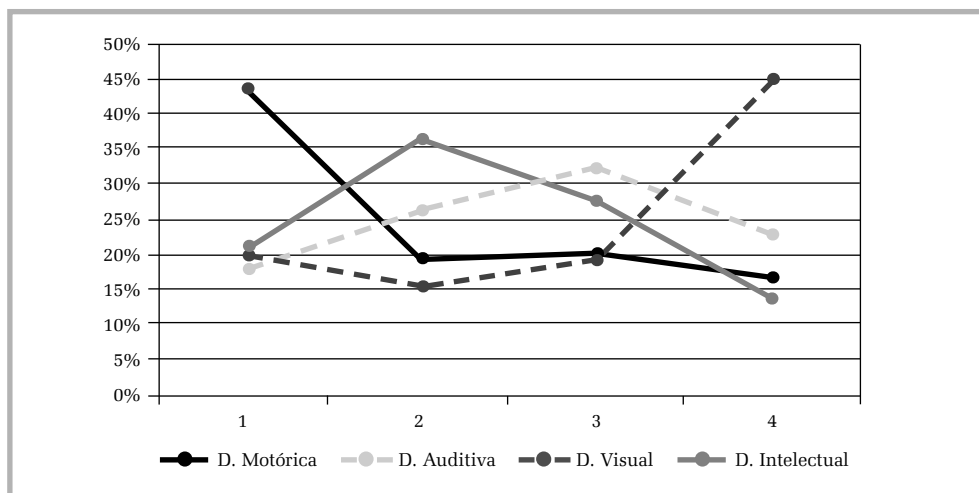


Figura 2. Elección de discapacidades en función del curso



Como se puede observar en la figura en general, ambos cursos siguen prefiriendo la discapacidad motórica frente a la discapacidad intelectual, aunque como se esperaba, en los valores intermedios (2 y 3) la diferencia no es tan significativa, variando de un 19,40 a un 32,50% en función de la discapacidad.

Por lo tanto, los mayores diferencias se establecen entre los valores asignados a la aceptación de la discapacidad motórica (43,3%) y el rechazo a la discapacidad intelectual (45,3%), siendo éste último superior al realizado en primera opción, tal y como muestra la figura.

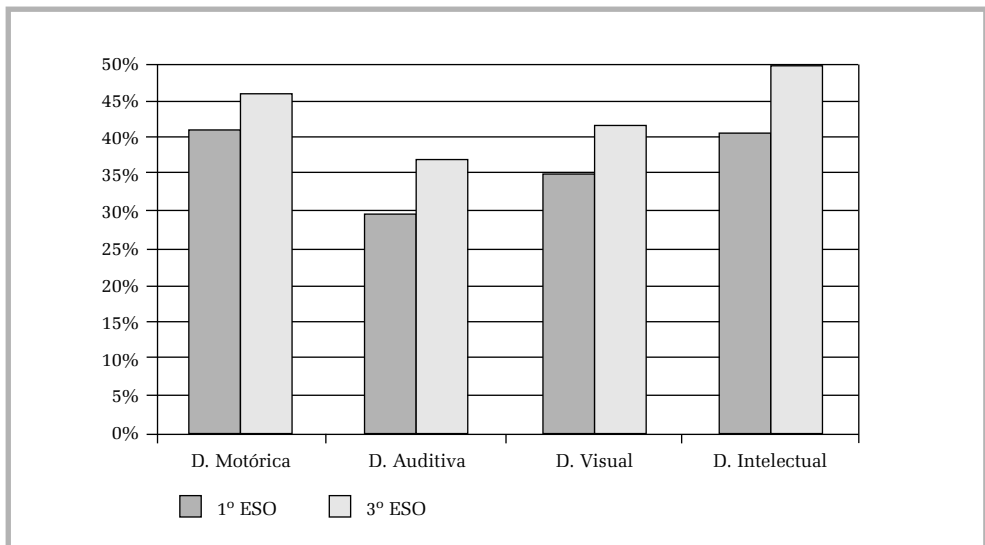


Figura 3. Diferencias en función del curso

Como se puede observar en la figura la elección de compañeros con alguna discapacidad no varía en función del curso, dado que en ambos cursos sus preferencias van de mayor a menor aceptación en: Discapacidad motórica, Visual, Auditiva y en menor aceptación la discapacidad intelectual, alcanzando valores superiores a los de aceptación.

