

Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. propuestas de formación para una educación inclusiva.

(Attitudes towards disability in students of Degree of Social Education. Proposals for Inclusive Education)

Dr. José Luis Aguilera García
Universidad Complutense de Madrid

Páginas 13-29

ISSN (impreso): 1889-4208
Fecha recepción: 20-01-2016
Fecha aceptación: 27-02-2016

Resumen.

Esta investigación pretende evaluar las actitudes hacia la discapacidad en alumnos del Grado de Educación Social¹ mediante la aplicación de un cuestionario de actitudes. Aunque los resultados generales muestran una actitud positiva, surgen carencias en la comprensión junto con la existencia de diferencias estadísticamente significativas en algunos factores, lo que pone de manifiesto la necesidad de incluir mejoras en la formación inicial de estos profesionales.

Palabras Clave: *Actitudes hacia la discapacidad, deficiencia, educación social, integración social, enseñanza superior*

Abstract.

Research aims to evaluate the attitudes towards disabilities in students of the Degree of Social Education by means of the application of an attitude scale. Although the general results show a positive attitude, along with arise deficiencies in the understanding and the existence from statistically significant differences in some factors, which shows the necessity to include improvements in the initial formation of these professionals.

Keywords: *Attitudes toward disabilities, disability, inclusive education, community education, higher education.*

¹ El presente estudio forma parte de la investigación que el Grupo ISYFDI desarrolla sobre actitudes hacia la discapacidad en los Grados de Maestro Educación Social y Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

1.-Introducción.

Las actitudes conforman el origen del comportamiento, no tanto de la singular forma que este pueda alcanzar como del horizonte pretendido hacia el que se orienta. Las actitudes no determinan la forma exacta del comportamiento, más aún, sus manifestaciones pueden alcanzar una gran diversidad; sin embargo, orientan la conducta en tanto que son responsables de la tendencia que lleva implícita. Conocer qué son y cómo se generan nos ayuda a incidir sobre ellas buscando su transformación hacia formas de vida que logran incrementar la satisfacción y el bienestar general de todos y cada uno de los seres humanos, principal cometido de la educación, también de la denominada social. A todo ello vamos a dedicar el trabajo que aquí presentamos con el fin de contribuir a mejorar la formación inicial de los educadores sociales desde la construcción de mejores actitudes hacia el fenómeno de la discapacidad y las personas que llamamos discapacitadas.

1.1.-Hacia una aproximación al significado de la educación social.

Es habitual concebir la actividad educativa con el propósito de lograr el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano y, consecuentemente, al adjetivarla como social estamos enfatizando el entorno en el que se ejercita esta actividad y, más específicamente, un entorno que no se ve reglamentado por el sistema educativo vigente. La educación, según propone González Jiménez (2005: 7-17) es "un proceso compuesto de hechos que constituyen acciones encaminadas al logro de vivir y hacerlo lo más satisfactoriamente posible" y, como tal proceso, adquiere formas diferentes para ajustarse al entorno en el que se desarrolla, pero conserva el cometido y la orientación. Como ya afirmamos en otro lugar

Educación social y escolar promueven ambas el uso de la razón, orientando su ejercicio hacia la mejor construcción de formas de vida. Ambas son procesos educativos que reclaman apoyos singulares para el ejercicio de su actividad. El conocimiento generado por la humanidad, mediante la comunicación educativa, se convierte en el principio fundamental sobre el que se sostiene la actividad educativa en las escuelas. La singular concreción de ese proceso y su disposición para vivir en un tiempo y espacio concretos, son el fundamento de la Educación Social" (Aguilera y Morales, 2009:231)

No es extraño, entonces, que los fundamentos de toda actividad educativa sean compartidos y, consecuentemente, las actitudes en los profesionales de la educación sean las mismas y con similar importancia. Afirma el profesor González Jiménez (2008) que somos lo que conocemos y, en este sentido, el comportamiento se ve determinado, incluso con formas muy diversas, por el conocimiento. Todos los comportamientos no son igualmente acordes, y en ese sentido aceptables, con los fines de la educación social, razón por la que el cambio se convierte en un reclamo permanente al ser este un cometido ineludible que se persigue para orientar el desarrollo de las formas de vida. En ese caso, no es suficiente con disponer entornos en los que pueda darse el cambio, es necesario, además, hacerlo en referencia al horizonte que la actividad educativa persigue y, consecuentemente, se requieren

propuestas comprometidas con unos fines elaborados con claridad y precisión; lo cual no es similar, ni mucho menos, a la instauración de imposiciones para alcanzar metas previas e intencionadamente determinadas por intereses particulares. La propuesta no es una imposición y la claridad y el rigor no conllevan el determinismo interesado, pero la ausencia de estos y aquella, anulan, malversan y agostan la educación, obligándola a nacer alicorta, efecto muy anhelado por quienes quieren hacer de esta noble acción un instrumento para el alcance de sus intereses.

