UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Percepción Social del alumnado y profesorado de educación primaria sobre los derechos de las personas que se encuentran en situación de discriminación por bajo desempeño funcional: una mirada a través de la Convención Internacional de la ONU (CDPD).

D. Yonatan Díaz Santa María

2023

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Percepción Social del alumnado y profesorado de educación primaria sobre los derechos de las personas que se encuentran en situación de discriminación por bajo desempeño funcional: una mirada a través de la Convención Internacional de la ONU (CDPD).

Autor: D. Yonatan Díaz Santa María

Director: D. Jesús Molina Saorín

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA EN MODALIDAD DE COMPENDIO O ARTÍCULOS PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR
Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D. Yonatan Díaz Santa María

doctorando del Programa de Doctorado en

Doctorado en Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Percepción Social del alumnado y profesorado de educación primaria sobre los derechos de las personas que se encuentran en situación de discriminación por bajo desempeño funcional: una mirada a través de la Convención Internacional de la ONU (CDPD).

y dirigida por,

D. Jesús Molina Saorín

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Además, al haber sido autorizada como compendio de publicaciones o, tal y como prevé el artículo 29.8 del reglamento, cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 7 de febrero de 2023

Fdo.: Yonatan Díaz Santa María

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

	Información básica sobre protección de sus datos personales aportados
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Ficha de catálogo:
Díaz, Y. (2021). Percepción social del alumnado y profesorado de educación primaria sobre los derechos de las personas que se encuentran en situación de discriminación por bajo desempeño funcional: una mirada a través de la Convención Internacional de la ONU (CDPD).

Palabras clave: bajo desempeño funcional, derechos, percepción, maestros, diversidad funcional, CDPD.

Esta tesis doctoral ha sido el resultado de una ayuda para la formación del profesorado universitario –FPU– concedida por el Ministerio de Universidades el 26 de julio de 2018 (FPU17/00406).

In memoriam

A mi mayor maestra, la que me enseñó que las fiestas matutinas en el agua –con unos ricos melocotones en la arena– y las tardes al sol –con helados de chocolate– siempre tenían que comenzar con uno de esos cuadernos Rubio para mejorar mi caligrafía.

Ahora, siendo plenamente consciente del valor de tus enseñanzas (y tus palabras), solo puedo decirte:

–¡Cuantísimo echo de menos tus dictados, madrina! sin conocer todavía si mis sudores eran por el calor de aquellas tardes de verano, o por las cien copias que me esperaban si no cumplía… ¡Gracias!
Para ti, que tantas
fiestas me regalaste: hoy,
esta es para ti.

A mi abuelo Ramón, quien me ha enseñado que se puede amar lo que se siente y no necesariamente se ve.

A todos mis
seres queridos ya
fallecidos

Dedicatoria

Estoy completamente convencido que esta tesis doctoral es producto de las múltiples madrugadas en las que, cuando os ibais a trabajar (a las cinco de la madrugada), me quedaba despierto estudiando (con tan solo ocho años), y es que mi incansable motivación nacía a partir de esa lenta –pero muy necesaria– apertura de la puerta de mi dormitorio (a través de la cual siempre me dejabais ver unos rostros sonrientes y llenos de orgullo), al tiempo que expresabais:

- ¿Ya estás estudiando? ¡Qué tengas un buen día hijo!

Nada me hacía más feliz que ser plenamente consciente de lo mucho que significaba para vosotros ver la luz prendida al ras de la puerta de mi cuarto.

A través de estas palabras, me gustaría deciros que es indescifrable lo infinitamente agradecido que he logrado sentirme por vuestro generoso y –con toda certeza– fecundo acompañamiento que, durante tantísimos años, habéis procurado fuese guiando mi caminar hasta convertirme en la persona que hoy soy (sombra de quien un día seré). A todas luces, vosotros (mis padres) habéis sido –y siempre seréis– ese kilómetro cero desde el que todo emana y al que siempre volveré.

Mamá, papá: gracias por vuestra humildad, porque a pesar de que la portada de esta tesis tan solo permite revelar mi nombre, encerrado –en nuestra confidencia– siempre sabremos que en nuestra contraportada quedó grabado que los autores hemos sido los tres…

Gracias por poner toda vuestra fé en mí: gracias por haberme dado la vida y por acompañarme en este viaje.

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría trasladar mi agradecimiento infinito al doctor Juan Sáez quien puso toda su voluntad para que se pudiese materializar el valioso contrato predoctoral que ha dado abrigo a la ejecución de esta tesis doctoral. Sin ningún género de dudas, y como bien exponía en sus clases magistrales, el profesor Sáez supo colmar de vida y amor los proyectos de uno de sus alumnos de educación social que, un día cualquiera, decidió llamar a la puerta de su despacho, seguramente porque ya conocía que solo los verdaderos maestros tienen esa magia que permite convertir los sueños de sus alumnos en una realidad.

Del mismo modo, vaya mi gratitud para todo ese equipo de investigación (el doctor Pedro Luís Moreno, la doctora Nuria Illán y el doctor Juan Manuel Escudero) quienes –del mismo modo que lo hiciese el profesor Sáez– me prestaron toda su ayuda y apoyo durante la solicitud del contrato predoctoral, porque –con toda seguridad– sin su contribución nunca hubiese sido posible que recibiese la importante formación que he obtenido como profesor universitario a lo largo de los casi cinco años en los que se ha forjado esta andadura que –ahora– culmina con esta tesis doctoral.

Como no podría ser de otro modo, deseo expresar mi agradecimiento a todos esos amigos que no han dudado en celebrar cada uno de mis logros, especialmente a mis inseparables *sororibus* quienes ya me imaginaban laureado cuando –para mí– tan solo era un sueño romántico de mi mente. Señorita Peñarrubia (mi mejor compañera), gracias por creer siempre en mi potencial (y no solo en lo académico); igualmente gracias por tener la maleta siempre lista… Todas nuestras aventuras han supuesto un respiro que se ha traducido en mejores resultados para esta tesis. Eres –y siempre serás– paz para mis batallas y hogar para mis triunfos. Señorita Casanova, gracias por aquel día en el que cuando aquella profesora de secundaria prorrumpió no creer en mí, tú no dudaste en tomarme del brazo (de ese brazo que tanto nos ha servido de apoyo) arrastrándome de aquella escena, por aquel lóbrego pasillo, obligándome a acompañar tu mirada hasta ver (y entender) que aquello que era tan importante para mí, también lo estaba siendo para ti. Señorita Campos, me gustaría que supiese lo profundo de mi admiración hacia usted, no solo por saber que soy hogar para tus ambivalencias, sino porque tu compañía me brinda lo que más amo: un aprendizaje constante. Señorita Torres eres para esta tesis doctoral lo que el fuego a la gasolina: una fuente de energía constante; mi fuente de energía vital. Estoy enormemente agradecido contigo porque siempre has confiado en mí, en mi trayectoria formativa, y sospecho –por tus palabras sentenciosas– que también lo haces en los buenos propósitos que me auguras. Gracias –igualmente– por la serenidad que me has entregado durante la última etapa de mi tesis. Mis queridas amigas, es infinito el amor que siento hacia vosotras, porque hacéis de este mundo –del mío– un lugar confortable en el que uno se halla gozoso de sentir la vida.

Igualmente, deseo expresar mi agradecimiento más profundo a *los más pequeños de la casa* que, si bien no cesan en su crecimiento (tanto en lo físico como en lo íntimo de su aprendizaje), conservan en su alma la frescura de la inocencia con la que –a diario– me hacen feliz: a mis queridos sobrinos, quienes han diseñado, estructurado, llenado de contenido, elaborado objetivos y (por qué no decirlo) también han

desarrollado las propuestas de mejora de lo que está siendo mi caminar en estos últimos años.

Gracias Aarón por querer mejorar –una y otra vez– y no dejar de verbalizar tus metas: es maravilloso ver mi reflejo en ti. Gracias Izan por tu bonhomía, por tu calma, por tu confianza, y por todas nuestras cómplices miradas que acaban en risas compartidas. Ramón y María, muchísimas gracias porque durante estos cuatro años, aunque algo se volviese difícil, vosotros siempre veíais la forma de enseñarme a saltar en los charcos.

Un significativo agradecimiento a sus padres (mi hermano y mi cuñada) por las múltiples ocasiones en las que me han demostrado que todo iría bien, porque vuestro acompañamiento siempre ha sido un valioso impulso para mantener viva mi motivación. Del mismo modo, quisiera dar las gracias a toda mi familia (hermanos y hermanas de mis padres, mis primos y mi abuela), porque sus buenos gestos siempre han sido de ayuda para este período de tesis doctoral, especialmente a mis tíos Emilio y Julia, cuya energía es similar a la de mis propios padres, seguramente porque estar a su lado significa –para mí– sentirme en mi hogar.

A mi prima Mónica Ríos, mi compañera desde niño, con quien inicié mi andadura en eso de investigar; con ella era fácil lo de ensayo-error: gracias por mantenerte unida durante esta etapa tan crucial para mi crecimiento personal.

Y, como no podría ser de otro modo, a mi querida abuela doña Paqui: de ti todo he aprendido, y aunque estos últimos años me acompañas sin comprender exactamente qué sucede a tu alrededor, tengo la fortuna de que todavía te dirijas a mí con palabras de fascinación; estoy completamente seguro de que –en esos momentos de chispeante lucidez– eres sobradamente conocedora del resultado de tu obra: hoy he logrado ser un poquito de ti; de tu saber ser y estar, de tu gusto por la moda, por el buen vivir, y claramente por la enseñanza. Querida abuela: ten por seguro que a pesar de que en ocasiones tú no puedas recordar –si quiera– tu nombre, yo siempre te miraré sin olvidar quién eres.

Quisiera –en este apartado– enviar un agradecimiento muy especial (y significativo) al otro lado del mundo, a ese pequeño rincón que me ha servido de hogar durante más de siete meses (a lo largo de mis estancias de investigación), y que tantísimo me ha hecho crecer: mi querido Chile. En primer lugar, a la doctora Gabriela Vásquez Leyton quien de forma totalmente altruista nunca dudó en obsequiarme con todo aquello de lo que ella disfrutaba en ese hermoso Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Me siento enormemente agradecido por su compañía, por la ternura que siempre ha demostrado conmigo, así como también por el amor que sus manos me han brindado cuando lo único que de mí conocía era tan solo mi nombre. Jamás olvidaré lo caluroso de sus compañeros, en especial de la profesora Paula Cecilia Soto Lillo quien al girar la cabeza (y escuchar mis pasos con el crepitar del suelo de madera), siempre guardaba una bonita sonrisa para mí: nunca olvidaré nuestras largas comidas en ese fantástico restaurante francés.

Por otra parte, vaya mi agradecimiento a la doctora María José León Guerrero quien –en plena pandemia– no dudó en volver a su despacho para hacerme un hueco y facilitarme mi estadía en la Universidad de Granada. Por supuesto, un agradecimiento especial a la profesora doña María Asunción Romero López y su compañera –también profesora– doña María del Carmen López López, por brindarme espacio en sus clases y un aprendizaje sinigual durante esa misma estancia predoctoral en la Facultad de

Educación de la Universidad de Granada. Ese pedacito de alegría sureña lo guardo en mi corazón.

De igual modo, me gustaría transmitir mi más sincero agradecimiento a todos mis compañeros del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, con quienes he tenido la oportunidad de compartir –además de muchos consejos de departamento– comidas improvisadas o charlas entre pasillos que me servían de auspicio para siempre estimular mi transitar por la facultad. Asimismo, me gustaría dar las gracias a todos los miembros del equipo de investigación DIDE (sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos), a todos esos compañeros que han tenido un gesto amigo para hacer mi día a día más placentero, en especial a la profesora doña Ana Rubio Leiva quien no ha dudado en ofrecerme su compañía y ayuda siempre que lo he necesitado, así como también a don José Antonio Morales Endrino, quien ha sido capaz de parar su reloj –y maquinaria– para regalarme siempre sabios consejos y mejores palabras: compañero ¡qué bonito es comprobar el amor que sientes por el aprendizaje!

También me gustaría dar las gracias –por su interés y acompañamiento– a mis compañeros predoctorales (el doctor Abraham Bernárdez Gómez y la doctora Carmen María Caballero García); gracias por todos vuestros buenos consejos, y –por supuesto– por coger mi mano cuando llegué y no dudar en enseñarme todo cuanto vosotros ya conocíais cuando todavía no sabía ni caminar por la facultad. Igualmente, me gustaría dar las gracias a la profesora doña Elena González Fenoll, por todos esas mañanas en las que encontré un mensaje repleto de energía positiva para afrontar mi día. Que no te quepa la menor duda de que hay páginas de esta tesis que están redactadas al abrigo del amor que siempre me has regalado. De igual forma, me gustaría dar las gracias a todos esos compañeros de doctorado con quienes pude participar, con muchas ganas e ilusión, del desarrollo de las primeras *Jornadas de Investigación de Postgrado en Educación*: su elevado compromiso con la educación sirvió de inspiración para mis comienzos.

Como no podría ser de otro modo, me siento enormemente agradecido con todos los centros educativos de la Región de Murcia, sus maestros y equipos directivos, por abrirme las puertas de sus colegios y clases, en ocasiones atendido –incluso– por las ventanas del edificio –a consecuencia del estado de alarma sufrido–. Especialmente, vaya mi agradecimiento para todos los niños de sexto de educación primaria de la Región de Murcia quienes –generosamente– nos han permitido caminar en pro de esa ansiada mejora de la educación. Para ellos, para todos los estudiantes con bajo desempeño funcional, y –por supuesto– para todos cuantos el sistema educativo excluyese por no saber adecuarse a sus necesidades, para todos esos niños que todavía son enviados al fondo izquierda del aula, dedico cada una de las letras aquí escritas, siempre bajo el abrigo de que estas coadyuvarán a la extinción de las situaciones discriminatorias que –todavía– muchos de ellos son obligados a vivir (y también sus familias).

Finalmente, vaya mi sentimiento de gratitud para todos y cada uno de los estudiantes con los que he tenido la oportunidad de crecer intelectualmente, ejerciendo mi papel como profesor universitario en compañía de mi maestro. Para ellos, para los más de seiscientos alumnos con los que he compartido aula durante estos cinco años, siempre guardaré el mejor de mis recuerdos; y es que –sin ningún género de dudas– es gracias a ellos que aquel tembloroso Yonatan Díaz (que se subió por vez primera a la

cátedra del aula 2.9. del aulario Giner de los Ríos) se presenta –hoy– como el profesor Santa María nutrido de saberes compartidos y momentos que –mágicamente– se han convertido en la base nuclear para quien solo desea enseñar.

Yonatan Díaz Santa María

Agradecimiento especial

Indudablemente, son numerosas las personas que me han acompañado en este camino –tanto familiares, como amistades y profesionales de la educación– y a todos ellos, por supuesto, envío todo mi cariño porque –con toda seguridad– esta tesis se ha construido al abrigo de ese amor que me habéis regalado. Pero me gustaría –si el agüilla que recorre mis ojos me deja enfocar la pantalla– concluir estos agradecimientos trasladándome al pasado, concretamente cuatro años y cinco meses atrás... Por aquel entonces, mi mochila no solo cargaba un expediente –académico– de matrícula de honor, sino que estaba acolchada –íntimamente– por un miedo que difícilmente me permitía disfrutar de todos esos logros, sencillamente porque el sentimiento de no alcanzarlos –de no cumplir aquellos deseos que atesoraba mi yo de cuando diez años– encarcelaba y oprimía cualquier sensación de felicidad.

Han sido muchas las horas disfrutadas en esta tesis doctoral; pero lo cierto es que, para llegar a sentir ese verdadero disfrute, tantas han sido las horas invertidas en la redacción y compilación de esta, como equivalentes –o en mayor medida– son las que mi maestro (don Jesús Molina Saorín) y su primogénito académico (don José María Álvarez Martínez-Iglesias) –mi hermano académico– me han dedicado de forma totalmente altruista.

Han sido unos años repletos de desafíos, de madrugadas de escritura que se ensamblaban con amaneceres de corrección, pero también de reuniones con vistas al campo de golf, de trayectos en coche en los que podíamos conocer desde la historia de las fortalezas de Castilla hasta la de los clérigos de entonces. Un sinfín de reuniones en las que, en la medida que ha transcurrido el tiempo, el trabajo cada vez resultaba más sencillo, menos fatigoso, más valioso, menos árido... más festivo.

Por ello, por todos sus gestos amigos, por tener siempre tiempo para mí, por contestar a cada una de mis llamadas –y hacerlo al primer tono–, por recibirme con una sonrisa (incluso cuando yo no la he sabido ofrecer), por ser cuidadosos conmigo, por considerar mis pareceres, por regalarme una silla –y la llave– de sus despachos, por presentarse en Granada –durante mi estancia de investigación– para sencillamente sentarse un rato a comer junto a mí, por dejarme un lugar a su lado para cualquiera de los actos académicos y presentarme entre sus amistades, por mantener su presencia durante sus ausencias a lo largo de sus estancias de investigación, y –por encima de todo– por acompañarme cuando han estado indispuestos para todos y no ha sido así para mí:

Gracias infinitas porque vuestra compañía ha contribuido a que aquel niño de diez años pueda –sosegadamente– sentirse orgulloso de quien es hoy; porque si bien cuando uno elige invertir una importante parte de su vida a la consecución de un sueño, el temor ante lo desconocido (por no saber si está haciendo lo correcto) siempre se hace presente, y junto a vosotros he aprendido que el tiempo no existe, pues siempre es ahora, y que el lugar perfecto no se elige sino que se construye.

Gracias.

Índice general

Agradecimientos 7
Índice de figuras 15
Índice de abreviaturas 16
Resumen 18
Abstract 19
Introducción general 22
1. Justificación de la investigación 25
2. Propósito de la investigación 28
3. Objetivos de la investigación 30
Capítulo 1. Marco teórico 34
1.1. Antecedentes y estado de la cuestión 36
1.2. De la discapacidad al bajo desempeño funcional: la utilización de un lenguaje en las antípodas de la negación 39
1.3. El surgimiento de la CDPD y su transposición en el resto de las normativas educativas 41
1.4. La Administración, el profesorado y el alumnado: tres de los agentes implicados en la naturaleza de la educación inclusiva 43
Capítulo 2. Metodología 48
2.1. Estructura de la tesis 50
2.2. Muestra 52
2.3. Instrumentos 54
2.4. Análisis de los datos 57
Capítulo 3. Resultados 60
3.1. Primera publicación. Artículo 1. Las personas en situación de discapacidad ante el espejismo del derecho a la educación: una revisión sistemática de la literatura 63
3.1.1. Indexación de la revista 63
3.1.2. Ficha de catálogo 64
3.1.3. Resumen y palabras clave 64
3.2. Segunda publicación. Artículo 2. La percepción del profesorado de educación primaria hacia el alumnado con bajo desempeño funcional: validación de la escala EPREPADI-1 66
3.2.1. Indexación de la revista 66
3.2.2. Ficha de catálogo 67
3.2.3. Resumen y palabras clave 67
3.3. Tercera publicación. Artículo 3. La percepción del alumnado de 6.º de educación primaria hacia las personas que se encuentran en situación de discapacidad: la escala EPADI-1 69
3.3.1. Indexación de la revista 69
3.3.2. Ficha de catálogo 70

3.3.3. Resumen y palabras clave ... 70
3.4. Cuarta publicación. Artículo 4. El derecho a la educación inclusiva de calidad percepción del profesorado de educación primaria a partir de la escala EPREPADI-1 ... 72
3.4.1. Indexación de la revista ... 72
3.4.2. Ficha de catálogo ... 73
3.4.3. Resumen y palabras clave ... 73
3.5. Quinta publicación. Capítulo de libro 1. La mirada de la escuela ante el alumnado con bajo desempeño funcional: la voz de los maestros a partir de la escala EPREPADI-1 ... 75
3.5.1. Indexación de la revista ... 75
3.5.2. Ficha de catálogo ... 76
3.5.3. Resumen y palabras clave ... 76
3.6. Sexta publicación. Artículo 5. El bajo desempeño funcional en la escuela: percepción del alumnado de educación primaria a partir de la escala EPADI-1 ... 78
3.6.1. Indexación de la revista ... 78
3.6.2. Ficha de catálogo ... 79
3.6.3. Resumen y palabras clave ... 79
Capítulo 4. Discusión ... 81
Capítulo 5. Conclusiones finales ... 91
Capítulo 6. Limitaciones y propuestas de mejora ... 103
Capítulo 7. ¿Qué he aprendido durante la realización de esta tesis? ... 109
Referencias bibliográficas ... 114
Anexos ... 124
Anexo I. Escala de percepción del profesorado de educación primaria sobre su formación y ejercicio profesional con relación a los alumnos con discapacidad EPREPADI-1 ... 125
Anexo II. Escala EPADI-1 de percepción del alumnado de 6.º de educación primaria con relación a las personas con discapacidad ... 135
Anexo III. Instrumento para la validación de expertos para la escala EPREPADI-1 ... 140
Anexo IV. Instrumento para la validación de expertos para la escala EPADI-1 ... 159

Índice de figuras

Capítulo 2. Metodología

Figura 1. Distribución del sexo para la muestra total..... 53
Figura 2. Distribución de la edad para la muestra total..... 53
Figura 3. Distribución del sexo para la muestra total..... 54

Capítulo 4. Discusión

Figura 9. Percepción sobre la formación recibida al respecto de la legislación educativa..... 84
Figura 10. Percepción sobre la utilización del lenguaje de la negación... 85
Figura 11. Percepción sobre la transposición jurídica en el escenario educativo..... 86
Figura 12. Percepción del profesorado al respecto de su ejercicio profesional y sobre los principios de calidad e inclusión en educación..... 87
Figura 13. Visión general del alumnado de 6.º de primaria al respecto de las personas con bajo desempeño funcional..... 88
Figura 14. Repercusión de las enseñanzas de los maestros en los estudiantes de 6.º de primaria al respecto de las personas con bajo desempeño funcional..... 89
Figura 15. Consecuencias de las percepciones de los maestros y de los estudiantes de 6.º de primaria para los niños con bajo desempeño funcional..... 90

Índice de abreviaturas

ACNEAE: Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
BOE: Boletín oficial del Estado.
CDPD: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad.
CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria.
DIDE: Diversidad Funcional y Derechos Humanos.
DOAJ: Directory of Open Access Journals.
DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje
EBSCO: Elton Bryson Stephens Company.
EPREPADI: Escala de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre su Formación y Ejercicio Profesional con relación a los Alumnos con Discapacidad.
EPADI: Escala de Percepción del Alumnado de 6.º de Primaria en relación con las Personas en situación de Discapacidad.
INE: Instituto Nacional de Estadística.
KMO: Kaiser-Meyer-Olkin.
LOE: Ley Orgánica de Educación.
LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
LOMLOE: Ley Organica para la Mejora de la Ley Orgánica de Educación.
NEE: Necesidades Educativas Especiales.
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OMS: Organización Mundial de la Salud.
ONU: Organización de Naciones Unidas.
PAD: Plan de Atención a la Diversidad.
PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.
PTI Plan de Trabajo Individualizado.
SciELO: Scientific Electronic Library Online.
SPSS: Statistical Package of Social Sciences.
STATS: Programa estadístico para el análisis de datos.
UMU: Universidad de Murcia

Resumen

Esta tesis doctoral tiene por objetivo general un doble propósito; por un lado, se estudia la percepción que el profesorado de educación primaria mantiene al respecto de su formación recibida sobre la CDPD (Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad –ONU, 2006–) y su transposición normativa en el escenario jurídico educativo, analizando los posibles efectos que dicha formación pudiera tener en el desempeño de su ejercicio profesional, y al respecto de determinadas temáticas a las que se hace referencia en el cuerpo jurídico español en materia de inclusión educativa. Igualmente, también se estudia la percepción que los propios estudiantes de educación primaria mantienen al respecto de las personas con bajo desempeño funcional. Cabe señalar que, para alcanzar dichos propósitos, se han tenido en cuenta los denominados lenguajes de la negación y la repercusión que su uso puede llegar a causar entre el alumnado con bajo desempeño funcional. De este modo, la información recogida, estudiada, comparada y discutida ha permitido trazar todo un catálogo de propuestas de mejora que pone de manifiesto un elevado número de variables que tanto la Administración como también los equipos docentes deberían tener en consideración para transformar las situaciones de discriminación y exclusión que viven los estudiantes con bajo desempeño funcional en las escuelas de la Región de Murcia. Además, es importante señalar que esta tesis doctoral, está estructurada de acuerdo con un compendio de publicaciones que se encuentra organizado alrededor de cinco artículos de investigación publicados en revistas indexadas en bases de datos de un elevado impacto (JCR y SCOPUS), así como también se ha incluido un capítulo de libro de la prestigiosa editorial Dykinson. En cuanto a la naturaleza de la investigación, se ha llevado a cabo una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), realizando –en primer lugar– un análisis de corte cualitativo de las principales bases de datos y, consecuentemente, de la literatura especializada más representativa para esta investigación. Y, en segundo lugar, a través de los análisis de corte cuantitativo, se han podido analizar diversos estadísticos descriptivos básicos, así como también se han considerado toda una serie de pruebas que han dado la posibilidad de observar las inferencias al respecto de distintas variables consideradas para el estudio. Además, sobre la base de que esta tesis doctoral ha sido desarrollada –principalmente– teniendo en cuenta esa metodología cuantitativa, se han elaborado dos instrumentos que han sido diseñados, validados y, finalmente, aprobados por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia hasta su aplicación masiva por más de una veintena de centros educativos que han participado en el estudio. Específicamente, las escalas publicadas han sido denominadas EPREPADI-1 (*Escala de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre su Formación y Ejercicio Profesional con relación a los Alumnos con Discapacidad*) y EPADI-1 (*Escala de Percepción del Alumnado de 6.º de Educación Primaria hacia las Personas con Discapacidad*). Son dos escalas compuestas por un elevado número de ítems de tipo Likert que han permitido –por un lado– poner de manifiesto la visión y el conocimiento que los maestros mantienen sobre algunas legislaciones educativas que procuran la inclusión del alumnado con bajo desempeño funcional, y –por otro lado– se evidencia la visión que el alumnado de sexto de educación primaria mantiene al respecto de las personas que tienen un bajo desempeño funcional, por supuesto teniendo en consideración sus experiencias escolares. Para ambas escalas el valor de alfa de Crombach es superior a 0,9

confirmando así su fiabilidad y dando la posibilidad de poder aplicarlas tanto a los maestros como al alumnado. Para ello, se tuvo en cuenta lo señalado por el programa estadístico STATS 2.0 constatando un grado de confianza del 95% y, por tanto, un error muestral del 5%, dado que –para ambas escalas– la muestra total superó dichos índices obteniendo un total de 839 participantes (410 maestros y 429 alumnos). En definitiva, las conclusiones de esta tesis doctoral confirman que los maestros tienen escasos conocimientos sobre la normativa regional, nacional e internacional relacionada con la atención a la diversidad del alumnado, y además las expectativas que proyectan hacia quienes tienen un bajo desempeño funcional continúan siendo distintas a las del resto. Todo ello, es determinante en la creación de situaciones de discriminación y exclusión para el alumnado con bajo desempeño funcional y el mantenimiento de una estructura educativa que es del todo excluyente para la totalidad de su alumnado. Además, se observa que el lenguaje de la negación y –por tanto– peyorativo es utilizado en la normativa educativa, entre el profesorado y el propio alumnado erigiéndose como uno de los principales motivos en la creación de las situaciones discriminatorias hacia el alumnado con bajo desempeño funcional.

Palabras clave: alumnado, bajo desempeño funcional, CDPD, maestros, normativa educativa, percepción social.

Abstract

The general aim of this doctoral thesis is twofold: on the one hand, it studies the perception that primary education teachers have of the training they have received on the CRPD (UN International Convention on the Rights of Persons with Disabilities -UN, 2006-) and its regulatory transposition into the legal educational scenario, analysing the possible effects that this training could have on the performance of their professional practice, and with respect to certain issues referred to in the Spanish legal body in the field of educational inclusion. Likewise, the perception that primary education students themselves have of people with low functional performance is also studied. It should be noted that, in order to achieve these aims, the so-called languages of denial and the repercussions that their use can have on students with low functional performance have been taken into account. In this way, the information collected, studied, compared and discussed has made it possible to draw up a whole catalogue of proposals for improvement that highlights a large number of variables that both the Administration and the teaching teams should take into consideration in order to transform the situations of discrimination and exclusion experienced by students with low functional performance in the schools of the Region of Murcia. Furthermore, it is important to point out that this doctoral thesis is structured according to a compendium of publications which is organised around five research articles published in journals indexed in high impact databases (JCR and SCOPUS), as well as a book chapter from the prestigious Dykinson publishing house. In terms of the nature of the research, a mixed methodology (qualitative and quantitative) was used, firstly by carrying out a qualitative analysis of the main databases and, consequently, of the most representative

specialised literature for this research. Secondly, through the quantitative analyses, it has been possible to analyse various basic descriptive statistics, as well as to consider a series of tests that have made it possible to observe the inferences regarding the different variables considered for the study. Moreover, on the basis that this doctoral thesis has been developed -mainly- taking into account this quantitative methodology, two instruments have been developed which have been designed, validated and, finally, approved by the Research Ethics Commission of the University of Murcia until their massive application by more than twenty educational centres that have participated in the study. Specifically, the scales published have been called EPREPADI-1 (Scale of Perception of Primary Education Teachers on their Training and Professional Practice in relation to Pupils with Disabilities) and EPADI-1 (Scale of Perception of 6th Grade Primary Education Pupils towards People with Disabilities). These are two scales made up of a large number of Likert-type items which have made it possible –on the one hand– to reveal the vision and knowledge that teachers have about some educational legislation that seeks the inclusion of pupils with low functional performance, and - on the other hand - to show the vision that sixth-year primary school pupils have about people with low functional performance, of course taking into consideration their school experiences. For both scales, the Crombach's alpha value is above 0.9, thus confirming their reliability and making it possible to apply them to both teachers and pupils. For this purpose, the STATS 2.0 statistical programme was taken into account and a degree of confidence of 95% and, therefore, a sampling error of 5% was found, given that -for both scales- the total sample exceeded these indices, obtaining a total of 839 participants (410 teachers and 429 pupils). In short, the conclusions of this doctoral thesis confirm that teachers have little knowledge of regional, national and international regulations related to the attention to student diversity, and furthermore, the expectations they project towards those with low functional performance continue to be different from those of the rest. All of this is a determining factor in the creation of situations of discrimination and exclusion for students with low functional performance and the maintenance of an educational structure that is totally exclusive for all of its students. In addition, it is observed that the language of denial and –therefore– pejorative language is used in educational regulations, among teachers and students themselves, which is one of the main reasons for the creation of discriminatory situations towards students with low functional performance.

Key Words: students, low functional performance, CDPD, teachers, educational policy, social perception.

INTRODUCCIÓN GENERAL

El maestro debe adoptar el papel de facilitador, no de proveedor de contenido

Lev Vygotsky (1896-1934). Psicólogo ruso.

Introducción general

Los entornos educativos debieran ser espacios de enseñanza-aprendizaje a través de los cuales los estudiantes puedan desarrollar y fortalecer todos esos conocimientos que –con seguridad– les serán necesarios tanto para su desarrollo personal como social (autoestima, habilidades sociales, control de emociones, participación comunitaria...), toda vez que se trata de una realidad cada vez más presente en las escuelas españolas. Precisamente, por esa necesaria transformación que la propia normativa –de carácter internacional y nacional– ha ido poniendo de manifiesto al respecto del cambio paradigmático por el que las escuelas tienen que transitar para llegar a adecuar sus estructuras –y también sus metodologías–, y con el objetivo de que los conocimientos puedan ser adquiridos por el conjunto de los estudiantes (con independencia del desempeño funcional que estos demuestren), parece extremadamente necesario ahondar en el aprovechamiento de aquellas enseñanzas verdaderamente reveladoras para la vida de los niños y, por supuesto, todas aquellas favorecedoras de esos aprendizajes de carácter competencial que les servirán para que los saberes aprendidos acaben teniendo (a corto plazo) un sentido en virtud de la utilidad que la escuela les demuestra en esos escenarios directamente vividos por los más pequeños.

En este sentido, y de acuerdo con estas premisas, los cambios políticos han comportado toda una serie de modificaciones educativas que han puesto en evidencia esa necesaria renovación de todo el entramado educativo necesario para poder dar respuesta a esos objetivos de la educación cacareados como prioritarios (como bien fueran el desarrollo general de los niños y el acrecentamiento del pensamiento crítico, entre otros). Sobre esta base, la atención educativa al conjunto de los estudiantes (normativamente conocida como *atención a la diversidad*), se ha elevado como uno de esos objetivos nucleares en las escuelas, ya que de nada serviría continuar elaborando programaciones docentes que tan solo generen un conocimiento beneficioso para aquellos estudiantes cuyos desempeños se ajusten a las especificidades que la propia Administración o los docentes establezcan desde despachos lóbregos del oxígeno y la luz que solo las aulas de un colegio pueden brindar.

De este modo, las últimas actualizaciones legislativas convergen en un *corpus juris* que defiende el derecho a una educación de calidad para el conjunto del alumnado con independencia del bajo (o alto) desempeño funcional de los niños. Seguramente, porque desde la llegada de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas que se encuentran *en Situación de* Discapacidad (ONU, 2006) es de obligado cumplimiento –para todos esos países que la ratificasen– que los estudiantes con un bajo desempeño funcional tengan la posibilidad de recibir una educación de calidad en los mismos entornos que el resto de los niños. Precisamente por estos motivos, esta tesis doctoral destaca por su especial relevancia desde el punto de vista investigador, ya que –de forma totalmente original– toma como referentes tanto a los maestros como a los propios estudiantes finalistas de la educación primaria, explorando sus discernimientos y pareceres sobre las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas de la Región de Murcia al respecto –por un lado– de la observancia que se le otorga a la normativa educativa referida a la educación inclusiva, y –por otro lado– a ese parecer que emana del entendimiento que el alumnado mantiene al respecto de las personas

con bajo desempeño funcional y de sus propios compañeros que se encuentran discriminados en las aulas por motivo de bajo desempeño funcional.

De acuerdo con lo mencionado, esta tesis doctoral (cuyo formato responde al modelo de compendio de publicaciones), se ha estructurado en un total de siete capítulos. De este modo, además de la propia introducción aquí presentada (respondiendo a la justificación y pertinencia de la investigación emprendida, al propósito que el estudio ha perseguido, así como también a los objetivos planteados), se ha incorporado un primer capítulo que (a modo de marco teórico, junto con el primer artículo de resultados) ha abordado toda esa fundamentación teórica y epistemológica en virtud de la cual se ha configurado la espina dorsal de esta investigación. Además, se ha incluido un segundo capítulo que responde a la metodología que la investigación ha seguido para el adecuado desarrollo de los cinco artículos y el capítulo de libro obtenidos como resultados de esta tesis. El tercer capítulo se ha dedicado –precisamente– a la exposición del conjunto de resultados obtenidos que, junto al cuarto capítulo (referido a la discusión de dichos resultados), han dado lugar a un quinto capítulo con las conclusiones más destacadas a partir del estudio. Finalmente, y como viene siendo habitual en los trabajos de investigación dirigidos desde el equipo de investigación DIDE, se ha decidido incorporar tres capítulos –completamente originales– que, a pesar de suponer un esfuerzo adicional para el doctorando (conscientes de que esta innovación excedería los requerimientos que la normativa establece para las tesis doctorales de esta naturaleza), nos ha parecido del todo conveniente esta adenda que da buena cuenta tanto del perfil de incansable investigador del doctorando como también de todo una serie de pormenores inherentes al proceso de investigación que, de otro modo, habrían acabado en el ostracismo. Se trata de unos acápites finales que permiten exponer todas esas limitaciones encontradas durante el desarrollo del proceso de investigación, así como dar debida cuenta de esos conocimientos que –de forma transversal– se han transferido durante la ejecución de esta, poniendo broche final con un capítulo en el que se reúnen todas las referencias bibliográficas consultadas a lo largo de la investigación.

1. Justificación de la investigación

Hasta el momento, se puede afirmar que la educación en España ha mantenido un carácter principalmente excluyente para todos esos estudiantes que han demostrado tener un bajo desempeño funcional en el desarrollo de las actividades propuestas por parte de las escuelas; y es que estas prácticas discriminatorias por parte de la Administración educativa o –incluso– por los propios equipos docentes, no son acciones aisladas, ni –al parecer– condenadas al olvido. Ciertamente, la literatura especializada nos pone en antecedentes al respecto del maltrato que han sufrido todas esas personas que han vivido aquello que hemos devenido en comprender como *en situación de discapacidad* (en general), como también –a nivel educativo– ese alumnado que tiene un bajo desempeño funcional. En ese sentido, aunque pareciera que la sociedad ha transmutado de esos conocidos modelos de la prescindencia o médico-rehabilitador (a través de los cuales las personas –según tales modelos– consideradas *con discapacidad* tenían que ser eliminadas o alejadas de la población en la medida que no se adecuasen a la norma socialmente establecida), dando un salto hacia un modelo más incluyente (como es el modelo social –reconocido por la inclusión de las personas con bajo

desempeño funcional en los diferentes contextos sociales–), la realidad es que pareciera apreciarse una insana cohabitación de ambos en una especie de cínico contubernio (por todos alimentado) cuyo desarrollo va dependiendo de diversos factores como el lugar de residencia, la situación económica o el contexto en el que se desenvuelvan dichas personas, entre otros. Desde luego, resulta preocupante estar hablando de la existencia de un modelo social, desde el cual se interpreta que las barreras sociales y contextuales son altamente dañinas para las personas con bajo desempeño funcional, con seguridad por no permitirles una participación plena en la sociedad en la que debieran poder desarrollarse, y que precisamente este modelo –aparentemente evolucionado– esté conviviendo con un modelo médico-rehabilitador que excluye a las personas que se encuentran discriminadas por tener un bajo desempeño funcional, en la medida que estas no puedan mejorar sus desempeños a través de los distintos avances médicos.

