

ALUMNOS CON BAJO DESEMPEÑO FUNCIONAL: PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

YASSÍN HAMMALIL-NÁJERA¹ 

JOSÉ MARÍA ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS² 

JESÚS MOLINA-SAORÍN³ 

RESUMEN: El trabajo que se presenta tiene como objetivo principal indagar acerca de la percepción que el profesorado de educación secundaria tiene sobre el alumnado con bajo desempeño funcional. El estudio se ha llevado a cabo en la Región de Murcia. Se trata de un estudio cuantitativo y descriptivo. A través de un cuestionario escala Likert, trasladado a 89 profesores procedentes de institutos públicos y concertados cuestionados por las características de su práctica docente con este colectivo. Los resultados indican que en lo que respecta a la manera de desenvolverse en la práctica, la mayoría de profesores muestra ciertas dificultades para dar una respuesta educativa al alumnado con bajo desempeño funcional a pesar de sus esfuerzos e intenciones de que todo el alumnado participe en el aula.

Palabras-clave: Educación. Inclusión. Formación del profesorado. Percepción. Educación secundaria.

STUDENTS WITH LOW FUNCTIONAL PERFORMANCE: TEACHERS' PERCEPTION OF THEIR PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: The main objective of this study is to investigate the perception that secondary school teachers have about students with low functional performance and everything related to the teaching and learning process carried out with them. The study has been carried out in the Region of Murcia. It is a quantitative and descriptive study. Through a Likert scale questionnaire, 89 teachers from public and subsidised secondary schools were questioned about the characteristics of their teaching practice with this group. The results indicate that with regard to the way they manage in practice, the majority of teachers show certain difficulties in providing

1. Universidad de Murcia  – Facultad de Educación – Didáctica y Organización Escolar – Murcia, España.

E-mail: yassin.hammaliln@um.es

2. Universidad de Murcia  – Facultad de Educación – Didáctica y Organización Escolar – Murcia, España.

E-mail: josemaria.alvarez@um.es

3. Universidad de Murcia  – Facultad de Educación – Didáctica y Organización Escolar – Murcia, España.

E-mail: jesusmol@um.es

Editor de sección: Xavier Rambla 

Esta investigación fue financiada por la Unión Europea en el ámbito del Plano de Recuperação, Transformação e Resiliência -NextGenerationEU- e em virtude da resolução do Reitor da Universidade de Múrcia (R-1539/2022), que resuelve o concurso complemento de bolsas no âmbito do programa de requalificação do sistema universitário espanhol durante el triénio 2021/2023.

an educational response to students with low functional performance despite their efforts and intentions to ensure that all students participate in the classroom.

Keywords: Education. Inclusion. Teacher education. Perception. Secondary education.

ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO FUNCIONAL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

RESUMO: O principal objetivo deste estudo é investigar a percepção que os professores do ensino médio têm sobre os alunos com baixo desempenho funcional e tudo o que está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem realizado com eles. O estudo foi realizado na Região de Múrcia. Trata-se de um estudo quantitativo e descritivo. Por meio de um questionário em escala Likert, 89 professores de escolas secundárias públicas e subsidiadas foram questionados sobre as características de sua prática de ensino com esse grupo. Os resultados indicam que, com relação à maneira como administram na prática, a maioria dos professores demonstra certa dificuldade em dar uma resposta educacional aos alunos com baixo desempenho funcional, apesar de seus esforços e intenções de garantir que todos os alunos participem da sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Formação de professores. Percepção. Ensino médio.

Introducción

La percepción social del profesorado respecto al alumnado en situación de discapacidad es un objeto de estudio que, a pesar del aumento de interés académico, todavía ha de ser examinado. Tras una revisión bibliográfica sobre el estado de esta cuestión, la percepción social del profesorado de la Región de Murcia específicamente no ha sido muy investigada.

La Historia de la Diversidad Funcional en la Sociedad como Vínculo a la Educación

El desempeño funcional existe consustancial al ser humano y –por tanto– se puede afirmar que es un elemento que ha marcado el funcionamiento de todas las sociedades. Sin embargo, la manera de dar respuesta a esta cuestión no siempre ha sido la misma a lo largo de la historia.

El desempeño funcional se refiere a la capacidad de un individuo para desempeñarse eficazmente en diversas tareas y situaciones dentro de un contexto específico, como en el ámbito educativo, laboral o social. Implica no solo el dominio de conocimientos teóricos, sino también la habilidad para aplicar esos conocimientos de manera práctica y efectiva para alcanzar objetivos y resolver problemas. En este sentido, las características o competencias que un alumno debe tener para demostrar un alto rendimiento funcional pueden incluir la comprensión profunda, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la comunicación efectiva, así como la adaptabilidad al contexto y la colaboración entre los miembros de un grupo.

Por otro lado, el “bajo rendimiento funcional” se caracteriza por la falta de dominio en una o varias de las áreas mencionadas anteriormente. Algunos vectores que podrían caracterizar un bajo rendimiento funcional incluyen entre otras, dificultades para comprender conceptos fundamentales y aplicarlos en diferentes situaciones. Falta de habilidades para analizar información de manera crítica y tomar decisiones fundamentadas; resolver problemas de manera efectiva. Ausencia de creatividad o dificultades para generar

ideas nuevas y originales; y problemas de comunicación que dificultan la expresión clara y persuasiva de ideas, además de la resistencia a trabajar en equipo o dificultades para colaborar de manera efectiva con otros y la falta de adaptación a nuevas situaciones o cambios.

Concretamente, si nos centramos en las respuestas que la sociedad ha ido adoptando a lo largo de la historia y que –sin duda– han permeado en el ámbito educativo, podemos destacar tres grandes momentos. Las diferentes respuestas que adoptaron los diferentes modelos de sociedad afectaban inevitablemente a la educación que correspondían.

El primer modelo de sociedad sobre el bajo desempeño funcional que podemos destacar es el basado en la exclusión del ámbito social.

Como sugiere el nombre, en este modelo de sociedad las personas con bajo desempeño funcional, ya sea físico, sensorial o cognitivo, eran completamente apartadas completamente de la mayoría de aspectos de la sociedad y, en ningún caso se contemplaba la educación para ellas.

El siguiente modelo se caracterizaba por la segregación de las personas con bajo desempeño funcional, es el modelo médico o rehabilitador.

Este segundo modelo incorpora la ciencia para explicar el origen del bajo desempeño funcional, siendo ahora visto como una enfermedad o consecuencia de un cuerpo defectuoso (Dalmeda; Chhabra, 2019). Además, a diferencia del modelo anterior, el modelo médico sí acepta que las personas con bajo desempeño funcional puedan aportar a la sociedad siempre y cuando sean “normalizadas” o “rehabilitadas” (Toboso Martín; Arnau Ripollés, 2008).

En este modelo, la exclusión sigue siendo palpable al intentar “corregir” o “rehabilitar” su manera de funcionar en vez de aceptar su condición, desembocando en un trato paternalista y, en algunos casos, sobreprotector, en el que se subestiman las habilidades de estas personas. En el ámbito educativo, como destacan Toboso Martín y Arnau Ripollés (2008), la educación especial se ve como una de las mejores alternativas para normalizar a este colectivo.

El tercer modelo se conoce como el modelo social. Este modelo rechaza los dos anteriores toda vez que considera que el origen de las limitaciones con las que conviven las personas con bajo desempeño funcional se encuentra en la falta de accesos a esa vida en sociedad, en vez de atribuirles al origen y componente orgánico de la salud física y/o psicológica (Toboso Martín; Arnau Ripollés, 2008).

Este cambio de perspectiva tiene implicaciones en todo el contexto social, ya que las soluciones ahora no son individuales (marginar o rehabilitar a la persona con bajo desempeño funcional) sino que la sociedad en su conjunto debe estar diseñada de tal manera en la que las necesidades de todos están cubiertas (Toboso Martín; Arnau Ripollés, 2008).

