



UGR

Universidad
de Granada

TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO DE MAESTRO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

**Actitudes del profesorado hacia las personas con
diversidad funcional: una mirada presente y
futura**

Autora
Julia Olivares Córdoba

Facultad de Ciencias de La Educación

Granada, 2016



UGR Universidad
de Granada



Facultad de
Ciencias de la Educación
GRANADA



Gracias a mi tutora,
por el constante esfuerzo
y por creer en este trabajo desde
el principio.

ACLARACIÓN:

Sobre el género: a lo largo de estas páginas se ha evitado la alternancia -a/-o y -as/-os, en expresiones tales como: “el alumno y la alumna”, “la maestra o el maestro”; empleando el masculino o el neutro (alumnado o docentes) en sentido genérico en su lugar, con el fin de hacer que la lectura sea más fácil y cómoda, sin que ello implique ninguna postura sexista.

**Actitudes del profesorado hacia la diversidad funcional: una
mirada presente y futura**

Teacher attitudes towards functional diversity: a present and future
view

Resumen: Partiendo de la gran importancia que tienen las actitudes hacia los estudiantes con diversidad funcional para su desarrollo pleno, y los múltiples beneficios que supone la confianza en el alumnado, contribuyendo a mejorar no tan sólo el rendimiento, sino la autoestima y bienestar individual, en este trabajo se pretende conocer cuáles son las actitudes 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 del término diversidad funcional, con el fin de conocer su evolución, así como un estudio de la respuesta de la escuela ante dicho concepto. 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. En tercer lugar, se ha expuesto la gran ayuda que supone la implementación de terapias alternativas en la educación, como la musicoterapia y la arteterapia.

Palabras clave: Diversidad funcional; actitudes; creatividad; escuela; evolución; Educación Especial.

Abstract: Based on the great importance that the attitudes to students with functional diversity have for full development, and the multiple benefits that they have, contributing to improve not only performance, but the self esteem and individual wellbeing, this work pretends to know which are the teacher's attitudes in exercise and the future docents and understanding the fundamental role that they have. In first hand, it's carry out a review of functional diversity term, in order to know the evolution, furthermore a study of the response of school. In second hand, it has been done an investigation about the docent's attitudes to the disability, with collaboration of two schools on Granada. Finally, it has been exposed the great help that involves the implementation of alternative therapies in education, as music therapy and art therapy.

Keywords: Functional diversity; attitudes; creativity; college; evolution; Special Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Acercamiento a la diversidad funcional.....	5
1.2. Respuesta de la escuela a la diversidad funcional.....	6
1.3. Actitud del profesorado hacia la diversidad funcional.....	8
1.4. Creatividad en la escuela: asignatura pendiente.....	8
2. MÉTODO.....	10
2.1. Participantes.....	10
2.2. Instrumentos.....	11
2.3. Procedimiento.....	11
3. RESULTADOS.....	12
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	13
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	17
6. ANEXOS.....	19

1. 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.

Cada vez se le ha ido prestando mayor atención a los derechos de las personas con dificultades. A continuación se hará un breve recorrido legislativo, mencionando los conceptos relativos al término de Educación Especial (EE), según las leyes que se han ido promulgando.

En primer lugar, conviene destacar que el concepto de EE 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. Además, la educación sólo se debería llevar a cabo en centros especiales, separados del resto de alumnado, si la gravedad de las anomalías lo hiciera absolutamente necesario.

En 1982 aparece la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), la cual 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 por la cual 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; apoyándose en la integración del resto de alumnado con discapacidad en éstos últimos.

Todo esto vino garantizado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la cual se hacía una sustitución del concepto EE por el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que engloba a todo el alumnado que necesite un apoyo determinado, en un momento puntual, presente o no alguna discapacidad o trastorno. Se acentúa también con esta ley que debe de 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, es decir, dar a cada alumno las necesidades que requieren sus características. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), 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” (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. Y se debe recalcar que son muchos los ciudadanos que no saben de su existencia; aun así, los avances son innegables.

La Convención que tratamos en este punto no está dividida en partes, a diferencia de otros muchos pactos pertenecientes a las Naciones Unidas. Este convenio es importante ya que su finalidad es fomentar y asegurar la igualdad ante la libertad y derechos fundamentales para las personas con discapacidad, promoviendo el respeto de su dignidad.