En este sentido, se puede observar cómo –en la actualidad– conviven diferentes modelos que demuestran que las personas con bajo desempeño funcional todavía tienen que estar sobreponiéndose a toda una plétora de estereotipos o prejuicios que ya se les asocian bajo esas creencias limitantes, y por mor de las cuales se revela que –desde su nacimiento– la vida de estas personas estará supeditada a todo lo que el resto de la sociedad (esa inmensa mayoría) establezca que aquellos podrán –o no– lograr. Igualmente, se pone de manifiesto que esa construcción social en base a la cual se considera que –hoy– se ha materializado esa realidad que considera que dichas personas se encuentran totalmente incluidas, no es más que el convencimiento que se finge bien porque no interesa –al menos jurídicamente– exponer públicamente que todos esos derechos están siendo vulnerados en la medida que no se cumple el detalle de la normativa, o bien porque socialmente es confortable no tener que transformar la realidad de una mayoría (con el desembolso económico que comporta) para favorecer a un –simbólico– 15% de la población. Y como suele suceder para las minorías, les toca soportar esas guerras que se les conceden como propias (y no declarativas de sus derechos), de modo que aunque la inclusión y, en particular, la educación inclusiva se postulen como ámbitos sobre los que –al parecer– todo el mundo tenga conocimiento de su existencia, lo cierto es que la consciencia social continúa manteniendo los derechos de dichas personas en cuarentena, como si estos dependiesen de los pareceres de terceros y no fuesen consustanciales a la dignidad inherente a todo sujeto de derecho, y tal y como establece nuestra carta magna.

De acuerdo con estas premisas, es importante mencionar la normativa vigente en materia de inclusión social y al respecto de lo tratado en esta investigación, motivo por el cual se destaca el Real Decreto Legislativo 1/2013 (por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas *en situación de* discapacidad y de su Inclusión social). Se trata de una normativa que pretende unificar el contenido de la Ley 13/1982 de Integración Social de Personas *en situación de* Discapacidad (LISMI), la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas *en situación de* Discapacidad (LIONDAU), y la Ley 49/2007, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas *en situación de* discapacidad. Este nuevo *corpus juris* surge a partir de la CDPD (2006), y es sobre la base de esta que se comienza a hablar del nuevo paradigma concentrado en ese modelo de los derechos humanos, a partir del cual se considera que los derechos de las personas

que se encuentran discriminadas por motivo de bajo desempeño funcional son reconocidos como los de cualquier otro ciudadano, sin distinción de ninguna índole.

En ese sentido, la observancia de la legislación (en general) y de la inclusión educativa (en particular), se encuentra estrechamente relacionada en ese caminar teórico-reflexivo al respecto de ese particular sobre la inclusión en las escuelas. Ante esta posición, han sido muchos los teóricos (Larrosa, 2000; Molina, 2017; Deleuze en Saez 2020) y movimientos asociativos que han hablado de las transformaciones terminológicas, teniendo como punto de partida la evolución de esos términos que podían resultar excluyentes –en su uso– para todas estas personas. Esto sucedió, por ejemplo, con el constructo discapacidad, el cual se llegó a entender por parte de los principales movimientos asociativos como un concepto que podía causar situaciones de discriminación al otorgar –directamente– connotaciones negativas para este colectivo. Cabría señalar que si bien la Convención de la ONU finalmente indicó que el término colegiado sería el de *persona con discapacidad*, no podemos olvidar que la elaboración de un documentos jurídico de aquella naturaleza, por convocar a más de un centenar de países con lenguas, culturas, y costumbres diferentes, finalmente se ve obligado a adoptar una semántica que –conscientes de las limitaciones que, además, añade la traducción a las lenguas de origen– pueda ser mínimamente compartida con los matices ulteriores que cada país establezca en su proceso de armonización jurídica con las respectivas normativas nacionales. Precisamente por ello, es del todo comprensible que la utilización de este constructo lingüístico, tal y como señalaban las propias personas que –en aquella época– se encontraban en dicha situación, mantenía ciertos estereotipos heredados de las creencias que –históricamente– han existido hacia estas personas. Y es que, inicialmente, su uso promueve que ese bajo desempeño afecta absolutamente al conjunto de sus capacidades, y ante esta situación se daba la utopía de que un constructo que, al menos aparentemente, deseaba incluirles en la sociedad, lo que realmente estaba pronunciando era su exclusión de la misma.

A su vez, los activistas de los principales movimientos asociativos se pronunciaron pergeñando el neologismo *diversidad funcional.* Nuevamente, esto pone de manifiesto la necesidad de estudiar la semántica social, ya que este constructo lo que puso de manifiesto es esa concepción que, ciertamente, venía a referirse al hecho de que todos los seres humanos tenemos diversidad de funcionamiento en nuestros desempeños; y a pesar de ello, su uso se ha limitado a una suerte de continuidad de la denominación anterior, en la medida en que aquellos que –tiempo atrás– eran denominados como personas *"con discapacidad* acabarían siendo denominados personas con *"diversidad funcional"*. Por lo tanto, El cambio tan solo se ha quedado en una modificación semántica sin solución de continuidad, toda vez que se conserva un sintagma preposicional por mor del cual (y en aplicación de las reglas que concede la buena gramática) ese *"con diversidad"* (como ese *"con discapacidad"*) no es sino un atributo que –tanto el legislador como también los usuarios de estas expresiones– necesariamente (y en aplicación de esa gramática) tienen que atribuir a la persona, desarmando así cualquier posibilidad de que esa *discapacidad* llegase a ser causa o efecto de la sociedad (como sería deseable –al tiempo que consustancial al propio concepto epistemológico de *diversidad funcional*).

En definitiva, el entendimiento que se otorga a la diversidad funcional en el ser humano, así como también las consideraciones que se realizan al respecto de las diferentes situaciones de discapacidad, se convierten en materia de obligado

cumplimiento y conocimiento para todos los agentes educativos (Administración, equipos docentes y familias). Es por ello, que los ajustes razonables (mencionados en la CDPD), junto con el detalle de la normativa nacional y regional en materia de atención a la diversidad, así como su plena puesta en práctica por parte de los maestros, se postulan como una pieza fundamental en el estudio de esta investigación. Asimismo, la reproducción de saberes puramente academicistas –por parte del alumnado– continúa siendo –aparentemente– un requisito indispensable para poder promocionar –curso tras curso– y, de este modo, alcanzar esas competencias que ya son materia imprescindible para el desarrollo global de los niños. Ante esta problemática, numerosos autores (Larrañaga, 2012; Molina, 2017; Brailovsky, 2018) destacan cómo esas asignaturas –rígidas y de difícil transferencia– tienen como consecuencia directa la desorientación de los más jóvenes; y es por este motivo que se desarrolla esta tesis doctoral, que pretende conocer si el mantenimiento de estas metodologías supone la creación de situaciones de discriminación para ese alumnado que tiene un bajo desempeño funcional en la escuela. En conclusión, se hace del todo imprescindible ahondar en la creación de esas situaciones de discriminación que todavía hoy continúan dándose en la escuela, con el deseo de dar plena observancia a toda esa normativa vigente que protege los derechos de todos los niños y, más específicamente, los del alumnado con bajo desempeño funcional.

2. Propósito de la investigación

En la actualidad, la normativa educativa vigente en España queda definida por lo establecido en el art.º 24 (referido al derecho a la educación) de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas que se encuentran *en situación de* discapacidad (ONU, 2006), dado que esta fue ratificada por España en el año 2008 con la consecuente armonización de la normativa educativa y, más concretamente, en todo lo referido al derecho a la educación de calidad del alumnado con bajo desempeño funcional. Cabría destacar que cumplir y hacer cumplir la ley no puede ser un hecho invisible, sino que la observancia de esta es un deber ineludible. En este sentido, son innumerables los cambios que se reclaman desde los distintos ámbitos que trabajan en pro del desarrollo de un escenario educativo adecuado a las necesidades del conjunto del alumnado. Precisamente porque en los últimos años se ha transformado la normativa educativa con el deseo de favorecer la inclusión del conjunto del alumnado en las escuelas ordinarias; sin embargo, esta reclamación también surge desde las propias escuelas que solicitan que esta normativa sea adecuada a las características de los equipos docentes, y –principalmente– a los recursos de los que disponen los colegios. Otro de los grandes obstáculos que dificultan e impiden los procesos de inclusión del alumnado se corresponden con la excesiva rigidez existente en las escuelas, las cuales necesitan –con toda seguridad– un protagonismo mayor en toma de decisiones sobre los procesos de autonomía para el desarrollo de sus propuestas de aprendizaje.

De acuerdo con estas premisas, esta tesis doctoral ha analizado –por un lado– la percepción que los maestros de educación primaria de la Región de Murcia mantienen al respecto de su formación académica recibida sobre la Convención internacional sobre los derechos de las personas que se encuentran *en situación de* discapacidad (CDPD) y su transposición normativa en el *corpus juris* (nacional y regional), a través de la

observación de las posibles consecuencias que esta pudiera tener en su desempeño profesional, así como también se destacan –y estudian– toda una serie de pormenores que –dentro de la normativa educativa (en general)– hacen referencia al respecto de la inclusión educativa y sobre su consecuente observancia en las aulas. Del mismo modo, también se ha analizado la percepción que los propios estudiantes de sexto de educación primaria mantienen hacia las personas que se encuentran discriminadas por motivo de su bajo desempeño funcional (en general), y teniendo como base una serie de variables como son la familia, el ocio, la afectividad, la empleabilidad, la vida independiente, los derechos, el éxito académico, etc. Así como también se ha observado el parecer de los estudiantes sobre la vida escolar del propio alumnado que tiene un bajo desempeño funcional. Todo ello, y para el caso tanto de maestros como del alumnado, tamizado desde la posible creación de situaciones de discriminación (o exclusión) del alumnado con bajo desempeño funcional como resultado de emplear el –denominado– lenguaje de la negación, pudiendo conocer si su utilización (con relación a las creencias sociales sobre dónde y cómo deben vivir, trabajar, desarrollar su sexualidad o formarse) origina prejuicios o estereotipos que dificultan el desarrollo pleno de dichas personas.

Asimismo, a través del desarrollo de esta tesis doctoral se ha pretendido investigar en torno a ese reto que la educación en España adquirió –hace más de una década– al ratificar la CDPD y con ella el compromiso de dar plena observancia al derecho a la educación en igualdad de oportunidades para el conjunto de los estudiantes. Y es que su llegada supuso una auténtica transmutación de modelo, alejándose del conocido *modelo social* hacia ese *modelo de derechos humanos*, en virtud del cual se reconoce la necesidad de proteger los derechos de las personas que se encuentran discriminadas por motivo de bajo desempeño funcional. De este modo, el cambio de paradigma vendría anunciado por un necesario cambio en la mirada y, por supuesto, en las principales actuaciones que desarrollasen tanto la Administración como también el resto de los intervinientes de la acción educativa. Desde el punto de vista intelectual, este estudio ha sido realizado al abrigo del grupo de investigación sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos (DIDE), y junto con el apoyo del Centro de Estudios sobre Diversidad Funcional (CEDIF) –ambos de la Universidad de Murcia–, e igualmente ha contado con el apoyo y financiación del Ministerio de Universidades a través de la *ayuda para la formación del profesorado universitario* (ref. FPU17/00406) concedida al doctorando.

Por otra parte, es importante subrayar que al tener por objetivo general la indagación en datos relacionados con las percepciones del profesorado y alumnado de educación primaria, los instrumentos elaborados para su facilitación masiva a los distintos grupos participantes, han seguido el detalle del protocolo establecido por la Comisión de Ética de investigación de la Universidad de Murcia, recibiendo su visto bueno para la inmediata aplicación como resultado de su ajuste perfecto a la normativa y principios éticos y deontológicos establecidos por este organismo, y que constatan tanto la garantía del proceso de investigación como también el anonimato y la protección de datos sobre el conjunto de participantes.

En definitiva, la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas que se encuentran situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional (CDPD) se ha convertido en una de las prioridades entre las agendas de los principales países que la ratificaron, y en ese sentido es una de las finalidades de esta tesis doctoral

poner en valor ese propósito suyo de "promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente" (CDPD, 2006, p. 4). De este modo, resulta del todo tan necesario –como pertinente– conocer lo que tienen que decir los equipos docentes al respecto de lo que está sucediendo en las escuelas (bajo su parecer) con relación al alumnado con bajo desempeño funcional, como también es obligatorio dar voz a los niños y poder –de este modo– contrastar la realidad en base a ambos pareceres. Además, a partir del análisis de los datos recogidos se pondrá de manifiesto una panorámica general al respecto del pleno cumplimiento de ese art.º 24 del derecho a la educación, cuya finalidad es hacer efectivo ese derecho sin discriminación partiendo de la igualdad de oportunidades para el conjunto del alumnado, y asegurando –en todo caso– un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y a lo largo de la vida de dichas personas.

Indiscutiblemente, la atención educativa a la diversidad del alumnado es un hecho que no es competencia exclusiva de lo expuesto –y solicitado– desde la normativa, ya que se trata también de un ejercicio que implica a los maestros y, consecuentemente, a los propios estudiantes. Teniendo en cuenta estas consideraciones, parece más que razonable que para dar cumplimiento al cometido de los maestros ello comporta llevar a cabo una formación permanente con la que ampliar sus conocimientos en materia de educación inclusiva, facilitando así los procesos de enseñanza-aprendizaje para el conjunto del alumnado. Con toda seguridad, de la propia labor de los docentes se producirá una transferencia efectiva en las creencias y actitudes que los niños desarrollen al respecto de las personas con bajo desempeño funcional. De este modo, tras el análisis realizado se podrá dar respuesta a la realidad en base a la cual se percibe que las escuelas ya se han transformado y tienen un carácter completamente inclusivo, poniendo de manifiesto la necesaria renovación no solo de las metodologías, programaciones, actividades y demás labores docentes que estos desarrollan, sino que también se expondrán todas esos estereotipos o prejuicios que todavía existen y cuya exteriorización se traduce en barreras y limitaciones para el adecuado desarrollo del alumnado. Evidentemente, a través de esta investigación se pretende poner de manifiesto la discusión de los resultados que –junto a una serie de conclusiones y el acompañamiento de la propuestas de mejora– permitirán la exposición no solo del conjunto de interpretaciones obtenidas tras el análisis de los resultados, sino –además– evidenciar algunas consideraciones para mejorar las prácticas docentes al respecto de la inclusión del alumnado de primaria con bajo desempeño funcional en las escuelas ordinarias, así como también razonar los necesarios cambios de la normativa para que las prácticas educativas sean más eficaces y permitan dar plena observancia al detalle de la inclusión del conjunto del alumnado, teniendo como punto de partida el cambio de mirada hacia las personas con menor desempeño por parte de todos los intervinientes en el sistema educativo (Administración, profesorado, familias y equipos directivos).

3. Objetivos de la investigación

A continuación, se exponen los objetivos (generales y específicos) que –previamente– ya quedaron definidos tanto en el proyecto presentado y aprobado por el Ministerio de Universidades (a través del contrato predoctoral concedido al

doctorando –con referencia FPU17/00406–), así como también quedara registrado –con posterioridad– en el plan de investigación aprobado por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia. A continuación, se recoge el detalle de los citados objetivos debidamente diferenciados.

Objetivos generales:

- **OG1:** analizar en qué medida el uso de los lenguajes de la negación provoca efectos negativos sobre el alumnado que se encuentra en situación de discriminación por su bajo desempeño funcional, y en qué medida puede afectar a su estabilidad personal así como a la posible construcción de situaciones de exclusión social en diferentes ámbitos (educativo, social, de ocio, etc.).
- **OG2:** describir la percepción del profesorado de educación primaria al respecto de las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional, analizando las posibles relaciones que pudieran existir entre la formación específica recibida (inicial y continua) en materia de diversidad funcional, y el ulterior desempeño profesional.
- **OG3:** describir la percepción de los estudiantes de educación primaria al respecto de las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional, a partir del análisis de una serie de variables previamente definidas (familia, ocio, afectividad, empleabilidad, vida autónoma, derechos, éxito académico).
- **OG4:** conocer, desde la perspectiva del alumnado que se encuentran en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional, su percepción al respecto de su tránsito por el sistema educativo y sus expectativas (vinculadas a las variables familia, ocio, afectividad, empleabilidad, vida autónoma, derechos, éxito académico).

Objetivos específicos:

- Diseñar y validar un instrumento de recogida de información para su ulterior aplicación a los maestros de educación primaria.
- Diseñar y validar un instrumento de recogida de información para su posterior aplicación al alumnado finalista de educación primaria.
- Conocer la percepción del profesorado sobre el conocimiento y desarrollo de su práctica profesional al respecto de la normativa educativa referida al alumnado con bajo desempeño funcional.
- Indagar en la percepción que –al respecto del alumnado con bajo desempeño funcional– el profesorado mantiene sobre el pleno cumplimiento de la CDPD.
- Identificar la posible influencia del lenguaje de la negación empleado por los maestros en la creación de situaciones de discriminación hacia el alumnado con bajo desempeño funcional.
- Averiguar la percepción del alumnado de sexto de primaria acerca de las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional.
- Descubrir la percepción que el alumnado de sexto de primaria mantiene respecto de sus propios compañeros con bajo desempeño funcional.
- Comprobar –por medio del contraste de la percepción del alumnado de sexto de educación primaria– la concordancia al respecto de las propias percepciones

expuestas por sus maestros en relación con el alumnado con bajo desempeño funcional.

- Conocer –a través de la percepción del alumnado de sexto de educación primaria– en qué medida el lenguaje de la negación provoca situaciones de discriminación en las aulas.

Bajo estos propósitos, y al tratarse de una tesis realizada por compendio de publicaciones (cinco artículos indexados en revistas de impacto, junto con un capítulo de libro), con el deseo de que su presentación sea comprensible y accesible para el lector, se ha considerado necesario señalar el detalle del nexo entre los distintos objetivos específicos y su respuesta a partir de las diferentes publicaciones que dan forma al conjunto de capítulos de este estudio. En ese sentido, el primer artículo (titulado "*Persons with Disabilities Facing the Mirage of the Right to Education: A Systematic Review of the Literature*"), contribuye a ampliar toda esa información referida al marco conceptual y teórico de la tesis doctoral. Asimismo, tanto el segundo artículo (cuyo título es "*Primary School Teachers' Perception of Low Functioning Students: Validation of the EPREPADI-1 Scale*"), como también el tercer artículo ("*La percepción del alumnado de sexto grado de educación primaria hacia las personas que se encuentran en situación de discapacidad: la escala EPADI-1*") hacen referencia al proceso de validación de los instrumentos elaborados para la recogida de información, y que han sido definidos como escala EPREPADI-1 (cuya finalidad es conocer la percepción de los maestros) y la escala EPADI-1 (destinada al alumnado). Ambos artículos han contribuido tanto al análisis de la validez del contenido como también del constructo, los cuales se han realizado a través de la participación de jueces expertos, seleccionados de acuerdo con la idoneidad de su perfil profesional, cuyo desarrollo se ha llevado a cabo a partir de dos grupos pilotos que sirvieron para establecer la citada validez del constructo. Para ello, ha sido necesario aplicar la prueba *W* de Kendal (en cálculo de la validación del contenido) y la prueba de alfa de Cronbach (para el análisis de los grupos pilotos). Por su parte, tanto el cuarto artículo (titulado "*The Right to Inclusive Quality Education: Primary School Teachers' Perceptions Based on the EPREPADI-1 Scale*") como la quinta publicación de esta tesis (correspondiente con un capítulo del libro cuyo título es "*La mirada de la escuela ante el alumnado con bajo desempeño funcional: la voz de los maestros a partir de la escala EPREPADI-1*"), han permitido conocer todo un catálogo de pareceres del profesorado de educación primaria sobre las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional (en virtud del análisis llevado a cabo sobre la información recogida). Poniendo cierre a esta tesis, un sexto artículo (titulado "*El bajo desempeño funcional en la escuela: percepción del alumnado de educación primaria a partir de la escala EPADI–1*") ha permitido dar voz al propio alumnado finalista de educación primaria, permitiendo conocer tanto sus pareceres al respecto de las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional, como también sus propias vivencias referidas a la vida de aquellos niños que son excluidos o discriminados en la escuela a causa de un bajo desempeño funcional.

Sin duda, nos encontramos ante un original trabajo de investigación cuyos resultados ponen de manifiesto toda una serie de revelaciones que, de ser debidamente atendidas por los interpelados en ellas, con toda certeza permitirían la materialización

de esos cambios tan necesarios de producirse en nuestra sociedad. Para su narrativa y comunicación, en todo momento se ha utilizado un lenguaje que –cumpliendo siempre con la normativa vigente e indicaciones establecidas por la Real Academia Española de la Lengua– conserva el rigor académico y científico que requiere la naturaleza de este tipo de trabajo, al tiempo que se sirve de toda una serie de recursos literarios y gramaticales en virtud de los cuales se concede al discurso viveza, claridad y –en ocasiones– invitaciones a la profunda reflexión gnoseológica a partir de la cual aspiramos a realizar un humilde aporte en el avance del saber circunscrito a este campo de conocimiento.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje es más efectivo cuando se trata de un proceso activo en lugar de pasivo

Kurt Lewin (1890-1947). Filósofo alemán.

Índice del capítulo 1

Capítulo 1. Marco teórico 34
1.1. Antecedentes y estado de la cuestión 36
1.2. De la discapacidad al bajo desempeño funcional: la utilización de un lenguaje en las antípodas de la negación 39
1.3. El surgimiento de la CDPD y su transposición en el resto de las normativas educativas 41
1.4. La Administración, el profesorado y el alumnado: tres de los agentes implicados en la naturaleza de la educación inclusiva 43

Capítulo 1. Marco teórico

1.1. Antecedentes y estado de la cuestión

A lo largo de la historia de la humanidad, el bajo desempeño funcional en el ser humano ha sido identificado por situaciones muy heterogéneas que –generalmente– se han manifestado como resultado de la interacción entre las personas y su entorno. Como consecuencia de ello, se han ido produciendo una serie de situaciones que, institucionalizadas por el pasar de los años, no han hecho sino impedir la participación plena de estas personas en las actividades y escenarios que (por contexto, edad, razón social, etc.) les correspondía haber emprendido. Tanto es así que, por ejemplo, en la prehistoria las personas con bajo desempeño funcional que lograban sobrevivir al alumbramiento ya suponían una carga para esas poblaciones nómadas que tenían que ir desplazándose de una localización a otra para lograr –al menos– su supervivencia, si bien en aquella época a quienes llegasen a sobrevivir probablemente les estaría reservada su participación en tareas cotidianas que facilitasen la continuidad del grupo. Durante la Edad Media, el hecho de nacer con sordera, ceguera o lesión cerebral resultaba sobremanera peor en la medida en que los estigmas ya implantados en la sociedad desprotegían a estas personas hasta el punto de llevar a cabo prácticas como el infanticidio (arrancando la vida de la inmensa mayoría de estos niños), ya que eran considerados –socialmente– como un castigo enviado a sus familias por el propio diablo. Esta época de *oscurantismo psiquiátrico* concebía estos nacimientos como algo anormal. Indudablemente, esta situación y esas prácticas sociales fueron transformándose progresivamente en la medida que también lo han ido haciendo las propias sociedades.

En este sentido, se ha podido observar cómo las personas que nacen con un bajo desempeño funcional han sido excluidas de la sociedad por motivos originalmente religiosos, si bien más tarde han sido las propias instituciones religiosas quienes daban abrigo a aquellas mismas personas –menesterosas– bajo el auspicio de la misericordia (en lo que se ha llamado el modelo de la marginación). Y así ha ido evolucionando esa relación que la sociedad mantiene hacia las personas con bajo desempeño funcional y que –en tiempos del medievo– siempre estuvo muy acentuada por el vínculo que la iglesia ha mantenido hacia las mismas. De este modo, desde aquella práctica del infanticidio hasta la consideración de la persona bajo la óptica de la compasión, se va gestando un nuevo modelo (de institucionalización) en el que instalaciones que estaban dedicadas a finalidades no educativas (como hospitales mentales o cárceles) rápidamente se transformaron en espacios de cuidado para aquellas personas desde la óptica de que se trataba de sujetos educables, activándose una etapa (de encierro institucional) que estuvo relacionada con la ausencia de la razón (precisamente como resultado del poderoso influjo del siglo XVIII). Cabría destacar que es en esa época (siglo XVIII-XIX) cuando –seguramente– las convicciones hacia las personas con bajo desempeño funcional sufrieron la mayor transformación conocida, al tratarse de varias décadas en las que tuvieron lugar grandes cambios, especialmente en el ámbito de la medicina. Y es que la salud empezó a tener importantes avances gracias al crecimiento de los estudios filosóficos y médicos que comportaron relevantes avances conceptuales que, igualmente, se dejaron sentir en el comportamiento social hacia dichas personas.

A todas luces, las situaciones de discriminación hacia estas personas siempre han estado muy marcadas por las distintas vías de interpretación que –culturalmente– se

han concebido, y así ha quedado descrito en la literatura especializada (Illán y Molina, 2013; López, 2019; Román, Molina, Díaz y Álvarez, 2021) a través de los –conocidos como– modelos de la *discapacidad* que han enmarcado el maltrato que históricamente se le ha dado a estas personas. Inicialmente, esa justificación al respecto del bajo desempeño funcional convino que la vida de estas personas no merecía la pena para ser vivida, y –por tanto– los especialistas en la materia describen esta etapa de abandono como el modelo de la prescindencia (al tratarse de un período en el que se renunciaba a todas estas personas, quienes tendrían un camino señalado por la desgracia, la miseria y –con suerte– sobrevivirían a costa de ser objetos de burla –bufones–). La singularidad de este modelo vino marcada por la transformación que hubo en la mirada social hacia el bajo desempeño funcional, ya que la primera etapa –denominada submodelo eugenésico– estuvo claramente definida por esa desatención y promoción de la muerte y, sin embargo, la segunda etapa –definida como submodelo de marginación– quedó caracterizada por esa modificación en el pensamiento de los eclesiásticos, quienes comenzaron a ofrecer asilo amparados en los fundamentos de la caridad cristiana.

Asimismo, progresivamente se fue transitando hacia un trato más humanitario para todos los que vivían excluidos de la sociedad por motivo de su bajo desempeño funcional, comenzando a facilitarles una mayor integración en los distintos entornos sociales en la medida –eso sí– que pudiesen ser rehabilitados, dando lugar –entonces– al conocido como modelo rehabilitador, el cual ha recibido este nombre por diferentes autores (Illán y Molina, 2013; Tosi et al., 2016; Carbonell, 2019) al reconocerse que dichas personas podrían llegar a participar plenamente de la sociedad, en tanto en cuanto los avances médicos lograsen mejorar sus condiciones de salud (como –por ejemplo– rehabilitando las capacidades que tuviesen afectadas) y a los efectos de ser integrados en la sociedad. De esta forma se puede evidenciar cómo el modelo rehabilitador está estrechamente vinculado a la normalización, en la medida en que aquel momento fue conocido como *naturalismo psiquiátrico*, constructo adoptado para denominar el período en el que se comienza a realizar esa división entre las personas consideradas normales y no normales (o anormales), dando por cierto que todas las personas con bajo desempeño funcional que pudiesen llegar a ser rehabilitadas (a través de los importantes avances médicos de la época) podrían llegar a ser reinsertadas en la sociedad, mientras que el resto estarían destinados a perder el control completo de sus vidas, siendo privados de su libertad en las diferentes instituciones que se crearon para cumplir el propósito de cuidado y asistencia sobre ellos. En definitiva, se trataba de continuar escondiendo (de la mirada pública) a todo aquel que se alejara de los parámetros socialmente conocidos como normales, mientras que aquel que pudiese salvar –médicamente– cualquiera de sus capacidades afectadas podría llegar a ser incluido en los diferentes ámbitos sociales.

Posteriormente, y coincidiendo con un progresivo desarrollo de los derechos de las personas con bajo desempeño funcional, nace el denominado *modelo social*; un paradigma que ya no pone la mirada sobre la persona y sus limitadas (o inexistentes) capacidades, sino que –para la sociedad– la atención comienza a concentrarse en todas esas barreras que se han venido construyendo alrededor de dichas personas y que, históricamente, han cargado de negativas cualquier propósito que deseasen lograr. Es decir, esa mirada discapacitante, cuyo foco de atención siempre había estado puesto en la desgracia de haber nacido con un bajo desempeño funcional, porque –con toda probabilidad– sencillamente por el hecho de nacer, su vida estaría condicionada por

todo lo que se presuponía que no iban a poder alcanzar; y esta condición devaluaba cualquier auspicio para que pudiesen llegar a realizarse como el resto de ciudadanos. Seguramente, el nexo entre el pleno reconocimiento de los derechos y la progresiva evolución en la mirada hacia dichas personas, facilita que se empiece a comprender la necesidad de la existencia de un cambio para que sean reconocidas como sujetos de derecho, y que –precisamente– para dar pleno cumplimiento a tales derechos no solo habría que transformar las políticas públicas, sino que –igualmente– es necesario dejar de parchear todas esas barreras que se les ha ido imponiendo, dejando de dar por cierto que exista un único modo de conseguir una meta, en la medida en que todas esas políticas sociales siempre han estado dirigidas a la protección bajo la óptica de la condescendencia, al igual que ha ido ocurriendo socialmente con esa postura que se ha materializado siempre a través del paternalismo y el asistencialismo hacia dichas personas.

Si nos trasladamos al plano educativo, este ha ido sufriendo distintas metamorfosis en la medida que se han sucedido los modelos de atención a la diversidad mencionados *ut supra* (prescindencia, rehabilitador y social). Como cabría imaginar, desde el modelo de la prescindencia –que comprende tanto el submodelo eugenésico como también el submodelo de la marginación– se desconsideraba la opción de que los niños con bajo desempeño funcional pudiesen llegar a ser personas educables, aunque es destacable el hecho de que a finales del siglo XV ya se empezaba a tener presente a las personas ciegas y sordas como posible mano de obra para servir al resto de la sociedad. Progresivamente, y coincidiendo con ese modelo rehabilitador, en la medida que avanzaba la Edad Moderna también lo hacía el crecimiento de pensadores (pedagogos, filósofos y médicos) que pusieron todas sus teorías orientadas hacia la posibilidad de que los –mal llamados– *retrasados* pudiesen llegar a ser sujetos educables. Así sucedió con las personas ciegas y sordas, quienes –a través de los padres de la pedagogía social (Rousseau y Pestalozzi)– resultaron ser las primeras personas con bajo desempeño funcional de quienes se sospechó pudiesen llegar a adquirir aprendizajes como la lectura y la escritura. No tan rápida fue la incorporación a los diferentes sistemas de enseñanza de las personas con bajo desempeño funcional a nivel intelectual, principalmente porque durante los primeros siglos de la Edad Moderna (siglos XV al XVIII) se recrudeció ese pensamiento de encierro para todos aquellos que eran considerados incapaces (sin capacidad de querer ni de entender). Fue a partir de la década de 1970 que comenzó –de nuevo– a protegerse los derechos de dichas personas (correspondiendo con el nacimiento del denominado modelo social), precisamente a partir del informe realizado por la UNESCO (en 1968) en el que se hacía un llamado a los diferentes Estados para que dotasen a sus ciudadanos de los recursos necesarios y de una igualdad de acceso a los sistemas educativos para los niños. En último lugar, es destacable el hecho de la aprobación de numerosas normativas que se han ido sucediendo en las últimas décadas en pro de salvaguardar los derechos de todas estas personas, sobresaliendo –por su carácter internacional– la convención de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad –CDPD– (ONU,2006), la cual comienza a otorgar –al menos legislativamente– ese reconocimiento generalizado de derechos para todas estas personas. De este modo, se inician –en España– una serie de movimientos en pro de la promoción de los cambios normativos con los que se pretende dar observancia a lo establecido en la citada convención.

1.2. De la discapacidad al bajo desempeño funcional: la utilización de un lenguaje en las antípodas de la negación.

A todas luces, el comportamiento humano puede venir determinado por la cultura, y específicamente por la definición que –socialmente– se vaya desprendiendo al respecto de las actuaciones (y actualizaciones) políticas y económicas del Estado. Generalmente, si se analizase la política social de un país, esta quedaría enmarcada de acuerdo con todas esas actuaciones culturales que –sin ningún género de dudas– presentan respuestas inmediatas y tangibles entre los distintos ámbitos sociales. Tanto es así, que la literatura especializada ya destaca el lenguaje (reconocido como un poderoso agente de creación y transformación de situaciones sociales) por ser uno de los principales factores de exclusión para las personas que presentan un bajo desempeño funcional. Concretamente, si se estudiase la repercusión que tiene el uso de la semántica para –por ejemplo– la construcción de estereotipos, se podría llegar a observar que ese valor denotativo –propio del diccionario– podría quedar eclipsado por un significado connotativo –concedido socialmente–. De este modo, el paso del tiempo ha ido dando lugar a todas esas transformaciones de constructos que, día a día, han caminado de la mano de las personas que se encontraban (y se encuentran) discriminadas por su bajo desempeño funcional; tanto es así que las propias políticas han ido incluyendo –entre sus normas– la progresión conceptual que históricamente se ha ido heredando. Seguramente, si nos remontásemos siglos atrás se podría llegar a escuchar todo un conjunto de antiguas expresiones (anormales, subnormales, cretinos, idiotas, imbéciles) que, actualizadas a su versión moderna (deficientes, discapacitados, personas con discapacidad y personas con diversidad funcional, entre otras), expresan el resultado de las diferentes creencias socioculturales que devienen en admitidas históricamente. En este sentido, si nos aproximamos a la Edad Contemporánea podríamos apreciar cómo todavía se continúan arrastrando los pies al emplear el término *discapacitados* (para hacer referencia a esas personas), tal vez desconsiderando que este constructo hizo acto de presencia durante la conocida etapa de la normalización (una época en la que se esperaba que todas estas personas pudiesen llegar a ser partícipes de los contextos habituales de convivencia sin tener que estar alejados del resto de la población). Fue en aquel momento cuando empezaron a ser apreciados como seres válidos (y no ya un peligro) para el resto de la sociedad, dando por cierto que podrían llegar a incluirse –en los diferentes contextos– siempre y cuando se asemejaran al resto de ciudadanos (a ese mayoritario porcentaje de la sociedad cuyas capacidades siempre han sido consideradas como *normales*). Desde una perspectiva semántica, el constructo *discapacitado* quedaría delimitado como una condición de la persona, infiriendo en ese prefijo (*-dis*) que especifica que la persona es *menos* capaz, y por ende se interpreta que esta tiene impedida la posibilidad de ejecutar cualquiera de sus actividades cotidianas. Dada la generalidad asociada al uso del término *discapacitado*, se puede observar que el foco de atención está puesto en la persona, y asimismo sucede con sus dificultades para el logro de sus necesidades, atribuyendo que las limitaciones son inherentes a dicha persona. Afortunadamente, esta mirada empieza a cambiar en la medida en que se constatan los avances alcanzados por estas personas, al tiempo que sus derechos comienzan a ser reconocidos al mismo nivel que los del resto de ciudadanos. De esta forma, la aprobación de normativas (como la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPD, 2006–) fortalecen la

creencia en que dichas personas –otrora denominadas como *personas con discapacidad*– pueden llegar a realizar las mismas actividades que el resto, aunque –ocasionalmente– para poder alcanzar el cumplimiento de sus necesidades pudieran requerir de unos *ajustes razonables*. Desde ese escenario, se comienza a comprender que las barreras sociales son las que crean las distintas situaciones de discriminación, de modo que la necesidad de adecuación de los espacios y la ejecución de esos ajustes razonables ya es una realidad visible no solo para la Administración, que debe ser capaz de dar pleno cumplimiento a lo manifestado por el legislador, sino que es la propia población (hasta el momento con rasgos paternalistas –a través de la transformación de su mirada–), la que comienza a comprender que todas estas personas tienen los mismos derechos, iniciando así un nuevo paradigma –bautizado como modelo social– cuyo enfoque pretende facilitar el cumplimiento del proceso de crecimiento vital de todas las personas, con independencia del desempeño que la persona demuestre. Bajo esta perspectiva, se estaría confirmando que la *persona con discapacidad* es una construcción social; así lo confirman autores como Bourdieu (1988) con su planteamiento de *habitus*, que expresa el acuerdo con la creación de ese vínculo entre lo objetivo (posicionamiento en la organización social) y lo subjetivo (incorporación de lo objetivo). Estaríamos –entonces– ante esa realidad sobre la que habitualmente el ser humano aprende a partir de las prácticas diarias, integrándolas en su vida cotidiana. Asimismo, son numerosos los autores que comienzan a abordar otra semántica que pone de relieve diferentes terminologías a través de las cuales la persona deja de ser entendida como rizoma del problema; este es el caso del constructo de *"persona en situación de"* (discapacidad), queriendo –en todo caso– deslocalizar la discapacidad (entendida como un problema) del hecho inherente que comporta el sintagma preposicional *"persona con"* (discapacidad); es decir, que todos esos obstáculos –hasta el momento– alineados a la propia persona como núcleo de la discapacidad, ahora pasarían a entenderse de un modo diferente considerando los propios contextos como los generadores de todas esas barreras con las que –a diario– dichas personas tienen que estar lidiando para poder desarrollarse y tener acceso a su comunidad en igualdad de oportunidades a las del resto de la ciudadanía. De este modo, se estaría defendiendo –en primer lugar– que es la sociedad la generadora de esa situación es la creadora de esa *discapacidad* (no ya la propia persona). Pero yendo al hecho de que se estaría hablando de un colectivo en concreto, en el que quedarían enmarcadas todas esas personas cuyos derechos continúen estando sin reconocer por motivo de su *discapacidad*, se continuaría nutriendo la exclusión de dichas personas al tratarse de una nomenclatura que no incluye a la totalidad de la ciudadanía, puesto que tan solo aquellos considerados en esa situación (de discapacidad) estarían entre los citados. Sin embargo, a partir de los hallazgos y aportaciones del equipo de investigación sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos –DIDE– desde el que arranca esta tesis doctoral, se presenta una teoría totalmente innovadora, de la cual se ha ido alimentando el desarrollo de los diferentes estudios aquí presentados. Una teoría que parte desde la tan *cacareada* diversidad funcional como base nuclear para acertar una correcto uso del lenguaje al respecto de lo que comúnmente se ha denominado como discapacidad; y es que partiendo sobre la base de que todas las personas necesariamente estamos incluidas en la definición del desempeño funcional, puesto que todos los desempeños –elevados y bajos– quedarían fácilmente representados en una gráfica –imaginaria– en la que se contendría a la totalidad de seres humanos (desde un desempeño funcional

cero hasta el máximo desempeño funcional conocido). Por ejemplo, la capacidad de salto de altura de un ser humano podría quedar representada desde el valor cero (que representaría la nula posibilidad que tendría para ejecutar un salto una persona que fuese en silla de ruedas) hasta los 2,45 metros (en los que se sitúa el récord mundial de salto de altura), motivo por el cual la semántica más adecuada para referirnos a las personas (en virtud de su alto o bajo desempeño) sería la de *persona con bajo o alto desempeño funcional*, dado que como ya se ha mencionado ningún ser humano quedaría excluido de tener un desempeño funcional en esta (u cualquier otra) capacidad. Por tanto, no es posible hablar de personas con desempeño funcional (porque ello comportaría la creación de otro grupo: sin desempeño funcional –algo epistemológicamente imposible–), sino que todos los seres humanos necesariamente tendremos un desempeño funcional para cualesquiera de las capacidades sometidas a análisis. Sobre esta base, el uso de esta conceptualización denostaría el lenguaje de la negación –conocido hasta el momento– para denominar a esas personas (a quienes tanto refiere de forma peyorativa la literatura –e incluso la normativa jurídica–), en tanto en cuanto al hablar del desempeño funcional se facilitaría la inclusión de toda esa gran parte de la ciudadanía que –evidentemente– siempre se ha desconsiderado al hablar de *discapacidad*. Trasladando su uso al ámbito educativo –por ejemplo–, podría suponer la inclusión real de los estudiantes no solo al reconocer la diversidad humana a través del buen uso del lenguaje, sino también al permitir que esta sea –de una vez– admitida por toda la comunidad educativa, llegando a comprender que el derecho a la educación es consustancial para todos los niños y que, por supuesto, cómo los equipos docentes, la Administración e incluso el resto de la ciudadanía se dirijan hacia el alumnado con bajo desempeño funcional podría suponer un cambio de mirada hacia dichas personas, así como hacia la comprensión de la inclusión, mostrando y desarrollando ejercicios que vayan más allá de la mera integración de todos los estudiantes en las aulas ordinarias.