El modelo social ha intentado recalcar en el sistema educativo, pudiendo distinguir dos momentos consecutivos como son, por un lado, la integración y, por otro, la inclusión.

En este primer momento conocido como la educación integradora, el alumnado con bajo desempeño funcional forma parte de la comunidad educativa, pero es este colectivo el que debe adaptarse al funcionamiento y ritmos del sistema educativo y no viceversa. Esta integración educativa todavía mantenía en cierto grado algunos elementos del modelo rehabilitador, ya que todavía les atribuye a las personas con bajo desempeño funcional la responsabilidad de adaptarse al sistema (Morales-Endrino; Molina-Saorín; Marín-Marín, 2023).

Con el paso de los años, el sistema educativo pasa de esa integración a la inclusión, es decir, se reivindica el derecho de todos los alumnos, independientemente de sus características, a recibir una educación ordinaria y de calidad. Para ello, se asegura que el alumnado con diversidad funcional permanezca en el aula ordinaria y sea allí donde se realicen las adaptaciones y se les brinde el apoyo necesario.

Es importante destacar que, en España, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), el porcentaje de personas con discapacidad en relación con la población total varía año a año, pero se sitúa en torno al 10% de la población. Este porcentaje incluye una amplia gama de discapacidades, como físicas, sensoriales, intelectuales y/o mentales.

En cuanto al porcentaje de alumnos con discapacidad matriculados en educación primaria, secundaria y superior en España, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, los datos también pueden variar. En educación primaria alrededor del 1% al 2% de los alumnos matriculados; en educación secundaria el porcentaje de alumnos con discapacidad matriculados en educación secundaria puede ser similar o ligeramente mayor que en primaria, oscilando entre el 1% y el 3% aproximadamente; y en educación superior, el porcentaje de alumnos con discapacidad matriculados en educación superior tiende a ser menor que en los niveles de primaria y secundaria, y puede variar entre el 1% y el 2%.

En definitiva, este último modelo ha supuesto un cambio radical en la manera de ver a la diversidad funcional en sí. En este modelo, la diversidad (y en este caso no solo funcional, sino en todos los sentidos), no es vista como una dificultad adicional y un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer y mostrar la realidad de la sociedad actual: una sociedad cada vez más heterogénea y cambiante.

A pesar de que el modelo social es el que actualmente tiene más presencia tanto en el mundo académico como en la sociedad en su conjunto, es necesario hacer mención a un cuarto modelo que está ganando más relevancia con el paso del tiempo: el modelo de la diversidad (Rodríguez-Rodríguez et al., 2024).

Ya en 2006, autores como Agustina Palacios y Javier Romañach defendían la necesidad de un nuevo modelo que defienda y otorgue el mismo valor moral independientemente del grado de discapacidad que se posea (Toboso Martín; Arnau Ripollés, 2008). De esta manera, el modelo de la diversidad también garantiza el respeto de los Derechos Humanos de las personas que, debido a su bajo desempeño funcional, no puedan ejercer su autodeterminación (Toboso Martín; Arnau Ripollés, 2008). Dentro de la diversidad de personas que pueden tener dificultades para ejercer plenamente su autodeterminación, se incluyen aquellos con discapacidades cognitivas o físicas significativas, personas mayores con deterioro cognitivo, personas con enfermedades mentales graves, entre otros. Estos grupos pueden enfrentar barreras para expresar sus preferencias, tomar decisiones informadas o participar activamente en la toma de decisiones sobre sus vidas.

En cuanto a si los profesores tienen en cuenta las expectativas previas sobre el rendimiento de los alumnos antes de asumir el cargo, es una cuestión que puede variar según el enfoque y la filosofía educativa de cada profesor y de cada institución. Algunos profesores pueden tener en cuenta las expectativas previas, pero es importante que, al mismo tiempo, reconozcan el potencial único de cada estudiante y estén dispuestos a apoyarlos en su desarrollo académico y personal, independientemente de cualquier prejuicio o expectativa previa (García Marín; Álvarez Martínez-Iglesias, 2024). En cualquier caso, los educadores pueden beneficiarse de adoptar un enfoque centrado en el estudiante, donde se reconozca y se valore la diversidad de habilidades, experiencias y necesidades de cada alumno, y se trabaje para crear un entorno inclusivo que fomente el aprendizaje y el crecimiento de todos los estudiantes (Trigueros Cano et al., 2023).

Cabe decir que esta evolución de los modelos de sociedad y sus consecuencias en la educación no surgieron solo por un cambio en la mentalidad y una mayor concienciación. Al contrario, la evolución hacia un modelo más social e inclusivo se debe a las diferentes interpretaciones del derecho a la no discriminación y a la educación recogidos en el artículo 14 y 27 respectivamente de la Constitución Española y, como destaca a las exigencias tanto nacionales como internacionales para garantizar una mayor inclusión.

La Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Actualmente, existe una única manera de comprender una educación verdaderamente inclusiva, es decir, de calidad, y –afortunadamente– está cada vez más presente en la sociedad actual (sobre todo en el ámbito académico y el de la formación universitaria). Esta manera consiste en el respeto de la diversidad, la vida autónoma y la dignidad humana tal como se recoge en el marco del derecho. Para ello, ha sido necesaria una evolución que ha tenido lugar durante décadas.

Aunque la Constitución Española de 1978 reconoce en el artículo 27 el derecho de todos los españoles a recibir una educación y el consecuente deber de los poderes públicos de garantizarlo, el desarrollo de este derecho constitucional ha sido modificado múltiples veces (Souto Galván, 2022), ya desde la propia creación de la Constitución.

Dentro de los diferentes cambios en el modelo social español, un documento internacional en particular ha influenciado significativamente en el paradigma de la diversidad funcional en España: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es un documento internacional de las Naciones Unidas donde, como indica el nombre, se recoge una serie de derechos de las personas en situación de discriminación por motivos de bajo desempeño funcional que los estados miembros se comprometen a garantizar y proteger. Dicha Convención fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. La aprobación de este documento es uno de los acontecimientos más influyentes a nivel social, político y legislativo en lo que respecta a las personas con bajo desempeño funcional.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad consta de un preámbulo y 50 artículos en los que se aclaran y definen conceptos claves como las personas con bajo desempeño funcional o el diseño universal, se establecen derechos y medidas específicas para garantizar derechos como la dignidad, vida, participación social y política, libertad de expresión, desplazamiento y la pertenencia a una comunidad, entre otros. Además, aparece el concepto de “ajustes razonables” que es fundamental, refiriéndose a las modificaciones y adaptaciones necesarias en entornos, políticas y prácticas para garantizar la plena participación y el acceso igualitario de las personas con discapacidad (Álvarez Martínez-Iglesias et al., 2021a).

En el contexto escolar, los ajustes razonables pueden incluir medidas como la adaptación de materiales educativos, la modificación de métodos de enseñanza, la provisión de tecnología de asistencia, la adecuación de infraestructuras físicas, la asignación de apoyos adicionales, entre otros. En cuanto a cómo entienden las escuelas y el gobierno español el concepto de ajustes razonables y cómo lo implementan en la práctica escolar cotidiana, puede variar según diferentes factores, como las políticas educativas, la capacitación del personal docente, los recursos disponibles y la cultura escolar. En España, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, reconoce el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación, estableciendo la obligación de adoptar medidas de acción positiva y de adecuar los entornos para garantizar la plena inclusión de las personas con discapacidad. Además, existe la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que establece el marco general de actuación en el ámbito educativo. En la práctica, esto implica que las escuelas españolas deben tomar medidas concretas para garantizar la inclusión educativa de todos los estudiantes, incluyendo la implementación de ajustes razonables para aquellos que lo necesiten. Esto puede incluir la elaboración de planes de atención a la diversidad, la formación del profesorado en pedagogías inclusivas, la adaptación de los espacios físicos y la colaboración con servicios de apoyo externos, entre otras acciones. Sin embargo, la implementación efectiva de estos principios puede variar según las circunstancias específicas de cada centro educativo y la voluntad política para promover la inclusión.

