

PREPRINT: Actitudes y concepciones socio-educativas hacia los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual en el ámbito escolar

PREPRINT: Socio-educational attitudes and conceptions about the youngs with Intellectual Functional Disability in the school context

PREPRINT: Atitudes socioeducativas e concepções em relação aos jovens com diversidade funcional intelectual no ambiente escolar

María Isabel Negri Cortés
Universidad Internacional de la Rioja
Málaga, España
Mariaisabel.negri@unir.net
<http://orcid.org/0000-0003-0548-2187>

Juan José Leiva Olivancia
Universidad de Málaga
Málaga, España
Juanleiva@uma.es
<http://orcid.org/0000-0002-2857-8141>

Resumen: Introducción. Las relaciones personales de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual (en adelante DFI) en los diferentes ámbitos de su vida escolar y personal son determinantes para su plena inclusión. **Objetivo.** Analizar las concepciones y actitudes socioeducativas que existen actualmente hacia los alumnos con DFI. **Metodología.** Se utilizó un diseño mixto de investigación, para el cual contamos con una muestra incidental de 38 docentes de seis centros de educación secundaria y 37 profesionales de nueve entidades sociales de Málaga. La recogida de datos se realizó mediante dos cuestionarios *ad hoc* y un total de 18 entrevistas a diferentes agentes educativos del ámbito formal y no formal. **Resultados.** Los principales resultados muestran las dificultades del sistema educativo para atender a la diversidad, que delega la atención de estos alumnos a los profesionales de apoyo a la integración, y que las relaciones interpersonales de estos jóvenes suelen darse con otros compañeros con NEE, son muy reducidas o se basan en burlas y acoso. El trato paternalista del profesorado dificulta su

desarrollo autónomo, incidiendo negativamente en su autoestima. **Discusión.** Se propone promover la autodeterminación de estos jóvenes, concienciando y sensibilizando a la comunidad educativa hacia concepciones positivas de la diversidad.

Palabras clave: deficiencia mental, educación compensatoria, igualdad de oportunidades, integración social.

Abstract: Introduction. Personal relationships of the youngs with intellectual functional diversity (onwards IFD) in the different contexts of their school and personal life are essentials for their full inclusion. **Objective.** Analyze the social and educational conceptions and attitudes that nowadays exists to the students with IFD. **Methodology.** We used a mixed research design, for which we had an incidental sample made of 38 teachers of six secondary education school and 37 professionals of nine social entities of Málaga. The data were collected by two adhoc questionnaires and also by 18 interviews to formal and non-formal educational agents **Results.** The main results show the difficulties of the educational system to attend diversity, where students are attended by integration support professionals and the personal relationships of this youngs can be with other colleagues with SEN, are few or are based on jokes and bullying. Paternal behaviour of the teachers hinders their autonomy and as a result, we saw that these youngs have low self-esteem. **Discussion.** we propose to improve the self-determination of these youngs raising awareness to the educational community for better conceptions about diversity.

Keywords: mental handicap, compensatory education, equal opportunity, social integration.

Resumo: Introdução. As relações pessoais dos jovens com a Diversidade Funcional Intelectual (doravante DFI) nas diferentes áreas da sua escola e da sua vida pessoal são decisivas para a sua plena inclusão. **Objetivo.** analisar as concepções socioeducativas e atitudes que atualmente existem em relação aos

alunos com DFI. **Metodologia.** Foi utilizado um desenho de investigação mista, para o qual temos uma amostra incidental de 38 professores de seis escolas secundárias e 37 profissionais de nove entidades sociais em Málaga. A coleta de dados foi realizada por meio de dois questionários adhoc e um total de 18 entrevistas com diferentes agentes educacionais no campo formal e não formal. **Resultados.** Os principais resultados mostram as dificuldades do sistema educacional no atendimento à diversidade, que delega a atenção desses alunos aos profissionais que apoiam a integração, e que as relações interpessoais desses jovens tendem a com otros compañeros com SEN, são muito pequenos ou dependem de provocações e assédio. O tratamento paternalista dos professores dificulta seu desenvolvimento autônomo, afetando negativamente sua autoestima. **Discussão.** Propõe-se promover a autodeterminação desses jovens, sensibilizando e sensibilizando a comunidade educacional para concepções positivas de diversidade.

Palavras Chave: deficiência mental, educação compensatória, igualdade de oportunidades, integração social.

Introducción

La llegada de los alumnos con DFI a los centros educativos ordinarios supone un gran avance para su inclusión al compartir currículum, recursos y espacios de interacción con sus iguales. No obstante, tras décadas de exclusión, la presencia de este alumnado puede llevar consigo dificultades ancladas en la estigmatización de sus características personales, que podrían dificultar su atención educativa y relaciones sociales, afectando a su desarrollo socio-emocional y educativo.

En este sentido, resultan especialmente susceptibles los alumnos que se encuentran cursando la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y estudios postobligatorios, como los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) ([Gobierno de España, 2013](#)). Esto se debe a las edades del alumnado de dichas

etapas (12- 18 años) ya que, la adolescencia es una etapa de desarrollo de la independencia social y de autoafirmación, donde la aceptación del grupo de iguales es fundamental para el desarrollo de la autoestima y el crecimiento social. En este momento vital, dadas sus características y dificultades personales, los alumnos con DFI podrían padecer especialmente las consecuencias de prejuicios y concepciones sociales erróneas, que podrían perjudicar su desarrollo autónomo y social ([Verdugo y Rodríguez, 2012](#)). La exclusión y estigmatización social del colectivo, se manifiesta también a través de las estrategias organizativas y metodológicas de la institución educativa y en la concepción socio-educativa que presentan los agentes educativos hacia estos jóvenes ([López et al. 2010](#)).

Por tanto, el objetivo del presente estudio se centra en conocer las actitudes y concepciones existentes en la actualidad sobre la realidad socio-educativa del alumnado con DFI.

Actitudes y concepciones socioeducativas frente a la plena inclusión del alumnado con DFI

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo ([Gobierno de España, 2006](#)) junto con la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre ([Gobierno de España, 2013](#)) sientan el marco legislativo de la atención educativa al alumnado con DFI, ubicándoles en el grupo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Al mismo tiempo, la Orden de 25 de julio de 2008, ([Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008](#)) establece las medidas de atención a la diversidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) a desarrollar en los centros educativos andaluces. Así, la inclusión y la atención multidisciplinar serán los principios que deberán regir la atención educativa al alumnado NEAE, jugando la acción tutorial un papel primordial en esta labor. Las principales actuaciones para la atención a la diversidad del alumnado se centran en

proponer estrategias organizativas y metodológicas, y prestar apoyos y adaptaciones curriculares.

