

# Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria

Antonio León Aguado Díaz, M<sup>a</sup> Ángeles Alcedo Rodríguez y Benito Arias Martínez\*  
Universidad de Oviedo y \* Universidad de Valladolid

Se presentan el desarrollo y los resultados de un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entornos escolares, llevado a cabo con alumnos de Educación Primaria, 128 chicos, entre 8 y 10 años, asignados 76 al grupo experimental y 52 al grupo control. Para evaluar los cambios logrados y su mantenimiento temporal se ha utilizado, en medidas de pre y postratamiento y en el seguimiento de tres años, una escala tipo Likert de adjetivos referidos a distintas discapacidades. Los resultados alcanzados abogan por la eficacia del programa, ya que entre las medidas pretratamiento y las medidas postratamiento han aparecido diferencias estadísticamente significativas para estas últimas a favor del grupo experimental. También se consigue el mantenimiento temporal de estos cambios en el seguimiento posterior llevado a cabo a los tres años de haber finalizado el tratamiento. Asimismo, se ha procedido al contraste entre determinadas variables consideradas como determinantes de las actitudes hacia la discapacidad, como el género, edad, conocimiento y experiencia en el tema de la discapacidad, la integración de niños con discapacidad en el centro y en el aula y el tipo de discapacidad, con el fin de comprobar su influencia en dichas actitudes.

*Change of attitudes towards disability in primary school students.* In this paper, the development and results of a program are presented, carried out with students in 3rd and 4th grade of primary school, 128 children aged from 8 to 10 years old, 75 assigned to the experimental group and 53 to the control group. In order to assess the changes achieved and whether they were maintained, a pre- and post-treatment Likert-scale of adjectives describing disabilities and a 3-year follow-up measure were applied. As in the previous applications of the program, the results suggest the efficacy of the program, that is, positive changes were achieved in the rating of terms related to disability as well as in the attitudes towards disabled people and these changes were maintained throughout the follow-up. In order to test their influence on attitudes, some variables considered determinants of attitudes toward disability were also contrasted, such as gender, age, acquaintance and experience with the topic of disability, disabled children's integration, and disability type.

En anteriores ocasiones se han puesto en marcha por parte de nuestro equipo de investigación dos programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entornos escolares con estudiantes de Enseñanza Secundaria de diversos niveles educativos, en concreto, con alumnos de primero, segundo y tercero de la ESO (Aguado, Flórez y Alcedo, 2003; 2004). La novedad del programa que pasamos a presentar estriba en la elección de niños de más corta edad, estudiantes de Educación Primaria con edades comprendidas entre 8 y 10 años. El hecho de que la integración escolar de los niños con discapacidad se realice desde los primeros niveles de la escolarización, y que la gestación y consolidación de las actitudes sociales también aparezca en estas etapas, se habla de que en torno a los 4-5 años estas actitudes ya están bien definidas (Magiati, 2003; Maras y Brown, 2000; Yuker, 1994), han sido importantes acicates para la puesta en marcha de este nuevo proyec-

to. Además, los amplios resultados positivos reseñados en la bibliografía especializada sobre programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad, implementados en su mayoría en centros educativos, suponen un fuerte apoyo empírico a este modo de intervención. El principal efecto es la disminución del rechazo y el incremento de la aceptación de las personas con discapacidad, así como el mantenimiento de estos logros (Flórez, 1999; Pelechano, 2003; Shaver, Curtis y Strong, 1989; Shevlin y Mona, 2000; Mpo-fu, 2003; Ksinanová, 2003). En entornos universitarios también se considera prioritaria y eficaz esta estrategia de intervención como condición fundamental para mejorar la adaptación de todos aquellos estudiantes con algún tipo de discapacidad (Duquete, 2000; Folsom-Meek, Nearing y Kalakian, 2000; Gliner, Haber y Weise, 1999; Houck, 1992; McCarthy y Misquez, 2003; Sim, Milner y Love, 1998; Wurst y Wolford, 1994).

Varias son las razones que justifican la necesidad de estos programas. Por un lado, la integración de estas personas es un proceso social complejo en el que intervienen agentes y estamentos muy variados, cuyas actitudes pueden suponer obstáculos más importantes para la inclusión en la comunidad que los derivados de la propia situación de deficiencia (Siperstein, Norins, Corbin y Shriver, 2003). Por tanto, es preciso intervenir sobre las actitudes, valores y creencias de la sociedad en la que ha de llevarse a cabo la integración.

Como acertadamente afirma Pelechano (2003), la implantación de un nuevo orden de convivencia, ya sea en ámbito educativo, sanitario o político, requiere modificar los prejuicios y estereotipos que dificultan la aceptación personal y social de las personas con discapacidad. Por otro, y en lo que respecta a la integración escolar, el éxito de la escuela integradora está directamente relacionado con las actitudes positivas de la comunidad educativa (Bunch y Valeo, 2004; Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello y Spagna, 2004; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Frazeur, Traub, Hutter-Pishgahi y Shelton, 2004; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Navas, Torregrosa y Mula, 2004; O'Hanlon, 2003). Dado que en los alumnos coexisten junto a las actitudes positivas hacia la integración actitudes negativas y desfavorables, resulta necesario desarrollar programas de intervención con el fin de anular los prejuicios negativos. Los programas de cambio de actitudes, en la medida en que promueven la aceptación y normalización de estas personas, representan un tipo de intervención psicológica adecuado y eficaz. Sin embargo, y pese a la relevancia de las cuestiones que hemos reseñado, esta alternativa de intervención, recientemente reivindicada en el Libro Blanco de la Dependencia (IMSERSO, 2005) como necesaria para el fomento de la autonomía y calidad de vida de estas personas, es un tema bastante olvidado en nuestro país. Y ello pese a que en la práctica existen sectores de la población, profesionales incluidos, para los que la integración escolar, laboral o comunitaria no resulta el procedimiento más idóneo o adecuado (Álvarez, Álvarez H., Castro, Campo y Fueyo, 2007; Hernández, Keys y Balcazar, 2000; Martin, Johnson, Ireland y Claxton, 2003; Pelechano, 2003; Rafferty y Boettcher, 2000; Unger, 2002).

