

PROGRAMA PEDAGOGICO PARA EDUCAR EN LA TOLERANCIA A LOS ALUMNOS DE B.U.P.

por JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ, PEDRO ORTEGA RUIZ
y RAMÓN GIL MARTÍNEZ
Universidad de Valencia y Universidad de Murcia

1. Marco conceptual de la investigación

1.1. La educación en la tolerancia

Quizás una de las necesidades más sentidas por el hombre actual sea la necesidad de la paz, la tolerancia y el respeto a la persona del otro. Dificilmente puede encontrarse un sentimiento más arraigado en la conciencia del hombre de hoy que el de la paz y la tolerancia. El avance científico y tecnológico ha puesto en las manos del hombre posibilidades insospechadas de progreso y bienestar social, pero, al mismo tiempo, le ha sumido en la inseguridad e incertidumbre de su propio destino. Progreso y destrucción, libertad y opresión, riqueza y miseria son realidades contradictorias con las que a menudo nos vemos forzados a convivir. La educación para la justicia, la paz y la tolerancia, constituye una vía imprescindible para el acceso de todos a los bienes y recursos, al respeto mutuo y a la posibilidad de manifestar y vivir según sus convicciones más queridas.

Una sociedad tan plural como la nuestra en tradiciones, culturas y lenguas; con formas tan diversas de organización social, de expresión de las propias ideas, creencias, valores, etc., obliga a todos, y a la escuela en particular, a formar en los individuos actitudes positivas de diálogo y de respeto hacia las opiniones y conductas diferentes de los demás, de modo que sea posible una convivencia enriquecedora.

De otra parte, las relaciones del individuo con la sociedad tienden hoy hacia una mayor demanda de libertad y autonomía personales. Incluso se aprecia un fuerte aumento de grupos minoritarios (religiosos,

políticos, socio-culturales, etc.) tras la búsqueda de su propia identidad y su acceso al poder político, que está potenciando la descentralización y la consiguiente delegación de poderes. Puede decirse que la sociedad actual se va configurando como un sistema plural en todos los sentidos, que reclama la presencia de actitudes de tolerancia en los ciudadanos que posibiliten tanto la existencia y afirmación de la diversidad social, como la existencia y afirmación de los elementos comunes que la integran y configuran. Y en esta tarea la escuela desempeña un papel fundamental por las posibilidades que ofrece, ya desde los primeros años de vida, de contrastar experiencias, opiniones, sistemas de valores y conductas distintas entre los alumnos.

La educación para la tolerancia es uno de los objetivos explícitamente señalados en el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza»: «Al término del bachillerato, independientemente de la modalidad cursada en cada caso por el estudiante, éste ha de ser capaz de... respetar las formas de cultura, costumbres y creencias que no son las propias» (12.5). Más aún, ha de ser ella misma, la escuela, un lugar donde se conviva en la tolerancia y en la igualdad, contribuyendo así, antes aún que con los conocimientos, a iniciar la vida social y democrática de niños y jóvenes (introducción al Proyecto para la Reforma de la Enseñanza).

Es evidente, de otra parte, la escasa atención prestada, hasta ahora, a la educación en actitudes en general, y a la tolerancia en particular, por parte del sistema educativo, que se manifiesta en la práctica ausencia de las mismas en las programaciones curriculares y en el desconocimiento generalizado de las técnicas adecuadas para su formación y desarrollo. Nuestra investigación quiere ofrecer estrategias eficaces para la acción pedagógica en una dimensión, la actitud de la tolerancia, hasta ahora, a nuestro juicio, insuficientemente tratada.

1.2. Concepto de tolerancia

El término «tolerancia» nace dentro de la crisis de la Reforma (Joly, 1982) [1], y sirve para designar la actitud adoptada por algunos autores, durante las guerras religiosas de los siglos XVI y XVII, con vistas a conseguir una convivencia pacífica entre católicos y protestantes (Bravo, 1985) [2]. Posteriormente el término tolerancia ha adquirido diversos sentidos: a) respeto para ciertas doctrinas y prácticas religiosas no compartidas (sentido religioso); b) respeto a todas las ideas y conductas políticas, siempre que se hallen dentro del ordenamiento aceptado libremente por la comunidad (sentido político); c) comprensión hacia opiniones diversas a la propia, en las relaciones interpersonales (sentido social); d) flexibilidad con las razones y teorías contrarias a las propias

(sentido ideológico-científico), y e) comprensión de las opiniones y conductas diferentes a nuestros principios y costumbres (sentido moral).

El Diccionario de la Real Academia Española define la tolerancia como «respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras». La tolerancia, como afirma el prof. Ibáñez-Martín (1984) [3], nos lleva, por una parte, a aceptar el hecho de que ni todos los hombres se acercan a la verdad con la misma velocidad, ni siquiera todos ellos terminarán alcanzándola, sin que tenga sentido pretender impedir, por todos los medios, que los demás incurran en error alguno. Y por otra parte, nos hace ver, también, que debe abandonarse cualquier intento de conseguir la uniformidad entre los hombres, cuando lo importante es respetar el estilo que cada uno desee imprimir a su propia existencia.

La tolerancia no es sinónimo de permisividad indiferente o pasividad. Más bien es una disposición decidida a prestar atención activa con nuestro pensamiento o acción a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas concretas que difieren de las nuestras, desde la consideración de que aquéllas pueden tener una parte de verdad, o que las nuestras no contienen toda la verdad. La tolerancia se opone, por tanto, al autoritarismo y dogmatismo en todas sus formas.

1.3. La tolerancia como actitud

En nuestra investigación la tolerancia la conceptualizamos como actitud. En tal sentido la entendemos como una disposición favorable que facilita la comprensión y el respeto a las creencias, opiniones, valores y conductas diferentes de las nuestras, lo que hace posible una convivencia pacífica entre todos y el desarrollo de las libertades individuales y colectivas.

La tolerancia como actitud, o el hombre tolerante, parte del supuesto de que los individuos, en sus comportamientos autónomos, actúan «razonablemente»; o cuando mantienen determinadas opiniones, creencias y valores, lo hacen también en base a «razones». De ahí que la tolerancia, como actitud, no pueda confundirse con la permisividad o indiferencia, sino que obliga al individuo tolerante al conocimiento de las razones que apoyan las diferentes posiciones, creencias, valores y conductas de los otros. A nuestro juicio, la actitud de tolerancia viene caracterizada por: 1) apertura de pensamiento hacia las creencias, valores y conductas diferentes a las propias; 2) aceptación de la posible discusión por otros de las propias creencias, valores y conductas; 3) predisposición al diálogo tanto en la búsqueda del bien común como en la respuesta eficaz a objetivos comunes; 4) tendencia a plantear las cuestiones como problemas abiertos, no en términos de absoluta dis-

yunción, susceptibles de múltiples enfoques, y 5) aceptar, no simplemente permitir, los distintos modos de pensamiento y de conductas diferentes a los nuestros, siempre que respondan al marco jurídico común que la comunidad libremente se ha dado.

1.4. Concepto de actitud

En nuestra investigación adoptamos el modelo de actitud de Ajzen y Fishbein (1980), que ya hemos analizado, con cierta amplitud, en otros trabajos [4].