1.3. El surgimiento de la CDPD y su transposición en el resto de las normativas educativas

La llegada de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas *que se encuentran en situación de* discapacidad (CDPD, 2006), supuso un cambio obligatorio en la mirada hacia las personas con bajo desempeño funcional; y es que lo que hasta entonces se venía defendiendo comportaba que dichas personas pudiesen llegar a participar en los distintos contextos sociales en la medida que sus capacidades se lo permitiesen, dando valor a ese paradigma de la integración a través del cual estos ya dejarían de ser maltratados (en aquellos centros rehabilitadores en los que –en el pasado– fuesen encerrados), pasando a poder estar presentes en los entornos convivenciales; no obstante, se continuaba sin tener en consideración sus posibles deseos o necesidades. Por tanto, la llegada de la CDPD significa la dignificación de la persona con bajo desempeño funcional a través del reconocimiento de sus derechos como cualquier otro ciudadano. De este modo, este pacto de carácter internacional ratificado por España en 2008, reconoce –entre otras muchas realidades– que las personas con bajo desempeño funcional tienen importantes dificultades de accesibilidad a sus entornos físicos, sociales, económicos y culturales e incluso esto también puede observarse en los ámbitos de la salud, la educación, la información y la

comunicación, llegando a obstaculizar sus libertades fundamentales. Con toda seguridad, la CDPD ha dado lugar a una necesaria transformación en las diferentes esferas sociales, tratándose de cambios que se alejan de lo estrictamente arquitectónico (enmarcado desde ese diseño universal orientado a la construcción) y se concentran en un diseño universal en los diferentes ámbitos mencionados *ut supra*. Por ello, destacando el art.º 24 –de la CDPD– sobre el reconocimiento del derecho a una educación de calidad, y sobre la base de que este sea un derecho efectivo e igualitario para todos, se pone de manifiesto la obligación de reorganizar todo el entramado educativo español para que este pueda garantizar el acceso de todos los niños (y adultos) a una enseñanza gratuita, ordinaria y de calidad.

Para ello, y desde que fuese aprobada esta convención, la política educativa ha ido reformando, renovando y reelaborando las distintas normativas –tanto nacionales como regionales– con incorporaciones en el cuerpo jurídico que han puesto de manifiesto su deseo por desarrollar una educación inclusiva, que no discrimine a las personas por motivo de bajo desempeño funcional. En este sentido, las últimas normativas educativas con carácter nacional (*Ley Orgánica de Educación 2/2006* –LOE– ; *Ley Orgánica de Educación 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa* –LOMCE–; *Ley Orgánica por la que se modifica la Ley 2/2006* –LOMLOE–) aparentan tomar como referente la atención a la diversidad para poder ofrecer una respuesta educativa ajustada al alumnado, de modo que los principios de normalización e integración escolar se dejan ver en todas ellas bajo esa creencia de que son los recursos –materiales y humanos– los que deberán ponerse a disposición de los centros educativos en pro de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades de los estudiantes. Además, se puede observar cómo –por ejemplo– la LOE incorpora el principio de igualdad, el cual se interpreta como dar a todos los niños lo mismo –por igual–, desconsiderando entonces que esa diversidad funcional del alumnado lo que realmente demanda es que los profesores sean capaces de adecuarse a las diferencias de los niños, pudiendo dar a cada uno lo que precise en cada momento. Además, si se analiza lo detallado por los legisladores en los diferentes preámbulos de estas normas, se puede llegar a leer que *todos los niños tienen un sueño*, o que *todos tienen talento* y que todos ellos deben ser desarrollados a través de una educación de calidad. Sin embargo, posteriormente la calidad educativa queda alineada con aquella posición mercantilista que estrangula a los diferentes centros educativos para que alcancen suceso en las pruebas de evaluación externas (como son las famosas pruebas de evaluación PISA), hecho que supone toda una contrariedad. Y es que relacionar la calidad de las enseñanzas con pruebas de rendimiento del todo estandarizadas, donde la evaluación de los estudiantes viene determinada por lo que se supone que deben saber en un momento determinado, estaría desdeñando cualquier enfoque holístico en el que la evaluación se lleve a cabo –por ejemplo– a través de herramientas que valoren los desempeños reales de los estudiantes (por no hablar de la constatación real del logro por competencias). De este modo, se continúa defendiendo la realización de prácticas educativas tradicionales en las que no se considera ni a todos los alumnos, como tampoco todas a sus características, y –por tanto– el alumnado debe seguir aprendiendo y memorizando ciertos conocimientos con los que poder así estar preparado para la adecuada realización de aquello que le solicitan. Bajo estos pareceres, el resultado será siempre el de la exclusión de todos aquellos alumnos que no sean capaces de alinearse con esa enseñanza puramente reproductiva y homogeneizadora.

Si nos trasladásemos al plano regional, desde que fuese aprobada la CDPD se han elaborado diferentes normativas con las que se ha pretendido armonizar todo aquello que ya existía con relación a la atención educativa a la diversidad con lo –ahora– dictado por la convención; de este modo, el objetivo ha sido el de ofrecer una respuesta educativa ajustada a las necesidades de todos los estudiantes. Una serie de normativas que, en apariencia, reflejan un cuerpo jurídico cuyo enfoque –de principio a fin– pone de manifiesto la obligación de valorar las necesidades del alumnado, así como la de concretar una respuesta educativa ajustada a estas a través, por ejemplo, de medidas de apoyo y de refuerzo.A consecuencia de ello, a partir de la publicación del Decreto 359/2009 (por *el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*) surge la Orden de 4 de junio de 2010 (*por la que se regula el plan de atención a la diversidad*). Ambas normativas nacidas para que el profesorado pueda conocer cómo y qué hacer ante la presencia de alumnado con bajo desempeño funcional en sus aulas y que, de este modo, el diseño de sus planificaciones no provoque la creación de situaciones de discriminación que terminen por excluir a los niños de sus sesiones de clase. En este sentido, estas legislaciones señalan cómo deberá organizarse el plan de atención a la diversidad –PAD– de los centros de enseñanza, y para su adecuada cumplimentación se exponen toda una serie de actuaciones generales dirigidas al buen acondicionamiento del centro y su organización; seguidamente también se señalan un conjunto de medidas ordinarias (25 en total) con las que garantizar que el proceso de escolarización de los niños con bajo desempeño funcional pueda llevarse a cabo a través de una educación común para todo el alumnado. Por último, para todos esos maestros a quienes las medidas ordinarias no les hayan servido (aun conociendo que la última de todas ellas cita que *se podrían incorporar tantas otras como el propio maestro considere*...), se señala un catálogo de medidas específicas con las que poder lograr el mayor desarrollo posible en los objetivos curriculares propuestos para los estudiantes. En este sentido, es importante destacar que todas estas legislaciones –anteriormente mencionadas– han sido seleccionadas (para su estudio y análisis pormenorizado) en virtud de su relevancia con los objetivos nucleares de esta investigación, facilitando –a través de la observación detallada de cada uno de sus apartados y artículos– el diseño de diseñar las escalas de percepción (escala EPREPADI-1 –anexo 1– y escala EPADI-1 –anexo 2–) que se han utilizado para la recogida de datos de esta tesis doctoral. Ha sido a través del análisis de todas ellas –y confrontación con la citada CDPD– que se ha logrado estructurar dos escalas de percepción que –con toda seguridad– han abordado (desde el entramado legislativo) el detalle que señalan las propias denuncias de la ONU en sus informes de 2017 y 2018, a través de los cuales ya se expone que el sistema educativo español lejos de ser inclusivo, *viola sistemática y estructuralmente el derecho a la educación del alumnado* con bajo desempeño funcional.

1.4. La Administración, el profesorado y el alumnado: tres de los agentes implicados en la naturaleza de la educación inclusiva

Más allá de lo sugerido por los diferentes paradigmas de la discapacidad, en la actualidad los agentes clave implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje –como son la Administración, los maestros y el alumnado– se encuentran ante un reto que les obliga a transformar la realidad de la escuela, y cuyo objetivo es contribuir –cada

vez en mayor medida– al cambio desde una enseñanza tradicional (puramente reproductiva) a una enseñanza plenamente inclusiva (que valora el aprendizaje significativo a través de las propias necesidades de los estudiantes).No cabe ninguna duda de que uno de los principales factores para que este cambio suceda nace de la percepción que los citados agentes clave mantienen acerca del estado actual por el que transita la escuela española. En este sentido, desde la década de 1960 se comienza a poner de manifiesto lo importante que es –para ese alumnado que tiene un bajo desempeño funcional– su integración en aulas ordinarias (con respecto al resto de sus iguales), transitando –entonces– desde las escuelas especiales a las escuelas ordinarias. Seguramente, esto es así porque la mirada de la sociedad comienza a transformarse alrededor de las personas con bajo desempeño funcional, precisamente porque tras la Segunda Guerra Mundial eran numerosos los mutilados de guerra que volvían a casa y que pretendían mantener ese estatus que les concedía participar plenamente del ejercicio de los derechos y deberes de la ciudadanía, y así también lo deseaban sus familiares, hecho que desarrolló exponencialmente aquel cambio de visión hacia la *discapacidad*. Este mismo escenario se trasladó al plano educativo, llegando a poner de relieve la necesidad de que todos los estudiantes tenían que aprender conjuntamente y que esta integración de los estudiantes *con discapacidad* en los escenarios educativos ordinarios, supondría una interacción que enriquecería la construcción de una identidad propia que ampliaría el concepto que –hasta el momento– existía hacia otras realidades.

Específicamente, términos tan poderosos como *integración* o *inclusión*, han tomado un papel fundamental en las letras no solo de los teóricos que se dedican al estudio de la educación en nuestro país, sino que también se logra observar en la redacción que los legisladores exponen entre las normativas de mayor rango de ley en relación con la educación (como también se llega a escuchar en voz del propio profesorado y del alumnado). Estos conceptos que –aparentemente– muestran realidades distintas, transformadoras y que hacen referencia al modo en el que la pedagogía da respuesta a la atención a la diversidad funcional del alumnado, comparten un mismo propósito: aunque el concepto de inclusión aparece como sustitutorio del término de integración, es una realidad que ambas perspectivas están recogidas en el modelo de derechos humanos (que aboga porque todos los niños crezcan –en valores y en conocimientos– en entornos educativos comunes y no paralelos). La integración escolar supuso la incorporación de algunos niños con bajo desempeño funcional a las aulas ordinarias (en las que los niños debían realizar actividades completamente diferenciadas e incluso en aulas distintas), siendo el espacio de aula el único elemento curricular común a compartir con el resto de compañeros. Sin embargo, la inclusión es una firme apuesta por la incorporación de la totalidad del alumnado con bajo desempeño funcional en los centros educativos ordinarios, poniendo –en todo caso– el foco de atención en la transformación de los centros (con todo lo que ello comporta), siendo estos los que deben adecuarse al alumnado (y no al revés). Siguiendo esta visión, se puede observar una clara tendencia que exterioriza a unos agentes educativos (Administración y profesorado) esforzándose por realizar una reforma completa del sistema educativo actual, pero que –tristemente– en ese transitar hay un elevado porcentaje de niños que se quedan excluidos del sistema educativo (niños cuyos talentos y sueños mueren), sencillamente porque todavía se mantiene un sistema educativo dual (uno ordinario y otro *especial*), una educación distinta que incluso puede llegar a observarse en las aulas ordinarias donde los estudiantes con menor desempeño

funcional con toda probabilidad realizarán actividades completamente diferenciadas. Y seguramente esto sucede así porque al tratarse de una amplia variedad de desempeños y continuar persistiendo en enseñar a todos los niños con una predisposición rígida, bajo esa mirada no se estaría considerando que la diversidad funcional esté presente en el aula y que todos los estudiantes necesitan de un proceso de enseñanza-aprendizaje completamente específico adecuado a sus particularidades, sino que el uso de modelos de enseñanza que tienen por bandera la simple incorporación del niño con bajo desempeño funcional en el aula ordinaria impiden –al alumno– el desarrollo pleno de su participación con el resto de sus compañeros, imposibilitando a los maestros la ejecución de una planificación de actividades delirante –en origen– en la medida en que ha sido diseñada desde la inalcanzable (e inútil) pretensión de que los estudiantes aprendan lo mismo y del mismo modo.

Por lo tanto, lo que hasta el momento se ha estado desarrollando en las aulas educativas españolas ha dejado meridanamente claro que se necesita de una transformación completa del sistema educativo para que esa educación inclusiva deje de ser –exclusivamente– pregonada y pase a ser una realidad para los estudiantes. Por supuesto, esa reforma comenzaría desde la propia Administración que debe legislar en pro de tal propósito, dando a los centros educativos ordinarios la posibilidad de que cuenten con los recursos necesarios para adecuarse a las necesidades reales de los estudiantes; esto supondría –sin ningún género de dudas– la reestructuración del escenario educativo español, aumentando los recursos a los centros educativos –y no solo la ratio del alumnado– y haciendo viable que los centros de carácter especial pasen a ser parte de la red de centros ordinarios (evidentemente, distribuyendo a su alumnado entre dicha red de centros ordinarios –y a su profesorado según las necesidades de tales centros–). Asimismo, esta modificación comportaría un cambio de visión del maestro generalista, el cual dejaría de sentirse un agente pasivo ante sus alumnos con bajo desempeño funcional, ya que la creencia continúa siendo la de que los maestros especialistas (de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje) son los que deben ofrecer un apoyo al alumnado con menor desempeño, pasando por alto que una adecuada comprensión de ese modelo de los derechos humanos supondría llegar al buen entendimiento de que el apoyo que presta el profesor especialista no es sino apoyo al maestro tutor (no al alumno), ya que la barrera para acceder al aprendizaje nunca debiera ser entendida bajo esa triste creencia de que es el alumno el que no puede.

De este modo, si preguntásemos a los maestros sobre su percepción acerca de la incorporación del alumnado con bajo desempeño funcional a las escuelas ordinarias, paradójicamente nos encontraríamos con docentes que tienen una clara definición sobre la importancia de que esta se lleve a cabo, como también habría un elevado porcentaje de maestros que expondrían todo lo contrario. Lo mismo sucedería con el propio alumnado con bajo desempeño funcional, mostrando un elevado porcentaje de entre quienes querrían trasladarse a las aulas ordinarias (bajo ese deseo de compartir sus tareas escolares con el resto de sus iguales), pero también conservando un elevado porcentaje entre quienes, sus funestas experiencias previas, no desearían ese traslado. Qué duda cabe que –para todos los casos– la realidad es la misma: niños cuya educación está en manos de una Administración que no termina por cumplir sus propias normas, precisamente porque el sistema educativo está regulado por diferentes normativas que van modificándose vertiginosamente, sin tiempo a que la maquinaria administrativa

pueda realizar el adecuado acompañamiento de tales cambios, ocasionando que cuando cuando llega una nueva versión de la normativa (o una nueva), la anterior todavía no tuvo tiempo ni de ser asimilada (por el profesorado) ni de haber tenido andadura suficiente como para constatar su –dudosa– eficacia. Del mismo modo, también nos encontramos con niños cuya educación debiera ser perfectamente atendida por sus docentes; sin embargo, se encuentran de frente con maestros que todavía demuestran que no saben cómo deben enseñar a estos niños con menor desempeño, seguramente porque su modelo de formación inicial (y continua) les mostró que para estos niños la respuesta más adecuada era siempre la de esos otros maestros especialistas. Seguramente, lo que está sucediendo es que la proyección de las escuelas –y sus maestros– continúa siendo la de enseñar a sus alumnos de la misma forma en la que se hacía hace cincuenta años, a pesar de tratarse de una sociedad completamente distinta a la de entonces. Y es que esos maestros que enseñaban a sus alumnos trabajando en grupos, con alumnos que tutelan a otros alumnos con menor desempeño, o que utilizaban espacios diferentes a los del aula ordinaria para exponer sus enseñanzas de un modo más próximo a la realidad, ya existían de atrás. De la misma forma que también existen antecedentes de docentes que trabajaban desde el diseño universal para el aprendizaje, entendiendo que sus planificaciones debían llegar a todos sus estudiantes, porque de no ser así supondría mantener esa creencia de que siempre existirá un porcentaje de alumnos que suspenderá. Precisamente sobre esta reflexión surge una cuestión *sine qua non* para despedir este capítulo y que –con toda probabilidad– será ilustrada a lo largo de esta tesis doctoral: en una escuela donde se habla –sin rubor– del (mal llamado) fracaso escolar *¿quién suspende, el alumno o su maestro?*

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

El saber es el único espacio de libertad del ser
Michel Foucault (1926-1984). Filósofo francés.

Índice del capítulo 2

Capítulo 2. Metodología 48
2.1. Estructura de la tesis 50
2.2. Muestra 52
2.3. Instrumentos 54
2.4. Análisis de los datos 57

Capítulo 2. Metodología

2.1. Estructura de la tesis

A continuación, se presenta una tesis doctoral que –a nivel estructural– incorpora un formato que se compadece con una articulación a raíz de una serie de publicaciones. Específicamente, este estudio se ha conformado por un total de cinco artículos y un capítulo de libro, que –en su totalidad– han sido publicados tanto en revistas de alto impacto, como también en una editorial destacada por su reconocido prestigio. De este modo, como el formato seleccionado ha estado comprometido con la promoción de la transferencia, cabría señalar que –a nivel general– este trabajo se ha organizado en torno a siete grandes capítulos, y como no podría ser de otro modo entre ellos se ha incorporado un importantísimo capítulo de resultados por mor del cual se da pleno cumplimiento a todo aquello que se solicita por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia. En este sentido, la totalidad de los capítulos responden a un conjunto de aportaciones totalmente originales que han sido ideadas por el propio doctorando (junto con el director de esta tesis doctoral), quedando así un planteamiento que –a todas luces– responde a todos los aspectos formales requeridos por la Universidad de Murcia para la presentación de una tesis doctoral en esta modalidad. Sin ningún género de dudas, la disposición de los diferentes capítulos que conforman esta tesis demuestra el detallado proceso de investigación que se ha seguido, cuyas luces y sombras vividas durante todo el trasunto de formación –como doctorando– quedan perfectamente definidas a través de los capítulos de conclusiones, discusión y límites de la investigación, dando debida cuenta del significativo trabajo que se ha desarrollado y completando –así– la cuadratura del círculo de esta tesis doctoral.

El arranque de esta tesis doctoral tiene lugar a partir de una *introducción general* en la que se esbozan una serie de planteamientos al respecto de ese propósito nuclear que da sentido a esta investigación. Asimismo, esta introducción está compuesta por una justificación que explica la necesidad de realizar este estudio con relación a la situación contextual y a las cuestiones de análisis sugeridas, así como también se traza el propósito por el cual se plantea y diseña el estudio, finalizando con la exposición de los objetivos que se proyectan para su consecución durante el desarrollo de la tesis. Seguidamente, el primer capítulo describe un breve marco teórico a través del cual se presenta una contextualización sobre el estado del problema de dicha investigación; más concretamente se detallan los antecedentes históricos al respecto del objeto de estudio, e igualmente nos referimos a algunas de las investigaciones que –siendo pioneras en este ámbito de estudio– suponen avances significativos para los planteamientos abordados. Es importante mencionar que este primer capítulo tiene una correspondencia directa con el primer artículo de investigación presentado en el capítulo de resultados. Posteriormente, se ofrece un segundo capítulo en el que se detalla la metodología que se ha seguido durante todo el proceso de investigación. Específicamente, dicho capítulo (dedicado a la metodología) explica la estructura que configura el formato escrito de la tesis, así como también se señala la muestra que igualmente ha quedado perfectamente definida en los distintos artículos de investigación, y que –a su vez– ha estado asociada a un conjunto de figuras que han favorecido la explicación de la distribución de la muestra por sexo y edades. Además, este capítulo responde al detalle de los instrumentos que han sido elaborados para la

recogida de información del estudio, perfectamente explicados en los artículos de validación expuestos en el capítulo de resultados. También se especifica –en este segundo capítulo– cómo ha sido el proceso que se ha seguido para llevar a cabo el análisis de los datos, describiendo las fórmulas empleadas en cada uno de los diferentes artículos de resultados.

Seguidamente, un tercer capítulo responde a la presentación de ese compendio de publicaciones que se describen como cuerpo sólido de esta tesis doctoral. Entre los resultados, se expone un primer artículo que –como se ha indicado *ut supra*– tiene plena correspondencia con el marco teórico, ya que se trata de un estudio que facilita el adecuado entendimiento de la historia vivida por las personas con bajo desempeño funcional (quienes son el núcleo de esta investigación), así como también se describe cómo ha sido la situación política y, por ende, la normativa que ha ido configurando sus contextos educativos. Le siguen dos artículos de validación que exponen cómo se ha llevado a cabo el diseño y la validación de los instrumentos originales de recogida de información elaborados (la escala EPREDADI-1 y la escala EPADI-1). Tras las valoraciones realizadas por una serie de jueces expertos, como también con la aplicación de la muestra que ha participado en los grupos piloto, se puede evidenciar que estos cuestionarios presentan una validez y fiabilidad excelente para su aplicación masiva y para la realización de los cálculos que –posteriormente– les seguirán. Finalmente, este capítulo se compone de dos artículos y un capítulo de libro que ofrecen el detalle de los resultados obtenidos tras la aplicación masiva de los instrumentos de recogida de información a la muestra participante (maestros y alumnos de educación primaria). Se trata de una serie de datos que responden a los cálculos sistemáticos de un importante número de variables que se han considerado para este estudio y, como no podría ser de otra forma, responden a los objetivos planteados en el diseño de esta tesis doctoral. Son, por tanto, todos esos resultados los que otorgarán validez a las conclusiones sustraídas de los mismos y que se exponen como parte consustancial en cada uno de estos artículos, como también para los capítulos de cierre en los que igualmente se señalan una serie de resultados concluyentes. En esta misma línea, y con la finalidad de facilitar la lectura de la totalidad de los artículos (ya que la mitad de ellos han sido publicados en inglés), se ha decidido presentarlos –en la composición de esta tesis– en su versión española, conservando –en los anexos V, VI, VII, VIII y IX– el tenor literal de los artículos que han sido publicados hasta el momento.

En último lugar, toda vez que los resultados quedan perfectamente presentados en el capítulo dedicado a ello, se presenta el cuarto capítulo destinado a la discusión que, de forma totalmente científica y con base en la literatura especializada revisada, se realiza sobre los hallazgos más relevantes en relación con los resultados anteriormente mencionados. Ulteriormente, el quinto capítulo (dedicado a las conclusiones) trata de desarrollar todos esos resultados concluyentes que se abordan en los artículos publicados, pero –en esta ocasión– se interpretan detenidamente, a través de una serie de razonamientos que se confirman por medio de la interpretación de los cálculos estadísticos, junto por su contraste con la literatura especializada. Finalmente, se incorpora un séptimo capítulo en el que se exponen una serie de aspectos subyacentes a ese aprendizaje que no queda explícitamente detallado en la estructura de la tesis, pero que nacen de las propias enseñanzas que el doctorando ha ido recogiendo, descubriendo y asimilando gracias a la oportunidad de la que ha disfrutado con la realización de esta tesis. Además, y como no podría ser de otro modo, se incluye un

apartado final en el que quedan reflejadas la totalidad de las referencias utilizadas a lo largo de todo el proceso de elaboración de esta tesis doctoral.

2.2. Muestra

El diseño de esta investigación ha seguido un proceso descriptivo concentrado en el desarrollo de una metodología de tipo cuantitativo, siguiendo un análisis que ha otorgado síntesis y ordenación a todos los datos recogidos a partir de la aplicación de las escalas de percepción elaboradas. En este sentido, cabría mencionar que la totalidad de los datos expuestos han sido aportados por más de una veintena de escuelas de la Región de Murcia (España), llevándose a cabo a través de dos escalas originales denominados EPREPADI-1 (*Escala de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre su Formación y Ejercicio Profesional con relación a los Alumnos con Discapacidad*) y EPADI-1 (*Escala de Percepción del Alumnado de 6.º de Primaria en relación con las Personas en situación de Discapacidad*), ambas validadas siguiendo la metodologías de jueces expertos y la aplicación a un grupo piloto. De este modo, tanto para el caso de la escala EPREPADI-1 como para el de la escala EPADI-1 se realizaron unos instrumentos de evaluación en los que los expertos debían valorar dichas escalas a través de una serie de criterios y con base a un rango de acuerdo, así como también podían incluir sus observaciones al respecto de los distintos ítems propuestos. En este sentido, toda vez que se aplicaron las modificaciones sugeridas por los expertos, se realizó la fase referida a los grupos piloto (donde la escala EPREPADI-1 fue facilitada a 24 maestros y la escala EPADI-1 se entregó a 140 alumnos de la Región de Murcia). Asimismo, teniendo en consideración que el tamaño de la población total es de 10248 maestros, y utilizando –para el cálculo de la muestra representativa– el programa estadístico STATS 2.0., se estimó que el número de participantes debería ser igual (o superior) a 370 encuestados para lograr un grado de confianza del 95% y un error muestral del 5%. De este modo, se puede confirmar que la muestra alcanzada es excelente al referir un número de maestros superior al sugerido (410 maestros participantes). Igualmente, para el caso de la escala EPADI-1 se ha seguido el mismo procedimiento, verificado –a partir de una población total de 18016 alumnos de 6.º de primaria– la representatividad de esta, ya que se advertía una participación –como mínimo– de 377 alumnos y, finalmente, se ha obtenido un número superior (429 alumnos). De todo ello, se puede confirmar –de acuerdo con los autores especializados (Molina, Corredeira & Vallejo, 2012)– que los datos resultantes y las conclusiones obtenidas cuentan con la vehemencia para llegar a ser ampliamente transferibles a todo el territorio nacional.

Con relación al sexo, y para el caso de la aplicación de la escala EPREPADI-1, se ha contado con una participación femenina cuya representatividad ha sido del 74,6% y, por tanto, muy superior a la participación masculina (que ha sido del 23,9%). Asimismo, en cuanto a la edad, se puede apreciar una mayor participación de los grupos más jóvenes comprendidos en el intervalo de 27-43 años (59,2%).

Figura 1

Distribución del sexo para la muestra total

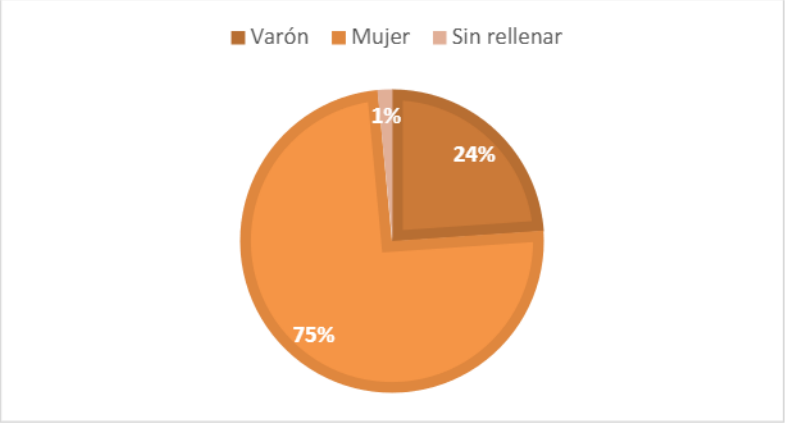
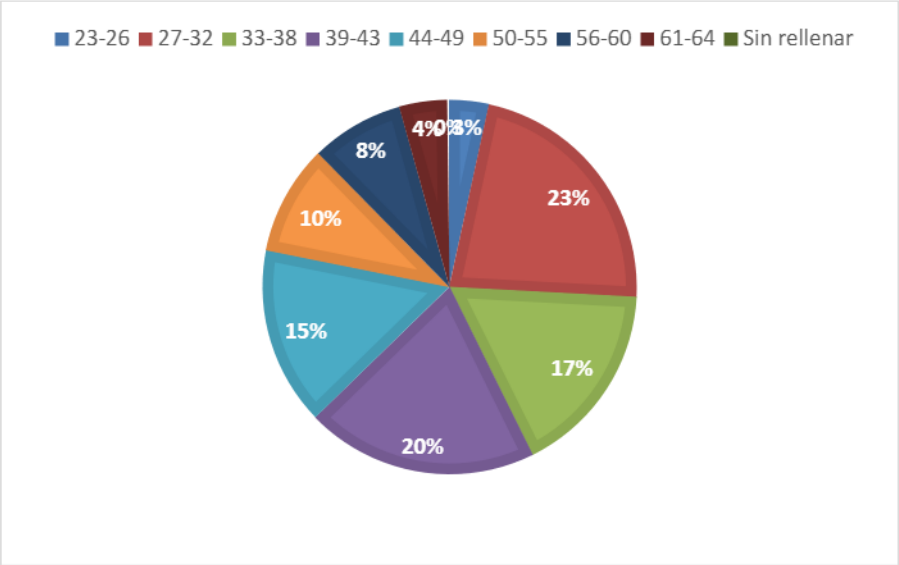


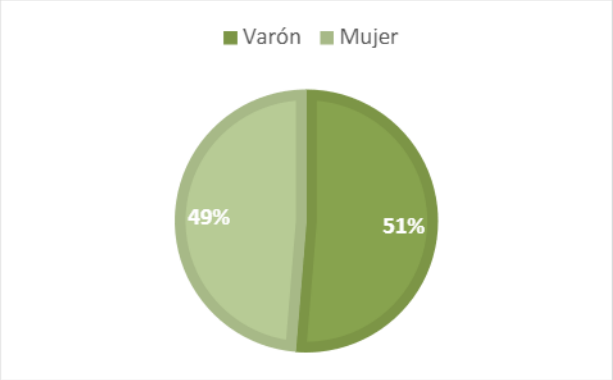
Figura 2

Distribución de la edad para la muestra total



Por otro lado, durante la aplicación masiva de la escala EPADI-1, se ha podido observar una participación prácticamente equivalente en cuanto al sexo (51,3% ♂; 48,7 % ♀).

Figura 3
Distribución del sexo para la muestra total



2.3. Instrumentos

Para llevar a cabo la recogida de información de esta tesis doctoral, se han elaborado dos instrumentos; el primero de ellos, ha sido utilizado para la creación de los artículos de resultados dirigidos a los maestros (expuestos en el capítulo tercero), que –como se ha indicado anteriormente– se trata de la escala EPREPADI-1 –anexo I–. Igualmente, el segundo instrumento utilizado ha servido para realización de los últimos artículos de resultados publicados (expuestos en el tercer capítulo), dirigidos al alumnado de sexto de primaria (denominado escala EPADI-1) –anexo II–.

Particularmente, es necesario destacar que ambos instrumentos (tanto la escala EPREADI-1 como la escala EPADI-1) han seguido una triple vía para la adecuada elaboración de las cuestiones que las componen. En primer lugar, se ha realizado un completo análisis de la literatura especializada en materia de educación, así como también se ha estudiado –para la construcción de los ítems– el detalle de la política educativa inclusiva (internacional, nacional y regional) que –estando completamente en vigor– se le debiera estar dando plena observancia tanto por la Administración como por los propios centros educativos. En segundo lugar, ambas escalas han seguido un exhaustivo proceso de validación que se ha desarrollado en dos fases; por un lado, se ha realizado la evaluación de la pertinencia de los ítems diseñados por parte de un grupo de jueces expertos, y –por otro lado– se han tenido en cuenta dos grupos piloto (maestros y alumnos) representativos para la muestra. De este modo, para la fase dedicada al juicio de expertos se ha llevado a cabo la selección de los jueces partiendo de la formación profesional con la que contasen, y teniendo en consideración –además de su disponibilidad para incorporarse al proceso– su desempeño profesional actual. Es destacable que –para ambas escalas– se ha elaborado un instrumento de evaluación *ad hoc* –anexos III y IV– en el que los expertos evaluaban cada uno de los ítems que componían las escalas de acuerdo con una serie de criterios previamente definidos –claridad, relevancia, coherencia y pertinencia– y en un rango de 1 a 4 (donde 1 supone el menor grado de acuerdo y 4 el mayor grado de concordancia), y por supuesto otorgando la posibilidad –para cada una de las cuestiones– de exponer sus apreciaciones. Igualmente, siguiendo el mismo modelo de análisis, al finalizar la evaluación se les ha ofrecido la posibilidad de valorar la escala en su conjunto. Además, toda vez que se han analizado las evaluaciones aportadas por los expertos, se ha tenido

en cuenta para la conservación (o modificación) de un ítem la existencia de concordancia de –al menos– el 75% de los jueces. Concretamente, para la realización del análisis de la fiabilidad de las escalas, se ha utilizado el programa Statiscal Product and Service Solutions (SPSS) en su versión 24.0., y específicamente se han calculado tanto los estadísticos descriptivos, como también se ha empleado para conocer el grado de concordancia interjueces a través de la realización de la prueba *W* de Kendall. Asimismo, con el objetivo de conocer la confiabilidad de las escalas, es importante que los valores de medida se dispongan entre el valor real y el rango de error; de este modo –y en la medida que el valor de error sea menor– las escalas comportarán mayor confiabilidad. En este sentido, para conocer la consistencia de los ítems se ha aplicado la prueba de alfa de Cronbach, a través de la cual se ha podido observar si la correlación era satisfactoria, y –de este modo– se ha podido afirmar si el constructo de ambas escalas era válido.