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) El respeto por la diversidad .
- 4) El desarrollo de la personalidad, la creatividad y el talento de las personas con diversidad funcional.
- 5) La igualdad en las oportunidades.
- 6) La no discriminación.
- 7) La igualdad de género

1.1. Acercamiento a la diversidad funcional

Según el Informe Olivenza (2010), se ha considerado 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.

En cuanto a las deficiencias, también han sido objeto de estudio, pero sólo se han investigado aquellas que han originado una limitación en la actividad de la persona. (Informe Olivenza, 2010).

Este informe divide dichas discapacidades y deficiencias en ocho tipos, que se enumeran en la Tabla 1.

Tabla 1. Tipos de discapacidad y de deficiencias según el Informe Olivenza (2010)

TIPOS DE DISCAPACIDAD	TIPOS DE DEFICIENCIA
1. Visuales <ul style="list-style-type: none">- Percibir cualquier imagen.- Tareas visuales de conjunto- Tareas visuales de detalle- Otros problemas de visión	1. Deficiencias mentales <ul style="list-style-type: none">- Retraso madurativo- Deficiencia intelectual profunda y severa- Deficiencia intelectual moderada- Deficiencia intelectual ligera- Inteligencia límite- Demencias- Enfermedad mental- Otros
2. Auditivas <ul style="list-style-type: none">- Recibir cualquier sonido- Audición de sonidos fuertes- Escuchar el habla	2. Deficiencias visuales <ul style="list-style-type: none">- Ceguera total- Mala visión
3. Comunicativas <ul style="list-style-type: none">- Producir mensajes hablados- Recibir mensajes hablados- Comunicación de mensajes escritos- Comunicación de mensajes de gestos, señales o símbolos	3. Deficiencias del oído <ul style="list-style-type: none">- Sordera prelocutiva- Sordera postlocutiva- Mala audición- Trastornos del equilibrio

-
- Mantener una conversación (sólo problemas de naturaleza cognitiva o intelectual)
 - Comunicación a través de dispositivos y técnicas de comunicación

4. Aprendizaje y aplicación del conocimiento y desarrollo de tareas (sólo problemas de naturaleza cognitiva o intelectual)

- Uso intencionado de los sentidos (mirar, escuchar, etc.)
- Aprendizaje básico (leer, escribir, contar, etc.)
- Realizar tareas sencillas
- Realizar tareas complejas

5. Movilidad

- Cambiar las posturas corporales básicas
- Mantener la posición del cuerpo
- Desplazarse dentro del hogar
- Desplazarse fuera del hogar
- Desplazarse utilizando medios de transporte como pasajero
- Conducir vehículos
- Levantar y llevar objetos
- Mover objetos con las extremidades inferiores
- Uso fino de la mano

6. Auto cuidado

- Lavarse
- Cuidados de las partes del cuerpo
- Higiene personal relacionada con la micción
- Higiene personal relacionada con la defecación
- Higiene personal relacionada con la menstruación
- Vestirse y desvestirse
- Comer y beber
- Cuidado de la propia salud: cumplir las prescripciones médicas
- Cuidado de la propia salud: evitar situaciones de peligro

7. Vida doméstica

- Adquisición de bienes y servicios
- Preparar comidas
- Realizar los quehaceres de la casa

8. Interacciones y relaciones personales

- Interacciones interpersonales básicas
 - Relacionarse con extraños
 - Relaciones formales
 - Relaciones sociales informales
 - Relaciones familiares
 - Relaciones sentimentales
-

4. Deficiencia del lenguaje, habla y voz

- Mudez (no por sordera)
- Habla dificultosa o incomprensible

5. Deficiencias osteoarticulares

- Cabeza
- Columna vertebral
- Extremidades superiores
- Extremidades inferiores

6. Deficiencias del sistema nervioso

- Parálisis de una extremidad superior
- Parálisis de una extremidad inferior
- Paraplejía
- Tetraplejía
- Trastornos de la coordinación de movimientos y/o tono muscular.
- Otras deficiencias del sistema nervioso

7. Deficiencias viscerales

- Aparato respiratorio
- Aparato cardiovascular
- Aparato digestivo
- Aparato genitourinario
- Sistema endocrino-metabólico
- Sistema hematopoyético y sistema inmunitario

8. Otras deficiencias

- Piel
- Deficiencias múltiples
- Deficiencias no clasificadas en otra parte

1.2. Respuesta de la escuela a la diversidad funcional

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

En los años 70 – 80, en el tiempo en que predominaba el modelo de segregación, el alumnado estaba caracterizado por una homogeneidad y además, los alumnos con necesidades educativas especiales se atendían en centros específicos para dichas personas. Con los años apareció el término integración, en el cual se consideraba que si alguien no encajaba correctamente, debía de ser integrado en el sistema educativo. Por lo tanto, se creía que los alumnos con necesidades educativas especiales necesitaban ser integrados en las escuelas ordinarias. Es a partir de los años 90 en adelante cuando aparece el término inclusión. Es gracias a dicho concepto por el cual se consideraba que el sistema debía ser modificado para hacer frente a la educación de todo el alumnado y la escuela debía estar preparada para atender a la diversidad.