Este orden de cosas ha impulsado el diseño y realización de este programa de cambio de actitudes con escolares de tercero y cuarto de Educación Primaria de dos colegios públicos de una población de la cuenca minera del Principado de Asturias. Los objetivos específicos que han guiado este estudio pretenden, por un lado, conocer si la aplicación en tercero y cuarto de Educación Primaria de un programa estructurado de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad provoca una mejora en la valoración de términos asociados con discapacidad y de las actitudes hacia las personas con discapacidad. Por otro, comprobar si se produce el mantenimiento temporal de este cambio, realizando para ello un seguimiento de tres años. Finalmente, comparar estos resultados obtenidos en escolares de edades más tempranas con aquellos obtenidos en programas previos con escolares de niveles superiores.

## Método

### Participantes

La selección de los sujetos se hizo a través de un muestreo no probabilístico de carácter incidental. El grupo total de sujetos está compuesto de 128 alumnos (tabla 1), de los cuales 75 (58.6%) pertenecen al grupo experimental (GE) y el resto de sus compañeros, 53 en concreto (41.4%), forman parte del grupo control (GC).

Las edades de estos chicos oscilan entre los 8 y 10 años, con una media de 8,5 años (tabla 1). Por género la muestra se distribuye de forma totalmente homogénea, 64 chicos y 64 chicas. Todos ellos son alumnos de dos colegios públicos del Principado de Asturias, sitos en el concejo de Mieres, cuenca minera por excelencia, ubicada en la zona centro del Principado. Respecto al nivel de conocimientos y experiencia sobre personas y temas relacionados con la discapacidad que poseen estos escolares, encontramos que

un 50,8% manifiesta tener algún tipo de conocimientos al respecto, mientras que un 44,5% admite que además tienen experiencia directa, o, lo que es lo mismo, contacto frecuente con estas personas. Asimismo, nos interesa controlar si los colegios a los que asisten cuentan con integración de niños con discapacidad y qué tipo de discapacidad presentan estos alumnos. Las respuestas a estas cuestiones ponen de manifiesto que en ambos colegios existe integración de alumnos con discapacidad, siendo las tipologías más frecuentes la discapacidad intelectual y la discapacidad física. Sin embargo, estos niños con discapacidad no se encuentran cursando los niveles académicos a los que pertenecen los alumnos que conforman la muestra del estudio, tercero y cuarto de Primaria.

El GE está compuesto por 75 sujetos, los cuales han recibido el tratamiento a lo largo de tres meses, dentro de su horario escolar, con una periodicidad semanal y en sesiones de hora y media de duración, aproximadamente. El GC, formado por 53 sujetos, se compone de sus compañeros de tercero y cuarto de Primaria que sólo recibirán el pretest y las distintas medidas de posttest, pero no el tratamiento.

### Diseño

Se ha utilizado un diseño mixto multivariado de medidas repetidas (Tabachnick y Fidell, 2001) con la siguiente notación:

Grupo Experimental	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>
Grupo Control	O <sub>4</sub>	–	O <sub>5</sub>	O <sub>6</sub>

El diseño consta de un factor intrasujeto con tres niveles (sucesivos momentos de evaluación), un factor intersujeto (pertenencia al grupo experimental o de control) y siete covariables (edad, sexo, conocimiento de personas con discapacidad, experiencia previa, presencia de alumnos con discapacidad en el colegio, tipo de discapacidad y presencia del niño con discapacidad en la clase). Partimos de grupos naturales, puesto que hemos utilizado los grupos ya existentes en ambos colegios, pero la asignación a GC y GE se realizó mediante sorteo aleatorio.

### Variables

La variable independiente o tratamiento consiste en un programa de cambio de actitudes. La variable dependiente será el cambio experimentado en la valoración de términos asociados con discapacidad y en las actitudes hacia esta población por parte de los niños que participaron en el programa experimental.