Las razones que nos han llevado a la adopción del modelo de Fishbein y Ajzen en la formación de actitudes son las siguientes:

1. Se trata de un modelo operativo que nos permite tanto la intervención educativa en procesos de formación y cambio de actitudes como la misma investigación pedagógica.

2. Es un modelo que ofrece una teoría general explicativa de los procesos de formación y cambio de actitudes; aportación que no es fácil encontrarla en otros enfoques, limitados a aspectos parciales, con resultados no del todo concluyentes.

3. Entendemos, con los autores de este modelo de formación y cambio de actitudes, que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles o creencias irracionales y arbitrarias, sino que, por el contrario, en la base de cualquier decisión autónoma de conducta está siempre presente la consideración de las posibilidades, implicaciones o consecuencias de dicha conducta para el sujeto (los «pro» y los «contra»). Así, postulamos que el hombre actúa «razonablemente» en base a la información de que dispone en ese momento. El cambio de la base informativa supone el cambio de la actitud y con éste, posiblemente (razonablemente), también el cambio de la conducta. De aquí que este modelo se denomine «Teoría de la acción razonada».

2. Diseño metodológico

2.1. Población sobre la que se opera

Nuestra investigación: «Programa pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de B.U.P.» se ha aplicado en el I. B. «Ruiz de Alda», de San Javier (Murcia). Dicho centro se halla enclavado en una zona fundamentalmente agrícola, de incipiente industrialización y con una alta rentabilidad en sus productos. Por otra parte, su carácter de zona costera le permite gozar de las ventajas económicas del turismo.

Si a esto se añade la presencia en la misma de la Academia General del Aire, tendremos la fisonomía de una población con escaso desempleo, nivel de renta superior a la media nacional e índice bajo de analfabetismo, si bien el nivel de estudios de la mayoría de la población no supera los estudios primarios.

2.2. Selección de la muestra

Nuestro programa para la educación en la tolerancia se ha aplicado sólo en el curso tercero de B.U.P. durante el año académico 1985-86. La elección de dicha muestra se debe, entre otras, a las siguientes razones:

1. Uno de los autores de esta investigación ejerce como profesor de filosofía, cuyos contenidos y objetivos se prestan más fácilmente al diálogo, intercambio de puntos de vista sobre las creencias, actitudes y valores que cada alumno sustenta.

2. Entendemos que el curso tercero de B.U.P. representa para los alumnos el final de una etapa, en su proceso de educación, que necesita ser evaluada en uno de sus aspectos fundamentales: la capacidad para integrarse y participar en una sociedad plural y democrática.

3. El convencimiento, a través de la experiencia de uno de los autores de esta investigación, sobre que las conductas de los alumnos, en su mayoría, reflejan niveles preocupantes de intolerancia, y que un mayor nivel de cultura y bienestar social no se corresponde necesariamente con niveles aceptables de tolerancia.

El número de alumnos matriculados en tercero de B.U.P., en dicho año académico 1985-86, fue de 193, distribuidos en seis grupos. Para nuestro trabajo hemos elegido, al azar, cuatro grupos con un total de 119 alumnos, lo que representa el 65 % de los alumnos de tercero, muestra próxima al nivel de confianza del 95 % y un margen de error del ± 5 %.

De los 119 alumnos que integran la muestra, 54 son varones y 65 mujeres. De ellos, 56 han realizado sus estudios de E.G.B. en centros públicos, 14 en centros privados y 49 en patronatos de convenio entre el Ministerio de Educación y Ministerio de Defensa. De los cuatro grupos elegidos, dos han constituido el grupo control (59 alumnos), y los dos restantes el grupo experimental (60 alumnos).

La aplicación del programa pedagógico en el grupo experimental ha durado exactamente dos trimestres, desde enero de 1986 hasta junio del mismo año. La práctica docente diaria en el grupo de control se ha realizado según el método tradicional de enseñanza de la disciplina de filosofía, fundamentalmente expositivo, y siguiendo las directrices y orientaciones generales del Seminario de Filosofía y del Centro.

2.3. *Hipótesis de trabajo*

Las hipótesis de nuestro trabajo son las siguientes:

1. Verificar si las posibles manifestaciones de actitudes de intolerancia que, en el ejercicio diario de nuestra labor docente, creíamos observar en la conducta de los alumnos, alcanzaban niveles significativos y afectaba a porcentajes elevados de alumnos de la muestra seleccionada.

2. Verificar si la aplicación de determinadas estrategias educativas, basadas en la participación activa y comunicación persuasiva, permiten la formación de la actitud de tolerancia en tales sujetos a niveles satisfactorios y porcentajes significativos. Es decir, pretendemos contrastar la eficacia de un determinado programa pedagógico para generar en dichos alumnos la actitud de tolerancia.

2.4. *Instrumento de exploración. Cuestionario*

En nuestra investigación hemos utilizado el Cuestionario-Escala elaborado recientemente por el prof. R. Mínguez (1985, 1989) [5]. Dicho cuestionario surge como instrumento de exploración y medida en el mismo contexto de la presente investigación.

Existen otras escalas que indirectamente intentan medir la intolerancia: la Escala de Autoritarismo de T. W. Adorno y cols. (1950) [6] y la Escala de Dogmatismo de M. Rokeach (1960) [7]. Ninguna de ellas se adecúa a nuestros objetivos. La escala de Adorno y cols. se centró, en un principio, en el estudio del prejuicio antisemita. Posteriormente derivó hacia el etnocentrismo, tendencia antidemocrática, hasta desembocar en el postulado de «síndrome autoritario», centrando la atención en el fenómeno psicosocial del autoritarismo, especialmente de derechas (nazismo alemán, fascismo italiano, etc.). Por su parte, M. Rokeach construyó una escala que, como él mismo afirma, pretende medir exclusivamente la intolerancia general, pero no el continuo tolerancia-intolerancia. Estas escalas, aparte de que no responden a nuestros objetivos, por su contenido no parecen adecuadas a nuestro contexto sociocultural, evidenciando claros sesgos de la sociedad americana. Esta última razón nos ha movido a no utilizar la Escala de Jackson (1976) [8] que pretende medir directamente la tolerancia. Por otra parte, dicha escala entiende la tolerancia como rasgo de personalidad y no como actitud, por lo que su utilización en nuestro trabajo no parece aconsejable. Por el contrario, la Escala de R. Mínguez mide el continuo tolerancia-intolerancia, el contenido de sus ítems se adecúa a nuestro contexto sociocultural, abarca las posibles áreas de manifestación de la actitud de tolerancia: política, social, moral, religiosa y científica y

considera el componente afectivo como elemento esencial de la actitud. Por último, nos consta que la escala elegida para nuestra investigación, según el tratamiento estadístico que se ha efectuado, cumple los requisitos de fiabilidad y validez que toda escala debe cumplir.

2.5. Descripción del cuestionario

El cuestionario de tolerancia utilizado consta de 23 items o variables continuas. El programa estadístico utilizado para su validación fue el **BMPD** de la Universidad de Stanford (California, 1982). Se obtuvo una desviación estándar de la media y coeficiente de variación aceptables, dentro de los límites permitidos para cualquier instrumento estandarizado de medida de la actitud. Las variables continuas reflejan, en orden jerárquico, la posición que el individuo se atribuye en el continuo tolerancia-intolerancia en las cinco áreas temáticas antes mencionadas: política, social, moral, religiosa y científica.

