

METODO

Sujetos

Se administró un cuestionario de actitudes a todos los niños de treinta y seis clases pertenecientes a escuelas públicas —doce clases de cuarto grado, doce de quinto y doce de sexto al comienzo y al final del curso escolar 1978-79. Las clases de la muestra incluían a casi todos los niños de los grados 4.º a 6.º de cuatro escuelas elementales situadas en dos distritos escolares de la isla de Oahu, el mayor centro de población de Hawai. Puesto que el nivel de inteligencia y de rendimiento escolar son mencionados a veces como variables extrañas en la medición de actitudes (Lapsley & Enright, 1979), la tabla 1 presenta los resultados del Stanford Achievement Test obtenidos durante el año escolar 1978-79 por los alumnos de cuarto grado de la muestra. Como puede observarse por la tabla, los rendimientos en matemáticas y lectura de los sujetos de las distintas escuelas eran similares entre sí y con respecto a los promedios nacionales; sólo en una de las escuelas de control (la escuela B) se detectó un menor porcentaje de puntuaciones en lectura y matemáticas por

Esta investigación fue financiada en parte por la beca n.º 3.006 del programa de proyectos especiales comprendidos en el Título VI de la Ley sobre empleo y formación integral. Partes del presente artículo han sido presentadas en la reunión anual de la American Educational Research Association, Boston, abril de 1980, y en la 58 convención anual del Council for Exceptional Children, que tuvo lugar en Filadelfia en abril de 1980. El autor desea expresar su agradecimiento a los directores, profesores y alumnos de las escuelas donde tuvo lugar el estudio, sin cuya cooperación la investigación no habría sido posible. Nuestro agradecimiento especial a C. Azama, M. Azama, J. Gillentine, A. Hoshide, C. Kube, I. Masuda, B. Miyamoto, A. Nakamura, S. Paoule, C. Roders, R. Roof y M. Welch por haberse encargado de la administración de la encuesta.

(*) *Universidad de Hawai*

debajo del promedio y un mayor porcentaje de puntuaciones en matemáticas por encima del promedio, en relación con los porcentajes nacionales. El alumnado de cada una de las escuelas era étnica y socioeconómicamente heterogéneo; se incluyeron en la medición un pequeño número de niños deficientes leves (menos del 3 por 100) integrados en la escuela durante la mayoría de la jornada escolar y que por esta razón no fueron excluidos del estudio.

Aparte de las ausencias de niños en la fecha de administración del cuestionario, no se produjeron otros factores de selección dentro de las escuelas, pues se había obtenido permiso en los niveles escolar y de distrito para administrar el cuestionario de forma anónima a todos los niños de dichas escuelas como elemento de evaluación de un programa local. Se realizó una reducción de la muestra por dos razones: en un intento de garantizar que los niños sometidos al análisis comprendían las preguntas y/o mostraban una actitud cooperativa y descarté los protocolos que contenían una respuesta incorrecta a uno o ambos de los dos primeros ítems, un problema de matemáticas de primer grado y una frase errónea sobre la hora del almuerzo. Se descartaron los datos del 7.9 por 100 de los sujetos que respondieron al cuestionario aplicado en otoño y del 3.5 por 100 de los que respondieron al de primavera. Además, y para fines del análisis, del total de 39 clases disponibles se descartaron tres, de forma que la muestra consistiera en un número igual de cuatro clases de cada grado para cada uno de los tres niveles de contacto. En los tres elementos que contenían cinco clases en lugar de cuatro, se eliminaron en primer lugar las clases combinadas; dos de las clases sobrantes fueron descartadas por esta razón. En cuanto al elemento restante que contenía una clase de más, se utilizó como criterio para su eliminación del estudio la mediana de las puntuaciones de la Escala de Aceptación.

Las cinco escuelas elementales fueron específicamente seleccionadas para que representaran tres supuestos niveles de contacto con niños deficientes severos: *a*) un grupo de no-contacto (n del post-test=288): dos escuelas en las que no había matriculados niños deficientes severos múltiples ni retrasados moderados (mentalmente retrasados educables, «trainable mentally retarded», TMR); *b*) un grupo de bajo contacto (n del post-test=288): una escuela albergaba a niños deficientes múltiples severos desde hacía aproximadamente tres semestres, y la otra a niños TMR hacía más de dos años, y *c*) un grupo de alto contacto (n del post-test = 241): una escuela de mayores dimensiones donde estaban matriculados niños deficientes severos múltiples hacia aproximadamente dos años, y niños TMR desde hacía bastante más tiempo. Otra variable diferenciadora entre los grupos de alto y bajo nivel de contacto fue la presencia de un programa experimental a nivel de toda la escuela denominado «amigos especiales», que había tenido lugar durante los tres semestres previos a la fecha del análisis de actitudes del

post-test (ver Voeltz, 1980a, 1980b para más detalles). El programa consistía en una serie de actividades de orientación, así como en un conjunto de experiencias estructuradas de interacción social entre niños de clases normales y niños deficientes durante los descansos entre las clases y otros acontecimientos sociales. El propósito de estas actividades era desarrollar una relación entre pares que se pareciera más a las amistades entre niños de distinta edad que a las que se dan entre niños de la misma edad y a las relaciones estrictamente de ayuda (existe un manual con suficiente información para reproducir este programa (Voeltz, Kishi, Brown y Kube, «nota 1»). Por su parte, en una de las escuelas de bajo contacto, un pequeño número de niños de últimos cursos de enseñanza elemental habían participado en un programa de tutorización de compañeros deficientes severos durante algo más de un año; en la otra escuela de bajo contacto no se había realizado ese programa.