La educación inclusiva, enfoque que defiende la importancia de generar entornos en los que todas las personas, con independencia de la forma que alcance su singularidad, puedan pertenecer y participar por derecho, desde propuestas equitativas que favorezcan el logro de objetivos compartidos mediante procedimientos diversos, precisa de actitudes y conocimientos similares en quienes tienen la responsabilidad, desde su profesión educativa, de lograr avances en la consecución de este horizonte. La inclusión social es el horizonte hacia el que orientan sus acciones los educadores sociales, incidiendo para ello, tanto a nivel individual con aquellas personas y colectivos que pueden encontrarse en situaciones de exclusión social o riesgo de ella, como a nivel de toda la comunidad para lograr formas de vida cada vez más inclusivas. El colectivo que se viene denominando como discapacitados y, cada vez más, de personas con diversidad funcional (Ferreira, 2010), a menudo se convierte en destinatario de la acción de los educadores sociales. Una consideración adecuada del mismo y actitudes favorecedoras de su inclusión, se convierten en importantes fundamentos sobre los que sentar las bases de la actividad de estos profesionales de la educación.

1.2.-Algunas consideraciones sobre la discapacidad.

La discapacidad es un fenómeno de especial interés para los educadores sociales por cuanto hace referencia, a menudo, a un colectivo socialmente excluido o en situación de desventaja. La perspectiva desde la que debe enfocarse no es la integración en cuanto su adaptación al sistema social existente, sino la transformación del sistema desde una mirada inclusiva que considera a todas las personas sujetos de pleno derecho, pertenecientes y participantes de una sociedad y de la humanidad en su conjunto.

El significado que se atribuye al fenómeno de la discapacidad se encuentra en permanente cambio y evolución en las últimas décadas. Desde las primeras consideraciones hasta los debates más actuales evidencian la necesidad de seguir generando una comprensión del fenómeno que incremente, desde la equidad y el compromiso por construir un mundo en el que el bienestar general sea un derecho de todos y para todos y cada uno de los seres humanos, la pertenencia y la participación en aspectos fundamentales.

En el ámbito de la discapacidad, Vega Fuentes (2007) reconoce la necesidad de la educación social, a la que erróneamente, coincidiendo con lo propuesto por Ortega Esteban (2005), llama educación no formal, para la construcción de una pedagogía de la autonomía. Aún ante la presencia de graves limitaciones funcionales, la autonomía es posible: necesitamos ir encontrando progresivamente estilos de vida más satisfactorios, lo que se constituye en la fuente que genera el anhelo por superar

las limitaciones que se constatan al apreciar la posibilidad de mayores cotas de bienestar general. La diversidad es una condición humana, y lo que llamamos discapacidad solo un conjunto, también diverso, de sus manifestaciones. Atender la dependencia es procurar que la funcionalidad de las personas alcance el rango que ha servido como patrón para la conformación de las estructuras en las que se desarrolla la existencia humana, lo que siendo necesario, se hace insuficiente; la autonomía supone incrementar el grado de diversidad funcional para que, por derecho, las personas vean contempladas su singularidad en igualdad de oportunidades en cuanto al acceso y al mantenimiento en aquellas circunstancias y entornos que contribuyan a un incremento en la satisfacción de sus formas de vida: sanidad, educación, cultura, servicios sociales,... es decir los pilares del bienestar general. Una pedagogía de la autonomía supone reconocer a las personas con discapacidad sujetos de derechos y oportunidades para el desarrollo de su potencial humano, reconociendo su diversidad, no en condiciones de inferioridad sino, como un conjunto de singularidades que tienen que ser contempladas en las formas de vida de tal manera que no queden excluidos por su particularidad, pensando en la eliminación de barreras para el acceso y la generación de apoyos que permitan el alcance de las mismas oportunidades que todos los seres humanos. Se trata de abandonar el enfoque tradicional asistencialista en el que se pretende equiparar la funcionalidad a un rango establecido en el que quedan incluidos una mayoría, para, sin dejar de facilitar el máximo desarrollo del potencial funcional de cada persona, ampliar el rango de tal manera que todos puedan estar incluidos por derecho, pensando en la satisfacción de necesidades para toda la población y no solo para quienes se encuentran dentro de un rango de características y funcionalidades.

Según lo anterior, la discapacidad es un atributo de la sociedad que no considera fundamental a una parte de ella y, en consecuencia, puede prescindir de su consideración al construir las formas de vida para el grupo normativo.

Trasladar el origen y la causa del fenómeno de la discapacidad a las prácticas excluyentes, supone reconocer la existencia de barreras que dificultan el desarrollo de la vida de aquellas personas que no se consideran parte del grupo normativo y exige a la educación, la disminución de las mismas mediante una propuesta que haga de la diversidad la única norma, contribuyendo con ello a que el conjunto de personas que se incluyen dentro del fenómeno de la discapacidad, no solo pertenezcan a la sociedad, en el sentido de ser consideradas una parte integrante pero no esencial, sino que participen, en el sentido de que sean parte esencial y no en el de que formen parte.