En nuestro trabajo consideramos las siguientes variables categóricas o independientes: sexo, tipo de centro en el que realizaron estudios de E.G.B. y tendencias políticas de los padres.

Los 23 items del cuestionario se agrupan en cinco variables hipotéticas o factores:

Factor A: Define una dimensión que llamamos «Participación activa-participación pasiva». Es decir, se entiende la tolerancia como una predisposición a cooperar-colaborar en acciones que dan lugar a algo deseable para la comunidad y revierten en una mejor convivencia de todos sus miembros (participación activa). O el individuo no toma directamente parte en los asuntos públicos, sino que delega la responsabilidad de tomar decisiones en otros (participación pasiva). Contiene los items: 4, 9, 17, 18, 19 y 22.

Factor B: Describe una dimensión bipolar que llamamos «Estatismo-Movilidad», caracterizada por una concepción posibilista-realista de la misma; lo que favorece actitudes de integración positiva en la sociedad, o, por el contrario, actitudes de sumisión. Contiene los items: 5, 8, 15 y 20.

Factor C: Describe la dimensión bipolar de «Cerrazón-Amplitud», o como M. Rokeach la denomina «mentalidad abierta-cerrada». Ante los descubrimientos científicos se pueden adoptar posturas críticas o posturas cerradas-dogmáticas como si de una nueva religión se tratase. Desde la primera posición el conocimiento científico aparece como provisional, parcial y falible. Desde la segunda como verdad absoluta, total, e infalible. Posiciones análogas se dan en las otras áreas: política, religiosa, moral y social. Contiene los items: 6, 11, 21, 23 y 26.

Factor D: Describe la dimensión bipolar definida como «Sumisión-Resistencia», caracterizada por el cumplimiento responsable y voluntario, racional y crítico de las decisiones de los padres o mayores y de la autoridad legítima, o, por el sometimiento incondicional a dichas decisiones. Contiene los items: 7, 12, 14 y 24.

Factor E: Describe la dimensión bipolar definida como «Racionalidad-Irracionalidad», o también bajo el concepto de «razonable-no razonable». Decimos que una persona es «razonable» cuando está dispuesto a discutir las cosas, a mirar una situación imparcialmente desde los puntos de vista de otros además del suyo propio, a dejar de lado sus inclinaciones y predilecciones (Peters, 1982). Es decir, una persona es «razonable» cuando tiene una disposición-voluntad de discutir poniendo en tela de juicio las razones por las cuales mantiene una creencia o actúa de un modo determinado, y busca las mejores razones en las que apoyarse. Contiene los items: 10, 13, 16 y 25.

3. Programa de intervención pedagógica

3.1. Consideraciones curriculares

La educación en la tolerancia, al igual que la educación en cualquiera otra actitud, no puede entenderse como apéndice al curriculum de los alumnos o una actividad «complementaria» que el profesor ha de llevar a cabo para suplir las deficiencias en la tarea educativa de otras instancias. Entendemos que las actitudes deben formar parte del proyecto docente del profesor y que éste debe conocer las técnicas adecuadas para su formación y desarrollo, al mismo nivel de exigencias que otros contenidos del curriculum. Sin embargo, la educación en actitudes no debe ser contemplada en «tiempos y actividades» específicos del horario escolar. Es decir, no se debe fijar un horario para la educación en actitudes como si de una asignatura más se tratase. A nuestro juicio, la acción pedagógica, en esta dimensión, puede ser más eficaz si se utilizan técnicas adecuadas de intervención (técnicas de enseñanza-aprendizaje, organización de la clase, clima educativo que se establece en la misma, etc.) en el tiempo asignado a la enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas que configuran el curriculum escolar. Se trata de que el profesor utilice, en su tarea docente, técnicas que permitan la cooperación entre los alumnos, el diálogo, la confrontación y debate de ideas, la búsqueda de respuestas nuevas a nuevas situaciones y posibiliten la autocritica, la reflexión, la comprensión y respeto hacia las opiniones, valores y conductas diferentes de los demás.

Educación en la tolerancia no significa imponer unos determinados con-

tenidos, lo que no dejaría de ser una intolerancia por parte del profesor, sino ayudar, mediante la reflexión, el diálogo y la cooperación, al conocimiento del otro, a su reconocimiento como persona. En tal sentido, el clima de respeto, de diálogo y búsqueda de la verdad que el profesor crea en el aula, mediante la adecuada utilización de técnicas de acción educativa, posibilita la formación de la actitud de tolerancia.

Obviamente, al utilizar en nuestro programa pedagógico técnicas de comunicación persuasiva, introducimos contenidos relacionados directamente con la formación de la actitud de tolerancia, si bien en contextos que no rompan el desarrollo normal del trabajo en clase, bien aprovechando, en momentos especiales, acontecimientos personales o sociales que puedan ser utilizados para el ejercicio de la tolerancia, bien aquellos textos propios de la disciplina de Filosofía adecuados al desarrollo de dicha actitud.

3.2. Descripción de las técnicas de formación/cambio de actitudes

Hasta ahora los contenidos en la enseñanza obligatoria han estado bastante determinados por la Administración y el margen de autonomía existente ha sido, por otra parte, escasamente utilizado por el profesorado. La preocupación por el qué (contenidos) ha sido una constante en la Administración, profesorado y en la propia familia.

Una de las hipótesis de nuestro trabajo hace referencia a la eficacia de determinadas técnicas de acción en el aula para la formación de la actitud de tolerancia, por lo que nuestra atención se va a centrar, principalmente, no en los contenidos que se imparten, sino en el «cómo» y «en qué» condiciones se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más aún, pensamos que la fuerza persuasiva de una comunicación no depende tanto, sobre todo en la adolescencia, de los argumentos y razones que la acompañan, cuanto del contexto o situación favorable en que aquella se produce. Por lo que en nuestro programa prestamos atención, junto a las razones y argumentos que apoyan el respeto a las creencias, valores y conductas diferentes de los demás, también a las situaciones, contextos y momentos en que dicha comunicación se produce.

Las técnicas de intervención que configuran el programa pedagógico aplicado son:

1. Técnicas de participación activa.
 - 1.1. Técnica del role-playing.
 - 1.2. Técnica «puzzle» de Aronson.
 - 1.3. Equipos de investigación.
 - 1.4. Equipos de juego-concurso de De Vries.

2. Técnicas de comunicación persuasiva.

- 2.1. Mesa redonda.
- 2.2. Charla-coloquio.
- 2.3. Grupo de discusión.
- 2.4. Disco-forum.
- 2.5. Comentario de texto.
- 2.6. Mural.

El uso de cada una de las técnicas indicadas ha sido previamente fijado en su tiempo o duración y en su momento de aplicación, pero con la suficiente flexibilidad que permitiera la adaptación del programa al ritmo del aprendizaje de los alumnos.

Dadas las características de la asignatura de Filosofía, en cuyo marco se hace esta investigación, la edad de los alumnos de tercero de B.U.P., y los objetivos de nuestro trabajo, hemos utilizado preferentemente, dentro de las técnicas de participación activa, los «equipos de investigación» y la técnica «puzzle» de Aronson.