Una de las más relevantes medidas de atención a la diversidad que se proponen desde la Ley Orgánica 2/2006 ([Gobierno de España, 2006](#)) tiene que ver con la creación de itinerarios educativos de carácter compensatorio como los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que tienen como objetivo facilitar el tránsito de los estudiantes a la vida activa y laboral, mediante el desarrollo de competencias profesionales ([García-Ruiz y Sánchez, 2012](#)). Actualmente, estos programas tienen su equivalente en los ciclos de FPB implantados desde la Ley Orgánica 8/2013 ([Gobierno de España, 2013](#)).

Todas las medidas anteriormente mencionadas pretenden impulsar el desarrollo integral del alumnado con DFI, pero de acuerdo con [Verdugo et al. \(2018\)](#), las principales limitaciones de los mecanismos de atención a la diversidad actuales surgen de la excesiva atención que se presta desde la misma a los aspectos curriculares, la descontextualización de los procesos de evaluación de necesidades y la carencia de una mayor competencia por parte de los profesionales responsables de la misma.

Se hace necesario por tanto actuar desde la propia cultura del centro educativo, centrando la atención en las actitudes y concepciones socioeducativas que existen sobre el alumnado con DFI, dado que esto podría favorecer su proceso de inclusión ([Luque-Parra y Luque-Rojas, 2011](#)). A tal efecto, coincidimos con las aportaciones de diversos autores como [Moneo y Anaut \(2017\)](#), [Macías \(2016\)](#) y [Verdugo \(como se citó en Verdugo y Rodríguez, 2012\)](#) en señalar el carácter educable de las actitudes a partir de la modificación de las conductas, partiendo de la formación y la reconstrucción de significados. De esta manera, podrían superarse estereotipos negativos y promover nuevas concepciones socioeducativas hacia las

personas con DFI, que favorezcan la igualdad y promuevan el respeto a la diversidad.

En la modificación de actitudes en el centro educativo y la transformación de las concepciones socioeducativas acerca del alumnado con DFI, el profesorado juega un papel fundamental. Así, una actitud positiva de los docentes hacia estos alumnos, contribuye a flexibilizar y diversificar los contenidos curriculares en base a las necesidades e intereses de los alumnos ([Barría y Jurado, 2016](#)).

No obstante, siguiendo las investigaciones de autores como [Vilà, Pallisera y Fullana \(2012\)](#) y [Polo y Aparicio \(2018\)](#), una de las principales dificultades que existen para que esto ocurra surge de la falta de formación de los docentes, cuya escasa sensibilización hacia la diversidad del alumnado puede incidir directamente en la conducta manifestada por el grupo de iguales. Esta falta de capacitación también puede derivar en una carente atención hacia los alumnos con DFI en el aula ordinaria ([Verdugo y Rodríguez, 2012](#)), o al hecho de que los docentes prefieran la presencia en el aula del maestro en Educación Especial, o la segregación de estos al aula de apoyo a la integración ([Pelagajar y Colmenero, 2017](#)). En definitiva, la falta de formación del profesorado puede generar que estos evadan su responsabilidad en el desarrollo de los alumnos con DFI, generándose una mayor distancia curricular y socio-educativa respecto al resto de estudiantes.

Partiendo de las situaciones anteriormente expresadas, debemos revisar investigaciones como las de [Surià \(2011\)](#), que indagan en las relaciones interpersonales del alumnado con DFI y sus iguales en los niveles de ESO y en estudios superiores, determinando la presencia de actitudes poco favorables en los estudiantes de secundaria, donde los últimos cursos de esta etapa educativa parecen ser los más conflictivos. Esta visión coincide con la de [Moneo y Anaut \(2016\)](#), que también detectan actitudes poco inclusivas en el alumnado universitario

relacionadas con la pena, la sobreprotección o la exclusión, debidas a la falta de sensibilización y visibilización del alumnado con DFI en las etapas obligatorias.

Las dificultades sociales de los alumnos con DFI, son especialmente relevantes al final de la educación obligatoria, pues las consecuencias de su aislamiento social podrían derivar en una baja autoestima, acoso escolar e incluso fracaso o abandono escolar temprano, limitándose así sus oportunidades de inclusión en nuevos contextos sociales, como es el mercado laboral. Prestando atención a esta cuestión, nos apoyamos en [Moneo y Anaut \(2016\)](#), que identifican la convivencia como eje determinante de la sensibilización y normalización de este alumnado en cualquier contexto social. Igualmente, [Luque-Parra y Luque-Rojas \(2011\)](#), señalan además el carácter transformador de la convivencia en las actitudes del alumnado hacia sus iguales con DFI.

A tal efecto, apostar por la participación del alumnado con DFI en el aula ordinaria, compartiendo espacios de aprendizaje y relaciones interpersonales con sus compañeros, contribuirá a favorecer su normalización y mejorar las concepciones socioeducativas que existen respecto a ellos. Así, el proceso de aprendizaje de este alumnado no solo debe centrarse en su desarrollo académico e intelectual, sino también en su educación emocional y relaciones interpersonales ([Rodríguez, 2017](#)). Con este fin es necesario actuar no solo desde la intervención al alumnado con DFI, sino también desde las actitudes y concepciones socioeducativas que manifiestan los diferentes agentes del centro educativo, donde el profesorado y el grupo de iguales juegan un papel fundamental.

Por tanto, debemos entender que atender a la diversidad del alumnado debe ser responsabilidad de toda la comunidad educativa ([Arnaiz et al., 2018](#)) y así debe plasmarse en la organización, funcionamiento y principios de los centros educativos, promoviendo una transformación ideológica y cultural.

Método

Objetivos

El objetivo general de este estudio de investigación es conocer las actitudes y concepciones socio-educativas que se manifiestan actualmente hacia los jóvenes con DFI desde los contextos educativos y formativo-laborales que frecuentan. Los objetivos específicos son: a) Conocer los elementos organizativos y estructurales del sistema educativo que perpetúan la segregación de los jóvenes con DFI; b) Indagar en las relaciones interpersonales que desarrollan los jóvenes con DFI; c) Descubrir la repercusión de los estereotipos sociales sobre este colectivo en los agentes educativos, especialmente el profesorado; y d) Analizar la influencia de las situaciones de segregación que viven estos jóvenes en su desarrollo autónomo.