Específicamente, y para el caso de la escala EPREPADI-1, el instrumento de evaluación fue enviado –inicialmente– para su posible participación a quince expertos (maestros, directores de centros educativos, especialistas en derecho y doctores en educación), y tras un período de quince días para su contestación, el proceso finalizó con la colaboración de cinco expertos (n=5), lo que supuso la pérdida diferencial del 66,7% de los participantes. En este sentido, tras la aplicación de los análisis de los estadísticos descriptivos (cuyos valores se han considerado de bajo nivel de satisfacción siempre que fuesen cercanos a 1 y 2, y de un alto nivel de satisfacción para los valores 3 y 4), se ha podido observar que para el criterio de *claridad* los ítems 15 y 17 han sido evaluados por el 40% de los expertos con un bajo nivel de satisfacción. Asimismo, los criterios *relevancia*, *pertinencia* y *coherencia* no han mostrado una desviación típica significativa. Esto mismo ha sucedido para el resto de ítems que han sido evaluados por los expertos (título, instrucciones y diseño de la escala), cuyos resultados han obtenido el valor máximo de acuerdo por más del 75% de los jueces. Para conocer la concordancia entre los jueces, se ha llevado a cabo la prueba *W* de Kendall en donde el nivel de significación asintótica ha resultado ambiguo para el criterio de *claridad*, hecho que quedaría perfectamente explicado por la menor valoración obtenida para los ítems 15 y 17. Sin embargo, para el resto de los criterios (*relevancia*, *pertinencia* y *coherencia*) el nivel de acuerdo ha sido moderado-alto, al superar el valor ,5 en todos los casos. Del mismo modo, tras la realización de la prueba del coeficiente de alfa de Cronbach, se ha obtenido una consistencia interna excelente (α= ,940), lo que significa que los ítems que conforman la escala cuentan con una correlación correcta. Además, siguiendo –tras la aplicación de las mejoras expuestas por el grupo de expertos– con la fase dedicada al grupo piloto, la cual se ha llevado a cabo con la finalidad de reducir los posibles sesgos derivados de las redefiniciones que implícitamente han sugerido (en el apartado de observaciones), los jueces expertos –para esos ítems que han obtenido menor índice de acuerdo, así como también para poder otorgar mayor confiabilidad al instrumento– destacan que el grupo piloto quedó constituido por 24 maestros (tras el envío de un correo electrónico para su posible participación a diez centros educativos de la Región de Murcia. Y como resultado de la aplicación de dicho cuestionario, el coeficiente de alfa de Cronbach ha sido de ,863 superando el punto de corte óptimo considerado para este tipo de estudios (,70).

Asimismo, y para el caso de la escala EPADI-1, el instrumento se envió para su evaluación a un total de doce expertos quienes, atendiendo a su disponibilidad, tendrían

que devolver en un período máximo de un mes. De este proceso, se obtuvo respuesta de cinco expertos (n=5), considerando una mortalidad del 58,4%. En virtud de los análisis realizados, se ha podido observar que existe una desviación típica con un valor elevado y con una gran variabilidad de respuesta entre jueces para los ítems 6, 12 y 21 en los distintos criterios analizados (*claridad*, *relevancia*, *pertinencia* y *coherencia*). Asimismo, tras los análisis de los estadísticos descriptivos, se ha realizado la prueba *W* de Kendall para la totalidad de los ítems valorados por los expertos (*K*=27) obteniendo un resultado de acuerdo moderado de ,559 (hecho que nos llevó a la realización de este mismo análisis para cada uno de los criterios, y cuyos resultados demostraron que existían diferencias estadísticamente significativas para el criterio de *claridad*, procediendo –por lo tanto– con la eliminación aquellos ítems que tenían una desviación típica mayor –6, 12 y 21–). Además, se han redefinido los ítems 9, 11, 14, 16, 18 y 24 ya que los así lo han considerado en sus observaciones a través de sus propuestas de mejora. Asimismo, para conocer la fiabilidad de la escala se ha realizado –en primer lugar– el cálculo de la prueba de alfa de Cronbach para la totalidad de las valoraciones aportadas por los expertos, obteniendo un resultado excelente (α= ,943). Por otro lado, el instrumento de evaluación de la escala EPADI-1 fue enviado para su evaluación a un grupo piloto compuesto por 140 alumnos de educación primaria de la Región de Murcia, siendo necesario destacar que los alumnos participantes fueron seleccionados al azar del conjunto de los centros que confirmaron su participación tras el envío de la invitación. De este modo, los centros participantes recibieron el enlace para acceder a la cumplimentación del cuestionario vía telemática. Con los datos resultantes, se ha llevado a cabo el cálculo de la prueba de alfa de Cronbach y su resultado fue de α= ,752. Además, con los resultados de este grupo piloto se ha decidido llevar a cabo un análisis factorial exploratorio con el objetivo de conocer la correlación entre los ítems. Como resultados se ha obtenido un total de 7 factores que explican el 66,92% del total de la varianza; además –como condicionantes iniciales– se ha procedido con la realización de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin cuyo resultado ha sido de ,713 (confirmando una relación satisfactoria entre las variables), así como también se ha llevado a cabo la prueba de esfericidad de Bartlett en virtud de la cual se explica la igualdad entre las varianzas en la medida en que se obtenga un resultado igual a cero.

En definitiva, los análisis realizados evidencian que los índices psicométricos –de ambas escalas– son satisfactorios de acuerdo con los criterios definidos (claridad, relevancia, coherencia y pertinencia), e igualmente se observa la concordancia entre las valoraciones realizadas por los jueces para cada uno de los ítems, pudiendo –entonces– afirmar que se trata de unos instrumentos que cuentan con validez y fiabilidad para llevar a cabo su aplicación masiva, toda vez que sus propiedades psicométricas demuestran –por un lado– que a través de la escala EPREPADI-1 se podrá conocer la percepción del profesorado de educación primaria al respecto de ese alumnado que se encuentra discriminado por motivo de bajo desempeño funcional, pudiendo someter a revisión la situación de exclusión que viven en las escuelas dichos alumnos, así como también se podrán observar los focos de atención prioritarios en los que tanto la Administración como los equipos docentes tendrán que llevar a cabo mejoras sustantivas para procurar la plena inclusión del conjunto del alumnado. Y, por otro lado, se puede afirmar que la escala EPADI-1 es fiable y válida para conocer los pareceres del alumnado de sexto de primaria al respecto del alumnado que se encuentra discriminado en las aulas por motivo de bajo desempeño funcional, pudiendo apreciar la prevalencia

de los estereotipos hacia dicho alumnado de acuerdo con la observancia (por parte del profesorado y de la Administración) del derecho a la educación de calidad descrita en el art.º 24 de la CDPD (dedicado al derecho a la educación del alumnado con bajo desempeño funcional). En este sentido, la aplicación masiva de estas escalas pondrán de manifiesto si la CDPD está resultando ser una normativa que otorgue plena efectividad de los derechos de todos los niños con bajo desempeño funcional, así como también se conocerá si el contexto escolar es adecuado para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del alumnado, pudiendo conocer si el escenario es inclusivo, tal y como se solicita por la propia normativa, o si –por el contrario– se está ante un escenario preponderadamente excluyente para el alumnado con bajo desempeño funcional.

Igualmente, es destacable que antes de iniciarse la recogida masiva de los datos, se han llevado a cabo las solicitudes de los permisos necesarios a las autoridades académicas responsables (en este caso a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia). En el momento que se aprobaron dichos permisos, fue el propio doctorando quien se desplazó a los distintos centros educativos participantes facilitando los dos instrumentos a las personas encargadas de recibirlos (y pasado un período de veinte días hábiles sería el propio doctorando quien volvería a los centros para realizar la recogida de todos los cuestionarios ya cumplimentados).

2.4. Análisis de los datos

El análisis de datos que ha seguido esta tesis doctoral se ha llevado a cabo a través del procedimiento que ha quedado descrito en cada uno de los artículos que se han desarrollado (cfr. capítulo 3). Concretamente, se ha ejecutado un análisis factorial exploratorio que ha facilitado la agrupación de distintas variables al tiempo que ha permitido la creación de un conjunto de dimensiones comunes entre las variables que dan forma a las dos escalas utilizadas. Este proceso permite el buen entendimiento que sigue la estructura de las escalas, y precisamente porque se tratan de cuestionarios compuestos por un elevado número de variables –64 ítems en el caso de la escala EPREPADI-1 y 27 en el caso de la escala EPADI-1–, así como también por las elevadas muestras recogidas (410 maestros y 429 alumnos), este análisis ha ofrecido la oportunidad de compilar los datos resultantes a un lenguaje más amigable. Además, siempre que los procesos de validación del contenido y del constructo –para ambas escalas– han sido completamente admitidos por medio de las valoraciones otorgadas por los jueces expertos, este análisis factorial exploratorio ha permitido conocer la relación que unos ítems mantienen con otros. De este modo, siguiendo el detalle de los datos resultantes para el caso de la escala EPREPADI-1, se han alcanzado un total de 7 factores (perfectamente definidos en el capítulo tercero) que explican la significatividad estadística entre los distintos ítems y que, a su vez, esclarecen la correlación o covarianza existente entre el conjunto de las variables. Para llevar a cabo este análisis factorial exploratorio, se han señalado un conjunto de condicionantes como son el cálculo de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin con un resultado de ,948 (que confiere una fiabilidad excelente para la realización del análisis factorial), así como también la prueba de esfericidad de Bartlett cuyo resultado (p= ,000) determina la existencia de significatividad estadística, y –por lo tanto– se rechaza la hipótesis nula. En relación con las categorías que se han abordado tras el análisis de los datos recogidos con la

aplicación masiva de la escala EPREPADI-1, se destacan las siguientes (también denominadas *factores*):

1. Percepción de los maestros de educación primaria en relación con su formación recibida al respecto de la legislación educativa.
2. Percepción de los maestros de educación primaria con respecto a la utilización de un lenguaje de la negación en los centros educativos.
3. Percepción de los maestros de educación primaria al respecto de la normativa educativa y su transposición en el escenario académico.
4. Percepción de los maestros con relación a sus conocimientos sobre el contenido del art.º 24 de la CDPD.
5. Percepción de los maestros de educación primaria al respecto de su ejercicio profesional con el alumnado con bajo desempeño funcional.
6. Percepción de los maestros sobre los principios de calidad e inclusión en educación.
7. Percepción de los maestros de educación primaria al respecto del reconocimiento de los derechos del alumnado con bajo desempeño funcional.

Posteriormente, con la intención de analizar el índice de relación que existe entre los distintos factores, se ha llevado a cabo el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson; de esta forma se ha podido conocer la relación lineal existente entre las distintas variables que se han sometido al análisis. Igualmente, y con la finalidad de poder realizar una adecuada publicación de los datos, el análisis de los factores indicados se ha ejecutado a través de la agrupación de estos en dos bloques (capítulo tercero) cuyo propósito es el de conocer la relación que guarda cada uno de los ítems –que conforman dichos bloques– con las variables sociodemográficas. Cabe mencionar que inicialmente ha sido obligatorio conocer la naturaleza de dichas variables, y considerando el hecho de que todas las variables sociodemográficas que componen el cuestionario tienen un corte nominal, se ha determinado realizar la prueba de Chi cuadrado (ya que tiene por objeto evaluar la independencia de las variables que se analizan). De este modo, los resultados han quedado organizados en torno a dos posibles escenarios; en primer lugar, para aquellos resultados que han obtenido un valor *p* mayor que ,1 se evidenciaría una independencia absoluta y, por lo tanto, no cabría realizar ningún análisis adicional, en la medida en que se estaría demostrando la ausencia de dependencia. En segundo lugar, cuando se ha obtenido un p–valor inferior a ,1 se ha considerado la existencia de asociación entre las variables analizadas, y –para este caso– se ha realizado la prueba de V de Cramer, puesto que se trata de un estadístico que muestra el grado de asociación entre las variables (considerando 0 *independencia* y 1 *dependencia perfecta* o, lo que es lo mismo, cuanto más próximo a 1, más considerable es la dependencia existente entre las variables analizadas).

Por otro lado, los datos obtenidos tras la realización del análisis factorial exploratorio para el caso de la escala EPADI-1 han revelado la presencia de 5 factores (definidos en el tercer capítulo). A través de estos factores, además de conocer la correlación existente entre los ítems que los componen, también se ha podido explicar el 78,979% del total de la varianza. Y al igual que ha sucedido con los factores surgidos para los resultados de los maestros, se ha llevado a cabo el cálculo de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin obteniendo un resultado de ,769 que confirma la fiabilidad para la realización del análisis factorial exploratorio. Además, se ha realizado la prueba de esfericidad de Bartlett cuyo resultado (p= ,000) confirma la existencia de significatividad

estadística y en el rechazo de la hipótesis nula. Además, la definición de las categorías que se han considerado para cada uno de los 5 factores han quedado expresadas del siguiente modo:

1. Percepción del alumnado sobre los derechos de las personas que se encuentran en situación de discapacidad.
2. Percepción del alumnado sobre el derecho a la educación de las personas con bajo desempeño funcional.
3. Percepción del alumnado sobre la relación entre los alumnos con bajo desempeño funcional y la escuela.
4. Percepción del alumnado al respecto de las personas que se encuentran en situación de discapacidad.
5. Percepción del alumnado sobre la relación con sus iguales que se encuentran en situación de discapacidad.

Seguidamente, se ha realizado la prueba del coeficiente de correlación de Pearson, a través del cual se analizó –considerándose como una única unidad– la posible relación lineal existente entre los 5 factores. Asimismo, se han realizado diversos cálculos que han respondido a la naturaleza nominal de las variables sociodemográficas que conforman el cuestionario. De este modo, con la finalidad de evaluar la independencia de las variables que se iban a analizar, se ha calculado la prueba de Chi cuadrado a través de la cual se ha definido un primer escenario en el que el p–valor fuese mayor que ,1 y –por tanto– la independencia fuese absoluta (o que se obtuviese un p–valor inferior a ,1 y se tuviese que llevar a cabo el cálculo de la prueba de V de Cramer, al poder observar el grado de asociación existente entre esas variables que demuestran tener cierto grado de concordancia).

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

Un niño que juega solo no está solo: está con sus pensamientos, con su imaginario, con el otro que está ausente.

Bernard Aucouturier. Pedagogo francés.

Índice del capítulo 3

Agradecimientos 7
Índice de figuras 15
Índice de abreviaturas 16
Resumen 18
Abstract 19
Introducción general 22
1. Justificación de la investigación 25
2. Propósito de la investigación 28
3. Objetivos de la investigación 30
Capítulo 1. Marco teórico 34
1.1. Antecedentes y estado de la cuestión 36
1.2. De la discapacidad al bajo desempeño funcional: la utilización de un lenguaje en las antípodas de la negación 39
1.3. El surgimiento de la CDPD y su transposición en el resto de las normativas educativas 41
1.4. La Administración, el profesorado y el alumnado: tres de los agentes implicados en la naturaleza de la educación inclusiva 43
Capítulo 2. Metodología 48
2.1. Estructura de la tesis 50
2.2. Muestra 52
2.3. Instrumentos 54
2.4. Análisis de los datos 57
Capítulo 3. Resultados 60
3.1. Primera publicación. Artículo 1. Las personas en situación de discapacidad ante el espejismo del derecho a la educación: una revisión sistemática de la literatura 63
3.1.1. Indexación de la revista 63
3.1.2. Ficha de catálogo 64
3.1.3. Resumen y palabras clave 64
3.2. Segunda publicación. Artículo 2. La percepción del profesorado de educación primaria hacia el alumnado con bajo desempeño funcional: validación de la escala EPREPADI-1 66
3.2.1. Indexación de la revista 66
3.2.2. Ficha de catálogo 67
3.2.3. Resumen y palabras clave 67
3.3. Tercera publicación. Artículo 3. La percepción del alumnado de 6.º de educación primaria hacia las personas que se encuentran en situación de discapacidad: la escala EPADI-1 69
3.3.1. Indexación de la revista 69
3.3.2. Ficha de catálogo 70

3.3.3. Resumen y palabras clave..... 70
3.4. Cuarta publicación. Artículo 4. El derecho a la educación inclusiva de calidad percepción del profesorado de educación primaria a partir de la escala EPREPADI-1..... 72
3.4.1. Indexación de la revista..... 72
3.4.2. Ficha de catálogo..... 73
3.4.3. Resumen y palabras clave..... 73
3.5. Quinta publicación. Capítulo de libro 1. La mirada de la escuela ante el alumnado con bajo desempeño funcional: la voz de los maestros a partir de la escala EPREPADI-1..... 75
3.5.1. Indexación de la revista..... 75
3.5.2. Ficha de catálogo..... 76
3.5.3. Resumen y palabras clave..... 76
3.6. Sexta publicación. Artículo 5. El bajo desempeño funcional en la escuela: percepción del alumnado de educación primaria a partir de la escala EPADI-1..... 78
3.6.1. Indexación de la revista..... 78
3.6.2. Ficha de catálogo..... 79
3.6.3. Resumen y palabras clave..... 79
Capítulo 4. Discusión..... 81
Capítulo 5. Conclusiones finales..... 91
Capítulo 6. Limitaciones y propuestas de mejora..... 103
Capítulo 7. ¿Qué he aprendido durante la realización de esta tesis?..... 109
Referencias bibliográficas..... 114
Anexos..... 124
Anexo I. Escala de percepción del profesorado de educación primaria sobre su formación y ejercicio profesional con relación a los alumnos con discapacidad EPREPADI-1..... 125
Anexo II. Escala EPADI-1 de percepción del alumnado de 6.º de educación primaria con relación a las personas con discapacidad..... 135
Anexo III. Instrumento para la validación de expertos para la escala EPREPADI-1..... 140
Anexo IV. Instrumento para la validación de expertos para la escala EPADI-1..... 159

Capítulo 3. Resultados

3.1. Artículo 1. Las personas en situación de discapacidad ante el espejismo del derecho a la educación: una revisión sistemática de la literatura[1].

3.1.1. Indexación de la revista

*** Autores:**

Díaz Santa María, Yonatan; Molina Saorín, Jesús.

[1.] *Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España).*

*** Artículo publicado**

*** Revista:** *Frontiers in education*

- Frontiers in education es una revista internacional, interdisciplinaria, académica, revisada por pares y de acceso abierto sobre múltiples disciplinas. Específicamente, pertenece a la editorial Frontiers la cual proporciona un foro avanzado para estudios relacionados con el desarrollo educativo; acepta para publicación artículos originales en el campo de la educación, en particular los resultados de investigación empíricos.

*** Indexación de la revista:**

- Emerging Sources Citation Index
- Scopus
- DOAJ

***URL de descarga:**

- https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.706372/pdf

[1] Este trabajo es resultado de los siguientes proyectos de investigación:

La presente investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la Ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario con referencia: FPU17/00406.

3.1.2. Ficha de catálogo

Ficha de catálogo:

Díaz. Y.; Molina, J. (2021) Las personas en situación de discapacidad ante el espejismo del derecho a la educación: una revisión sistemática de la literatura. Frontiers in education.

Palabras clave: derecho educativo, diversidad funcional, discapacidad, Convención, política pública.

3.1.3. Resumen y palabras clave

En este artículo se recoge el recorrido educativo derivado de los cambios significativos que se han sucedido a lo largo de la historia reciente de la educación en España y, concretamente, en relación con las personas que se encuentran en situación de discapacidad. Como punto de partida, se lleva a cabo un análisis de revisión sistemática bibliográfica distinguiendo las transformaciones que se han ido dando en el discurso sobre la educación de las personas con menor desempeño funcional, hasta llegar a una aproximación histórica en virtud de la cual se ponen de manifiesto las diferentes etapas y normativas educativas vinculantes, resaltando –exclusivamente– aquellas que tienen una incidencia directa en la calidad de vida de dichas personas. Además, la historia de la educación en España ha ido evolucionando en la medida en que las políticas han mudado sus propósitos en torno a la diversidad del alumnado y su universalidad en las aulas. En este sentido, se concluye poniendo en valor la necesidad de visibilizar ese nuevo paradigma de los derechos humanos y, en contraposición, se manifiesta la continuidad de un *corpus juris* nacional que pone en evidencia la inoperancia del Estado y otras instituciones para extinguir las situaciones de discriminación.

Palabras clave: derecho educativo; diversidad funcional; discapacidad; Convención; política pública.

3.2. Artículo 2. La percepción del profesorado de educación primaria hacia el alumnado con bajo desempeño funcional: validación de la escala EPREPADI-1[2].

3.2.1. Indexación de la revista

* **Autores:**

Díaz Santa María, Yonatan; Molina Saorín, Jesús.

[1.] *Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España).*

* **Artículo publicado**

* **Revista:** *Frontiers in education*

- Frontiers in education es una revista internacional, interdisciplinaria, académica, revisada por pares y de acceso abierto sobre múltiples disciplinas. Específicamente, pertenece a la editorial Frontiers la cual proporciona un foro avanzado para estudios relacionados con el desarrollo educativo; acepta para publicación artículos originales en el campo de la educación, en particular los resultados de investigación empíricos.

* **Indexación de la revista:**

- Emerging Sources Citation Index
- Scopus
- DOAJ

***URL de descarga:**

https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.724804/full

[2] Este trabajo es resultado de los siguientes proyectos de investigación:

La presente investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la Ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario con referencia: FPU17/00406.

3.2.2. Ficha de catálogo

Ficha de catálogo:

Díaz. Y.; Molina, J. (2021) La percepción del profesorado de educación primaria hacia el alumnado con bajo desempeño funcional: validación de la escala EPREPADI-1. *Frontiers in Education.*

Palabras clave: percepción, discapacidad, maestros, educación

3.2.3. Resumen y palabras clave

Esta investigación contribuye al conocimiento y la comprensión sobre algunos aspectos del ejercicio profesional que desempeñan los maestros en educación primaria de la Región de Murcia (España), y su posible efecto en la creación de situaciones de exclusión educativa. Para ello, se ha elaborado un instrumento denominado EPREPADI-1 (Escala de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre su Formación y Ejercicio Profesional con relación a los Alumnos con Discapacidad). En su diseño y estructura se convocan destacados aspectos que tratarán de poner en evidencia la visión y el conocimiento que el profesorado mantiene al respecto de la legislación educativa (internacional, nacional y también regional), su parecer sobre nomenclaturas (como las de persona con discapacidad y educación inclusiva), así como su valoración acerca de la utilización de un lenguaje de la negación vinculado a aquel alumnado con menor desempeño funcional. Además, tras la realización de las pruebas estadísticas llevadas a cabo para la validación de la escala (pruebas *W* de Kendall y Alfa de Cronbach), se obtienen unos valores que confieren al instrumento de una validez y confiabilidad excelente (tanto para el grupo de expertos como también para el grupo piloto), motivo por el cual se recomienda su uso y aplicación.

Palabras clave: Percepción, discapacidad, maestros, educación.

3.3. Artículo 3. La percepción del alumnado de 6.º de educación primaria hacia las personas que se encuentran en situación de discapacidad: la escala EPADI-1. [3]

3.3.1. Indexación de la revista

*** Autores:**

Díaz Santa María, Yonatan; Molina Saorín, Jesús.

[1.] *Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España).*

*** Artículo publicado**

*** Revista:** *Información Tecnológica*

- Información Tecnológica es una revista internacional arbitrada y acepta trabajos originales en el campo de la ciencia, la ingienería y la tecnología, bajo la condición de que sean resultado de investigaciones que puedan llegar a tener un impacto importante en el desarrollo de los países de iberoamérica.

*** Indexación de la revista:**

- Escielo Citation Index
- Scopus –hasta 2021–

***URL de descarga:**

https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v33n1/0718-0764-infotec-33-01-107.pdf

[3] Este trabajo es resultado de los siguientes proyectos de investigación:

La presente investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la Ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario con referencia: FPU17/00406.

3.3.2. Ficha de catálogo

Ficha de catálogo:

Díaz. Y.; Molina, J. (2021) La percepción del alumnado de 6.º de educación primaria hacia las personas que se encuentran en situación de discapacidad: la escala EPADI-1. *Información Tecnológica.*

Palabras clave: percepción, diversidad funcional, educación primaria, política educativa.

3.3.3. Resumen y palabras clave

Esta investigación permite rescatar la voz de aquellos niños que se encuentran en situación de discapacidad por motivo de un bajo desempeño funcional mostrado en la escuela. Para ello, se ha diseñado una escala denominada EPADI-1 (Escala de Percepción del Alumnado de 6.º de Educación Primaria hacia las Personas con Discapacidad). En su planteamiento, se destaca la visión que el propio alumnado mantiene al respecto de las personas con menor desempeño funcional, todo ello a través de una serie de ítems que han sido específicamente diseñados al respecto de sus experiencias escolares, y siempre dando observancia al art.º 24 del derecho a la educación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas que se encuentran *en Situación de* Discapacidad. Este artículo presenta los resultados obtenidos tras el proceso de validación del contenido y del cálculo de la fiabilidad de la escala EPADI-1. Tras la aplicación de la escala a un grupo de jueces expertos y también a un grupo piloto, las pruebas estadísticas llevadas a cabo (*W* de Kendall y alfa de Cronbach) determinan unos valores que conceden una excelente validez y fiabilidad del instrumento (quedando lista para su aplicación extensiva).

Palabras clave: percepción; diversidad funcional; educación primaria; política educativa.

3.4. Artículo 4. El derecho a la educación inclusiva de calidad: percepción del profesorado de educación primaria a partir de la escala EPREPADI-1.[4]

3.4.1. Indexación de la revista

*** Autores:**

Díaz Santa María, Y; Molina Saorín, Jesús.

[1.] *Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España).*

*** Artículo publicado**

*** Revista:** *Sustainability*

- Sustainability es una revista internacional, interdisciplinaria, académica, revisada por pares y de acceso abierto sobre la sostenibilidad ambiental, cultural, económica y social de los seres humanos. Proporciona un foro avanzado para estudios relacionados con el desarrollo sostenible; acepta para publicación artículos originales en el campo de la educación, en particular los resultados de investigación empíricos.

*** Indexación de la revista:**

- Web of Science (SCIE, SSCI Contenidos actuales - Ciencias sociales y del comportamiento)
- Scopus
- AGRIS
- CABI
- CAPlus / SciFinder
- DOAJ
- EBSCO
- Engineering Village
- FSTA
- Inspec
- OneFile académico (Gale)
- ProQuest
- RePEc (EconPapers; IDEAS)

***URL de descarga:**

- https://www.mdpi.com/2071-1050/14/9/5063

[4] Este trabajo es resultado de los siguientes proyectos de investigación:

La presente investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la Ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario con referencia: FPU17/00406.

3.4.2. Ficha de catálogo

Ficha de catálogo:
Díaz. Y.; Molina, J. (2021) El derecho a la educación inclusiva de calidad: percepción del profesorado de educación primaria a partir de la escala EPREPADI-1. *Sustainability.*

Palabras clave: derechos, calidad educativa, inclusión, discapacidad, profesorado.

3.4.3. Resumen y palabras clave

El siguiente estudio tiene como finalidad describir la percepción del profesorado de educación primaria al respecto de los alumnos que se encuentran en situación de discriminación por motivo de un bajo desempeño funcional. De este modo, se ha aplicado la escala EPREPADI–1 (percepción del profesorado de educación primaria sobre su formación y ejercicio profesional en relación a los alumnos con discapacidad) con un muestreo intencional y no probabilístico dirigido a los maestros de la Región de Murcia, obteniendo una muestra con un nivel de confianza del 95 % y un error muestral del 5 % (410 participantes). En este sentido, al tratarse de una investigación descriptiva cuantitativa, se ha realizado un análisis factorial exploratorio que ha determinado la existencia de siete factores clave, de los cuales se han considerado tres de ellos –por su elevada significatividad para los objetivos de este estudio– para conocer su correlación a través de la realización de la prueba de Pearson, así como también se ha desarrollado el test de Chi cuadrado y la prueba de V de Cramer para conocer la correlación entre los factores y las variables ordinales de la escala. Estas pruebas han permitido analizar las relaciones existentes entre la formación específica recibida (inicial y continua) y los efectos que dicha formación tiene en el desempeño de su ejercicio profesional. A su vez, se ha indagado en la percepción que los maestros tienen sobre el uso que hacen de los lenguajes de la negación, y en qué medida la semántica empleada puede dar lugar a la construcción de situaciones de exclusión.
Palabras clave: derechos; calidad educativa; inclusión; discapacidad; profesorado.

3.5. Capítulo de libro. La mirada de la escuela ante el alumnado con bajo desempeño funcional: la voz de los maestros a partir de la escala EPREPADI-1[5]

3.5.1. Indexación de la editorial

*** Autores:**

Díaz Santa María, Y; Molina Saorín, Jesús; Álvarez Martínez-Iglesias, J. M.

[1.] *Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España).*

*** Capítulo publicado.**

*** Editorial:** *Dykinson*

- Dykinson es una editorial con más de cuarenta años de experiencia publicando libros que ofrecen su especialidad en distintos ámbitos como el jurídico, las humanidades, la psicología o la educación. Esta ha sido evaluada como una prestigiosa editorial por el Grupo de Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica Grupo EC3 (de la Universidad de Granada y la Universidad de Navarra).

*** Indexación de la editorial:**

- Posición doce en el ranking de SPI (Q1).

***URL de descarga:**

- https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8614314

[5] Este trabajo es resultado de los siguientes proyectos de investigación:

La presente investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la Ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario con referencia: FPU17/00406.

3.5.2. Ficha de catálogo

Ficha de catálogo:

Díaz. Y.; Molina, J; Álvarez, J. M. (2022) El derecho a la educación inclusiva de calidad: percepción del profesorado de educación primaria a partir de la escala EPREPADI-1. *Dykinson.*

Palabras clave: discapacidad, desempeño, profesores, educación primaria.

3.5.3. Resumen y palabras clave

La siguiente investigación tiene como objetivo la descripción de la percepción de los maestros de educación primaria al respecto de la normativa educativa en relación a sus conocimientos sobre el propio contenido del art.º 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas *que se encuentran en situación de* Discapacidad y también sobre los principios de calidad e inclusión en educación, teniendo en consideración la transposición que de todo ello hacen en el escenario académico. Para ello, se ha llevado a cabo la aplicación de la escala EPREPADI-1(percepción del profesorado de educación primaria sobre su formación y ejercicio profesional en relación a los alumnos con discapacidad) que a través de un muestreo intencional y no probabilístico, y teniendo como epicentro la Región de Murcia (España), con una muestra que ha conferido un nivel de confianza del 95 % y un error muestral del 5 %, se ha considerado la realización de un análisis factorial exploratorio que ha referido la existencia de siete factores de los cuales cuatro de ellos han sido tenidos en cuenta para dar respuesta al objetivo del estudio. Además, para conocer el nivel de significación estadística y la correlación entre las variables se ha ejecutado la prueba de Chi cuadrado y la prueba de V de Cramer. De todo ello, los resultados han concluido que los centros educativos ponen a disposición de los maestros el plan de atención a la diversidad promovido desde la normativa educativa, pero que estos no cuentan con la formación adecuada para llevarlos a cabo y además se observa que esta labor se focaliza en los especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, quienes todavía siguen entendiendo la educación inclusiva como una educación diferenciada a la educación en general.

Palabras clave: discapacidad; desempeño; profesores; educación primaria.

3.6. Artículo 5. El bajo desempeño funcional en la escuela: percepción del alumnado de educación primaria a partir de la escala EPADI-1.[6]

3.6.1. Indexación de la editorial

* **Autores:**

Díaz Santa María, Y; Molina Saorín, Jesús

[1.] *Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España).*

* **Artículo publicado.**

* **Revista:** *Información Tecnológica*

- Información Tecnológica es una revista internacional arbitrada y acepta trabajos originales en el campo de la ciencia, la ingienería y la tecnología, bajo la condición de que sean resultado de investigaciones que puedan llegar a tener un impacto importante en el desarrollo de los países de iberoamérica.

* **Indexación de la revista:**

- Escielo Citation Index
- Scopus –hasta 2021–

***URL de descarga:**

- https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v33n6/0718-0764-infotec-33-06-167.pdf

[6] Este trabajo es resultado de los siguientes proyectos de investigación:

La presente investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la Ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario con referencia: FPU17/00406.

3.6.2. Ficha de catálogo

Ficha de catálogo:

Díaz. Y.; Molina, J. (2022) El bajo desempeño funcional en la escuela: percepción del alumnado de educación primaria a partir de la escala EPADI-1. *Información tecnológica.*

Palabras clave: alumnos, educación inclusiva, discapacidad, CDPD.

3.6.3. Resumen y palabras clave

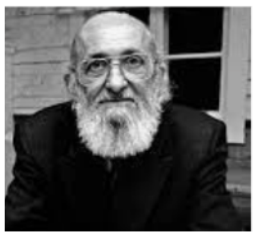
La investigación tiene como objetivo describir la percepción del alumnado de 6.º de educación primaria al respecto de las personas que se encuentran en situación de discapacidad, así como también en relación con sus iguales que tienen un bajo desempeño funcional. Para ello, se ha llevado a cabo la aplicación de la escala EPADI-1 (percepción del alumnado de 6.º de educación primaria con relación a las personas con discapacidad) a través de un muestreo intencional y no probabilístico que ha alcanzado una muestra con un nivel de confianza del 95 % y un error muestral del 5 %. Además, se ha realizado un análisis factorial exploratorio que ha hallado la presencia de cinco factores que dan respuesta a los objetivos de la investigación. Del mismo modo, para el adecuado estudio de los datos se ha considerado la realización de distintas pruebas psicométricas como han sido la prueba Pearson, el test de Chi cuadrado y la prueba V de Cramer. De todo ello, los datos arrojados han concluido que los procesos de inclusión han evolucionado en las percepciones que los estudiantes mantienen al respecto de sus compañeros, pero que todavía se siguen llevando a cabo prácticas discriminatorias hacia estos estudiantes.

Palabras clave: *alumnos; educación inclusiva; discapacidad; CDPD.*

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

Paulo Freire (1921-1997). Filósofo brasileño.



Capítulo 4. Discusión

Con el deseo de dar cumplimiento tanto al proyecto con el que emerge esta tesis doctoral (financiada bajo el auspicio del Ministerio de Universidades –mediante el contrato predoctoral FPU17/00406–), como también a los efectos de confirmar el desarrollo del plan de investigación que estructura la base conceptual y procedimental de la investigación realizada, se ha llevado a cabo –como ya se ha indicado– el diseño de dos escalas de percepción que han permitido (por el importante tamaño de la muestra –cerca de un millar de participantes–) recabar toda una interesantísima información experimental referente (en el caso de la primera escala) a la percepción que el profesorado de educación primaria mantiene al respecto de la formación que ha recibido sobre los postulados recogidos en la CDPD (Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad, 2006) y su transposición jurídica en el escenario educativo. Sin lugar a dudas, este hecho ha permitido analizar los posibles efectos que dicha formación pudiera tener en el desempeño de su ejercicio profesional, y al respecto de determinados asuntos a los que se hace referencia en el cuerpo jurídico español en materia de inclusión educativa. Igualmente, la segunda escala ha proporcionado datos empíricos relativos a la percepción que el alumnado de sexto de educación primaria mantiene al respecto de las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional, a partir de los cuales ha sido posible conocer su actitud y pensamiento acerca de la situación que viven –en las escuelas– sus compañeros con bajo desempeño funcional.

En este sentido, toda vez que el compendio de artículos que dan forma a esta tesis doctoral ya incluye –en cada uno de ellos– un apartado específico destinado a la presentación de *discusión y conclusiones* (que con ese tenor se denominan e incluyen toda una serie de reflexiones críticas que parten de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recogidos), en este capítulo de discusión se tratará de exponer e interpretar los hallazgos más importantes referidos a esos indicadores clave que facilitarán el adecuado desarrollo del análisis de la información que se ha llevado a cabo. Precisamente el desarrollo de este apartado permitirá sistematizar adecuadamente toda la información –aquí discutida– con la finalidad expresa de coadyuvar en la elaboración de unas conclusiones de amplio alcance.

Inicialmente, con relación a la percepción de los maestros de educación primaria al respecto de su formación recibida sobre la legislación educativa, se confirma que estos profesionales tienen pocos conocimientos la normativa educativa educativa nacional referida a los alumnos con bajo desempeño funcional; y a pesar de que expresan garantías de conocimientos sobre la estructura y contenido del plan de atención a la diversidad, existe un elevado porcentaje que no conocen en qué momento deben poner en marcha las medidas de atención a la diversidad ordinarias o específicas que vienen recogidas en los documentos nucleares reguladores de este particular (como, por ejemplo, la Orden de 4 de junio de 2010 –que regula el plan de atención a la diversidad en la Región de Murcia–). Además, si bien señalan que no sabrían diferenciar entre las medidas ordinarias y las específicas, sorprendentemente la inmensa mayoría afirma que incorporan en sus programaciones docentes (y entre sus metodologías) las medidas de atención a la diversidad aprobadas –colegiadamente– por sus centros educativos. Estos resultados ratifican los datos presentados en los informes del Comité

de la ONU (Informe de la ONU 2018; Informe de la ONU 2019), en los que se afirma no solo que la educación en España es excluyente, sino que –además, y por si eso no fuese suficiente– dicha exclusión se produce de forma estructural: es decir, a lo largo de todas las etapas educativas. A esto sería necesario añadir que para una amplia mayoría del alumnado que demuestra un bajo desempeño funcional (en las aulas), la formación inicial y permanente recibida por parte de los maestros da lugar a la creación de situaciones de exclusión educativa. Así queda recogido en la primera figura (figura 9), la cual subraya que una escasa formación del profesorado implicaría una reducida toma de conciencia y –con toda seguridad– esto da lugar a un aumento de esos maestros que desconocen la política educativa bajo la cual deben desarrollar su labor docente. inexorablemente, esto conlleva la posterior dificultad para la realización de programaciones docentes en las que todos los estudiantes se sientan reflejados, generando –así– numerosas situaciones de discriminación entre ellos.