Sexo	Edad	Grupo		Total
		Experimental	Control	
Varón	8	15	17	32
	9	17	12	29
	10	3	0	3
	Total	35	29	64
Mujer	8	18	15	33
	9	21	9	30
	10	1	0	1
	Total	40	24	64

*Instrumentos*

Como medida de cambio de las actitudes se ha utilizado una escala tipo Likert, el tipo de medida más utilizado en investigaciones de actitudes hacia personas con discapacidad. La *Escala de Valoración de Términos Asociados con Discapacidad –EVT–* (Aguado, Alcedo y Flórez, 1997; Aguado y Alcedo, 1999) evalúa la connotación semántica de los términos, como parte del componente cognitivo de las actitudes, a través de adjetivos referidos a distintas discapacidades, que se valoran desde altamente negativos hasta nada negativos. Los primeros resultados de la validación de la EVT, realizada hace algunos años con niños de 7° y 8° cursos de EGB (M= 12.9; DT= 0,9 años), arrojan un buen índice de consistencia interna (alfa de Cronbach= .92). Dado que los participantes en el presente estudio son más jóvenes (M= 8.52; DT= 0,561 años), se realizó un nuevo estudio de validación (Aguado, Alcedo, Flórez y Real, 2006), en esta ocasión con una muestra total de 228 sujetos de edad similar a la del estudio (M= 8.42; DT= 0,648 años), manteniendo la misma estructura factorial encontrada en los estudios previos. Dada la naturaleza de los datos de entrada, se realizó un análisis factorial confirmatorio sobre las matrices de correlaciones policóricas y de covarianzas asintóticas entre los ítems, utilizando como método de estimación RML (máxima verosimilitud robusta). En la figura 1 se muestra una representación gráfica del modelo.

El ajuste global ha resultado satisfactorio ( $S-B\chi^2_{(149)} = 154.941$ ;  $p = .353$ ) y denota claramente la correspondencia del modelo con los datos, con lo que aceptamos la hipótesis de que las restricciones especificadas en el modelo son correctas. El ajuste global queda refrendado por el resto de índices: RMSEA= .013,  $P_{CLOSE} = 1.00$  con intervalo de confianza al 90% entre .000 y .034; NFI= .972; NNFI= .999; CFI= .999; GFI= .884. De acuerdo con los resultados de la prueba de Wald, todas las saturaciones son significativamente distintas de cero. Los coeficientes de determinación son razonablemente elevados en la mayoría de las variables observadas, lo que denota suficiente calidad en la medición. Por otra parte, los 28 residuos estandarizados abarcan un rango de -4.45 a 4.49, con

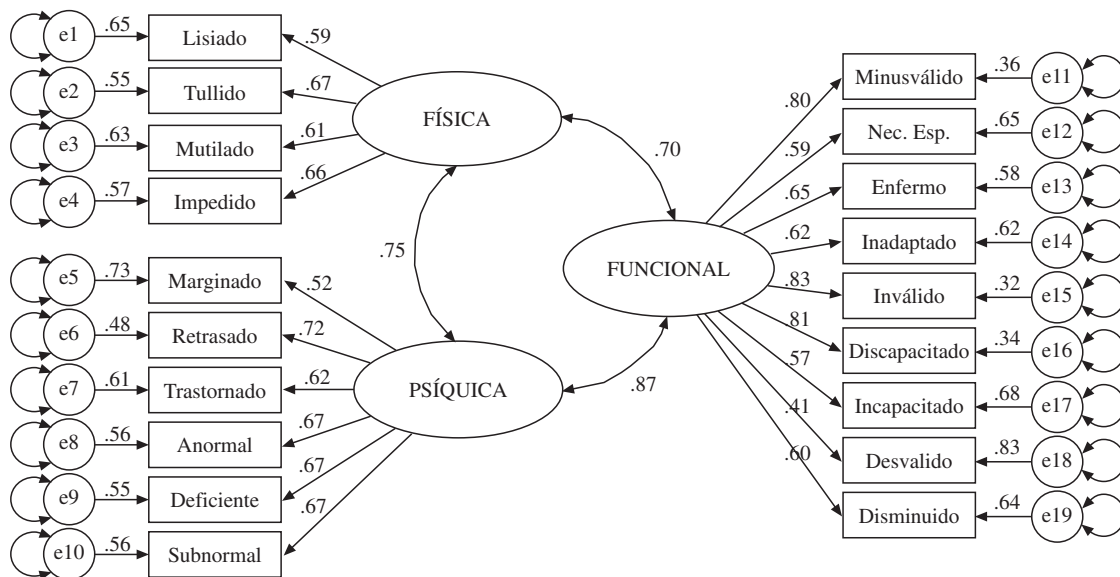
una mediana de 0.000; pese a que se observan algunos valores absolutos superiores a 1.96, no se ha estimado necesario la modificación del modelo, a la vista de los adecuados índices de ajuste, tanto global como parciales. La validez de los 19 indicadores seleccionados para medir las tres variables latentes de interés en el modelo merece, en consonancia con lo hasta aquí argumentado, un juicio positivo. Por otra parte, tanto la fiabilidad compuesta como la varianza media extractada de la escala global alcanzan valores suficientemente elevados (tabla 2); más bajos son los valores por factores (esperables, por otra parte, dado el reducido número de ítems).