Procedimiento y diseño de investigación

Se ha utilizado un modelo mixto de investigación que nos otorga la oportunidad de acercarnos más profundamente al problema de investigación, ofreciéndonos una mayor comprensión de la realidad de los fenómenos sociales. En la parte cualitativa de nuestra investigación, desarrollamos dos estudios de casos, que nos permiten analizar la información obtenida desde un enfoque interpretativo y heurístico ([Ceballos-Herrera, 2009](#)).

Contexto y muestra

El objeto de nuestro estudio en su vertiente cualitativa se centra en la realidad acontecida en dos contextos socioeducativos de los ámbitos educativo y formativo-laboral de la provincia de Málaga (España).

En primer lugar, hemos seleccionado desde el ámbito de la educación formal los ciclos de FPB (PCPI en el momento de nuestra investigación) de NEE de un centro de Educación Secundaria (IES Concepción Villalba), que garantiza una atención a la diversidad de óptima calidad para su alumnado en las etapas educativas obligatorias y postobligatorias que oferta, gracias a una amplia dotación en recursos materiales y humanos especializados. Este centro oferta tres itinerarios de FPB desde los cuales se atienden grupos 8 a 10 alumnos de 18 a 22 años, que presentan NEE y que cuentan con un nivel considerable de autonomía personal. Participaron 5 profesionales educativos que atienden a estos jóvenes: tres profesores de taller, una de las orientadoras del centro y una maestra en pedagogía terapéutica, dos alumnas de los ciclos de FPB y sus familias.

Desde el ámbito de las entidades sociales, seleccionamos una asociación promotora de la inclusión de las personas con DFI en nuestra sociedad (Asociación La Unión), que cuenta con diversos programas y servicios, como un Centro Ocupacional, un Centro Especial de Empleo y un Servicio de Formación y Empleo. En este caso participaron tres profesionales del ámbito social: la responsable del servicio de formación y empleo, la técnica de orientación y promoción laboral del centro ocupacional y una de las monitoras de taller, así como de 4 usuarios de sus diferentes programas y dos familiares de usuarios.

Respecto a la recogida de información cuantitativa, participaron profesionales del ámbito educativo formal y no formal de la provincia de Málaga.

En el ámbito formativo-escolar, contamos con profesionales de seis centros educativos de Educación Secundaria que cuentan recursos y programas para la atención a la diversidad del alumnado con NEE, ofertando además cuatro de ellos ciclos de FPB específicos. Contamos con 38 participantes, de los cuales un 36,8 % son docentes de formación profesional, un 28,9 % son profesionales de apoyo a la

integración, un 18,4 % son docentes de ESO, un 13,2 % son orientadores educativos y un 2,6 % son profesionales educativos de otras especialidades.

Desde el ámbito socio-laboral, los profesionales pertenecían a nueve entidades sociales que atienden a la formación e inserción socio-laboral de jóvenes con DFI. En este ámbito, el número de participantes es de 37, donde un 45,9 % son profesionales de apoyo al ajuste personal y social, un 24,3 % son profesores de taller ocupacional, un 13,5 % son preparadores laborales, un 10,8 % son técnicos de formación para el empleo y un 5,4 % son orientadores laborales.

La muestra utilizada no se seleccionó bajo proceso de muestreo ni persigue representatividad en el referido ámbito, sino que se ha optado por la utilización de una muestra participante cuya validez muestral presenta un 95 % de confianza y un margen de error inferior al 10 %.

Instrumentos de recogida de información

En la parte cualitativa de la investigación, hemos optado por la realización de entrevistas semiestructuradas, que nos han permitido conocer las experiencias y percepciones de nuestros participantes, acercándonos a la realidad acontecida en cada uno de los contextos. Dada la diversidad de los participantes se diseñaron tres guiones de entrevistas: uno dirigido a los profesionales, otro a los alumnos/usuarios y otro a los familiares, en los que se formularon cuestiones relativas a la trayectoria educativa de los alumnos/usuarios, su formación para el empleo y también sobre la inclusión social y laboral de las personas con DFI.

Para la parte cuantitativa de nuestro estudio diseñamos dos cuestionarios, para cada uno de los contextos a los que nos dirigimos (educativo y socio-laboral). Cada cuestionario consta de 30 ítems formulados en Escala Likert, en los que indagamos en las actitudes y percepciones que tienen los profesionales de cada

uno de los ámbitos referidos. Cada cuestionario está dividido en dos partes: una primera parte compuesta de seis cuestiones sobre las características personales de los participantes, y una segunda parte, formada por 24 ítems, donde se profundiza en los aspectos más significativos de cada uno de los ámbitos de estudio.

Previo a la aplicación de los instrumentos, se realizó un estudio de las características psicométricas de los mismos y se recogieron evidencias sobre la fiabilidad y la validez de la medida que proporcionaba. Fueron validado por 5 expertos en metodología de investigación, pertenecientes a varios departamentos de Educación de la Universidad de Málaga sin relación con la investigación. Asimismo, se comprobó que presentaban una consistencia interna aceptable (a de Cronbach de .887, educativo, y .889, el socio-laboral). Para analizar la validez de constructo se realizaron análisis factoriales categoriales de componentes principales (CATPCA), teniendo en cuenta la naturaleza combinada de la escala Likert utilizada en ambos cuestionarios.

Análisis

En el análisis de los datos obtenidos en nuestro estudio de investigación, hemos recurrido a una estrategia de triangulación de datos, que nos otorgan una visión ampliada de la realidad objeto de nuestra investigación.

Para el tratamiento de la información extraída mediante nuestros cuestionarios, hemos utilizado el programa de análisis estadístico S.P.S.S. 12.0. Para la categorización de la información obtenida en nuestros estudios de caso, hemos utilizado el programa Nudist-Vivo 8.0, llegando a extraer hasta 10 categorías generales en cada caso. A partir de la codificación y clasificación de los datos, hemos podido realizar la triangulación de los mismos, llegando a establecer relaciones, comparaciones y reflexiones pertinentes sobre estos.