En los equipos de investigación, el profesor incorpora al alumno a las tareas de selección de objetivos, contenidos, método de trabajo, ritmo de aprendizaje, etc., cuestiones todas a «negociar», discutir en el seno del propio grupo, lo que obliga a establecer unas estructuras de relación adecuadas en el aula entre el profesor y el alumno por una parte, y entre los mismos alumnos por otra; relaciones basadas más en la cooperación, corresponsabilidad, diálogo y transacción que en la imposición y competitividad. Es evidente que esta estructura relacional en el aula posibilita más el diálogo, discusión y confrontación de ideas entre los integrantes de un grupo de trabajo que el método expositivo tradicionalmente utilizado, casi de un modo exclusivo, en la escuela. Pretendemos con esta técnica generar en los alumnos una predisposición a la aceptación provisional de las propias creencias, ideas y valores, junto con una tendencia a plantear las cuestiones como problemas abiertos susceptibles de múltiples enfoques, no en términos de absoluta disyunción. Es decir, desbloquear las posibles posturas de cerrazón que impiden ver o reconocer la parte de verdad que puede haber en los otros: en sus planteamientos, en sus valores y en sus conductas. En tal sentido, proponemos los contenidos a adquirir como:

- respuestas posibles que en un momento dado los hombres han dado a los problemas con que se han enfrentado;
- formas de expresar y vivir los hombres su existencia individual;
- resultados provisionales, siempre perfectibles, y no respuestas definitivas ya dadas;

- la cultura en cuanto creación del hombre, es una tarea dinámica y colectiva, nunca terminada, en la que todos estamos llamados a participar de un modo creativo.

Así mismo, la técnica «puzzle» de Aronson (Ortega, 1986) [9] ha sido de uso frecuente en nuestro programa. Y ello porque a la vez que genera entre los miembros del grupo (cinco) una estrecha interdependencia, obliga al mismo tiempo a un intercambio continuo de ideas, opiniones, sentimientos y experiencias en el seno del grupo; lo que permite, en principio, conocer diferentes enfoques sobre los mismos problemas o cuestiones e iniciar así el desbloqueo de posibles posiciones dogmáticas que puedan sustentarse.

Respecto a las técnicas de comunicación persuasiva, nuestra atención se ha centrado, aunque no de modo exclusivo, en los «grupos de discusión» y en la técnica «mural». En la primera de ellas, hemos sometido a discusión algunos de los problemas que más cerca afectan al hombre actual: la violencia, las nuevas formas de esclavitud, la libertad de expresión, etc. Dicha técnica consiste en: 1) selección por el profesor de un texto que haga referencia a un problema a discutir; 2) presentación por escrito de la comunicación; 3) discusión en grupo del texto presentado; 4) elaboración de conclusiones al respecto por cada uno de los grupos; 5) exposición de conclusiones alcanzadas por todos los grupos. Dicha técnica pone a los alumnos en situación de diálogo y les obliga a defender con argumentos sus distintos puntos de vista sobre el problema sometido a discusión; a reconocer la existencia de opiniones, distintas a las propias, apoyadas en razones; a respetarlas y, posiblemente, a cambiar sus actitudes en base a informaciones nuevas o argumentos hasta ahora no considerados.

En cuanto a la técnica «mural» hemos seleccionado el texto, o la imagen del mismo, de modo que produjese el mayor impacto posible sobre los alumnos. El mural ocupaba un lugar muy visible en el aula y se renovaba con mucha frecuencia. Transcribimos algunos textos utilizados: «La tolerancia positiva y respetuosa es una actitud necesaria para que ningún hombre sea víctima de otro hombre», «El derecho de la intolerancia es absurdo y bárbaro» (Voltaire), «Si un intolerante se explicase sobre lo que él es ¿qué rincón de la tierra no se le cerraría?» (Diderot).

3.3. *Justificación de las técnicas utilizadas en el programa*

Las técnicas de participación activa, cooperación en el aula y comunicación persuasiva para la educación de la tolerancia, utilizadas en nuestra investigación, vienen exigidas por el concepto de actitud y del

modelo teórico, en la formación de la misma, del que ya partimos en nuestro trabajo. Si afirmamos que en la base de toda actitud se encuentra siempre un elemento informativo que la produce (no tenemos actitud sobre lo que desconocemos o se carece de información), es obvio que utilicemos para la formación y cambio de una actitud aquellas técnicas que permitan poner al individuo en situaciones que le faciliten, al máximo, recibir e intercambiar información, confrontar las propias ideas, desdogmatizar las propias posiciones y creencias, descubrir la verdad o parte de verdad que pueda haber en las posiciones de los demás, conocer la existencia de otros sistemas de valores y modos de orientar la propia vida, etc. Las técnicas de participación activa y cooperación en el aula, en sus diversas modalidades, cumplen adecuadamente esta función. Por otra parte, la comunicación persuasiva permite abordar, directamente, la base informativa en que descansa toda actitud, mediante la presentación de argumentos contrarios a aquella, o indirectamente mediante la manipulación de variables contextuales o externas al mensaje. La utilización de una u otra técnica dependerá de las características del receptor del mensaje.

El proceso lento en la transformación de las propias creencias (y por lo tanto en el cambio de actitud), sobre todo cuando éstas son fruto de una larga e ininterrumpida interacción con el medio socio-familiar, exige la utilización simultánea y prolongada de un conjunto de técnicas que hagan posible el desbloqueo de posiciones ideológicas y emotivas durante mucho tiempo sustentadas. Modelos educativos basados en la competitividad, en la supremacía de la propia cultura o raza, en la imposición y defensa a ultranza de los propios valores e ideales de vida, generan, con frecuencia, actitudes individualistas, dogmáticas e intolerantes. Su transformación no se opera sino mediante el desmantelamiento sistemático del conjunto de creencias, por lo general frecuentemente arraigadas, que constituyen el soporte teórico-informativo de dichas actitudes.

Durante la pasada década se ha investigado la utilidad del aprendizaje cooperativo en el aula como técnica para la superación de actitudes segregacionistas (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, Snapp, 1978) [10]. Si se compara con las técnicas tradicionales de enseñanza, el aprendizaje cooperativo influye notablemente más en el desarrollo de actitudes positivas de los estudiantes hacia sí mismos, hacia sus compañeros y hacia la escuela (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, Skon, 1981) [11]. El estudio de S. Yager y colaboradores (1985) [12] pone de manifiesto la influencia de las técnicas de cooperación en el aula en el desarrollo de las relaciones positivas entre estudiantes en desventaja y otros en situaciones normales de aprendizaje. En dicho estudio se constata que el cambio de una situación de aprendizaje en cooperación a otra indivi-

dualizada conlleva un aumento importante en la percepción negativa y rechazo de los estudiantes normales hacia los disminuidos. Mientras que en situaciones de aprendizaje exclusivamente individualizadas los valores de rechazo hacia los estudiantes disminuidos, por parte de los normales, permanecen invariablemente altos durante todo el experimento; por el contrario, en situaciones de aprendizaje cooperativo las actitudes negativas de éstos hacia los disminuidos bajan considerablemente.