1.3.-Significado y alcance de las actitudes en educación social.

La actitud ha interesado siempre por su carácter precedente a la acción, relación que le confiere una singular relevancia en la construcción del comportamiento. Desde el ámbito de la psicología, según refieren Martínez Martín y Bilbao León (2011), numerosos autores se han aproximado a la comprensión de este constructo derivando sus planteamientos de las propuestas de Allport (1935) en relación a la predisposición neuronal que afecta la dirección de la conducta, o remarcando más los aspectos afectivos de aceptación o rechazo que señalaba Thurstone (1931) en su

comprensión de la actitud. Si bien suelen considerarse estas propuestas generadoras de enfoques divergentes, multidimensionales en el primer caso y unidimensionales en el segundo, conviene hacer notar que el afecto es una disposición neuronal y que, en consecuencia, las consideraciones de ambos autores no se encuentran tan alejadas como parece. Hoy se acepta ya la estrecha relación entre lo que se denomina cognición y emoción, y la neurología ha demostrado la inexistencia de escisiones en el funcionamiento racional, Damasio (2006).

Una revisión amplia de las aproximaciones que se han venido haciendo sobre la definición de actitud la encontramos en Bautista Vallejo (2001), quien argumenta que el carácter ambiguo de este constructo hace que sea más fácil medirlo que definirlo. De su revisión concluye que parece existir un consenso en reconocer tres tipos de componentes fundamentales en la actitud: cognoscitivos, afectivos y conductuales, además de entenderla como una predisposición aprendida a responder ante un objeto, estímulo, circunstancia, de modo estable, que no inmutable, que otorga consistencia a las conductas como manifestaciones y que indica preferencia, es decir que tiene un componente motivacional y afectivo. En un trabajo posterior, Ubillos Landa, Páez Rovira, y Mayordomo López (2004) entienden que el componente cognitivo lo conforman el conjunto de informaciones, creencias, ideas y opiniones que se tienen en relación al objeto actitudinal, el afectivo tiene que ver con los sentimientos de agrado o desagrado que se tienen hacia dicho objeto y el conductual representa las tendencias o disposiciones o intenciones ante dicho objeto. Si observamos esta definición, muy representativa de las propuestas que vienen haciéndose, se constata con facilidad la escisión que se produce entre lo que vienen siendo ejercicios de la racionalidad que implican el uso de todo el cerebro. ¿Acaso es posible conformar algún tipo de significado sin involucrar las zonas del cerebro en las que suele registrarse actividad cuando hablamos de emoción? ¿No es el sentimiento la significación de una emoción, es decir la activación del sistema límbico y la corteza cerebral para interpretar una información, dato, suceso...? ¿Puede generarse un sentimiento sin eso que se denomina erróneamente cognición? ¿Cuál es el empeño en ofrecer rupturas donde no se encuentran evidencias que lo constaten? Si atendemos al supuesto componente conductual, la disposición o tendencia, ¿no es en sí misma una disposición de la racionalidad imposible si no es simultáneamente con eso que se llama afecto y cognición? ¿no son sino singulares formas de organizarse y prepararse el cerebro en su conjunto para ofrecer una respuesta al interrogante que la existencia, representada en el universo y sus formas de vida, nos propone?. Los supuestos tres componentes no aportan sino mayor confusión a la complejidad que ya de por sí nos supone la cualidad distintiva de la especie humana, órgano que se va haciendo desde su función, en continua actividad, sin interrupciones ni escisiones, comprometiéndose en su conjunto. La actitud supone la singular disposición que, en esto sí coincidimos con los autores, es necesariamente aprendida desde esa primera que ofrece la genética, por otro lado, ofrecimiento exclusivamente potencial y en absoluta dependencia de las experiencias educativas que favorecen su desarrollo. Vamos comprendiendo el mundo y, en base a ello, alcanzando disposiciones en forma de actitudes que, en lógica continuidad, irán permitiendo formas de conducta que las representen adecuadamente y, consecuentemente, formas de vida acordes. Su modificación es clara: una mejor

comprensión, en el sentido de menos falible, incompleta e imperfecta, de los fenómenos del universo que percibimos comprometidos en nuestra existencia. Aquí radica la clave de la didáctica, como ha señalado ya González Jiménez (2008), en una comunicación que, desde el conocimiento que la incita, provoque el afán de seguir conociendo con el impulso y la potencia que el bienestar general de todos y cada uno de los seres humanos precisa. La manera de hacerlo es cometido de los docentes investigadores que dominan con profundidad y amplitud el conocimiento que les sirve como pretexto, al que añaden interés, compromiso, responsabilidad y coherencia, como ya se ha propuesto con suficiente amplitud por González Jiménez et. al. (2010) y se ha desarrollado con pormenor en Macías Gómez et. al (2013).