Resultados

Sobre la organización del sistema educativo

En muchas ocasiones, la propia configuración del sistema educativo es la principal responsable de perpetuar situaciones de discriminación y segregación del alumnado con DFI. Si analizamos cómo es la atención que recibe este alumnado en los centros educativos ordinarios, nos encontramos situaciones como la que describe esta docente.

Las clases son muy numerosas hoy en día. Si tienes dos alumnos, o uno incluso, con NEE, entonces tienes dos opciones: o abandonas un poco al resto de la clase y te dedicas a ese alumno, o lo contrario, ese chico está ahí, pero tú no le puedes dar todas las atenciones que quisieras darle como docente. (Entrevista a profesora de taller FPB Marroquinería del IES Concepción Villalba) ([Negri, 2016, p.317](#)).

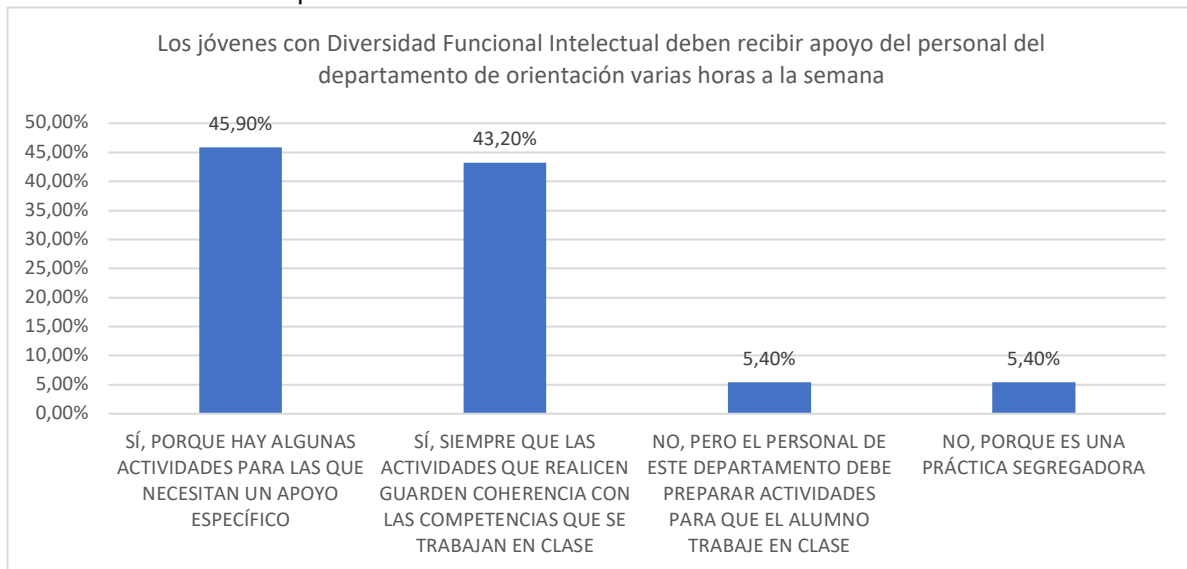
Prestando atención a cuestiones organizativas y estructurales, podemos observar las dificultades a las que deben enfrentarse los profesionales educativos para atender a la diversidad del alumnado dentro del aula. Por un lado, existe una elevada ratio de alumnos por grupo clase, que dificulta la atención individualizada a sus necesidades. Los docentes no se sienten capacitados para proporcionar una atención personalizada y especializada al alumnado con DFI, por lo que terminan optando por el abandono educativo de estos alumnos o delegando su atención educativa a los profesionales especializados.

Por otro lado, la diferenciación realizada entre los alumnos con NEE y el resto, nos habla de una ideología homogeneizadora existente en los centros educativos que gira en torno al concepto de normalidad. Esta catalogación puede acrecentar las distancias de los primeros hacia su proceso de inclusión en los

contextos socio-educativos. Como consecuencia de estas dos situaciones se constituye una percepción de los alumnos con DFI desde el ámbito educativo basada en sus dificultades y no en sus potencialidades, siendo el alumnado con DFI tratado como un obstáculo para la labor docente y para el aprendizaje de sus compañeros, y no como una oportunidad de enriquecimiento social.

Para atender a las necesidades individuales socio-educativas del alumnado con DFI, desde el sistema educativo se ofertan diferentes medidas de carácter compensatorio. A este efecto, hemos indagado en la percepción de los docentes respecto a si los alumnos con DFI deben recibir apoyo individualizado del personal del departamento de orientación varias horas a la semana. Como resultado, como se muestra en la [Figura 1](#), hemos podido conocer que un 45,9 % de ellos piensa que sí, porque hay algunas actividades para las que necesitan un apoyo específico, mientras un 43,2 % considera que sí, siempre que las actividades que realicen guarden coherencia con las competencias que se trabajan en clase. Por otro lado, un 5,4 % manifiesta que no es necesario, pero el personal de este departamento debe preparar actividades para que el alumno trabaje en clase y un 5,4 % piensa que no, porque esta es una práctica segregadora ([Negri, 2016](#)).

Figura 1. Los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual deben recibir apoyo del personal del departamento de orientación varias horas a la semana.



Nota: Elaboración propia.

En base a los resultados obtenidos, existe una visión positiva en el profesorado respecto a las funciones de apoyo que realizan estos profesionales. La presencia en el centro educativo de profesionales especializados en la atención a la diversidad resulta ser un potencial valor para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos que así lo requieren. No obstante, desde las escuelas se puede caer en malas prácticas que deleguen por completo la atención educativa de este alumnado en estos profesionales, que suelen salir del aula ordinaria para recibir este tipo de atenciones. Por tanto, el desarrollo socioeducativo de los alumnos con DFI se produce de manera separada de sus compañeros, no existiendo interacciones directas entre todos los alumnos, presenten o no NEE, además de no compartir un mismo contexto de aprendizaje. Esto incrementa aún más la distancia social que separa a este colectivo de los procesos educativos ordinarios y de unas relaciones sociales plenamente inclusivas.

Sobre las relaciones interpersonales

La constitución de relaciones interpersonales de afecto y amistad resulta esencial para favorecer la normalización y visibilización de las personas con DFI en nuestra sociedad. No obstante, estos alumnos en ocasiones pueden tener dificultades para relacionarse con sus iguales, especialmente en su adolescencia.