La literatura más reciente muestra una clara superioridad de las técnicas de cooperación en el aula tanto en los aprendizajes sociales como en los puramente académicos o instructivos (Slavin, 1983 [13]; Lew, 1984 [14]; Madden y Slavin, 1983 [15]; Moskowitz y otros, 1985 [16]; Escámez, Ortega y Saura, 1988 [17]).

Respecto a las técnicas de comunicación persuasiva hemos optado claramente por la llamada «vía central» en la comunicación (Petty y Cacioppo, 1984) [18]. Intentamos, en nuestro trabajo, que el cambio hacia la actitud de tolerancia se produzca como resultado de una consideración seria de los «pro» y de los «contra», de los argumentos aportados en la discusión de los problemas o de los temas de estudio. Consideramos que la intolerancia, en cuanto conlleva posiciones dogmáticas, no resulta fácil de superar sino mediante la reflexión, el estudio y debate de aquellos elementos o argumentos racionales que la podrían justificar. Hemos optado por este modelo sistemático de comunicación porque, entre otras razones, si se produce el cambio de actitud, éste puede ser mucho más duradero que si es producido por otros factores externos al mensaje (Chaiken, 1980; Escámez, Ortega, 1989) [19]. Por otra parte, el cambio de la actitud y de la conducta intolerante, si se produce, se explica entonces como el resultado del cambio de creencias (informaciones), fruto de la reflexión y decisión personales de los alumnos, lo que para nosotros, desde un punto de vista educativo, es de suma importancia.

3.4. Fases en la aplicación del programa pedagógico

Desde la concepción teórica de actitud que defendemos en esta investigación, las creencias (ideas, opiniones, informaciones) constituyen el elemento esencial o básico que condiciona las actitudes. De ahí que sea necesario, en un primer momento, desmontar las informaciones o creencias que los alumnos puedan tener como explicación razonable de sus actitudes de intolerancia y fundamentar, en pasos sucesivos, actitudes y conductas tolerantes.

El itinerario que hemos seguido en la aplicación del programa pedagógico puede caracterizarse como recurrente o en espiral, organizando

las actividades, técnicas y contenidos del mismo de tal modo que sucesivamente se volvía sobre el mismo objetivo (la educación en la tolerancia) y con las mismas técnicas, si bien en un grado mayor de extensión e intensidad.

En el programa podemos distinguir tres fases en su aplicación:

- 1) Fase inicial o proceso de apertura: en ella se intenta crear un clima favorable al diálogo y a la aceptación mutua, de modo que sea posible la intercomunicación entre todos de una manera flexible y espontánea. Se ha buscado que los alumnos pudieran dialogar sobre sus problemas, sus actitudes e intereses por encima de sus naturales diferencias. La duración de esta fase ha sido de un mes.
- 2) Fase central: ha consistido fundamentalmente en desbloquear las creencias y actitudes en las que se fundamenta la intolerancia y el dogmatismo. Para ello se ha procedido a dismantlar de un modo sistemático las razones que explican la intolerancia en las distintas áreas que se contemplan en este trabajo: política, social, religiosa, moral y científica. Así mismo se ha presentado la tolerancia como una actitud necesaria en la búsqueda de la verdad. Su duración ha sido de cuatro meses.
- 3) Fase de cierre: ha intentado afianzar en los alumnos el respeto a las ideas y conductas diferentes de los demás. El pluralismo en las ideas y opciones de vida no es más que la manifestación de la riqueza del ser humano. Aceptarlo significa un avance en el proceso de humanización del hombre. Su duración ha sido de un mes.

4. Análisis de los resultados del programa

El análisis que hacemos de los datos obtenidos es necesariamente selectivo, y se centra, fundamentalmente, en aquellos índices y medias de tolerancia o intolerancia que revistan mayor significatividad desde un punto de vista estadístico.

Presentamos los datos en dos columnas paralelas (pretest y postest) indicando los porcentajes situados en cada uno de los siete grados en los que está jerarquizado el diferencial del continuo tolerancia-intolerancia: muy tolerante = 1; bastante tolerante = 2; tolerante = 3; indiferente = 4; intolerante = 5; bastante intolerante = 6; muy intolerante = 7, y las medias resultantes.

De todos los items y factores que configuran el «Cuestionario sobre la actitud de tolerancia» se han hecho tres tipos de análisis: lectura de frecuencias absolutas, lectura horizontal en % y lectura vertical en %, en la que se aplica «chi cuadrado» (χ^2), marcando con un asterisco aquellas frecuencias que sean significativas respecto a su fila y columna.

En todas las columnas se señala la media obtenida, lo que nos permite comprobar fácilmente el grado de tolerancia (del 1 al 3), de indiferencia (4) y de intolerancia (del 5 al 7) de los encuestados.

De nuestro análisis estadístico se desprende que no hay discrepancia, estadísticamente significativa, entre las variables independientes: sexo, tipo de centro (público o privado), tendencia política de los padres, y la actitud de tolerancia en las dimensiones o áreas antes indicadas, ni en el pretest ni en el postest.

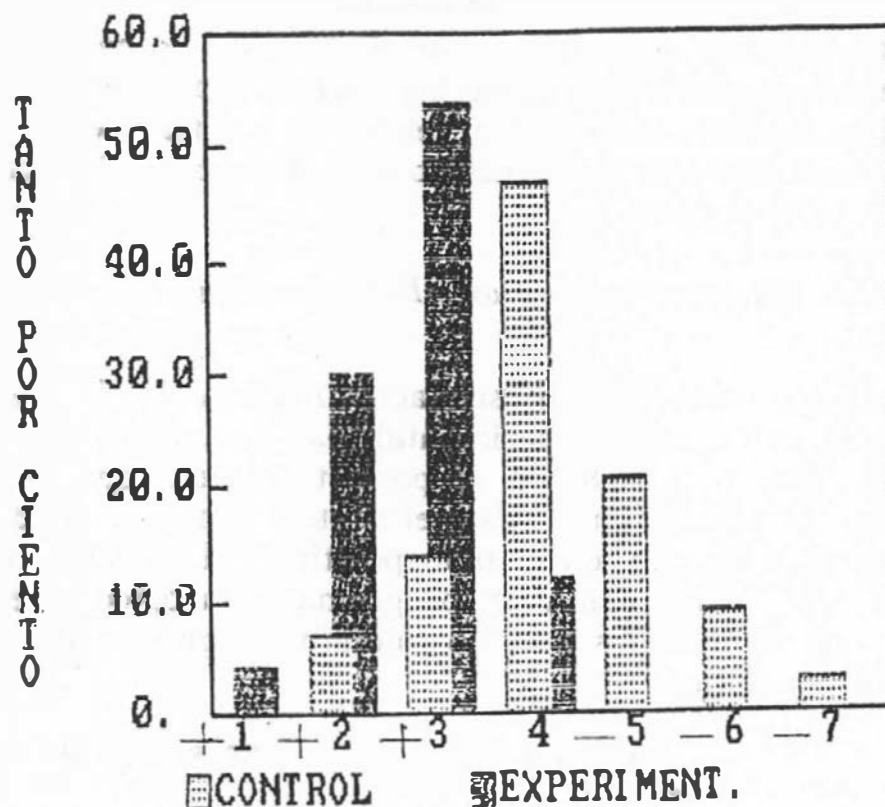
4.1. Factor A (Dimensión bipolar «Participación activa-Participación pasiva»)

