UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas que se encuentran en situación de discapacidad (CDPD).

D. José Antonio Morales Endrino

2024

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *que se encuentran en situación de* discapacidad (CDPD).

Autor: D. José Antonio Morales Endrino

Director: Dr. 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./Dña. José Antonio Morales Endrino

doctorando del Programa de 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 del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas que se encuentran en situación de discapacidad (CDPD)

y dirigida por,

D./Dña. Jesús Molina Saorín

D./Dña.

D./Dña.

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 12 de junio de 2024

Fdo.: José Antonio Morales Endrino

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:

Morales Endrino, J. A. (2024). Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas que se encuentran *en situación de* discapacidad (CDPD).

Palabras clave: alumnado universitario, convención internacional, diversidad funcional, educación inclusiva, formación, percepción.

Esta tesis es una obra original del autor realizada exprofeso para la obtención del título de doctor, y en cuya elaboración y redacción no se ha utilizado ningún tipo de sistema, aplicación o mecanismo de inteligencia artificial.

Igualmente, esta tesis doctoral ha sido el resultado de una investigación impulsada desde el propio equipo de investigación y avalada por:

Asimismo, la última etapa de esta investigación ha sido financiada por la Unión Europea al abrigo del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia –NextGenerationEU– y en virtud de la *resolución del rector de la Universidad de Murcia (R- 1539/2022) por la que se resuelve la "convocatoria complementaria de ayudas en el marco del programa de recualificación del sistema universitario español durante el trienio 2021/2023"*.

UNIVERSIDAD DE MURCIA
1272

In memoriam

Con estas letras deseo rendir homenaje a todos mis familiares y amigos difuntos (que a estas alturas de mi vida no han sido pocos). En especial para D.ª Ana Josefa Endrino Gallego (mi madre), D. Ángel José Morales Cózar (mi padre) y para D. Ramón Morales Endrino (mi hermano), personas maravillosas con las que he compartido mi vida hasta su desaparición de este mundo.

Sin duda, el dolor y la tristeza por su ausencia contrastan con el ánimo y la esperanza –por ellos inspirados– para que esta tesis sea hoy una realidad**.**

También deseo rendir homenaje a aquellas personas hace mucho tiempo desaparecidas que dejaron en mí aprendizajes, vivencias y recuerdos imborrables que me acompañaran el resto de vida que Dios tenga a bien concederme.

UNIVERSIDAD DE MURCIA
1272

Dedicatoria

Q*uiero y deseo comenzar esta dedicatoria –por mis convicciones personales– destacando a los verdaderos protagonistas de esta historia; sin ellos nada hubiese realizado ni en mi vida, ni en los acontecimientos acaecidos durante la misma (que no han sido pocos): penas, sufrimientos, fatigas, temores ante la elección de esta materia, dudas, alegrías, triunfos y satisfacciones. Por tanto, no tengo por menos que dedicar esta tesis a los hacedores de toda mi historia: mis padres, Dios, y desde luego mi maestro, pues sin su colaboración, iluminación y enseñanzas nada hubiera sido posible.*

E*llos sembraron cada día en mí luz y un deseo firme de transmitir los valores y las enseñanzas que me han sido regaladas para –además de en la teoría– poder formar en valores a aquellas personas que deseen seguir aquellos consejos que, como guía, le pueda aportar de ahora en adelante.*

E*n segundo lugar, también dedico esta tesis a mis hermanos (María, Eulogio, Ángel y Josefina) con los que –día a día– comparto los acontecimientos de mi ya larga vida, y de manera especial a mí esposa (Ángeles Bautista Muñoz) quien durante el desarrollo de esta tesis me ha estado acompañando e infundiendo –siempre– el don de la constancia, junto a su apoyo para ser un buen profesional de la enseñanza al servicio de la sociedad.*

P*or supuesto, no puedo olvidar –en estas líneas– a quien ha sido mi guía y maestro (el doctor Jesús Molina) y a quienes han sido actores principales de esta tesis: los alumnos de esa Facultad de Educación, partícipes indiscutibles en los que espero haber podido dejar una huella que haya contribuido a su desarrollo como personas y profesionales, puesto que muchos de ellos serán los maestros del mañana.*

JAME

UNIVERSIDAD DE MURCIA
1272

***A**gradecimientos*

Si bien en la dedicatoria anterior me he limitado a enumerar exclusivamente (y por orden) todo lo que –de corazón– considero como base y pilares fundamentales de mi vida y profesionalidad (mí familia: padres, esposa, hermanos, y amigos), a continuación, deseo expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que –de un modo u otro– han estado presentes durante todo este proceso de investigación, haciendo posible que esta tesis sea una realidad. Llegados a este punto, no me es fácil traducir a palabras los sentimientos encontrados que –a modo de borbotones – surgen e invaden mi corazón y mi mente.

En primer lugar, vaya mi agradecimiento de manera impagable a mi director que me ha enseñado y guiado en la realización de esta tesis: a mi maestro (***S**ensey*), el doctor **J**esús **M**olina **S**aorín al que considero mi hermano y –a la vez– padre académico, cuyo interés hacia mi persona –tanto como amigo, como de manera personal– junto a sus consejos, su formación docente para conmigo, su experiencia en la materia y su paciencia para transmitirme los valores académicos y ayudarme a ser lo que hoy soy sobrepasa todo límite –tanto palpable como imaginado–. Gracias por todas y cada una de las enseñanzas que me has ofrecido a lo largo de los años que nos conocemos y, por supuesto, durante todo el trayecto de esta –nuestra– investigación. También deseo expresarte mí agradecimiento por inculcarme –con la máxima calidad y rigurosidad– la excelencia en el trabajo, pero sobre todo gracias por acompañarme en lo importante de la vida, ofreciéndome tus valores humanos, valores de los que –por desgracia– no hay tanto escrito, y menos aún puestos en práctica como son el respeto, la gratitud, el amor y la humildad: ¡gracias Sensey!

Vaya también mi agradecimiento más profundo a la doctora **M**aría **Á**ngeles **H**ernández **P**rados (mi tutora en esta tesis), cuya aportación generosa y desinteresada en mi formación ha sido inestimable. Sus conocimientos y buenos consejos me han sido –sobremanera– muy útiles en el transcurrir de esta travesía. Su ejemplo de constancia, apoyo, dedicación y generosidad mostrados durante esta etapa, me han hecho mejor como persona y profesional de la educación. Por consiguiente; doña María Ángeles, mi más sincero y profundo cariño y agradecimiento por todo el apoyo y enseñanza recibidos.

No menos elogios y admiración merecen el resto de los profesores (más bien amigos –diría yo–) que han participado de todo este recorrido, para los que pocas palabras serían ríos de tinta cargados de agradecimientos: gracias por todo lo que de vosotros he recibido, enseñanzas que tendré presentes a lo largo de mi vida proyectándolas sobre aquellos que –la vida tenga a bien– se incorporen en el recorrido del camino vívido que ahora comienza.

Quiero también agradecer a todos y a cada uno de los miembros del equipo de investigación **DIDE** (***D**iversidad **F**uncional y **D**erechos **H**umanos*), en especial a mis compañeros doctor **J**osé **M**aría **Á**lvarez **M**artínez-Iglesias y al doctor **Y**onatan **D**íaz **S**anta María quienes, de modo cercano –como si de hermanos se tratase–, me han brindado –

de manera inestimable– su apoyo, interés y ayuda, acompañándome en mi caminar durante todo este proceso investigador que me ha conducido a la culminación de esta tesis.

También quiero tener un reconocimiento y agradecer a los catedráticos (que considero, amigos, compañeros y guías) de la Universidad de Murcia (ya hoy jubilados), particularmente a los doctores Juan Sáez Carreras y Juan Manuel Escudero Muñoz, cuyo apoyo ha sido compartido e incondicional tanto en lo personal como en lo profesional (qué buenos ratos de compartir impresiones y conocimientos hemos pasado): ¡¡muchas gracias, señores!!

Un recuerdo especial a la doctora Mónica Vallejo Ruiz, que sabiamente ha sabido aconsejarme –por el camino– en lo personal y académico. También al doctor José Antonio Marín Marín, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (con quien he compartido trabajos y publicaciones), y una amplia nómina de doctores de la Universidad de Murcia: al doctor Juan Luís Yuste Lucas, al doctor Juan Antonio Solís Becerra, al doctor Tomás Izquierdo Rus, a la doctora Nuria Illán Romeu, al doctor José David Cuesta Sáez de Tejada, al doctor Martín Garcia-Ripoll Montijano, a la doctora Francisca Serrano Pastor, al doctor Juan Benito Martínez, a la doctora Fuensanta Hernández Pina, al doctor Andrés Escarbajal Frutos, al doctor José Luís Serrano Sánchez**,** al doctor Javier Jerónimo Maquilón Sánchez, a la al doctora Cecilia Ruíz Esteban, y a los profesores del Master de profesorado D. Pedro Vicente y D. Antonio Albertus, precisamente por el apoyo del que –en todo momento– he sido objeto: el compañerismo, el asesoramiento y aportación de ideas sobre la materia que nos ocupa han sido referentes para reforzar mi vocación por la enseñanza. Por lo tanto, mi más profundo cariño y agradecimiento para todos ellos.

Quiero también agradecer y resaltar la colaboración inestimable del equipo directivo de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, de los docentes participantes en la investigación, de mi compañero D. Raúl Manuel Niñoles Peña; del profesor D. Carlos Balsalobre Rodríguez, y como no puede ser de otra forma, al alumnado de 4.º curso (finalista) de la facultad, que –en gran medida– han hecho posible la existencia de esta tesis. Su trato y apoyo –con gran amabilidad– presto lo he recibido; esta ha sido –y es– una ayuda que corona toda la experiencia que durante este tiempo he atesorado. Sin ellos nada de lo aquí escrito podría haber sido posible. **¡**¡Un saludo a todos ellos de corazón!!

José Antonio Morales Endrino

Índice general

Agradecimientos..... 9
Índice de figuras..... 15
Índice de tablas..... 19
Índice de abreviaturas..... 23
Resumen..... 27
Abstract..... 31
Introducción general..... 33
1. Justificación de la investigación..... 42
2. Propósito de la investigación..... 46
3. Objetivos de la investigación..... 54
4. Estructura..... 56
Capítulo 1. Marco teórico..... 61
1.1. Antecedentes y estado de la cuestión..... 63
Capítulo 2. Metodología..... 71
2.1. Estructura de la tesis..... 73
2.2. Muestra..... 75
2.3. Instrumento..... 78
2.3.1. Proceso de validación de la escala EPACODI-1..... 78
2.3.2. Redacción de los ítems..... 79
2.3.3. Proceso de validación por los jueces expertos..... 80
2.4. Proceso de validación del instrumento de investigación..... 80
2.5. Validación por los jueces expertos..... 81
2.6. Proceso de validación del instrumento por parte de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia..... 85
2.7. Proceso de validación del instrumento de investigación por parte del grupo control (compuesto por una muestra de 276 individuos)..... 87
Capítulo 3. Resultados..... 97
3.1. Primera publicación. Capítulo de libro. Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la universidad para la formación inicial de los maestros..... 102
3.1.1. Indexación de la editorial..... 102
3.1.2. Ficha de catálogo..... 102
3.1.3. Resumen y palabras clave..... 103
3.1.4. Introducción..... 103
3.1.5. Material y método..... 106
3.1.6. Muestra..... 107
3.1.7. Instrumento de recogida de información..... 108
3.1.8. Procedimiento..... 108
3.1.9. Resultados..... 109
3.1.10. Discusión..... 120
3.1.11. Conclusiones..... 122
3.1.12. Referencias..... 125
3.2. Segunda publicación. Artículo 1. Validación de la escala EPACODI-1: percepción del alumnado universitario sobre la educación inclusiva..... 134
3.2.1. Indexación de la revista..... 134
3.2.2. Ficha de catálogo..... 136
3.2.3. Resumen y palabras clave..... 136
3.2.4. Abstract and Key Words..... 137
3.2.5. Introducción..... 137
3.2.6. Material y método..... 139

3.2.7. Resultados..... 142
3.2.8. Discusión 148
3.2.9. Conclusiones..... 149
3.2.10. Referencias..... 152
3.3. ADENDA (capítulo de libro publicado). Percepción del alumnado universitario al respecto de su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1..... 159
3.3.1. Indexación de la editorial..... 159
3.3.2. Ficha de catálogo..... 159
3.3.3. Resumen y palabras clave..... 159
3.3.4. Abstract y Keywords..... 160
3.3.5. Introducción..... 161
3.3.6. Método..... 163
3.3.7. Participantes..... 163
3.3.8. Instrumento de recogida de información..... 164
3.3.9. Resultados..... 165
3.3.10. Discusión y conclusiones..... 171
3.3.11. Referencias bibliográficas..... 172
3.4. Tercera publicación. Artículo 2. Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva..... 178
3.4.1. Indexación de la revista..... 178
3.4.2. Ficha de catálogo..... 178
3.4.3. Resumen y palabras clave..... 179
3.4.4. Abstract y keywords..... 179
3.4.5. Introducción..... 180
3.4.6. Metodología..... 182
3.4.6.1. Diseño..... 182
3.4.6.2. Participantes..... 182
3.4.7. Instrumento y procedimiento..... 182
3.4.8. Análisis de datos..... 184
3.4.9. Resultados..... 186
3.4.10. Discusión y conclusiones 189
3.4.11. Referencias..... 192
3.5. Apéndice I. Percepción de los profesores en formación sobre los derechos de los alumnos que presentan bajo desempeño funcional..... 195
3.5.1. Autores..... 195
3.5.2. Ficha de catálogo..... 196
3.5.3. Resumen y palabras clave..... 196
3.5.4. Abstract y keywords..... 197
3.5.5. Introducción..... 197
3.5.6. Metodo..... 200
3.5.7. Participantes..... 200
3.5.8. Instrumento de recogida de información..... 201
3.5.9. Análisis de los datos..... 202
3.5.10. Resultados..... 203
3.5.11. Discusión y conclusiones 208
3.5.12. Agradecimientos..... 210
3.5.13. Referencias bibliográficas..... 210
Capítulo 4. Discusión..... 215
4.1. Desarrollo del objetivo específico OE1: Diseñar y validar un instrumento de investigación que permita recoger la información aportada por el alumnado de cuarto curso (finalista) de la Facultad de Educación de la UMU..... 219