Desde el propósito de este trabajo, en el área de la educación social, interesa resaltar de la actitud esa disposición previa que orienta el desempeño profesional y, en ese sentido, incide sobre las competencias sin determinar la forma en que se manifiestan, pero conformando la tendencia que las impulsa hacia el alcance de una meta común de mayor alcance en función de la cual adquieren sentido. De esta forma, la actitud es, por un lado, un precedente de la acción, y, en este sentido, viene a ser como un principio necesario para su desarrollo; por otro, el impulso hacia un horizonte que se conforma desde esa disposición previa. La acción, entonces, queda como un medio entre la actitud y el propósito, alcanzando la diversidad que aporta la singularidad de cada ser humano; singularidad que lo va siendo, una vez más, mediatizada por la actitud. En consecuencia con lo anterior, a los educadores sociales debe resultarles un cometido ineludible la conformación de actitudes, lo que les exige estar atentos a su alcance y a los procedimientos para su mejora, en aras de incrementar su potencia para incidir sobre el desempeño de la actividad que les es propia.

La generación de actitudes está ineludiblemente vinculada a las propias en el educador social, quien, para ello, debe detenerse a dilucidar las causas que subyacen a su formación. Dado que las actitudes son disposiciones, tendencias, principios básicos de acción, el ejercicio de la racionalidad se constituye en un factor ineludible, ejercicio que predispone para el desempeño de la acción, competencia y capacitación consecuente. Al ejercicio de la racionalidad y a su provisional alcance, solemos llamar pensamiento, el cual, en orden inverso al propuesto por nuestro diccionario, denomina González Jiménez (2001) conocimiento, efecto y acción de desvelar aquello que permanece oculto, algo que, en el ser humano, es coincidente con la racionalidad como principio y acción sin solución de continuidad. Es entonces, la actitud, como afirma González Jiménez (2013), proyección del conocimiento, principal factor al que deben atender los docentes investigadores para conformarlas en el discente. Precisamente, la orientación del conocer y de lo conocido se constituye en el principal cometido de los profesores universitarios, incluso aunque no hagan de él un propósito manifiesto y consciente, pues no puede ser de otra forma. La racionalidad, órgano distintivo de la especie humana, se va constituyendo en su propia ejercicio, cuyo desarrollo debe orientarse para que su proyección en actitudes impulse el desempeño de acciones tendentes al incremento del bienestar general en todos y cada uno de los seres humanos, como se viene reclamando ya, también para los educadores sociales (Aguilera y Morales, 2009).

2.-Metodología.

La importancia de las actitudes en la formación de los docentes investigadores se ha puesto de manifiesto, entre otros, por Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhuesa Henríquez, y Friz Carrillo (2008: 171) quienes lo hacen a través de un estudio realizado por Sola (1997) expresando que:

La investigación llevada a cabo por Sola (1997) concluyó que entre los distintos factores que pueden propiciar actitudes positivas y/o negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión destaca la formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente. Señala que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria.

Por otra parte, López Melero (2011), apoyándose en Ainscow (2004), establece la importancia de las actitudes hacia la inclusión señalando que una orientación inadecuada suele convertirse en una barrera para la misma.

En el ámbito de la educación social, también se consideran las actitudes un factor esencial cuando se incide en el fenómeno de la discapacidad, reconociendo, como señala Pastor Vicente (2006), entre las funciones del educador, la modificación de las actitudes hacia la discapacidad existentes en un entorno social con el propósito de favorecer la inclusión.

Acercándonos al propósito de esta investigación, Polo, Fernández, y Díaz (2011) encuentran una actitud positiva hacia la discapacidad algo superior en alumnos de educación social con respecto a otras titulaciones del ámbito pedagógico, considerando que viene justificado por el acceso universitario desde el grado de integración social y el incremento de asignaturas en su plan de estudios relacionadas con las actitudes que favorecen la inclusión.

Propósitos de la investigación

Nos proponemos en este trabajo, identificar y valorar las actitudes hacia la discapacidad en una muestra de alumnos del Grado de Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid. De una forma más concreta, se pretende conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la forma de acceso a los estudios universitarios y el contacto mantenido con personas con discapacidad, entre otras.

2.1.-Características de la muestra.

La muestra inicial estuvo conformada por un grupo de 68 alumnos que cursaban materias de segundo curso del Grado de Educación Social de la UCM, de los que 10 fueron eliminados por pertenecer a otras titulaciones. Así, la muestra final estuvo compuesta por 58 alumnos, de los que el 89.7% eran mujeres frente al 10.3 % de hombres. Las edades oscilan entre los 19 años y los 56 (un caso), siendo la moda 19, la media 21.59 y, en cuanto al porcentaje acumulado, encontrándose el 81% de los encuestados entre los 19 y los 22 años.