Figura 9

Percepción sobre la formación recibida al respecto de la legislación educativa

Seguidamente, en cuanto a la percepción que los maestros de educación primaria mantienen con respecto a la utilización de un lenguaje de la negación en los centros educativos, se confirma que emplean un lenguaje diferente entre el aplicado en su entorno laboral y el que usan en su vida cotidiana (siendo más adecuado el empleado en las aulas), llegando a observar que –en general– el lenguaje que utilizan debería ser más inclusivo, ya que todavía más de la mitad de los maestros se refieren a los alumnos con bajo desempeño funcional de forma paternalista o condescendiente, independientemente de que se puede apreciar que estos profesionales consideran que el uso de un lenguaje adecuado es una variable determinante para alcanzar una

verdadera inclusión. En este sentido, es posible afirmar que el uso del lenguaje de la negación está presente en las aulas y su origen está determinado por variables como una limitada toma de conciencia, así como también por mor de las expectativas educativas que los maestros confieren –desigualmente– hacia su alumnado precisamente a partir de su desempeño funcional. Y de este modo queda reflejado en la siguiente figura (figura 10):

Figura 10
Percepción sobre la utilización del lenguaje de la negación

Asimismo, en relación a la percepción de los maestros de educación primaria al respecto de la normativa educativa y su transposición en el escenario académico, se constata un hecho tan sorprendente como en absoluto deseable: que a pesar de que –en general– los maestros desconocen la existencia de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas que se encuentran en situación de Discapacidad (CDPD, 2006), la inmensa mayoría sí manifiesta tener conocimientos acerca de *algo* denominado como *ajustes razonables* coincidente con lo enunciado en la Ley Orgánica 3/2020 (que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de educación), y que –evidentemente– tiene su origen (y definición conceptual) en la propia Convención (CDPD).

Por otra parte, los maestros reconocen que ni todos sus alumnos participan plenamente en las actividades que ellos les plantean, ni tampoco en igualdad de oportunidades. Esto queda interpretado a través de lo expuesto en el capítulo tercero, quienes declaran que los estudiantes con bajo desempeño funcional viven situaciones de discriminación en las escuelas españolas, entre otras circunstancias, porque los maestros no conocen –en profundidad– la normativa educativa, como tampoco ejecutan correctamente metodologías con las que llevar a cabo la individualización de la enseñanza –de la que habla la legislación– para todo el alumnado. Además, en

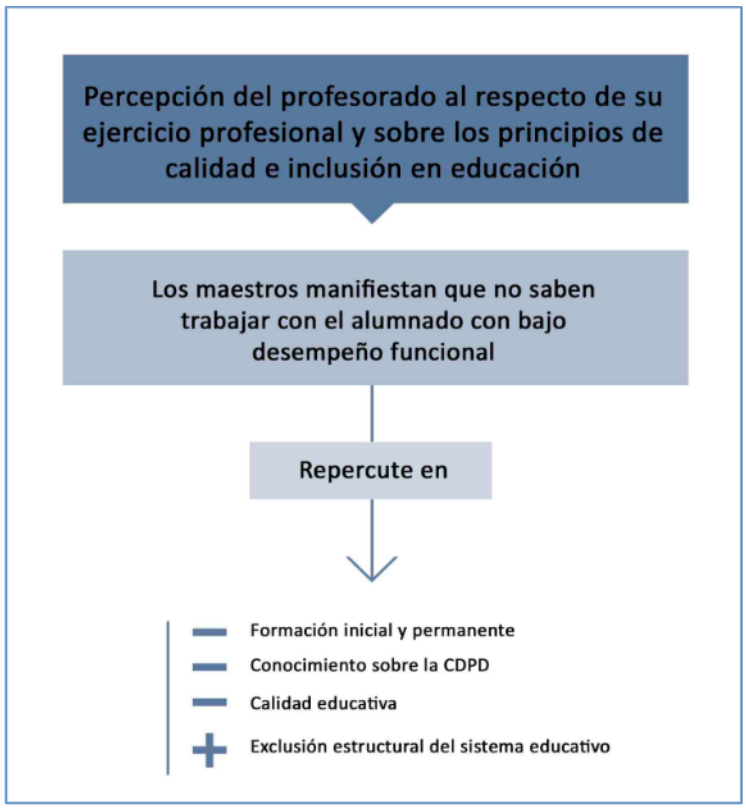
relación con la percepción de los maestros al respecto de sus conocimientos sobre el contenido del art. º 24 de la CDPD, cabe afirmar que los maestros no tienen unos conocimientos claros al respecto de esta normativa y tampoco de su vinculación directa con la ley educativa actual. De este modo, se pone de manifiesto que un menor conocimiento de la CDPD implica una práctica docente discriminatoria y así se expresa en la siguiente imagen (Figura 11):

Figura 11
Percepción sobre la transposición jurídica en el escenario educativo

Igualmente, una vez realizado el análisis pormenorizado sobre la percepción de los maestros de educación primaria al respecto de su ejercicio profesional con el alumnado con bajo desempeño funcional, se fortalece el parecer de autores como Cuomo, Illán y Imola, 2010; Illán y Molina, 2013; Molina, 2017; Álvarez, et al., 2021, al exponer que la presencia de este alumnado en las aulas (con independencia de la proporción), infelizmente siempre se decodifica como una dificultad para que el profesorado desarrolle adecuadamente esa función pedagógica que, a buen seguro, se mantiene idealizada y alejada del entendimiento adecuado de conceptos como normalidad, diversidad funcional o desempeño funcional (Molina, 2017; Álvarez, Díaz y Molina, 2021), en virtud de los cuales se puede asegurar que para buena parte del profesorado *ni se acepta la diversidad, ni se admite la heterogeneidad* (Molina, 2017;

Molina, 2021). Además, reconocen que –generalmente– utilizan exámenes comunes para evaluar los conocimientos adquiridos por sus alumnos, a excepción de que estos cuenten con un informe de evaluación psicopedagógica, ya que para estos las actividades siempre acaban resultando diferentes como también las pruebas de evaluación. Con toda seguridad, esta práctica (del todo excluyente, ya que no concentra sus esfuerzos en la individualización de la enseñanza) está correlacionada con la falta de conocimiento sobre el diseño universal para el aprendizaje. Asimismo, existe una relación entre la percepción sobre el ejercicio profesional de los maestros y su percepción sobre los principios de calidad e inclusión en educación, ya que –al parecer– afirman tener capacidad y estar preparados para dar una respuesta de calidad para el alumnado con bajo desempeño funcional, si bien desconocen elementos nucleares como los principios del diseño universal, la CDPD o el detalle de la normativa educativa referida a la atención a la diversidad. A este hecho hay que añadir que conservan prácticas que discriminan a quienes no se adecuan a los estándares de aprendizaje exigidos o a quienes no realizan con *normalidad* las tareas propuestas en el aula (Figura 12).

Figura 12
Percepción del profesorado al respecto de su ejercicio profesional y sobre los principios de calidad e inclusión en educación

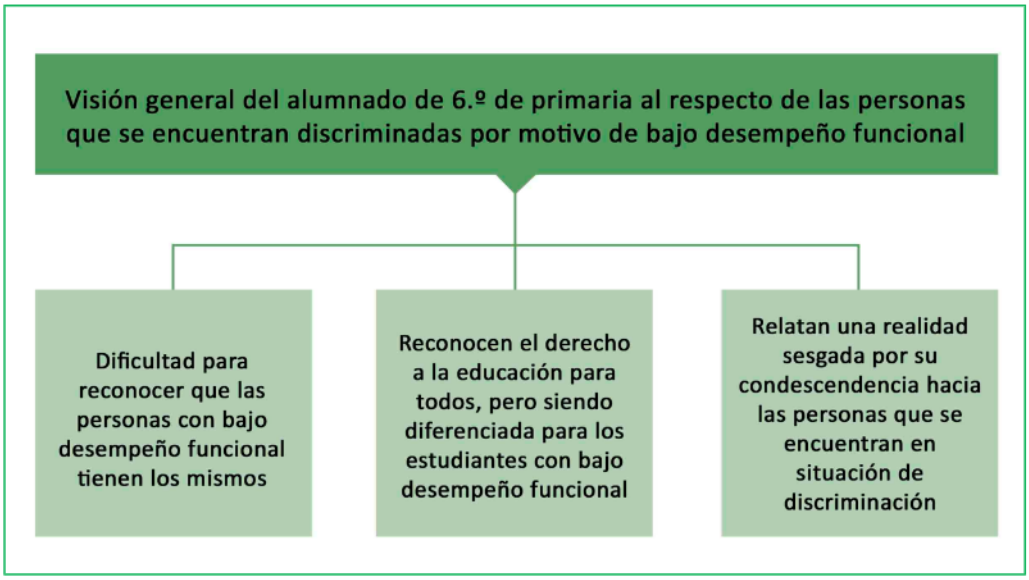


En definitiva, y en relación con la percepción del profesorado de educación primaria al respecto del reconocimiento de los derechos del alumnado con bajo desempeño funcional, se constata –así como también han señalado distintos autores referidos en el capítulo introductorio de esta tesis doctoral (Cuomo e Imola, 2016; Foschiani, 2017; Molina, 2017)– que la CDPD acierta al enunciar que la *discapacidad*

tiene que ver con las barreras que frontalmente colisionan con aquellas personas que tienen un bajo desempeño funcional. Y, por supuesto, también se puede observar que los avances logrados en los últimos años en materia de educación inclusiva (ya sea a nivel normativo o relacionados con los recursos y nuevas metodologías docentes), siguen sin dar muestras de la deseada educación de calidad para la totalidad del alumnado, toda vez que el sistema educativo pareciera dar respuesta exclusivamente a aquellos estudiantes que son capaces de adaptarse a lo solicitado por los maestros (y así queda reflejado en la imagen anterior –Figura 4–), expuesto hace décadas por importantes autores como Michel Foucault.

Por otro lado, en relación a los resultados analizados en base a la escala de percepción EPADI-1 (referida a los participantes de 6.º de educación primaria), cabría destacar –en primer lugar– esa percepción –general– que el alumnado muestra al respecto de las personas que están discriminadas socialmente por motivo de bajo desempeño funcional, pudiendo subrayar el hecho de que los niños no reconocen los derechos de las personas con bajo desempeño funcional con total igualdad al resto de la ciudadanía, con seguridad porque advierten que el bajo desempeño funcional es determinante para que los derechos tengan que diferenciarse en función de lo que creen que pueden lograr (ya sea tener una vida independiente o cualquier otro deseo al que pudieran aspirar); es decir, que los estudiantes –al igual que ocurre con sus maestros– distinguen los derechos de acuerdo con lo que piensan que podrán (o no) lograr. Esta situación se manifiesta –por ejemplo– en lo atinente al derecho a la educación, toda vez que los alumnos entienden que la educación debe ser facilitada por especialistas y en espacios diferenciados para aquel alumnado con bajo desempeño funcional. En este sentido, y de modo general, se puede observar cómo los estudiantes de 6.º de primaria mantienen esos estereotipos hacia las personas con menor desempeño y –en coherencia con ese parecer– muestran una percepción de condescendencia para todos ellos (Figura 13). Sin lugar a dudas, pudiera resultar muy interesante analizar (en investigaciones futuras) la influencia en la creación de esta percepción (infantil) de un posible efecto Pigmalión derivado del profesorado hacia sus estudiantes, analizando las posibilidades del cumplimiento de una profecía anunciada.

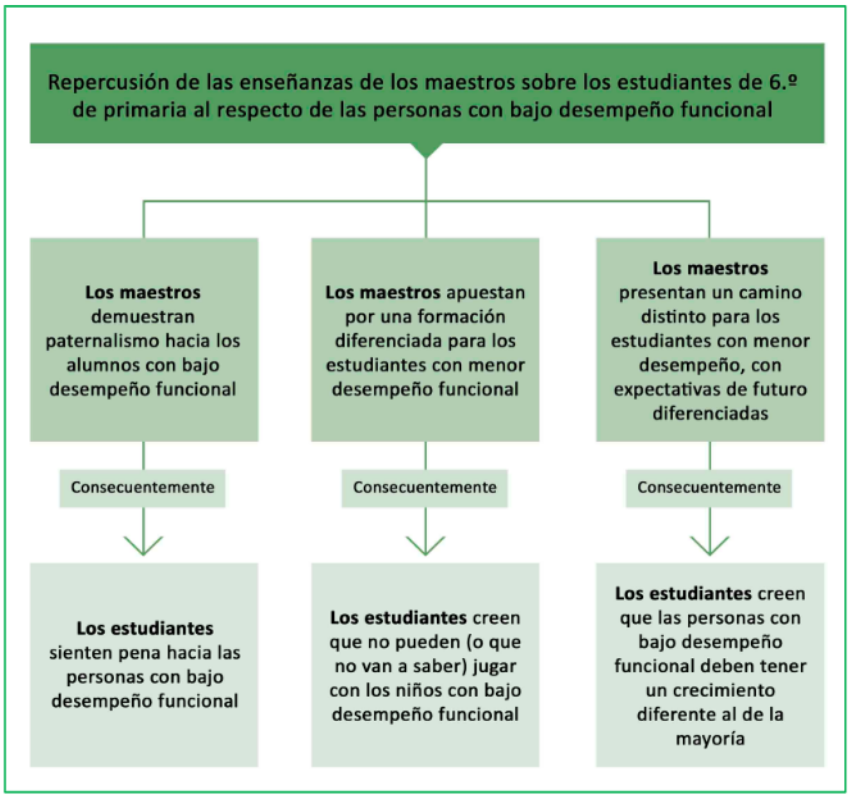
Figura 13
Visión general del alumnado de 6.º de primaria al respecto de las personas con bajo desempeño funcional



En segundo lugar, y en total armonía con la figura mostrada *ut supra* –Figura 5, es importante hacer mención a esa consecuencia que la propia enseñanza de los maestros y la disposición del sistema educativo actual pueden llegar a causar sobre el alumnado. De este modo, se observa cómo los maestros demuestran cierto paternalismo hacia sus estudiantes con bajo desempeño funcional y esto –con toda seguridad, tal y como ha quedado demostrado– promueve ese sentimiento de pena que sienten los estudiantes cuando ven a un compañero que se encuentra en situación de discriminación por este motivo. Por otra parte, los maestros apuestan por una enseñanza diferenciada (ya sea en centros de educación *especial* o a través de una escolarización combinada –incluyendo aulas abiertas–), lo que puede explicar que los propios niños vean a sus compañeros con menor desempeño funcional como niños distintos (a ellos), que no serán capaces de jugar (en el recreo) a lo mismo que juegan ellos, probablemente como resultado de la percepción trasladada por su propios maestros (en la medida en que si estos manifiestan que para aquellos estudiantes es necesario un maestro especializado, posiblemente se deba a que tienen un perfil –características, condiciones y, tal vez, fuero– distinto). Consecuencia directa de todo ello es la realidad que manifiestan los maestros, a través de la cual exponen que la vida de los niños con bajo desempeño funcional será diferente a la del resto de sus compañeros, hecho que resulta determinante para la construcción de un camino totalmente diferenciado al de los demás (incluso en la propia escuela). En consonancia con ese pensamiento, no es de extrañar que los estudiantes continúen manifestando que el crecimiento de sus compañeros (con bajo desempeño funcional) será inexorablemente distinto al suyo.

Figura 14

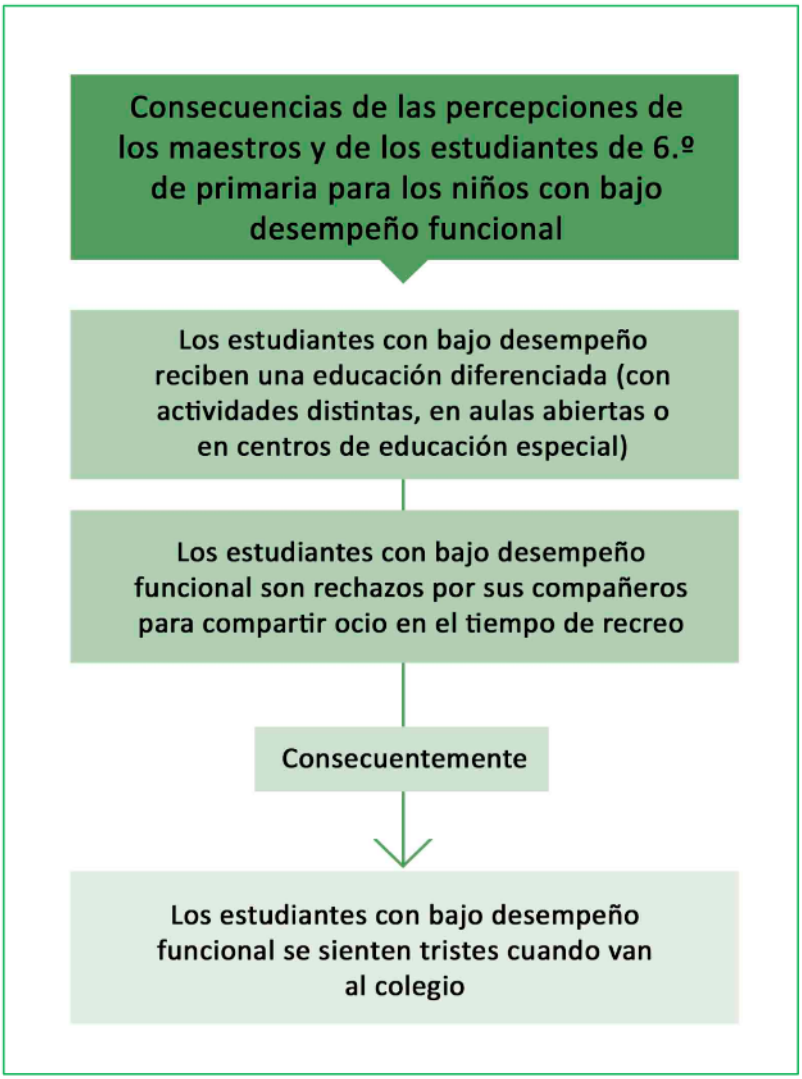
Repercusión de las enseñanzas de los maestros en los estudiantes de 6.º de primaria al respecto de las personas con bajo desempeño funcional



Llegados a este punto, es posible observar una serie de efectos sobre el alumnado con bajo desempeño funcional como resultado de las propias percepciones que tanto los maestros como el resto del alumnado de sexto de primaria mantienen al respecto de los mismos. En este caso, a través de la siguiente figura (Figura 7) se exponen una serie de condicionantes (como son el hecho de que los estudiantes con bajo desempeño funcional reciban una educación diferenciada, o incluso que estos sean rechazados por sus compañeros a la hora de compartir el ocio en su tiempo de recreo), cuya consecuencia directa es que aquellos niños se sientan profundamente infelices y tristes cuando asisten al colegio (y, probablemente, cuando están en casa sabiendo que llega la hora de la escuela). Esto es declarativo de que los niños con bajo desempeño funcional todavía no se encuentran incluidos en la organización de la escuela, por lo que la comprensión que existe hacia el término de *inclusión* continúa estando sesgada por la percepción estereotipada que los maestros mantienen sobre las capacidades de sus estudiantes, y en esa medida compartimos el parecer de autores como Verdugo, 2013; Ocampo, 2016.

Figura 15

Consecuencias de las percepciones de los maestros y de los estudiantes de 6.º de primaria para los niños con bajo desempeño funcional



CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES FINALES

Si existe para la humanidad una esperanza de salvación y ayuda, esta no podrá venir más que del niño, porque en él se construye el hombre.

María Montessori (1870-1952). Pedagoga Italiana.

Capítulo 5. Conclusiones finales

Como ya hemos tenido ocasión de expresar, el análisis de los datos llevado a cabo pone de manifiesto la verdadera existencia de un escenario educativo en el que los equipos docentes ponen en valor ese entendimiento sobre el cual la diversidad funcional se convierte en una materia de obligado conocimiento para todos los agentes educativos, precisamente a partir de la irrupción en el escenario jurídico de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas que se *encuentran en situación de* Discapacidad (CDPD, 2006). Bajo esta nueva mirada se describe un contexto en el que la normativa educativa, a pesar de ser la necesaria referencia que todo maestro tiene la obligación que conocer y aplicar para el adecuado proceder de las escuelas, sorprendentemente acaba siendo desdeñada por una inmensa mayoría de maestros quienes en el momento de desarrollar su ejercicio profesional, no solo no dan muestras del conocimiento que tienen de la misma, sino que con su ejercicio confirman encontrarse en las antípodas del legislador, en la medida en que mantienen enseñanzas preponderadamente reproductivas, distanciadas de la vida de los niños y con asignaturas rígidas y de difícil transferencia. En este sentido, hemos podido comprobar que las respuestas dadas por los maestros ponen en evidencia una falta de comprehensión de la legislación y, específicamente, un desconocimiento generalizado sobre las normativas concretas que desarrollan la atención a la diversidad del alumnado o que persiguen el desarrollo de entornos educativos inclusivos por parte de la Administración, de los equipos directivos o del propio profesorado. En consecuencia, se sigue conservando esa aglomeración de saberes que poco aportan a los estudiantes y que pone de manifiesto la insalvable distancia que existe entre un alumnado que mantiene el deseo por aprender cuestiones sustantivas para sus vidas, frente unas expectativas que la escuela deposita en los estudiantes en función de unos estériles estándares de aprendizaje que a –la postre– acabarán convirtiéndose en barreras infranqueables para los niños, sobretodo para todos aquellos que tienen un menor desempeño funcional. Un modelo de enseñanza que continúa anclado en su añoranza por rehabilitar al alumnado con menor desempeño funcional, y para tal propósito se sirve de toda una suerte de especialistas que –igualmente– han sido formados bajo esa misma visión terapéutica. En definitiva, los resultados muestran un escenario que requiere –de una vez por todas– de transformaciones urgentes en virtud de las cuales sea posible dar una respuesta adecuada a la inminente incorporación a las escuelas regulares del alumnado con bajo desempeño funcional, y cuyo ingreso debiera comportar no solo un cambio en la formación inicial y permanente del profesorado como también la revisión y armonización de todas las legislaciones educativas, la reestructuración de los principios metodológicos de la enseñanza con los niños, así como también el exílio de esa visión paternalista que buena parte del profesorado mantiene hacia quienes tienen un bajo desempeño funcional, y que comporta menores (o diferentes) expectativas de futuro hacia unos alumnos que, por supuesto, en ningún caso tendrían que ser expulsados de su aula regular para recibir los apoyos que fuesen necesarios.

Del mismo modo, y a partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que el desarrollo de esta tesis doctoral ha permitido dar cumplimiento adecuado al propósito para el que nació, y que quedó debidamente plasmado en el plan de investigación (con las debidas modificaciones menores sufridas a partir de los diferentes estados de

alarma, fundamentalmente asociadas al proceso de la recogida de datos). Por otra parte, los cuatro grandes objetivos planteados para el desarrollo de esta tesis doctoral han sido convenientemente resueltos a través de todo el proceso de investigación llevado a cabo. Bajo esta óptica, a través de los instrumentos elaborados se ha conseguido recoger información sobre las percepciones que tanto los maestros como el alumnado mantienen al respecto de los estudiantes que tienen un bajo desempeño funcional en la escuela y que, consecuentemente, les ha llevado a vivir situaciones de discriminación en los entornos escolares. De todo ello, y considerando que los principales resultados de esta tesis doctoral ya han sido publicados, cabría poner de manifiesto –aquí– las principales conclusiones de la misma. Para ello, debidamente organizadas, se recogen –a continuación– los principales hallazgos agrupados alrededor de cinco grandes categorías referidas a los instrumentos elaborados, la formación docente, las expectativas del profesorado, la situación del alumnado y la creación de situaciones de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional.

1. Los instrumentos elaborados para la recogida de información muestran unos índices psicométricos que confirman su validez y fiabilidad.

En primer lugar, es relevante señalar que los instrumentos elaborados para dar respuesta a los objetivos de esta tesis doctoral, y que –recordemos– se refieren a la escala EPREPADI-1 (para el caso de los maestros) y a la escala EPADI-1 (para el del alumnado), han arrojado unos índices psicométricos altamente satisfactorios con relación a los criterios definidos para su valoración por parte de los jueces expertos. En este sentido, se puede afirmar que los resultados obtenidos tras la realización de la prueba de medición del coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach), así como también con la prueba de W de Kendall, han indicado que los instrumentos son adecuados para extraer la percepción que tanto los maestros de la Región de Murcia como también el alumnado de sexto curso de educación primaria mantienen al respecto de los niños con bajo desempeño funcional; y todo ello en relación con la normativa educativa. Además, la confiabilidad de estos instrumentos (que se obtiene tras el análisis de la varianza total explicada por los factores encontrados) confirma su pertinencia para la consecución del logro de los objetivos que se han propuesto para esta tesis doctoral.

Como ya se ha descrito, el análisis de los factores que se ha obtenido para ambos instrumentos ha permitido simular los ejes de transformación de los contextos educativos que vive el alumnado con bajo desempeño funcional en virtud del análisis de las percepciones de los maestros, del propio alumnado y –en ambos casos– sobre la base de la transposición que en las escuelas se está haciendo de la legislación educativa con la que la Administración pretende dar respuesta a las necesidades del alumnado con bajo desempeño funcional. En este sentido, a partir de las pruebas aplicadas se está en condiciones de afirmar que los instrumentos son convenientes para que –a través del estudio de las variables analizadas– pueda iniciarse un debate desde el que plantear la revisión de la situación de vulnerabilidad en la que viven los niños con bajo desempeño funcional en las escuelas, y que –por supuesto– comporte la implicación por parte de los equipos docentes y de la Administración, otorgando –de este modo– la posibilidad de transformar las aulas, así como de ajustar los procesos de enseñanza a las necesidades reales de los estudiantes con independencia del desempeño que estos demuestren.

2. Los maestros tienen escasos conocimientos sobre la normativa regional, nacional e internacional relacionada con la atención a la diversidad del alumnado.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el tercer capítulo destinado al análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación masiva de la escala EPREPADI-1, a través de la cual se ha pretendido dar respuesta al tercer objetivo de esta tesis doctoral (O3: *describir la percepción del profesorado de educación primaria al respecto de las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de su bajo desempeño funcional, analizando las posibles relaciones que pudieran existir entre la formación específica recibida –inicial y continua– en materia de diversidad funcional y el ulterior desempeño profesional*), se puede afirmar que si bien los maestros de la Región de Murcia conocen algunos aspectos generales de la normativa educativa relacionados con la atención a la diversidad, desconocen el detalle de los artículos que componen la norma y, por tanto, muestran serias dificultades a la hora de transferir lo expresado en la legislación hacia su práctica profesional. En la actualidad, el diseño del sistema educativo (la letra pequeña) pareciera promover la renovación de aquellos modelos de enseñanza más trasnochados instalados en las escuelas con el objetivo de transformar la respuesta que se le está dando al alumnado que tiene un bajo desempeño funcional. Y bajo este propósito, se proponen modelos educativos que faciliten la participación de todo el alumnado en los entornos regulares de aprendizaje, así como también se concentran los esfuerzos –por parte de la Administración– en la modificación de las políticas para facilitar unas prácticas educativas inclusivas con las que poder dar respuesta en todos los estudiantes. Precisamente, el modelo de atención educativa al alumnado con bajo desempeño funcional persigue que los maestros desarrollen un ejercicio profesional mucho más adecuado a las características y necesidades de cada niño, con la mira puesta en aumentar su autonomía y, con toda seguridad, en facilitar la calidad de vida del conjunto del alumnado.

Bajo estos pareceres, si bien es una realidad que en la escuela siempre ha existido alumnado con bajo desempeño funcional, también lo es que ni su presencia en las aulas ni tampoco el reconocimiento de sus derechos jamás han sido fácilmente admitidos por toda la comunidad educativa. Y bajo esta mirada, la eficacia de la práctica educativa inclusiva supone todo un reto para aquellos maestros que no solo manifiestan tener una formación insuficiente para poder dar respuesta a todos sus estudiantes sino que, además, confiesan desconocer el entramado normativo que da soporte al derecho que jurídicamente asiste a los estudiantes con un bajo desempeño funcional. Evidentemente, esta situación es el resultado de una deficiente formación inicial impartida desde la Universidad, por mor de la cual no se facilita a los maestros un conocimiento completo sobre la normativa educativa, al tiempo que su formación continua también adolece de exhaustividad en este ámbito. Seguramente con la dificultad añadida de encontrar adecuados referentes metodológicos relacionados con la enseñanza multinivel, unido al hecho de que en buena parte del ideario colectivo de los profesionales pervive ese –falso– entendimiento de que solo estos alumnos son los que necesitan estrategias diferentes para alcanzar un aprendizaje. Y, qué duda cabe, aunque la legislación educativa está en permanente modificación con relación a la explicitación de cómo reorganizar las prácticas educativas para que estas tengan un carácter más inclusivo, esta continúa sin ser lo suficientemente accesible escapando a la comprensión de unos maestros que, valiéndose de una lectura superficial de la misma, parecieran desentenderse de los apartados dedicados al alumnado con bajo desempeño

funcional porque –al igual que les ocurre a los propios niños– siguen creyendo que son los maestros especialistas los encargados de aquellos, y responsables únicos del conocimiento exhaustivo de la norma, derogando así el tenor literal de la misma sin que –en apariencia– haya pronunciamiento alguno (al respecto) desde instancias superiores, precisamente encargadas de velar por la observancia de dicha ley. En este sentido, otra conclusión adherida a este tercer objetivo es –sin lugar a dudas– la necesidad de que la Administración educativa incorpore en los planes formativos de los maestros el aprendizaje en valores, en justa aplicación del art.º 8 de la CDPD (dedicado a la *toma de conciencia*), ya que de nada está sirviendo incrementar las medidas con las que intentar dar respuesta en las aulas a las necesidades del alumnado que se encuentra –por su desempeño funcional– en lo que hemos denominado como *situación de discapacidad*, si no se hace nada al respecto de la doble discriminación que sufren por las creencias que existen sobre quiénes tienen el papel de dirigir sus aprendizajes, quiénes son los encargados de adaptar las metodologías, o en quiénes recae la responsabilidad de desarrollar los apoyos (por citar algunos ejemplos). Desde el marco legislativo actual, no es –en absoluto– coherente tratar de proponer un modelo educativo que concentre sus esfuerzos –al menos aparentemente– en la atención a la diversidad del alumnado, sin tener en cuenta que para que haya cambio necesariamente tendrá este que partir de unas prácticas docentes que eliminen esa generalización absurda (e ilusa) y admitan que la mirada ha de concentrarse para que todos los estudiantes alcancen –individualmente– el máximo desarrollo de todas sus capacidades, como también su máximo grado de autonomía.

3. Las expectativas que los maestros proyectan hacia quienes tienen un bajo desempeño funcional continúan siendo distintas a las del resto.

Siguiendo el cumplimiento de ese tercer objetivo, se observa que el escenario educativo actual pone de manifiesto que toda enseñanza debiera estar concibiéndose bajo la mirada de la inclusión; este hecho –evidentemente– supondría negar esa justificación en base a la cual se sostiene que la educación inclusiva es una sección dentro de las escuelas, de las enseñanzas regladas, o incluso una pequeña parte dentro de la legislación general que estructura todo el entramado educativo. Sin embargo, lo que debiera estar comprendiendo es que la inclusión no radica exclusivamente en incluir al alumnado con bajo desempeño funcional en las aulas regulares y, consecuentemente, en las actividades escolares; en su lugar un buen entendimiento de la educación inclusiva supondría eliminar el valor connotativo que se concede al constructo de inclusión, haciendo que las escuelas redefinan sus escenarios y prácticas de aprendizaje desde una perspectiva en la que sea incuestionable no solo la existencia de la diversidad humana en el desempeño funcional sino también, y lo que acaba siendo más importante, la aceptación y normalización de tal realidad: esto supondría aceptar a cada niño tal y como es (procurando el desarrollo máximo de sus capacidades), en lugar de perder el tiempo tratando de convertirlo en la imagen que a algunos les gustaría que fuese (y para tal propósito dedican aulas aisladas –paradójicamente llamadas *abiertas*, maestros *especiales* o centros donde se sirve una –incomprensiblemente denominada– *educación especial*). Bajo esa preocupación, esta tesis doctoral ha permitido poner de manifiesto que la visión de los maestros presenta importantes sesgos en virtud de los cuales consideran que aquello que sus alumnos van a poder lograr vendría predicho de acuerdo con los desempeños que estos puedan estar manifestando en las actividades

puntuales que se desarrollan en el aula, de manera que sus percepciones se cimentan desde la certeza de que los niños que se encuentran en situación de discapacidad necesitan de una enseñanza diferenciada toda vez que sus vidas no van a tener las mismas metas que las del resto (anulando así la individualidad y entendiendo que pueda existir una univocidad para el resto). Y a raíz de este planteamiento, se constata que los maestros consideran que una gran mayoría de los estudiantes tienen metas comunes y que, por ello, tendría todo el sentido que la consecución de estas tuviera que traducirse en la realización de un mismo itinerario. No cabe duda de que seguir manteniendo esta práctica profesional no solo se traduce en la exclusión de un elevadísimo porcentaje de estudiantes del sistema educativo, sino que –además– con ella llevaríamos al cadalso los efectos y a los altares las causas toda vez que se estaría reforzando una enseñanza que da valor a quienes son capaces de seguir escrupulosamente (léase –también– *sin reflexión alguna*) el camino marcado –a más puro estilo *taylorista*–, junto con un producto final destinado a ser aquello que se consideró cuando las piezas se fueron diseñadas. Por ello, es importante que la educación favorezca el acceso de todos los niños en los espacios regulares de enseñanza y que además esta sea de calidad; sobre esta base los maestros tienen que responsabilizarse de sus acciones, incluyendo tanto al alumnado con bajo desempeño funcional como también al que cuente con un desempeño excelente en la escuela. Es decir, un cambio real que no solo termine con la popular invisibilización del alumnado con menor desempeño funcional, sino que también contribuya a hacerles partícipes de su propia educación garantizando el ejercicio efectivo de este derecho en las mismas condiciones con que se asegura para el resto.

4. El alumnado con bajo desempeño funcional continúa siendo discriminado por la visión estereotipada que la estructura escolar y social erige para el conjunto de los estudiantes.

Los resultados obtenidos de esta tesis doctoral corroboran que el alumnado de sexto curso de educación primaria mantiene una visión profundamente estereotipada al respecto de esos estudiantes que se encuentran discriminados en virtud de su desempeño funcional (y que, a lo largo de este trabajo, ya hemos referido como *alumnado en situación de discriminación por bajo de desempeño funcional*, o sencillamente *alumnado en situación de discapacidad* –Molina, 2017; Álvarez, Díaz y Molina, 2021–). Y este extremo también ha sido corroborado por voz de los propios niños discriminados, y así han manifestado sentirse solos –a diario– durante buena parte de su jornada escolar (con todo lo que ello comporta emocional y orgánicamente), hecho que no resulta ajeno a la mirada del resto de la clase y en esa justa medida, como niños que son (observadores y sinceros) reconocen percibir que los niños con bajo desempeño funcional se sienten tristes en la escuela: resulta del todo inaceptable que pueda haber en la escuela niños cuyo balance diario no suponga experimentar una felicidad sin medida. Y a quien habiendo hallado esta percepción su rostro no hubiese sonrojado, ni habría entendido la gravedad de tal hallazgo, ni tampoco comprendido el siguiente axioma: la tristeza es a la escuela muerta lo que la luz a la mañana.

La revelación de estos datos concluyentes permite dar respuesta a aquellos objetivos de la tesis referidos a la percepción que los propios estudiantes de sexto de educación primaria mantienen sobre las personas que se encuentran en situación de discapacidad (en general), y sobre sus compañeros con bajo desempeño funcional (en

particular). Recordemos que estos objetivos han sido codificados como O3 *(describir la percepción de los estudiantes de educación primaria al respecto de las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de su bajo desempeño funcional, a partir del análisis de una serie de variables previamente definidas (familia, ocio, afectividad, empleabilidad, vida autónoma, derechos, éxito académico, confesión religiosa, etc.)*; y O4 *(conocer, desde la perspectiva del alumnado que se encuentran en situación de discriminación por motivo de su bajo desempeño funcional, su percepción al respecto de su tránsito por el sistema educativo y sus expectativas futuras (vinculadas a diferentes variables).*

Es una realidad que, desde hace décadas, la discriminación del alumnado con bajo desempeño funcional está presente en los entornos escolares; seguramente porque no se eliminan esos estereotipos que relacionan el bajo desempeño funcional con la incapacidad para aprender (o también para poder alcanzar una vida independiente), tal y como cabría esperar de cualquier otro estudiante cuyos resultados de aprendizaje sí se adecuan a lo que se les solicita desde la escuela. Esto sucede porque, tristemente, el modelo médico-rehabilitador sigue presente en la enseñanza que se transfiere a los niños, no solamente con relación a los conocimientos procedimentales referidos al currículo propuesto desde la Administración, sino que también se puede observar a nivel estructural; esto quiere decir que las enseñanzas que los maestros conceden a sus estudiantes van asociadas a una serie de valores que acaban dando forma a su raciocinio y configurando su particular forma de ver el mundo. De este modo, en función de cómo se estructura la escuela el alumnado acaba aprendiendo que los niños con bajo desempeño funcional son diferentes porque tienen que estar en espacios educativos distintos, con profesores diferentes e incluso tener un tiempo de recreo distinto (privándoles así de la remota posibilidad de que puedan compartir un tiempo de ocio con otros niños). Precisamente a partir de que los estudiantes que han participado reconocen abiertamente que sus compañeros con bajo desempeño funcional se encuentran tristes en la escuela, también han advertido que –incluso– no desean asistir a ella (*¡¿quién querría ir a un lugar en el que te sientes solo, triste e infeliz?!*). Y sin ningún género de dudas este hecho es revelador, ya que por este sendero los niños asumen que el hecho de que –habitualmente– sus compañeros con bajo desempeño funcional se sientan tristes o solos en la escuela acaba siendo *lo normal*, y por ello no es de extrañar que la actitud de no realizar ninguna actuación ante dichas situaciones se convierta en lo habitual. Y será este *hábitus* el que –más adelante, cuando adultos– acabe perpetuando aquella discriminación cuando sea inconscientemente proyectada hacia otros semejantes (momento en el que hace presencia la situación de discapacidad). Además, se puede observar que aunque –generalmente– los niños afirman que estas personas tienen iguales derechos que el resto de los ciudadanos, bajo el entendimiento de que sus capacidades están limitadas perciben que esos derechos pueden estar condicionados hasta el punto de que sean otras personas quienes decidan por ellos. En este sentido, hay una clara influencia del reflejo de las percepciones que los adultos (familiares o profesorado) mantienen hacia las personas con bajo desempeño funcional, y la contribución que las mismas coadyuva a la generación de situaciones de discriminación.