4.2. Desarrollo del objetivo específico OE2: conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos superfluos sobre la CDPD (ONU, 2006)..... 226
4.3. Desarrollo del objetivo específico OE3: conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos exhaustivos sobre la CDPD (ONU, 2006)..... 229
4.4. Desarrollo del objetivo específico OE4: describir la percepción expresada por estos profesionales respecto a la formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional..... 238
4.5. Desarrollo del objetivo específico OE5: conocer la percepción de estos profesionales con respecto a la formación recibida sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional..... 244
4.6. Desarrollo del objetivo específico OE6: describir la percepción del profesorado en formación sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional..... 248
4.7. Desarrollo del objetivo específico OE7: describir la percepción del profesorado en formación sobre la posible existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional..... 251
4.8. Desarrollo del objetivo específico OE8: conocer la percepción personal (individual) de estos profesionales en formación con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional..... 254
4.9. Desarrollo del objetivo específico OE9: describir la percepción del profesorado en formación con respecto a la necesidad de concienciación sobre formación (a nivel institucional, equipo de gobierno y profesorado) referente a los derechos reconocidos por la CDPD..... 259

Capítulo 5. Conclusiones..... 265
5.1. Proceso de análisis exploratorio realizado al instrumento de investigación EPACODI-1..... 267
5.2. Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la universidad para la formación inicial de los maestros..... 268
5.3. Validación de la escala EPACODI-1: percepción de los universitarios sobre educación inclusiva..... 271
5.4. Percepción del alumnado universitario al respecto de su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1..... 275
5.5. Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva..... 277
5.6. Percepción de los profesores en formación sobre los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional..... 280
5.7. Conclusiones finales..... 285

Capítulo 6. Limitaciones y propuestas de mejora..... 291
6.1. Limitaciones y propuestas de mejora..... 293

Capítulo 7. ¿Qué he aprendido durante la realización de esta tesis?..... 299
7.1. ¿Qué he aprendido durante la realización de esta tesis?..... 301

Capítulo 8. Publicaciones originales..... 305
8.1. *Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la Universidad para la formación inicial de los maestros*..... 307
8.2. Validation of the EPACODI-1 Scale: University Students´ Perceptions of Inclusive Education [*Validación de la Escala EPACODI-1: Percepciones de los estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva*]..... 345
8.3. *Percepción del Alumnado Universitario respecto a su Formación sobre Diversidad Funcional: Validación de la escala EPACODI-1*..... 358
8.4. Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva..... 385

Capítulo 9. Referencias bibliográficas..... 403
9.1. Referencias bibliográficas..... 405
9.2. URL de las imágenes insertadas en la tesis..... 442
Anexos..... 447
Anexo I. Propuesta de instrumento de investigación para la primera valoración por parte de los jueces expertos..... 449
Anexo II. Instrumento sometido a juicio de expertos para su valoración y validación final..... 467
Anexo III. Instrumento de investigación final para ser aplicado masivamente a los informantes clave..... 483
Anexo IV. Documentos para solicitud de realización de la tesis doctoral a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia..... 491
Anexo V. Informe favorable extendido por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia a favor del doctorando..... 512

Índice de figuras

Introducción General

Figura 1.1. Evolución de las seis psicoclases definidas por DeMause desde la antigüedad sobre el trato a los niños en situación de discapacidad (historia de la infancia)..... 38

Capítulo 2. Metodología

Figura 2.1. Proceso de creación de la escala EPACODI-1..... 79
Figura 2.2. Gráfico con el porcentaje alcanzado por la escala en la validación por los jueces expertos..... 84
Figura 2.3. Gráfico con los porcentajes de cada propuesta o mejora del formulario.... 85
Figura 2.4. Gráfico de sedimentación con los posibles factores a retener..... 91

Capítulo 3. Resultados

Figura 3.1.1.Gráfico de sedimentación..... 111
Figura 3.1.2. Gráfico de sedimentación paralelo para la extracción de los ocho factores delimitados..... 112
Figura 3.1.3. Matriz de correlación policórica..... 113
Figura 3.1.4. Diagrama dl modelo factorial con los ocho factores delimitados..... 113
Figura 3.2.1. Matriz de correlación policórica..... 143
Figura 3.2.2. Gráfico de sedimentación..... 143
Figura 3.2.3. Gráfico de sedimentación obtenido mediante análisis paralelo..... 144
Figura 3.2.4. Diagrama del modelo factorial de los cuatro factores retenidos..... 144
Figura 3.3.1. Matriz de correlación policórica..... 166
Figura 3.3.2. Gráfico de sedimentación..... 166
Figura 3.3.3. Gráfico de sedimentación de análisis paralelo..... 167
Figura 3.3.4. Diagrama del modelo de cuatro factores (AFC)..... 167
Figura 3.4.1. Especialidades de los participantes con porcentaje aportado por cada especialidad..... 183
Figura 3.4.2. Estadísticos descriptivos de la dimensión D1-PA5. Percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional..... 184
Figura 3.4.3. Estadísticos descriptivos de la dimensión D2-PA3. Percepción sobre situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional..... 185
Figura 3.4.4. Estadísticos descriptivos de la dimensión D2-PA2. Percepción personal respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional..... 185
Figura 3.4.5. Estadísticos descriptivos de la dimensión D4-PA7. Concienciación sobre formación (a nivel institucional, profesorado y equipo de gobierno) respecto a derechos reconocidos en la CDPD..... 185
Figura 3.5.1. Estadísticos descriptivos de la dimensión PA8. Conocimientos superfluos sobre la CDPD..... 202
Figura 3.5.2. Estadísticos descriptivos de la dimensión PA1. Conocimientos exhaustivos sobre la CDPD..... 202
Figura 3.5.3. Estadísticos descriptivos de la dimensión PA4. Formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional..... 203
Figura 3.5.4. Estadísticos descriptivos de la dimensión PA6. Formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional..... 203

Capítulo 4. Discusión

Figura 4.1. Variable 12. Conozco el significado de las siglas CDPD..... 227
Figura 4.2. Variable 13. Conozco el propósito de la CDPD..... 227

Figura 4.3. Variable 14. Poseo conocimientos claros sobre el contenido de la CDPD (Convención Internacional de la ONU (ONU,2006) sobre los derechos de las personas con discapacidad..... 228
Figura 4.4. Dimensión PA8. Conocimientos superfluos del alumnado universitario sobre la CDPD..... 229
Figura 4.5. Variable 15. El respeto de la dignidad inherente a la persona, la autonomía individual (incluida la libertad de tomar las propias decisiones) y la independencia de las personas constituye uno de los principios de la CDPD..... 230
Figura 4.6. Variable 16. Según la CDPD, al hablar de personas con discapacidad se incluye a las que tengan deficiencias –a largo plazo– de tipo físico, mental, intelectual o sensorial..... 231
Figura 4.7. Variable 17. Según los fines de la CDPD, la comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos. el braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada, la tecnología de la información y las comunicaciones (que también deberán ser de fácil acceso)..... 232
Figura 4.8. Variable 18. Según la CDPD se entiende por discriminación lo siguiente, cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que obstaculice o deje sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio –en igualdad de condiciones– de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en todos los ámbitos..... 233
Figura 4.9. Variable 19. Según la CDPD, los ajustes razonables se refieren a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales..... 233
Figura 4.10. Variable 20. Según la CDPD, la discriminación por motivo de discapacidad incluye la denegación de ajustes razonables..... 234
Figura 4.11. Variable 21. En la CDPD, el diseño universal es fundamental para la inclusión de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás..... 234
Figura 4.12. Variable 22. Según la CDPD, las personas con discapacidad deberían participar de forma plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás..... 235
Figura 4.13. Variable 23. Según la CDPD, la sociedad ha de mostrar respeto por la diferencia y la aceptación a las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas..... 236
Figura 4.14. Variable 24. Según la CDPD, debemos respetar la evolución de las facultades de los niños con discapacidad, y el derecho a preservar su identidad..... 236
Figura 4.15. Variable 25. Según la CDPD, las políticas deben tener en cuenta la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad..... 237
Figura 4.16. Dimensión PA1. Conocimientos exhaustivos del alumnado universitario sobre la CDPD..... 237
Figura 4.17. Variable 28. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que –básicamente– las personas con discapacidad solo pueden seguir instrucciones simples y bien pautadas (siéntate, haz el ejercicio 21…)..... 239
Figura 4.18. Variable 29. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad deberían relacionarse sobre todo con otras personas con discapacidad..... 239

Figura 4.19. Variable 30. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades educativas, sociales y laborales que el resto..... 240
Figura 4.20. Variable 31. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que –en general– las personas con discapacidad son menos inteligentes que las que no tienen discapacidad..... 240
Figura 4.21. Variable 32. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad son diferentes al resto de personas..... 241
Figura 4.22. Variable 33. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñad que las personas con discapacidad son menos valiosas que el resto..... 242
Figura 4.23. Variable 34. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad tienen dificultad para relacionarse con otras personas sin discapacidad..... 242
Figura 4.24. Variable 36. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad son menos sociables que aquellas que no tienen discapacidad..... 243
Figura 4.25. Variable 37. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad aprenden mejor en centros de educación especial (que en centros ordinarios)..... 243
Figura 4.26. Dimensión PA4. Formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional..... 244
Figura 4.27. Variable 41. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado qué es la discapacidad (y los diferentes tipos que existen)..... 245
Figura 4.28. Variable 43. Durante la carrera he recibido la información y formación necesaria sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, para ser un buen profesional de la enseñanza..... 246
Figura 4.29. Variable 45. Considero que con lo que me han enseñado durante la carrera estoy plenamente capacitado para trabajar con alumnos que se encuentran en situación de discapacidad, sintiéndome capacitado para ejercer mi profesión docente con elevada calidad..... 246
Figura 4.30. Dimensión PA6. Formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional..... 247
Figura 4.31. Variable 46. Según mi opinión, y para la etapa de educación infantil me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial..... 248
Figura 4.32. Variable 47. Según mi opinión, y para la etapa de educación primaria, me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial..... 249
Figura 4.33. Variable 48. Según mi opinión, y para la etapa de educación secundaria, me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial..... 250
Figura 4.34. Dimensión PA5. Percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional..... 251
Figura 4.35. Variable 50. En general no tengo inconveniente o no lo tendría para relacionarme habitualmente con personas con discapacidad..... 252
Figura 4.36. Variable 52. No me importaría que alguno de mis amigos tuviera discapacidad..... 252
Figura 4.37. Variable 53. No me importaría que mis contactos supieran que tengo algún familiar directo con discapacidad..... 253
Figura 4.38. Dimensión PA3. Percepción del profesorado en formación sobre la existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional..... 253

Figura 4.39. Variable 54. Desde mi punto de vista, las personas con discapacidad no deberían tener los mismos derechos que el resto de ciudadanos..... 254
Figura 4.40. Variable 55. Siendo sincero, no me gustaría que el maestro de mi hijo tuviese discapacidad..... 255
Figura 4.41. Variable 56. Desde mi punto de vista, las personas con discapacidad deberían tener menos derechos que el resto de ciudadanos..... 255
Figura 4.42. Variable 57. Siendo sincero, no me gustaría que mi hijo compartiera clase con otros alumnos que tuviesen discapacidad..... 256
Figura 4.43. Variable 58. Considero que los padres deberíamos tener derecho a saber si el maestro de nuestros hijos tiene discapacidad..... 257
Figura 4.44. Variable 59. Si tuviera ocasión de elegir, nunca llevaría a mi hijo a un pediatra que tuviese discapacidad..... 257
Figura 4.45. Variable 60. He de reconocer que, en alguna ocasión, cuando he visto a un niño con parálisis cerebral y a sus padres empujando del carricoche, he llegado a sentir un poco de lástima por ellos..... 258
Figura 4.46. Variable 61. He de reconocer que, en alguna ocasión, cuando he visto a una persona ciega por la calle me ha dado cierta pena pensar en su situación..... 258
Figura 4.47. Dimensión PA2**.** Percepción personal del profesorado en formación con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional..... 259
Figura 4.48. Variable 66. Creo que, en todas las titulaciones ofertadas por la facultad de educación, debería existir una asignatura en la que los alumnos aprendieran todo lo relacionado con la discapacidad y el contenido de la CDPD..... 260
Figura 4.49. Variable 68. Considero relevante, necesario e innegociable que todo universitario conozca –en profundidad– los derechos de las personas en situación de discapacidad desarrollados en la CDPD..... 261
Figura 4.50. Variable 70. Considero que la Universidad debería tener un plan estratégico en materia de discapacidad (al igual que lo tiene en materia de igualdad de género, por ejemplo)..... 261
Figura 4.51. Dimensión PA7**.** Concienciación sobre formación (a nivel institucional, equipo de gobierno y profesorado referente a los derechos reconocidos por la CDPD..... 262

Índice de tablas.