En cuanto a la preferencia en la elección de carrera, el 93.1%, eligieron la carrera en primera opción, accediendo mayoritariamente mediante pruebas de acceso a la

universidad (71.9% PAU) con un porcentaje considerable de alumnos que acceden a través de ciclos formativos de grado superior (22.8 %)

Atendiendo al contacto que los encuestados mantienen con personas con discapacidad, cabe destacar que el 67.2 % de los encuestados mantiene algún tipo de contacto, siendo de estos el 33.3 % de tipo familiar, el 20.5 % de tipo laboral, el 2.6 % asistencial, el 17.9 % por ocio/amistad y el 25.6 % por otras causas, muchas de las causas se deben a la realización de las prácticas, aunque en su mayoría no especifican la razón. La frecuencia del contacto es muy alta, como puede observarse al constatar que el 76.5 % de las personas que mantienen un contacto entre casi permanente, habitual y frecuente, manteniendo un contacto esporádico solo un 23.1 % de la muestra. Puede entonces concluirse que más de la mitad de la muestra encuestada mantiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad en frecuencia elevada.

2.2.-Principales hipótesis para el análisis estadístico.

En función de los propósitos elaborados para esta investigación y las características de la muestra, se propusieron las siguientes hipótesis:

H1: Las actitudes hacia la discapacidad de los alumnos encuestados del Grado de Educación Social son positivas.

H2: No existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia la discapacidad en la muestra encuestada en función del contacto con personas con discapacidad.

H3: No existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia la discapacidad en la muestra encuestada en función del tipo de acceso a la universidad.

2.3.-Instrumento utilizado.

Se utiliza para esta investigación un instrumento con amplia aceptación, como es la forma G (general) de la "Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad" (EAPD) desarrollada por Verdugo, Jenaro y Arias (1994). Se trata de un cuestionario que consta de dos partes, la primera de ellas incluye un conjunto de variables que permiten caracterizar la muestra en función del sexo, la edad, los estudios, la nacionalidad y el contacto con la discapacidad. Además de estas variables se han considerado otras referentes a la forma de acceso a los estudios universitarios y los estudios de los padres. La segunda parte del instrumento es la que contiene propiamente la escala de actitudes y está formada por 37 ítems que son evaluados con una escala multidimensional de tipo Likert con seis alternativas de respuesta (muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, algo en desacuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo), codificados respectivamente de 0 a 5, considerados en este trabajo como variables dependientes. El conjunto de los ítems se agrupan en lo que se denominan cinco factores o subescalas, de la forma siguiente:

- Factor I: *Valoración de Limitaciones y Capacidades*. Incluye 10 ítems (1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 21, 29, y 36) para analizar la percepción que

el encuestado tiene con respecto al aprendizaje y el desempeño de las personas con discapacidad.

- Factor II: *Reconocimiento/ Negación de Derechos*. Incluye 11 ítems (6, 9, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 27, 35 y 37) en referencia al reconocimiento o negación de derechos que se consideran fundamentales.

	Tabla 1: Estadísticos Descriptivos por Ítems	Media	D. T.
1	No es frecuente que las personas con discapacidad sean menos inteligentes que las demás personas.	4,09	1,074
2	Un trabajo sencillo y repetitivo no es el más apropiado para las personas con discapacidad.	3,78	1,364
3	Permitiría que su hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad.	4,84	,951
4	En el trabajo, una persona con discapacidad no solo es capaz de seguir instrucciones simples.	3,96	1,195
5	No me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente.	4,38	1,240
6	Las personas con discapacidad pueden vivir con personas no afectadas por el mismo problema.	4,38	1,152
7	Las personas con discapacidad no funcionan en muchos aspectos como los niños.	3,22	1,325
8	De las personas con discapacidad puede esperarse mucho.	4,76	,823
9	Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.	4,51	1,054
10	Las personas con discapacidad no deberían mantenerse apartadas de la sociedad.	4,88	,703
11	No me importaría trabajar con personas con discapacidad.	4,55	1,046
12	Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas.	4,87	,511
13	Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona.	3,18	1,441
14	Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean.	4,74	,890
15	Las personas con discapacidad no deberían ser confinadas en instituciones especiales.	3,77	1,268
16	Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes.	4,53	1,030
17	A las personas con discapacidad no se les debería	4,48	1,287

	impedir votar.		
18	Las personas con discapacidad no están a menudo de mal humor.	4,41	1,140
19	Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales.	3,31	1,439
20	Generalmente, las personas con discapacidad son sociables.	3,96	1,111
21	En el trabajo, las personas con discapacidad tienden sin problemas con el resto de los trabajadores.	3,57	1,386
22	Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con las personas normales.	4,67	,847
23	A las personas con discapacidad se les debería permitir pedir créditos o préstamos.	4,33	1,402
24	Las personas con discapacidad no son generalmente desconfiadas.	3,56	1,327
25	No me importa trabajar con personas discapacitadas.	4,53	1,136
26	En situaciones sociales, no me importa encontrarme con personas con discapacidad.	4,80	,655
27	Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.	4,65	,775
28	La mayoría de las personas con discapacidad no están resentidas con las personas físicamente normales.	4,24	1,273
29	La mayor parte de las personas con discapacidad no son poco constantes.	3,96	1,273
30	Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal.	4,23	,933
31	Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, no evitaría comentarlo con otras personas.	4,84	,601
32	La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas.	3,26	1,334
33	La mayoría de personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera.	3,49	1,325
34	La mayoría de las personas con discapacidad no prefieren trabajar con otras personas que tengan el mismo problema.	3,40	1,246
35	No se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos.	4,40	1,211
36	Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales.	3,85	1,239
37	No deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad.	4,75	1,022