El objetivo principal de esta Convención según el propio documento oficial es “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” (ONU, 2006, p. 4).

Este objetivo sugiere, como resalta que la CDPD no pretende crear nuevos derechos para las personas con bajo desempeño funcional, sino más bien asegurar que los derechos presentes en otros Tratados de derechos humanos se garanticen de verdad a este colectivo y a sus circunstancias, haciendo un especial énfasis en el principio de la no discriminación, originando un cambio significativo en el modelo anterior, ya que no solo se establece una definición clara de lo que es una persona con bajo desempeño funcional, sino que también se afirman unos principios a favor de un objetivo principal: la autonomía de este colectivo.

Enfocar la autonomía de las personas con bajo desempeño funcional como objetivo final de esta Convención tiene consecuencias importantes. El concepto de autonomía de este colectivo implica que las personas con bajo desempeño funcional deben disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones esto, a su vez, implica que todos los espacios sociales deben tener las adaptaciones necesarias para incluir a estas personas.

Concretamente, el ámbito educativo (en todos sus niveles) debe ser del todo inclusivo para ser de calidad, ya que es el proceso en el que el alumnado adquiere y desarrolla conocimientos y destrezas fomentando, a su vez, el desarrollo de su autonomía y, por tanto, creando conciencia cívica (Álvarez Martínez-Iglesias; Díaz Santa María; Molina Saorín, 2021). Por este motivo, la CDPD reafirma esta perspectiva mediante la inclusión de un artículo dedicado exclusivamente a la educación: el artículo 24.

Entre los diversos elementos de este artículo, destacan el derecho de las personas con bajo desempeño funcional a formar parte del sistema educativo y a no ser excluidos por su situación de discapacidad y la obligación de los estados miembros a ofrecer las medidas y apoyo necesario para que estas personas puedan alcanzar su máximo desarrollo académico, personal y social (ONU, 2006).

Este artículo de la CDPD implica que los estados miembros deben desarrollar un sistema educativo fundamentado en estos principios con los que se han comprometido, coordinando los diferentes organismos involucrados (tanto públicos como privados) y desarrollando una legislación educativa clara, concreta y coherente con la CDPD para fomentar una educación más inclusiva en la que todas las personas, independientemente de su condición, puedan desarrollar su autonomía personal.

En el caso de España, la concreción de la CDPD en el ámbito educativo se ve reflejada en las leyes orgánicas educativas del país (desde su entrada en vigor en España desde 2008). La ley educativa aprobada más reciente es la Ley Orgánica 3/2020 de 9 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, comúnmente referida como LOMLOE, la cual será analizada a continuación (España, 2020).

La Convicción Profesional del Profesorado: Un Aspecto Clave

Independientemente de la política educativa nacional e internacional, hay un elemento fundamental a la hora de garantizar el éxito de los esfuerzos hacia una educación inclusiva: el equipo docente. Como destaca el elemento fundamental para el cambio del sistema educativo actual hacia uno más inclusivo son los profesores.

Este papel tan importante del profesorado no solo se demuestra en las metodologías usadas o conocimientos que posea, sino más en sus actitudes en lo que respecta a la inclusión educativa, ya que la actitud que un docente posea condicionará considerablemente su práctica profesional (Álvarez Martínez-Iglesias et al 2021b).

Es más, diferentes investigaciones han destacado que un factor clave para que las medidas inclusivas (ya sean políticas, organizativas, legislativas o jurídicas) tengan éxito son las actitudes del profesorado

(Ahmmed; Sharma; Deppeler, 2012; Alquraini, 2012; Anton, 2008; Artavia Granados, 2005; Díaz, 2002; Girauo, 2007; Moreno et al., 2006; Moliner Garcia, 2008). Borrero López (2012) reafirma la importancia de esa actitud positiva de los docentes al destacar que “las actitudes, creencias, valores y expectativas del profesorado son muy importantes en la formación del estudiante y éstas están siempre condicionadas no sólo por los procesos formativos, sino por otros factores que repercuten con mayor incidencia” (p. 358).

A la hora de analizar el papel de la convicción y las actitudes del profesorado para la inclusión educativa, hay dos conceptos psicológicos que fundamentan su relevancia: la Inteligencia Emocional y el efecto Pigmalión.

La Inteligencia Emocional fue definida por primera vez por Salovey y Mayer (1990) como “la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo” (p.189).

Además de esta definición inicial, futuras investigaciones destacan cómo este uso de las emociones no solo afecta a la manera de interpretar la información, sino también puede ayudar en el proceso de resolución de problemas (Mestre; Palmero; Guil, 2004).

Estas habilidades no solo son beneficiosas para la vida de un individuo, sino también en la de los trabajadores (Goleman, 1995). En el ámbito educativo, esto significa que los profesores pueden desarrollar una habilidad que facilite el desarrollo socioeconómico de los estudiantes durante su etapa educativa.

El otro concepto que demuestra el valor de la convicción y actitud inclusiva del profesorado para la inclusión educativa es el efecto Pigmalión.

El concepto del efecto Pigmalión surge a partir de la conclusión de Rosenthal y Jacobson (1968) que dice que “cuando los profesores esperaban que ciertos alumnos mostraran un mayor desarrollo intelectual, esos alumnos demostraron un mayor desarrollo intelectual” (p. 20).

A partir de este descubrimiento, Rosenthal y Jacobson (1968) trataron de explicar este fenómeno, dándole el nombre de efecto Pigmalión, a pesar de que este nombre luego será llamado también “profecía autocumplida”.

Ambos autores, y otros en el futuro, profundizaron más sobre este efecto y se centraron en cómo las expectativas formuladas por los docentes sobre el rendimiento de su alumnado condicionan cómo los estudiantes se sentirán (Rosenthal; Jacobson, 1968) y esas maneras de tratarlos influyen, a su vez, en los resultados finales del alumnado.

Metodología

Objetivos

El propósito general de este estudio es investigar cómo los profesores de Educación Secundaria en la Región de Murcia el proceso de enseñanza que realizan a los estudiantes con bajo desempeño funcional y las posibles diferencias en función de las variables sociodemográficas.

Analizar las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores de Secundaria en relación con los estudiantes que tienen dificultades de funcionamiento.

Identificar qué factores sociodemográficos pueden influir en la percepción de los profesores.

Población y Muestra

El estudio se enfoca en los profesores de Educación Secundaria en la Región de Murcia, abordando diversas características como sexo, edad, especialidad, tipo de centro y, si aplica, situación de discapacidad.

Esta amplia cobertura garantiza que todos los profesores, independientemente de su especialización o el tipo de centro donde trabajen, sean incluidos en la investigación.

Se trata de un estudio descriptivo-correlacional con un universo de profesores que trabajan en Educación Secundaria en Murcia con alumnos con discapacidad en 20 centros diferentes, concretamente se recopiló datos de 89 profesores. Se logró representar la totalidad de las especialidades de secundaria, exceptuando Alemán, Cultura Clásica y Audición y Lenguaje. Las especialidades más comunes entre los encuestados fueron Lengua y Literatura (18,4% del total), Inglés (12,6%) y Geografía e Historia (11,5%).

La muestra se considera balanceada toda vez que, ya que la proporción de participantes de ambos sexos es similar, con un 34,2% de hombres y un 65,8% de mujeres. En términos de edad, el grupo más representado fue el de 50 a 55 años (25,3% del total), mientras que el grupo de más de 64 años fue el menos representado (3,8%). A continuación, se presenta el diagrama sectorial que representa todos los intervalos de edad incluidos en este estudio con sus respectivos porcentajes.

Instrumento

Según lo explicado por Díaz Santa María y Molina Saorín (2021), la EPREPADI-1 fue inicialmente concebida con dos propósitos principales: evaluar el impacto negativo del lenguaje (uso de un lenguaje excluyente hacia personas con bajo rendimiento funcional) y proporcionar una visión de la percepción del profesorado de educación primaria, explorando posibles correlaciones entre su formación en bajo desempeño funcional y su experiencia profesional.