Capítulo 1. Marco teórico
Tabla 1.1. Diferencias existentes entre integración e inclusión..... 67
Capítulo 2. Metodología
Tabla 2.1. Estadísticos descriptivos de la muestra..... 77
Tabla 2.2. Especialidades de los participantes y porcentaje aportado por cada especialidad (Grados)..... 77
Tabla 2.3. Estadísticos de la prueba Ŵ de Kendall con el nivel de concordancia alcanzado entre los siete jueces expertos..... 82
Tabla 2.4. Valores otorgados por los jueces expertos a la escala EPACODI-1 según los criterios establecidos..... 83
Tabla 2.5. Propuestas de modificación o mejora del cuestionario..... 84
Tabla 2.6. Porcentajes máximos de población aceptables para un intervalo de tolerancia del 95% de tamaño de muestra para intervalos de tolerancia basado en p 0,05..... 88
Tabla 2.7. Tamaño de la muestra para intervalos de tolerancia con parámetro de DT con distribución normal..... 88
Tabla 2.8. Estadísticos descriptivos de los ítems que configuran la escala EPACODI-1..... 88
Tabla 2.9. Prueba de KMO y Bartlett para la muestra representativa extrapolable para toda la población estimada (980 individuos)..... 90
Tabla 2.10. Varianza total explicada por los ocho factores (dimensiones) extraídos y provisionalmente retenidos de la escala EPACODI-1..... 90
Tabla 2.11. Resultados reportados por la prueba de bondad de ajuste realizada..... 91
Tabla 2.12. Matriz de la estructura factorial de la escala EPACODI-1 a través de la muestra del grupo experimental seleccionado..... 91
Tabla 2.13. Matriz de correlaciones factoriales..... 93
Tabla 2.14. Comparativa de tamaño de muestra mediante métodos normal y no paramétrico con porcentajes de confianza y error alcanzados..... 94
Tabla 2.15. Estadísticos de fiabilidad de la escala EPACODI-1 (prueba piloto)..... 94
Capítulo 3. Resultados
3.1. Capítulo de libro 1.º. Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la universidad para la formación inicial de los maestros..... 102
Tabla 3.1.1. Participación por grupos según el título (Grado) estudiado..... 107
Tabla 3.1.2. Estadísticos descriptivos de la muestra..... 107
Tabla 3.1.3. Criterios de los jueces expertos para la evaluación de los ítems de la escala EPACODI-1..... 110
Tabla 3.1.4. Matriz del modelo factorial reportado con los valores de cada variable..... 114
Tabla 3.1.5. Cargas de cada uno de los factores seleccionados y varianzas explicadas..... 115
Tabla 3.1.6. Matriz de correlaciones policóricas de los ocho factores retenidos de la escala EPACODI-1..... 116
Tabla 3.1.7. Criterios para conformar factores relevantes..... 116
Tabla 3.1.8. Matriz de la escala EPACODI-1 tras ser rotada y depurada, con el porcentaje del valor aportado por cada variable a su factor..... 117
3.2. Artículo 1. º. Validación de la escala EPACODI-1: percepción del alumnado universitario sobre la educación inclusiva..... 134
Tabla 3.2.1. Estadísticos descriptivos de la muestra..... 141
Tabla 3.2.2. Titulaciones de los participantes y % aportado por cada especialidad..... 141

Tabla 3.2.3. Análisis de validez y confiabilidad de la escala EPACODI-1 mediante diversos métodos..... 142
Tabla 3.2.4. Matriz del modelo factorial obtenido y valores aportados por cada variable..... 145
Tabla 3.2.5. Cargas de cada uno de los cuatro factores retenidos y varianzas explicadas..... 145
Tabla 3.2.6. Matriz de correlaciones de los cuatro factores retenidos..... 145
Tabla 3.2.7. Índices de ajuste de los cuatro factores retenidos mediante correlación policórica..... 146
Tabla 3.2.8. Índices de ajuste de los factores analizados mediante correlación Pearson..... 146
Tabla 3.2.9. (Apéndice A) Matriz de la escala EPACODI-1 con denominación de cada factor retenido y con el porcentaje del valor aportado por cada variable a su factor..... 157
3.3. ADENDA. Percepción del alumnado universitario respecto a su formación sobre la diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1..... 159
Tabla 3.3.1. Estadísticos descriptivos de la muestra..... 164
Tabla 3.3.2. Titulaciones de los participantes y porcentaje aportado por cada especialidad (Grados)..... 164
Tabla 3.3.3. Análisis de validez y confiabilidad de la escala (consistencia interna)..... 165
Tabla 3.3.4. Matriz del modelo factorial..... 168
Tabla 3.3.5. Cargas de los cuatro factores y varianzas explicadas en %..... 168
Tabla 3.3.6. Matriz de correlaciones entre los factores..... 169
Tabla 3.3.7. Índices de bondad de ajuste reportados por el AFC de la escala..... 169
Tabla 3.3.8. Índices de bondad de ajuste mediante correlación policórica..... 169
Tabla 3.3.9. Índices de bondad de ajuste mediante correlación Pearson..... 170
Tabla 3.3.10. (Anexo) Matriz rotada de la escala EPACODI-1..... 176
3.4. Artículo 2.º. Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva..... 178
Tabla 3.4.1. Resultados obtenidos por la escala EPACODI-1 en cuanto a confiabilidad, validez y consistencia interna en la muestra..... 183
Tabla 3.4.2. Índices de bondad de ajuste reportados por la escala EPACODI-1..... 183
Tabla 3.4.3. Comparación valoración de la percepción sobre la CDPD entre los encuestados según el sexo (hombres *v*. mujeres). U de Mann-Whitney y estadístico Z..... 188
Tabla 3.4.4. Comparación valoración de la percepción sobre la CDPD entre los encuestados según la edad. Prueba H de Kruskal-Wallis..... 188
Tabla 3.4.5. Comparación valoración de la percepción sobre la CDPD entre los encuestados según la especialidad cursada (Grado y Menciones)..... 189
Tabla 3.4.6. Correlaciones mediante Rho de Spearman..... 189
3.5. Apéndice I. Percepciones de los profesores en formación sobre los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional..... 195
Tabla 3.5.1. Titulaciones de los participantes y porcentaje aportado por cada especialidad (Grados)..... 200
Tabla 3.5.2. Análisis de validez y confiabilidad de la escala EPACODI-1 mediante diversos métodos..... 201
Tabla 3.5.3. Índices de bondad de ajuste reportados por la escala EPACODI-1..... 201
Tabla 3.5.4. Comparación valoración de la percepción sobre la CDPD entre los profesionales encuestados según el sexo (hombres *v*. mujeres) U de Mann-Whitney y estadístico Z..... 206
Tabla 3.5.5. Comparación valoración de la percepción sobre la CDPD entre los encuestados según la edad. Prueba H de Kruskal-Wallis..... 206

Tabla 3.5.6. Comparación de la percepción sobre la CDPD según la espacialidad cursada por el profesorado encuestado (Grados y Menciones). Prueba H de Kruskal-Wallis..... 207
Tabla 3.5.7. Correlaciones entre las dimensiones mediante Rho de Spearman..... 208

Capítulo 4. Discusión

Tabla 4.1. *Investigaciones con contenidos coincidentes con la escala EPACODI-1*..... 222

UNIVERSIDAD DE MURCIA
1272

Índice de abreviaturas

AFC: Análisis Factorial Confirmatorio.

AFE: Análisis Factorial Exploratorio.

AGFI: Índice de bondad de ajuste ajustado sin valores diagonales.

APA: Asociación Americana de Psicología **(**normas estándar para la publicación de textos académicos propuesto por la American Psychological Association –APA, en 1929–).

BOE: Boletín Oficial del Estado.

CDPD: Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de Discapacidad.

CEDIF: Centro de Estudios sobre Diversidad Funcional.

CIDDM: Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.

CIDDM2/CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

CERMI: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

CFI: índice de ajuste comparativo.

COM: Comunicación del Parlamento Europeo.

CRCP: claridad, relevancia, coherencia y pertinencia.

CRPD: (en inglés) Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de Discapacidad.

COORDS: Coordinadores de una publicación.

DELPHI (**método):** técnica de comunicación desarrollada originalmente como un método de prospección sistemático e interactivo basado en un panel de expertos.

DFID: Ministerio Británico para el Desarrollo Internacional.

DIALNET: portal de difusión de la producción científica hispana cuyo funcionamiento se inició en 2001 especializado en ciencias humanas y sociales.

DIDE: Diversidad Funcional y Derechos Humanos.

DOAJ: Directory of Open Access Journal.

DOI: Digital Object Identifier, es un identificador único y permanente para las publicaciones electrónicas.

EI: Escuela Inclusiva.

EXCEL: programa informático desarrollado por Microsoft (es una suite ofimática que incluye otros programas como Word y PowerPoint).

EBSCO: Elton Bryson Stephens Company.

EPACODI-1: Escala de Percepción del Alumnado Universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las personas que se encuentran en situación de Discapacidad.

EPSD-1: Escala de Percepción social hacia las personas con síndrome de Down.

ERIC: Centro de Información de Recursos Educativos (Education Resources Information Center).

ERIH: Índice de Referencia Europeo para las Humanidades (European Reference Index for the Humanities)

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

FACTOR ANALYSIS: programa utilizado para realizar diversos cálculos implicados en el análisis factorial.

GFI: Índice de bondad de ajuste.

GL: Grados de libertad.

IMRyD: Introducción, Métodos, Resultados y Discusión.

KMO: Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo (indica la proporción de varianza en las variables que pueden ser causadas por factores subyacentes. Los valores altos –cercanos a 1.0– generalmente indican que un análisis factorial puede ser útil con los datos).

LISMI: Ley de integración social de los minusválidos.

LIONDAU: Ley de Igualdad, No Discriminación y Accesibilidad Universal.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

LOMLOE: Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica de Educación.

LORTAD: Ley Orgánica Reguladora del Tratamiento Automatizado de Datos personales.

MYSTAT: es un software de Shareware en la categoría de Miscellaneous desarrollado por Systat Software, Inc.

MSA: Análisis del Sistema de Medición (proceso con base científica y estadística para evaluar la variación y precisión de un sistema de medición. Mide la Repetibilidad, la Reproducibilidad, el Sesgo, la Estabilidad, la Resolución y la Linealidad de un Sistema de Medición).

MVI: Movimiento de Vida Independiente (independent living movement).

NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

NJ: Nueva Jersey.

NNEE: Necesidades Especiales.

NNFI (equivalente a la prueba de Tucker & Lewis): Índice de ajuste no normalizado.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

ONU/UN: Organización de Naciones Unidas.

PA1: (Factor PA1)**.** Conocimientos exhaustivos sobre la CDPD.

PA2: (Factor PA2). Percepción personal respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional.

PA3: (Factor PA3). Percepción sobre situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional.

PA4: (Factor PA4). Formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional.

PA5: (Factor PA5). Percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional.

PA6: (Factor PA6). Formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional.

PA7: (Factor PA7). Concienciación sobre formación (a nivel institucional, profesorado y equipo de gobierno) respecto a los derechos reconocidos en la CDPD.

PA8: (Factor PA8). Conocimientos superfluos sobre la CDPD.

R: software libre que permite realizar análisis estadísticos y el más usado en la comunidad científica. (R: A language and environment for statistical computing, Vienna, R Foundation for Statistical Computing).

RAE: Real Academia Española (de la Lengua).

REDIB: Red Iberoamericana de Innovación y conocimiento científico.

RMSEA: Índice de ajuste sobre error de aproximación (sobre la cantidad de varianza no explicada por el modelo por grado de libertad. Se considera que RMSA inferiores a 0,05 indican un buen ajuste a los datos).

SciELO: Scientific Electronic Library Online.

SciRes: Corporación de Investigación Científica.

SOLCOM: Asociación para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional y la inclusión social.

SPI: Indicadores de editoriales académicas (Scholarly Publishers' Indicators).

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences.

SRMR: Índice de ajuste absoluto (interpretado como la covarianza residual estandarizada de la muestra).

STATS: Statgraphics es un programa estadístico para el análisis de datos.

SCOPUS: Journal Citation Reports (JCR), Institute for Scientific Information (ISI), base de datos de referencias bibliográficas y citas de la empresa Elsevier.

ULS/OLS: Método de extracción factorial exploratorio de mínimos cuadrados ordinarios.

UMU: Universidad de Murcia.

UNIVERSIDAD DE MURCIA
1272

Resumen

Tras más de tres lustros desde la aprobación de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *que se encuentran en situación de* Discapacidad *por motivo de bajo desempeño funcional* en 2006 (en adelante CDPD –ONU, 2006–), mediante esta investigación hemos podido indagar sobre las percepciones, creencias y actitudes que mantienen los profesionales en formación –de cuarto curso– al respecto de determinados aspectos nucleares contenidos en la CDPD, como por ejemplo, sus conocimientos sobre aquellos preceptos establecidos en los artículos 4.1.i y 24, sus valoraciones sobre la calidad de la formación que han recibido durante su trasunto por la universidad, los saberes adquiridos –o no– con respecto a esta materia, así como sus percepciones con respecto a la especialización de la formación del cuerpo docente que les ha impartido activamente clases, e incluso la calidad del servicio prestado por la Universidad como institución (pública) considerada como elemento clave para fomentar la especialización profesional de los futuros maestros, profesores y profesionales que trabajan –o trabajaran– con personas *en situación de* discapacidad. En lo atinente a la naturaleza de la investigación, se ha realizado una investigación de tipo mixto (cualitativa y cuantitativa), realizando primeramente, análisis de corte cualitativo mediante búsquedas de evidencias en las principales bases de datos (de manera evidente, de la literatura especializada más representativa para esta investigación). Y, posteriormente, realizando aquellos análisis de corte cuantitativo necesarios para la obtención de las evidencias medibles aportadas por los participantes en este estudio (análisis estadísticos descriptivos, análisis exploratorios, análisis factoriales multivariantes, pruebas no paramétricas...), que han permitido observar la existencia de diferencias estadísticamente significativas con respecto a las distintas variables consideradas para el estudio.