- Factor III: *Implicación Personal*. Incluye 7 ítems (3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31) referidos a la interacción entre el encuestado y personas con discapacidad.
- Factor IV: *Calificación Genérica*. Incluye 5 ítems (18, 20, 24, 28 y 34) sobre consideraciones genéricas en relación a ciertos rasgos que definen la personalidad.
- Factor V: *Asunción de Roles*. Incluye 4 ítems (19, 30, 32 y 33) sobre el autoconcepto de las personas con discapacidad.

Con el propósito de facilitar el análisis estadístico, se ha invertido la codificación de 21 de los 37 ítems de que consta la escala, (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34, 35 y 37) por expresar valoraciones negativas sobre las personas con discapacidad. De esta forma, valores promedios superiores al valor medio de la escala, asumido como postura neutra, implican una actitud positiva hacia las personas con discapacidad y los inferiores estarían señalando actitudes con tendencia negativa. La escala así conformada y aplicada, alcanzó un índice de fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach del 0.94, resultado muy elevado y similar al obtenido en otras investigaciones,

3.-Resultados.

A continuación se presenta una primera tabla con los estadísticos descriptivos que nos permiten hacer una primera valoración de las puntuaciones obtenidas.

Como puede apreciarse en la Tabla 1, todas las puntuaciones superan el valor central de 2.5, lo que nos permite señalar en una primera aproximación que los valores son todos positivos y, en consecuencia, la puntuación en todos los factores de la escala también deberá serlo, lo que puede comprobarse en la tabla 2

Tabla 2: Estadísticos descriptivos por factores

	N	Media	Error típico	Desv. típ.
Valoración de capacidades y limitaciones	51	3,5863	,08327	,59465
Reconocimiento/Negación de derechos	49	4,5102	,10021	,70144
Implicación personal	54	4,7011	,08128	,59730
Calificación genérica	52	3,9385	,10150	,73195
Asunción de roles	52	3,5913	,14853	1,07104
N válido (según lista)	43			

Si bien todos los factores presentan una media bastante alta, destacan el reconocimiento de derechos y la implicación personal, lo cual puede justificarse por el elevado porcentaje de alumnos encuestados que tienen contacto con personas con discapacidad y su contacto es casi permanente, habitual o frecuente.

Buscando una mayor constatación de esta apreciación, se efectúa la prueba T para una muestra, estableciendo como valor de prueba el central de la escala (2,5) al nivel

de confianza de 0,05. Los resultados se muestran en la Tabla 3, donde se aprecia que todas las diferencias son significativas con respecto al valor de prueba y, en consecuencia, podría afirmarse que las actitudes de los encuestados son, en su conjunto, positivas.

Tabla 3: Prueba T para una muestra con valor: 2.5

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Valoración de capacidades y limitaciones	13,046	50	,000	1,08627	,9190	1,2535
Reconocimiento/Negación de derechos	20,061	48	,000	2,01020	1,8087	2,2117
Implicación personal	27,079	53	,000	2,20106	2,0380	2,3641
Calificación genérica	14,172	51	,000	1,43846	1,2347	1,6422
Asunción de roles	7,348	51	,000	1,09135	,7932	1,3895

Finalmente, con el propósito de contrastar el resto de hipótesis, se aplicó a los datos una prueba T para muestras independientes, considerando el resto de variables independientes. Señalamos a continuación, por su interés para el propósito del estudio, aquellas que mostraron algún tipo de diferencia significativa.

En referencia al tipo de acceso a la universidad, se compararon las dos primeras opciones (Tabla 4) por agrupar prácticamente la totalidad de las respuestas, obteniendo una diferencia estadísticamente significativa de $p=0,042$ en el factor *Valoración de capacidades y limitaciones*, no observándose diferencias en las demás.

Tabla 4: Estadísticos de grupo. Tipo de acceso a la universidad

	Acceso a la Universidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valoración de capacidades y limitaciones	PAU	37	3,4622	,59083	,09713
	Ciclo Formativo	12	3,8583	,49075	,14167
	PAU	36	4,5808	,68109	,11352
Reconocimiento/Negación de derechos	Ciclo Formativo	12	4,2576	,75049	,21665
	PAU	39	4,6996	,65939	,10559
	PAU				

Calificación genérica	Ciclo	12	4,6310	,43270	,12491
	Formativo				
	PAU	39	3,8667	,71574	,11461
	Ciclo	11	4,0182	,75607	,22796
Asunción de roles	Formativo				
	PAU	39	3,4744	1,04943	,16804
	Ciclo	11	3,7500	1,08972	,32856
	Formativo				

En referencia al contacto con personas con discapacidad (Tabla 5) el análisis estadístico no reveló diferencias significativas en el valor promedio de los factores.