La respuesta educativa que ha dado la escuela en cada época la podemos resumir de la siguiente manera: en primer lugar, con el término segregación, las personas que no se ajustaban al sistema general eran segregadas de éste, considerando que la escuela no estaba estructurada de manera que se pudiera responder a las necesidades de todo el alumnado. Es por ello por lo que a este alumnado con NEE no se le tenía en cuenta en el sistema educativo general, estableciéndose así categorías. En segundo lugar, con la aparición del concepto de integración surgía la duda de cómo integrar a los alumnos con diferentes necesidades en el sistema general. Al igual que en la anterior década, se consideraba que la escuela no estaba estructurada para hacer frente a dichas diferencias. Con este modelo se introducen diferentes recursos y se realizan modificaciones (apoyos y adaptaciones), pero la estructura seguía prácticamente igual. Se empieza a tener en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales, pero a partir de ser considerados como un grupo identificable.

Por último a partir de los 90 hasta la actualidad, con el término inclusión se dan una gran variedad de cambios de manera positiva. Se considera imprescindible modificar el sistema para poder dar respuesta a la educación de todos los alumnos y alumnas; la escuela debe estar preparada para atender a la diversidad. El término inclusión se basa en en la interdependencia, la responsabilidad y el respeto. Se pretende adaptar la institución a la realidad: todos los alumnos son iguales con diferentes derechos. Este modelo se centra en la necesidad de cada miembro del centro. El problema no es cómo integrar a los alumnos, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad que fomente el éxito de todos los miembros de la escuela.

1.3. Actitud del profesorado hacia la diversidad funcional

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 y Alcedo, 1991; Byrd y Elliot, 1988; Donaldson, 1987; Elliot y Byrd, 1982; Horne, 1988; Verdugo, Jenaro y Arias, 1995; Wright, 1984; 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. (León, Flórez y Alcedo, 2004).

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).

1.4. Creatividad en la escuela: asignatura pendiente

Según Escoriza (1989), la profesión de docente se ve ubicada en categorías profesionales no creativas, lo cual contrasta con la tradicional concepción de la educación, en la que dicho autor dominaba el principio de que el maestro nace y no se

hace y en la que para ser un buen enseñante, era necesario el criterio de eficacia.

El docente que quiere fomentar la creatividad en su aula, debe pensar que ésta es imprescindible para el buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Para ello, es fundamental la planificación de sus clases, determinando una serie de objetivos a los que se quiere llegar, unas competencias y contenidos; y delimitar unas actividades que se realicen a lo largo del curso escolar. Se considera esencial establecer siempre una serie de pautas que ayuden al alumno a guiar su aprendizaje; pero es aconsejable que sean ellos los que realicen el trabajo de manera creativa. Además, deben elogiar las innovaciones de sus alumnos y apremiar sus proyectos. En conclusión, crear un ambiente receptivo, de comunicación bidireccional, con el alumnado (Bain, 2007)

Según Rodríguez, (1996) algunas de las razones por las que se cree que el docente debe llegar a ser creativo y, por tanto, por las que se cree necesaria la formación creativa del enseñante, son:

1. *La creatividad como constante histórica del desarrollo de los individuos y los pueblos.* Se piensa que el ser humano es inconformista por naturaleza, es por esto por lo que se ha propagado de sus necesidades básicas para transformarse y conseguir su autorrealización personal y social.

2. *La relación entre la educación y la creatividad.* Se cree que, en el binomio de Educación y Creatividad, la ausencia de uno de ellos limita el sentido del otro. Esto se debe a que la educación es considerada como el instrumento necesario para desarrollar las condiciones y los contextos que estimulen el potencial creativo del profesorado.