De este modo, los análisis de la información recogida nos han permitido observar la necesidad de fomentar la toma de conciencia de todos los componentes implicados en dicha función profesionalizante dirigida a conseguir una verdadera inclusión educativa de todo el alumnado, sin discriminación alguna y a lo largo de la vida, como preconiza la CDPD. En cuanto a su estructura, esta tesis se presenta en formato nórdico (por compendio de publicaciones) y se configura por un capítulo de libro y dos artículos (ya publicados) en editoriales y revistas internacionales de elevado impacto, indexadas en bases de datos como Scopus y en editoriales situadas en el ranking Q1 SPI –Scholarly Publishers' Indicators–). Del mismo modo, para dotar de mayor fortaleza a esta tesis, así como contribuir poderosamente a su adecuado entendimiento y comprensión de su contenido, sin hacer parte del compendio de publicaciones (y de forma adicional) se incorpora –como adenda– otra aportación (capítulo de libro ya publicado) junto con un apéndice (en el capítulo tercero –de resultados–) que igualmente siguen la estructura IMRyD (de aplicación a los artículos científicos de investigación), en los que se describen –por una parte– los resultados de la validación de una de las dos subescalas del instrumento de investigación, y en el apéndice (I) los resultados de investigación

reportados por esta misma subescala que configura el instrumento de investigación EPACODI-1.

En base a ellos, y mediante la aplicación de una metodología cuantitativa, se ha diseñado *ad hoc* un instrumento de medida denominado EPACODI-1 (Escala de Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad –CDPD–), este instrumento de medida ha obtenido el informe favorable de la Comisión de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia con ID: 2152/2018. El instrumento consiste es una escala de tipo Likert (1932) con cinco niveles de respuesta (con valores que oscilan entre 1 *totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*), compuesta por un amplio número de ítems que permiten recoger información y posteriormente discutir sobre las percepciones (conscientes y reales) expresadas por el alumnado universitario de cuarto curso matriculado en las especialidades ofertadas por la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (de ahora en adelante UMU), analizando las relaciones significativas existentes entre aquellas dimensiones influyentes en cuanto a conocimientos de tipo general y nuclear sobre la CDPD, formación recibida sobre este mismo asunto, como también sobre si el cuerpo docente que les imparte formación o el equipo directivo de la facultad deberían estar especializados y concienciados con respecto a su aplicación en el ámbito universitario.

Para la selección de la muestra se ha adoptado un procedimiento de tipo no probabilístico intencional. Han participado un total de 552 estudiantes que representan el 56,33% del total de la población (N = 980), siendo 444 mujeres (80,5%), y 108 hombres (19,5%), con edades comprendidas entre 21 años y los más de 45 años, situándose el nivel de confianza en el 95% con un error de estimación del 5% (obtenidos con el programa estadístico STATS 2.0). En cuanto a la realización de los diferentes análisis a los que ha sido sometida la escala se han utilizado los programas estadísticos SPSS vs. 22 y 28; R v.1.3.1056 y v.4.2.0; STATS v.2.0; Factor Analysis v. 10.3.01 XP, y MYSTAT v.21.

La escala se ha mostrado como un instrumento de medida válido (ya que permite medir aquello que se pretende medir) y confiable (puesto que presenta una elevada estabilidad y consistencia interna), obteniendo un valor $\alpha = 0{,}962$ para toda la escala, lo que supone un corte excelente para este tipo de estudios (situado en 0,70) y buena bondad de ajuste con KMO/MSA = 0,92, Chi-cuadrado = 22417,229 para el modelo de independencia con *gl* = 903 (grados de libertad), índice de ajuste no normalizado (NNFI; Tucker & Lewis) = 0,97, índice de ajuste comparativo (CFI) = 0,98, índice de bondad de ajuste (GFI) = 0,99, índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI) = 0,99, índice de bondad de ajuste sin valores diagonales (GFI) = 0,99, índice de bondad de ajuste ajustado sin valores diagonales (AGFI) = 0,99, SRMR y RMSEA < ,05. La escala se ha aplicado con un nivel de confianza del 95% y un error del 5% para las 552 observaciones obtenidas. Para finalizar, puede confirmarse que las conclusiones obtenidas mediante este estudio son relevantes, puesto que permiten tener un conocimiento holístico sobre la situación

actual del alcance de los derechos recogidos y reconocidos por la CDPD (ONU, 2006) en el ámbito profesionalizante universitario.

Palabras clave: alumnado universitario, convención internacional, diversidad funcional, educación inclusiva, formación, percepción.

UNIVERSIDAD DE MURCIA
1272

Abstract

After more than three lustrums since the approval of the UN International Convention on the Rights of Persons who are Disabled due to low functional performance in 2006 (hereinafter CRPD -UN, 2006-), through this research we have been able to investigate the perceptions, beliefs and attitudes held by professionals in training -fourth year- regarding certain nuclear aspects contained in the CRPD, such as their knowledge of those precepts set out in articles 4.1.i and 24, their assessments of the quality of the training they have received during their time at university, the knowledge they have acquired - or not - in this area, as well as their perceptions of the specialization of the teaching staff who have actively taught them, and even the quality of the service provided by the university as a (public) institution considered as a key element in promoting the professional specialization of future teachers, professors and professionals who work - or will work - with people with disabilities. With regard to the nature of the research, a mixed type of research (qualitative and quantitative) has been carried out, firstly, qualitative analysis by searching for evidence in the main databases (obviously, the most representative specialized literature for this study). Subsequently, quantitative analyses were carried out to obtain the measurable evidence provided by the participants in this study (descriptive statistical analyses, exploratory analyses, multivariate factor analyses, non-parametric tests, etc.), which made it possible to observe the existence of significant statistical differences with respect to the different variables considered for the study.

In this way, the analyses of the information collected have allowed us to observe the need to promote awareness of all the components involved in this professionalizing function aimed at achieving true educational inclusion of all pupils, without any discrimination and throughout their lives, as advocated by the CRPD. In terms of structure, this thesis is presented in a Nordic format (by compendium of publications) and consists of two book chapters and two articles (already published) in international publishers and journals of high impact, indexed in databases such as Scopus and in publishers ranked Q1 SPI -Scholarly Publishers' Indicators-). In the same way, in order to provide this thesis with greater strength, as well as to contribute powerfully to its proper understanding and comprehension of its content, without being part of the compendium of publications (and additionally), another contribution (a chapter of an already published book) is incorporated –as an addendum– together with an appendix (in the chapter third –from results–) which equally also follow IMRyD structure (of application to the scientific research articles), on which describe –on the one hand– the results of the validation of one of the two subscales of the research instrument, and in the appendix (I) the research results reported for this same subscale which makes up the EPACODI-1 research instrument.

Based on them, and through the application of a quantitative methodology, a measurement instrument called EPACODI-1 (Perception Scale of university students on the training received regarding the UN International Convention on the Rights of

Persons with Disabilities –CDPD–) has been designed ad hoc, this measurement instrument has obtained the favourable report of the Research Ethics Committee of the University of Murcia with ID: 2152/2018. The instrument consists of a (1932) Likert-type scale with five levels of response (with values ranging from 1 totally disagree to 5 totally agree), composed of a large number of items that allow information to be collected and subsequently discussed on the perceptions (conscious and real) expressed by university students of fourth year enrolled in the specializations offered by the Faculty of Education of the University of Murcia (from now on UMU), analyzing the significant relationships that exist between those dimensions that are influential in terms of general and core knowledge of the CRPD, training received on the same subject, as well as whether the teaching staff who train them or the management team of the faculty should be specialized and aware of its application in the university environment.

For the selection of the sample, a non-probabilistic, intentional procedure was adopted. A total of 552 students participated, representing 56.33% of the total population (N = 980), 444 women (80.5%) and 108 men (19.5%), aged between 21 and over 45, with a confidence level of 95% and an estimation error of 5% (obtained with the STATS 2.0 statistical programme). As for the different analyses to which the scale was subjected, the statistical programmes were used: SPSS vs. 22 and 28; R v.1.3.1056 and v.4.2.0; STATS v.2.0; Factor Analysis v. 10.3.01 XP and MYSTAT v.21.

The scale has been shown to be a valid measurement instrument (since it allows measuring what it is intended to measure) and reliable (since it presents high stability and internal consistency), obtaining a value $\alpha = 0{,}962$ for the entire scale, which is an excellent cut-off for this type of study (situated at 0,70) and good goodness of fit with KMO/MSA = 0,92, Chi-square = 22417.229 for the independence model with gl. = 903 (degrees of freedom), non-standardized fit index (NNFI; Tucker & Lewis) = 0,97, comparative fit index (CFI) = 0,98, goodness-of-fit index (GFI) = 0,99, adjusted goodness-of-fit index (AGFI) = 0,99, goodness-of-fit index without diagonal values (GFI) = 0,99, adjusted goodness-of-fit index without diagonal values (AGFI) = 0,99, SRMR and RMSEA < ,05. The scale has been applied with a confidence level of 95% and an error of 5% for the 552 observations obtained. To conclude, it can be confirmed that the conclusions obtained through this study are relevant, as they provide a holistic understanding of the current situation of the scope of the rights enshrined and recognized by the CRPD (UN, 2006) in the university professional environment.

Key Words: functional diversity, inclusive education, international convention, perception, training, university students´.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Todo el mundo toma lo bello por lo bello, y por
eso conocen qué es feo. Todo el mundo toma el bien
por el bien, y por eso conocen qué es el mal.
Porque, el ser y el no-ser ser se engendran
mutuamente. Lo fácil y lo difícil se complementan.
Lo largo y lo corto se forman el uno en el otro.
Lo alto y lo bajo se aproximan.
El sonido y el tono armonizan entre sí.
El antes y el después se suceden recíprocamente.
Por eso, el sabio adopta la actitud de no-obrar y
práctica una enseñanza sin palabras.
Todas las cosas aparecen sin su intervención.
Nada usurpa ni nada rehúsa.
Ni espera recompensa de sus obras, ni se atribuye
la obra acabada, y por eso, su obra permanece con él.

Lao-Tse (Tao-Te-King, II, 14)

Índice de la introducción general

Introducción general..... 33
1. Justificación de la investigación..... 42
2. Propósito de la investigación..... 45
3. Objetivos de la investigación..... 54
4. Estructura..... 56

Introducción general

Puede decirse que históricamente, y a lo largo de los tiempos, han existido múltiples concepciones sociales con respecto al constructo discapacidad; para la Real Academia Española –de la Lengua– (RAE[1]) se define discapacidad bajo dos acepciones: *situación de la persona que, por sus condiciones físicas, sensoriales, intelectuales o mentales duraderas, encuentra dificultades para su participación e inclusión social* (1), y *manifestación de una discapacidad* (2). En el diccionario María Moliner (2007) de uso del español, se señala que el prefijo *dis* transforma la palabra a la que se une su opuesto: *su sentido es peyorativo ya que proviene del griego dys (mal, trastornado)*, por lo tanto, estas concepciones humanas han tenido –de manera inevitable– importantes repercusiones en relación con los diversos tipos de educación ofrecida a las personas en situación de discapacidad por motivo de bajo desempeño funcional; personas que han sido amplia y largamente excluidas y ocultadas de los ámbitos sociales y los espacios comunes constituidos por estas mismas sociedades (Aguado, 1995; Aguilar-Montero, 2000; Aguilar, 2004; Astorga, 2003, 2004, 2007, 2011, 2014; Barnett, Echeita, Escofet, Fernández, Guix, Jiménez, López, Lloret, Maté, Martín, Mir, Ojea, Pujolás, Redó, Rué, Serra, y Solsona, 2003; Díaz, Álvarez y Molina (2022); Echeita, y Domínguez, 2011; Echeita, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González-Gil, y Calvo, 2008; Echeita, 2006a, 2006b, 2009, 2013, 2019, 2021, 2022; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Verdugo, 2004; Echeita, Ainscow, Alonso, Durán, Font, Marín, Miquel, Parrilla, Rodríguez y Sandoval, 2004; Echeita y Sandoval, 2002; Echeita y Verdugo, 2005; Gento-Palacios, 2007; Illán, 2002, 2004, 2007; Illán y Molina, 2004, 2011, 2013a, 2013b; Illán y Salado, 2009; Illán y Velasco, 2010; CERMI –Informes Derechos Humanos y Discapacidad–, 2008-2022; Molina, 2009, 2017, 2020; Morales y Molina, 2023; Morales, Molina Álvarez y Díaz, 2020a, 2020b; Morales, Molina y Marín, 2023; Palacios, 2008, 2017; Warnock, 1978).