En cuanto a las adaptaciones realizadas para la EPREPADI-2, se destaca una reducción general en el número de ítems (de 64 a 46 en total) y una disminución en los bloques temáticos, pasando de 4 a 3: conocimiento sobre los derechos del alumnado, opinión personal sobre la práctica docente y percepción del lenguaje utilizado en relación con el concepto de discapacidad. Además, se efectuaron cambios en varias preguntas para incluir las diferentes especialidades presentes en la educación secundaria, y se actualizó la referencia a la legislación educativa, sustituyendo la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la LOE de 2006 (LOMLOE) (España, 2020).

También se ha tenido en cuenta las posibles adaptaciones que hayan sido necesarias para aquellas personas que se encuentren en situación de discapacidad: tiempo adicional, proporcionar acceso a herramientas como lectores de pantalla, software de reconocimiento de voz o teclados adaptados para personas con discapacidades visuales o motoras, adaptaciones en el formato, apoyos visuales o auditivos y asegurar que los entornos de prueba sean accesibles y confortables para personas con discapacidades físicas o sensoriales, por ejemplo, proporcionando acceso sin barreras arquitectónicas o ajustando la iluminación y el ruido ambiental.

Diseño del Análisis de los Datos

Los datos de esta investigación fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS versión 23, adecuado para estudios descriptivos y metodologías cuantitativas. Antes del análisis, los resultados de la encuesta de la Universidad de Murcia se transfirieron al formato SPSS (versión 23) para la creación de una matriz de datos.

El proceso de análisis de datos incluyó los siguientes pasos: primero, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad utilizando el coeficiente alfa de Cronbach para validar el instrumento utilizado en el estudio (ver Tabla 1), el EPREPADI-2. Una vez completada esta etapa, se procedió con un análisis descriptivo de los ítems del cuestionario, clasificados según los tres objetivos específicos del estudio mencionados previamente.

Tabla 1. Resultado de la prueba de Alfa de Cronbach.

Alfa de Cronbach	No. de elementos
0,702	25

Nota: Para el procesamiento de esta prueba, se descartaron los datos sociodemográficos y las preguntas de respuesta múltiple del cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

Este análisis descriptivo implicó la creación de tablas de frecuencia que recopilaban las respuestas del cuestionario. Estas tablas fueron diseñadas para abordar los dos objetivos específicos del estudio, centrándose en la percepción de la práctica docente. En segundo lugar, se elaboraron una serie de pruebas para determinar si la variable Edad tiene alguna relación significativa con el resto de preguntas de la EPREPADI-2. Para esto, se empezó con la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y el uso de la prueba de correlación de Spearman tras determinar la distribución no normal de los ítems del cuestionario. Tanto la prueba de Kolmogorov-Smirnov como la prueba de correlación de Spearman corresponden al tercer objetivo específico de esta investigación.

Resultados

Objetivo Específico 1

En lo que respecta a la práctica docente con este colectivo (P28, P11, P12, P13, P15, P21, P34, P29, P30, P31, P32, P35, P36, P37, P39, P41, P46) los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Antes de analizar la práctica profesional del profesorado en sí, es conveniente primero analizar qué piensan ellos sobre el sistema educativo actual a la hora de incluir a alumnado con bajo desempeño funcional (P28). Cuando el profesorado fue preguntado por esto, se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 2):

Tabla 2. Percepción de los docentes sobre la inclusión de alumnado con bajo desempeño funcional.

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		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	3,8%
Parcialmente de acuerdo	24	30,4%
No estoy seguro	11	13,9%
Parcialmente en desacuerdo	28	35,4%
Totalmente en desacuerdo	13	16,5%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, una ligera mayoría (51,9%) discrepa con la idea de que la educación que reciben es de calidad. Por otra parte, un 34,2% sí está de acuerdo mientras que el 13,9% restante no está seguro.

Una vez obtenido la opinión del profesorado sobre el sistema educativo actual, estos fueron preguntados por los conocimientos y elementos que consideran más importantes (Tabla 3) para conseguir una educación más inclusiva (P11 y P12):

Tabla 3. Percepción de los docentes sobre los conocimientos más necesarios en inclusión.

Respuestas	Respuestas		Porcentaje de casos
	n	Porcentaje	
Tener conocimientos didácticos para poder flexibilizar la enseñanza	70	26,7%	88,6%
Tener conocimientos para evaluar sin usar calificaciones numéricas	24	9,2%	30,4%
Tener conocimientos sobre la legislación educativa	35	13,4%	44,3%
Tener conocimientos de planificación en el marco del diseño universal de aprendizaje	37	14,1%	46,8%
Tener conocimientos de evaluación en el marco del diseño universal para el aprendizaje	28	10,7%	35,4%
Tener conocimientos específicos sobre las diferentes discapacidades	68	26,0%	86,1%
Total	262	100,0%	331,6%

Nota: Los encuestados podían seleccionar un máximo de 4 opciones para esta pregunta. Fuente: Elaboración propia.

Entre los diferentes conocimientos, los conocimientos más seleccionados fueron los que están relacionados con la flexibilidad en el aula (88,6%) seguido por aquellos sobre las diferentes especialidades (86,1%). A la inversa, las dos opciones menos escogidas fueron los conocimientos sobre la evaluación (30,4%) y los conocimientos relacionados con el DUA (46,8%).

A la hora de elegir los elementos que consideran más importantes (Tabla 4) para la inclusión en el aula, el elemento más seleccionado corresponde con las necesidades individuales del alumnado (84,8%), seguido del principio de igualdad entendido como dar a cada alumno lo que necesita, no a todos lo mismo (63,3%) y los materiales y diseño del aula (51,9%). Los elementos más relacionados con el currículo, al contrario, son los que han sido considerados menos importantes por los participantes.

Tabla 4. Elementos curriculares para alcanzar la inclusión.

Respuestas	Respuestas		Porcentaje de casos
	n	Porcentaje	
Los objetivos de etapa	21	10,2%	26,6%
Los contenidos	21	10,2%	26,6%
Las competencias	5	2,4%	6,3%
Los materiales y diseño del aula	41	20,0%	51,9%
Las necesidades individuales del alumnado	67	32,7%	84,8%
El principio de igualdad	50	24,4%	63,3%
Total	205	100,0%	259,5%

Nota: Los encuestados podían seleccionar un máximo de 3 opciones para esta pregunta. Fuente: Elaboración propia.

Las siguientes preguntas de este cuestionario (P13, P15, P21 y P34) estaban relacionadas con el Plan de Atención a la Diversidad y el grado de compromiso que tienen con él en su práctica docente. Las respuestas a estas preguntas fueron las siguientes:

Cuando son preguntados por su grado de participación en la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad de su centro (Tabla 5), solo 27 profesores sí han participado (34,2% del total).

Tabla 5. Plan de atención a la diversidad.

Respuestas	Respuestas		Porcentaje de casos
	n	Porcentaje	
Este curso sí he participado en la elaboración del plan de atención a la diversidad de mi centro	27	30,0%	34,2%
Este curso no he participado en la elaboración del plan de atención a la diversidad de mi centro	28	31,1%	35,4%
No estoy seguro de si, según la normativa vigente, me corresponde (o no) participar en su elaboración	12	13,3%	15,2%
No he participado en su elaboración porque no he recibido invitación o requerimiento para ello	23	25,6%	29,1%
Total	90	100,0%	113,9%

Nota: Los encuestados podían seleccionar múltiples opciones para esta pregunta. Fuente: Elaboración propia.

Esa poca participación en la elaboración de este documento escolar contrasta con el conocimiento que este profesorado considera que tiene sobre él (Tabla 6). Un 65,8% considera, en mayor o menor medida, conocer los contenidos y la estructura de los planes de sus centros, mientras que solo un 11,4% reconoce su desconocimiento y el 22,8% no está seguro.