Cuando ya entró en el instituto, date cuenta que era una edad de 15 o 16 años, y entró en el instituto y aquello fue horrible. Él es un niño hiperactivo, es un niño que tiene sus problemas, todo, entonces lo pasamos mal. Con esa edad, pues es normal, le gustan las niñas, bueno, con esa edad y ahora es normal. Entonces claro, los demás, a él le gusta, eh, que yo no lo estoy excusando, le decían “pues levántale la falda” y él lo hacía y en casa le decíamos: “pero bueno J. S., ¿cómo puedes hacer esas cosas?” “Si es que son mis amigos”. Y él creía que de esa manera lo que estaba era captando amigos. Él era juguete de otros. (...) le pasaban muchas cosas, le tiraban la basura encima, muchas cosas, muchas cosas... (Entrevista a madre de usuario de La Unión) ([Negri, 2016, p.570](#)).

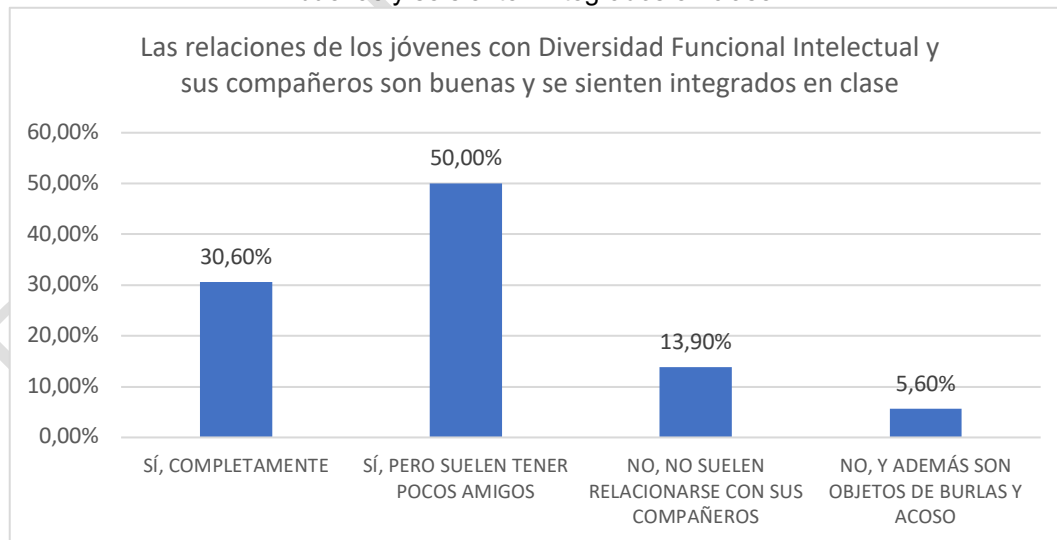
Apoyándonos en la experiencia narrada por esta madre podemos descubrir que frecuentemente los alumnos con DFI no reciben un trato respetuoso por parte de sus compañeros de clase: en muchas ocasiones resultan ser objeto de burlas, insultos e incluso agresiones. Además, puede ser que estos jóvenes no suelen relacionarse con sus iguales en entornos ordinarios, siendo especialmente vulnerables e inseguros ante posibles situaciones de discriminación. Este hecho, unido al gran deseo de estos niños y jóvenes por ser aceptados por su grupo de iguales, puede derivar en la constitución de falsas relaciones de amistad, donde los alumnos con DFI son utilizados por sus compañeros para su propio entretenimiento.

De estas actitudes podemos deducir que estos compañeros no consideran a los jóvenes con DFI como iguales con los que establecer una relación de amistad basada en el respeto y la igualdad. Para ellos, estos se convierten en un objeto

pasivo que manejar a su antojo, sin considerar sus sentimientos o las posibles consecuencias que pueden tener para ellos este tipo de actuaciones Podríamos decir que las relaciones interpersonales que se establecen entre los jóvenes con DFI y estos compañeros siguen un orden jerárquico, donde los últimos gozan de una situación de superioridad en cuanto a su situación social respecto del baremo de normalización establecido socialmente. Se crea así una relación desigualdad y de poder, alejada por completo de los principios de inclusión y de igualdad.

En esta misma línea, cuando preguntamos a los profesionales del ámbito socioeducativo si las relaciones personales del alumnado con DFI con sus compañeros son buenas y se sienten integrados en el aula, un 50 % de ellos reconoce que sí, pero que suelen tener pocos amigos, seguido de un 30,6 % que indica que sí, completamente, así como de un 13,9 % que señala que no, no suelen relacionarse con sus compañeros, y por último, un 5,6 % admite que no, y además son objetos de burlas y acoso. Podemos observar la representación gráfica de estos resultados en la [Figura 2](#).

Figura 2. Las relaciones de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual y sus compañeros son buenas y se sienten integrados en clase.



Nota: Elaboración propia.

Estos profesionales no parecen percibir situaciones de burlas y acoso hacia los jóvenes con DFI, pero sí señalan en muchos casos el hecho de que estos suelen tener pocos amigos. Esta percepción puede tener su origen en una serie de causas: en primer lugar, la asistencia de los alumnos con NEE al aula de apoyo a la integración en diversos momentos de la jornada escolar les aísla educativa y socialmente del resto, lo que reduce sus interacciones personales con sus iguales y perpetúa el estereotipo social que define a la DFI; en segundo lugar, en relación a la idea anterior, los jóvenes con DFI establecen sus interacciones sociales y lazos de amistad con otros alumnos que pertenecen al mismo grupo de NEE, al asistir junto a ellos a los espacios segregadores mencionados. Además, el hecho de compartir su misma condición les otorga una mayor seguridad a la hora de establecer unas relaciones sociales igualitarias; por último, como consecuencia de los dos aspectos señalados, la percepción que existe sobre la DFI en la sociedad considera a estos jóvenes como seres pasivos, infantiles e incapaces, lo cual se refleja en la cultura de los centros educativos, dificultando su aceptación social.

Por lo tanto, podemos detectar que sí podría existir algún tipo de discriminación en las relaciones personales y sociales que se dan con respecto al alumnado al que nos referimos, aunque no se manifiesten de forma evidente.