*Procedimiento*

Las técnicas de cambio de actitudes que utilizaremos en este programa serán fundamentalmente la información directa e indirecta sobre las personas con discapacidad y el *contacto* con personas con distintas discapacidades, aunque en menor medida también se aplicará la información y experiencia sobre ayudas técnicas y la simulación de discapacidades. Estas técnicas representan las estrategias más eficaces para promover actitudes positivas (Hodge, Davis, Woodard y Sherrill, 2002; Slinger, Sherrill y Jankowski, 2000; McCarthy y Light, 2005). Además, en cada sesión se llevará a cabo una discusión guiada. En cuanto a la cronología, una vez realizada la medida de pretest mediante la EVT, a GE y GC, para así establecer una equivalencia entre ambos a la ho-

*Tabla 2*  
Fiabilidad compuesta y varianza media extractada

Factor	Ítems	Fiab. comp.	VME
Física	4	0,73	0,40
Psíquica	6	0,81	0,42
Funcional	9	0,87	0,44
Total	19	0,93	0,43



**Figura 1.** Modelo de medida (solución de tres factores correlacionados)

ra de asignarlos a uno u otro grupo, se inicia el programa. El tratamiento se implementa en un total de seis sesiones, centradas en aspectos variados relacionados con la discapacidad, en concreto, una conferencia, una exposición de vídeos y cuatro charlas-coloquio con personas afectadas de distintas discapacidades (lesión medular, discapacidad auditiva, discapacidad física y discapacidad visual). Las personas con diferentes discapacidades participantes en el programa han expresado sus problemas, pero también sus formas de solucionarlos y han respondido a todas las preguntas que los niños han creído oportuno plantearles. También se aportó información sobre las causas, características, limitaciones y posibilidades de estas personas. El contacto e interacción con las personas con discapacidad se planificaba en todas las sesiones con el fin de fomentar la eliminación de prejuicios y el acercamiento emocional. Los niños del GE mostraban gran interés, participación y satisfacción a medida que se sucedían las sesiones. A la semana de finalizar el programa se realiza el primer posttest. El seguimiento posterior se lleva a cabo a los tres años de haber finalizado el tratamiento. En total, se tomaron dos medidas de posttests.

Una vez implementado el programa se espera que los niños del GE frente a los del GC presenten: (1) una valoración más positiva de los términos asociados con discapacidad incluidos en la EVT; (2) que la ganancia se mantenga a lo largo del tiempo, de tal forma que no haya diferencias entre la primera medida posttratamiento y aquellas otras realizadas durante el período de seguimiento; y (3) que las variables como género, edad, conocimiento y experiencia en el tema de la discapacidad, la integración de niños con discapacidad en el centro y en el aula y el tipo de discapacidad, no establezcan diferencias significativas en cuanto a las actitudes.

Resultados

En la figura 2 se muestran los diagramas de caja que representan las distribuciones de los dos grupos en los diferentes momentos de evaluación (dentro de cada caja se representa la mediana con una línea continua y la media con una línea discontinua). Los

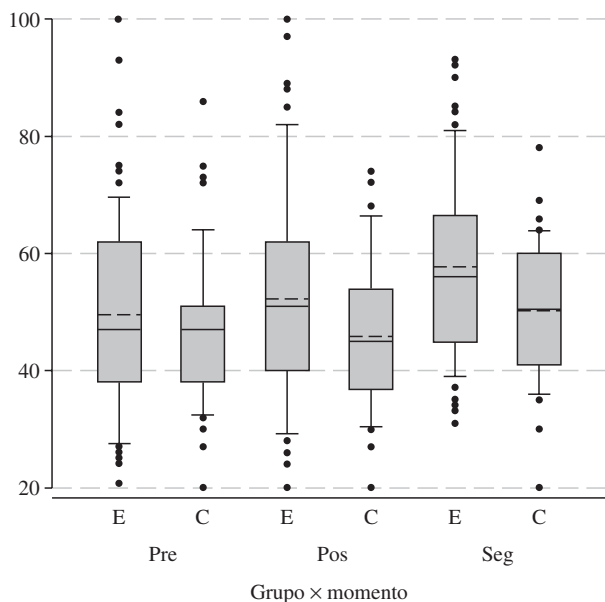


Figura 2. Distribuciones de las puntuaciones en la EVT de los grupos experimental y control en las sucesivas evaluaciones

estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) pueden consultarse en la tabla 3.

Se aprecia con claridad que las medianas de ambos son muy similares en el pretest, si bien la dispersión de los datos es mayor en el grupo experimental. Efectivamente, la variabilidad en el grupo experimental (M= 49.59, DT= 17.00) es superior a la observada en el grupo de control (M= 47.04, DT= 12.71). El estadístico de contraste de varianzas es F= 6.79, p= .010). El contraste de medias, asumiendo en consecuencia la no igualdad de las varianzas, alcanza el valor de .97, con p= .334. El número de valores 'outliers' (superiores al C<sub>90</sub> o inferiores al C<sub>10</sub>) es superior asimismo en el grupo experimental. En la evaluación realizada a la semana de finalizar el tratamiento, tanto las medias como las medianas de ambos grupos son claramente distintas, y lo mismo sucede en la evaluación de seguimiento, tres años después de la aplicación del programa.