Los resultados obtenidos en este factor indican que la media inicial de indiferencia en el grupo experimental (4.0) se traduce en una media notablemente más baja (2.8) en el postest, aumentando el índice de tolerancia de tal manera que, si en el pretest tan sólo el 25 % de los alumnos aparecía situado, en el polo positivo del continuo tolerancia-intolerancia, tras la aplicación del programa pedagógico es el 88 % de alumnos el que se manifiesta como tolerante, según puede observarse en el cuadro siguiente:

	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
TOTAL	59	58	60	57
FACTOR A				
M. tolerante	—	—	—	4
B. tolerante	—	7	8	*30
Tolerante	17	*14	17	*54
Indiferente	46	47	43	*12
Intolerante	*37	21	27	—
B. intolerante	—	9	5	—
M. intolerante	—	3	—	—
MEDIA	4.2	4.2	4.0	2.8

El cambio producido en el grupo experimental, respecto al grupo control, es notablemente superior en el desarrollo de la actitud de tolerancia, como puede observarse en el siguiente diagrama de barras (figura núm. 2).

FIGURA 2.—Postest - Factor A



4.2. Factor B (Dimensión bipolar «Estatismo-Movilidad»)

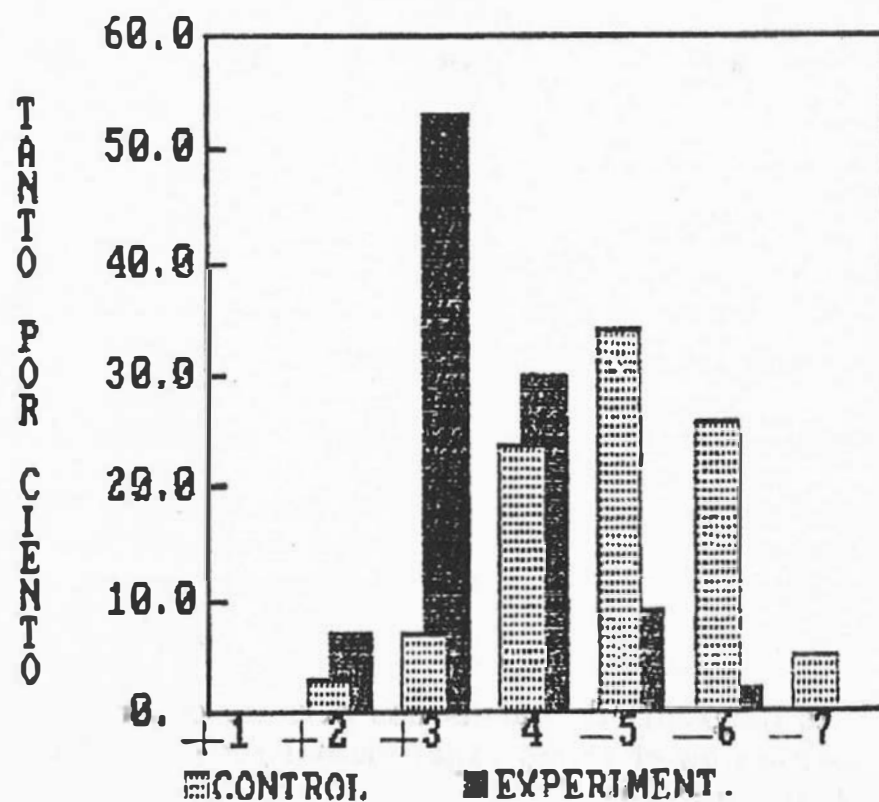
Si en el pretest apenas un 3 % de los encuestados del grupo experimental se manifestaba como tolerante, por lo que a este factor se refiere, tras la aplicación del programa pedagógico es el 60 % el que se manifiesta como tolerante, quedando tan sólo un 11 % en el polo negativo del continuo tolerancia-intolerancia.

El cambio operado se constata, así mismo, recurriendo a las medias obtenidas, ya que una media inicial de intolerancia (5.3) en el grupo experimental se ha pasado a una nueva de tolerancia (3.5). Los cambios producidos en el grupo de control son prácticamente inexistentes, como puede observarse en el cuadro adjunto:

	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
TOTAL	59	58	60	57
FACTOR B				
M. tolernte	—	—	—	—
B. tolerante	—	3	—	7
Tolerante	5	7	3	*53
Indiferente	22	24	15	30
Intolerante	34	34	37	*9
B. intolerante	34	26	*42	2
M. intolerante	5	5	3	—
MEDIA	5.1	4.0	5.3	3.5

Como puede observarse en el siguiente diagrama de barras, el cambio producido en el grupo experimental, traducido en un aumento de la tolerancia, es altamente significativo respecto del grupo de control (figura núm. 3).

FIGURA 3—Posttest - Factor B



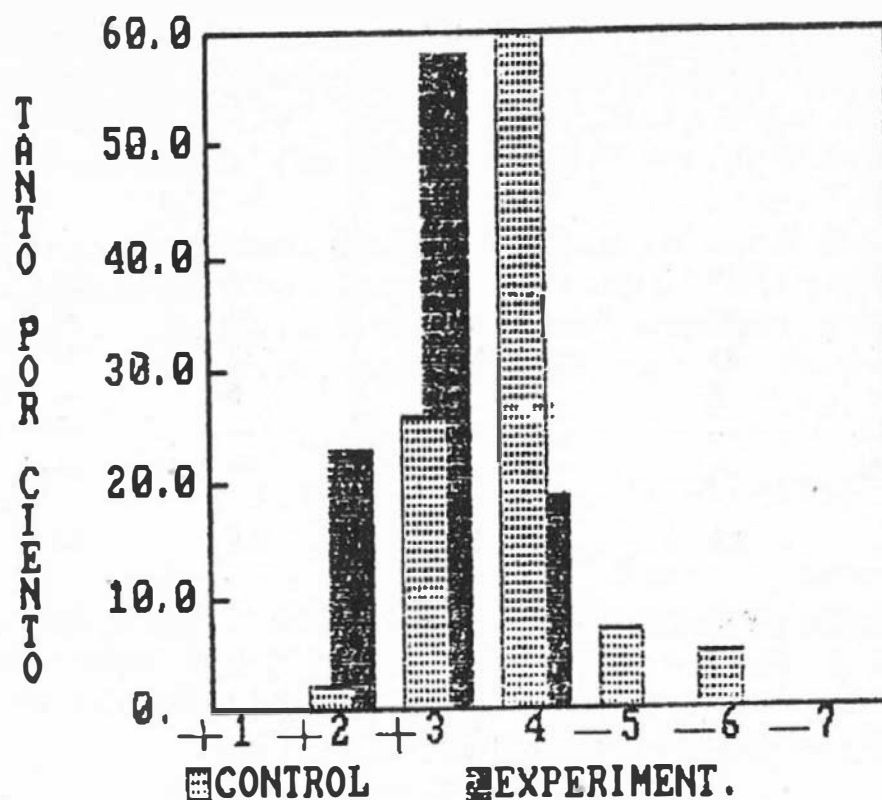
4.3. Factor C (Dimensión bipolar «Cerrazón-Amplitud»)

Los datos estadísticos obtenidos en este factor muestran cómo la media de indiferencia (4.3) que se producía en el pretest del grupo experimental se transforma en otra considerablemente más baja (3.0). Si en el pretest el índice de alumnos del grupo experimental era sólo de un 11 % situado en el polo positivo de la tolerancia, en el postest el índice se eleva al 81 %, como puede observarse en el cuadro adjunto:

	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
TOTAL	59	58	60	57
FACTOR C				
M. tolerante	—	—	—	—
B. tolerante	—	2	—	23
Tolerante	*14	26	*8	*58
Indiferente	56	60	*63	*19
Intolerante	*27	7	22	—
B. intolerante	2	5	7	—
M. intolerante	2	—	—	—
MEDIA	4.2	3.9	4.3	3.0

El siguiente diagrama de barras nos permite observar gráficamente el cambio operado en el grupo experimental respecto al de control en este factor (figura núm. 4).