Sobre la concepción social de la DFI

Como hemos mencionado en el apartado anterior, la concepción que presenta la sociedad actual acerca del colectivo al que hace referencia nuestra investigación repercute indiscutiblemente en la ideología presente en los centros educativos y en las actitudes de los miembros que participan en los mismos. Así pues, si prestamos atención a la visión social que manifiesta el profesorado hacia el alumnado con DFI, debemos observar la siguiente cita:

Entrevistadora: ¿Y el trato de los profesores?

Padre: Yo creo que paternalista, un trato muy...todo el mundo lo quería muchísimo. A mi hijo todo el mundo lo quiere mucho, lo cual no sé si está un poco... Yo creo que el nivel de exigencia era menor que el que debería. Su madre sí le ha tenido un nivel de exigencia en cuestión curricular muy importante (...). Pero, sin embargo, los profesores y las personas que han estado a su cargo pues no han sido exigentes en absoluto, porque es muy buena persona, es muy simpático, muy cariñoso, muy agradable, entonces eso prima sobre cualquier otra cuestión. (Entrevista a padre de usuario de La Unión) ([Negri, 2016, p.481](#)).

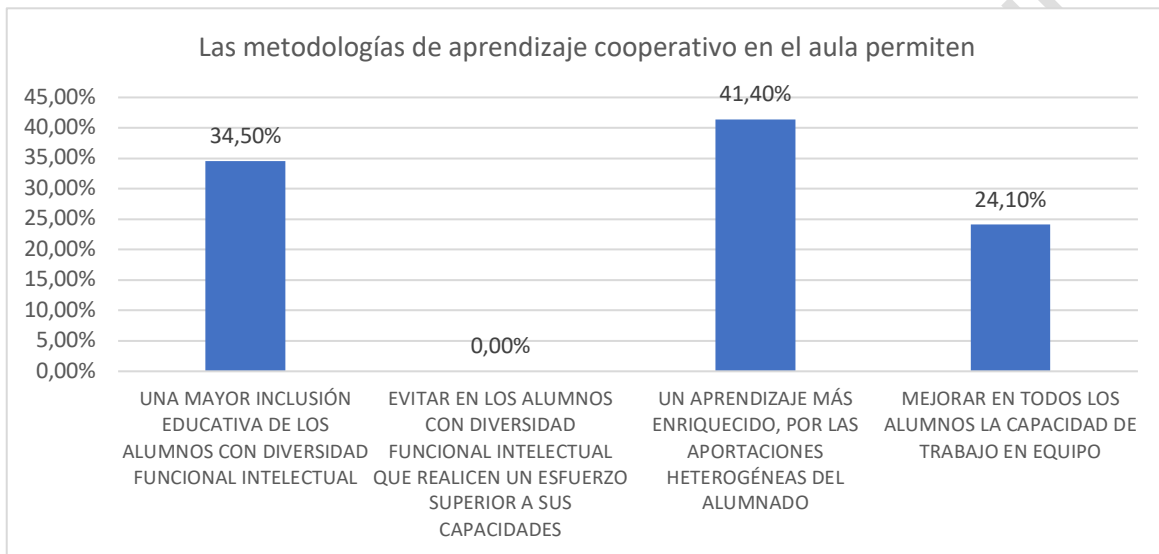
El padre de uno de los usuarios de los programas de inserción socio-laboral de La Unión nos habla de un trato paternalista por parte del profesorado hacia su hijo, basado en la lástima y la sobreprotección, lo cual va en detrimento del desarrollo pleno de las capacidades de este joven. Tanto los aprendizajes académicos como el fomento de la autonomía personal y la independencia social del alumno deben ir de la mano de exigencias acordes a la edad y el nivel de desarrollo en el que este se encuentre. De lo contrario, existe el riesgo de que los jóvenes con DFI no sean capaces de desarrollar todas sus potencialidades ni de ejercer sus derechos como personas libres e iguales al resto en una condición de autodeterminación.

Y es que este tipo de actitudes condescendientes perpetúan los comportamientos y actitudes infantiles, haciendo que estos alumnos eludan la asunción de responsabilidades propias de su edad y se acomoden a su situación de eternos dependientes.

En relación con la promoción de una atención socio-educativa de carácter inclusivo desde los centros educativos, en nuestro cuestionario se consultó a los profesionales sobre las oportunidades que nos brindan las metodologías de aprendizaje cooperativo en el aula. A tal efecto, de acuerdo con la [Figura 3](#), un 41,4

% señala que estas permiten un aprendizaje más enriquecido por las aportaciones heterogéneas del alumnado, mientras un 34,5 % manifiesta que este tipo de estrategia permite una mayor inclusión educativa de los alumnos con DFI. Finalmente, un 24,1 % indica que las metodologías de aprendizaje cooperativo mejoran en todos los alumnos la capacidad de trabajo en equipo.

Figura 3. Las metodologías de aprendizaje cooperativo en el aula permiten.



Nota: Elaboración propia.

Los datos obtenidos nos hablan únicamente de las múltiples ventajas que conlleva la utilización de este tipo de metodologías de aprendizaje. Así, la diversidad es entendida como un valor añadido al proceso educativo de todo el alumnado, favoreciendo además las interacciones entre todos los miembros del grupo clase, lo cual va en beneficio del principio de igualdad de oportunidades. La aplicación de una metodología de aprendizaje cooperativo en el aula contribuye por lo tanto a mejorar el proceso de inclusión tanto del alumnado con NEE como de otros alumnos que podrían presentar diferentes dificultades personales, familiares y socioculturales. La existencia de un profesorado partidario de la utilización de metodologías de aprendizaje cooperativo se contrapone a las ideas expresadas anteriormente, donde el alumnado con NEE era percibido como una carga para los docentes. De esta incoherencia podemos deducir la idea de una falta de

PREPRINT: Actitudes y concepciones socio-educativas hacia los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual en el ámbito escolar

capacitación del profesorado para atender a las necesidades de todo el alumnado, así como a una falta de sensibilización que rompa con la diferenciación social del alumnado con DFI respecto al resto.

Sobre la autodeterminación

Las concepciones y actitudes socioeducativas que existen hacia el alumnado con DFI repercuten directamente en la generación de situaciones de rechazo social explícito e implícito. Como consecuencia, son muchos los jóvenes con DFI que se perciben a sí mismos como personas incapaces y dependientes.

