



Diversidad funcional y actitudes del profesorado. Una mirada presente y futura

Functional diversity and teachers' attitudes. A present and future look

Helena Chacón-López, Julia Olivares-Córdoba
Universidad de Granada, España

Resumen

En este trabajo se pretende conocer cuáles son las actitudes hacia la discapacidad del profesorado en ejercicio y de los futuros docentes y comprender el papel fundamental que éstas tienen. En primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión legislativa referente a la diversidad funcional, con el fin de conocer su evolución. En segundo lugar, se ha realizado una investigación sobre las actitudes de los docentes hacia la discapacidad, con la colaboración de dos centros educativos de Granada (España).

Palabras clave: diversidad funcional, actitudes, docentes, educación.

Abstract

In this work we try to find out the attitudes toward disabilities teachers and future teachers and understand the fundamental role that they have. Firstly, it has carried out a legislative review regarding the functional diversity, in order to know its evolution. Secondly, a research has been conducted on the teachers' attitudes toward disability, with the collaboration of two educational centers in Granada (Spain).

Keywords: functional diversity, attitudes, teachers, education.

Introducción

En España, a partir del siglo XIX y fundamentalmente en el siglo XX, se han producido cambios destacables en cuanto al tratamiento y la atención educativa en el ámbito de la discapacidad, tanto a nivel legislativo como institucional, prestándose mayor atención a los derechos de las personas con dificultades.

Conviene destacar que el concepto de Educación Especial aparece recogido en la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (promulgada en el año 1970), en la cual se subraya que la atención a personas deficientes tendría como objetivo principal prepararlos de la manera más adecuada para su incorporación a la vida social. En 1982 aparece la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), que pretendía la integración social de personas con discapacidad, lo que supuso un gran avance a nivel de integración, sobre todo, en el ámbito laboral. En 1985 se promulgó el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial, con la cual se proclamaba el derecho de todas las personas a recibir educación, y se defendía su integración en el entorno escolar ordinario y no en centros específicos.

Con estos cambios se produjo una nueva tendencia: reservar los centros específicos para aquel alumnado que

no tuviera capacidades suficientes para cursar los estudios en centros ordinarios. En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se hacía una sustitución del concepto Educación Especial por el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que englobaba a todo el alumnado que necesitara un apoyo determinado, en un momento puntual, presente o no alguna discapacidad o trastorno. Se acentuaba también que debe ser la enseñanza la que se adecúe a las características del alumnado, y no al contrario.

En la actualidad se considera que el objetivo final de la educación debe ser el de fomentar la equidad. Tanto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), como en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se detalla que esto debe comenzar desde el momento en que se identifique la necesidad. Además, se alude a que “los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar; que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado” (LOE, Título II, Cap. I, Art. 73).

A nivel internacional y con la finalidad de hacer efectivo el derecho a la educación y de la no discriminación de las personas con discapacidad, los Estados pertenecientes a las Naciones Unidas deben asegurar una educación inclusiva. Este derecho viene implícito en el artículo 24 de la *Convención de los derechos de las personas con discapacidad* (recogido el año 2008). Dicho convenio es un instrumento que adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad, y en el cual se reafirma que toda persona, con cualquier tipo de discapacidad, debe poder gozar de los derechos humanos y libertades fundamentales. Se aclara y precisa cómo se aplican a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos, y se indican las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones, para que puedan ejercer de forma efectiva sus derechos. Asimismo, entiende por personas con discapacidad a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su

participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. España lo firmó el 3 de mayo de 2008, por lo que lleva formando parte del ordenamiento jurídico español ocho años.

Algunos de los principios establecidos por el mencionado convenio son: 1) el pleno desarrollo del respeto hacia la dignidad, otorgando libertad para tomar decisiones propias; fomentar la independencia y la autonomía personal; 2) la inclusión y participación total en una sociedad libre; 3) respeto por la diversidad; 4) desarrollo de la personalidad, la creatividad y el talento de las personas con diversidad funcional; 5) igualdad de oportunidades; 6) la no discriminación; y 7) igualdad de género

El Informe Olivenza (2010) considera como discapacidad toda limitación importante para realizar las actividades de la vida diaria, que haya durado o se prevea que vaya a durar más de un año, y tenga su origen en una deficiencia; y las divide en ocho tipos: visuales, auditivas, comunicativas, de aprendizaje y aplicación del conocimiento, movilidad, auto-cuidado, vida doméstica e interacciones y relaciones personales.