5. El lenguaje de la negación se constituye (tanto en la normativa como en su uso por parte del profesorado y estudiantes) como uno de los principales motivos en la creación de situaciones de discriminación para el alumnado con bajo desempeño funcional.

Con relación a los datos concluyentes de esta tesis doctoral –descritos en el tercer capítulo–, cabe afirmar que en virtud del uso que los maestros hacen del lenguaje se desprenden consecuencias en la vida escolar de los niños. En este sentido, las actitudes y valores que los equipos docentes mantienen hacia el alumnado que tiene un bajo desempeño funcional supone –en ocasiones– una barrera infranqueable para estos niños con los que generalmente se emplea un lenguaje de la negación, pues los constructos recogidos normativamente, así como también los empleados socialmente (y –consecuentemente– en el entorno escolar) desprotegen los derechos de los menores que se encuentran en situación de discapacidad, ya que reflejan connotaciones negativas esenciales para la constitución de juicios proféticos con respecto al desarrollo de sus capacidades. Y, precisamente, esta consideración da debida cuenta al desarrollo del objetivo O1 (*Analizar en qué medida el uso de los lenguajes de la negación provoca efectos negativos sobre el alumnado que se encuentra en situación de discriminación por su bajo desempeño funcional y en qué medida puede afectar a su estabilidad personal, así como a la posible construcción de situaciones de exclusión social en diferentes ámbitos –educativo, social, de ocio, etc.–).* Sobre dicho objetivo, se ha podido observar –por un lado– cómo los maestros aseguran que no conocen la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas que *se encuentran en Situación de* Discapacidad, al tiempo que también afirman no conocer –con detalle– el entramado normativo referido a la atención a la diversidad del alumnado, de modo que utilizan nomenclaturas como alumnado ACNEAE o NEE indistintamente; tampoco aúnan criterios en cuanto al modo de referirse al alumnado con bajo desempeño funcional, y acaban por designarles con conceptos comunes, excesivamente vagos, que pueden ser generalizables y que en nada representan la realidad e individualidad de cada niño. Además, a pesar de que reconocen que el uso adecuado del lenguaje es una variable determinante para lograr la inclusión del alumnado con bajo desempeño funcional (así como también afirman que utilizan un lenguaje totalmente inclusivo), admiten que sus compañeros necesitarían transformar el lenguaje que manejan, ya que no lo consideran inclusivo. En este sentido, es taxativo el hecho de que los maestros afirmen tener un lenguaje más inclusivo dentro de las aulas que fuera de ellas, ya que reproducen unas actitudes sesgadas por la falta de entendimiento sobre el uso correcto del lenguaje. Todo ello, provoca conductas paternalistas que los maestros vuelcan sobre sus alumnos y que, generalmente, terminan dando lugar a situaciones de discriminación al manifestar expectativas habitualmente reducidas sobre las posibilidades de aprendizaje que estos niños puedan llegar a lograr. Y es que en la medida que el lenguaje construye creencias, siempre que este incida en connotaciones negativas relacionadas –por ejemplo– con las capacidades de los estudiantes, se estarían limitando las posibilidades de que estos pudieran progresar. Precisamente en virtud de estos planteamientos, los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recogidos entre los estudiantes permiten concluir que a pesar de que estos afirman que los niños que tienen un bajo desempeño funcional deberían tener el mismo derecho a la educación que el resto (parecer que también cabría sospechar comparten con sus maestros), igualmente confirman que aquellos alumnos tendrían que tener profesores especialistas

exclusivamente para ellos, diferentes a los del alumnado que no tenga bajo desempeño funcional. Por último, también afirman que nunca coinciden en el recreo con dicho alumnado porque tienen un horario y zona de recreo diferente. De todo ello se puede apreciar cómo los estudiantes, en general, tienen la percepción de que los niños con bajo desempeño funcional debieran tener iguales derechos que el resto de las personas; curiosamente en el entorno escolar estos derechos se ven reducidos por esa imagen minusvalorada que existe hacia quienes se encuentran en situación de discapacidad, como también por ese uso equivocado del lenguaje que sigue evidenciando un escenario en el que a pesar de hablar de diversidad e inclusión, la referencia a tales conceptos no está evitando las situaciones de exclusión que siguen viviendo en las escuelas los niños con bajo desempeño funcional.

En definitiva, las hipótesis formuladas en el plan de investigación de esta tesis doctoral han tenido una clara tendencia a cumplirse, pudiendo afirmar que la discriminación en la escuela hacia el alumnado con bajo desempeño funcional continúa siendo una realidad cuyo origen tiene un caracter multifactorial plagado de aristas. Por una parte, está enraizada desde unos equipos docentes que proyectan expectativas diferentes (a las del resto de estudiantes) para quienes se encuentran en situación de discapacidad, con toda certeza por una insuficiente formación inicial y continua en esta materia. Por otra parte, también reviste una importancia capital el hecho de que el profesorado declare no comprender o desconocer la normativa educativa referida a la educación inclusiva. Asimismo, se confirma que los estudiantes de educación primaria tienen una visión acertada con relación a los derechos que debieran tener las personas con bajo desempeño funcional, y en esa buena línea afirman que han de ser los mismos que los del resto de ciudadanos; sin embargo, continúan teniendo una visión reducida al respecto de sus derechos, considerando que estos deben ser ampliados (o reducidos) dependiendo de las capacidades con las que cuenten estas personas. Además, se observa que la discriminación en el contexto escolar continúa produciéndose tanto para el alumnado con bajo desempeño funcional como también para aquellos cuyo desempeño se ajusta a lo solicitado por sus maestros y por la Administración, en la medida en que se obliga al alumnado a recibir sus enseñanzas en espacios diferentes, negándoles la posibilidad de disfrutar de una convivencia escolar en igualdad de condiciones en la que unos puedan enriquecer a los otros (y enriquecerse –a su vez– de ellos). Por último, el conocido como *lenguaje de la negación* se destaca como un elemento clave en la creación de situaciones de discriminación hacia quienes tienen un menor desempeño funcional en la escuela, predominando un uso exacerbado de nomenclaturas delirantes que –casi de manera indiscriminada– se utilizan para referirse a esos niños que ya parten de una situación discriminatoria a la que se suma otra de vulneración de derechos, y cuya referencia a ellos continúa transitando por ese marasmo de términos heredado de una trasnochada psicología clínica y un –más que detestable– modelo médico-rehabilitador de la diversidad funcional.

Como cabe apreciar, a la luz de todas las conclusiones anteriores, no estamos ante un tema de estudio de naturaleza menor, sino todo lo contrario. Se trata de una situación en la que a pesar de existir una ley que no introduce –por ejemplo– la obligatoriedad en los contenidos que un maestro debiera incluir en sus clases, porque de hacerlo estaría olvidando el principio de atención a la diversidad, se continúa observando una enseñanza tradicional (que ya se veía hace más de 20 años) a través de la cual se pone de manifiesto la dificultad que tienen los maestros para poder realizar

diseños didácticos con los que ofrecer respuestas a todos sus alumnos. Igualmente, cómo es posible que tres lustros más tarde el profesorado todavía no conozca la normativa que armoniza el desarrollo de la convención, ignorando los principios legislativos a los que tendrían que estar dando una respuesta inmediata y que debieran de ser la base nuclear de sus proyectos educativos. Parece evidente que la escuela, la universidad y la Administración debieran hacer una profunda reflexión al respecto de que la escuela –tal y como está sistematizada– puede estar siendo un lugar en el que los niños no sean felices. Es intolerante que no haya una respuesta frontal por parte de la universidad española en contra del atropello de este modelo educativo, que no se escuchen voces autorizadas de profesores universitarios y académicos expresando su parecer al respecto de las reformas jurídicas que se propalan sobre la legislación educativa.

Es inaudito que no se haya revisado la carrera docente del maestro, sus incentivos, la progresión en el puesto, como absolutamente inadmisible resulta que el proceso de acceso al cuerpo de maestro tenga lugar a través de una serie de pruebas que además de estar absolutamente desfasadas (tanto en el plano científico como también el didáctico y metodológico), tengan lugar a través de un procedimiento de concurso oposición completamente perverso y desproporcionadamente gravoso para las arcas públicas, que infelizmente no garantiza que los mejores obtienen la plaza, como tampoco el sistema permite asegurar que a mayor experiencia, mayor es la calidad. Y bajo estos pareceres, es importante subrayar que los resultados de esta tesis doctoral están exponiendo toda una serie de denuncias que de no resolverse se seguirán observando –cada vez en mayor medida– alumnado que sale de los centros educativos en situación de discriminación con informes que les categorizan, pero que continuarán siendo insuficientes siempre que no haya una transformación profunda del sistema educativo, donde el diseño de propuestas didácticas y la norma a la que deben dar respuesta estén perfectamente alineadas. Si María Montessori viera en qué han derivado los sistemas educativos de occidente probablemente algunas de sus frases perderían todo el sentido: *cualquier ayuda innecesaria es un obstáculo para el desarrollo, enseñar enseñando no corrigiendo, lo que la mano hace la mente recuerda, establecer una paz duradera es obra de la educación; todo lo que la política puede hacer es mantenernos fuera de la guerra.*

CAPÍTULO 6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

No existe educación sin amor.
Juan Sáez Carreras. Pedagogo español.

Capítulo 6. Limitaciones y propuestas de mejora

Sin ningún género de dudas, los hallazgos revelados a partir del desarrollo de esta tesis doctoral (previamente discutidos y expuestos en el apartado dedicado a las conclusiones) supone la transformación de la mirada hacia esos estudiantes que viven situaciones de exclusión educativa en sus escuelas (en general) y hacia el alumnado que muestra un bajo desempeño funcional en las aulas (en particular), precisamente porque la transferencia de todos los datos aquí recogidos y analizados –ya latentes en la necesidad de cambio hacia una escuela más inclusiva, manifestada desde las normativas internacionales hasta las regionales–, necesariamente tendría que llevar a los equipos docentes (y primeramente a los legisladores) a tomar consciencia de la realidad de las aulas para que, a partir de ahí, activen las medidas necesarias que permitan reducir considerablemente tanto las barreras de enseñanza que nacen de los docentes, como también aquellas que los propios legisladores acaban *escribiendo en piedra*. Y es que, como ha podido comprobarse, las conclusiones resultantes de esta investigación ponen de manifiesto la existencia de numerosos obstáculos que, por una parte, cercenan el progreso de los maestros en la medida en que ven sus esfuerzos enmarcados en una normativa que les dificulta la posibilidad de avance, ya que a pesar de respirar el aire con el que la Administración reviste de calidad todo discurso de una educación para todos, los esfuerzos –para los maestros– son tan pírricos como desgastadores hasta el extremo de que –en no pocas ocasiones– acaban por continuar con los patrones educativos tradicionalmente aceptados. Por otra parte, y como resultado de lo anterior, en línea de flotación nos encontramos con una suerte de estudiantes que –incansables– terminarán (en el mejor de los casos) por adaptarse al itinerario que se les proponga (por parte de los maestros), a pesar de que pueda no tratarse del camino correcto para alcanzar ese *máximo desarrollo de sus capacidades* cacareado en la legislación. Evidentemente, este escenario produce una situación nada deseada para aquellos niños que –más allá de sus intentos por adaptarse, o de su propia voluntad por atender a las propuestas recibidas (por contumaces que estas pudieran resultar)– acabarán siendo incapaces de adecuarse a lo que les reclama esa escuela dengosa y delirante que –al mismo tiempo– les clasifica (alejándoles físicamente de sus iguales) y cataloga sus posibilidades (haciendo profecías de autocumplimiento), y que irremediablemente tiene como resultante cohortes de niños que reconocen que no comparten ni mucho tiempo de clase con sus compañeros (catalogados –por la escuela– como *alumnado con necesidades educativas especiales*), como tampoco de ocio en su tiempo de recreo, seguramente porque habrán aprendido que si sus propios maestros no son capaces de dibujar y ofrecer una respuesta inclusiva desde las aulas, tampoco ellos podrán diseñarla y brindársela desde el patio.

Sobre esta base, y tras haber analizado –en profundidad– los principales hallazgos revelados durante el proceso investigador, es posible advertir (como en cualquier proceso de investigación sometido a revisión para la mejora) una serie de limitaciones que, convenientemente aisladas y depuradas, sin lugar a duda coadyuvarían tanto a la ampliación y mejora de esta investigación, como también a la continuidad de la misma en diferentes escenarios. En primer lugar, teniendo como punto de partida que esta tesis doctoral ha sido desarrollada en cuatro cursos académicos (2019/20, 2020/21, 2021/22, 2022/23), y que su transferencia está comprometida con el formato de tesis seleccionado a través de compendio de publicaciones, con toda seguridad la definición de algunos de los ítems contenidos

en las escalas de percepción (principalmente en la de los maestros –EPREPADI-1–) podrían requerir modificaciones (de baja intensidad, por parte de aquellos investigadores que deseasen replicar esta investigación), en tanto en cuanto la redacción de numerosas cuestiones son referidas a la normativa vigente; y a pesar de que esta (en el caso de la LOMCE) ha sufrido ciertos cambios en su transposición a la LOMLOE, con toda seguridad la eventual adaptación de la escala EPREPADI-1 tampoco comportará grandes dificultades a los investigadores interesados en dar continuidad a este estudio.

En segundo lugar, y con respecto al número de participantes, a pesar de que esta investigación ha partido –tan solo– de un error muestral del 5% (superando el 95% del nivel de confianza), la participación definitiva ha estado por debajo de lo inicialmente esperado, hecho cuya causa se atribuye a las dificultades generadas por mor de los diferentes estados de alarma, y que han dado en consecuencia con una extendida dificultad de acceso a los centros educativos, así como una menor presencialidad (y, por lo tanto, disponibilidad) tanto de los maestros como del alumnado potencialmente participante.

En tercer lugar, y como habitualmente sucede en los estudios de percepción (cuya naturaleza comparten con este), existe siempre una limitación inherente a tales estudios (si bien metodológicamente puedan resultar impecables) en la medida en que se trata de un estudio eminentemente estadístico a partir del cual si bien se obtienen resultados porcentuales sobre la situación actual y remota, las causas, los motivos así como la posible tendencia en la materia, el propio modelo adolece de la observancia de propuestas metodológicas que incorporen los hallazgos revelados durante el proceso de investigación. Sin lugar a dudas, haber dispuesto de más tiempo para la adenda de una nueva fase al diseño metodológico (destinada a tal propósito) hubiera contribuido –sobremanera– a una mejora sustantiva al respecto del camino a seguir; a pesar de la consciencia de este hecho (por parte del equipo investigador), toda tesis –como toda investigación– necesita de un punto y final, y en el caso presente el fin viene marcado por la limitación cronológica establecida por el Ministerio de Universidades (financiador de esta investigación). No obstante, esta propuesta forma parte de la línea de actuación futura que este grupo de investigación ya tiene previsto emprender a partir de la culminación de esta tesis doctoral, recomendando también esta vía de ampliación para aquellos investigadores que deseasen dar continuidad a nuestro estudio (y para tal supuesto podrán contar con la asesoría del equipo de investigación DIDE).

Desde el punto de vista de la –conocida como– calidad del dato, sería del todo necesario que los hallazgos aquí revelados fuesen debidamente estudiados por la Administración educativa, al tiempo que también transferidos a los propios equipos docentes con la intención de que conociesen el parecer común (del conjunto del profesorado y de sus propios estudiantes) para que, de este modo, pueda transformarse aquello que pareció no ser susceptible de observar durante la cotidianidad de su desarrollo profesional y viéndose (ambos) como agentes nucleares para el cambio. En cuarto lugar, es destacable que si bien la muestra ha superado ese 95% de nivel de confianza, esta ha quedado circunscrita a la Región de Murcia; a pesar de ello, esta acotación se ha podido reducir en la medida que el muestreo ha sido intencional y se ha seguido el método probabilístico para el análisis de todos los datos, dando lugar a la posibilidad de generalización a otros territorios del estado español para todas las categorías, incluso aquellas relacionadas con la normativa internacional y nacional.

Además, se destaca la necesidad de desarrollar este tipo de estudios de percepción (en relación al alumnado con bajo desempeño funcional) en los entornos familiares, teniendo como objeto conocer cómo está siendo la crianza de todos estos estudiantes y poder observar si la transformación también debería ir de la mano de las propias familias (quienes –probablemente– relatarán la necesidad de transformar sus propios contextos evidenciando que muchas de las barreras que se observan en los centros educativos proceden de los propios contextos habituales de convivencia). Finalmente, también podría ser un cauce fecundo de continuidad y ampliación de esta tesis, la realización de estudios de casos concretos (tanto de maestros como de estudiantes con bajo desempeño funcional) a partir de los cuales dar una mayor visibilidad a sus realidades, otorgando mayor veracidad a las percepciones recogidas tras la aplicación masiva de las escalas de percepción y su ulterior generalización. Igualmente, se considera del todo pertinente (para obtener una mayor proyección de la investigación) seguir aplicando las escalas de percepción elaboradas (EPREPADI-1 y EPADI-1), o incluso actualizadas en la medida que las normativas vayan modificándose, pudiendo –además– efectuar estudios comparativos y longitudinales (en distintas secuencias temporales) a los efectos de ir conociendo si las modificaciones implementadas en las normativas están verdaderamente transformando la realidad (de maestros y estudiantes), así como también los resultados a partir de la adaptación de estas mismas escalas hacia otros escenarios geográficos.

CAPÍTULO 7. ¿QUÉ HE APRENDIDO DURANTE LA REALIZACIÓN DE ESTA TESIS?

La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?

Nicola Cuomo (1946-2016). Pedagogo italiano.

Capítulo 7. ¿Qué he aprendido durante la realización de esta tesis?

Indudablemente, tratar de exponer en unas pocas líneas todo lo aprendido a lo largo de estos años resultaría tan difícil como improbable, precisamente por la envergadura que la realización de esta tesis doctoral ha supuesto para mi desarrollo individual, tanto a nivel personal (dedicándole noches en vela, momentos familiares y –por supuesto– ese cavilar constante que ha llegado a atrapar toda mi atención), como también lo ha sido a nivel profesional (recibiendo una formación de un elevado nivel académico). Y si estoy en condiciones de afirmar estos extremos se debe a que la elaboración de esta investigación ha supuesto la ejecución –en paralelo– de numerosos trabajos académicos que –con toda seguridad– han permitido acrecentar mi formación transversal como doctorando, dando lugar a la posibilidad de mejorar –de forma continuada– cada uno de los distintos procesos que el desarrollo de esta tesis ha albergado (lectura y estudio de la literatura especializada en materia de educación inclusiva, creación de los instrumentos de investigación, elaboración de toda la documentación para la aprobación de los instrumentos de investigación por parte del Comité de Ética de la Universidad de Murcia, validación de las escalas de percepción, aplicación masiva de las escalas por más de una veintena de centros educativos, realización de los análisis estadísticos, redacción de los artículos de investigación, envío y la corrección de todas las apreciaciones aportadas por todos los revisores y editores de las revistas, etc.).

Por un lado, deseo destacar todos los aprendizajes envueltos alrededor de la participación en más de una veintena de congresos a los que he asistido en este período formativo, dando por cierto que la preparación de cada una de las comunicaciones (y su ulterior exposición pública) me han permitido estudiar diferentes perspectivas al respecto del ámbito de estudio de esta tesis, fomentando esa especialización que –al mismo tiempo– se ha visto ampliamente favorecida por los numerosos contactos universitarios establecidos en el seno de aquellos encuentros académicos. Asimismo, han sido diversos los artículos de investigación y capítulos de libros publicados íntimamente relacionados con el objeto nuclear de esta tesis y que, aunque no han pertenecido al compendio de publicaciones que constituyen este cuerpo sólido, sí han contribuido a reforzar mi formación y experiencia sobre esta materia. Igualmente, la creación de material docente (como –por ejemplo– la publicación de mi primer libro –*El Código Cuomo*–), ha servido de enriquecimiento personal y –evidentemente– profesional en la medida en que ha sido necesario el contacto estrecho con el resto de autores hasta llegar a definir la estructura, el contenido específico del libro, la redacción de cada uno de los capítulos (y su posterior reflexión), la corrección de todos ellos, su maquetación y, seguidamente –tras su publicación–, todo lo que supuso la preparación para su presentación en los diferentes actos públicos que han tenido lugar.

Por otro lado, al tratarse de una tesis doctoral desarrollada al abrigo de un contrato predoctoral, estoy convencido de que esta valiosa oportunidad de formación ha desembocado en una deuda que, a causa de este tranquilo –pero significativo– latir de mi corazón, siento que difícilmente podré devolver a todos aquellos egregios profesores que –tiempo atrás– confiaron en mi formación como docente universitario aceptando ser partícipes de ese grupo inicial que, con gran dilección, configuramos hace ya más de cuatro años para dar validez al proyecto de tesis doctoral presentado ante el ministerio (la doctora Nuria Illán, y los doctores Pedro Luís Moreno, Juan Manuel

Escudero, Juan Sáez y Jesús Molina). Igualmente, y aunque inicialmente no era partícipe de ese grupo, destaco aquí la labor que el doctor José María Álvarez ha tenido para el buen desarrollo de mi formación como profesor universitario, así como para el adecuado avance de esta tesis doctoral, ya que desde mi llegada al equipo de investigación DIDE, como doctorando siempre me he sentido obsequiado con sus buenos consejos: me ha enseñado todo cuanto él ya sabía (procedimientos administrativos, formalización de documentación solicitada por la Escuela de Doctorado, búsqueda en bases de datos, facilitación de materiales docentes, etc.). Por supuesto, es del todo necesario –como pertinente– encomiar al doctor Juan Sáez toda vez que me dio la mano (cuando se la pedí), y en sus palabras y acciones hoy sé que nunca se confundió: "*te llevaré ante el que más sabe sobre tu materia de estudio*". A él, al doctor Jesús Molina Saorín –mi apreciado maestro–, le debo todo cuanto he aprendido en los últimos años; y no solo en materia de educación, puesto que gracias al profesor Molina he aprendido –por ejemplo– a saber moverme por una clase, a proyectar mi voz adecuadamente, a tomar las posturas más correctas para dar las clases, a desarrollar un trato –bajo mi parecer– exquisito para con el alumnado, así como también me ha ayudado a prepararme cada una de las clases iniciales, sin soltarme ni un segundo (cuando no sabía caminar) y observando –desde cerca– cuando ya parecía gatear… Por supuesto, me ha facilitado un sinfín de herramientas que me han aproximado al adecuado desarrollo de mi tarea como investigador (desde saber cómo podría mejorar mi competencia lectora y escritora, hasta conocer cómo se trabaja en un grupo de investigación, cómo comunicarme correctamente con otros docentes e investigadores a través de una carta, o saber cómo entrar en contacto con las principales revistas que podrían ser de interés para la debida publicación de los artículos de investigación elaborados…). Asimismo, al tener la fortuna de que el doctor Molina siempre me ha tenido presente –en su día a día–, mi formación como docente e investigador universitario –en general– se ha visto acrecentada, al poder observar e ir aprendiendo todo cuanto él ha ido realizando (tratar con alumnos, preparación de las clases y los debidos materiales, elaboración de comunicaciones para congresos, organización de actos, gestión de documentación docente, preparación de presentaciones públicas, asistencia a reuniones de departamento, asistencia a actos académicos, participación en proyectos de investigación, y un amplio etc.). Indudablemente, de mi director de tesis doctoral he aprendido que la educación debe ir –inexorablemente– acompañada del amor; porque así me lo ha demostrado al regalarme todo el tiempo que he necesitado (ya fuese en un despacho o en una cafetería; a las diez de la mañana, o a las cuatro de la madrugada…). Y como todo amor perfecto, en mi imperfección supo mostrarme mi valía. Qué duda cabe que solo el vivo sentimiento del amor es capaz de ver en ti lo que, muchas veces, ni uno mismo logra ver, sabiendo guiarte al éxito (o como diríamos nosotros: *al desarrollo máximo de las capacidades*). ***¡Eso es –tan solo– cosa de los grandes maestros!***

Por último, y seguramente porque me he sentido –en todo momento– bien acompañado (siempre arropado por el equipo de investigación DIDE), puedo afirmar que, sorpresivamente (para mí), ya que las señales que otros doctorandos siempre me habían mostrado eran que el proceso de realización de una tesis doctoral es realmente complicado, mi recorrido ha sido del todo agradable y satisfactorio, y aunque –ocasionalmente– haya tenido algunos desafíos (como –por ejemplo– la difícil recogida

de los datos en pleno estado de alarma o los largos tiempos de espera para la aceptación de los artículos en las revistas), siempre han sido mucho más grandes los beneficios obtenidos que esas –ahora nimias– dificultades. Ciertamente, resulta difícil delimitar lo mucho que siento que he aprendido en estos años, pero –sin ningún género de dudas– lo extraordinario de este proceso es que –sorprendentemente– ahora que ya veo su final (y –por fin– luz al final del túnel), mi mayor deseo es que esta oportunidad de aprendizaje nunca tenga fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La discapacidad empieza en tu mirada.
Jesús Molina. Pedagogo español.

Abellán, J. & Sáez, N. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantile y primaria. *Revista complutense de educación, 31*(2), 209-229.

Albarrán, I., y Alonso, P. (2010). Participación en el mercado laboral español de las personas con discapacidad y en situación de dependencia. *Papeles de población*, *16*(64), 218-256.

Alisa, k., Hollingshead, A., Howery, K., A. (2017). Closer Look: Examining Teachers' Language Around UDL, Inclusive Classrooms, and Intellectual Disability, doi:10.1352/1934-9556-55.1.15., Intellectual and Developmental Disabilities, 55(1), 15-24.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Álvarez, J. M., Molina, J., Miralles, P., & Trigueros, F. J. (2021). Key Competences and the Transfer of Social Knowledge: Perceptions of Secondary School Pupils. *Sustainability*, *13*(1), 2299.

Álvarez, J. M., Molina, J., Trigueros, F. J., y Miralles, P. (2021). The Development of Historical Competencies in Secondary Education: A Study Based on the Analysis of Sources in Spanish and Italian History Textbooks, *https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.8,* International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20(4), 137-151.

Álvarez, J.M., Díaz, Y. y Molina, J. (2021). El código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gusta la escuela. España: Dykinson.

Álvarez, J.M., Trigueros, F.J., Miralles, P., & Molina, J. (2020). Assessment by Competences in Social Sciences: Secondary Students Perception Based on the EPECOCISO Scale. *Sustainability*, *12*(23), 10056.

Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad.

Asorey, M. J. F., & Martínez, S. S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: Una experiencia con futuros maestros, doi:doi.org/10.6018Zj/308951, Educatio Siglo XXI*, 35*(3), 153-174.

Barbero, M.I. (2010). Psicometría (teoría, formulario y problemas resueltos). Madrid: Sanz y Torres.

Bastart, J., Rohmer, O., y Popa-Roch, M. (2021). Legitimating Discrimination Against Students with Disability in School: The Role of Justifications of Discriminatory Behavior, doi:doi.org/10.5334/irsp.357, International Review of Social Psychology, 34(1).

Belmonte, M.L., y García, M.P. (2014). La escuela de vida, otra mirada a la discapacidad intelectual, 14(1), 147-170.

Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. *4*(2), 84-101.

Bribiesca, L. y Merino, G. (2008). Teorías, modelos y paradigmas en la Investigación Científica. *Revista deficiencia,* 79-88.

Brito, M., López, J. y Tobón, S., Rubric Validation for the Review of Didactic Planning in Initial Teaching Training, doi:doi.org/10.1166/asl.2019.13183, Advanced Science Letters, 25(1), 47-49 (2019)

Bronfenbrenner, M., A conversation with Martin Bronfenbrenner. Eastern Economic Journal, 13(1), 1-6, (1987)

Campos, M.L., Velasco, C.B. y Araya, J.P., Adaptación y validación de escalas de medición en el trabajo. Parte 2: eficacia colectiva, doi:dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000600043, Información Tecnológica, 31(6), 43-52 (2020)

Campoy, I. (2017). La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad. Revista de filosofía del derecho y derechos humanos, 37, pp. 131-165.

Carbonell Sebarroja, J. (2013). La aventura de innovar: el cambio en la escuela. *La aventura de innovar*, 1-124.

Castro, L., Antonio Casas, J., Sánchez, S., Vallejos, V., & Zúñiga, D. (2016). Percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *42*(2), 39-49.

Ciordia, J. V. (2002). La discapacidad en la historia de la educación. *A distancia*, (1), 9-14.

Cobeñas, P. (2018). Escuela y personas con discapacidad: integración y desintegración en tiempos de inclusión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *12*(13), e042-e042.

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. *REICE*: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, 18*(1), 65-81.

Colmenero, M. J., Pegalajar, M. C., & Pantoja, A. (2019). Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities. *Cultura y Educación*, *31*(3), 542-575.

Colmenero, M.ª J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación,* 6(4) ,1-18.

Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado,* núm. 311 pp. 1-40.

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools, doi:doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091, Theory into Practice, 59(2), 182-191.

Creswell, J.W. (2014). A Concise Introduction to Mixed Methods Research; Sage: Thousand Oaks. *CA, USA*, *11*(1), 1–5.

Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva, 4*(2), 79-95.

Cuomo, N., Illán, N., y Imola, A. (2010). Las autonomías hacia una calidad de vida consciente e independiente–Algunos fundamentos teóricos para orientar las acciones, Rivista Emozione di Conoscere, ISBN: 978-84-697-9277-3, 1-19.

Cuomo, N., y Imola, A., (2016). Cuestionar la práctica educativa: Análisis del contexto y las formas de enseñar, Revista de Educación inclusiva, ISSN: 1889-4208, 1(1), 49-59.

Cura, M. (2012). Un patronato para los «anormales»: primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1910-1936).*Asclepio*, *64*(2), 541-564.

Dalmeda, M. E. P., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, *7*(1), 7-27.

Dávila, P., Naya, L. y Lauzurika, Asier. (2017). Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* pp. 97-117.

De la Bellacasa, R. P., & Matheeussen, C. (1993). *La discapacidad y la rehabilitación en Juan Luis Vives: homo homini par*. Secretaría General del Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

Decreto n. º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia, 254*, 57.608-57.647.

Díaz Velázquez, E. (2018). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad.

Díaz, Y., & Molina, J. (2021) Primary school teachers' perception of low functioning students: validation of the EPREPADI-1 scale. In *Frontiers in Education*, *4*(1), 1-10.

Díaz, Y., & Molina, J. (2021). Persons with disabilities facing the mirage of the right to education: a systematic review of the literature. *Frontiers in Education*, *6*(1), 1-9.

Díaz, Y., y Molina, J., (2021). La percepción del alumnado de sexto grado de educación primaria hacia las personas que se encuentran en situación de discapacidad: la escala EPADI-1. *Revista Información Tecnológica*, *33*(1), 107-120.

Díez-Gutiérrez, E. (2018). Neoliberalismo educativo. *Barcelona: Octaedro.*

Doherty, G., Prejudice, friendship and the abuse of disabled people: An exploration into the concept of exploitative familiarity (‘mate crime’), doi:doi.org/10.1080/09687599.2019.1688646, Disability & Society*, 35*(9), 1457-1482 (2020)

Echeita, G., & Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbits de Psicopedagogia i orientació, 41,* 67-98.

Echeíta, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.

Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities, doi.org/10.3916/C66-2021-01, Comunicar, 29(66), 9-19.

Escobar, J. y Cuervo, Á., Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en medición, 6(1), 27-36, (2008)

Escobar, M., Muñoz, D., Piñones, C. y Cuadra, D. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores, http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139, Información tecnológica, 31(5),139-151.

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea Ediciones.

Escudero J. M. (2011). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Revista Profesorado,* núm. 3(13), pp.3-9.

Escudero, M. Z. (2018). Subjetividades e identidades en deconstrucción: la escuela como agente socializador.

Farias, E., y Cruz, G., To include of pessoas com deficiency and educational necessities especiais not ensino regular: voices and meanings,

https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.11777, Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación, 14(3), 1139-1151 (2019)

Ferguson, E., & Cox, T. (1993). Análisis factorial exploratorio: una guía del usuario. *Revista internacional de selección y evaluación*, *1*(2), 84-94.

Fernández, A. (2015). Cambio en la noción de la locura. El Hospital de los Inocentes de Valencia. *Revista Cultura de los Ciudadanos, 19*(41), pp. 106-113.

Fernández, C., García, O., & Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Ediciones AKAL.

Fernández, J. M. (2008). Educación especial: una aproximación a la investigación en el contexto español. *Revista Mexicana de investigación educativa, 13*(38), 945-968.

Foschiani, G. (2017). *El rol del comité de los derechos de las personas con discapacidad. El derecho a la educación inclusiva y de calidad.* Madrid: Ramón Areces.

Galiana, M. M., Vicente, M. Á. G., & Martínez, A. C. Creencias de los estudiantes de educación secundaria obligatoria sobre la diversidad funcional, doi:doi.org/10.6018/educatio.469331, Educatio Siglo XXI, 39(1), 349-373 (2021)

Galiana, M., Vicente, M.A. y Martínez, A. (2021). Creencias de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la Diversidad Funciona*. Educatio XXI*, *39*(1), 349-379.

Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, *9*(2), 42-53.

Garay, F. D. (2019). El modelo social para el desarrollo de la persona con discapacidad, Cercado del Callao 2018.

García, E. C. y Madonar, Mª Jesús. (2018). De la educación especial a la inclusión. *Fórum Europeo de Administradores de la educación de Aragón*, num. 24, pp. 29-33.

García, J. E., & Ariza, R. P. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Investigación en la Escuela*, (11), 25-37.

García, M. & Shoiti, W. (2019). Política de inclusión en la educación infantil: avances, límites y desafíos. *Revista Ibero-Americana de estudios en educación, 14*(1), 687-701.

George, D., y Mallery, P., (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update. Boston: Allyn & Bacon.

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, *45*(138), 125-135.

González, Mª. M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Inclusive Education Journal, 1*(10), 81-105.

Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A., & Otero-Mayer, A. (2020). Situación actual del empleo de las personas con discapacidad en España. *CIVINEDU 2020*, 669.

Ibarrola, M (1985). *Las dimensiones sociales de la educación. México*: El Caballito.

Illán, N. & Molina, J. (2017). Article 8 of the CRPD-raising awareness. Visions and perspectives from the collective of people with intellectual functional diversity. *Journal of Inclusive Education*, *6*(1), 59-74.

Illán, N. y Molina, J. (2004). *La atención a la diversidad: perspectiva histórica y tendencias actuales*. Murcia: Execuo.

Illán, N., y Molina, J. (2011). La Filosofía de Escuela de Vida. Sus aportes para la promoción de la vida independiente en el colectivo de personas con discapacidad Intelectual, Educar em Revista, 41(1), 17-40.

Illán, N., y Molina, J. (2013). The Philosophy of Life School. His contributions to the promotion of independent living in the community of people with intellectual disabilities, ISSN 0718-5480, 7(1), 23-38.

INE (2020). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia 2008.* Madrid: INE.

Jared, F., (2020). Liberal individualism and the globalization of education as a human right: The worldwide decline of early tracking, 1960–2010: A magazine of theory and practice, doi.org/10.1177/0038040719873848, Sociology of Education, 93(1), 1-19.

Kart, A., Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literatura, doi.org/10.3390/educsci11010016, Education Sciences, *11*(1), 2,13.

Lewkow, L. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad. Revista del Magister en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, (31), 29-45.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado,* núm. 187 pp.12525-12546

Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295 pp. 3-64.

Ley de Instrucción Pública de 1857. *Boletín Oficial del Estado,* núm. 1.710 pp.1-3

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado,* núm. 238 pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado,* núm. 106 pp. 1-110.

Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *30*(3), 1151-1169.

López, R., Tobón, S., Guadalupe, M. y Gibrán, L. (2020). Validación de constructo de dos instrumentos para evaluar el proceso de mediación en el aula para favorecer la inclusión educativa. *Fuentes*, *22*(2), 153-164.