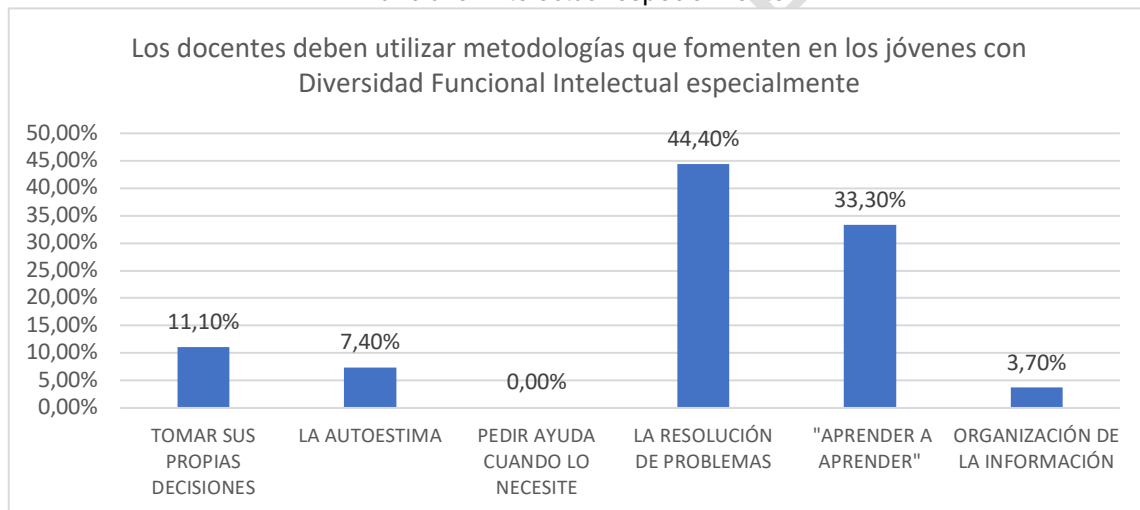
En muchos casos sí tienen poca autoestima porque si tienen poca discapacidad se dan cuenta de las dificultades que ellos tienen y, por lo tanto, se sienten un poco cohibidos con el resto de la sociedad. Piensan que no van a ser capaces de hacer algunas cosas y tienen normalmente la autoestima un poquito baja normalmente. (Entrevista a profesora de taller de PCPI Jardinería del IES Concepción Villalba) ([Negri, 2016, p.333](#)).

Podemos deducir que los jóvenes con DFI asumen su papel de rechazados o señalados, llegando a ser conscientes de su diferencia y de la consideración negativa que se da a la misma. De nuevo, esa situación surge del afán de nuestra sociedad por clasificar y diferenciar entre lo que debe ser correcto o normal y lo que no, olvidando que cada ser humano es único y singular. A tal efecto, llegados a cierto nivel de madurez o cognición, los jóvenes con DFI son conscientes de esta distinción y de los prejuicios sociales asociados al colectivo, por lo que muchos de ellos cuentan con una baja autoestima, que perjudicará su desarrollo autónomo y sus relaciones en los contextos sociales y laborales.

Ahondando en la necesidad de fomentar en los jóvenes con DFI una buena capacidad para desenvolverse en los diversos contextos ordinarios, hemos

consultado a los participantes de nuestro estudio sobre las habilidades que deben fomentarse en estos a través del uso de metodologías innovadoras. A esta cuestión, según se muestra en la [Figura 4](#), un 44,4 % de los profesionales responde que es esencial fomentar en estos alumnos la resolución de problemas, seguido de un 33,3 % que apuesta por la capacidad de aprender a aprender, mientras un 11,1 % considera que es preciso potenciar en ellos la capacidad de tomar sus propias decisiones y un 7,4 % estima como necesaria la autoestima. Finalmente, un 3,7 % defiende la necesidad de fomentar en este alumnado la capacidad de organizar la información.

Figura 4. Los docentes deben utilizar metodologías que fomenten en los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual especialmente.



Nota: Elaboración propia.

Es fundamental para estos profesionales que los jóvenes con DFI tengan una buena capacidad para resolver los problemas de la vida diaria, lo cual, junto a la capacidad de tomar sus propias decisiones y de aprender a aprender, se traduce como un sinónimo de autonomía personal e independencia social. Por tanto, es esencial prestar una educación integral que fomente la capacidad de desenvolverse adecuadamente en los diferentes contextos sociales, y de transferir los conocimientos aprendidos en la escuela a los entornos cotidianos. Por lo tanto,

parece adecuado apostar por desarrollar habilidades que fomenten la autodeterminación de los jóvenes, como las anteriormente citadas.

El desarrollo de la autonomía personal de este alumnado no parece ser una cuestión que preocupe especialmente a los docentes consultados. No obstante, el desarrollo de un alto nivel de autonomía e independencia social favorecerá las relaciones de estos jóvenes con el entorno, contribuyendo además a su visibilización y a promover una imagen positiva de la DFI. Todo ello, indiscutiblemente va a influir positivamente en su autoestima y autoconcepto, al verse capaces de interactuar de forma igualitaria en los contextos ordinarios.

Discusión

Hemos visto cómo los jóvenes con DFI son percibidos desde el sistema educativo como un obstáculo que dificulta el buen desarrollo del aula, en base a una serie de parámetros de normalización que aíslan a estos alumnos del contexto educativo que sucede dentro de la misma. La causa de esta problemática, como señalan [Negri y Leiva \(2019\)](#) podría tener su origen en el hecho de que este colectivo durante décadas ha sido invisibilizado en el currículum escolar y en la organización y estructura de los centros educativos. Sin embargo, la solución a esta situación no puede resultar en delegar todo el peso del desarrollo académico de estos alumnos en los profesionales de apoyo a la integración.

Al contrario, para solventar este tipo de barreras sería conveniente promover un compromiso por parte de las instituciones educativas, que deberán abogar por la cultura de la diversidad, apostando por la personalización de los aprendizajes y el reconocimiento de la heterogeneidad de todo el alumnado. En estos momentos de debate sobre modificaciones legislativas en materia educativa, puede ser necesario introducir como eje esencial la atención a la diversidad de un alumnado que cumple con las adaptaciones y propuestas curriculares del sistema educativo y

que, tras hacerlo, no titula o promociona al contar con dos o más adaptaciones curriculares significativas en materias o áreas instrumentales. Apostar por la práctica real de un currículum común e inclusivo basado en competencias y por una formación permanente del profesorado en metodologías innovadoras y cooperativas de los aprendizajes supone un imprescindible punto de partida para ello.