A través de esta tesis doctoral, se justificará adecuadamente la desconsideración y no recomendación del uso de determinadas expresiones caducas que encierran un marcado carácter negativo y discriminatorio, como por ejemplo *deficiente*, *defectuoso*, *anormal*, *enfermo*, *deforme*, *incapacitado*, *inadaptado*, *lisiado* o *inválido*. Igualmente queda debidamente justificada la inconsistencia del uso de expresiones consideradas –erróneamente– más actuales y con carácter positivo, como por ejemplo *capacidades diferentes, personas diversas, personas con diversidad funcional* o *personas con necesidades especiales*. En relación con esta primera expresión (*capacidades*) debe considerarse que el estado de salud del que parte la discapacidad supone un daño o

[1] Es necesario destacar que, para redacción de esta tesis, en todo momento se ha tenido en cuenta tanto las especificaciones formales recogidas en la normativa de la American Psychological Association (APA, 2020), como también las normas vigentes en materia de ortografía y gramática aprobadas por la Real Academia Española (RAE) en vigor, destacando que en el caso de la existencia de colisiones entre ambas instituciones (APA y RAE) siempre prevalece el criterio de observancia de lo indicado por la Real Academia Española, como bien procede por tratarse de una tesis escrita en España.

limitación en el funcionamiento de algunos órganos o funciones corporales, que pueden verse afectadas o reducidas, por lo que no hay una *capacidad diferente* sino una limitación o aminoramiento de las capacidades de la persona, no existiendo –por ejemplo– capacidades humanas nuevas que (debidamente documentadas) hayan aparecido en los últimos milenios. Y con respecto al concepto *diferente,* se ha de considerar que para que tenga aplicabilidad epistemológica requiere de una medida, de un promedio con el cual efectuar el contraste, lo que supone –a todas luces– un completo sinsentido en la medida en que si al ser humano le es consustancial el hecho diferencial, otorgar a este hecho carta de naturaleza aleatoria (es decir, hacer referencia a que *estamos ante una persona diferente)* sería tan absurdo como ridículo es expresar que la *nieve es blanca*, al tiempo que con tal afirmación igualmente se estaría negando no solo la asunción de la existencia de diferencias interpersonales, como produciendo un estéril esfuerzo por resaltar o acentuar la carencia (o la diferencia) en menoscabo del entendimiento de la diversidad funcional de la propia persona. Por otro lado, con respecto al concepto *necesidades especiales*, este puede hacer suponer que las personas con bajo desempeño funcional tienen necesidades que deben ser satisfechas en espacios segregados (como las mal llamadas escuelas –o centros– de *educación especial*). Estas personas presentan –sin lugar a duda– iguales necesidades que el resto de las personas a todos los niveles (fisiológicas, de seguridad, afectivas, laborales, sexuales, etc.), pero pudiendo manifestar algunas particularidades para satisfacerlas.

Desde este punto de vista y en cuanto al ámbito educativo se refiere, se debe plantear el papel de los profesionales de la educación como actores sociales significativos para seguir la ruta trazada por la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* Discapacidad (2006), intentando evolucionar desde una educación –que bien podría llamarse– tradicional, hacia la tan cacareada y deseada educación inclusiva, de máxima calidad y a lo largo de la vida para todo el alumnado (también para aquel que se encuentra en situación de exclusión). Atendiendo a lo que ha sido la evolución histórica que ha acompañado a este cambio de consideración epistemológica al que se está haciendo referencia, autores como Illán y Molina (2004) describen esta evolución en torno a tres modelos teóricos que ayudan a comprender el citado devenir con respecto a las personas con bajo desempeño funcional.

Modelo de la prescindencia

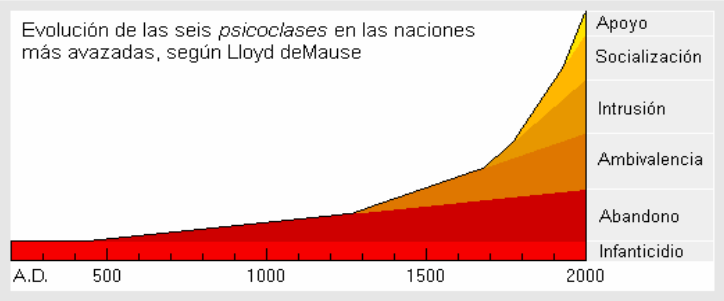
El primero a considerar (de marcado *carácter individualista*) podría definirse como *modelo de prescindencia (moral o religioso)*, basado en la justificación religiosa de la discapacidad, menciona Laín Entralgo (en su trabajo Enfermedad y pecado, 1961, p. 20), que *el enfermo de Assur pensaba que su dolencia era siempre un castigo de los dioses*. Se suele caracterizar por considerar que la persona *con discapacidad* no aporta nada a la comunidad. Este modelo de prescindencia supone como causa de la discapacidad una

falla en el campo de la moral o un pecado (Goodley, 2017), por lo que la discapacidad está ligada a sentimientos de vergüenza por parte de toda la familia. Dentro de este modelo de la prescindencia se pueden encontrar otros submodelos; uno de ellos puede definirse como *eugenésico*, por el cual, se considera a la persona con bajo desempeño funcional como un ser cuya vida no merece ser vivida (Illán y Molina, 2004). En este sentido, a las personas con bajo desempeño funcional les espera la caridad, la muerte, y en el mejor de los casos, el aislamiento y la ocultación. Para Goodley (2017) este modelo es particularmente opresivo, generando ostracismo social y autodesprecio hacia las personas con bajo desempeño funcional. El recorrer histórico de las sociedades es testigo del rechazo, la exclusión, la marginación e incluso la persecución y muerte de estas personas que mostraban bajo desempeño funcional (con mayor enjundia sobre aquellas que presentaban bajo desempeño funcional a nivel intelectual). Sobre este modelo de la discapacidad *homicida, opresivo* y *degradante,* pueden encontrarse algunas referencias históricas bastante antiguas en algunos escritos de tipo legal redactados durante las etapas de dominio de las culturas griega (siglos XI-X a.C.) y romana (siglos IV a.C.-IV, d.C.), cuando desde el monte Taigeto en Esparta, o la roca Tarpeya en Roma, los niños nacidos fuera de los cánones de belleza y perfección corporal e intelectual (algún tipo de deformación física o problema de tipo psicológico) eran despeñados (cometiendo infanticidio), de tal modo que la no existencia de personas con bajo desempeño funcional en su seno, les permitiese ser vistos por sus rivales como unas sociedades fuertes y perfectas, con altas perspectivas de belleza y poder. Estas políticas eugenésicas a través del infanticidio eran una práctica generalizada y común por entonces (Foucault, 1992), pero la llegada del Cristianismo (hacia el 318 d.C.), al Imperio romano conllevó que se asimilara el infanticidio (el asesinato del recién nacido) al crimen de parricidio, estableciendo límites a la *patria potestas* del *pater familias* sobre su progenie, hasta entonces –casi– absoluta en los primeros días de vida de los recién nacidos (Amunátegui, 2009; Cañizar, 2005; Miquel, 1995). El emperador romano que promulgó este decreto (*Codex Theodosianus* IX, 15, 1) fue Constantino *el Grande* (el primer emperador cristiano). Valentiniano (otro emperador cristiano) promulgó en el año 374 otra ley, asimilando la condena por infanticidio al de cualquier otro tipo de homicidio (Gothofredus, 1836, *Codex Theodosianus* IX, 14, 1), tal y como se relata en la literatura especializada; esto significó poner fin a esta lacra como revelan Noonan (1968) o DeMause (1974a, 1974b). En la siguiente Figura 1, se presenta la evolución de las seis psicoclases establecidas por DeMause (1974a) sobre el tratamiento dispensado a los niños en las naciones más avanzadas desde la Antigüedad. Como se muestra en la figura 1.1., las fases establecidas son: a) Modalidad infanticidio (hasta el siglo IV d.C.); b) Modalidad de abandono (siglos IV a XIII d.C.); c) Modalidad ambivalente (siglos XIV a XVII); d) Modo Intrusivo (Siglo XVIII); e) Modo de socialización (siglos XIX a mediados del XX) y f) Modo de ayuda o apoyo (comienza a mediados del siglo XX).

Estas prácticas eugenésicas han sido utilizadas a lo largo de siglos llegando –de manera infame– hasta mediados del siglo XX, cuando el régimen nazi puso en práctica y ejecutó el aniquilamiento de los considerados por ellos seres inferiores y no arios, entre ellos, personas con bajo desempeño funcional, incluidos experimentos supuestamente *científicos* con niños (–lo que es conocido como holocausto judío–).

Figura 1.1.

Evolución de las seis psicoclases definidas por DeMause desde la antigüedad sobre el trato a los niños en situación de discapacidad (historia de la infancia).



Fuente: DeMause, (1974a). *La historia de la infancia*.

Durante la Edad Media entra en escena la Iglesia católica que, aunque condena el infanticidio, pone un énfasis desmesurado en atribuir a causas sobrenaturales las *anormalidades humanas*, considerando a estas personas poseídas por espíritus infernales, siendo sometidas a exorcismos e incluso llegando al uso de la hoguera. Este largo periodo de preeminencia ideológica de los cánones eclesiásticos (lo que Illán y Molina –2004– denominan submodelo de la *marginación*), proyectó actitudes de carácter negativo hacia las personas que mostraban bajo desempeño funcional, pasando de verlas –como hijos inocentes de Dios– a seres producto de los pecados de sus padres y muestra de la presencia del *innombrable* (Arnaiz, 2003a; Miles, 1995, 1998, 2000, 2002; Goodley, 2017; Lid, 2012; Morales y Molina, 2023; Morales, Molina, Álvarez y Díaz, 2020, entre otros).

En este contexto, existe un concepto de tipo religioso atribuido a la corriente cristiana de la Iglesia conocido como de *redención,* que supone el paso del rechazo social y del exterminio de las personas con bajo desempeño funcional (por diversas cuestiones, como presentar deformidades o estar *lisiadas*) hacia la permisibilidad de su existencia, asumiéndolas como seres dignos de caridad por soportar sobre sus hombros los males de la sociedad (Astorga, 2003; Bautista, 1993; Molina, Corredeira y Vallejo, 2013).

Modelo rehabilitador

Continuado con este proceso de exposición, se encuentra otro modelo de la discapacidad denominado *rehabilitador*, para el cual las causas de la discapacidad dejan de ser religiosas para pasar a ser de tipo científico-médico, refiriéndose a la discapacidad en términos de salud o enfermedad. Estas personas dejan de ser consideradas como

inútiles con respecto a la comunidad, ahora son entendidas como seres que tienen algo que aportar socialmente siempre y cuando sean curadas o rehabilitadas. Este modelo rehabilitador se acentúa en la persona, en su *deficiencia*, caracterizando la discapacidad como una anomalía patológica (Canguilhem, 1971) que impide a la persona realizar actividades consideradas *normales*, y que es por estas desviaciones de tipo patológico por lo que dicho ser humano está limitado o impedido para participar de manera plena en la comunidad. Pero que –a su vez– al considerar su discapacidad como una enfermedad que puede ser modificable (curada), pueden lograr que estas personas con bajo desempeño funcional se *normalicen*. Este modelo rehabilitador que encierra e invisibiliza –a algunas de estas personas con bajo desempeño funcional– en lo que podrían denominarse *asilos* (instituciones de tipo sanitario para el tratamiento de personas con bajo desempeño funcional psíquico, iniciadoras del periodo conocido como institucionalización), que en un primer momento son regentados por la Iglesia católica. Estos centros, con el transcurrir de los siglos, pasan del poder eclesiástico a manos de los poderes estatales, siendo transformados (tras el movimiento del Renacimiento) en hospitales para el tratamiento *especializado* de los males y enfermedades que aquejan a las personas con bajo desempeño funcional, lo que supone un gran cambio en el trato hacia estas personas hasta el momento discriminadas y aisladas, cambio acompañado por la entrada del movimiento de la Ilustración. Desde esta nueva perspectiva, se supone que los sujetos anteriormente vistos como pobres de solemnidad y los considerados como *inútiles,* son en esos momentos vistos como seres dignos de *asistencia*, intentando liberarlos de las garras de la muerte (objetivo no siempre alcanzado). Por otro lado, se encuentra que finalizando el siglo XVIII, se alumbró una nueva etapa conocida con el nombre de *institucionalización*. Esta nueva forma de mirar a las personas con bajo desempeño funcional supuso un cambio de objetivos para todas aquellas instituciones que, hasta ese momento, se encargaban de su cuidado asistencial, pasando de ese mero asistencialismo a prestar un tratamiento –podría decirse– *especializado* desde la consideración de que tales personas con bajo desempeño funcional, en cuanto al ámbito educativo se refiere y como sujetos de derecho, también podrían ser educables. Estos cambios se ven influenciados por la Revolución Francesa de 1789, y por la puesta en escena del movimiento neopositivista del siglo XIX; momento en el que estas personas con bajo desempeño funcional pasan de ser sujetos dignos de recibir asistencia a ser considerados sujetos de estudio (de tipo psicológico, médico, etc., y –en el ámbito que nos ocupa– también pedagógico), influenciando la manera de ver a las personas discriminadas por motivos de bajo desempeño funcional, y afectando de manera relevante al tipo de educación que estas personas debían recibir.

Es en este período cuando en algunas sociedades se comienza a tomar –cierta– conciencia sobre la manera más adecuada de –supuestamente– atender educativamente a estas personas discriminadas y apartadas de la sociedad. En esos momentos, era necesario proteger a las personas *normales* de aquellas consideradas *no*

normales, ya que estas últimas solo podían aportar daños y perjuicios a la sociedad. En esta época comienzan a construirse centros *especializados* en los extrarradios de las ciudades para mantener ocultos, segregados y sin posibilidad de molestar, a aquellas personas que presentaban bajo desempeño funcional. Esta situación discriminatoria traída por la institucionalización (que supone la necesidad de atención especializada de las personas con bajo desempeño funcional) vislumbra el germen inicial de lo que hoy conocemos como Educación especial. Esta línea de actuación en la educación puede atribuirse a Jean Itard (1801, 1802, 1806, 1821, 1894), Édouard Séguin (1841-42, 1847, 1866, 1886) y Desiré-Magloire Bourneville (1880, 1880-1881, 1895,1899), para quienes la pedagogía debía ser de tipo curativo-rehabilitador o médico-asistencial (Fernández-Batanero, 2008).