Tabla 6. Conocimiento sobre el plan de atención a la diversidad.

Poseo conocimientos claros sobre la estructura y contenido del plan de atención a la diversidad aprobado en mi centro		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	21	26,6%
Parcialmente de acuerdo	31	39,2%
No estoy seguro	18	22,8%
Parcialmente en desacuerdo	5	6,3%
Totalmente en desacuerdo	4	5,1%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

De los 79 profesores, solo 1 discrepa con el deber de conocer e implementar las medidas del Plan de Atención a la Diversidad y la necesidad de cooperar con el resto del profesorado del centro, mientras que 71 están de acuerdo y 7 no están seguros (Tabla 7).

Tabla 7. Medidas de atención a la diversidad compartidas.

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		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente correcto	62	78,5%
Parcialmente correcto.	9	11,4%
No estoy seguro.	7	8,9%
Totalmente incorrecto	1	1,3%
Total	79	100%

Nota: No se incluye el apartado de Parcialmente incorrecto en la tabla debido a la ausencia de casos. Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que 71 de los 79 docentes considera que se deben conocer e implementar las medidas del Plan de Atención a la Diversidad, 63 de ellos sí las incorpora en su práctica profesional mientras que 9 de ellos no y 7 no están seguros (Tabla 8).

Tabla 8. Programaciones docentes.

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		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	37	46,8%
Parcialmente de acuerdo	26	32,9%
No estoy seguro	7	8,9%
Parcialmente en desacuerdo	6	7,6%
Totalmente en desacuerdo	3	3,8%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

Las dos preguntas siguientes (P29 y P30) están relacionadas con las pruebas de evaluación y exámenes. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Cuando son preguntados por las pruebas de evaluación, un 38% considera que es justo y necesario que éstas sean homogéneas, mientras que un 48,5% discrepa y el 13,9% no está seguro (Tabla 9).

Tabla 9. Evaluación.

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		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	10	12,7%
Parcialmente de acuerdo	20	25,3%
No estoy seguro	11	13,9%
Parcialmente en desacuerdo	13	16,5%
Totalmente en desacuerdo	25	31,6%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que un 48,5% del profesorado encuestado estaba en contra de las pruebas de evaluación homogéneas para todos, solo un 38% dice no utilizar un mismo modelo de examen frente a un 60,7% que sí lo hace excepto a los alumnos que tienen adaptaciones curriculares recogidas en su ficha de estudiante oficial (Tabla 10).

Tabla 10. Adaptaciones en la evaluación.

Cuando hago exámenes utilizo siempre un mismo modelo para todo el alumnado (salvo para quienes tienen adaptación curricular, PTI)		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	31	39,2%
Parcialmente de acuerdo	17	21,5%
No estoy seguro	1	1,3%
Parcialmente en desacuerdo	12	15,2%
Totalmente en desacuerdo	18	22,8%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente serie de preguntas tiene que ver con la planificación, metodología y actividades empleadas en el aula (P31, P35, P36, P37, P39 y P46). Las respuestas ofrecidas por el profesorado son las siguientes:

A la hora de preparar la programación docente, más de la mitad de los encuestados (57%) se coordina con ambos especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, mientras que un 6,3% no está seguro y el 36,8% restante no se coordina con ellos (Tabla 11).

Tabla 11. Coordinación docente.

El diseño de mi programación docente lo hago siempre en coordinación con los profesores especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	19	24,1%
Parcialmente de acuerdo	26	32,9%
No estoy seguro	5	6,3%
Parcialmente en desacuerdo	13	16,5%
Totalmente en desacuerdo	16	20,3%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se les pide a los participantes que distingan entre medidas ordinarias y no ordinarias, solo un 25,3% reconoce que es capaz de hacerlo, mientras que un 32,9% no está seguro y un 41,7% admite no saber distinguir entre ambos tipos de medida (Tabla 12).

Tabla 12. Medidas ordinarias y específicas.

Reconozco que, de entre las siguientes tres medidas, no sabría decir cuáles son ordinarias (y cuáles no): aprendizaje por tareas; contrato didáctico; enseñanza multinivel		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	22	27,8%
Parcialmente de acuerdo	11	13,9%
No estoy seguro	26	32,9%
Parcialmente en desacuerdo	9	11,4%
Totalmente en desacuerdo	11	13,9%
Total	9	100%

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las actividades en clase, un 62% del profesorado encuestado dice usar las mismas actividades para todos en el aula aplicando las adaptaciones necesarias mientras que un 35,5% dice lo contrario (Tabla 13).

Tabla 13. Trabajo en clase.

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		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	22	27,8%
Parcialmente de acuerdo	27	34,2%
No estoy seguro	2	2,5%
Parcialmente en desacuerdo	18	22,8%
Totalmente en desacuerdo	10	12,7%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su conocimiento sobre el DUA y su aplicación a la hora de diseñar su programación docente, solo el 25,8% de los participantes dice entender y utilizar esta técnica de diseño en su práctica docente, mientras que más de la mitad (56,9%) admite desconocer y no usar el DUA en su labor profesional (Tabla 14).

Tabla 14. Diseño universal de aprendizaje.

Conozco las bases del diseño universal de aprendizaje (DUA) y lo utilizo siempre que planifico actividades o unidades didácticas		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	4	5,1%
Parcialmente de acuerdo	16	20,3%
No estoy seguro	14	17,7%
Parcialmente en desacuerdo	14	17,7%
Totalmente en desacuerdo	31	39,2%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

A la hora de determinar si todos sus alumnos participan en igualdad de condiciones y al completo, el profesorado se muestra algo dividido. Por un lado, un 43% considera que sus alumnos participan de manera equitativa en clase. Por otro lado, un 38% considera que no todos los alumnos participan plenamente (Tabla 15).

Tabla 15. Equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si les preguntasen, mis alumnos dirían que ni todos participan plenamente en mis actividades, ni tampoco en igualdad de condiciones		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	9	11,4%
Parcialmente de acuerdo	25	31,6%
No estoy seguro	15	19,0%
Parcialmente en desacuerdo	14	17,7%
Totalmente en desacuerdo	16	20,3%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

Cuando son preguntados si hablan en clase sobre cuestiones que afectan a las personas con bajo desempeño funcional, la mayoría de encuestados (67,1%) dice que sí tratan de tener estas conversaciones en clase mientras que un 11,4% no está seguro y el 21,6% no habla de estas cuestiones en clase (Tabla 16).

Tabla 16. Toma de conciencia.

Habitualmente, hablo con mis alumnos sobre diferentes cuestiones relacionadas con la discapacidad (derechos, lenguaje adecuado, capacidades, discriminación, respeto, etc.)		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	20	25,3%
Parcialmente de acuerdo	33	41,8%
No estoy seguro	9	11,4%
Parcialmente en desacuerdo	7	8,9%
Totalmente en desacuerdo	10	12,7%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

La última pregunta perteneciente al segundo objetivo explícito está relacionada con lo que los propios encuestados piensan sobre su preparación para poder afrontar correctamente los retos que suponen tener alumnado con bajo desempeño funcional en el aula (P32). Las respuestas obtenidas fueron las siguientes (Tabla 17):

Tabla 17. Calidad en la respuesta al alumnado con discapacidad.

Según mi opinión, no estoy preparado para ofrecer una respuesta educativa de calidad para aquellos alumnos que tienen discapacidad		
Respuestas	n	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	17	21,5%
Parcialmente de acuerdo	27	34,2%
No estoy seguro	10	12,7%
Parcialmente en desacuerdo	15	19,0%
Totalmente en desacuerdo	10	12,7%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como refleja esta tabla, solo 25 de los 79 participantes (31,7%) se considera preparado para poder dar una educación de calidad a este colectivo mientras que 10 profesores (12,7%) no están seguro y los 44 profesores restantes (55,7%) admiten no estar listos.