Lújan, E., y Sanz, R., Design and validation of the self-perception questionnaire on the teaching competences of teachers, https://doi.org/10.6018/educatio.427461, Educatio Siglo XXI, 39(3), 157-185, (2021)

Mañas, M., González, B., & Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual: Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, política y sociedad*, *5*(1), 60-84.

Marilda, B. y Washington, N. (2019). Inclusion policy in early childhood education: advances, limits and challenges. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *14*(1), 687-701.

Márquez, Y., Gutiérrez, J. Y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, Género y diversidad en educación. *Revista European Scientific Institute, 13*(7), pp. 300-319.

Martínez-Otero, V. (2015). La educación popular en el discurso de Campomanes. *Revista Ibero-Americana de Educación, 68*(1), pp. 141-164.

Martinez-Usarralde, M.J. (2021). Comparative educational inclusion in UNESCO and OCDE from social cartography. *EDUCACION XX1*, *24*(1), 93-115.

Martínez, M.A. Hernández, M.J. Hernández, M.V. (2014). Psicometría. Madrid: Alianza.

Mauleon, X. E. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, *6*(1), 281-290.

Molina, J.; Miralles, P.; Trigueros, F.J. (2014). La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia: Percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1. *Educación XX1*, 17, 289–311.

Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tú mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta Publicaciones.

Molina, J. (2020). *El derecho a la educación inclusiva: un engaño revestido de verdad.* En XVII Congreso de Educación Inclusiva "ampliando horizontes en educación inclusiva", 159-167.

Molina, J., Corredeira, R. M., & Vallejo, M. (2012). Social perception towards people with Down syndrome: the EPSD-1 scale. *Educação e Pesquisa*, *38*(4), 949-964.

Molina, J.; Miralles, P.; Trigueros, F.J. (2014). La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia: Percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1. *Educación XX1*, 17, 289–311.

Monsalve, C. (2021). Diferencias individuales, equidad, inclusión educativa y ordenamiento legislativo. *Transformación*, *17*(1), 103-119.

Munizaga, D., Díaz, N., y Vásquez, C. (2018). Importance of initial teacher training as a facilitator of inclusive practices in Education, Polyphonia: revista de educación inclusiva, ISSN: 0719-7438, 2(2), 141-174.

Ocampo, A. (2016). Prospects for a "Reconstructionist Approach" of "Inclusive Education" in the XXI century. *Revista inclusión y desarrollo, 3(1)*, pp. 34-50.

Ocampo, A. (2018). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6*(2), pp. 227-239.

Ocampo, A. (2018). The politics of the gaze and the epistemological construction of Inclusive Education: ¿in what sense is Inclusive Education for everyone? *Inclusive Education Journal,* 2(1), pp. 15-51.

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* París: ONU.

ONU (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza*. París: ONU.

ONU (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.* París: ONU.

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.* Nueva York: ONU.

ONU (2008). *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Ginebra: ONU.

ONU (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación.* Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas.

ONU (2015). *Foro Mundial sobre Educación.* República de Corea: ONU.

ONU (2017). *Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación.* Nueva York: ONU.

Ossa Cornejo, C. (2016). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela?

Oviedo, H. C., & Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, *34*(4), 572-580.

Palacios, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones–ligeras brisas-frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, *4*(2).

Parreño, M. J. A., & de Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. CERMI.

Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Madrid: Literatura Random House.

Perassi, Z. (2014). Assessment practices implemented by teachers: "innovative" school vs. traditional school, https://doi.org/10.17163/alt.v9n1.2014.04, Alteridad: revista de educación, 9(1), 44-55.

Perfect, M. M., & D'Amato, R. C. (2020). Introduction to special issue on the history of the future of proactive school psychology: Transcending the past, excelling in the present, and transforming the future, doi:doi.org/10.1037/spq0000419 School, Psychology, 35(6), 363.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado,* num. 289 pp. 1-44.

Rodríguez, E. M. R. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *In Crescendo*, *6*(2), 169-183.

Román, Á. D., Molina, J., Díaz, Y., y Álvarez, J. M. (2021). El fundamento filosófico-jurídico de la dignidad de las personas que se encuentran en situación de discriminación a causa de un bajo desempeño funcional: una mirada desde la axiología de Max Scheler, *Revista Siglo Cero, 51*(4), 67-86

Ruiz, J. (2007). Retorno de la evaluación reduccionista y excluyente. *Innovación educativa, 7*(36), pp. 53-67.

Ruiz, M. J. C., Palomino, M. C. P., & Vallejo, A. P. (2019). Percepción del profesorado sobre prácticas docentes inclusivas en alumnado con discapacidades graves y permanentes. *Cultura y Educación: Culture and Education*, *31*(3), 557-575.

Sabido Ramos, O. (2017). Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción. *Revista mexicana de sociología*, *79*(2), 373-400.

Sáez, J. (2017). ¿Por qué la filosofía habría de ocuparse de la educación? *In El legado educativo de los filósofos contemporáneos: De Arendt a Rancière pasando por Badiou, Bauman, Benjamin, Deleuze, Derrida y Laclau* (pp. 21-34). Nau Llibres.

Santisteban, C. (2009). Principios de psicometría. Madrid: síntesis.

Santofinio-Rojas, G. (2016). From anomaly to disability, a long history of social exclusion: from death, to exile and the rejection of educational inclusion. *Revista Inclusión y Desarrollo*, *3*(1), 34-46.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R. L., Keith, K. D., Hoffman, K., & Karan, O. C. (1989). Quality of life: Its measurement and use. *Mental retardation*, *27*(1), 25.

Schwamberger, C. (2022). Lo que la pandemia nos quitó: relatos de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *1*(17), 61-77.

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta ecológica*, (55), 14-20.

Sepúlveda, J. J., Gálvez, F. A., Vilches, C., y Hinojosa, H. (2021). Variables relevantes para el escepticismo profesional en la formación de contadores auditores, Información Tecnológica, 32(4), 99-108 (2021)

Sipes, M. (2019). Inclusión en educación: perspectivas que rozan lo politico y cincelan lo humano. *Revista Ibero-Americana de estudios en educación, 14*(1), 717-729.

Stiker, H. J. (2017). Cuerpos perdidos, cuerpos reconquistados. Las grandes secuencias de la historia de la discapacidad. *Boletín Onteaiken,* 23, 1-9.

Streisky, E. & Carvalho, G. (2019). La inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales en la enseñanza regular: voces y significados. *Revista Ibero-Americana de estudios en educación, 14*(3), 1139-1151.

Tabin, M., Diacquenod, C., De Palma, N., Gerber, F., Straccia, C., Wilson, C. (2021). Cross-cultural preliminary validation of a measure of social vulnerability in people with intellectual disabilities, doi.org/10.3109/13668250.2020.1793450 Journal of Intellectual & Developmental Disability, *46*(1), 67-79.

Tobias, E., y Mukhopadhyay, S. (2017). Disability and social exclusion: Experiences of individuals with visual impairments in the Oshikoto and Oshana regions of Namibia, Psychology and Developing Societies, 29(1), 22-43.

Toldson, I. A., & Anderson, K. A. (2010). Editor's comment: The role of religion in promoting academic success for Black students. *Journal of Negro Education*, *79*(3), 205-213.

Vadillo, R. (2014). Integración e inclusión educativa vs integración e inclusión excluyente: un desafío educativo. *Revista Mexicana de educación inclusiva*, *19*(63), 1285-1290.

Valencia, L. A. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos.* Argentina: Rebelión.

Valentim, A., & Joaquim, P. V. (2020). What I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities, doi.org/10.1080/09687599.2019.1702507, Disability & Society, 35(10), 1618-1640.

Vega, A. (2014). Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. *Revista Española de educación comparada, 24*(1), 293-310.

Velandia Rodríguez, D. F. (2016). El concepto de libertad en el enfoque de las capacidades de Amartya Sen.

Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Arias, B., Gómez, L. E., & Jordán de Urríes, B. (2013). Calidad de vida. *MA Verdugo & RL Schalock (Coords.), Discapacidad e inclusión manual para la docencia*, 443-461.

Yusof, Y., Cheong, C. C., Hillaluddin, A. H., Fatimah Zailly, A. R., & Zarina, M. S. (2020). Improving inclusion of students with disabilities in malaysian higher education, doi.org/10.1080/09687599.2019.1667304, Disability & Society, *35*(7), 1145-1170.

Zamora, M. S., Serrano, F. J., y Martínez, M. (2020). Validez de contenido del modelo didáctico P-VIRC (preguntar-ver, interpretar, recorrer, contar) mediante el juicio de expertos, https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300043, Formación Universitaria, 13(3), 43-54.

ANEXOS

Enseñamos lo que sabemos, pero no sabemos lo que niños realmente aprenden: pensar como un maestro implica volver a ser niños.

José María Álvarez. Pedagogo español.

ANEXO I: escala de percepción del profesorado de educación primaria sobre su formación y ejercicio profesional en relación a los alumnos con discapacidad EPREPADI-1

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Escala de percepción del profesorado de educación primaria sobre su formación y ejercicio profesional en relación a los alumnos con discapacidad (EPREPADI-1)

Este cuestionario forma parte de una investigación financiada por el Ministerio de Universidades al abrigo de la convocatoria de Ayudas del Programa de Formación de Profesorado Universitario con referencia (17/00406), y tiene como finalidad la realización de la tesis doctoral de D. Yonatan Díaz Santa María.

El objetivo que se pretende lograr a través de este cuestionario, es el de conocer la percepción que el profesorado de educación primaria mantiene al respecto de la formación que ha recibido sobre la CDPD (Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006) y su transposición jurídica en el escenario educativo, analizando los posibles efectos que dicha formación pudiera tener en el desempeño de su ejercicio profesional, y al respecto de determinados asuntos a los que se hace referencia en el cuerpo jurídico español en materia de inclusión educativa. Del mismo modo, también se pretende conocer la percepción que –sobre ese particular– mantienen los equipos directivos de los centros educativos. Los datos recogidos serán tratados de forma completamente anónima al abrigo de las garantías establecidas en la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal (cumpliendo todos los preceptos establecidos por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia). Su opinión es muy valiosa para esta investigación; por ello, le rogamos responda con total sinceridad. Conteste marcando la opción elegida con una X.

Le agradezco –sinceramente y por anticipado– su colaboración en esta fase tan crucial para el adecuado desarrollo de las posteriores. Para cualquier consulta, por favor no dude en ponerse en contacto a través del correo (yonatan.diaz@um.es).

Yonatan Díaz Santa María

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Datos socio-demográficos

1. **Centro educativo**

2. **Localidad (del centro)**

3. **Tipo de centro** ☐ Público ☐ Concertado ☐ Privado

4. **Sexo** ☐ Masculino ☐ Femenino

5. **Edad** ☐ 23 a 26 ☐ 27 a 32 ☐ 33 a 38 ☐ 39 a 43 ☐ 44 a 49 ☐ 50 a 55 ☐ 56 a 60 ☐ 61 a 64 ☐ Más de 64

6. **Titulación que ha estudiado**
   - ☐ Maestro de Educación Infantil
   - ☐ Maestro de Educación Primaria
   - ☐ Licenciado en Pedagogía
   - ☐ Grado en Educación Primaria (mención de Audición y Lenguaje)
   - ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Música)
   - ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Lengua Extranjera Francés)
   - ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Lengua Extranjera Inglés)
   - ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Educación Física)
   - ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)
   - ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje)
   - ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Recursos Educativos para la Escuela y el tiempo libre)
   - ☐ Grado en Educación Infantil
   - ☐ Grado en Pedagogía

7. **¿Tiene usted certificado de discapacidad?** ☐ Sí ☐ No
   En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐ Sensorial ☐ Intelectual ☐ Física ☐ Otra
   Si ha respondido "Otra", especifique –por favor–:

8. **Durante su etapa como estudiante ¿ha compartido aula con estudiantes con discapacidad?** ☐ Sí ☐ No

9. **¿Tiene algún familiar con discapacidad?** ☐ Sí ☐ No
   En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐ Sensorial ☐ Intelectual ☐ Física ☐ Otra
   Si ha respondido "Otra", especifique –por favor–:

10. **¿Tiene algún compañero de trabajo con discapacidad?** ☐ Sí ☐ No
    En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐ Sensorial ☐ Intelectual ☐ Física ☐ Otra
    Si ha respondido "Otra", especifique –por favor–:

11. **¿Tiene algún amigo con discapacidad?** ☐ Sí ☐ No
    En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐ Sensorial ☐ Intelectual ☐ Física ☐ Otra
    Si ha respondido "Otra", especifique –por favor–:

12. **En este curso, ¿cuántos alumnos con discapacidad tiene?** ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ más de 6

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Opinión personal sobre la discapacidad

Las siguientes cuestiones hacen referencia a su opinión personal sobre las personas con discapacidad.

13. Defina lo que –para usted– es una *persona con discapacidad*

14. Defina lo que –para usted– es la inclusión educativa

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Conocimiento sobre los derechos reconocidos para el alumnado con discapacidad

Las siguientes cuestiones hacen referencia a su grado de conocimiento sobre la normativa educativa (en general) y, en particular, sobre aquella directamente relacionada con los alumnos con discapacidad.

15. De las siguientes opciones marque solo aquellas que, según la normativa vigente, estén recogidas como una necesidad educativa especial (puede señalar tantas como considere).

- ☐ Tener dificultad para oír correctamente.
- ☐ Tener dificultad para ver correctamente.
- ☐ Tener dificultad para desplazarse correctamente (dificultades en la locomoción, equilibrio, para permanecer de pie...).
- ☐ Tener dificultad para manipular objetos.
- ☐ Tener un cociente intelectual inferior a la media.
- ☐ Tener intolerancia a determinados alimentos (gluten, lactosa, marisco, frutos secos...).
- ☐ Tener intolerancia a los campos electromagnéticos (redes Wifi, antenas de telefonía...).
- ☐ Mostrar comportamientos agresivos o disruptivos.
- ☐ Presentar algún tipo de trastorno mental.
- ☐ Presentar determinadas enfermedades.
- ☐ Tener síndrome de Down.

16. Diga qué conocimientos considera indispensables (en el maestro) para la inclusión en el aula de los alumnos con discapacidad (puede señalar hasta un máximo de 4 opciones).

- ☐ Tener conocimientos didácticos para poder flexibilizar la enseñanza.
- ☐ Tener conocimientos para evaluar sin usar calificaciones numéricas.
- ☐ Tener conocimiento sobre la legislación educativa.
- ☐ Tener conocimientos de planificación en el marco del diseño universal para el aprendizaje.
- ☐ Tener conocimientos de evaluación en el marco del diseño universal para el aprendizaje.
- ☐ Tener conocimientos específicos sobre las diferentes discapacidades.
- ☐ Otros (especifique):

17. A la hora de planificar, ¿a qué elementos presta más atención por considerar que son los que mejor favorecen la inclusión de los alumnos con discapacidad en el aula? (puede señalar hasta un máximo de 3 opciones).

- ☐ Los objetivos de la etapa.
- ☐ Los contenidos.
- ☐ Los estándares de aprendizaje.
- ☐ Los materiales y diseño del aula.
- ☐ Las necesidades individuales del alumnado (capacidades, aptitudes, ritmo...).
- ☐ El principio de igualdad (entendido como dar a cada alumno lo que necesita, no a todos lo mismo).
- ☐ Otros (especifique):

18. Con relación al plan de atención a la diversidad indique lo que proceda (puede señalar varias opciones).

- ☐ Este curso sí he participado en la elaboración del plan de atención a la diversidad de mi centro.
- ☐ Este curso no he participado en la elaboración del plan de atención a la diversidad de mi centro.
- ☐ No estoy seguro de si, según la normativa vigente, me corresponde (o no) participar en su elaboración.
- ☐ No he participado en su elaboración porque no he recibido invitación o requerimiento para ello.

19. Con relación a los EOEPS ¿cuál es su conocimiento sobre ellos? (puede señalar varias opciones).

- ☐ Conozco las funciones de los EOEPS
- ☐ Los profesionales de los EOEPS conocen perfectamente los contenidos normativos en relación al alumnado con bajo desempeño funcional
- ☐ Considero que la actuación de los EOEPS no siempre es la más adecuada para el desarrollo de los niños
- ☐ No conozco ni las funciones que están desempeñando, como tampoco las que deberían realizar

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

(Marque con una X la puntuación más adecuada en función de su grado de acuerdo o desacuerdo):
[1. Totalmente de acuerdo] [2.Parcialmente de acuerdo] [3. No estoy seguro] [4. Parcialmente en desacuerdo] [5. Totalmente en desacuerdo]

20. Tengo pocos conocimientos de la legislación educativa nacional referida a los alumnos con discapacidad.
☐ Totalmente de acuerdo ☐ Parcialmente de acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente en desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

21. Tengo amplios conocimientos sobre los artículos específicos de la normativa educativa nacional referida a los estudiantes con discapacidad.
☐ Totalmente de acuerdo ☐ Parcialmente de acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente en desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

22. Poseo conocimientos claros sobre la estructura y contenido del plan de atención a la diversidad aprobado en mi centro.
☐ Totalmente de acuerdo ☐ Parcialmente de acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente en desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

23. Desconozco si existe una convención internacional específica sobre los derechos de las personas con discapacidad.
☐ Totalmente de acuerdo ☐ Parcialmente de acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente en desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

(Marque con una X la puntuación que considere más correcta –según la normativa–):
[1. Totalmente correcto] [2.Parcialmente correcto] [3. No estoy seguro] [4. Parcialmente incorrecto] [5. Totalmente incorrecto]

24. Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE) todos los estudiantes poseen talento, siendo el mismo de unos a otros y, por ende, una formación homogénea supondría una situación inclusiva para la totalidad de los educandos.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

25. Según la LOMCE, solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente garantiza la igualdad de oportunidades y hace afectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle al máximo sus potencialidades.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

26. Según la LOMCE, el marco orientador y de referencia para hacer cumplir el derecho a la educación inclusiva y de calidad será siempre la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, CDPD).
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

27. Según la LOMCE, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales deberá ser en unidades o centros de educación especial siempre que no se pueda atender sus necesidades en el marco de las medidas de atención a la diversidad –generales y específicas– de los centros ordinarios.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

28. Según la Orden de 4 de junio de 2010 (que regula el plan de atención a la diversidad en la Región de Murcia –PAD en adelante–), el PAD es un documento vivo que recoge los programas y medidas que los centros educativos ponen en práctica para ofrecer a su alumnado una respuesta educativa ajustada a sus necesidades.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

29. Según la Orden de 4 de junio de 2010 (que regula el plan de atención a la diversidad en la Región de Murcia), las medidas específicas (aulas abiertas, programas de compensación, etc.) solo se llevarán a cabo cuando se hayan agotado todas las medidas ordinarias (agrupamiento entre iguales, agrupamientos flexibles, etc.).
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

30. Según el plan de atención a la diversidad, todas las medidas reflejadas en su interior (ordinarias y específicas) deberán –además de ser conocidas– llevarse a cabo mediante la corresponsabilidad, la colaboración y la cooperación entre los distintos profesionales del centro.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

(Marque con una X la puntuación que considere más correcta –según la normativa–):
[1. Totalmente correcto] [2.Parcialmente correcto] [3. No estoy seguro] [4. Parcialmente incorrecto] [5. Totalmente incorrecto]

31. Poseo conocimientos claros sobre el contenido de la CDPD referido al derecho a la educación de las personas con discapacidad (art.º 24).
☐ Totalmente de acuerdo ☐ Parcialmente de acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente en desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

En el caso de que en la pregunta 30 haya contestado cualesquiera de las opciones *"No estoy seguro", "Parcialmente en desacuerdo", o "Totalmente en desacuerdo"*, pase a la pregunta n.º 35 (dejando en blanco las preguntas 31, 32, 33 y 34).

32. En la CDPD se recoge que España deberá asegurar un sistema de educación inclusiva a todos los niveles y a lo largo de la vida de los alumnos (art.º 24).
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

33. Según la CDPD, la educación debe desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de los alumnos, además de sus aptitudes mentales y físicas.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

34. Según la CDPD, las personas con discapacidad tienen derecho a acceder –con independencia de su capacidad– a un sistema de educación gratuito, inclusivo y de calidad.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

35. Según la CDPD, es tarea de los maestros luchar contra los estereotipos, prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

36. Según la LOMCE, los centros educativos (y –por tanto– los maestros) deberán llevar a cabo los denominados *ajustes razonables* con la finalidad de individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

37. Según la LOMCE, los ajustes razonables hacen referencia a las modificaciones y adaptaciones que –de forma individual– el alumnado pudiera requerir, garantizando así el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con el resto del alumnado.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

38. No hay normativa específica que recoja la obligación de los centros escolares a facilitar el aprendizaje de la lengua de signos, el braille o la escritura alternativa.
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

39. Según la CDPD, los alumnos con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad en un centro de educación ordinario (nunca en centros de educación especial).
☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Opinión personal sobre mi ejercicio profesional docente

Las siguientes cuestiones hacen referencia a su opinión personal sobre los derechos de las personas con discapacidad

(Marque con una X la puntuación que considere más correcta):
[1. Totalmente correcto] [2.Parcialmente correcto] [3. No estoy seguro] [4. Parcialmente incorrecto] [5. Totalmente incorrecto]

40. Según mi opinión, considero que una buena manera de medir la calidad educativa de los centros, profesorado y alumnado es –tal y como establece la LOMCE– a través de pruebas internacionales como PISA (Programme For International Student Assessment).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

41. Según mi opinión, gracias a los avances que en los últimos años se han producido en materia de educación inclusiva, podemos afirmar que en la actualidad nuestra educación es de calidad para el alumnado con discapacidad

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

42. Según mi opinión, considero que las pruebas de evaluación homogéneas, además de justas también son necesarias para conocer el nivel de rendimiento de los alumnos en cada asignatura.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

43. Cuando hago exámenes utilizo siempre un mismo modelo para todo el alumnado (salvo para quienes tienen adaptación curricular, PTI…).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

44. El diseño de mi programación docente lo hago siempre en coordinación con los maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

45. Según mi opinión, no estoy preparado para ofrecer una respuesta educativa de calidad para aquellos alumnos que tienen discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

46. Considero que la CDPD acierta al señalar que solo se considera discapacidad cuando las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (prolongadas en el tiempo) entran en interacción con cualquier tipo de barrera (organizativa, comunicativa, metodológica, de accesibilidad, etc.), y por ese motivo se impide a la persona su participación plena en la sociedad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

47. En mis programaciones docentes siempre incorporo estrategias organizativas y metodológicas de las recogidas en el plan de atención a la diversidad aprobado en mi centro.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

48. Reconozco que, de entre las siguientes tres medidas, no sabría decir cuáles son ordinarias (y cuáles no): aprendizaje por tareas; contrato didáctico; enseñanza multinivel.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

49. Para mis alumnos con discapacidad de este curso (o de anteriores), las actividades que les propongo siempre son las mismas que hacen el resto de compañeros, adaptándolas a su nivel, y siempre en el mismo espacio que el resto de la clase.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

50. Conozco las bases del diseño universal de aprendizaje (DUA) y lo utilizo siempre que planifico actividades o unidades didácticas.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

7

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

51. Si el destino socio-laboral de los jóvenes con discapacidad al final es el que vemos en la actualidad, comprendo que haya padres que piensen que la formación obligatoria que reciben sus hijos no solo no es la que necesitan, sino que –además– genera un gran desgaste para la familia y frustración para los hijos.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

52. Si les preguntasen, mis alumnos dirían que ni todos participan plenamente en mis actividades, ni tampoco en igualdad de condiciones.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

53. Con respecto a la toma de conciencia (art.º 8 de la CDPD), considero que la Administración está desarrollando una política totalmente adecuada (formación obligatoria, incentivos profesionales, oferta de cursos, control de cumplimiento de normativa…).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

54. Percibo que las expectativas educativas que los maestros proyectan hacia sus alumnos sin discapacidad (que titulen, que vayan a la universidad, que tengan una vida autónoma e independiente…), no son las mismas que proyectan para aquellos que tienen discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

55. Estoy convencido de que si nuestra formación inicial (la recibida en la carrera) fuese de mayor calidad, nuestros alumnos con discapacidad estarían en mejor situación de obtener mayores resultados académicos.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

56. Puedo afirmar que el PAD de mi centro se modifica según la periodicidad establecida en la normativa y de acuerdo a las características y necesidades de todo el alumnado.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

57. Aunque los maestros dispusieran de más tiempo para desarrollar la clase, la presencia de alumnos con discapacidad seguirían considerándola como una dificultad (*para dar clase*).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Opinión personal sobre la semántica utilizada al respecto del constructo discapacidad

Las siguientes cuestiones hacen referencia a su opinión personal sobre el lenguaje empleado para denominar a las personas con discapacidad.

(Marque con una X la puntuación que considere más correcta):
[1. Totalmente correcto] [2.Parcialmente correcto] [3. No estoy seguro] [4. Parcialmente incorrecto] [5. Totalmente incorrecto]

58. El lenguaje que utilizo en el aula es totalmente inclusivo, y mi actitud está orientada a no provocar discriminación alguna sobre el alumnado con discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

59. Reconozco que cuando estoy en el colegio (ante compañeros, con alumnos o con familias), el lenguaje que empleo es más inclusivo que cuando estoy fuera del centro.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

60. En general, considero que la semántica utilizada por mis compañeros del colegio necesitaría ser más inclusiva.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

61. Considero que el uso de un lenguaje más inclusivo es una variable determinante para alcanzar la verdadera inclusión de los alumnos con discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

62. Jamás he escuchado en mi centro a ningún compañero referirse a los alumnos con discapacidad de forma paternalista o condescendiente.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

63. Cuando hablo con un alumno con discapacidad, para evitar hacerle sentir mal nunca uso la palabra discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

64. Habitualmente, hablo con mis alumnos sobre diferentes cuestiones relacionadas con la discapacidad (derechos, lenguaje adecuado, capacidades, discriminación, respeto, etc.).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

ANEXO II: escala EPADI-1 de percepción del alumnado de 6.º de educación primaria con relación a las personas con discapacidad

Facultad de Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar

¿QUÉ PIENSAS SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

Escala EPADI-1 de percepción del alumnado de 6.º de educación primaria en relación a las personas con discapacidad

¡Hola!

Permíteme presentarme: mi nombre es Yonatan Díaz Santa María.

Soy de la Universidad de Murcia.

En estos momentos estoy haciendo un estudio con la finalidad de conocer la opinión de los estudiantes de 6.º de educación primaria sobre las personas con discapacidad.

Para mí es muy importante.

Por eso, me gustaría que pudieras colaborar respondiendo esta encuesta.

Si tienes cualquier duda, por favor pregunta a tus maestros para que puedan ayudarte a resolverla.

Dentro de unas semanas volveremos a contactar contigo para enseñarte los resultados generales que hayamos encontrado.

Debes responder libremente y con sinceridad, porque no hay respuestas verdaderas ni falsas: solo me interesa saber tu opinión.

Por supuesto, todo lo que respondas es completamente confidencial y privado. Nadie sabrá lo que has respondido, ya que las respuestas son anónimas (precisamente para que puedas contestar con total tranquilidad y sinceridad).

¿Te gustaría participar en este estudio?

Sí **No**

Yonatan Díaz Santa María – yonatan.diaz@um.es

Facultad de Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Datos socio-demográficos

1. **Nombre del centro educativo** _____

2. **Sexo** ☐ Masculino ☐ Femenino

3. **¿Tienes algún tipo de discapacidad reconocida?** ☐ Sí ☐ No **¿Cuál?** _____

4. **¿Tienes algún familiar con algún tipo de discapacidad?** ☐ Sí ☐ No

5. **¿Tienes algún amigo con algún tipo de discapacidad?** ☐ Sí ☐ No

6. **¿Tienes algún compañero de clase con algún tipo de discapacidad?** ☐ Sí ☐ No

Tu opinión personal sobre las personas con discapacidad

Las siguientes cuestiones hacen referencia a tu opinión personal sobre las personas con discapacidad.

7. **¿Qué es para ti una persona con discapacidad? Responde con tus palabras.**

8. **¿Crees que todas las personas con discapacidad tienen algo en común?**
   - ☐ Todas tienen algo en común
   - ☐ Casi todas tienen algo en común
   - ☐ No estoy seguro
   - ☐ Pocas tienen algo en común
   - ☐ Ninguna de ellas tienen algo en común

9. **¿Crees que la discapacidad está solamente en la persona, o también influye la sociedad?**
   - ☐ Creo que todas las discapacidades se producen solo por cómo es la persona, y no tiene nada que ver cómo es la sociedad
   - ☐ Creo que casi todas las discapacidades que tienen las personas se producen por cómo es la persona, teniendo también algo que ver cómo es la sociedad
   - ☐ No estoy seguro
   - ☐ Creo que algunas de las discapacidades que tienen las personas se producen por cómo es la sociedad, teniendo algo que ver cómo es la persona
   - ☐ Creo que todas las discapacidades que tienen las personas se producen solo por cómo es la sociedad, y no tiene nada que ver cómo es la persona

10. **¿Sientes pena cuando ves a un compañero con discapacidad?**
    - ☐ Siempre siento pena
    - ☐ Casi siempre siento pena
    - ☐ No estoy seguro
    - ☐ Pocas veces siento pena
    - ☐ Nunca siento pena

Yonatan Díaz Santa María – yonatan.diaz@um.es

11. ¿Cómo crees que es la vida de las personas con discapacidad?

- ☐ Es mucho más fácil que la de las personas que no tienen discapacidad
- ☐ Un poco más fácil que la de las personas que no tienen discapacidad
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Un poco más difícil que la de las personas que no tienen discapacidad
- ☐ Es mucho más difícil que la de las personas que no tienen discapacidad

12. Creo que cuando me enamore de una persona, no me importará que tenga discapacidad

- ☐ Estoy completamente de acuerdo, si me enamoro de la persona me dará igual que tenga discapacidad
- ☐ Estoy un poco de acuerdo, porque dependiendo de la discapacidad que tenga me podría enamorar o no
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo, porque creo que sería difícil que teniendo discapacidad me pudiera enamorar (aunque no sería imposible)
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo, si tiene discapacidad no me podría llegar a enamorar

13. ¿Crees que las personas con discapacidad tienen las mismas oportunidades que el resto de personas para elegir su profesión?

- ☐ Creo que las personas con discapacidad siempre tienen las mismas oportunidades de elegir que el resto
- ☐ Creo que las personas con discapacidad casi siempre tienen las mismas oportunidades de elegir que el resto
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Creo que las personas con discapacidad casi nunca tienen las mismas oportunidades de elegir que el resto
- ☐ Creo que las personas con discapacidad nunca tienen las mismas oportunidades de elegir que el resto

14. ¿Crees que serías capaz de hacer nuevos amigos sabiendo que tienen discapacidad?

- ☐ Sí, no me importaría que tuviesen discapacidad para que fuesen mis amigos
- ☐ Probablemente, porque dependería de la discapacidad que tuvieran
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Creo que no sería capaz, porque si tuviesen discapacidad yo no tendría mucho interés en hacerme amigo suyo (pero no lo descarto totalmente)
- ☐ No sería capaz, si tuviesen discapacidad yo no me haría amigo suyo

Las siguientes cuestiones hacen referencia a tu opinión personal sobre los derechos de las personas con discapacidad.

15. ¿Crees que las personas adultas con discapacidad deberían tener derecho a vivir independientes (como el resto de adultos)?

- ☐ Por supuesto que sí deberían tener ese derecho, en todos los casos
- ☐ Sí deberían tener ese derecho pero solo algunas personas, dependiendo de la discapacidad que tengan
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Solo deberían tener derecho a vivir independientes siempre y cuando haya alguien que pueda visitarles para supervisarles
- ☐ No deberían tener derecho a vivir independientes

16. ¿Crees que debería estar permitido que todas las personas con discapacidad puedan casarse con quienes quieran?

- ☐ Sí, en todos los casos
- ☐ Solo algunos casos, dependiendo de la discapacidad que tengan
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Solo debería estar permitido en el caso de que los padres les dejen (aunque sean mayores de edad)
- ☐ Solo debería estar permitido que pudieran casarse con otras personas que también tengan discapacidad
- ☐ No debería estar permitido que pudieran casarse

17. ¿Piensas que las personas adultas con discapacidad deberían tener derecho a tener hijos?

- ☐ Sí, siempre que ellos quieran tenerlos (como cualquier otra persona adulta)
- ☐ Sí, pero solo si sus padres les dan consentimiento para tenerlos
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Solo algunas personas adultas con discapacidad deberían tener este derecho, dependiendo de la discapacidad que tengan
- ☐ Ninguna persona adulta con discapacidad debería tener derecho a tener hijos

18. ¿Crees que todos los niños con discapacidad deberían tener el mismo derecho a la educación que tienes tú?

- ☐ Sí, porque todos los niños deben tener los mismos derechos educativos
- ☐ Casi todos los niños con discapacidad deben tener el mismo derecho a la educación que los demás, pero va a depender de la discapacidad que tengan

Yonatan Díaz Santa María – yonatan.diaz@um.es

- ☐ No estoy seguro
- ☐ Solo unos pocos niños con discapacidad deberían tener el mismo derecho a la educación que los demás, ya que sus capacidades son menores que las del resto de niños
- ☐ No, los niños con discapacidad no deben tener los mismos derechos educativos que tiene el resto de niños

19. ¿Crees que las personas con discapacidad deben tener los mismos derechos que cualquier otro ciudadano?

- ☐ Estoy completamente de acuerdo
- ☐ Estoy un poco de acuerdo
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo

Las siguientes cuestiones hacen referencia a tu opinión personal sobre las vivencias en la escuela de los alumnos con discapacidad

20. En mi colegio, cuando juego en el recreo:

- ☐ Casi siempre juego en el recreo con los niños con discapacidad
- ☐ En algunas ocasiones juego en el recreo con los niños con discapacidad
- ☐ No suelo jugar con los niños con discapacidad a pesar de que coincido con ellos en el recreo
- ☐ Nunca coincido con los niños con discapacidad porque ellos tienen una zona de recreo reservada para ellos
- ☐ Nunca coincido con los niños con discapacidad porque ellos tienen un horario de recreo diferente al mío
- ☐ No juego nunca con niños con discapacidad por otros motivos

21. Creo que los niños con discapacidad tienen que ir a un colegio de educación especial en el que solo haya niños con discapacidad

- ☐ Estoy completamente de acuerdo
- ☐ Estoy un poco de acuerdo
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo

22. Creo que a los niños con discapacidad solo deberían darles clase los maestros de educación especial en un aula especial

- ☐ Estoy completamente de acuerdo
- ☐ Estoy un poco de acuerdo
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo

23. Creo que en la escuela los niños con discapacidad lo tienen más fácil que los demás niños, porque tienen exámenes más fáciles y menos deberes

- ☐ Estoy completamente de acuerdo
- ☐ Estoy un poco de acuerdo
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo

24. Creo que a los niños con discapacidad no les gusta la escuela

- ☐ Porque se sienten rechazados por algunos niños
- ☐ Porque se sienten marginados por algunos maestros
- ☐ Porque casi siempre están solos
- ☐ Porque los maestros les piden que hagan cosas que no son capaces de hacer
- ☐ No estoy de acuerdo con las respuestas anteriores, porque creo que a los niños con discapacidad sí les gusta la escuela

25. Creo que en la escuela los niños con discapacidad se sienten tristes

- ☐ Porque se sienten rechazados por algunos niños
- ☐ Porque se sienten marginados por algunos maestros
- ☐ Porque casi siempre están solos
- ☐ Porque los maestros les piden que hagan cosas que no son capaces de hacer
- ☐ No estoy de acuerdo con las respuestas anteriores, porque creo que los niños con discapacidad no se sienten tristes en la escuela

Yonatan Díaz Santa María – yonatan.diaz@um.es

ANEXO III: instrumento para la validación de expertos para la escala EPREPADI-1

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, y bajo la dirección del Dr. Jesús Molina Saorín (director del equipo de investigación DIDE), estamos llevando a cabo una investigación sobre la percepción que tanto el profesorado de educación primaria, como también los equipos directivos de los centros mantienen al respecto de la formación que han recibido sobre la CDPD (Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006) y su transposición normativa en el escenario jurídico educativo, analizando los posibles efectos que dicha formación pudiera tener en el desempeño de su ejercicio profesional, y al respecto de determinadas materias a las que se hace referencia en el cuerpo jurídico español en materia de inclusión educativa. El resultado final aspira a convertirse en una tesis doctoral, para cuyo desarrollo los informantes clave de esta investigación serán tanto los propios estudiantes de educación primaria, como también el profesorado de educación primaria y el equipo directivo de los centros.

Desde esta base, y atendiendo a su trayectoria y experiencia en el ámbito de la educación, solicitamos su participación para validar este cuestionario, y le pedimos que valore aspectos como la claridad, la relevancia, la coherencia y la adecuación de cada uno de los ítems incluidos en los diferentes bloques en los que se ha estructurado el instrumento. Para facilitar su labor, tan solo tendrá que responder en aquellas celdas que aparecen destacadas con el fondo en color verde.

Además, le invitamos a que, en el caso de que su valoración del ítem se sitúe entre los valores 1 y 2 de la escala que le proporcionamos, realice la propuesta de mejora que considere oportuna (en el apartado de observaciones), de modo que su apreciación experta nos permita optimizar el instrumento.