Actitud del profesorado hacia la diversidad funcional

Históricamente, la escuela ha respondido a la diversidad de diferentes formas, pudiéndose hablar de tres modelos: segregación (hasta los años 70-80); integración (años 80 y 90); e inclusión (desde los años 90, hasta la actualidad).

Según el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU, 1988), la imagen de éstas depende de las actitudes sociales. Actualmente prevalecen las actitudes negativas hacia las personas que padecen algún tipo de discapacidad, por parte de las personas que no padecen ninguna de éstas. Se les trata como personas inferiores, incapaces o incompetentes. Todos estos prejuicios y recelos provocan que no consigan integrarse y, por tanto, se vean marginadas en ocasiones, sintiéndose rechazadas e infravaloradas; y no logren alcanzar una satisfacción y desarrollo plenos.

Fomentar una actitud positiva hacia la discapacidad es algo fundamental, tanto en casa como en los colegios. Concienciar al alumnado de que las personas con algún tipo de discapacidad son personas con el mismo derecho a ser respetados, debería ser una asignatura primordial. Sin embargo, no fue hasta los años sesenta cuando surgió el interés por la modificación de actitudes hacia las personas con discapacidad (Aguado, Flórez y Alcedo, 2004). A partir de ese momento, se consideró posible alcanzar el cambio hacia una mejor actitud, desde de la manipulación de uno o más componentes actitudinales (Aguado, Flórez y Alcedo, 2004; Polo, Fernández y Díaz, 2011; Verdugo, Jenaro y Arias, 1995; Yuker, 1988).

Estos programas utilizaron diversas estrategias como: acercamiento y contacto con personas con discapacidad, información, experiencias en grupos, equipos de trabajo, simulación de minusvalías y programar de tutorías; para lograr su objetivo. Es considerado que cuanto mayor contacto con estas personas y más se normalice la situación, mejores resultados se obtendrán y las actitudes positivas nacerán con mayor rapidez (Aguado, Alcedo y Arias, 2008).

Sólo desde la convicción de un carácter positivo y enriquecedor de una realidad diversa es posible afrontar los miedos y la resistencia al cambio que nos pueden impedir ofrecer una educación adaptada a la variedad de intereses, motivaciones, capacidad y necesidades del alumnado de nuestros centros educativos, así como el afrontamiento de la importancia de una buena y amplia formación del profesorado (López-Justicia y Chacón-López, 2011).

Método

Participantes

La muestra la constituían dos grupos. Por un lado, 26 maestros y maestras de Educación Primaria de dos centros educativos de Granada. Con un rango de edad entre 22 y 59 años ($M = 43.42$), de los cuales 17 eran mujeres y 9 hombres. Y, por otro, 26 estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria (de la Universidad de Granada), de último curso, de los cuales 18 eran mujeres y 8 hombres, con un rango de edad entre 21 y 49 años ($M = 27.73$).

Instrumentos

El instrumento que ha sido utilizado para valorar las actitudes del profesorado hacia el alumnado con discapacidad fue la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad* (Verdugo, Arias y Jenaro, 2002). Consiste en una escala multidimensional realizada en España, que posee estudios de fiabilidad (alfa de Cronbach 0.92) y validez (una general y otras específicas para deficiencias físicas, sensoriales y mentales). Es considerado como un instrumento de gran utilidad, y con las suficientes garantías psicométricas (Verdugo et al., 2002).

Se compone de 37 ítems, que se agrupan en cinco factores: Factor I, *Valoración de capacidades y limitaciones*, basado en el concepto que esta persona posee sobre las personas con discapacidad (constituidos por los siguientes ítems: 1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 21, 29, y 36); Factor II, *Reconocimiento/Negación de derechos*, el cual se refiere a la validez de los derechos de las personas con discapacidad (ítems números 6, 9, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 27, 35 y 37); Factor III, *Implicación personal*, referido a juicios basados en comportamientos concretos de interacción con personas discapacitadas (ítems 3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31); Factor IV, *Calificación genérica*, constituido por las calificaciones que se realizan acerca de rasgos personales o conductas propios de las personas con discapacidad (ítems 18, 20, 24, 28 y 34); y Factor V, *Asunción de roles*, centrado en la concepción que la persona con discapacidad tiene sobre sí mismo (ítems 19, 30, 32 y 33).