Modelo social

Durante el siglo XX surge el *modelo social*; este rechaza los fundamentos por los que se organizan los modelos anteriores. Se trata de un modelo que incide en que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o –de manera preponderante– de tipo social, considerando que las personas con bajo desempeño funcional tienen mucho que aportar a la sociedad o que su contribución será paritaria con respecto al resto de personas (Illán y Molina, 2004). Este modelo que se consolida tras la Segunda Guerra Mundial tiene su origen en el movimiento de vida independiente (en adelante, MVI). Este movimiento considera que la deficiencia es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo, por lo tanto la discapacidad es la desventaja o restricción de actividad causada por la organización social contemporánea, que no considera de manera suficiente a las personas en su diversidad y –por ello– las excluye de la participación en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

Estos modelos mencionados no surgen de la nada, sino de un largo caminar, una larga evolución de las diferentes sociedades y de los *corpus iuris* en los que se fundamentan sus convicciones y organizaciones sociales. Como hemos podido apreciar en nuestro pasado más reciente, los últimos cambios producidos han tenido como desencadenante algunas de las propuestas sobre derechos humanos acaecidas (en diferentes los ámbitos de la vida) en virtud de las alternancias políticas producidas por mor de los diferentes gobiernos de los países adheridos (en su mayoría) a la Organización de Naciones Unidas (ONU). En el ámbito educativo y a raíz de las distintas convenciones establecidas sobre derechos humanos, los cambios en las políticas educativas han comportado toda una serie de modificaciones que han evidenciado la necesidad de realizar un cambio profundo (refundación) de las estructuras de los sistemas educativos, precisamente para poder dar respuesta y cumplir con los objetivos que tales convenciones establecen como prioritarios (por ejemplo, *educación para todos*). Sobre esta base, se establece lo que se ha denominado como *atención a la*

diversidad y que comporta una atención educativa especializada para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo –NEAE–; un escenario desde el que –supuestamente– se podrá alcanzar alguno de esos objetivos nucleares propuestos por la ONU (en la CDPD –2006–) y por mor de los –hasta la extenuación promocionados– ODS (2015), estableciendo la necesidad de cambios profundos para todos los sistemas educativos. Evidentemente, y a juzgar por nuestra reciente historia en materia educativa, parece que de poco servirá si no se modifican (se refundan) las programaciones docentes universitarias (así como las del resto de niveles educativos) que solo generan potenciales beneficios para aquellos estudiantes (considerados) con desempeño funcional suficiente para ajustarse a las especificidades que proponen las distintas administraciones para el alumnado mayormente clasificado como *normal,* máxime si se establecen desde ambientes faltos de luminosidad por su lejanía con las aulas.

En consecuencia, y en el ámbito educativo, los nuevos *corpus iuris* deben perseguir alcanzar el ejercicio del derecho a una educación de calidad para todo el alumnado con independencia de su nivel de desempeño funcional. Y es más que seguro que esta revolución en el ámbito educativo pueda despegar como resultado de la llegada de la (ya mencionada) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas que se encuentran *en situación de* Discapacidad (ONU, 2006), puesto que es normativa viva y de obligado cumplimiento (en todos los países firmantes como Estados Partes), en la medida en que ratifica que todo el alumnado (incluido aquel con bajo desempeño funcional y el que se encuentra en riesgo de exclusión) tendrá la posibilidad de recibir una educación de calidad en entornos de educación generales. Probablemente esta tesis doctoral pueda resultar del todo interesante para otros investigadores en la medida en que ofrece –de manera original– los testimonios de referencia del propio alumnado universitario de cuarto curso (por tanto, a punto de egresar como profesionales de la educación) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, con respecto a su saber sobre la propia CDPD (ONU, 2006) y sus percepciones sobre la puesta en práctica (en las aulas) de dicha norma y sobre los derechos de las personas que se encuentran discriminadas por bajo desempeño funcional.

En concordancia con lo comentado, esta tesis doctoral (presentada en formato nórdico –por compendio de publicaciones–), ha quedado estructurada en un total de nueve capítulos. De manera que, a partir de la introducción aquí redactada (dando respuesta a la justificación y pertinencia de la realización de esta investigación, al propósito del estudio, así como a los objetivos planteados), se ha incorporado un primer capítulo (como marco teórico), que aborda la fundamentación teórica y epistemológica y que constituye una especie de espina dorsal de la investigación. Como no podría ser de otro modo, se ha incorporado un segundo capítulo en el que se expone la metodología que ha seguido la investigación para el adecuado desarrollo de esta tesis, sirviendo –este capítulo– de guía para la configuración del siguiente (capítulo tercero) dedicado a la exposición de resultados, en cuyo interior se dan cabida –perfectamente

armonizadas– todas las publicaciones seleccionadas (un capítulo de libro y dos artículos), incorporando en este tercer capítulo –como adenda ajena a este compendio de la tesis y para la necesaria y mejor comprensión de la misma– otra publicación (capítulo de libro publicado) junto con un apéndice (I) que pone fin a este apartado dedicado a los resultados de la tesis. Con un cuarto capítulo se abre paso a la discusión de los resultados, seguido de otro (capítulo quinto) en el que se relatan las principales conclusiones de la investigación. Para finalizar, y como viene siendo habitual en los trabajos de investigación dirigidos desde el equipo de investigación DIDE, se ha decidido incorporar otros cuatro capítulos que, aunque pueden suponer un mayor esfuerzo para el doctorando, se ha estimado conveniente incorporarlos toda vez que aportan una valiosa información sobre el perfil investigador del doctorando y de una serie de pormenores inherentes al proceso de investigación que habrían acabado ocultos e invisibilizados. Se trata de unos acápites finales que permiten exponer algunas limitaciones y travas surgidas durante el propio proceso de investigación, dando cuenta de los conocimientos –de tipo transversal– que han sido transferidos durante la ejecución de esta tesis. En el tramo final, un penúltimo capítulo queda destinado a la bibliografía referenciada, dando cierre al documento con un capítulo destinado a los anexos.

La prescindencia [...], este modelo de la discapacidad homicida, opresivo y degradante, [...] cuando desde el monte Taigeto en Esparta, o la roca Tarpeya en Roma, los niños nacidos fuera de los cánones de belleza y perfección corporal e intelectual [...] eran despeñados (cometiendo infanticidio).

(Morales y Molina, 2023, pp. 28-29).

1. Justificación de la investigación

Si bien –en la actualidad– se puede encontrar en uso el concepto de atención a la diversidad confusamente relacionado con la interculturalidad, de forma lenta –y casi exasperante– su caminar está contribuyendo a modificar las actitudes y aptitudes de los

cuerpos docentes, el valor de la educación en las políticas, la formación del profesorado y las prácticas educativas, como elementos centrales capaces de ofrecer una educación de máxima calidad y a lo largo de la vida para todo el alumnado, transformando la educación, los centros y las aulas, considerando a este concepto como el reto perseguido por la educación inclusiva para este siglo XXI. Sobre esta base, Jiménez y Vila (1999, 38) definen la atención a la diversidad como:

> *Proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción del conocimiento, a partir del intercambio y el diálogo entre personas con diferentes valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades y estilos de aprendizaje, que supone el reconocimiento y respeto a la diversidad en la construcción autónoma de su identidad, a través de estrategias y procedimientos educativos flexibles que den respuesta a la realidad heterogénea y posibiliten la participación activa y critica de todos los ciudadanos en una sociedad democrática y plural basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad, con el fin de mejorar y enriquecer las condiciones y relaciones sociales y culturales.*

Es por ello que la falta de aceptación de la diversidad se presenta como una cuestión discriminadora y diferenciadora de origen social, demandando –de esta manera– respuestas educativas inclusivas capaces de atender a la pluralidad del alumnado, independientemente de sus condiciones personales y sociales. ¿Pero desde cuándo el ser humano tiene conciencia de la existencia de sujetos diversos entre su misma especie? Esta es una pregunta que, como se verá, según Kramer (2013) conduce hasta la considerada como primera sociedad sedentaria desarrollada del planeta Tierra: la civilización y cultura sumeria (sobre el tercer milenio a. C.), que siembra las primeras semillas sobre el concepto de lo que son las deformidades que afligen y causan dolor al ser humano, vislumbrando la existencia de seres diversos creados por los dioses para sus servicios, o lo que actualmente conocemos tras el desarrollo epistemológico que ha comportado (para algunos investigadores) la implantación del modelo de derechos humanos por la Convención Internacional de la ONU (2006), en sentido amplio del concepto, como situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional.

Si nos introducimos en la concepción del mundo sumerio a través de sus pensadores, tendremos una visión pesimista sobre el hombre y su destino. Kramer (2013, 137-144) nos revela que:

> *Si hemos de creer sus propias crónicas, los sumerios apreciaban mucho la bondad y la verdad, la ley y el orden, la justicia y la libertad, la rectitud y la franqueza, la piedad y la compasión. En sus más profundos sentimientos existía el "dogma" de que el hombre había sido creado para servir a los dioses*.

Este autor, relata la existencia de dos mitos sumerios sobre la génesis del hombre en los que se encuentran evidencias sobre la creación de seres diversos. Uno de ellos está dedicado –por completo– a la creación del hombre y el propósito para el cual este

fue creado; en este primer mito, el poema arranca describiendo lo que podrían ser las posibles dificultades de los dioses, tras el nacimiento de las diosas, para procurarse sustento. Los dioses se quejan, pero el dios del agua Enki (posible dios sumerio de la sabiduría) no los escucha.

El contenido del texto de estas tablillas (Kramer, 2013, 143-144) sigue relatando lo que le dice su madre al dios Enki: *"Entonces su madre –el mar primordial y madre de todos los dioses– le lleva las lágrimas de todos ellos y le dice "Oh, hijo mío, levántate de tu lecho [...] haz lo que es sensato, forma los servidores de los dioses para que puedan producir sus dobles [...].*

Después de la creación del hombre como ser semejante a los dioses, el poema pasa a la creación de los diversos tipos humanos *imperfectos*, intentando explicar la existencia de seres diferentes (según el texto *anormales* [SIC]) o diversos. Relata que el dios Enki organiza una fiesta dedicada a los dioses para celebrar la creación del hombre, pero que durante la fiesta Enki y la diosa Ninmah –que habían bebido mucho vino– embriagados, pierden un poco la cabeza, momento en el que la diosa Ninmah toma un pedazo de arcilla del abismo y con él modela seis tipos diferentes de individuos –*anormales*–. Enki, decretando su destino les da a comer pan. Si bien no se dispone de la información necesaria que permita describir en qué consiste la imperfección de los cuatro primeros, por lo que respecta a los dos últimos seres creados, los define como la *mujer estéril* y el ser *asexuado*.

El texto continua después de que Ninmah haya creado estos seis tipos de seres. Entonces Enki decide –a su vez– crear también algún otro ser, pero el nuevo ser creado es un fracaso; es un ser *canijo* de cuerpo y débil de espíritu. Deseoso de que Ninmah auxilie a esta desgraciada criatura, Enki se dirige a ella como sigue: *"De aquel que tu mano ha modelado, yo he decidido el destino, yo le he dado a comer pan; decide tú ahora la suerte del que ha modelado mi mano, dale a comer pan"* (Kramer, p. 144).

Continúa relatando que la diosa Ninmah, intentando colaborar con el dios Enki, trata de hacer reaccionar al nuevo ser, pero este no responde. Dice el texto que *[...] el desdichado no puede permanecer ni sentado ni de pie, ni tampoco puede doblar las rodillas*. Parece que finaliza el asunto con la diosa Ninmah profiriendo una maldición contra Enki por haber creado una criatura enferma e inanimada, maldición que este parece aceptar.

El segundo mito sumerio que versa sobre la creación del hombre de acuerdo con la concepción sumeria, podría traducirse por lo siguiente: "*El ganado y el grano*". Es una narración en forma de debate muy popular entre los escritores sumerios. Finaliza la narración exponiendo que las desgracias del hombre son el resultado de sus pecados y malas acciones, y que nadie está limpio de culpa. Los sabios sumerios defendían que no existen casos de sufrimiento humano injusto o no merecido, ya que siempre es el hombre el culpable, no los dioses (lo cual queda encuadrado en el primer modelo de la discapacidad definido con anterioridad –el modelo de –prescindencia–). Esta concepción sobre la creación del hombre también aparece en los textos relacionados

con la creación del ser humano de otras culturas. Este segundo mito mencionado se encuentra íntimamente relacionado con el mito de la creación presente en el Génesis (I-II, 26) donde se relata cómo Dios decide hacer al hombre a su imagen y semejanza para que domine sobre todos los animales creados, tanto en el mar como en la tierra ("*sobre todo cuanto vive sobre la tierra"*).

Como se ha descrito hasta este momento, el concepto –discapacidad– ha ido evolucionando de manera global, lenta y desigualmente, de acuerdo con la mayor o menor evolución de las sociedades y en función de los mayores o menores recursos económicos invertidos (de manera preeminente en aquellos Estados Parte que han ido firmando la CDPD –ONU, 2006–). Pero cabría destacar que, transcurridas casi dos décadas desde su aprobación, se sigue apreciando una persistencia férrea del modelo médico-rehabilitador como elemento principal para reconocer derechos económicos a las personas con bajo desempeño funcional. Este modelo médico-rehabilitador se mantiene como elemento esencial para intentar superar las limitaciones individuales mediante la eliminación de algunas barreras de tipo físico, que les permita incorporarse –como personas curadas o rehabilitadas– en la sociedad, posibilitando con ello (según este modelo) que estas personas en situación de discriminación por bajo desempeño funcional puedan tener mayores posibilidades de desarrollar sus proyectos de vida y (he aquí una importantísima limitación de este modelo) disfrutar *de una mayoría* de sus derechos legales reconocidos, y todo ello desde una supuesta igualdad de condiciones con los demás.