Tabla 5: Estadísticos de grupo. Existencia de contacto con personas con discapacidad

	¿Tiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad?	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valoración de capacidades y limitaciones	Si	35	3,6571	,56479	,09547
	No	16	3,4313	,64675	,16169
Reconocimiento/Negación de derechos	Si	34	4,6096	,41961	,07196
	No	15	4,2848	1,09246	,28207
Implicación personal	Si	36	4,7937	,28045	,04674
	No	18	4,5159	,94652	,22310
Calificación genérica	Si	36	4,0278	,70452	,11742
	No	16	3,7375	,77535	,19384
Asunción de roles	Si	36	3,6389	1,11234	,18539
	No	16	3,4844	,99778	,24945

Sin embargo, entre aquellos alumnos que sí manifestaron tener algún contacto con personas con discapacidad, se pudieron apreciar diferencias significativas entre quienes tenían un contacto casi permanente y quienes lo tenían esporádico, en los factores *valoración de capacidades y limitaciones* ($p=0,009$), *calificación genérica* ($p=0,000$) y *asunción de roles* ($p=0,026$)

Tabla 6: Estadísticos de grupo. Contacto casi permanente / esporádico

	Frecuencia del contacto	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valoración de capacidades y limitaciones	Casi permanente	4	4,1000	,27080	,13540
	Esporádica	9	3,3222	,44938	,14979
Reconocimiento/ Negación de derechos	Casi permanente	5	4,7818	,30560	,13667
	Esporádica	8	4,4773	,40583	,14348
Implicación	Casi permanente	5	4,9714	,06389	,02857

personal	Esporádica	9	4,6190	,32733	,10911
Calificación genérica	Casi permanente	5	4,5200	,41473	,18547
Asunción de roles	Esporádica	8	3,4000	,37033	,13093
	Casi permanente	5	4,4000	,97788	,43732
	Esporádica	8	2,8438	1,10952	,39227

4.-Discusión y Conclusiones.

Como principal conclusión del análisis estadístico, puede decirse que las actitudes hacia la discapacidad en los alumnos del Grado de Educación Social muestran una tendencia bastante elevada, alcanzando puntuaciones muy altas entre 4 y 5. De hecho, gran parte de los ítems, alcanzan una moda de 5 y 4. Algunos ítems, presentan una moda bastante más baja, como es el caso del ítem 7 *Las personas con discapacidad no funcionan en muchos aspectos como los niños* (moda 2), 13 *Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona* (moda 2), y 32 *La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas* (moda 3).

Si bien en este estudio ha sido difícil encontrar diferencias estadísticamente significativas en alguna variable independiente, en relación a la forma de acceso sí parecen existir algunas diferencias entre los valores promedios del factor valoración de capacidades y limitaciones, siendo un poco más elevada la media de los alumnos que acceden a través del grado superior de formación profesional. Como ya hemos señalado con anterioridad, estos alumnos podrían tener una formación más intensa en relación a las actitudes favorecedoras de la inclusión de las personas con discapacidad, dado que sería un tema específico de sus estudios previos. En este sentido, es importante generar espacios para la reflexión y el contraste, donde los alumnos puedan dialogar sobre el significado y la comprensión que tienen del fenómeno de la discapacidad, como procedimiento para ir disminuyendo las diferencias en las medias.

Otro aspecto en el que se han encontrado diferencias significativas sería el referente a la frecuencia con la que se mantiene contacto, lo cual puede ser algo esperado. Incidir sobre el contacto es un propósito que puede lograrse mediante el período de prácticas, ampliado en la titulación de Grado con respecto al de Diplomado y, muy convenientemente en la elaboración de los Trabajos Fin de Grado, muchos de ellos elaborados a partir de la reflexión que se genera tras el contacto con una realidad. También otras experiencias formativas como seminarios, asistencia a congresos, jornadas y actividades en contacto con estos colectivos podrían contribuir a la disminución de esas diferencias.

Por último, el análisis estadístico parece estar indicando la necesidad de incidir sobre la comprensión de algunos aspectos, como pueden estar poniendo de manifiesto las bajas puntuaciones en la moda que están presentando las valoraciones de los ítems, 7, 13, 32. Parecen estar denotando ciertas carencias en la comprensión del fenómeno y de las limitaciones que suelen estar presentes en el fenómeno de la discapacidad, reduciendo el mismo a solo algunas de sus manifestaciones, ni siquiera las más importantes. Una comprensión más amplia y profunda del fenómeno, quizás esta vez desde el conocimiento directo que sobre la discapacidad

puedan ofrecer los docentes investigadores, sería la forma más conveniente de abordar esta deficiencia, pues parece estar muy relacionada con una comprensión adecuada y su consecuente análisis y reflexión crítica.