Objetivo Específico 2

Para este último objetivo específico, se realizó una serie de operaciones estadísticas para determinar si la edad de los participantes ha influido en alguna de las respuestas a la EPREPADI-2. Para ello, se empezó realizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la distribución de las variables (Tabla 18):

Tabla 18. Resultados de las pruebas Kolmogorov-Smirnov.

Pregunta de EPREPADI-2	Significación asintótica (bilateral)	Est.
P14	<0,001	0,324
P15	<0,001	0,201
P16	<0,001	0,158
P17	<0,001	0,338
P18	<0,001	0,350
P19	<0,001	0,210
P20	<0,001	0,518
P21	<0,001	0,391
P22	<0,001	0,383
P23	<0,001	0,347
P24	<0,001	0,175
P25	<0,001	0,241
P26	<0,001	0,247
P28	<0,001	0,461
P29	<0,001	0,259
P30	<0,001	0,196
P31	<0,001	0,251
P32	<0,001	0,264
P34	<0,001	0,172
P35	<0,001	0,278
P36	<0,001	0,238
P37	<0,001	0,212
P39	<0,001	0,296
P46	<0,001	0,248

Nota: No se han incluido la P10, P11, P12 y P13 debido a que son preguntas de respuesta múltiple. Fuente: Elaboración propia.

Dado que los resultados de la prueba para todas las variables usadas en el estudio tienen una significación asintótica inferior a 0,001 y, por lo tanto, $p < 0,05$, la distribución de las variables no es normal.

Una vez establecida la distribución no normal, se procedió a determinar la correlación entre la variable Edad y el resto de preguntas del cuestionario mediante la prueba de coeficiente de correlación de rangos de Spearman (Tabla 19):

Tabla 19. Resultados de las pruebas de correlación de Spearman.

Variables	ρ	p
Edad - P14	0,13	0,911
Edad - P15	0,229	0,042
Edad - P16	-0,035	0,762
Edad - P17	0,004	0,973
Edad - P18	-0,050	0,659
Edad - P19	-0,044	0,699
Edad - P20	-0,035	0,758
Edad - P21	0,106	0,355
Edad - P22	0,169	0,137
Edad - P23	0,230	0,042
Edad - P24	-0,077	0,052
Edad - P25	0,013	0,908
Edad - P26	-0,042	0,711
Edad - P28	0,094	0,410
Edad - P29	0,196	0,084
Edad - P30	0,076	0,503
Edad - P31	0,347	0,002
Edad - P32	-0,209	0,064
Edad - P34	0,147	0,195
Edad - P35	-0,297	0,008
Edad - P36	0,151	0,185
Edad - P37	0,190	0,093
Edad - P39	-0,126	0,269
Edad - P46	00,91	0,424

Nota: No se han incluido la P10, P11, P12 y P13 debido a que son preguntas de respuesta múltiple. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver en la tabla anterior solo hay cuatro casos en los que sí hay correlación con la variable Edad (P15, P23, P31 y P35) dado que en estos casos se cumple que $p < 0,05$. Además, hay una relación directa entre la edad y P15, P23 y P31 dado que $\rho > 0$ y, al contrario, hay una relación indirecta entre la variable Edad y P35 ya que $\rho < 0$.

En conclusión, con estos datos podemos destacar que:

- Existe una relación directa significativa entre los rangos de edad de los participantes y sus conocimientos sobre la estructura y contenidos del plan de atención a la diversidad aprobado en sus centros;
- Existe una relación directa significativa entre los rangos de edad de los participantes y el hecho de que consideren que la CDPD sí incluye la lucha contra los estereotipos como tarea del profesorado;
- Existe una relación directa significativa entre los rangos de edad de los participantes y el hecho de que coordinen su programación docente con los especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica;
- Existe una relación indirecta significativa entre los rangos de edad de los participantes y el hecho de que sepan qué medidas son ordinarias y cuáles no entre el aprendizaje por tareas, contrato didáctico y la enseñanza multinivel;
- No existe ninguna relación significativa entre la edad y el resto de variables de este estudio.

Discusión

Los resultados expuestos en la sección anterior se pueden considerar un termómetro que nos indica la salud que goza el sistema educativo sobre las cuestiones de investigación. Estas ideas serán discutidas siguiendo el orden establecido en los objetivos específicos del estudio.

En segundo lugar, las respuestas obtenidas de los participantes sobre su práctica docente también ofrecen información relevante.

La información obtenida sobre los elementos que los profesores consideran indispensables para la inclusión (Tablas 12 y 13) resulta interesante ya que, a pesar de que estos resultados eran predecibles, menos de la mitad de encuestados (46,8%) consideran el diseño universal del aprendizaje importante. Este punto es llamativo considerando que la LOMLOE hace mención explícita a este concepto en al menos dos ocasiones. Este razonamiento es en parte reforzado al ver que solo un 25,8% de los encuestados dice conocer y aplicar en su práctica los principios del DUA (Tabla 14).

En lo que respecta a los planes de atención a la diversidad de los centros, es interesante que, a pesar de que la mayoría de profesores no hayan participado en su elaboración (Tabla 4), la mayoría de ellos sí conoce su estructura y contenidos y los implementa en su programación docente (Tablas 15 y 17). Esto sugiere que, aunque el profesorado no desee (o sepa) participar en su diseño, sí que consideran importante este documento escolar para su práctica docente.

A la hora de analizar la metodología de los encuestados, hay ciertos datos que también son de especial interés.

Por un lado, mientras que los profesores en su mayoría discrepan con la idea de que usar pruebas homogéneas en el aula es lo más justo (Tabla 18), más de la mitad de ellos reconoce utilizar el mismo examen en sus clases, exceptuando a los alumnos con PTI (Tabla 19). Estos resultados sugieren que, a pesar de que los docentes consideran necesario adaptar sus pruebas a su alumnado, en la práctica, la mayoría de ellos se limita a hacer los mínimos cambios necesarios que son establecidos en los PTI.

Por otro lado, un 62% dice que el alumnado con bajo desempeño funcional sigue trabajando con adaptaciones en el aula ordinaria (Tabla 13) a pesar de que solo un 25,3% sea capaz de distinguir entre medidas ordinarias y cuáles no (Tabla 13), un 43% de ellos considere que todo su alumnado trabaja y participa en el aula en igualdad de condiciones (Tabla 17) y el hecho de que solo un 31,7% se considere preparado para dar una respuesta educativa a este alumnado (Tabla 17).

Valorando estas respuestas se puede concluir que, a pesar de no considerarse con los conocimientos o preparación suficiente, una mayoría de profesores procura que todos los alumnos permanezcan trabajando en el aula ordinaria, pero no todos ellos consiguen que su alumnado tenga un mismo grado de participación dentro de sus posibilidades.

En tercer y último lugar, los resultados obtenidos para dar respuesta al último objetivo específico señalan que solo hay una relación significativa entre la edad y las variables P15, P23, P31 y P35. Esta información plantea una serie de ideas.

La primera idea relevante es el hecho de que la edad tenga una relación directa con el hecho de que el profesorado conozca el plan de atención a la diversidad de su centro (P15). Esto sugiere que el profesorado de mayor edad, y por ende más experiencia, sí que esté más interesado y/o acostumbrado a informarse sobre este documento interno del centro.

La segunda cuestión de interés es que la colaboración entre especialistas de PT y AL (P31) tenga una relación directa con el rango de edad de los encuestados. Similarmente a la idea anterior, esto insinúa que los docentes mayores tienden a colaborar más que el profesorado joven, ya sea debido a su experiencia o costumbre.

La tercera y última observación sobre estos resultados es la relación indirecta entre el hecho de que los docentes no sean capaces de diferenciar entre medidas ordinarias y las que no lo son y la edad. Esto sugiere que el profesorado más joven, a pesar de que terminaron sus estudios y formación universitaria más recientemente, tienen menos conocimientos sobre las diferentes medidas disponibles que los docentes de mayor edad (Álvarez Martínez-Iglesias; Díaz Santa María; Molina Saorín, 2021).