Por otro lado, si se atiende a los conocidos como *Informes Universidad y Derechos Humanos* (publicados por el CERMI estatal desde 2008), los mayores avances con respecto a los derechos humanos reconocidos a estas personas con bajo desempeño funcional en el terreno educativo, normalmente son obtenidos mediante sentencias favorables cuyo fallo procede de las denuncias de violación de los mencionados derechos (denuncias presentadas ante los tribunales de justicia por parte de los familiares y de las personas con bajo desempeño funcional). Esta herramienta jurídica (no siempre favorable) permite que se vayan consiguiendo logros (léase derechos) para estas personas y sus familias, aunque en muchas ocasiones, a causa de los largos procesos judiciales, estas pueden resultar poco eficaces para mejorar y llevar a buen término sus perspectivas de vida independiente. Por lo tanto, la atención a la diversidad (en el ámbito de la educación universitaria y en cuanto a España se refiere) sigue siendo un asunto pendiente y sin resolver, ya que los incumplimientos por parte de los agentes políticos, los dirigentes de los centros educativos, el profesorado y el alumnado (junto con algunos de sus familiares) no hacen –en ocasiones– todo lo necesario para cambiar y eliminar las situaciones de discriminación que soportan los estudiantes con bajo desempeño funcional, y es precisamente por ello que tal nudo gordiano concede interés legítimo a los investigadores por realizar este tipo de investigaciones y tratar de desenhetrar su estructura y contenido.

2. Propósito de la investigación

Cuando en la actualidad se habla sobre los derechos reconocidos (y supuestamente garantizados) a las personas con bajo desempeño funcional, resulta destacable mencionar que al referirnos al Estado Español, los derechos recogidos y reconocidos por la CDPD (2006) para estas personas, se incorporan en todo su *corpus iuris* como derechos constitucionales, individuales e inalienables una vez que la citada convención es ratificada por España como Estado Parte en el año 2008. Inicialmente, estos derechos reconocidos a las personas en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional fueron incorporados al texto de la Constitución de 1978, y –a partir de ahí– se siguieron desarrollando e incorporando al resto del *corpus iuris* vigente hoy día (dicha evolución e incorporación puede consultarse en el actual Código del Derecho de la Discapacidad, legislación estatal, edición actualizada a 10 de abril de 2023). Esta evolución legislativa (en cuanto al ámbito legal aplicable a la educación, y en referencia a los derechos de las personas que muestran bajo desempeño funcional), se ha ido desarrollando –parcialmente– en las siguientes leyes de rango nacional:

- Constitución Española de 1978 (Cortes Generales; Boletín Oficial del Estado núm. 311, de 29 de diciembre de 1978; última modificación de 27 de septiembre de 2011 Referencia: BOE-A-1978-31229).
- Ley 13/1982 de integración social de los minusválidos (LISMI).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, de regulación del tratamiento automatizado de los datos de carácter personal.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley 33/2003, de 3 de noviembre, del Patrimonio de las Administraciones Públicas.
- Ley 51/2003 (de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad –LIONDAU–).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad [SIC], hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006.
- Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas.].
- Ley 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte.

- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.
- 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 con discapacidad).
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 -CDPD. 2008.
- Ley Orgánica 3/2013, de 20 de junio, de protección de la salud del deportista y lucha contra el dopaje en la actividad deportiva.
- Ley Orgánica de Educación 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- 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.
- Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral.
- Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.
- Ley 4/2019, de 7 de marzo, de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 11/2021, de 28 de diciembre, de lucha contra el dopaje en el deporte.
- Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria.
- Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.
- Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación.

Del mismo modo, y continuando con la exposición de los diferentes cuerpos legislativos sobre derechos de las personas con bajo desempeño funcional, igualmente se presenta –a continuación y de manera general– la evolución histórica experimentada

en el *corpus iuris* que ha estado vigente en la Unión Europea, destacando la normativa más relevante sobre este particular:

- Comunicación de la Comisión Europea, de 4 de noviembre de 1981, sobre las líneas directrices de la acción comunitaria para la inserción social de los minusválidos (DO N.º C 347 de 31 de diciembre de 1981, pp. 14-31).
- Comunicación de la Comisión, de 30 de julio de 1996, sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía (DO N.º C 17, de 22 de enero de 1996, Cop. 196).
- Propuesta de Directiva del Consejo, de 25 de noviembre de 1999, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, presentada por la Comisión (COM, 1999, 565 final).
- Comunicación de la Comisión de 24 de enero de 2003, "Hacia un instrumento jurídicamente vinculante de las Naciones Unidas para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad" (COM, 2003, 16 final).
- Comunicación de la Comisión, de 30 de octubre de 2003, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. "Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: un plan de acción europeo" (COM, 2003, 650 final).
- Comunicación de la Comisión, de 28 de noviembre de 2005, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. "Situación de las personas con discapacidad en la Unión Europea: el Plan de Acción europeo 2006- 2007" (COM, 2005, 604 final).
- Comunicación de la Comisión, de 26 de noviembre de 2009, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. "Situación de las personas con discapacidad en la Unión Europea: el Plan de Acción europeo 2008- 2009" (COM, 2007, 738 final).
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones, 2011. "Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras" COM, 2010, 0636 final).

Igualmente, y en lo que respecta al Consejo Europeo, también cabe destacar algunas decisiones, recomendaciones y resoluciones que hacen referencia a los derechos reconocidos a las personas con bajo desempeño funcional:

- Resolución del Consejo, de 21 de enero de 1974, relativa a un programa de acción social DO N.º C 13, de 12 de febrero de 1974, pp. 1-4).
- Resolución del Consejo, de 27 de junio de 1974, relativa al primer programa de acción comunitaria para la readaptación profesional de los minusválidos, DO N.º C 80, de 9 de julio de 1974, pp. 30-32).
- Resolución del Consejo, de 21 de diciembre de 1981, sobre la integración social de los minusválidos (DO N.º C 347, de 31 de diciembre de 1981, p. 1).

- Recomendación del Consejo, de 24 de julio de 1986, sobre empleo de los minusválidos en la Comunidad (DO N.º L 225, 379, de 12 de agosto de 1986, p. 43-47).
- Decisión del Consejo, de 18 de abril de 1988, por la que se adopta un segundo programa de acción de la Comunidad a favor de los minusválidos (HELIOS) (DO N.º L 104, 231, de 23 de abril de 1988, p. 38).
- Decisión del Consejo, de 18 de abril de 1988, por la que se adopta un tercer programa de acción de la Comunidad a favor de los minusválidos (HELIOS II, 1993-1996, DO N.º L 56, de 9 de marzo de 1993, p. 30).
- Recomendación del Consejo, de 4 de junio de 1998, sobre la creación de una tarjeta de estacionamiento uniforme para los diferentes Estados miembros (DO N.º L 167, de 12 de junio de 1998, p. 25).
- Resolución del Consejo, de 17 de junio de 1999, relativa a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en el empleo (DO N.º C 186, de 2 de julio de 1999, p. 3).
- Decisión del Consejo, de 3 de noviembre de 2001, sobre el Año Europeo de las personas con discapacidad (DO N.º L 335, de 19 de diciembre de 2001, p.15).
- Decisión del Consejo de 26 de noviembre de 2009, relativa a la celebración, por parte de la Comunidad Europea, e la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (DO N.º L 23, de 27 de enero de 2010, pp. 35-61).

En lo atinente al Parlamento Europeo, a continuación se exponen algunas de las resoluciones más destacables adoptadas históricamente sobre este mismo particular:

- Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de mayo de 1981, sobre integración económica, social y profesional de los minusválidos en la comunidad (DO N.º C 77 de 6 abril de 1981, p. 27).
- Resolución del Parlamento Europeo, de 16 de septiembre de 1987, sobre el transporte de minusválidos y ancianos (DO N.º C 281, de 19 de octubre de 1987, p. 85).
- Resolución del Parlamento Europeo, de 17 de junio de 1988, sobre lenguajes gestuales para sordos (DO N.º C 187, de 18 de julio de 1988, p. 236).
- Resolución del Parlamento Europeo, de 16 de septiembre 1992, sobre los derechos de los deficientes mentales (DO N.º C 284, de 2 de noviembre de 1992, p. 49).
- Resolución del Parlamento Europeo, de 14 de diciembre de 1995, sobre los Derechos Humanos de los minusválidos (DO N.º C 17, de 22 de enero de 1996, p. 196).
- Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de noviembre de 2016, sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lengua de signos (2016/2952(RSP))(2018/C 224/09), p. 68.

Íntimamente relacionados, también encontramos una serie de tratados, directivas y reglamentos sobre este mismo asunto referido a los derechos de las personas con bajo desempeño funcional, de entre los cuales se destacan los siguientes:

- Tratado de Ámsterdam, por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos, firmado el 2 de octubre de 1997, y en vigor desde el 5 de mayo de 1999.
- Directiva 2000/78, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación adoptada por el Consejo el 27 de noviembre de 2000 (DO N.º L 303, de 2 de diciembre de 2000, p. 16).
- Tratado por el que se establece una Constitución para Europa (DO N.º C 310, de 16 de diciembre de 2004).
- Reglamento (CE) N.º 1107/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 julio de 2006, sobre los derechos de las personas con discapacidad o movilidad reducida en el transporte aéreo (DO N.º L 204, de 26 de julio de 2006, p. 1).
- Tratado de Lisboa, por el que se modifica el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007, y en vigor desde el 1 de diciembre de 2009.

Por otro lado, también se destacan en esta exposición dos de las sentencias que son jurisprudencia viva de referencia con respecto a los derechos de las personas con bajo desempeño funcional, junto con dos cartas comunitarias y un dictamen sobre este particular:

- Sentencia del TJCE de 11 de Julio de 2006, Chacón Navas (asunto 13/05), respecto al recurso presentado por D.ª Sonia Chacón Navas y Eurest Colectividades, S.A. En esta sentencia se especifica que [...], *la cuestión planteada con carácter principal versa específicamente sobre la interpretación del concepto de «discapacidad» a efectos de la Directiva 2000/78. La interpretación que el Tribunal de Justicia haga del referido concepto tiene por objeto permitir que el órgano jurisdiccional remitente examine si, debido a su enfermedad, la Sra. Chacón Navas era en el momento del despido una persona discapacitada en el sentido de la mencionada Directiva, beneficiándose por ello de la protección prevista en el artículo 3, apartado 1, letra c), de la misma Directiva* (párrafo 30, I, 6501).
- Sentencia del TJCE de 17 de Julio de 2008, Coleman (asunto 303/06), respecto al asunto presentado por S. Coleman y Attridge Law, Steve Law. Esta sentencia tenía como objeto la [...], *petición de decisión prejudicial —Employment Tribunal, London South— Interpretación de los artículos 1, 2, apartado 2, letra a), y 2, apartado 3, de la Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato, alcance del concepto de discapacidad, posibilidad de extenderlo a una persona estrechamente asociada a una persona discapacitada y que haya sido*

discriminada por razón de dicha asociación, empleada que cuida sola a un hijo discapacitado (C 223, p. 6 .

- Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores, adoptada por los jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros de la Comunidad Europea reunidos en Estrasburgo el 9 de diciembre de 1989.
- Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, firmada y proclamada en Niza por los Presidentes del Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión, el 7 de diciembre de 2000 (DO N.º C 364, de 18 de diciembre de 2000, p. 1).
- Dictamen del Comité Económico y Social sobre las personas con discapacidad: empleo y accesibilidad por etapas para las personas con discapacidad en la Unión Europea2010, C/354/8).

Bajo este amplio recorrido legislativo expuesto, cabría suponer que –en lo atinente a los derechos de las personas con bajo desempeño funcional– ya habrían sido superados los modelos sociales anteriormente referidos (prescindencia, rehabilitador, institucionalización) e incluso el modelo social (o psicosocial); sin embargo, cabe afirmar que todo este *corpus iuris* se ha revelado permisivo –cuando no favorecedor– de la persistencia de violaciones de los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional en el ámbito educativo, cuyo ejemplo –nada gratificante– se encuentra en la redacción de la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. El análisis realizado a esta ley ha puesto en evidencia la existencia de inconsistencias jurídicas en la legislación española con respecto a la adopción de los derechos reconocidos por la CDPD (ONU, 2006), mostrándose los propios legisladores (supuestos guardianes del deber de armonizar dichos derechos al cuerpo jurídico español de manera efectiva) quienes primeramente violan las obligaciones de unas leyes que –sobre este asunto– se acabarán sancionando con su promulgación en el Boletín Oficial del Estado.

De igual manera, y teniendo como base todo el marco legislativo mencionado *ut supra*, en la actualidad –y continuando con la anterior exposición de modelos (de la discapacidad)–, encontramos que, en el ámbito de la educación, el debate más relevante se encuentra centrado en el modelo de la diversidad funcional (como un conjunto hermenéutico del paradigma del modelo social). Se ha de tener presente que, como también ha sido mencionado *ut supra,* y así manifiestan Román, Molina, Díaz y Álvarez (2021) la diversidad es inherente al ser humano, habríamos de centrarnos [...] *no en las limitaciones, sino en las posibilidades funcionales de cada persona* (p. 74).