En diversas investigaciones (Tejada, 1989; Logan y Logan, 1980; Novaes, 1973; Ripple, 1989; Weisberg, 1987;) se concluye en un modelo que consideraba la capacidad creativa como un don, una actividad privilegio que pocas personas tenían y que era exclusiva del arte.

3. *El criterio de afectividad y de efectividad.* Se considera el criterio de afectividad en la medida en que se trata la creatividad como dimensión fundamental de la personalidad. Por otro lado, en cuanto a la efectividad, la creatividad es considerada un instrumento para la mejora de la productividad en la educación.

Según Ortiz Ocaña (2005), éstas son las características fundamentales que debe presentar un profesor para impulsar a la creatividad:

1. *Originalidad* en el desarrollo de la labor educativa, creando un ambiente de curiosidad e interés en el aula con el uso de elementos poco comunes para el alumnado.

2. *Divergencia* en la actividad pedagógica, incluyendo aspectos de interés y novedad que motiven al alumnado, fomentando la autorreflexión de las diversas actividades y tareas, proponiendo conflictos y contradicciones a los estudiantes.

3. *Flexibilidad* en el trabajo y actividad pedagógica y libertad a la hora de actuar en el aula, respetando opiniones, aceptando críticas y comentarios del alumnado.

4. *Dinamismo* y variedad en tareas de interés en el aula, alcanzando actividad en ella y un papel de protagonismo en el alumnado.

5. *Audacia* en el acto pedagógico, recurriendo a una bibliografía actual y variada y asumiendo una posición de autonomía, independencia y autonomía.

6. *Persistencia* y constancia en la búsqueda de nuevas vías ante diferentes obstáculos, inconformidad por las metas alcanzadas y orgullo por el éxito obtenido.

7. *Objetividad*: Ser claro y preciso en el desarrollo de la clase, teniendo un conocimiento pleno de su actividad educativa. Así como tener seguridad tanto a nivel académico como científico.

8. *Solidez* de los criterios educativos a través del argumento de lo que se explica en la clase, confiando en uno mismo.

9. *Autodesarrollo* en el plano tanto pedagógico como científico, participando en los eventos pedagógicos del alumnado y preocupándose por el desarrollo de éstos. A su vez, mostrar sensibilidad humana y hacia el medioambiente.

Es además fundamental que dichos docentes muestren interés por los logros de sus alumnos y lo que aprenden éstos. Y se caracterice por ser una persona que no tema a quedar en ridículo y que tenga confianza en lo que trata de hacer.

2. 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 maestros y maestras que participaron lo hicieron de manera voluntaria. Por lo que antes de llevar los cuestionarios a ambos centros, los directores y el resto del profesorado fueron informados para saber si estaban dispuestos a participar. La mayoría de ellos se ofrecieron para completarlos; se les entregaron y se les pidió que los devolvieran al día siguiente.

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.

3. 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 e intelectual. Los datos de las frecuencias y porcentajes en cada una de las categorías, se pueden ver en la Tabla 2.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes en relación al contacto (razón, frecuencia y tipo de discapacidad) de los participantes con personas con discapacidad

	Contacto	Docentes		Estudiantes	
		<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Razón de Contacto	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
Frecuencia de Contacto	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
Tipo de Discapacidad	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

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, excepto en el F-V (Asunción de roles), en el grupo de docentes, en el que puntúan mejor los hombres. Asimismo, las puntuaciones obtenidas son altas, lo que lleva a afirmar que tanto hombres, como mujeres, tienen una actitud positiva (Tabla 3).

Tabla 3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en relación al género y actitudes hacia las personas con discapacidad

Factores	Género	Docentes		Estudiantes	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
F-I	<i>Hombre</i>	41.70	6.32	40.55	6.17
	<i>Mujer</i>	42.24	6.57	42.11	6.43
F-II	<i>Hombre</i>	51.12	7.46	52.47	6.85
	<i>Mujer</i>	53.70	6.28	54.89	6.11
F-III	<i>Hombre</i>	31.25	4.56	33.15	4.98
	<i>Mujer</i>	34.11	3.85	35.26	3.52
F-IV	<i>Hombre</i>	20.54	3.71	20.62	3.59
	<i>Mujer</i>	21.13	3.69	21.44	3.73
F-V	<i>Hombre</i>	18.87	3.23	18.33	3.51
	<i>Mujer</i>	18.68	3.40	18.79	3.36
TOTAL	<i>Hombre</i>	163.48	18.74	165.12	18.23
	<i>Mujer</i>	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*.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de lo que muestran los resultados obtenidos y comparándolos con estudios previos, 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.