Hemos conocido las limitaciones que podrían presentar los alumnos con DFI en el desarrollo de relaciones de amistad inclusivas, basadas en el respeto y la confianza mutua. Dichas limitaciones pueden surgir de una concepción social negativa de la DFI y del carácter capacitista de los procesos educativos del aula, que sitúan al colectivo por debajo del baremo deseable de normalización, haciendo menos satisfactorio u honorable el hecho de establecer relaciones con estos. Para superar estas discriminaciones y prejuicios hacia la DFI, [Luque y Luque-Rojas \(2017\)](#) proponen pautas para la intervención en el aula que construyan un adecuado clima de convivencia, creando una imagen positiva de la DFI y promoviendo sus relaciones sociales con el resto de sus compañeros. Entre estas pautas, encontramos actuaciones basadas en la aceptación y ayuda espontánea, como la propuesta de tareas de carácter cooperativo, la realización de trabajos específicos en las que colaboren alumnos con y sin DFI y relaciones de juego en el aula y patio de recreo, que promuevan la relación de manera natural.

Otra de las conclusiones a las que hemos podido llegar tiene que ver con el trato que otorgan los profesionales educativos y la sociedad en general a las personas con DFI, que viene definido por la sobreprotección e infantilización de estos en detrimento de su desarrollo autónomo. Así, en un estudio desarrollado por [Fontana-Hernández y Vargas-Dengo \(2018\)](#) sobre la inclusión del alumnado con diversidad funcional en el ámbito universitario en Costa Rica, se destaca la idea de que las concepciones sociales sobre este colectivo afectan a la percepción que el profesorado tiene sobre las capacidades de estos estudiantes. Al mismo tiempo, [Negri y Leiva \(2019\)](#) señalan la necesidad de promover el liderazgo de los docentes

como mediadores entre el contexto educativo y social. Podríamos trasladar ambas ideas a la necesidad de promover un cambio ideológico y cultural en los docentes que les sensibilice para atender a las necesidades reales de estos alumnos y responda a su necesidad de aceptación social.

En relación con la dimensión emocional de estos jóvenes, observamos que son conscientes de las concepciones y actitudes sociales y educativas que existen hacia ellos, creándoles inseguridad y bajo autoconcepto. A tal efecto, podemos relacionar esta variable y la autodeterminación del joven con DFI, comprendiendo que gracias a esta última podemos mejorar su estado socioemocional. Para la promoción de la autodeterminación del alumnado encontramos herramientas, como el Modelo de Enseñanza y Aprendizaje de la Autodeterminación, que [Mumbardó-Adam et al. \(2017\)](#) estudian e implementan en España en estudiantes de diferentes características y etapas educativas, entre los que se incluyen los jóvenes con DFI. Esta práctica, además de trabajar la autodeterminación, mejora el acceso al currículum y la participación en actividades educativas del contexto ordinario, fomenta la enseñanza de habilidades de resolución de problemas y beneficia el establecimiento y consecución de metas personales. La inclusión del alumnado con DFI también debe ir de la mano del fomento de su autonomía e independencia, para lo cual es necesario mantener un nivel de exigencia acorde a sus capacidades, que permitirá su crecimiento integral y la adquisición de responsabilidades propias de los contextos socio-laborales.

Como conclusión, la mejora de las concepciones y actitudes socioeducativas hacia los jóvenes con DFI depende de las sinergias y esfuerzos integrales de todas las instancias y agentes que intervienen en su proceso educativo. Solo así podremos hablar de una sociedad y unas instituciones educativas inclusivas.

Referencias

- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66361>
- Barría, S. y Jurado, P. (2016). El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (1), 287- 310. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576015>
- Ceballos-Herrera, F.A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (2), 413-423. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548015>
- Fontana-Hernández, A. y Vargas-Dengo, M.C. (2018). Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22 (3), 1- 24. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
- García-Ruiz y Sánchez (2012). El aprendizaje de competencias profesionales en los PCPI. Eliminando barreras hacia la inclusión. En F. Guerra, R. García, N. González & P. René (Coords.), *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander: Universidad de Cantabria. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640616>
- Gobierno de España (3 de mayo de 2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 17158- 17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Gobierno de España (9 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 97858- 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones

- educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2): 155-176. <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1915>
- Luque-Parra, D. y Luque-Rojas (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (6), 1- 12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3650Luque.pdf>
- Macías, E. (2016). Actitudes de estudiantes de magisterio en educación primaria hacia las personas con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (1): 54- 69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455555>
- Moneo, B.A. y Anaut, S. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad en los estudios superiores. Ideas y actitudes del colectivo estudiantil. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (2): 129-148. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.07>
- Moneo, B.A. y Anaut, S. (2016). La inclusión socioeducativa en la Universidad pública de Navarra. Ideas y actitudes del alumnado hacia sus iguales con discapacidad. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y C. Gimeno (Coords). *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el trabajo social*. Logroño: Universidad de La Rioja. https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC196.pdf
- Mumbardó-Adam, C., Vicente, E., Giné, C., Guardia-Olmos, J., Raley, S. y Verdugo, M.A. (2017). Promoviendo la autodeterminación en el aula: el modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación. *Siglo Cero*, 48(2), 41-59. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20174824159>
- Negri, M. I. (2016). Formación e Inserción socio-laboral de jóvenes con diversidad funcional intelectual. Una perspectiva pedagógica inclusiva (Tesis Doctoral). Málaga: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/14164/TD_NEGRI_COR_TES_Maria_Isabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Negri, M.I. y Leiva, J.J. (2019) Liderazgo de los docentes de Formación Profesional Básica para la mediación escuela-empleo del alumnado con Diversidad Funcional Intelectual. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 95-111. <http://doi.org/10.18172/con.3902>
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación (25 de julio de 2008). Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 167. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Polo, M.T. y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de los docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 365-379. <https://revistas.um.es/rie/article/view/279281/231311>
- Rodríguez, A.M. (2017). El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con Discapacidad Intelectual Leve en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 79- 102. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/127>
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), 197- 216. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122834010.pdf>
- Verdugo, M.A., Amor, A.M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49 (2), 266, 27- 58. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>

- Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358: 450- 470.
<http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086>
- Vilà, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la intervención psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 85- 93.
<http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230790008.pdf>