La figura 3 muestra la dispersión de los datos originales en los dos grupos, así como las medias obtenidas en las tres evaluaciones efectuadas. Se muestran mediante líneas punteadas los rangos delimitados por las correspondientes desviaciones típicas. Los análisis univariados denotan la equivalencia de los grupos en el pretest (t= 0.970, p= .334). En el posttest, el grupo experimental alcanzó puntuaciones significativamente superiores al grupo de control (t= 3.943, p= .000), y lo mismo ocurrió en la evaluación de seguimiento (t= 4.969, p= .000). Se confirma, en consecuencia, la primera hipótesis que establecía la presencia de diferencias significativas entre los sujetos en función de su pertenencia o no al grupo de tratamiento. En lo que respecta a las comparaciones intragrupo desde una perspectiva univariada, en el grupo experimental se constatan diferencias significativas entre el pretest y el posttest (t= 7.815, p= .000), y entre el posttest y el seguimiento (t= 3.361, p= .001); en el grupo de control no se han detectado diferencias significativas entre pretest y posttest (t= 0.678, p= .500) ni entre el posttest y el seguimiento (t= 1.473, p= .147). Diferencias, pues, significativas en el grupo experimental, pero no en el grupo de comparación. De acuerdo con estos resultados se confirma la segunda hipótesis en el caso del grupo de control. En lo que hace referencia al grupo experimental, las ganancias conseguidas tras el tratamiento no sólo se mantienen al cabo de los 3 años, sino que se han incrementado significativamente.

Reseñamos a continuación los principales resultados del análisis multivariado de medidas repetidas. La aplicación de la prueba M de Box a fin de contrastar la hipótesis de que las matrices de covarianza observadas en la variable dependiente son iguales en los dos grupos nos ha llevado a rechazar la hipótesis nula de igualdad de las matrices de covarianza (M= 46.466, p= .000). Tras la aplicación de los contrastes multivariados, ninguna de las covariables ha mostrado efectos significativos sobre la variable dependiente, situándose los valores de λ de Wilks próximos a la unidad en to-

Tabla 3  
Estadísticos descriptivos de GE y GC en los sucesivos momentos de evaluación

Grupo		Pre	Post	Seg
Exper	Media	49.59	56.99	61.69
	D.T.	17.00	18.34	16.28
Control	Media	47.04	45.85	49.19
	D.T.	12.71	13.63	12.18

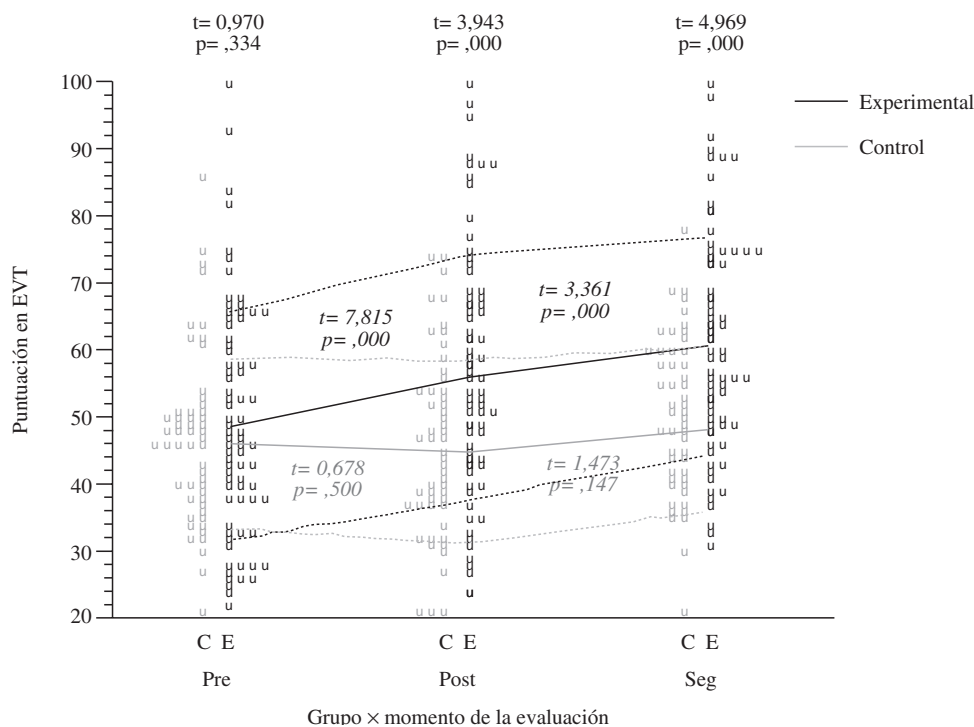


Figura 3. Dispersión de los datos, medias y comparaciones inter e intragrupo

dos los casos (edad:  $\lambda = .983$ ,  $p = .370$ ; sexo:  $\lambda = .956$ ,  $p = .072$ ; conocimiento previo:  $\lambda = .980$ ,  $p = .295$ ; experiencia:  $\lambda = .980$ ,  $p = .302$ ; presencia de discapacidad en el colegio:  $\lambda = .970$ ,  $p = .162$ ; tipo de discapacidad:  $\lambda = .997$ ,  $p = .819$ ; presencia de discapacidad en clase:  $\lambda = .995$ ,  $p = .744$ ). Únicamente la pertenencia de los sujetos al grupo experimental o de control ha mostrado efectos significativos ( $\lambda = .877$ ,  $p = .000$ ). El nivel de significación alcanzado en la prueba de esfericidad de Mauchly ( $\chi^2 = 35.655$ ,  $p = .000$ ) nos lleva a concluir que esta condición no es cumplida por los datos, por lo que deberemos proceder a un ajuste consistente en multiplicar los grados de libertad del numerador y denominador de F por  $\epsilon$  (en nuestro caso, y dado el tamaño de la muestra ( $N = 128$ ), optamos por  $\epsilon$  de Huynh-Feldt = .856), a fin de poder evaluar F con los nuevos grados de libertad. Los resultados de la prueba intrasujeto (tabla 4) indican que el efecto principal del momento no ha resultado significativo para el conjunto de los datos, pero sí la interacción del momento y el grupo de pertenencia, experimental o de control ( $p = .002$ ). No han alcanzado significación el resto de las interacciones. Dicha interacción significativa indica, por tanto, que ambos grupos han cambiado a lo largo del tiempo de modo diferente. Como se puede apreciar en la figura 3, las medias obtenidas por el grupo experimental se alejan progresivamente de las del grupo de control, cuyas diferencias a los tres años de la aplicación del programa con respecto a la evaluación pretest no han resultado significativas.