TABLA 1

Resultados obtenidos por los niños de cuarto grado de las escuelas de la muestra en el Stanford Achievement Test.

Nivel de contacto/escuela*	Lectura			Matemáticas		
	Inferior	Normal	Superior	Inferior	Normal	Superior
No-contacto						
Escuela A, rural	37	49	14	26	40	34
Escuela B, afueras de la ciudad	2	76	22	4	51	45
Bajo contacto						
Escuela C, urbana	21	63	16	13	60	27
Escuela D, urbana	17	64	19	28	42	30
Alto contacto						
Escuela E, afueras de la ciudad	27	51	22	25	55	20

Nota: El Stanford Achievement Test está diseñado de forma que, a nivel nacional, el 23 por 100 de los estudiantes obtengan puntuaciones inferiores a la media, el 23 por 100 puntuaciones superiores a la media, el 54 por 100 puntuaciones normales.

(*) Las escuelas A, B y E eran del distrito 1, y las C y D del distrito 2. La designación «urbana» aplicada a las escuelas C y D podría precisarse más: el entorno de estas escuelas es más bien el de una pequeña ciudad: las dos estaban situadas en un distrito moderadamente poblado, con una actividad comercial no muy intensa, esto es, en ningún caso estas escuelas se parecen a las escuelas de los centros de las populosas ciudades estadounidenses del continente.

Instrumento y procedimiento de administración

La escala de aceptación utilizada en el estudio se diseñó para medir las actitudes de los niños educativamente normales respecto de sus compañeros deficientes y de distintas diferencias individuales. Dicha escala, que fue administrada a cada uno de los grupos, constaba de un núcleo de 21 frases «trampa» (véase tabla 1) sobre las que opinaban los sujetos. Estas frases expresaban enunciados positivos y negativos distribuidos al azar acerca de diferencias individuales y deficiencias. Había tres opciones de respuesta para cada una (de acuerdo, en desacuerdo, indeciso); las frases fueron leídas en voz alta a fin de evitar los efectos en las respuestas de los distintos niveles de destreza lectora de los alumnos. Estos marcaban sus respuestas en una hoja separada. El diseño de la Escala de Aceptación y los procedimientos de su administración se describen con más detalle en Voeltz (1980a). Todas las escuelas fueron sometidas al estudio en un período de tres semanas en septiembre-octubre de 1978 (pretest), y de nuevo en otro de idéntica duración en mayo de 1979 (postest).

Validez y fiabilidad de la Escala de Aceptación

Los detalles de anteriores pruebas de validez (de constructo, concurrente y predictiva) y fiabilidad (consistencia interna test-retest) de la Escala de Aceptación pueden consultarse en Voeltz (1980). No obstante, se obtuvieron nuevos datos respecto de la relación entre las puntuaciones obtenidas por los niños en la Escala de Aceptación y su conducta efectiva con sus compañeros deficientes severos en un posterior estudio de validez de esta escala. A todos los alumnos de cuarto grado en una escuela no incluida en el estudio principal ($n=161$), se les dio la oportunidad de participar en un programa de «amigos especiales»; dicho programa se diferenciaba de la intervención de la investigación principal en los aspectos siguientes: *a*) a cuatro clases de cuarto grado de esa escuela se les asignaron otras tantas de niños deficientes severos, y a una quinta otra formada por alumnos TMR; *b*) dentro de cada clase normal de cuarto grado, cada niño que deseaba participar en el programa podía hacerlo durante un número variable de períodos de descanso al mes, dependiendo esto de cuántos niños dentro de cada clase se habían apuntado al programa, y *c*) además de la realización de interacciones estructuradas a través del juego, se pidió a los participantes que escribieran redacciones, realizaran dibujos, etc., relativos a su experiencia en el programa; por último, aunque se respondió a las preguntas individuales a una versión ampliada de la Escala de Aceptación inmediatamente antes y después del programa, que se prolongó durante cuatro meses; 78 niños participaron en él, y 83 no lo hicieron.

Los profesores de educación especial recogieron diariamente los datos de asistencia de los participantes de las clases normales, de forma que fuera

posible calcular las correlaciones de cuatro categorías de participación (por ejemplo, 0=ninguna participación, 1=la cuarta parte de más baja participación, 2=la mitad con participación intermedia, 3=la cuarta parte de más alta participación); estas categorías se determinaron comparando el número posible de asistencias durante los periodos de descanso con las que de hecho se produjeron. De esta forma, se dio la categoría 3 a la cuarta parte de participantes que acudieron a interactuar con sus compañeros deficientes severos en casi todas las ocasiones en que pudieron hacerlo, la categoría 1 a la cuarta parte cuya participación fue relativamente infrecuente (aunque de hecho participaron, a diferencia de los que no lo hicieron en absoluto incluidos en la categoría 0); la categoría intermedia 2 se adjudicó a la mitad de los alumnos asimismo en razón del número de veces que decidieron acudir a interactuar con sus compañeros deficientes. Se descubrió que las categorías de asistencia correlacionaron positivamente con las puntuaciones totales obtenidas en los 19 ítems de la escala (descritos más adelante en el informe sobre el estudio principal) tanto en el pretest como en el post-test ($r_s=0.32$ y 0.46 respectivamente, con $\alpha < 0.001$). Por supuesto, un cierto número de asistencias pudo haber sido influido por distintas variables extrañas; por tanto, sería quizá más adecuado efectuar una comparación entre los participantes y los no participantes como grupos. La participación también correlacionó positivamente de forma significativa con las puntuaciones del pretest y el post-test de la escala ($r_s=0.32$ y 0.50 respectivamente, y $\alpha < 0.001$). Puesto que la participación de los niños de las clases normales en el programa, así como el número de sus asistencias, eran voluntarios, los datos parecen apoyar con fuerza la validez de la Escala de Aceptación en relación con el comportamiento. Por último, el aumento de la correlación en el post-test constituye un dato importante a favor de la utilización de la Escala de Aceptación para la medición del cambio actitudinal que refleja el comportamiento.