Desde este TFG y después de la extensa revisión de la literatura, en la que también se ha hecho hincapié en la importancia de la creatividad, se propone incluir en la formación de los docentes y futuros docentes, prácticas como la arteterapia o la musicoterapia.

La arteterapia, según Gordon (1979), es un factor presente tanto en las personas que llevan a cabo un arte, como en las que siguen una terapia y considera que dichas personas poseen creatividad. Se considera que la arteterapia puede ayudar a todas las personas, sean de la edad que sean, creando significados y logrando el conocimiento sobre ellos mismos, además colabora en olvidar o aliviar traumas o emociones estancadas, resolver problemas y alcanzar un incremento del bienestar de la persona. (Malchiodi, 1998). En la Tabla 4 se muestran algunas de sus utilidades en la escuela (Hautala, 2011).

Tabla 4. Utilidad de la arteterapia en la escuela

	Nivel del alumnado	Nivel de la Comunidad de Trabajo	Nivel de la Institución Escolar	Síntesis
<i>Significado</i>	Desarrollo de la interacción individual y el bienestar; posibilidad de ganar una relación confidencial.	Una parte del cuidado del alumnado. En este aspecto el director o jefe de estudios del centro es clave en la comunicación.	Atmósfera de la cultura de la escuela: el sentido de la comunidad.	Promover el bienestar, prevenir enfermedades y problemas.
<i>La forma de influencia</i>	Como terapia individual y de grupo: estar involucrado activamente en la rehabilitación educativa de “niños	El trabajo en equipo: la conciencia del currículum oculto .	Crear un ambiente de aprendizaje, fomentando la salud y el bienestar en la cultura educativa.	Reforzamiento de la rehabilitación pedagógica como una parte de la cultura educacional. Así como la

	invisibles”.			cultura de salud y educación.
<i>Contribución de la arteterapia como el desarrollador de la educación en la cultura</i>	Consenso entre el docente y el alumnado para el desarrollo de las sesiones e incluso, aspectos del currículum.	Supervisión y mantenimiento del trabajo en equipo.	Recurso para la Educación Especial. Recursos para el tiempo y el espacio.	Intervención en el aprendizaje. Mejora del ambiente. El modelo puede ser adaptado: individual, grupal o mixto.

Bajo el concepto de musicoterapia se recogen diferentes formas de terapia, como son el psicodrama, la danzaterapia y la musicoterapia en sí. Etimológicamente el significado de musicoterapia es “terapia a través de la música” (Poch, 1999, p. 39). Este mismo autor considera que la música ayuda eficazmente en todo tipo de enfermedades. Además, la musicoterapia se utiliza para la prevención, el diagnóstico y para tratar distintas patologías que puedan presentar las personas.

Se dio su implementación a partir de los años 60 y 70 en Alemania, desde donde se expandió a América y al resto de Europa. Estados Unidos es el país donde más se ha desarrollado esta terapia y donde un mayor número de profesionales formados en el término. En España se pueden encontrar diversos cursos y actividades docentes en las Universidades y en la educación privada. Sin embargo y a pesar de los múltiples beneficios, no se la tiene en cuenta como a un pilar fundamental en la educación de nuestro país (Rodríguez, 2001).

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

- El término de diversidad funcional ha avanzado a pasos agigantados desde la aparición de dicho concepto en nuestra sociedad. 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 ante estas personas, 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 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 predomina 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 buena actitud del profesorado es fundamental para el desarrollo personal del alumnado, confiando en que únicamente será posible adaptarnos 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.