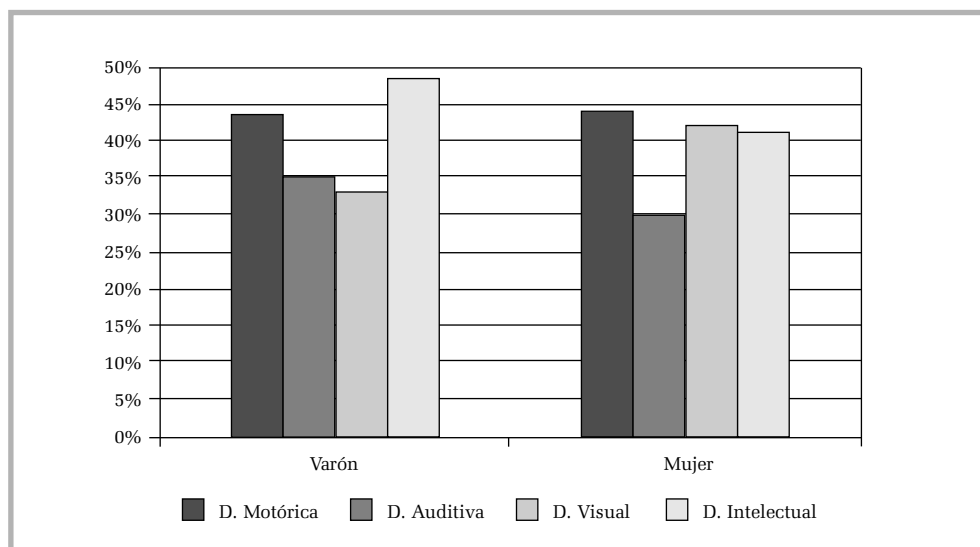


Figura 4. Diferencias en función del sexo

Tal y como muestra la figura no existen diferencias respecto a la discapacidad motórica, aunque cabe destacar diferencias respecto a la discapacidad auditiva (mayor aceptación entre varones) y menor entre mujeres. Respecto a la discapacidad visual la figura muestra lo contrario, es decir, es más aceptada la discapacidad visual entre mujeres y menor entre los varones.

La discapacidad intelectual es la discapacidad menos aceptada, siendo más pronunciado entre los varones que entre las mujeres.

## CONCLUSIONES

Realizado el análisis sobre los resultados obtenidos teniendo en cuenta las variables curso (1º y 3º), sexo y las preferencias de éstos, se puede afirmar que no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos, dado que ambos cursos y sexos muestran las mismas elecciones.

Como se esperaba la discapacidad más aceptada es la deficiencia motórica, mientras que la menos elegida ha sido la discapacidad intelectual alcanzando valores superiores a los asignados en todas las opciones. Tal y como muestran otros estudios en esta línea (Pérez y Prieto, 1999), los alumnos nada integrados son alumnos con deficiencias mentales (Ligera y límite).

Más específicamente, la discapacidad intelectual tiene menor porcentaje de aceptación, y es más pronunciado entre los varones que entre las mujeres, tal y como podemos encontrar en otros estudios que se centran en el género como variable de socialización (Fuentes 1990;; Rys y Bear, 1997; Zahn- Waxler y Chapman, 1983; Zahn- Waxler, Cole, Welsh y Fox, 1995).

Otras investigaciones referidas al sexo como predictor de mayor o menor aceptación demuestran que los varones rechazan más a los deficientes integrados que a los segregados, mientras que las mujeres rechazan menos a los deficientes (Hazzard, 1983), Como afirma Pelechano *el género parece desempeñar un papel coherente con la asignación de funciones de la sociedad tradicional en la que las mujeres deben ser más tolerantes y aceptar las diferencias entre humanos* (Pelechano, 1997).

Otros estudios han tomado el género como variable para determinar diferencias en la conducta prosocial, siendo éstas a favor de las niñas (Feshbach, 1978;Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983; Elliot, Bernad y Gresham, 1989; Fuentes, 1990; Zahn- Waxler, Cole, Welsh y Fox, 1995; Rys y Bear, 1997) cit. Calvo et al. (2001).

Estas diferencias en función del género han sido explicadas con hipótesis biológicas, en el sentido de que existe una base genética para la empatía la cual estaría más desarrollada en las mujeres (Hoffman, 1977, Zahn- Waxler, Robinson y Ende, 1992; Zhan- Waxler et al., 1992) cit Calvo et al. (2001).

Sin embargo, en otras investigaciones revisadas, tomando las puntuaciones en su globalidad, no aparecen diferencias estadísticamente significativas debidas al género (Aguado, Flórez, y Alcedo,2003).

Respecto a la discapacidad auditiva se encuentra mayor aceptación entre varones y menor entre mujeres. Con la discapacidad visual sucede lo contrario, es decir, la discapacidad visual es más aceptada entre mujeres y menos entre los varones.

En lo que se refiere a la importancia de la edad, la mayor parte de los trabajos vienen a concluir que durante los años de la adolescencia las diferencias estudiadas vienen marcadas por la edad y el sexo del propio adolescente (Fuentes et al, 2001).

Respecto a la edad o curso académico al que se pertenece según un estudio realizado por Calvo et al. (2001), las diferencias entre chicos y chicas son mayores entre los sujetos de más edad.

Cuando se compara la adolescencia media y la tardía la mayor parte de los trabajos vienen a concluir que durante los años de adolescencia la importancia de la intimidad aumenta con la edad (Sharabany et al. 1981, Clares y Poirier, 1993) cit. Fuertes et al. (2001).

Para futuras investigaciones, parece conveniente realizar una medida pre-test y post-test, al menos con dos años de seguimiento tras un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en el entorno escolar, con estrategias de cambio en la información directa e indirecta sobre las personas con discapacidad, tratando de conseguir un cambio positivo en la valoración de los términos referentes a personas con discapacidad y en las actitudes hacia ellas.