Análisis estadístico

Para obtener una puntuación total de cada uno de los alumnos que respondieron a los ítems de la escala, asigné una puntuación 0 a cada respuesta negativa o de «no aceptación», de 2 a cada respuesta positiva o de «aceptación» y de 1 a las respuestas indecisas. De esta forma, el rango de puntuaciones variaba entre 0 y 42, reflejando las puntuaciones altas actitudes de aceptación, y las bajas, de no aceptación. Se calcularon las medias de los resultados del pretest y del post-test para cada una de las clases, y se utilizaron como valores dependientes en un análisis de covarianza en el que se escogieron como variables de clasificación el grado y el nivel de contacto. Se utilizó para el análisis el Subprograma ANOVA SPSS (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner & Bent, 1975).

TABLA 2

Variables matriciales de factores oblicuos con ponderaciones superiores a 0.3

Factor/item de la Escala de Aceptación	Coeficientes factoriales				
	1	2	3	4	5
Voluntad de Contacto social					
Me gustaría hacerme amigo de un estudiante mentalmente retrasado	0.70				
Si alguien me dijera que el sábado por la mañana iban a poner un programa de televisión sobre niños mentalmente retrasados lo vería si pudiera.	0.68				
Me gustaría poder jugar con estudiantes mentalmente retrasados.	0.67				
Creo que podría ser buen amigo de un estudiante de educación especial.	0.54				
Me gustaría que mi clase fuera de acampada al mismo sitio que una clase de niños deficientes	0.52				
Rechazo de las diferencias					
Los niños retrasados no deberían estar en mi clase.		0.57			
Los niños que hablan mucho solo me asustan. No me gusta estar cerca de ellos.		0.45			
No tiene sentido tener en la misma escuela a niños sordos con otros que pueden oír.		0.42			
Los niños que hablan raro y no los entiendo no deberían estar en mi grupo de actividades de la escuela.		0.42			- 0.31
No digo «hola» a los niños retrasados		0.41			
Me encuentro incómodo cuando hablo con alguien bizzo		0.37			
Si tuviera un hermano o una hermana retrasados, no se lo diría a nadie.		0.32			
Contacto efectivo; silla de ruedas					
He hablado con algunos estudiantes que van en silla de ruedas.			0.77		
He ayudado a varios estudiantes que van en silla de ruedas.			0.71		
Contacto efectivo; mentalmente retrasados					
He hablado con estudiantes mentalmente retrasados en la escuela.				- 0.54	
He jugado en el patio con estudiantes mentalmente retrasados.				- 0.54	
Me he hecho amigo de un estudiante mentalmente retrasado.	0.39			- 0.36	
Ligero rechazo de las diferencias					
Si algún niño no puede hacer algo o lo hace mal, puede esperar que le llamen tonto.					- 0.51
Si hay demasiados niños en mi clase con problemas con las matemáticas o la lectura, el profesor no tendrá tiempo para mí y para mis amigos.					- 0.51

Nota: El porcentaje de variación total para los factores es de 27.2, 8.8, 5.7, 5.5 y 5.1 respectivamente.

Los constructos o dimensiones actitudinales subyacentes que presumiblemente mide la Escala de Aceptación fueron identificados mediante un análisis factorial basado en las 871 respuestas del post-test a los 21 ítems de aceptación, para lo que se usó el Subprograma FACTOR SPSS (Nie y cols., 1975). Del análisis con iteración de factores principales (rotación oblicua) se extrajeron cinco factores: el quinto de los que aparecen en este estudio se asemeja a un quinto factor débil obtenido de los datos del otoño de 1978 (fecha del pretest) y que se eliminó de los posteriores análisis (aunque satisfizo el autovalor de corte 1,00) sobre la base del test Scree (ver la discusión más adelante). Mediante el análisis factorial del post-test, construí escalas de factor estandarizadas utilizando únicamente los ítems con ponderaciones superiores a 0.30 en cada factor, y los empleé para calcular las puntuaciones factoriales de las clases individuales correspondientes a los datos de otoño y de primavera. Utilicé a continuación las puntuaciones factoriales estandarizadas de las clases en el post-test como valores dependientes en un análisis de covarianza (realizado con el Subprograma ANOVA SPSS), con las puntuaciones estandarizadas del pretest como covariadas en cada caso, y el nivel de contacto y el curso como variables independientes. Como ya se ha señalado, las unidades del análisis eran las clases y no los niños individuales. En efecto, al ser anónimas las respuestas, no podían ser identificadas como del mismo sujeto en el pretest y el post-test ni, consiguientemente, comparadas. En ausencia de un verdadero pretest y porque ya existían diferencias significativas entre éstos cuando fue aplicado el pretest (el programa experimental llevaba un semestre en funcionamiento), se utilizó un análisis de covarianza para controlar las diferencias iniciales entre los grupos. Este procedimiento permitió la investigación de cualquier diferencia aparecida con posterioridad como función de la intervención y no de otras diferencias específicas de cada escuela, aunque estas últimas quizá siguieron interactuando de alguna forma relevante con la intervención experimental. Por último, utilicé las puntuaciones factoriales estandarizadas de los niños individuales en el pretest y en el post-test como valores dependientes en nuevos análisis de varianza univariados (utilizando para ello el Subprograma ONEWAY SPSS) con el sexo como variable de clasificación, y realizando el análisis separadamente para cada nivel de contacto a fin de permitir una comparación más precisa de las posibles diferencias debidas al sexo del post-test con las del pretest. Las comparaciones de la puntuación media total de la Escala de Aceptación y de las medias de la escala de los factores entre niños y niñas se realizaron utilizando tests t.