Conclusión

Estos datos obtenidos sobre la metodología de los docentes sugieren que, al igual que con los conocimientos en materia de legislación, la formación del profesorado también es deficiente en lo que respecta a las diferentes medidas, técnicas y recursos que estos profesionales tienen a su disposición para dar una respuesta educativa real a este alumnado. Esta escasa formación puede explicar también que la mayoría de profesores, a pesar de sus intenciones, se vea incapaz de paliar las diferentes barreras educativas que este alumnado tiene que afrontar en su día a día.

Por último, en lo que respecta al tercer objetivo específico del estudio, el hecho de que la edad solo tenga una relación significativa con 4 variables de la EPREPADI-2 sugiere que esas deficiencias ya mencionadas en la formación del profesorado no solo se limitan a la formación inicial que los docentes recibieron en la universidad sino también se extienden a su formación continua, si la hubiere.

Los resultados obtenidos en esta investigación comparten similitudes con el estudio realizado por Díaz Santa María y Molina Saorín (2021). En ese trabajo, los conocimientos y metodología del profesorado de educación primaria de la Región de Murcia también fueron examinados usando el instrumento que inspiró el de este estudio: la EPREPADI-1 y también se observó que este profesorado no posee suficientes conocimientos sobre las bases de la inclusión educativa (Díaz Santa María; Molina Saorín, 2022).

A pesar de que esta investigación estuviera dirigida a profesores de educación primaria en vez de educación secundaria, el hecho de que los resultados sean similares con ambos tipos de docentes puede sugerir la existencia de un problema en la formación que reciben en la universidad para futuras investigaciones.

Siguiendo una línea similar, la investigación realizada por Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz (2017), destaca una insatisfacción del profesorado de secundaria con la formación inicial recibida sobre inclusión educativa.

Sin embargo, las buenas expectativas de un profesor sobre sus estudiantes no son suficiente para obtener resultados positivos, es crucial que los propios estudiantes sean conscientes de esas expectativas. Para esto, una de las estrategias más útiles es el uso adecuado del feedback.

Dar feedback es una habilidad que se basa en ayudar al otro a entender sus propias fortalezas y debilidades necesarias para su progreso y la resolución de problemas (Moral, 2012). El feedback ha sido un objeto de investigación muy popular, en parte gracias a su relación intrínseca con el efecto Pigmalión.

Un claro ejemplo de la importancia de un feedback positivo para obtener buenos resultados se haya en la investigación realizada por Skinner y Belmont (1993). En ella, ambos autores destacan que cuando los alumnos perciben un escaso interés e involucramiento del profesor, su participación y colaboración en el aula disminuyen, mientras que, si los profesores se muestran preocupados y cercanos, los alumnos tienen un mayor nivel de felicidad y entusiasmo en el aula (Skinner; Belmont, 1993).

Tanto la Inteligencia Emocional como el efecto Pigmalión y el uso adecuado del feedback son herramientas muy útiles para que los profesores consigan que todos los alumnos tengan un mejor desarrollo intelectual, social y emocional. Sin embargo, estas herramientas son destrezas, lo que implica que los docentes no solo han de saber de su existencia, sino también desarrollarlas de manera activa en el aula para garantizar resultados.

La necesidad de desarrollar estas destrezas es aún más cierta en el ámbito de la educación inclusiva, ya que, históricamente, las expectativas del profesorado han sido especialmente bajas con alumnos que han sido categorizados como alumnado con necesidades educativas especiales (Booth; Ainscow, 2000).

Que los docentes sean inteligentes emocionalmente y conscientes de su posible parcialidad y subjetividad a la hora de generar expectativas en sus estudiantes puede ser de gran ayuda a la hora de conseguir que todos los alumnos se beneficien de estos elementos psicológicos y se involucren de verdad en el aula.

López de Maturana Luna (2010) también destaca la importancia de la autoconfianza de los docentes al defender que el hecho de confiar en sus habilidades es un elemento compartido entre buenos profesores.

Desarrollar la inteligencia emocional en los educadores es fundamental para mejorar su capacidad para gestionar las emociones propias y de los estudiantes, así como para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo emocional en el aula. Algunas formas de desarrollar la inteligencia emocional en los educadores son:

- **Formación y desarrollo profesional:** Ofrecer programas de formación y desarrollo profesional que incluyan talleres, cursos o seminarios sobre inteligencia emocional, habilidades de comunicación, gestión del estrés y resolución de conflictos.
- **Práctica reflexiva:** Fomentar la reflexión sobre las propias emociones y experiencias como educador, así como el impacto que tienen en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.
- **Apoyo y mentoría:** Proporcionar apoyo y mentoría a los educadores por parte de colegas más experimentados o de profesionales especializados en inteligencia emocional y bienestar docente.
- **Auto-cuidado:** Enseñar y promover prácticas de auto-cuidado entre los educadores, incluyendo el manejo del estrés, la importancia del descanso y la actividad física, y el establecimiento de límites saludables entre el trabajo y la vida personal.

También resulta necesario, buscar un equilibrio entre la carga de trabajo y el salario de los educadores que, en España, puede variar dependiendo del tipo de centro educativo, la ubicación geográfica, la experiencia y la calificación del educador, entre otros factores. En general, los educadores suelen tener una carga de trabajo semanal que incluye horas de clase, preparación de lecciones, corrección de trabajos, reuniones de equipo y actividades extracurriculares. Una jornada laboral típica puede ser de alrededor de 35 a 40 horas semanales. En cuanto al salario, los educadores en España pueden recibir diferentes remuneraciones dependiendo de su nivel educativo y de la etapa educativa en la que trabajen (por ejemplo, educación infantil, primaria, secundaria o universitaria). Además, hay diferencias salariales entre educadores de escuelas públicas y privadas.

De hecho, si lo comparamos con el salario mínimo en España, que en 2022 era de alrededor de 1.050 euros al mes para 14 pagas (14 mensualidades al año), el salario de un educador a tiempo completo (40 horas semanales) generalmente superaría este mínimo, pero puede variar significativamente dependiendo de los factores mencionados anteriormente. Es importante destacar que el salario de los educadores es un tema de debate y preocupación en muchos países, y existen movimientos y demandas para mejorar las condiciones laborales y salariales de los profesionales de la educación.

Contribuciones de los Autores

Conceptualización: Hammalil-Nájera Y y Martínez-Iglesias JMA; **Curación de datos:** Molina-Saorín J; **Análisis formal:** Hammalil-Nájera Y y Martínez-Iglesias JMA; **Obtención de fondos:** Molina-Saorín J; **Investigación:** Hammalil-Nájera Y y Martínez-Iglesias JMA; **Metodología:** Hammalil-Nájera Y y Martínez-Iglesias JMA; **Administración del proyecto:** Martínez-Iglesias JMA; **Recursos:** Molina-Saorín J;

Software: Hammalil-Nájera Y; **Supervisión:** Martínez-Iglesias JMA y Molina-Saorín J; **Validación:** Molina Saorín J; **Visualización:** Hammalil-Nájera Y y Martínez-Iglesias JMA; **Redacción - Preparación del borrador original:** Hammalil-Nájera Y y Martínez-Iglesias JMA; **Redacción - Corrección y edición:** Martínez-Iglesias JMA y Molina-Saorín J.

Referencias

AHMED, M.; SHARMA, U.; DEPPELER, J. Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 12, n. 3, p. 132-140, 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>

ALQURAINI, T. A. Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 12, n. 3, p. 170-182, 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>

ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, J.M. et al. The Development of Historical Competencies in Secondary Education: A Study Based on the Analysis of Sources in Spanish and Italian History Textbooks, **Revista Internacional de Aprendizaje, Enseñanza e Investigación Educativa**, v. 20, n. 4, p. 137-151, 2021a.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, J. M. et al. Secondary School Students' Perception of the Acquisition of Social Science Skill. **Social Sciences**, v. 10, n. 4, p. 126-131, 2021b. <https://doi.org/10.3390/socsci10040126>

ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, J. M.; DÍAZ SANTA MARÍA, Y.; MOLINA SAORÍN, J. **El código Cuomo: Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela**. Madrid: Dykinson, 2021.