Tras comprobar la equivalencia de la varianza de error de la variable dependiente en los tres grupos mediante la prueba de Levene (pretest:  $F = 3.756$ ,  $p = .055$ ; posttest:  $F = 1.159$ ,  $p = .284$ ; seguimiento:  $F = 2.701$ ,  $p = .103$ ), se procedió a realizar el análisis intersujetos (tabla 5).

Encontramos que el grupo de pertenencia de los sujetos es significativo: como más arriba comentamos, el grupo experimental

tiende a mantener e incrementar las ganancias a lo largo del tiempo, en tanto que el grupo de control mantiene las puntuaciones a lo largo de los tres años de seguimiento. En todos los casos, a lo largo de las tres evaluaciones, el modelo se ajusta satisfactoriamente a los datos ( $p$  superior a .05 en las seis variables depen-

Tabla 4  
Efectos intrasujetos (con corrección de Huynh-Feldt)

Fuente	SC	GI	MC	F	P
Momento	76.983	1.712	44.958	0.398	.640
momento * edad	130.020	1.712	75.933	0.672	.490
momento * sexo	404.326	1.712	236.128	2.088	.134
momento * conocimiento	167.926	1.712	98.070	0.867	.407
momento * experiencia	116.359	1.712	67.954	0.601	.524
momento * discap colegio	272.209	1.712	158.971	1.406	.247
momento * tipo	25.606	1.712	14.954	0.132	.845
momento * discap clase	45.381	1.712	26.503	0.234	.757
momento * grupo	1423.301	1.712	831.216	7.351	.002
Error(momento)	23040.422	203.765	113.073		

Tabla 5  
Efectos intersujetos

Fuente	SC	GI	MC	F	P
Intersección	997033.60	1	997033.60	1858.89	.000
Grupo	7105.29	1	7105.29	13.25	.000
Error	67581.47	126	536.36		

dientes en las pruebas univariadas de falta de ajuste), como queda claramente de manifiesto en el solapamiento de las medias observadas y estimadas que se muestran en la figura 4.

#### Discusión y conclusiones

En función de las hipótesis planteadas y de los resultados encontrados procedemos de seguido a la discusión y valoración de los datos.

El objetivo inicial se centró en comprobar la equivalencia inicial de los grupos, habiéndose ésta verificado al no aparecer diferencias previas a la implementación del programa entre GE y GC. Así pues, los alumnos participantes que conforman ambos grupos, todos ellos compañeros de dos colegios públicos ubicados en la misma zona, que comparten el mismo edificio, algunas clases y el mismo patio durante los recreos, presentan equivalencia inicial en cuanto a sus actitudes hacia las personas con discapacidad tal y como son valoradas por la EVT. Por tanto, el hecho de partir de grupos equivalentes aporta mayor validez a los resultados que posteriormente puedan aparecer.

Una vez cumplido este primer requisito, el siguiente objetivo de nuestro estudio ha sido determinar si aparecen diferencias entre ambos grupos una vez implementado el programa en el GE. Los resultados univariados aportados por la prueba t de muestras independientes señalan diferencias estadísticamente significativas a favor del GE. Así pues, se confirma nuestra primera hipótesis que apuntaba que entre la medida pretratamiento y la primera medida posttratamiento la diferencia de medias será favorable hacia esta última para el GE. Dicho de otra forma, los alumnos participantes en el programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad presentan una valoración más positiva de los términos asociados con discapacidad incluidos en la EVT que sus pares del grupo control. Pero también interesa verificar si esta ganancia conseguida por el GE una vez aplicado el programa de tratamiento se mantiene a lo largo del tiempo, de tal forma que no habrá diferencias entre la primera medida posttratamiento y aquellas otras realizadas durante el período de seguimiento. La eficacia demorada del programa queda bien constatada puesto que los efectos se mantienen hasta tres años después de implementado el programa. Sin