Resultados

La información de la Escala General de Aceptación —distribuciones de frecuencias de las respuestas de los niños, correlación de cada ítem con la puntuación total y análisis de ítems— se encuentra en Voeltz (1980). La tabla

2 presenta los 19 ítems del estudio con altas ponderaciones en los cinco factores obtenidos en el post-test, denominados como sigue: factor 1: voluntad de contacto social; factor 2: rechazo de las diferencias; factor 3: contacto efectivo, silla de ruedas; factor 4: contacto efectivo, mentalmente retrasados; factor 5: ligero rechazo de las diferencias.

El factor 1 contiene el mismo conjunto de ítems que en el estudio del otoño de 1978 (pretest), aunque sus ponderaciones en el post-test fueron ligeramente superiores: los niños con altas puntuaciones en el factor 1 (voluntad de contacto social) respondieron positivamente a los ítems que indicaban deseo de interactuar socialmente con niños deficientes. El factor 2 (rechazo de las diferencias) contiene menos ítems que el factor correspondiente del pretest, pues dos de aquéllos ponderaron negativamente en el factor 5 (ligero rechazo de las diferencias) y un tercero («no es malo llamar a alguien mariquita si llora mucho sin razón»), que sólo había mostrado una baja ponderación en el factor 2 del pretest, no ponderó significativamente en ninguno de los factores de los resultados del post-test. En el factor 2, puntuaciones altas indican desacuerdo con los enunciados que suponen aplicación de estereotipos y deseos de excluir de la escuela y de las situaciones de relación social a determinados niños sobre la base de sus características de comportamiento u otras. En el factor 5, que es bastante débil y contiene sólo 2 ítems con ponderaciones moderadas (negativas), puntuaciones altas indican acuerdo con enunciados que expresan sentimientos negativos y de exclusión respecto de niños que muestran dificultades escolares. El factor 3 (contacto efectivo, silla de ruedas) y el 4 (contacto efectivo, mentalmente retrasados) aparecieron también en los resultados de otoño; puntuaciones altas reflejan mayor contacto con los niños en sillas de ruedas, y menor con los denominados «mentalmente retrasados» respectivamente [nótese que puesto que el factor 4 se compone de ponderaciones negativas, altas puntuaciones indican no aceptación. Al igual que ocurrió en el pretest, un ítem no ponderó en ningún factor («verdaderamente no me gusta sentarme en el comedor con alguien que es muy sucio comiendo»). El factor 1 correlacionó moderadamente con los factores 2 y 3 ($r_s=0.53$ y 0.51 respectivamente) mientras que los factores 2 y 3 no estaban correlacionados tanto entre sí ($r=0.27$). La correlación negativa entre los factores 2 y 5 ($r=-0.35$) es suficiente para indicar que ambos estaban bastante relacionados (es decir, una puntuación de aceptación en un factor II se relacionaría probablemente con una puntuación de aceptación en el otro). Sin embargo, no lo es para que deban dejar de ser considerados dos factores distintos. No se encontraron otras correlaciones significativas entre factores. Puesto que el análisis de covarianza con el nivel de contacto y el curso como variables de clasificación sólo reveló importantes efectos significativos para el nivel II de contacto, y no para la interacción ni para el grado, sólo se realizaron subsiguientemente análisis de covarianza de los efectos importantes del nivel de contacto. Las

puntuaciones del pretest constituyeron una fuente de variación significativa para cada uno de los análisis del post-test ($F_s=150.28; 90.57; 94.09; 62.6; 156.11$ y 14.55 para la puntuación media de la Escala de Aceptación total y los factores 1 al 5 respectivamente, $1/32$ dfs, $\alpha < 0,001$) lo que apoya la utilización del análisis de covariado en cada caso, los efectos importantes del nivel de contacto resultaron altamente significativos para la media de la Escala de Aceptación total del post-test y para los factores 1, 2 y 3 ($F_s=5.81; 5.94; 7.98$ y 6.79 , respectivamente, $2/32$ dfs, $\alpha < 0,001$). No hubo efectos del nivel de contacto importantes sobre los factores 4 y 5 que resultaran significativos.