FIGURA 4.—Posttest - Factor C



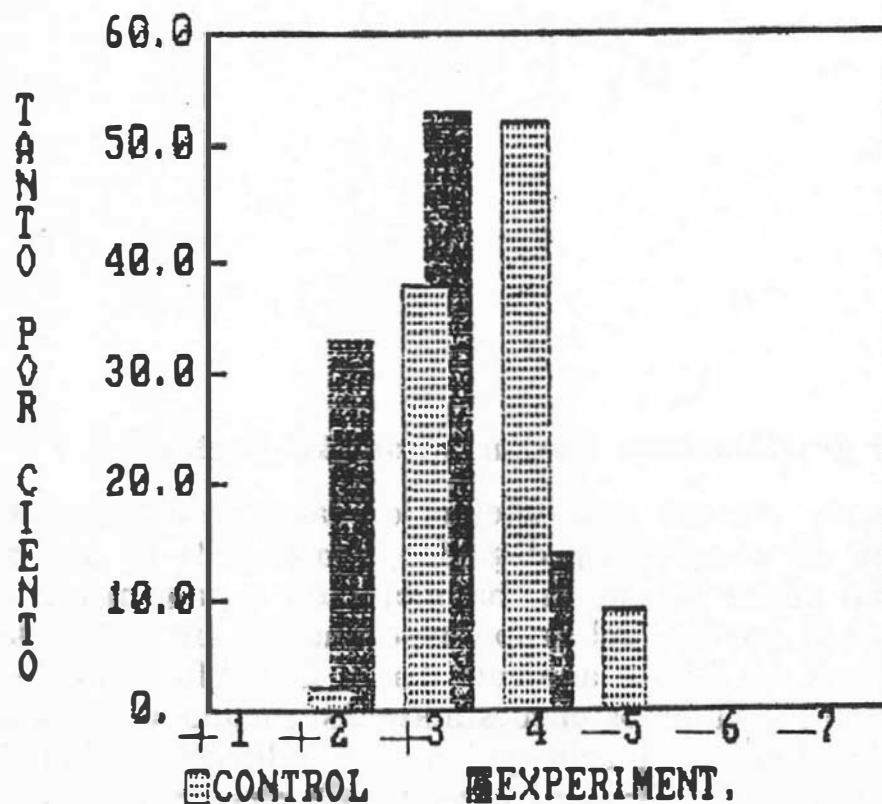
4.4. Factor D (Dimensión bipolar «Sumisión-Resistencia»)

La situación positiva que reflejan los datos de este factor, antes de la aplicación del programa pedagógico, con el 61 % de alumnos que se manifestaban como tolerantes, ha mejorado notablemente al haberse alcanzado en el posttest, del grupo experimental, un índice del 86 % de tolerancia, con un fuerte aumento hacia la calificación de «bastante tolerantes» en los alumnos encuestados. Así mismo se constata una notable disminución en la calificación de «indiferente» [14] y la nula presencia de la de «intolerante», como puede verse en el cuadro adjunto:

	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
TOTAL	59	58	60	57
FACTOR D				
M. tolerante	—	—	—	—
B. tolerante	15	2	8	*33
Tolerante	41	38	53	53
Indiferente	41	*52	33	*14
Intolerante	3	9	5	—
B. intolerante	—	—	—	—
M. intolerante	—	—	—	—
MEDIA	3.3	3.7	3.4	2.8

El diagrama de barras pone de manifiesto el fuerte descenso en la indiferencia respecto a la tolerancia en el grupo experimental y un notable aumento en la calificación de «bastante tolerante», en contraste con el grupo de control (figura núm. 5).

FIGURA 5.—Posttest - Factor D



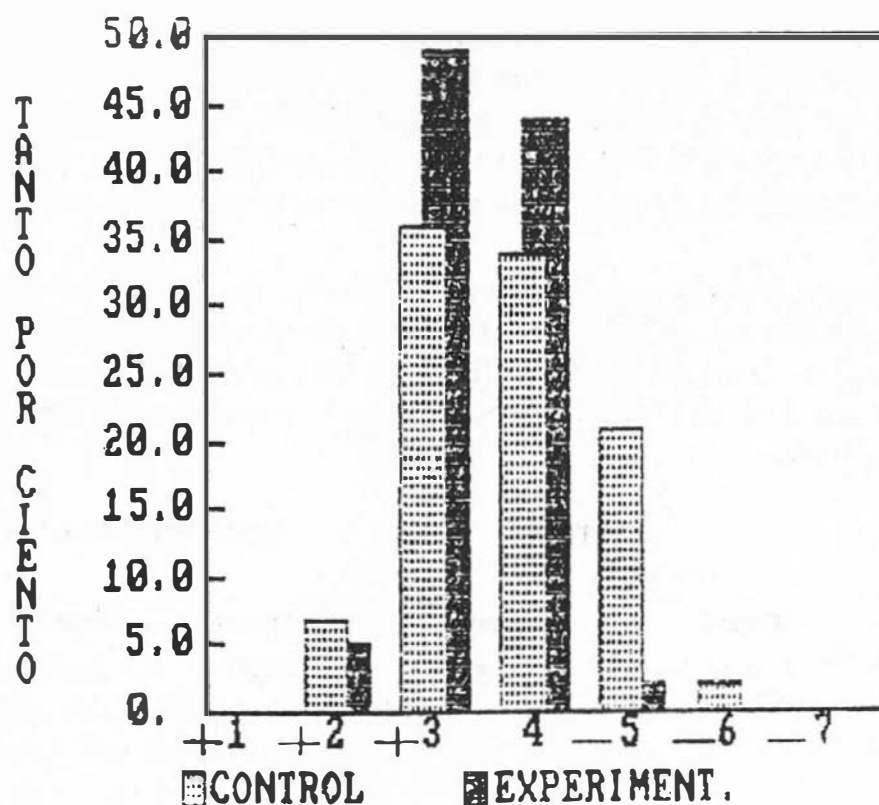
4.5. Factor E (Dimensión bipolar «Racionalidad-Irracionalidad»)

Comparando los resultados estadísticos del pretest y postest obtenidos en este factor, constatamos que el cambio experimentado no es significativo ya que el índice del pretest (52 %) es el mismo prácticamente en el postest (54 %). Así mismo, la media inicial de tolerancia en el grupo experimental (3.6) apenas si sufre una ligera variación (3.4) en el postest.