embargo, el hecho de que las puntuaciones del grupo de tratamiento a los tres años sean significativamente superiores a las obtenidas inmediatamente después de finalizar el programa, no pueden atribuirse en sentido estricto a sus efectos directos. Probablemente, tales diferencias se deban a la influencia de variables extrañas como algún programa de televisión, alguna campaña institucional, o simplemente a efectos de maduración. Con todo, y puesto que en el grupo de control tales diferencias no son significativas, nos lleva a aventurar la hipótesis de que los sujetos experimentales adquieren mediante el programa de tratamiento una mayor 'sensibilidad' que propicia la mejora progresiva de las actitudes por medio de una mayor receptividad o predisposición favorable ante la información sobre personas con discapacidad. Estos datos confirman sólo en parte nuestra segunda hipótesis, que planteaba que la ganancia conseguida por el GE una vez aplicado el programa de tratamiento se mantendría a lo largo del tiempo. Como más arriba hemos puesto de manifiesto, los análisis multivariados abundan en la existencia de diferencias tanto intra como intergrupales en función de la pertenencia de los sujetos al grupo de tratamiento. Los resultados obtenidos justificarían la aplicación de un tratamiento tan sencillo como el que hemos llevado a cabo, precisamente con niños en edades en las que las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad tienden a estar muy presentes (Piercy, Wilton y Townsend, 2002; Tachibana y Watanabe, 2002). Asimismo, resulta de nuevo llamativo, puesto que es un efecto ya constatado en programas previos (Aguado, Flórez y Alcedo, 2003; 2004), cómo el GC eleva ligeramente sus puntuaciones a partir del posttest, lo que nos lleva a señalar un posible «efecto de contagio» dado que los alumnos de ambos grupos comparten el mismo edificio, algunas clases y el patio durante los recreos.

Por último, se ha procedido al contraste entre determinadas variables consideradas como determinantes de las actitudes hacia la discapacidad con el fin de comprobar su influencia en dichas actitudes. Se ha analizado si el género, la edad, el conocimiento y la experiencia en el tema de la discapacidad, la presencia de integración de niños con discapacidad en el centro y en el aula y el tipo de discapacidad establecían diferencias estadísticas previas y/o posteriores al tratamiento entre ambos grupos. Ninguna de las variables incluidas en el modelo alcanzan significación estadística. Estos resultados, bastante similares a los encontrados en las revisiones bibliográficas sobre el tema (Flórez, 1999; Nowicki, 2006; Yuker, 1994), permiten afirmar que el conocimiento y la experiencia previas sobre cuestiones relacionadas con la discapacidad, el hecho de ser hombre o mujer, o el tener o no compañeros con discapacidad dentro del mismo aula, no resultan por sí solas variables determinantes ya que no generan diferencias en las actitudes. Se confirma, en consecuencia, la tercera hipótesis de trabajo que planteaba que dichas variables no establecían diferencias significativas previas ni posteriores al tratamiento entre GE y GC.

Los resultados de este estudio, en la línea de los encontrados en la bibliografía especializada (Hodge, Davis, Woodard y Sherrill, 2002; Krahe y Altwasser, 2006; McCarthy y Light, 2005; Slininger, Sherrill y Jankowski, 2000) demuestran, por un lado, que las actitudes se pueden cambiar, pero para ello es necesario programar y valorar el cambio y su estabilidad. Por otro, que las técnicas combinadas de *contacto* estructurado e *información* resultan eficaces en el cambio de actitudes hacia la discapacidad, en la medida en que estas actitudes mejoran y se vuelven más positivas. Además, estos cambios se mantienen a lo largo del seguimiento, en

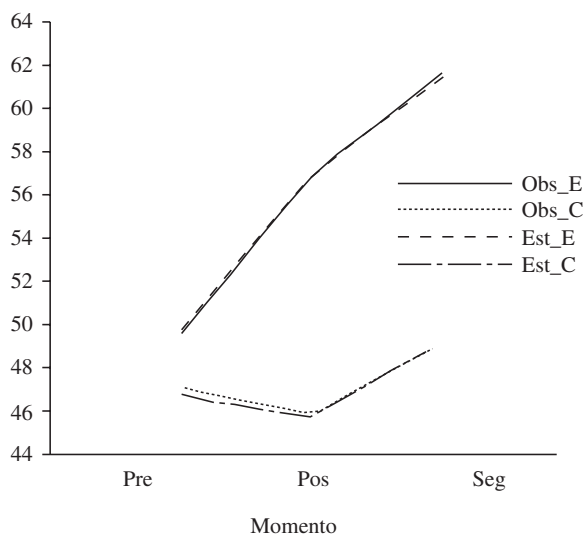


Figura 4. Medias observadas y estimadas

concreto tres años después de finalizado el programa. También cabe señalar que los efectos de este tipo de programas se consolidan de forma muy similar tanto en el ciclo inicial, niños de Primaria, como en el superior, alumnos de Secundaria (Aguado, Flórez y Alcedo, 2003; 2004). Si bien en ambos niveles la efectividad del programa va perdiendo significación estadística con el paso del tiempo, especialmente al año de finalizado el programa, en ningún caso las puntuaciones medias de los sujetos decaen hasta su puntuación inicial. Es más, el hecho de que en el presente estudio aparezca un mejor mantenimiento y consolidación de ese cambio de actitudes puede ser debido a que la intervención a edades más tempranas resulte más eficaz, ya que, tal y como afirma Nowicki (2006), las actitudes no están tan consolidadas y contamos con una mayor plas-

ticidad en los niños a la hora de intervenir para modificar. El siguiente paso en la investigación será introducir sesiones recordatorio para favorecer el recuerdo y comprobar si hay mejora en los resultados del programa a más largo plazo. Este objetivo ya se está poniendo en práctica con un nuevo programa, también con niños de educación Primaria, en el que hemos introducido una sesión recordatorio cada tres meses. En síntesis, aunque la inclusión como filosofía ha sido ampliamente aceptada, la plena aceptación e integración de las personas con discapacidad aún no se ha logrado, por tanto, resulta necesario programar e implementar acciones concretas y continuadas, como el programa de cambio de actitudes que acabamos de presentar, para conseguir que la integración deje de ser un desideratum y se convierta en una cuestión fáctica.