La tabla 3 muestra las medias de la Escala de Aceptación total y de las puntuaciones factoriales tanto del pretest como del post-test para la muestra en general, así como concretamente para cada nivel de contacto y para los

TABLA 3
Efectos del contacto sobre la Escala de Aceptación y las puntuaciones factoriales (pre-test/post-test)

Grupo	Medidas factoriales y de la escala													
	N°		Aceptación		Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4		Factor 5	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Nivel de contacto 1														
General	260	288	18.81	20.93	-.51	-.34	-.32	-.17	-.27	-.20	.30	.25	.19	.11
Chicos	143	154	17.97	19.01	-.64	-.61	-.38	-.26	-.18	-.19	.30	.28	.32	.23
Chicas	117	134	19.84	23.13	-.36	-.04	-.24	-.06	-.36	-.21	.31	.21	.03	-.02
Nivel de contacto 2														
General	239	288	23.34	24.67	-.10	-.06	-.20	-.10	.10	.02	.05	-.03	.09	-.30
Chicos	118	146	21.45	22.92	-.34	.23	.32	-.19	.04	-.03	.12	.07	.16	.06
Chicas	121	142	25.18	26.46	.12	.11	-.09	-.01	.16	.07	-.01	-.14	.02	-.12
Nivel de contacto 3														
General	252	241	27.72	30.78	.29	.48	.03	.32	-.04	.21	-.22	-.26	.01	-.10
Chicos	127	118	24.28	27.25	-.01	.16	-.11	.22	-.21	-.08	-.07	-.13	.19	.11
Chicas	125	123	31.21	34.17	.57	.79	.17	.42	.14	.50	-.37	-.38	-.16	-.31
Total de la muestra														
General	751	817	23.24	25.15	-.12	.00	.16	.00	-.07	.00	.05	.00	.10	.00
Chicos	388	418	21.10	22.70	-.34	-.26	-.27	-.10	-.13	-.10	.12	.09	.23	.14
Chicas	363	399	25.53	27.72	.13	.27	-.05	.11	-.02	.11	-.03	-.10	-.04	-.14

Nota: factor 1: voluntad de contacto social; factor 2: rechazo de las diferencias; factor 3: contacto efectivo, silla de ruedas; factor 4: contacto efectivo, mentalmente retrasados; factor 5: ligero rechazo de las diferencias. En los factores 1 al 3, puntuaciones positivas indican aceptación. Los factores 4 y 5 consisten en ponderaciones negativas, de modo que bajas puntuaciones indican aceptación.

(*) En las dos fechas de administración de los test, los niños que las realizaron fueron todos los matriculados en las 36 clases.

grupos de niños y de niñas (estas puntuaciones, donde las medias generales son virtualmente idénticas a las medias de las clases usadas en el análisis de covarianza, se basan en los resultados obtenidos de los niños individuales de las 36 clases, con lo que puede informarse también de las diferencias entre los sexos). Como puede verse en la tabla, en el nivel de alto contacto se obtuvieron consistentemente puntuaciones que indican alta aceptación; sigue el nivel de bajo contacto y, por último, el de no-contacto, que se asoció con las respuestas más bajas en relación con la aceptación.

Los datos de la tabla 3 también muestran diferencias consistentes entre los sexos en cuanto a aceptación, resultando las niñas con puntuaciones significativamente más altas que los niños en el total de la muestra y en cada nivel de contacto en casi todos los valores dependientes, tanto en el pretest como en el post-test. En lugar de describir la gran cantidad de valores *t* significativos, he mostrado los que resultaron no significativos, pues probablemente son más reveladores. En el nivel de no-contacto, las diferencias entre los sexos en el factor 4 fueron no significativas tanto en el pretest como en el post-test, y en el factor 3 resultaron no significativas en el post-test; puesto que ambas dimensiones son de contacto efectivo, estos resultados son consistentes con la expectativa de que no habría en ellas diferencias entre los sexos. En el nivel de bajo contacto, las diferencias entre los sexos no resultaron significativas en el factor 3 (contacto efectivo, silla de ruedas) acercándose mucho a la media general; en comparación, las puntuaciones de las niñas en este factor fueron superiores en el nivel de alto contacto, mientras que los niños, aun mostrando un cierto incremento sobre las puntuaciones del pretest, puntuaron todavía cerca de la media general incluso en el post-test.

Puesto que se informó en Voeltz (1980) de que los efectos de la interacción grado x contacto habían sido menos pronunciados sobre el factor 2 (rechazo de las diferencias) que sobre los demás, incluyo la tabla 4 con fines descriptivos. Las niñas parecen mostrar actitudes de aceptación en mayor medida que los niños en todos los grados, y en mayor medida en el post-test, con dos excepciones. No parece haber diferencias entre ambos grupos en el cuarto grado y en el nivel de no-contacto (los resultados indicaron no aceptación) y tampoco en el sexto grado y el nivel de alto contacto, donde los resultados indicaron una alta actitud de aceptación tanto en los niños como en las niñas.