Asimismo, existe una gran cantidad de datos de investigación y programas de intervención que abren camino a la posibilidad de incluir sistemáticamente, en la educación de estos niños y adolescentes, el entrenamiento que facilite su desarrollo integral.

Por todo ello, sería necesario proponerse como objetivo que todos los alumnos se beneficien del entrenamiento en destrezas sociales encaminadas a promover la interacción con compañeros con n.e.e, comunicándose con ellos y evitando conductas compasivas o sobreprotectoras que redundan en perjuicios y consolidan actitudes negativas que dificultan y entorpecen la integración y normalización.

## REFERENCIAS

- Aguado, A-L., Flórez, M.A. y Alcedo, M.A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y modificación de conducta*, 29, 673- 703.
- Allport, W. (1935). Attitudes. En M. Fishbein (Comp). *Reading in attitude theory and measurement*. Nueva York. John Wiley. (Edición de 1967).
- Álvarez, N. Y Martínez, J. (1997). La investigación como vía de normalización: prioridades desde la perspectiva de los profesionales de atención directa a personas con discapacidad visual. *Integración*, 23, 35-48
- Álvarez, N. Y Martínez, J. (1997). La investigación como vía de normalización: prioridades desde la perspectiva de los profesionales de atención directa a personas con discapacidad visual. *Integración*, 23, 35-48
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *The American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Cabezas, D. (2003). Diseño y aplicación del programa PENTA. Entrenamiento en solución de problemas prácticos dirigidos a personas con discapacidad intelectual. Tesis doctoral (inérita); Universidad de Deusto.

- Calvo, A., González, R., Martorell, M<sup>a</sup> C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Cook, B.G. (2001). A comparison of teacher's attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The journal of special education*, 34, 203-213.
- Díaz- Aguado, M.J. (1995). *Niños con necesidades especiales*. Todos iguales, Todos Diferentes, Tomo 1. Madrid: ONCE.
- Escamez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Festinger, L. (1954). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fuentes M, J. (1990). Análisis de variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes. *Revista de Psicología social*, 5,
- Fuertes, A., Martínez, J. L y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de psicología general y aplicada*, 54 (3), 531-546
- Fundación Belén. (2002). *La percepción de los jóvenes ante la discapacidad*. Consejería de educación de la Comunidad de Madrid.
- García, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón*, 55 (1), 9-26.
- García, J.M. et al. (2002). *Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid: CEPE.
- Marchesi, A. (1999). *La situación educativa en España y el proyecto del Recreto sobre la integración escolar de los niños disminuidos*. En Rodríguez, J.A. Integración en E.G.B: una escuela. Madrid: Fundación Banco exterior.
- Monjas, M.I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Pelechado, V. (1997). "Determinantes de las actitudes ante la integración y su modificación". *Conferencia presentada en la II Jornadas Científicas de Investigación sobre Discapacidad (SAID)*, Organizado por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Salamanca, 16-17-X.
- Pelechano, V., Peñate, W. Y de Miguel, A. (1991). Actitudes hacia la integración de invidentes y personalidad. *Análisis y Modificación de Conducta*, 53, 440-456.
- Pérez . I. Y Prieto, M.D. (1999). *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva*. Universidad de Murcia: Murcia.

- Quicke, J., Beasley, K. y Morrison, C. (1990). *Challenging prejudice through education the story of a mental handicap awareness curriculum project*. Lewes: The Flamer Press.
- Rodríguez, R.M. (2000). El profesor de Educación Especial, ¿Es necesario en una escuela inclusiva? *Siglo Cero*, 31(1), 13-18.
- Rys, G. S. y Bear, G.G. (1997). Relational aggression and peer relations: gender and developmental issues. *Merril Palmer Quarterly*, 43 (1), 87-106.
- Sabeh, N. Y Monjas, M.I. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad problemas y posibles soluciones. *Siglo cero*, 33(2), 15-25.
- Sabeh, N. Y Monjas, M.I. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad problemas y posibles soluciones. *Siglo cero*, 33(2), 15-25.
- Salend, S.J. y Garrick, L.M. (1999). The impact of inclusion students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Siperstein G.N, Leffert, J.S y Widman, M (1996). Social Behavior and the social acceptance and rejection of children with mental retardation. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 31(4), 271-281.
- Triandis, H.C., Adamopoulos, J. Y Brinberg, D. (1986). *Perspectives and issues in the study of attitudes change in special education theory and practice*. 2<sup>th</sup>. Virginia: ERIC.
- Verdugo. M.A (dir.). (1998). *Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Manuales de Psicología. Ed. Siglo XXI
- Zahn –Waxler, C., Cole, P.M, Welsh, J.D y Fox, N.A. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviours in preschool children with behaviors problems. *Development and Psychopathology*, 50(1), 319-330.
- Zahn -Waxler, C., Radke- Yarrow, M., Wagner, E Y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. Development of concert for others. *Development Psychology*, 28 (1), 126- 136.