### Referencias

- Aguado, A.L., y Alcedo, M.A. (1999). La escala de valoración de términos asociados con discapacidad en una muestra de EGB. *Análisis y Modificación de Conducta*, 25(103), 783-806.
- Aguado, A.L., Alcedo, M.A., y Flórez, M.A. (1997). Una escala de valoración de términos asociados con discapacidad: primeros resultados. *REMA*, 2(1), 65-81.
- 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(127), 673-704.
- Aguado, A.L., Flórez, M.A., y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Aguado, A.L., Alcedo, M.A., Flórez, M.A., y Real, S. (2006). Programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entornos escolares. Comunicación presentada a las VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca, INICO.
- Álvarez, E., Álvarez H.M., Castro, P., Campo, M.A., y Fueyo, E. (2007). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-61.
- Bunch, G., y Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., y Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Duquette, C. (2000). Experiences at university: Perceptions of students with disabilities. *Canadian Journal of Higher Education*, 30(2), 123-141.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Flórez, M.A. (1999). Actitudes hacia personas con discapacidad: valoración de la eficacia de un programa de cambio de actitudes en entorno escolar. Tesis doctoral (xerocopiada). Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Folsom-Meek, S., Nearing, R., y Kalakian, L. (2000). Effects of an adapted physical education course in changing attitudes. *Clinical Kinesiology*, 54(3), 52-58.
- Frazeur, A., Traub, E.K., Hutter-Pishgahi, L., y Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *TECSE*, 24(3), 169-183.
- Garaigordobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Gliner, J.A., Haber, E., y Weise, J. (1999). Use of controlled vignettes in evaluation: Does type of response method make a difference? *Evaluation and Program Planning*, 22(3), 313-322.
- Hernandez, B., Keys, C., y Balcazar, F. (2000). Employer attitudes toward workers with disabilities and their ADA employment rights: A literature review. *Journal of Rehabilitation*, 66(4), 4-15.
- Hodge, S.R., Davis, R., Woodard, R., y Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teacher's attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155-171.
- Houck, C.K. (1992). Students with learning disabilities in the university environment: A study of faculty and students perceptions. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 678-684.
- IMERSO (2005). *Libro Blanco de la Dependencia, Tomos I y II*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Krahé, B., y Altvasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16(1) 59-69.
- Kšinanová, J. (2003). Reading of a fairy-tale story as means of modification of attitudes in children of younger school age toward the visually impaired. *Psychologia a Patopsychologia Dietata*, 38(3), 251-276.
- Magiati, I. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430.
- Maras, P., y Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 337-351.
- Martin, B.N., Johnson, J.A., Ireland, H., y Claxton, K. (2003). Perceptions of teachers on inclusion in four rural midwest school districts. *Rural Educator*, 24(3), 3-10.
- McCarthy, J., y Light, J. (2005). Attitudes toward individuals who use augmentative and alternative communication: Research review. *Augmentative & Alternative Communication*, 21(1), 41-55.
- McCarthy, W.C., y Misquez, J.E. (2003). Engineering insights: Developing stem education for students with disabilities leads to k-16 partnerships. *Proceedings Frontiers in Education Conference*, 2.
- Montero, I., y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Mpofu, E. (2003). Enhancing social acceptance of early adolescents with physical disabilities: Effects of role salience, peer interaction and academic support. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(4), 435-454.
- Navas, L., Torregrosa, G., y Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19(2), 159-171.
- Nowicki, E.A. (2006). A cross-sectional multivariate análisis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Pelechano, V. (2003). El estudio de la discapacidad desde el punto de vista psicosocial. *Análisis y Modificación de conducta*, 29(125), 327-393.
- Piercy, M., Wilton, K., y Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal on Mental Retardation*, 107(5), 352-360.

- Rafferty, Y., Boettcher, C., y Giffin, K.W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention, 24*(4), 266-86.
- Shaver, J.P., Curtis, C.K., y Stong, C.J. (1989). The modification of attitudes toward persons with disabilities: Is there a best way? *International Journal of Special Education, 4*(1), 33-57.
- Sim, A.J., Milner, J., y Love, J. (1998). Definitions of need: Can disabled people and care professionals agree? *Disability & Society, 13*(1), 53-74.
- Siperstein, G.N., Norins, J., Corbin, S., y Shriver, T. (2003). Estudio multinacional de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual. <http://www.specialolympics.org>.
- Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C.M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revising contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*, 176-196.
- Tabachnick, B.G., y Fidell, L.S. (2001). *Computer-assisted research design and analysis*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tachibana, T., y Watanabe, K. (2002). Japanese studies on attitudes towards persons with mental retardation. *Mental Retardation, 40*(3), 245-251.
- Unger, D.D. (2002). Employers' attitudes toward persons with disabilities in the workforce: Myths or realities? *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 17*(1), 1-10.
- Wurst, S.A., y Wolford, K. (1994). Integrating disability awareness into psychology courses: Applications in abnormal psychology and perception. *Teaching of Psychology, 21*(4), 233-235.
- Yuker, H.E. (1994). Variables that influence attitudes toward people with disabilities: Conclusions from the data. *Journal of Social Behavior and Personality, 9*(5), 3-22.