Discusión

Los resultados del presente estudio proporcionan un apoyo adicional a la utilización de interacciones sociales estructurales entre los niños de clases normales y sus compañeros deficientes severos dentro de las escuelas, pues dicho proceso va asociado a un aumento de la aceptación de las diferencias

TABLA 4				
Efectos del contacto, el sexo y el grado en el rechazo de las diferencias (Factor 2)				
Nivel de contacto/Grado	Puntuaciones factoriales			
	Niños		Niñas	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
—				
No-contacto				
4	-.40	-.36	-.44	-.32
5	-.48	-.16	-.18	-.05
6	-.23	-.25	-.09	.20
Bajo contacto				
4	-.48	-.30	-.17	-.16
5	-.35	-.25	-.19	-.05
6	-.20	-.08	.07	.17
Alto contacto				
4	-.45	.10	-.10	.34
5	-.15	.22	.26	.52
6	.20	.33	.36	.35

por parte de los alumnos normales de últimos años de enseñanza elemental. Aunque la matriculación de niños deficientes severos en las escuelas públicas dedicadas fundamentalmente a niños educativamente normales se relacionó por sí sola con actitudes más positivas ante ellos por parte de los alumnos normales que las de los alumnos de escuelas donde no hubo interacción, sin embargo, la participación de los alumnos en el programa de interacción durante los descansos realizado en la escuela de alto nivel de contacto se asoció con las puntuaciones de aceptación más altas. Tales efectos fueron significativos para tres de los cinco factores, que presumiblemente reflejan dimensiones actitudinales medidas por la Escala de Aceptación: voluntad de contacto social, rechazo de las diferencias y contacto efectivo, silla de ruedas. Comparándolo con mi informe anterior realizado después de un semestre del programa especial (Voeltz, 1980), los efectos de un año más de programa sobre la escala del factor de rechazo de las diferencias fueron tan pronunciados como sobre los otros dos factores. Aunque en los factores 4 y 5 los resultados siguieron la misma tendencia hacia una mayor aceptación a mayores niveles de contacto, estos efectos no resultaron significativos. Dichos factores (junto con el factor 3) eran relativamente débiles, es decir, tenían pocos ítems. El factor 5 (rechazo ligero de las diferencias) parece distinguible del factor 2 (rechazo de las diferencias); sin embargo, como se señaló en el informe anterior, ambos están compuestos por ítems expresados en forma negativa y con estructuras relativamente complejas en comparación con las de los otros tres factores. Con todo, los pronunciados efectos del nivel de contacto sobre el factor 2 y la correlación relativamente baja entre éste y el factor 5, sugieren que estos factores no representan simplemente un

subconjunto «gramaticalmente complejo», sino que son indicativos de dimensiones actitudinales reales. El factor 2 contiene ítems que indicarían consecuencias —tales como la exclusión del grupo social— para niños con diferencias importantes en cuanto a su comportamiento y realizaciones, mientras que el factor 5 contiene sólo dos ítems que expresarían este tipo de consecuencias para niños con ligeras deficiencias en cuanto a sus realizaciones. La Escala de Aceptación ha sido ampliada y revisada desde entonces para abordar estas cuestiones de validez; en la actualidad se está llevando a cabo una investigación más detallada utilizando distintas modificaciones introducidas en la escala, así como mediciones del comportamiento de niños de distintas edades, en el ámbito de un importante esfuerzo de integración (Voeltz, nota 2). Desafortunadamente, el uso de las clases (y no de niños individuales) como unidades del análisis impidió tomar el sexo como una tercera variable independiente en el análisis de covarianza, lo cual habría permitido un análisis más preciso de la interacción: nuestro trabajo actual en el que se realizan diversas mediciones de niños individuales, nos permitirá investigar adecuadamente ésta y otras cuestiones. Al igual que en el informe anterior, las diferencias entre los sexos siguen siendo evidentes, y ello después de dos semestres más del programa especial; las niñas expresan mayor aceptación de las diferencias que los niños. Sin embargo, los efectos del contacto se produjeron sobre ambos grupos, y el hecho de que las puntuaciones de los niños y las niñas de sexto grado fueran virtualmente idénticas (y altas) en el factor 2 resulta prometedor. Estos alumnos de sexto grado estaban reflejando ya presumiblemente los efectos acumulativos de varios años de exposición a compañeros deficientes y de un año y medio de programa de interacción especial, aunque hace falta más investigación para tratar este tema. Concretamente, como sugiere Donaldson (1980), podría resultar productivo intentar relacionar las diferencias entre los sexos en cuanto a aceptación con las actuales prácticas sociales, que podrían ser las responsables de favorecer actitudes de aceptación en las niñas o de intolerancia en los niños. Si tales prácticas pudieran ser identificadas, quizá podrían también modificarse.

La moderada correlación entre las puntuaciones de los niños en la Escala de Aceptación y los datos de su asistencia durante cuatro meses al programa de «amigos especiales» en la escuela que no pertenecía a la muestra de la investigación principal, apoya la validez de ese instrumento de medida como índice de las actitudes de los niños que se reflejan en su comportamiento. Por supuesto, una investigación más detallada de la naturaleza de las interacciones no sólo haría crecer el número de los que afirman que esta clase de programas es positiva, sino también sería de ayuda en el diseño de esfuerzos futuros dirigidos a facilitar la adaptación de los niños a los contextos de integración. Concretamente, la investigación en este área podría traer como consecuencia la ampliación de los conceptos tradicionales de amistad, inclu-