Le agradezco –sinceramente y por anticipado– su colaboración en esta fase tan crucial para el adecuado desarrollo de las posteriores. Para cualquier consulta, por favor no dude en ponerse en contacto con nosotros a través del correo (yonatan.diaz@um.es)

Muchísimas gracias por su inestimable colaboración y amabilidad:

Yonatan Díaz Santa María

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

PROCESO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A continuación, le rogamos complete los siguientes datos relativos a su trayectoria profesional, con objeto de poder analizar –posteriormente– el perfil del grupo de expertos.

Qué duda cabe, todos los datos personales que nos facilite recibirán un tratamiento totalmente anónimo y confidencial al abrigo de las garantías establecidas en la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal[1].

DATOS DESCRIPTIVOS DEL PERFIL DEL EXPERTO		
Categoría profesional		
x Catedrático de universidad	☐ Contratado doctor	☐ Titular de universidad
☐ Maestro de educación primaria	☐ Maestro de educación infantil	☐ Pedagogo
☐ Director de centro	☐ Jefe de estudios	☐ Secretario
☐ Funcionario de carrera	☐ Interino	
Experiencia profesional		
☐ 0 a 5 años	☐ 6 a 10 años	☐ 11 a 15 años
☐ 16 a 20	x Más de 20	
En la actualidad, ¿desempeña algún cargo de gestión?		
☐ Sí	x No	

A continuación, se presentan los códigos en virtud de los cuales habrá de llevar a cabo su juicio experto durante todo el cuestionario, con el detalle de la descripción de cada uno de ellos (claridad, relevancia, coherencia y pertinencia –CRCP–).

En base a estos criterios, **deberá expresar su valoración**, por lo que le rogamos una lectura previa para su interiorización.

CLARIDAD (CL)	El ítem se considerará "claro" cuando tenga una redacción comprensiva, semánticamente correcta y sin ambigüedades
ESCALA	1 = Nada o poco claro 2 =Claro 3 = Bastante claro 4 = Totalmente claro
RELEVANCIA (RV)	Este código (RV) hace referencia a si la aportación de información que proporciona el ítem analizado resulta notable y/o distintiva (sería como decir que el ítem es –en mayor o menor medida– relevante).
ESCALA	1 = Nada o poco relevante 2 = Relevante 3 = Bastante relevante 4 = Totalmente relevante
COHERENCIA (CH)	Este código (CH) hace referencia a la adecuación de cada ítem con el propósito de la investigación; hablaríamos –entonces– de si el ítem es coherente con la naturaleza o propósito del estudio.
ESCALA	1 = Nada o poco coherente 2 = Coherente 3 = Bastante coherente 4 = Totalmente coherente
PERTINENCIA (PT)	Este código (PT) hace referencia al grado en el que cada ítem, tal y como está redactado, es pertinente para la investigación, en el sentido de si sirve (en mayor o menor medida) para la consecución del objetivo previsto.
ESCALA	1 = Nada o poco pertinente 2 =Pertinente 3 = Bastante pertinente 4 = Totalmente pertinente

[1] Se procederá de acuerdo a lo establecido en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) publicado con fecha de 4/05/2016 en el Diario Oficial de la Unión Europea con la denominación de Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo (de 27 de abril de 2016), relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos y por el que se deroga la directiva 95/46/CE (Reglamento General de Protección de Datos), y a tenor de lo establecido por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

A continuación, se incluye el cuestionario tal y como sería presentado a los participantes

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Escala EPREPADI-1 de percepción del profesorado de educación primaria sobre su formación y ejercicio profesional en relación a los alumnos con discapacidad

Este cuestionario forma parte de una investigación financiada por el Ministerio de Universidades al abrigo de la convocatoria de Ayudas del Programa de Formación de Profesorado Universitario con referencia (17/00406), y tiene como finalidad la realización de la tesis doctoral de D. Yonatan Díaz Santa María.

El objetivo que se pretende lograr a través de este cuestionario, es el de conocer la percepción que el profesorado de educación primaria mantiene al respecto de la formación que ha recibido sobre la CDPD (Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006) y su transposición jurídica en el escenario educativo, analizando los posibles efectos que dicha formación pudiera tener en el desempeño de su ejercicio profesional, y al respecto de determinados asuntos a los que se hace referencia en el cuerpo jurídico español en materia de inclusión educativa. Del mismo modo, también se pretende conocer la percepción que –sobre ese particular– mantienen los equipos directivos de los centros educativos. Los datos recogidos serán tratados de forma completamente anónima al abrigo de las garantías establecidas en la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal (cumpliendo todos los preceptos establecidos por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia). Su opinión es muy valiosa para esta investigación; por ello, le rogamos responda con total sinceridad. Conteste marcando la opción elegida con una X.

Le agradezco –sinceramente y por anticipado– su colaboración en esta fase tan crucial para el adecuado desarrollo de las posteriores. Para cualquier consulta, por favor no dude en ponerse en contacto a través del correo (yonatan.diaz@um.es).

El título del cuestionario es adecuado	x Sí	☐ No
Propuesta de título		
Las instrucciones de cumplimentación son claras	x Sí	☐ No
Propuesta de modificación de instrucciones de cumplimentación		

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Datos socio-demográficos

1. Centro educativo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

2. Localidad (del centro)

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

3. Tipo de centro ☐ Público ☐ Concertado ☐ Privado

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

4. Género ☐ Masculino ☐ Femenino

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

5. Edad ☐ 23 a 26 ☐ 27 a 32 ☐ 33 a 38 ☐ 39 a 43 ☐ 44 a 49 ☐ 50 a 55 ☐ 56 a 60 ☐ 61 a 64 ☐ Más de 64

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

6. Titulación que ha estudiado

- ☐ Maestro de Educación Infantil
- ☐ Maestro de Educación Primaria
- ☐ Licenciado en Pedagogía
- ☐ Grado en Educación Primaria (mención de Audición y Lenguaje)
- ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Música)
- ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Lengua Extranjera Francés)
- ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Lengua Extranjera Inglés)
- ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Educación Física)
- ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)
- ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje)
- ☐ Grado en Educación Infantil
- ☐ Grado en Pedagogía
- ☐ Grado en Educación Primaria (Mención en Recursos Educativos para la Escuela y el tiempo libre)
- ☐ Otra:

Yonatan Díaz Santa María – yonatan.diaz@um.es

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

7. ¿Tiene usted certificado de discapacidad? ☐Sí ☐No
En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐Sensorial ☐Intelectual ☐Física ☐Otra
Si ha respondido "Otra", especifique –por favor–:

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

8. ¿Durante su etapa como estudiante ha compartido aula con estudiantes con discapacidad? ☐Sí ☐No

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	X Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

9. ¿Tiene algún familiar con discapacidad? ☐Sí ☐No
En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐Sensorial ☐Intelectual ☐Física ☐Otra
Si ha respondido "Otra", especifique –por favor–:

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

10. ¿Tiene algún compañero de trabajo con discapacidad? ☐Sí ☐No
En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐Sensorial ☐Intelectual ☐Física ☐Otra
Si ha respondido "Otra", especifique –por favor–:

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

11. ¿Tiene algún amigo con discapacidad? ☐Sí ☐No
En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐Sensorial ☐Intelectual ☐Física ☐Otra
Si ha respondido "Otra", especifique –por favor–:

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

12. En este curso, ¿cuántos alumnos con discapacidad tiene? ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ más de 6

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

Opinión personal sobre la discapacidad

Las siguientes cuestiones hacen referencia a su opinión personal sobre las personas con discapacidad.

13. Defina lo que –para usted– es una *persona con discapacidad*

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

14. Defina lo que –para usted– es la inclusión educativa

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

Conocimiento sobre los derechos reconocidos para el alumnado con discapacidad

Las siguientes cuestiones hacen referencia a su grado de conocimiento sobre la normativa educativa (en general) y, en particular, sobre aquella directamente relacionada con los alumnos con discapacidad.

15. De las siguientes opciones marque solo aquellas que, según la normativa vigente, estén recogidas como una necesidad educativa especial (puede señalar tantas como considere).

☐ Tener dificultad para oír correctamente.
☐ Tener dificultad para ver correctamente.
☐ Tener dificultad para desplazarse correctamente (dificultades en la locomoción, equilibrio, para permanecer de pie…).
☐ Tener dificultad para manipular objetos.
☐ Tener un cociente intelectual inferior a la media.
☐ Tener intolerancia a determinados alimentos (gluten, lactosa, marisco, frutos secos…).
☐ Tener intolerancia a los campos electromagnéticos (redes Wifi, antenas de telefonía…).
☐ Mostrar comportamientos agresivos o disruptivos.
☐ Presentar algún tipo de trastorno mental.
☐ Presentar determinadas enfermedades.
☐ Tener síndrome de Down.
☐ Otros (especifique):

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

16. Marque aquellos conocimientos que considere indispensables para la inclusión en el aula de los alumnos con discapacidad (puede señalar hasta un máximo de 4 opciones).

☐ Tener conocimientos didácticos para poder flexibilizar la enseñanza.
☐ Tener conocimientos para evaluar sin usar calificaciones numéricas.
☐ Tener conocimiento sobre la legislación educativa.
☐ Tener conocimientos de planificación en el marco del diseño universal para el aprendizaje.
☐ Tener conocimientos de evaluación en el marco del diseño universal para el aprendizaje.
☐ Tener conocimientos específicos sobre las diferentes discapacidades.
☐ Otros (especifique):

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

17. Marque aquellos conocimientos que, a la hora de planificar, considere que son los que más favorecen la inclusión de los alumnos con discapacidad en el aula (puede señalar hasta un máximo de 3 opciones).

☐Considero los siguientes aspectos: qué, cómo, por qué enseñar.
☐Considero el siguiente aspecto: para qué enseñar.
☐Considero la disposición de los materiales y diseño del aula.
☐Tengo en consideración las necesidades individuales del alumnado (capacidades, aptitudes, ritmo...).
☐Tengo en consideración el principio de igualdad (entendido como dar a cada alumno lo que necesita, no a todos lo mismo).
☐Otros (especifique):

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

18. Con relación al Plan de Atención a la Diversidad indique lo que proceda (puede señalar varias opciones).

☐Este curso sí he participado en la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad de mi centro.
☐Este curso no he participado en la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad de mi centro.
☐No estoy seguro de si, según la normativa vigente, me corresponde (o no) participar en su elaboración.
☐No he participado en su elaboración porque no he recibido invitación o requerimiento para ello.

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

(A continuación, marque con una X la puntuación más adecuada en función de su grado de acuerdo o desacuerdo):
[1. Totalmente de acuerdo] [2.Parcialmente de acuerdo] [3. No estoy seguro] [4. Parcialmente en desacuerdo] [5. Totalmente en desacuerdo]

19. Tengo pocos conocimientos de la legislación educativa nacional referida a los alumnos con discapacidad.
☐ Totalmente de acuerdo ☐ Parcialmente de acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente en desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

20. Poseo conocimientos concretos sobre artículos específicos de la normativa educativa nacional referida a los estudiantes con discapacidad.
☐ Totalmente de acuerdo ☐ Parcialmente de acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente en desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	☐ Sí x No	☐ Sí x No	☐ Sí x No
Propuesta de modificación del ítem			
Los artículos concretos no importan, lo que importan son los conocimientos sobre qué dice la CDPD			

21. Poseo conocimientos claros sobre la estructura y contenido del Plan de Atención a la Diversidad aprobado en mi centro.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ Parcialmente de acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente en desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

22. Desconozco si existe una convención internacional específica sobre los derechos de las personas con discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ Parcialmente de acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente en desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

(A continuación, marque con una X la puntuación que considere más correcta –según la normativa–):

[1. Totalmente correcto] [2.Parcialmente correcto] [3. No estoy seguro] [4. Parcialmente incorrecto] [5. Totalmente incorrecto]

23. Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE) todos los estudiantes poseen talento, siendo el mismo de unos a otros y, por ende, una formación homogénea supondría una situación inclusiva para la totalidad de los educandos.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

24. Según la LOMCE, solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente garantiza la igualdad de oportunidades y hace afectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle al máximo sus potencialidades.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

25. Según la LOMCE, el marco orientador y de referencia para hacer cumplir el derecho a la educación inclusiva y de calidad será siempre la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, CDPD).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

26. Según la LOMCE, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales deberá ser en unidades o centros de educación especial siempre que no se pueda atender sus necesidades en el marco de las medidas de atención a la diversidad –generales y específicas– de los centros ordinarios.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

27. Según la Orden de 4 de junio de 2010 (que regula el Plan de Atención a la diversidad en la Región de Murcia –PAD en adelante–), el PAD es un documento vivo que recoge los programas y medidas que los centros educativos ponen en práctica para ofrecer a su alumnado una respuesta educativa ajustada a sus necesidades.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

28. Según la Orden de 4 de junio de 2010 (que regula el Plan de Atención a la Diversidad en la Región de Murcia), las medidas específicas (aulas abiertas, programas de compensación, etc.) solo se llevarán a cabo cuando se hayan agotado todas las medidas ordinarias (agrupamiento entre iguales, agrupamientos flexibles, etc.).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

29. Según el Plan de Atención a la Diversidad, todas las medidas reflejadas en su interior (ordinarias y específicas) deberán –además de ser conocidas– llevarse a cabo mediante la corresponsabilidad, la colaboración y la cooperación entre los distintos profesionales del centro.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

(A continuación, marque con una X la puntuación que considere más correcta –según la normativa–):
[1. Totalmente correcto] [2.Parcialmente correcto] [3. No estoy seguro] [4. Parcialmente incorrecto] [5. Totalmente incorrecto]

30. Poseo conocimientos claros sobre el contenido del art. º 24 de la CDPD referente al derecho a la educación de las personas con discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ Parcialmente de acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente en desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	☐ Sí x No	☐ Sí x No	☐ Sí x No
Propuesta de modificación del ítem			
Modestamente, creo que el número del artículo importa poco, lo relevante es su contenido			

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

En el caso de que en la pregunta 30 haya contestado cualesquiera de las opciones *"No estoy seguro", "Parcialmente en desacuerdo", o "Totalmente en desacuerdo"*, pase a la pregunta n. ° 35 (dejando en blanco las preguntas 31, 32, 33 y 34).

31. Según la CDPD, su art. ° 24 decreta que España deberá asegurar un sistema de educación inclusiva a todos los niveles y a lo largo de la vida de los alumnos.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	☐ Sí x No	☐ Sí x No	☐ Sí x No
Propuesta de modificación del ítem			
Creo que hay que saber qué dice la Convención, no el artículo que lo dice; eso, para los opositores a Notarías.			

32. Según la CDPD, la educación debe desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de los alumnos, además de sus aptitudes mentales y físicas.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

33. Según la CDPD, las personas con discapacidad tienen derecho a acceder –con independencia de su capacidad– a un sistema de educación gratuito, inclusivo y de calidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

34. Según la CDPD, es tarea de los maestros luchar contra los estereotipos, prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

35. Según la LOMCE, los centros educativos (y –por tanto– los maestros) deberán llevar a cabo los denominados *ajustes razonables* con la finalidad de individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

36. Según la LOMCE, los ajustes razonables hacen referencia a las modificaciones y adaptaciones que –de forma individual– el alumnado pudiera requerir, garantizando así el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con el resto del alumnado.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

37. No hay normativa específica que recoja la obligación de los centros escolares a facilitar el aprendizaje de la lengua de signos, el braille o la escritura alternativa.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

38. Según la CDPD, los alumnos con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad en un centro de educación ordinario (nunca en centros de educación especial).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

Opinión personal sobre mi ejercicio profesional docente

Las siguientes cuestiones hacen referencia a su opinión personal sobre los derechos de las personas con discapacidad

(Marque con una X la puntuación que considere más correcta):
[1. Totalmente correcto] [2.Parcialmente correcto] [3. No estoy seguro] [4. Parcialmente incorrecto] [5. Totalmente incorrecto]

39. Según mi opinión, considero que una buena manera de medir la calidad educativa de los centros, profesorado y alumnado es –tal y como establece la LOMCE– a través de pruebas internacionales como PISA (Programme For International Student Assessment).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

40. Según mi opinión, gracias a los avances que en los últimos años se han producido en España en materia de educación inclusiva, se puede afirmar que en la actualidad la educación para el alumnado con discapacidad es una educación de calidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

Yonatan Díaz Santa María – yonatan.diaz@um.es

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

41. Según mi opinión, considero que las pruebas de evaluación homogéneas, además de justas también son necesarias para conocer el nivel de rendimiento de los alumnos en cada asignatura.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

42. Cuando hago exámenes utilizo siempre un mismo modelo para todo el alumnado (salvo para quienes tienen adaptación curricular, PTI…).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

43. El diseño de mi programación docente lo hago siempre en coordinación con los maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

44. Según mi opinión, no estoy preparado para ofrecer una respuesta educativa de calidad para aquellos alumnos que tienen discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

45. Considero que la CDPD acierta al señalar que solo se considera discapacidad cuando las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (prolongadas en el tiempo), entran en interacción con cualquier tipo de barrera (organizativa, comunicativa, metodológica, de accesibilidad, etc.), y por ese motivo se impide a la persona su participación plena en la sociedad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

46. En mis programaciones docentes siempre incorporo estrategias organizativas y metodológicas de las recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad aprobado en mi centro.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

47. Reconozco que, de entre las siguientes tres medidas, no sabría decir cuáles son ordinarias (y cuáles no): aprendizaje por tareas; contrato didáctico; enseñanza multinivel.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

48. Para mis alumnos con discapacidad de este curso (o de anteriores), las actividades que les propongo siempre son las mismas que hacen el resto de compañeros, adaptándolas a su nivel, y siempre en el mismo espacio que el resto de la clase.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

49. Conozco las bases del diseño universal de aprendizaje (DUA) y lo utilizo siempre que planifico actividades o unidades didácticas.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

50. Si el destino socio-laboral de los jóvenes con discapacidad al final es el que vemos en la actualidad, comprendo que haya padres que piensen que la formación obligatoria que reciben sus hijos, no solo no es la que necesitan sino que –además– genera un gran desgaste para la familia y frustración para los hijos.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

51. Si les preguntasen, mis alumnos dirían que ni todos participan plenamente en mis actividades, ni tampoco en igualdad de condiciones.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

52. Con respecto a la comunicación aumentativa y alternativa, a la toma de conciencia sobre la discapacidad, así como en lo referido al diseño de técnicas y materiales educativos para apoyar a los alumnos con discapacidad, considero que la Administración está desarrollando una política totalmente adecuada (formación obligatoria, incentivos profesionales, oferta de cursos, control de cumplimiento de normativa…).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

53. Percibo que las expectativas educativas que los maestros proyectan hacia sus alumnos (que titulen, que hagan bachillerato o FP, que tengan estudios universitarios, que tengan una vida autónoma e independiente…), no son las mismas que proyectan para aquellos que tienen discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

54. Estoy convencido de que si nuestra formación inicial (la recibida en la carrera) fuese de mayor calidad, nuestros alumnos con discapacidad estarían en mejor situación de obtener mayores resultados académicos.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

55. Puedo afirmar que el PAD de mi centro se modifica según la periodicidad establecida en la normativa y de acuerdo a las características y necesidades de todo el alumnado.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

56. Aunque los maestros dispusieran de más tiempo para desarrollar la clase, la presencia de alumnos con discapacidad seguirían considerándola como una dificultad (*para dar clase*).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

Opinión personal sobre la semántica utilizada al respecto del constructo discapacidad

Las siguientes cuestiones hacen referencia a su opinión personal sobre el lenguaje empleado para denominar a las personas con discapacidad

(A continuación, marque con una X la puntuación que considere más correcta):
[1. Totalmente correcto] [2.Parcialmente correcto] [3. No estoy seguro] [4. Parcialmente incorrecto] [5. Totalmente incorrecto]

57. El lenguaje que utilizo en el aula es totalmente inclusivo, y mi actitud está orientada a no provocar discriminación alguna sobre el alumnado con discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

58. Reconozco que cuando estoy en el colegio (ante compañeros, con alumnos o con familias), el lenguaje que empleo es más inclusivo que cuando estoy fuera del centro.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

59. En general, considero que la semántica utilizada por mis compañeros del colegio necesitaría ser más inclusiva.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

60. Considero que el uso de un lenguaje más inclusivo es una variable determinante para alcanzar la verdadera inclusión de los alumnos con discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

61. Jamás he escuchado en mi centro a ningún compañero referirse a los alumnos con discapacidad de forma paternalista o condescendiente.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

62. Cuando hablo con un alumno con discapacidad, para evitar hacerle sentir mal nunca uso la palabra discapacidad.

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

63. Habitualmente, hablo con mis alumnos sobre diferentes cuestiones relacionadas con la discapacidad (derechos, lenguaje adecuado, capacidades, discriminación, respeto, etc.).

☐ Totalmente correcto ☐ Parcialmente correcto ☐ No estoy seguro ☐ Parcialmente incorrecto ☐ Totalmente incorrecto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del ítem			

VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO (PARA LOS JUECES)

1. **Observaciones, sugerencias o propuestas de mejora para todo el instrumento (en general)**

Es claro	Es relevante	Es coherente	Es pertinente
x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No	x Sí ☐ No
Propuesta de modificación del cuestionario			

ANEXO IV: instrumento para la validación de expertos para la escala EPADI-1

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, y bajo la dirección del Dr. Jesús Molina Saorín (director del equipo de investigación DIDE), estamos llevando a cabo una investigación sobre las percepciones que el alumnado de 6.º de educación primaria mantienen al respecto de las personas que se encuentran en situación de discapacidad, a partir del análisis de una serie de variables previamente definidas (familia, ocio, afectividad, empleabilidad, vida autónoma, derechos, éxito académico, confesión religiosa, etc.). El resultado final aspira a convertirse en una tesis doctoral, para cuyo desarrollo los informantes clave de esta investigación serán tanto los propios estudiantes de educación primaria, como también el profesorado de educación primaria y el equipo directivo de los centros.

Desde esta base, y atendiendo a su trayectoria y experiencia en el ámbito de la educación, solicitamos su participación para validar este cuestionario, y le pedimos que valore aspectos como la claridad, la relevancia, la coherencia y la adecuación de cada uno de los ítems incluidos en los diferentes bloques en los que se ha estructurado el instrumento. Para facilitar su labor, tan solo tendrá que responder en aquellas celdas que aparecen destacadas con el fondo en color verde.

Además, le invitamos a que, en el caso de que su valoración del ítem se sitúe entre los valores 1 y 2 de la escala que le proporcionamos, realice la propuesta de mejora que considere oportuna (en el apartado de observaciones), de modo que su apreciación experta nos permita optimizar el instrumento.

Le agradezco –sinceramente y por anticipado– su colaboración en esta fase tan crucial para el adecuado desarrollo de las posteriores. Para cualquier consulta, por favor no dude en ponerse en contacto con nosotros a través del correo (yonatan.diaz@um.es)

Muchísimas gracias por su inestimable colaboración y amabilidad:

Yonatan Díaz Santa María

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

PROCESO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A continuación, le rogamos complete los siguientes datos relativos a su trayectoria profesional, con objeto de poder analizar –posteriormente– el perfil del grupo de expertos.

Qué duda cabe, todos los datos personales que nos facilite recibirán un tratamiento totalmente anónimo y confidencial al abrigo de las garantías establecidas en la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal[1].

DATOS DESCRIPTIVOS DEL PERFIL DEL EXPERTO				
Categoría profesional				
☐ Catedrático de universidad	☐ Contratado doctor	☐ Titular de universidad		
	☐ Ayudante doctor			
☐ Maestro de educación primaria	☐ Maestro de educación infantil	☐ Pedagogo		
☐ Director de centro	☐ Jefe de estudios	☐ Secretario		
☐ Funcionario de carrera	☐ Interino			
Experiencia profesional				
☐ 0 a 5 años	☐ 6 a 10 años	☐ 11 a 15 años	☐ 16 a 20	☐ Más de 20
En la actualidad, ¿desempeña algún cargo de gestión?				
☐ Sí	☐ No			

A continuación, se presentan los códigos en virtud de los cuales habrá de llevar a cabo su juicio experto durante todo el cuestionario, con el detalle de la descripción de cada uno de ellos (claridad, relevancia, coherencia y pertinencia –CRCP–).

En base a estos criterios, **deberá expresar su valoración**, por lo que le rogamos una lectura previa para su interiorización.

CLARIDAD (CL)	El ítem se considerará "claro" cuando tenga una redacción comprensiva, semánticamente correcta y sin ambigüedades
ESCALA	1 = Nada o poco claro 2 =Claro 3 = Bastante claro 4 = Totalmente claro
RELEVANCIA (RV)	Este código (RV) hace referencia a si la aportación de información que proporciona el ítem analizado resulta notable y/o distintiva (sería como decir que el ítem es –en mayor o menor medida– relevante).
ESCALA	1 = Nada o poco relevante 2 = Relevante 3 = Bastante relevante 4 = Totalmente relevante
COHERENCIA (CH)	Este código (CH) hace referencia a la adecuación de cada ítem con el propósito de la investigación; hablaríamos –entonces– de si el ítem es coherente con la naturaleza o propósito del estudio.
ESCALA	1 = Nada o poco coherente 2 = Coherente 3 = Bastante coherente 4 = Totalmente coherente
PERTINENCIA (PT)	Este código (PT) hace referencia al grado en el que cada ítem, tal y como está redactado, es pertinente para la investigación, en el sentido de si sirve (en mayor o menor medida) para la consecución del objetivo previsto.
ESCALA	1 = Nada o poco pertinente 2 =Pertinente 3 = Bastante pertinente 4 = Totalmente pertinente

[1] Se procederá de acuerdo a lo establecido en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) publicado con fecha de 4/05/2016 en el Diario Oficial de la Unión Europea con la denominación de Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo (de 27 de abril de 2016), relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos y por el que se deroga la directiva 95/46/CE (Reglamento General de Protección de Datos), y a tenor de lo establecido por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

A continuación, se incluye el cuestionario tal y como sería presentado a los participantes

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

¿QUÉ PIENSAS SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

Escala EPADI-1 de percepción del alumnado de 6.º de educación primaria en relación a las personas con discapacidad

¡Hola!

Permíteme presentarme: mi nombre es Yonatan Díaz Santa María.

Soy de la Universidad de Murcia.

En estos momentos estoy haciendo un estudio con la finalidad de conocer la opinión de los estudiantes de 6.º de educación primaria sobre las personas con discapacidad.

Para mí es muy importante.

Por eso, me gustaría que pudieras colaborar respondiendo esta encuesta.

Si tienes cualquier duda, por favor pregunta a tus maestros para que puedan ayudarte a resolverla.

Dentro de unas semanas volveremos a contactar contigo para enseñarte los resultados generales que hayamos encontrado.

Debes responder libremente y con sinceridad, porque no hay respuestas verdaderas ni falsas: solo me interesa saber tu opinión.

Por supuesto, todo lo que respondas es completamente confidencial y privado. Nadie sabrá lo que has respondido, ya que las respuestas son anónimas (precisamente para que puedas contestar con total tranquilidad y sinceridad).

¿Te gustaría participar en este estudio?

Sí **No**

El título del cuestionario es adecuado	☐ Sí	☐ No
Propuesta de título		
Las instrucciones de cumplimentación son claras	☐ Sí	☐ No
Propuesta de modificación de instrucciones de cumplimentación		

Yonatan Díaz Santa María – yonatan.diaz@um.es

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Datos socio-demográficos

1. Nombre del Centro educativo:

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

2. Género ☐ Masculino ☐ Femenino

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

3. ¿Tienes discapacidad? ☐Sí ☐No **¿Cuál?**

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

4. ¿Tienes algún familiar con discapacidad? ☐Sí ☐No

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

5. ¿Tienes algún amigo con discapacidad? ☐Sí ☐No

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

6. ¿Cuántos compañeros con discapacidad hay en tu clase? ☐0 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐6 o más

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

Yonatan Díaz Santa María – yonatan.diaz@um.es

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Tu opinión personal sobre las personas con discapacidad

Las siguientes cuestiones hacen referencia a tu opinión personal sobre las personas con discapacidad.

7. ¿Qué es para ti una persona con discapacidad? Responde con tus palabras?

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

8. ¿Crees que todas las personas con discapacidad tienen algo en común?

- ☐ Todas tienen algo en común
- ☐ Casi todas tienen algo en común
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Pocas tienen algo en común
- ☐ Ninguna de ellas tienen algo en común

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

9. ¿Crees que la discapacidad está solamente en la persona, o también tiene que ver la sociedad?

- ☐ Creo que todas las discapacidades se producen exclusivamente a causa de cómo es la persona, y no tiene nada que ver cómo sea la sociedad
- ☐ Creo que casi todas las discapacidades que tienen las personas se producen a causa de cómo es la persona, teniendo también algo que ver cómo sea la sociedad
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Creo que algunas de las discapacidades que tienen las personas se producen a causa de cómo es la sociedad, teniendo algo que ver cómo sea la persona
- ☐ Creo que todas las discapacidades que tienen las personas se producen exclusivamente a causa de cómo es la sociedad, y no tiene nada que ver cómo sea la persona

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

10. ¿Sientes pena cuando ves a un compañero con discapacidad?

- ☐ Siempre siento pena
- ☐ Casi siempre siento pena
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Pocas veces siento pena
- ☐ Nunca siento pena

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

11. ¿Crees que la vida de las personas con discapacidad es más fácil o más difícil que la tuya?

- ☐ Es mucho más fácil que la mía
- ☐ Un poco más fácil que la mía
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Un poco más difícil que la mía
- ☐ Es mucho más difícil que la mía

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

12. Generalmente ¿cómo te das cuenta que una persona tiene discapacidad?

- ☐ Siempre me doy cuenta porque veo que tienen diferencias físicas, por sus expresiones, por la forma de hablar o por cómo se relacionan… ya que resultan muy diferentes a la mayoría de personas
- ☐ Casi siempre me doy cuenta porque veo que tienen diferencias físicas, por sus expresiones, por la forma de hablar o por cómo se relacionan… ya que resultan muy diferentes a la mayoría de personas
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Casi nunca me doy cuenta de si una persona tiene discapacidad
- ☐ Nunca me doy cuenta de si una persona tiene discapacidad

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

13. Creo que cuando me enamore de una persona, no me importará que tenga discapacidad

- ☐ Estoy completamente de acuerdo: si me enamoro de la persona me dará igual que tenga discapacidad
- ☐ Estoy un poco de acuerdo, porque dependiendo de la discapacidad que tenga me podría enamorar o no
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo, porque creo que sería difícil que teniendo discapacidad me pudiera enamorar (aunque no sería imposible)
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo: si tiene discapacidad no me podría llegar a enamorar

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

14. ¿Crees que las personas con discapacidad tienen las mismas oportunidades que el resto de personas para elegir la profesión a la que se quieren dedicar?

- ☐ Creo que las personas con discapacidad siempre tienen las mismas oportunidades de elegir que el resto
- ☐ Creo que las personas con discapacidad casi siempre tienen las mismas oportunidades de elegir que el resto
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Creo que las personas con discapacidad casi nunca tienen las mismas oportunidades de elegir que el resto
- ☐ Creo que las personas con discapacidad nunca tienen las mismas oportunidades de elegir que el resto

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

15. ¿Crees que serías capaz de hacer nuevos amigos sabiendo que tienen discapacidad?

- ☐ Sí: no me importaría que tuviesen discapacidad para que fuesen mis amigos
- ☐ Probablemente, porque dependería de la discapacidad que tuvieran
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Creo que no sería capaz, porque si tuviesen discapacidad yo no tendría mucho interés en hacerme amigo suyo (pero no lo descarto totalmente)
- ☐ No sería capaz: si tuviesen discapacidad yo no me haría amigo suyo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

Las siguientes cuestiones hacen referencia a tu opinión personal sobre los derechos de las personas con discapacidad.

16. ¿Crees que los adultos con discapacidad deberían tener derecho a vivir solas (como el resto de adultos)?
(Si lo consideras, en esta pregunta puedes marcar varias respuestas a la vez)

- ☐ Por supuesto que sí deberían tener ese derecho, en todos los casos
- ☐ Sí deberían tener ese derecho pero solo algunas personas, dependiendo de la discapacidad que tengan
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Solo deberían tener derecho a vivir solos siempre y cuando haya alguien que pueda visitarles para supervisarles
- ☐ No deberían tener derecho a vivir solos

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

17. ¿Crees que debería estar permitido que todas las personas con discapacidad puedan casarse con quienes quieran? (Si lo consideras, en esta pregunta puedes marcar varias respuestas a la vez)

- ☐ Por supuesto que sí debería estar permitido, en todos los casos
- ☐ Sí debería estar permitido, pero solo para algunos casos dependiendo de la discapacidad que tengan
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Solo debería estar permitido en el caso de que los padres les dejen (aunque sean mayores de edad)
- ☐ Solo debería estar permitido que pudieran casarse con otras personas que también tengan discapacidad
- ☐ No debería estar permitido que pudieran casarse

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

18. ¿Piensas que los adultos con discapacidad deberían tener derecho a tener hijos?

- ☐ Sí, siempre que ellos quieran tenerlos (como cualquier otro adulto)
- ☐ Sí, pero solo si sus padres les dan consentimiento para tenerlos
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Solo algunas personas con discapacidad deberían tener derecho a tener, dependiendo de la discapacidad que tengan
- ☐ Ninguna persona con discapacidad debería tener derecho a tener hijos

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

19. ¿Crees que todos los niños con discapacidad deberían tener el mismo derecho a la educación que tienes tú?

- ☐ Sí, porque todos los niños deberíamos tener los mismos derechos en nuestra educación, independientemente de que algunos tengan discapacidad
- ☐ Casi todos los niños con discapacidad deberían tener el mismo derecho a la educación que los demás, pero va a depender de la discapacidad que tengan
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Solo unos pocos niños con discapacidad deberían tener el mismo derecho a la educación que los demás, ya que sus capacidades son menores que las del resto de niños
- ☐ No: los niños con discapacidad no deberían tener los mismos derechos educativos que tiene el resto de niños

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

20. Creo que las personas con discapacidad deberían tener los mismos derechos que cualquier otro ciudadano.

- ☐ Estoy completamente de acuerdo
- ☐ Estoy un poco de acuerdo
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

21. Durante la educación primaria, alguno de mis maestros ya me ha dicho que mi evaluación depende de que vaya superando unos estándares de aprendizaje, sobre los cuales yo considero:

- ☐ Estoy totalmente de acuerdo con que todos los alumnos tengamos que superar los mismos estándares de aprendizaje, independientemente de nuestras características personales
- ☐ Estoy un poco de acuerdo con que todos los alumnos tengamos que superar los mismos estándares de aprendizaje, independientemente de nuestras características personales
- ☐ No sé lo que son los estándares de aprendizaje (mis maestros no me han hablado de ello)
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo con que todos los alumnos tengamos que superar los mismos estándares de aprendizaje independientemente de nuestras características personales
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo con que todos los alumnos tengamos que superar los mismos estándares de aprendizaje, independientemente de nuestras características personales

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

Las siguientes cuestiones hacen referencia a tu opinión personal sobre las vivencias en la escuela de los niños con discapacidad

22. En mi colegio:

- ☐ Casi siempre juego en el recreo con los niños con discapacidad
- ☐ En algunas ocasiones juego en el recreo con los niños con discapacidad
- ☐ No suelo jugar con los niños con discapacidad a pesar de que coincido con ellos en el recreo
- ☐ Nunca coincido con los niños con discapacidad porque ellos tienen una zona de recreo reservada para ellos
- ☐ Nunca coincido con los niños con discapacidad porque ellos tienen un horario de recreo diferente al mío

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

23. Creo que los niños con discapacidad tendrían que ir a un colegio de educación especial en el que solo haya niños con discapacidad.

- ☐ Estoy completamente de acuerdo
- ☐ Estoy un poco de acuerdo
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

24. Creo que a los niños con discapacidad solo deberían darles clase los maestros de educación especial.

- ☐ Estoy completamente de acuerdo
- ☐ Estoy un poco de acuerdo
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

25. Creo que en la escuela los niños con discapacidad lo tienen más fácil que los demás niños, porque tienen exámenes más fáciles y menos deberes

- ☐ Estoy completamente de acuerdo
- ☐ Estoy un poco de acuerdo
- ☐ No estoy seguro
- ☐ Estoy un poco en desacuerdo
- ☐ Estoy completamente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

26. Creo que a los niños con discapacidad no les gusta la escuela

(Si lo consideras, en esta pregunta puedes marcar varias respuestas a la vez)

- ☐ Porque se sienten rechazados por algunos niños
- ☐ Porque se sienten marginados por algunos maestros
- ☐ Porque casi siempre están solos
- ☐ Porque los demás no les comprenden
- ☐ Porque los maestros les piden que hagan cosas que no son capaces de hacer
- ☐ No estoy de acuerdo con las respuestas anteriores, porque creo que a los niños con discapacidad sí les gusta la escuela

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

27. Creo que en la escuela los niños con discapacidad se sienten tristes

(Si lo consideras, en esta pregunta puedes marcar varias respuestas a la vez)

- ☐ Porque se sienten marginados por algunos maestros
- ☐ Porque casi siempre están solos
- ☐ Porque los demás no les comprenden
- ☐ Porque los maestros les piden que hagan cosas que no son capaces de hacer
- ☐ No estoy de acuerdo con las respuestas anteriores, porque creo que los niños con discapacidad no se sienten tristes en la escuela

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del ítem			

VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO (PARA LOS JUECES)

1. Observaciones, sugerencias o propuestas de mejora para todo el instrumento (en general)

Es claro	Es relevante	Es coherente	Es pertinente
☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4	☐1 ☐2 ☐3 ☐4
Propuesta de modificación del cuestionario			