ANTON, P. (2008). Experiencia formativa semipresencial de formación del profesorado en "Educación Inclusiva". In: CONGRESO DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN ESPECIAL. EDUCACIÓN INCLUSIVA: INTERROGANTES Y EXPERIENCIAS, V, 2008, Barcelona. **Anais [...]** Barcelona.

ARTAVIA GRANADOS, J. M. Actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. **Revista Pensamiento Actual**, v. 5, p. 6, p. 61-70, 2005.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion**. Bristol: CSIE, 2000.

BORRERO LÓPEZ, R. Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 30, n. 2, p. 333-364, 2012.

DALMEDA, M. E.; CHHABRA, G. Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. **Revista Española de Discapacidad**, Madrid v. 7, n. 1, p. 7-27, 2019, <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

DÍAZ SANTA MARÍA, Y.; MOLINA SAORÍN, J. Persons with Disabilities Facing the Mirage of the Right to Education: A Systematic Review of the Literature. **Frontiers in Education**, v. 6, p. 706372, 2021. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.706372>

DÍAZ SANTA MARÍA, Y.; MOLINA SAORÍN, J. The Right to Inclusive Quality Education: Primary School Teachers' Perceptions Based on the EPREPAD-1 Scale. **Sustainability**, v. 14, n. 9, p. 5063, 2022. <https://doi.org/10.3390/su14095063>

DÍAZ, E. M. El factor actitudinal en la atención a la diversidad. **Profesorado Revista de Currículum y Formación Del Profesorado**, v. 6, n. 1-2, p. 151-165, 2002.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>. Acceso en: 25 sept. 2023.

GARCÍA MARÍN, R.; ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, J. M. **Ventanas al universo desde sólidas raíces: La escuela rural y la igualdad de derechos en las sociedades moderna**. Madrid: Dykinson, 2024 <https://doi.org/10.14679/2741>

GIRAUDO, M. **Las actitudes: pilar de las transformaciones**. 2007. Recuperado de: <https://ulaseminariopsycyee.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/las-actitudes-y-la-transformacion.pdf>. Acceso en: 3 sept. 2023.

GOLEMAN, D. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1995.

LÓPEZ DE MATURANA LUNA, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. **Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado**, Granada, v. 14, n. 3, p. 149-164.

MESTRE, J. M.; PALMERO, F.; GUIL, R. Inteligencia Emocional una explicación desde los procesos psicológicos básicos. In: MESTRE, J. M.; PALMERO, F. (Eds.). **Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología**. Madrid: McGraw-Hill, 2004. p. 249-280.

MOLINER GARCIA, O. Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, n. 2, p. 27-44, 2008.

MORAL, R. R. El **Feedback Docente o una forma de mitigar el efecto Pigmalión**. Boletín Doctutor, 2012 [Actualizado 7 de enero 2015]. Recuperado de: <http://www.doctutor.es/?p=2225>. Acceso en: 20 sept. 2023.

MORALES-ENDRINO, J.; MOLINA-SAORÍN, J. M.; MARÍN-MARÍN, J. Validation of the EPACODI-1 Scale: University Students' Perceptions of Inclusive Education. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, , v. 13, n. 3, p. 642-654, 2023. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13030049>

MORENO, J. F. et al. Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 40, n. 5, p. 1-12, 2006. <https://doi.org/10.35362/rie4052493>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo**. Nueva York: ONU, 2006.

PALACIOS, A. Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En A. Palacios (Comp.), **Claves para incluir: Aprender, enseñar y comprender**. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

PEGALAJAR PALOMINO, M. C.; COLMENERO RUIZ, M. J. Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Tijuana, p. 19, n. 1, p. 84-97, 2017. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, T. et al. Access to University Studies: A New Form of Discrimination for Low-Functioning People. **Trends in Higher Education**, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2024. <https://doi.org/10.3390/higheredu3010001>

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the Classroom**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

SKINNER, E. A.; BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of Educational Psychology**, v. 85, n. 4, p. 571-581, 1993. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

SOUTO GALVÁN, C. La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. **Revista de Educación y Derecho**, Barcelona, n. 1 Extraordinario, p. 406-439, 2022. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713>

TOBOSO MARTÍN, M.; ARNAU RIPOLLÉS, M. S. La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. **Araucaria**, v. 10, n. 20, p. 64-94, 2008.

TRIGUEROS CANO, F. J. et al. El estudiante como capital humano en la educación secundaria: un análisis del impacto de variables sociodemográficas en la percepción del aprendizaje. **Áreas, Revista Internacional de Ciencias Sociales**, Murcia, v. 45, n. 1, p. 145-157, 2023. <https://doi.org/10.6018/areas.528211>

Sobre los Autores

YASSÍN HAMMALIL NÁJERA, Graduado en Educación Primaria en el curso bilingüe con la especialidad de inglés y Máster Universitario en Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas, ambos por la Universidad de Murcia. Con un año de experiencia trabajando como profesor de Educación Primaria en la Región de Murcia usando el aprendizaje basado en proyectos y gamificación, y especializado en el uso de plataformas digitales para fines educativos.

JOSÉ MARÍA ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, Doctor en Humanidades e Investigación Educativa por la Universidad de Castilla la Mancha. Es profesor asociado en el Departamento Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación (de la Universidad de Murcia), y maestro de educación primaria en ejercicio. Además, ejerce como profesor visitante en la UNIR, Universidad Internacional de la Rioja. También ha sido profesor asociado en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Graduado como maestro de educación primaria en la especialidad de audición y lenguaje, también cursó el máster de investigación, evaluación y calidad en la educación. Ejerce como consultor de calidad de la Consejería de Educación y Cultura murciana, siendo autor de varios artículos y capítulos de libro, al tiempo que ha participado de proyectos europeos y de estancias de investigación en otras universidades. Igualmente, es miembro de la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia e investigador del Centro de Estudios sobre Diversidad Funcional de la Universidad de Murcia (CEDIF). Ha sido editor de la Gaceta del Vicedecanato de Investigación de la Facultad de Educación, y en la actualidad funge como secretario de la Sede Permanente que la Universidad de Murcia tiene en Abarán.

JESÚS MOLINA-SAORÍN, Ejerce su actividad profesional como profesor titular de Universidad e investigador en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación (Universidad de Murcia), y como profesor asociado en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México). Formado en pedagogía y también en educación física, finalizó su primer doctorado europeo en la Universidad de Murcia, con estancias de investigación en la Universidade do Porto (Portugal) y Universität zu Köln (Alemania) gracias a las cuales alcanzó la mención de Doctor Europeo en Pedagogía. Finalizó un segundo doctorado en ciencias del deporte cursado íntegramente en la Universidade do Porto (Portugal), alcanzando nuevamente la mención de Doctor Europeo en Ciencias del Deporte. Ha recibido el premio de finalista como mejor docente de universidad de España en los prestigiosos Premios Abanca (2021). Es el investigador principal del equipo de investigación DIDE (Diversidad Funcional y Derechos Humanos), y miembro del grupo de investigación História, Política e Gestão da Escola Básica y del grupo de investigación OTIUM (Esporte, Saúde e Qualidade de Vida) en la universidad UNISINOS (Brasil). También es investigador del equipo de investigación FECOM (grupo de investigación en Formação do Educador, Comunicação e Memória) de la Universidad del Estado de Bahia (UNEB; Brasil). Igualmente, es vicesecretario de la Red de Universidades y Educación Inclusiva (RUEI) y miembro de la Red de Estudios sobre Educación (REED) y de la Red Transdisciplinar de Investigación Educativa (RETINDE).

Recibido: 20 Ene. 2024

Aceptado: 02 Jun. 2024