yéndose varias interacciones provechosas susceptibles de satisfacer distintas necesidades personales de todos los participantes en ellas. Donaldson (1980) indicó que las relaciones que subrayaban en exceso la «ayuda» a un individuo menos capaz (tal como ocurría en las campañas tradicionales inspiradas en actitudes de caridad) podrían incrementar de hecho las actitudes negativas existentes hacia los niños deficientes. Los programas de tutoría, en los cuales se confiere a los niños no deficientes la responsabilidad de «enseñar» a sus compañeros deficientes (por ejemplo, McHale y Simeonsson, 1980) quizá no resulten de hecho una alternativa eficaz al enfoque tradicional basado en relaciones estrictamente de ayuda. Es asimismo crucial considerar las necesidades de los niños de las clases normales. McHale y Simeonsson (1980) informaron, por ejemplo, de que después de su programa muchos alumnos no deficientes sentían que sus compañeros autistas podrían cambiar y ser como los otros niños «si ellos les “ayudaban a aprender”» (p. 22). Semejantes expectativas son quizá una responsabilidad psicológica demasiado grande para que la asuma un niño, incluso indirectamente como resultado de los esfuerzos de integración. Por último, la utilización de niños educativamente normales para que se encarguen del cuidado de sus compañeros deficientes (incluso la interacción social puede convertirse en esto) resultaría obviamente inadecuado.

Por el contrario, sólo a través de una cuidadosa vigilancia de las actividades de integración, así como de su modificación sobre la marcha, tendrán oportunidad de surgir formas de interacción social alternativas, realistas y mutuamente reforzantes para ambos grupos de niños. Rubin (1980) planteó un convincente argumento relativo al valor de las relaciones de amistad entre niños de edades diferentes, típicas en los vecindarios pero que siguen considerándose desviadas, quizá como resultado de la segregación por edades de nuestro sistema educativo. Este autor destacó los beneficios mutuos de esta clase de interacciones como medio de enriquecer las experiencias de los niños. Dicho concepto se asemeja bastante a los tipos de interacción en que intervienen niños con distintos niveles de desarrollo (aunque de edades semejantes) que el programa del presente estudio intentó facilitar, y puede resultar un modelo para la reflexión futura, así como para los esfuerzos que se realicen a fin de programar de manera realista la mejora de las relaciones de pares entre niños que son muy diferentes entre sí en muchos aspectos. El contacto intensivo relacionado con las actitudes más positivas descritas en este sentido consistió en un programa sistemático de preparación de los niños para su exposición a compañeros deficientes severos. Por tanto, los descubrimientos realizados no son necesariamente generalizables a situaciones que implican a niños deficientes leves; el modelo no se ha extendido a las actividades realizadas con esta población debido a su naturaleza potencialmente estigmatizadora para unos niños que no se encuentran en una situación tan desaventajada. Con todo, lo crucial de la preparación de los niños

para que interactúen entre sí es que ésta podría convertirse en una línea de trabajo muy provechosa para futuros investigadores, que dejarían así de limitarse simplemente a la descripción de actitudes. La selección de una variable dependiente adecuada puede ser igualmente importante. Es concebible que por buscar resultados en términos dicotómicos del estilo de aceptación-no aceptación, los investigadores pierdan una fructífera oportunidad de explorar la variedad de relaciones de amistad llenas de sentido de las que pueden beneficiarse tanto los niños deficientes como los no deficientes.

RESUMEN

Alumnos de clases normales de los grados cuarto a sexto participaron en un programa de interacciones sociales estructuradas con niños deficientes severos. Se administró a este grupo (experimental) y a otros dos grupos (de control) un cuestionario de actitudes para medir los efectos de los distintos niveles de contacto social entre niños deficientes severos y no deficientes. Los resultados tras dos semestres de programa revelaron que los niños de la escuela experimental ($n=241$) mostraban en tres dimensiones actitudinales una aceptación significativamente mayor de las diferencias individuales que los niños de los otros dos grupos, a saber, las escuelas donde no había matriculados niños deficientes ($n=288$) y las que, aún acogiendo a este tipo de niños, no siguieron el programa de interacción ($n=288$). Los resultados apoyan el desarrollo de intervenciones personalizadas que favorezcan las interacciones entre pares para facilitar la aceptación social de las diferencias en los contextos escolares de integración.

La investigación sobre el status social de los alumnos mentalmente retrasados leves ha indicado que los niños excepcionales pueden sufrir un comportamiento discriminatorio por parte de sus compañeros no deficientes (Asher y Taylor, 1981; McMillan, Jones y Aloia, 1974). Martín (1974) subrayó la necesidad de desarrollar estrategias que promuevan entre los niños no deficientes actitudes positivas ante sus pares deficientes, al mismo tiempo que se coloca a éstos en las escuelas de integración. En particular, el reciente traslado de niños deficientes severos a escuelas públicas dedicadas fundamentalmente a la enseñanza de niños educativamente normales representa un significativo cambio social, el cual podría facilitarse mediante esfuerzos de intervención sistemáticos. La información acerca de los efectos que las distintas estrategias de integración producen sobre las actitudes y conducta de los niños no deficientes puede contribuir a que dicha integración resulte una experiencia positiva para los niños deficientes severos implicados en ella.