Sin embargo, habría que destacar el hecho de que el 15 % de alumnos que se situaba en el polo negativo del continuo tolerancia-intolerancia en el pretest, después de la aplicación del programa pedagógico tan sólo lo hace un 2 % del grupo experimental, como puede observarse en el cuadro adjunto:

	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
TOTAL	59	58	60	57
FACTOR E				
M. tolerante	—	—	—	—
B. tolerante	14	7	7	5
Tolerante	44	36	45	49
Indiferente	37	34	33	44
Intolerante	5	*21	13	2
B. intolerante	—	2	—	—
M. intolerante	—	—	2	—
MEDIA	33	3.7	3.6	3.4

El diagrama de barras siguiente nos muestra, gráficamente, que el cambio operado en el grupo experimental no es significativo. Se observan, no obstante, ligeras diferencias positivas respecto del grupo de control situadas en la calificación +3 = tolerante, como puede observarse en la figura núm. 6.

FIGURA 6.—*Posttest - Factor E*

5. Conclusiones

Los resultados de nuestra investigación nos permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. Tras la aplicación del pretest se constata la existencia de unos niveles preocupantes de intolerancia en la muestra seleccionada para las cinco dimensiones o áreas en que hemos contemplado la actitud de tolerancia: política, social, moral, religiosa y científica. Un 65 % del grupo de control y un 57 % del grupo experimental se manifiesta claramente intolerante.

2. No se observan discrepancias estadísticamente significativas entre las variables independientes (sexo, tipo de centro —público-privado— y tendencia política de los padres) y la actitud de tolerancia mostrada por los alumnos, tanto en el pretest como en el posttest; lo que nos viene a indicar que estaríamos ante una población socio-culturalmente muy homogénea.

3. Las técnicas de partición activa, cooperación en el aula y comunicación persuasiva se han manifestado eficaces para generar, en los alumnos de 3.º de B.U.P., la actitud de tolerancia. En especial, el programa pedagógico aplicado en nuestra investigación para la formación

de la actitud de la tolerancia se ha mostrado eficaz en unos niveles de éxito que consideramos muy positivos, como lo manifiestan los resultados obtenidos en el grupo experimental.

4. La escasa variación experimentada, por el grupo de control, en la adquisición de la actitud de tolerancia confirma, así mismo, la eficacia del programa pedagógico aplicado.

5. Nuestros resultados confirman que es posible una acción pedagógica, por tanto racional y tecnificada, en unos sujetos cuyo objetivo sea la formación de una determinada actitud. Es decir, la racionalidad pedagógica es también aplicable a la dimensión afectiva-evaluativa de los educandos.

Dirección del autor: Juan Escámez Sánchez, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010 Valencia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 9.V.1989.

NOTAS

- [1] JOLY, R. (1982) Prólogo a la obra: *La tolerance civile*, Actes du Colloque de Mons, p. 18 (Bruxelles, Ed. Université de Bruxelles).
- [2] BRAVO, P. (1985) «Presentación a la obra de Locke», *Carta sobre la tolerancia*, pp. 17-28 (Madrid, Ed. Tecnos).
- [3] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1984) Tolerancia y Educación, pp. 98-99, *Actas del Congreso Nacional de Pedagogía* (Santiago de Compostela, Ed. Sociedad Española de Pedagogía).
- [4] ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores* (Valencia, Nau Llibres).
- [5] MÍNGUEZ, R. (1985) *La tolerancia en alumnos de la Escuela Universitaria del profesorado de E.G.B.*, tesis doctoral (Valencia, Publicaciones de la Universitat de Valencia); MÍNGUEZ, R. y cols. «La actitud de tolerancia: construcción y validación de un cuestionario-escala» (en prensa).
- [6] ADORNO, T. W. (1950) *The authoritarian personality* (New York, Harper and Row).
- [7] ROKEACH, M. (1960) *The open and closed mind*, pp. 73-80 (New York, Basic Books).
- [8] JACKSON, D. N. (1976) *Jackson Personality Inventory* (New York, Goshen Psychologist Press).
- [9] ORTEGA, P. (1986) Estrategias para el cambio de actitudes, pp. 67-68, en ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. *La enseñanza de actitudes y valores* (Valencia, Nau Llibres).
- [10] ARONSON, E.; BLANEY, N.; STEPHAN, C.; SIKES, J. and SNAPP, M. (1978) *The jigsaw classroom* (Beverly Hills, CA.: Sage).
- [11] JOHNSON, C.; MARUYAMA, G.; JOHNSON, R.; NELSON, D. and SKON, L. (1981) The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A metaanalysis, *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- [12] YAGER, S.; JOHNSON, D. and SNIDER, B. (1985) The effect of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cross-handicap relationships, *Contemporary Educational Psychology*, 10, n. 22, april, 127-138.

- [13] SLAVIN, R. (1983) *Cooperative learning* (New York, Longman).
- [14] LEW, M. and BRYANT, R. (1984) The effect of cooperative groups on regular class spelling achievement of special needs learners, *Educational Psychology*, 4, 4, pp. 275-283.
- [15] MADDEN, N. and SLAVIN, R. (1983) Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes, *Review of Educational Research*, 53, 519-569.
- [16] MOSKOWITZ, J.; MALVIN, J.; SCHAEFER, G. and SCHAPS, E. (1985) Evaluation of jigsaw, a cooperative learning technique, *Contemporary Educational Psychology*, 10, n. 2, april, 104-112.
- [17] ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. y SAURA, P. (1988) Educar en la solidaridad: programa pedagógico, *Revista Española de Pedagogía*, XLV, 178, octubre-diciembre (1987), pp. 499-528.
- [18] PETTY, R. E. and CACIOPPO, J. T. (1984) The effects of involvement on responses to argument quantity and quality: Central and peripheral routes to persuasion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, n. 1, january, 69-91.
- [19] CHAIKEN, S. (1980) Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, n. 5, november, 752-766; ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. (1989) La comunicación en la educación moral y en el cambio de actitudes en *Papers d'educació*, V, pp. 21-44.

SUMMARY: PEDAGOGIC PROGRAM FOR TOLERATION EDUCATION TO STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS.

This work is based upon a survey carried out in San Javier Secondary School (Murcia). Its main objective was to create a tolerant attitude in Secondary School student's behaviour. It was mainly based on active participation technics, classroom cooperation, and persuasive communication. We worked with 59 students in the control group and 60 students in the experimental group. After studying the results, we have reached the following conclusions:

1. Active participation technics, classroom cooperation and persuasive communication have proved to be valid to create the tolerant attitude in Secondary School students. The pedagogical programme used in our research in order to create the tolerant attitude in the students has proved to be highly and positively effective, as it is shown by the experimental group results.

2. The almost inexistent changes suffered by the control group in the acquisition of the tolerant attitude also confirms the effectiveness of pedagogical programme.

3. Our results prove that a technified and scientific pedagogical action is possible when we want to create a given attitude on people. That is to say, a pedagogical rationality is also applicable in the affective-evaluative dimension of the students.

KEY WORDS: Toleration in education