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. Puesto que no todos están de acuerdo en desarrollar este tipo de actividades, de carácter investigador, o simplemente, no quieren rellenar un cuestionario. 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.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2a ed.). Valencia: P.U.V.
- De Aramburu, T. (2014). *Estado actual del Arteterapia en España. Un estudio piloto, "Formación y profesionalización en la Comunidad de Madrid"* (Trabajo Fin de Máster inédito). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación Trabajo Social, España. Recuperado el 18 de Febrero de 2016 de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7842/1/TFM-G%20344.pdf>
- Goodal, E.L. (2013). *Five teachers talk about contextual factors involved in teaching students on the autistic spectrum*. (Thesis). University of Canterbury, U.K.: Department of Philosophy.
- Gordon, R. (1979). El proceso creativo: Autoexpresión y autotranscendencia. En: S. Jennings (Ed.), *Terapia Creativa* (pp.9-28). Buenos Aires: Kapelusz.
- Hautala, P.M. (2011). Art therapy in Finnish schools: education and research. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 71-86.
- 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_preliminares.pdf
- López, M.D. y Polo, M.T. (2015). *Trastornos del desarrollo infantil*. Madrid: Pirámide.
- López, M.D. (2009). *La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia, Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, España. Recuperado el 2 de Febrero de 2016 de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10794/LopezMartinez.pdf?sequence=1>
- Malchiodi, C.A. (1998). *The Art Therapy Sourcebook*. Los Angeles. Lowell House.
- Miret, M.A. y Jové, G. (2011). Arteterapia para todos: La clave está en la diferencia. *Arteterapia*, 6, 1886-6190.
- Novaes, M.H. (1973). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ortiz Ocaña, A.L. (2005): *¿Quién ha matado mi creatividad pedagógica?* Recuperado el 5 de Marzo de 2016 de: www.monografias.com
- Palacios, J.I. (2004). El concepto de Musicoterapia a través de la Historia. *Lista*

electrónica Europea de Música en la Educación, 13. Recuperado el 29 de Marzo de 2016 de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/palacios04.pdf>

- Poch Blasco, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia (I y II)*. Barcelona: Biblioteca de Psicología, Textos Universitarios, Ed. Herder.
- Polo, M.T., Fernández, C., y 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.
- Verdugo, M.A., Jenaro, C., y 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.

6. ANEXOS

F. Javier Moreno, Isabel R. Rodríguez, David Saldana, Antonio Aguilera

Anexo I

Escuela de Actividades

-Forma G-
hacia las Personas con Discapacidad

Cód. Ident.:

Fecha:

Edad: <input type="checkbox"/> < 20 <input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> 51-60 <input type="checkbox"/> > 60	Estudios: <input type="checkbox"/> Primarios <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Univers. Medio <input type="checkbox"/> Univers. Superior	Profesión: <input type="text"/>	(a) Razon del contacto (puede señalar más de una): <input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/> Laboral <input type="checkbox"/> Asistencial <input type="checkbox"/> Ocio/Amistad <input type="checkbox"/> Otras razones
Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre	(b) Frecuencia del contacto: <input type="checkbox"/> Casi permanente <input type="checkbox"/> Habitual <input type="checkbox"/> Frecuente <input type="checkbox"/> Esporádica		(c) Tipo de discapacidad: <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Auditiva <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Retraso Mental <input type="checkbox"/> Múltiple

¿Tiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad?
 No Sí

En caso afirmativo, señale por favor:

(Verdugo, Arias, y Jenaro, 1992)

Instrucciones:

En la encuesta que presentamos a continuación se utiliza el término de *Personas con Discapacidad* para referirnos de manera general a todas aquellas personas que presentan alguna deficiencia, discapacidad o minusvalía. Las discapacidades más comunes son: las deficiencias/fisicas, las deficiencias auditivas, las deficiencias visuales, el retraso mental, y la mezcla en la misma persona de alguna de esas deficiencias. Quedan excluidas aquellas personas cuya discapacidad es producto de su elevada edad (los ancianos). Su tarea consiste en opinar si está de acuerdo o no con cada una de las frases que se le van a presentar, teniendo en cuenta que:

- No existen respuestas buenas o malas; cada opción indica simplemente una diferente forma de pensar.
- Procure contestar a todas las frases, incluso a aquellas que no se ajusten a sus circunstancias concretas.
- En caso de duda entre varias opciones, señale aquella que se acerque más a su forma de pensar.
- Lea con atención cada frase, pero no se demore demasiado en señalar su respuesta.
- Conteste con sinceridad. El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo.

Los significados de las opciones son los siguientes:

MA Estoy Muy de Acuerdo	MD Estoy Muy en Desacuerdo.
BA Estoy Bastante de Acuerdo.	BD Estoy Bastante en Desacuerdo.
PA Estoy Parcialmente de Acuerdo.	PD Estoy Parcialmente en Desacuerdo.

Señale con una cruz la opción elegida.
 ¡GRACIAS POR SU COLABORACION!

APD 1

1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
3. Permitiría que su hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD

APD 2

20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
21. En el trabajo, las personas con discapacidades tienden sin problemas con el resto de los trabajadores.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
24. Las personas con discapacidad generalmente son desconfiadas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
25. No quiero trabajar con personas con discapacidad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD

APD 3