Los profesionales con experiencia en la atención a poblaciones deficientes severas han señalado la importancia de que se produzcan diariamente interacciones de niños deficientes con pares no deficientes como componen-

te básico de una educación adecuada en el contexto menos restrictivo (Brown, Branston, Hamrse-Nietupski, Johnson, Wilcox y Gruenewald, 1979; Sontag, Certo y Button, 1979; Wilcox y Sailor, en prensa), Brown y colaboradores (1979) señalaron la necesidad de un marco escolar de integración como entorno donde los niños deficientes severos adquieren las destrezas imprescindibles para su futura integración en la comunidad adulta. Donaldson (1980) y Simpson (1980) destacaron por su parte que, si se pretende que la integración escolar de estos niños resulte fructífera, los alumnos no deficientes deben ser preparados para ella. Bricker y Sandall (1979) advirtieron de que, independientemente de lo dispuesto por la ley, las actitudes de resistencia pueden limitar, y quizá incluso impedir, el éxito de los esfuerzos de integración escolar. Voeltz (1980a) ha indicado, dando un paso más, que las actitudes y el comportamiento negativo de los niños no deficientes pueden responder en realidad a una carencia de destrezas sociales, esto es, que la mayoría de los niños no disponen de las destrezas necesarias para incorporarse a formas de interacción positiva distintas de las relaciones con el «mejor amigo», y que tampoco se les proporciona la oportunidad de que las adquieran. Asher y Taylor (1981) han señalado en el mismo sentido que las evaluaciones realizadas en el paso de los efectos de la integración escolar sobre las relaciones entre pares quizá hayan simplificado excesivamente la variedad de posibles de relaciones sociales: indicaron que una actitud general de aceptación puede ser distinta de las relaciones de amistad íntima y, sin embargo, considerarse un resultado positivo de los programas que intentan potenciar la integración. Dichos programas deben, por tanto, ampliar el repertorio de destrezas sociales de los niños no deficientes, así como poner los medios para favorecer la integración desarrollando en ellos una mayor tolerancia hacia las diferencias individuales.

En un reciente examen de la investigación realizada sobre modificación de actitudes, Donaldson (1980) ha señalado que, en el pasado, el trabajo científico en este área no ha intentado generalmente modificar en sentido positivo las actitudes ante las personas deficientes, ni explicado cómo estas actitudes se crean y se perpetúan debido a las actuales prácticas sociales. Por el contrario, la mayoría de los investigadores se ha centrado en la delimitación de variables asociadas a las actitudes negativas existentes (Kurtner, 1971). Hay, sin embargo, datos suficientes para afirmar que distintas intervenciones pueden influir positivamente en las actitudes y comportamientos de los niños (Gotlieb, 1978; Donaldson, 1980). Flanders y Austin (1980) incorporaron a alumnos de secundaria a un programa de enseñanza que incluía información sobre algunas deficiencias y sobre las disposiciones de la ley en este campo, una película que mostraba distintos debates en torno al tema, experiencias de «simulación de deficiencias» y contactos directos en forma de entrevistas personales con un estudiante ciego. Según los informes que redactaron los estudiantes describiendo sus experiencias personales, la mayoría de ellos había adoptado actitudes más positivas respecto de esta cla-

se de diferencias y creían que el contacto directo es el método más eficaz para favorecer la aceptación de las personas deficientes. Westervelt y McKinney (1980) proyectaron ante una muestra de alumnos de cuarto grado una película en la que se veía a varios niños minusválidos en sillas de ruedas participar en actividades escolares con alumnos no disminuidos; la película se centraba en un niño deficiente y subrayaba las semejanzas entre sus gustos y actividades y los de los niños no deficientes. Tras aplicarse un cuestionario de distancia social, se observó que la percepción de esta clase de semejanzas había aumentado en las niñas, pero no en los niños. Por otra parte, los resultados, no se mantuvieron en otro test aplicado algún tiempo después. Westervelt y McKinney señalaron que es improbable que una película por sí sola produzca cambios actitudinales sustantivos o duraderos. McHale y Simeonsson (1980) estructuraron experiencias diarias de interacción a través del juego entre niños con deficientes de segundo y tercer grado y niños autistas; cada experiencia se prolongó durante una semana. Las entrevistas sistemáticas con los participantes no deficientes revelaron que no se había producido disminución alguna en sus actitudes positivas iniciales; por el contrario, sus niveles de comprensión hacia los niños autistas habían aumentado. McHale y Simeonsson argumentaron que sus resultados destacan la importancia de ofrecer a los niños no deficientes información sobre sus pares deficientes como paso previo a la integración, así como la posibilidad de que el juego proporcione un ámbito donde se estructuren experiencias de interacción positivas, en especial en el caso de que, como ocurrió en el estudio, se plantee a los niños no deficientes el reto de jugar a «ayudar» a sus compañeros deficientes severos.

El presente estudio es continuación de otro anterior acerca de los efectos que diversos grados de contacto social con compañeros deficientes severos producen sobre las actitudes de los niños ante este tipo de personas. En el correspondiente informe (Voeltz, 1980a) mostré que, según los resultados de un estudio de las actitudes, dicho contacto se había relacionado positivamente con una mayor aceptación por parte de los alumnos no deficientes de las diferencias individuales en cuanto a comportamiento y realizaciones de sus compañeros deficientes. Esta medición se llevó a cabo tras la realización de un programa experimental de «amigos especiales» de un semestre de duración en una escuela de alto nivel de contacto entre los dos tipos de niños. En el presente estudio se informa de los efectos de la prolongación del programa durante un año escolar más, comparándose aquellos con los resultados de la medición de actitudes en dos grupos de control.

Originalmente publicado en *American Journal of Mental Deficiency*. Vol. 86, n.º 4, 1982.