Además, esta escala también contiene unos ítems que se relacionan con variables sociodemográficas (estudios, profesión, edad y género); y otros referidos al contacto que se tiene con personas con discapacidad, frecuencia de éste, y clase de discapacidad que padece la persona (Ver Anexo I).

Procedimiento

Todos los docentes que participaron lo hicieron de

manera voluntaria, siendo informados previamente.

En cuanto a los estudiantes, un grupo de ellos, seleccionados al azar, se ofrecieron voluntariamente a participar en el estudio, siendo informados del propósito del mismo. Los cuestionarios se rellenaron un día fijado, en un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Resultados

En primer lugar, se constató que todos los participantes habían tenido y tenían contacto con personas con algún tipo de discapacidad. Se comprobó que en el grupo de docentes, las razones de contacto eran varias en algunos casos, aunque el mayor porcentaje era el laboral (80.76%), seguido del familiar (42.31%). En el grupo de estudiantes también la razón familiar destaca por su alto porcentaje (69.32%), seguido del ocio/amistad (26.92%).

En cuanto a la frecuencia del contacto, en el grupo de docentes sobresale la “habitual” (42.30%), dato justificado por la razón de contacto (la laboral es la que mayor porcentaje obtiene); siendo la frecuencia “casi permanente” la que destaca en el grupo de estudiantes (50.00%), teniendo en cuenta que éstos puntuaban más alto en el contacto familiar. Por último, en referencia al tipo de discapacidad con la que tienen mayor contacto, sobresalen en ambos grupos la física (Docentes 53.84%; Estudiantes 61.53%) e intelectual (Docentes 57.69%; Estudiantes 19.23%). Los datos de las frecuencias y porcentajes en cada una de las categorías, se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes en relación al contacto (razón, frecuencia y tipo de discapacidad) de los participantes con personas con discapacidad

Contacto	Docentes		Estudiantes		
	Fre c	%	Fre c	%	
RC	Familiar	11	42.31	18	69.32
	Laboral	21	80.76	4	15.38
	Asistencia	3	11.53	3	11.53
	Ocio/Amistad	1	3.84	7	26.92
	Otras razones	0	0	0	0
FC	Casi permanente	5	19.23	13	50.00
	Habitual	11	42.30	7	26.92
	Frecuente	8	30.76	4	15.38
	Esporádico	2	7.69	2	7.69
TD	Física	14	53.84	16	61.53
	Auditiva	7	26.92	2	7.69
	Visual	2	7.69	1	3.84
	Intelectual	15	57.69	5	19.23
	Múltiple	6	23.07	2	7.69

Nota: RC = razón de contacto; FC = frecuencia del contacto; TD = tipo de discapacidad; Frec = frecuencia.

En segundo lugar, se realizaron las medias y las desviaciones típicas, según el género, en relación a las actitudes hacia las personas con discapacidad, en los

cinco factores en los que se divide la escala. Los resultados muestran lo siguiente: las mujeres, en ambos grupos, muestran una actitud más positiva hacia la discapacidad en todos los factores. Las puntuaciones más altas se observan en el F-II (Reconocimiento/Negación de derechos), obtenidas por las mujeres, tanto en el grupo de docentes (M = 53.70; DT = 6.28), como en el de estudiantes (M = 54.89; DT = 6.11). Las más bajas corresponden al grupo de mujeres docentes en el F-V (Asunción de roles) (M = 18.68; DT = 3.40), así como en el grupo de hombres estudiantes en dicho factor (M = 18.33; DT = 3.51). En general, las puntuaciones obtenidas son altas, lo que lleva a afirmar que tanto hombres, como mujeres, tienen una actitud positiva (Tabla 2).