Un último aspecto, pero no por ello menos importante, que conviene señalar, hace referencia a las limitaciones de la propia investigación. En primer lugar, sería importante ampliar la muestra y compararla en diferentes cursos, por observar la existencia de variaciones en referencia al progreso en los estudios. Si bien la apreciación estadística nos permite ser optimistas, al contar ya en el segundo año de la titulación con unas puntuaciones muy elevadas, una mirada más detenida podría mostrarnos algunas respuestas que, siendo no relevantes a nivel estadístico, precisan de una intensa atención por parte del docente. En muchos de los ítems, la desviación típica supera la unidad y, puede estar indicando un cambio en la escala. Si bien estos alumnos no serían la mayoría, la sola existencia de alguno de ellos es motivo de atención para el profesor, dado que su influencia sobre el fenómeno de la discapacidad puede ser muy relevante. Convendría, además de intentar ampliar la muestra para confirmar las tendencias apreciadas, completar el estudio desde una perspectiva más cualitativa que permitiese un acercamiento más preciso a las causas y las posibles actuaciones. Para ello, la aplicación de entrevistas en profundidad a una muestra seleccionada de alumnos, incluso tras la aplicación de la encuesta, podría ayudarnos a dilucidar qué aspectos de la práctica docente pueden mejorarse a favor de un incremento en las actitudes favorables y la disminución de aquellas otras que no lo son tanto.

Bibliografía.

- Aguilera, J. L. y Morales, S. (2009) *El educador social en los servicios sociales*. En Mari Ytarte, R. (Coord.) *Ciudadanía y Educación Social. Contextos y espacios profesionales*. Toledo: UCLM, pp. 227-290
- Ainscow, M. (2004) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Bautista Vallejo, J. M. (2001) Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. En *XXI Revista de Educación*, 3 18 pp. 189-196. Universidad de Huelva
- Damasio, A. (2006) *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica
- Ferreira, M. A. (2010) De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico En *Política y Sociedad*, Vol. 47 Num. 1: 45-65
- González Jiménez, F. E. (2001) Generación del conocimiento y actividad educativa En *Revista Complutense de Educación* Vol. 12 Núm. 2, pp. 427-484
- González Jiménez, F. E. (2008) Qué es y de qué se ocupa la didáctica. Sus fundamentos y métodos. En De la Herrán Gascón, A. y Paredes Labra, J. *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- González Jiménez, F. E. (2013) Actitudes del Tutor. En Macías Gómez, E. (coord.) (2013) *Selección, formación y práctica de los tutores en la universidad*. Madrid: Universitat. Pp 151- 196

- González, F. E., Macías-Gómez, E., Rodríguez-Sánchez, M., García-Medina, R., & Aguilera-García, J. L. (2010). *Selección, Formación y Práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universitas.
- Macías Gómez, E. (coord.) (2013) *Selección, formación y práctica de los tutores en la universidad*. Madrid: Universitas
- López Melero, M (2011) Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. En *Innovación Educativa*, n.º 21, pp. 37-54
- Martínez Martín, M. A. y Bilbao León, M. C. (2011) Los docentes de la universidad de burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. En *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol 42 (4), N° 240, pp. 50-78
- Ortega Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. En *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Polo, M. T., Fernández, C., & Díaz, 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.
- Sánchez Bravo, A.; Díaz Flores, C.; Sanhuesa Henríquez, S.; y Friz Carrillo, M. (2008) Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. En *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2: 169-178
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En Sánchez Palomino, A. y J. Torres González, *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Ubillos Landa, S.; Páez Rovira, D. y Mayordomo López, S. (2004) Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de acción razonada y acción planificada. En Fernández Sedano, I.; Ubillos Landa, S. Zubieta, E. Páez Rovira, D. (coords.) *Psicología social, cultura y educación* España: Pearson Educación, 301-326
- Vega Fuente, A. (2007) De la dependencia a la autonomía. ¿Dónde queda la educación? En *Educación XX1*. 10, pp. 239-264
- Pastor Vicente, C. (2006) Los educadores y las educadoras sociales en el campo de las discapacidades. Funciones y tareas. En *Revista de Educación Social (RES)*, 5 Monográfico: *Educación Social y Personas con Discapacidades*.
- Verdugo, M. A.; Jenaro, C., y Arias, B. (1994): "Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención", en M. A. Verdugo y A. Aguado: *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. México, Siglo XXI, pp. 79-143

Sobre los autores: (arial 12, sin sangrías).

Dr. José Luis Aguilera García

joseluis.aguilera@edu.ucm.es

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar

C/ Rector Royo Villanova, SN 28040 Madrid

Universidad Complutense de Madrid

Miembro del Grupo de Investigación ISYFDI