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en relación al género y actitudes hacia las personas con discapacidad

	G	Docentes		Estudiantes	
		M	DT	M	DT
F-I	H	41.70	6.32	40.55	6.17
	M	42.24	6.57	42.11	6.43
F-II	H	51.12	7.46	52.47	6.85
	M	53.70	6.28	54.89	6.11
F-III	H	31.25	4.56	33.15	4.98
	M	34.11	3.85	35.26	3.52
F-IV	H	20.54	3.71	20.62	3.59
	M	21.13	3.69	21.44	3.73
F-V	H	18.87	3.23	18.33	3.51
	M	18.68	3.40	18.79	3.36
Total	H	163.48	18.74	165.12	18.23
	M	169.86	17.53	172.49	17.12

Nota: F-I = Factor I, Valoración de capacidades y limitaciones; F-II = Factor II, Reconocimiento/Negación de derechos; F-III = Factor III, Implicación personal; F-IV = Factor IV, Calificación genérica; F-V = Factor V, Asunción de roles; G = Género; H = Hombre; M = Mujer.

Discusión y conclusiones

A la luz de lo que muestran los resultados obtenidos y comparándolos con estudios previos (García y Hernández, 2011; Polo, Fernández y Díaz, 2011; Verdugo, Jenaro y Arias, 2002), se puede constatar que las actitudes que, tanto los docentes en ejercicio, como los futuros maestros y maestras, tienen hacia la discapacidad, son positivas. Este dato es muy alentador a la hora de seguir construyendo escuela inclusivas, en las que todo el alumnado tenga cabida, y en las que se les pueda dar respuesta a sus necesidades.

Igualmente, con esa actitud positiva, se pueden hacer propuestas de implementación de nuevas metodologías, que ayuden a mitigar las dificultades del alumnado, a la vez que se trabaja de forma inclusiva.

Como conclusiones de este trabajo, se quieren resaltar las siguientes:

- El término de diversidad funcional ha avanzado en la sociedad española. Tanto la forma verbal con la que nos dirigimos hacia personas que tienen necesidades educativas especiales, como la respuesta

que se da en los centros, ha evolucionado de manera significativa y positiva, considerándose cada vez más como parte activa del sistema educativo, bajo los principios de equidad e inclusión.

- Una buena actitud del profesorado es fundamental para el desarrollo personal del alumnado, confiando en que únicamente será posible adaptarse a la diversidad y las necesidades de los estudiantes a través de un carácter enriquecedor y positivo.

- Tras el estudio realizado en este trabajo, se puede constatar que la actitud del profesorado actual y de futuros docentes es positiva ante personas que presentan alguna discapacidad y/o necesidad educativa especial.

Por ello, una de las partes fundamentales de una actitud positiva y activa es la creatividad. Gracias a ésta el profesorado es capaz de convertir un ambiente monótono, en un clima donde predomine el interés por aprender. Esto no es posible sin una gran variedad de recursos, y sobre todo sin la confianza en sí mismo por parte del docente.

Una de las limitaciones que se pueden encontrar en este estudio, ha sido la dificultad de acceso a centros educativos, así como su participación en el estudio. Por otro lado, la falta de motivación, compromiso o el poco interés por colaborar se convierte en una limitación a la hora de realizar el estudio, esto ocasiona abandonos antes de la finalización del trabajo o, incluso, el olvido de la realización de la escala dada para rellenar.

Referencias

- Aguado, A.L., Flores, M.A., & Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambios de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 663-673.
- Aguado, A.L., Alcedo, M.A., & Arias, B. (2008). Cambios de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- García, G. & Hernández, S. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10(3), 817-827.
- Informe Olivenza (2010). *Las personas con Discapacidad en España*. Recuperado el 23 de Enero de 2016 de: http://sepad.gobex.es/documents/10421/583066/00_pr_eliminares.pdf
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI).
- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- López-Justicia, M.D. & Chacón-López, H. (2011). Alumnado con discapacidad visual. En M.A. Lou (dir.), *Atención a las necesidades educativas específicas. Educación Secundaria* (pp. 57-72). Madrid: Pirámide.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con*

discapacidad. Extraído de: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccco_nvs.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2008). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Extraído de

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=500>

Polo, M.T., Fernández, C., & Díaz Batanero, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.

Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial.

Verdugo, M.A., Jenaro, C., & Arias, B. (2002). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 69-140). Madrid: Siglo XXI Editores.

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.