A través de este nuevo concepto, sus ideólogos desdeñan tanto el uso de la expresión *"persona con discapacidad"* como también el eufemismo de referirse a estas personas como *"personas con diversidad funcional"* o *“discapacitados”*. Como afirman Román, Molina, Díaz y Álvarez (2021), *el uso inaceptable de la mencionada sustantivación* conlleva a la *invisibilización de las propias personas al desaparecerlas de dicho constructo* [...] (p. 74). Pero esta nueva conceptualización parece que tan solo haya

supuesto pasar de hablar de *"persona con discapacidad"* a hablar de *"persona con diversidad funcional"* ya que el sujeto que la enuncia se está refiriendo a lo mismo: pensar en unas personas para seguir distinguiéndolas del resto, negando que la diversidad humana sea inherente al ser humano desde su aparición sobre la Tierra. También se considera del todo necesario (para el buen entendimiento de esta investigación) realizar una diferenciación de tipo semántico de algunas de las palabras clave que articulan y desarrollan esta tesis doctoral:

- En primer lugar, se considera conveniente reflexionar sobre el significado de la palabra *convención* (o *convención internacional*) por su abrumadora presencia como eje vertebrador de esta tesis doctoral. En este sentido, y siguiendo lo recogido en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001), la palabra convención proviene del latín *conventĭo (ōnis)*, y si bien adopta el significado de *norma o práctica admitida tácitamente, que responde a precedentes o a la costumbre*, cabría interrogarse sobre cuál es el significado de una convención sobre derechos de la ONU. Como respuesta, puede afirmarse que –tratándose de la ONU– una convención es un tratado de derechos humanos, un acuerdo firmado por los países ratificantes cuyo propósito es comprometerse a proteger los derechos humanos de todas las personas bajo su abrigo. En el caso que nos ocupa, la CDPD (ONU, 2006) deja patente que su propósito es *promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad* [SIC]*, y promover el respeto de su dignidad inherente;* considerando que las personas con bajo desempeño funcional *incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás* (CDPD, 2006, p. 4).
- En segundo lugar, se hace referencia al concepto *alumnado universitario* (también nuclear en esta tesis doctoral), y que según la RAE tal concepto hace referencia al sublema de estudiante, considerando que es *una persona que cursa enseñanzas oficiales en alguno de los tres ciclos universitarios, enseñanzas de formación continua u otros estudios ofrecidos por las universidades*.
- En tercer lugar, se hace referencia al concepto percepción social (este concepto proveniente de la psicología social), y que ya Turner (1999, p. 2) la definió de la siguiente manera: *la psicología es la ciencia de la mente y la psicología social es la ciencia de los aspectos sociales de la vida mental [...], es el funcionamiento de la mente individual en sociedad.* También puede definirse como el proceso a través del cual pretendemos conocer y comprender a los demás (Baron y Byrne, 1998). Para Leyens y Codol (1993), la percepción social está considerada como la base de la cognición social al igual que todas las teorías en las que se ha fundamentado (teoría de Asch, Bruner y Tagiuri, Heider, entre otras). Estos

> autores definen el término de cognición social como el proceso mental por el cual el ser humano recibe, selecciona, transforma y organiza la información del exterior para crear conocimiento (este concepto también está presente en la teoría de la comunicación de Jürgen Habermas, –1981, 1999–, en la cual se refiere al conocimiento regenerativo y a el conocimiento deificado o cosificado –convertir las ideas y las personas en objetos inmutables y con valor trascendente–).

Para finalizar, en lo atinente al concepto *desempeño funcional*, y siguiendo a Román, Molina, Díaz y Álvarez (2021, p.77):

> *Al hablar de desempeño funcional en referencia a una capacidad de la persona, se está hablando de manera precisa sobre el grado de desempeño que tiene una persona determinada y en particular (para dicha capacidad y momento vital del individuo en particular)*. Lógicamente, *[...] a diferentes capacidades como: saltar, respirar, mirar, hablar... corresponderían distintas gráficas; y cabría hacer gráficas individuales –que serían las que tendrían sentido específico y privado– para un niño en la escuela, como también colectivas –que permitirían perpetuar esa perversión de la que tanto gustan los amantes de lo homogéneo y los estereotipos– en la medida en que un sujeto se acercase o alejase a un determinado patrón de norma estadística –que no es a lo que aludimos en nuestra reflexión–* (Román, Molina, Díaz y Álvarez, 2021, p. 78).

De acuerdo con estas premisas, esta tesis doctoral ha analizado –por un lado– la percepción que el alumnado universitario de cuarto curso (a punto de egresar como profesionales de la educación) mantiene sobre su formación con todo lo atinente a la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *con* discapacidad [SIC], y sobre aquellas cuestiones relacionadas con su aplicación (o no) de manera práctica en las aulas universitarias, a partir de la reflexión sobre las consecuencias en el posterior desempeño de su profesión. También se han estudiado cuestiones relacionadas con la inclusión educativa y su aplicación en el ámbito formativo universitario, todo ello teniendo como base algunas variables como el ocio, la accesibilidad, la empleabilidad, la vida independiente, la familia, la consecución de nivel académico, etc., y filtrado desde el punto de vista de la –más que– posible creación de situaciones de discriminación y de exclusión de aquel alumnado que presenta bajo desempeño funcional. Asimismo, se considera importante subrayar que al tener como informantes clave al alumnado universitario finalista (profesionales en formación), el instrumento (formulario) creado *ad hoc* para su distribución de forma masiva a los participantes, ha seguido al detalle las directrices establecidas por la Comisión de Ética de la investigación de la Universidad de Murcia (en lo atinente a la normativa y principios éticos y deontológicos legalmente establecidos), garantizando durante todo el proceso de investigación, el anonimato y la protección de datos de tipo personal de todos los

participantes, y sobre esa base se obtuvo su visto bueno mediante la certificación expedida por dicho órgano (con ID n.º 2152/2018).

Como se ha indicado, esta tesis doctoral gira indubitablemente en torno a la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *que se encuentran situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional* (CDPD), y este hecho es reflejo de la importancia que para los sistemas educativos vigentes ha adquirido la educación inclusiva como referente de una educación de calidad, democrática y para todo el alumnado –sin excepciones–, y que comporta que el alumnado debe gozar de su inclusión –sin más dilaciones– en centros educativos *generales* (eliminando la existencia de los centros conocidos como de *educación especial*). Como se ha indicado, esta convención plasma en su art.º 1 que su propósito *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* (CDPD, 2006, p. 4). Estos propósitos también se encuentran presentes en esta tesis doctoral como valores añadidos e insustituibles en la esperanza de contribuir a una toma de conciencia real, cuyos objetivos y alcance quedan redactados y fijados por el art.º 8 de la CDPD, dedicado a la *toma de conciencia* en el sentido referido por Illán y Molina (2011). Además y en este mismo sentido, la atención educativa a la diversidad del alumnado no es competencia exclusiva de lo dispuesto por las normativas, sino que es un ejercicio que implica tanto al alumnado como también al profesorado, los equipos de gobierno de las instituciones educativas y a los propios padres, todo ello de acuerdo con el nivel formativo correspondiente. Para que estos propósitos se cumplan se hace –del todo– indispensable que se establezca una formación permanente con contenidos que posibiliten mayor conocimiento y sensibilización en materia de educación inclusiva –para todo el profesorado–; formación que garantice unos procesos de enseñanza-aprendizaje capaces de incluir a todo el alumnado (incluido aquel que se encuentra discriminado por razón de bajo desempeño funcional y en riesgo de exclusión).

3. Objetivos de la investigación

Una vez expuestos los conceptos fundamentales presentes en esta tesis doctoral, el equipo de investigación se planteó la siguiente pregunta de manera central: ¿conoce el alumnado universitario de cuarto curso (por lo tanto, a punto de egresar como profesionales de la educación) la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad –CDPD, 2006–? Y a partir de este gran interrogante, como paso siguiente, y de acuerdo con el plan de investigación presentado y aprobado por la Comisión de doctorado de la Facultad de Educación y la Escuela Internacional de doctorado de la Universidad de Murcia, y contar con el visto bueno del Comité de Ética de la Investigación de dicha universidad, se dio luz verde al desarrollo de los propósitos contenidos en cada uno de los tres grandes objetivos (de tipo general)

perseguidos por la investigación diseñada[2] y, seguidamente, aquellos objetivos de tipo específico propuestos por los investigadores, presentándose –a continuación– debidamente diferenciados.

Objetivos generales:

- **OG1.** Conocer la percepción que el profesorado en formación (alumnado finalista de cuarto curso) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia manifiesta al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad –CDPD– (ONU, 2006).
- **OG2.** Analizar los conocimientos específicos del profesorado en formación participante en la investigación al respecto de los contenidos legales de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad –CDPD– (ONU, 2006).
- **OG3.** Explorar las posibilidades y pertinencia de diseñar una guía docente de aplicación a todas las titulaciones ofertadas por la facultad de educación, incorporando descriptores de competencias y resultados de aprendizaje relacionados con los contenidos de la CDPD.

Objetivos específicos:

- **OE1.** Diseñar y validar un instrumento de investigación que permita recoger la información aportada por el alumnado de cuarto curso (finalista) de la Facultad de Educación de la UMU.
- **OE2.** Conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos superfluos sobre la CDPD (ONU, 2006).
- **OE3.** Conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos exhaustivos sobre la CDPD (ONU, 2006).
- **OE4.** Describir la percepción expresada por estos profesionales respecto a la formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional.
- **OE5.** Conocer la percepción de estos profesionales con respecto a la formación recibida sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional.
- **OE6.** Describir la percepción del profesorado en formación sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional.

[2] Si bien –inicialmente– la investigación se proyectó con la intención de analizar (mediante el diseño de tres escalas tipo Likert) la percepción del alumnado, profesorado y equipo de gobierno de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, finalmente esta tesis doctoral solo contiene los resultados extraídos con base a las aportaciones de los estudiantes universitarios.

- **OE7.** Describir la percepción del profesorado en formación sobre la posible existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional.
- **OE8.** Conocer la percepción personal (individual) de estos profesionales en formación con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional.
- **OE9.** Describir la percepción del profesorado en formación con respecto a la necesidad de concienciación sobre formación (a nivel institucional, equipo de gobierno y profesorado) referente a los derechos reconocidos por la CDPD.

4. Estructura

Con respecto a su estructura, esta tesis doctoral se encuentra organizada en formato nórdico –por compendio de publicaciones–, y contiene un capítulo de libro junto a dos artículos ya publicados e indexados en revistas de impacto, incluyendo como adenda ajena a este compendio de la tesis (y para la necesaria y mejor comprensión de la misma) otra publicación (capítulo de libro publicado) junto con un apéndice (I) que pone fin al capítulo tercero (de resultados) de esta tesis doctoral. De forma interna, se vertebra a través de un total de nueve capítulos que intentan facilitar y hacer que sea más accesible su comprensión para el lector, remarcando los nexos entre los distintos objetivos específicos y las respuestas a partir de las diferentes publicaciones que estructuran y dan cuerpo al conjunto de capítulos de este estudio. De esta manera, además de la introducción, la justificación, el propósito de la investigación y los objetivos expuestos con anterioridad (en respuesta a la necesaria pertinencia de la investigación emprendida, y con relación al propósito que el estudio ha perseguido sobre los objetivos planteados), se ha implementado un primer capítulo dedicado al marco teórico mediante el cual se ha construido este estudio. A partir de la bibliografía seleccionada y analizada, se ha pretendido alcanzar un conocimiento que transcienda el campo de lo básico sobre la trayectoria que, en el ámbito de la educación, ha ido recorriendo el concepto *discapacidad* con relación a los derechos reconocidos a las personas con bajo desempeño funcional. Sobre este primer capítulo (fundamentación teórica y epistemológica) se ha ido vertebrado –procesualmente– la investigación realizada, ya que en un primer momento (y de acuerdo con el director de la tesis), se estableció un minucioso calendario con una proyección temporal destinada a la realización de las diferentes fases en las que se estructura esta investigación. Dichas fases han sido las siguientes:

- Confeccionar un plan de Investigación bien estructurado para ser presentado a la Comisión de Doctorado en Educación para su aceptación.
- Programar la realización de búsquedas de evidencias empíricas relacionadas con el objeto de estudio, en diferentes bases de datos, realizando una revisión y análisis profunda, rigurosa, amplia y actualizada de la literatura especializada sobre la temática del objeto de estudio.

- Finalizada esa revisión precisa, profunda y actualizada de las fuentes especializadas, y redactada de forma provisional la introducción general, seguidamente se procedió a proyectar la creación *ad hoc* de un instrumento de investigación para la obtención de datos que, posteriormente, se han analizado mediante metodología cuantitativa de tipo exploratorio (este instrumento ha sido confeccionado en versión digital e impresa), y diseñado por el equipo de investigación para dar respuesta a los objetivos del estudio (garantizando que permitiese medir lo que realmente se pretendía medir), y tomando como referencia la escala EPSD-1 (Molina, Corredeira y Vallejo, 2012).
- Seguidamente, diseñado y redactado un primer borrador del instrumento, este fue sometido (mediante el método de Delphi, y atendiendo a las recomendaciones de Linstone y Turoff –1975, 2011–, así como López –2018– y Norman y Helmer –1963–), a un proceso previo de validación por siete jueces expertos en la temática de estudio. Tres de estos jueces eran especialistas en metodología de la investigación; dos especialistas en el objeto de estudio; uno especialista en lengua y literatura y otro especialista en legislación; todos ellos expertos de reconocido prestigio tanto a nivel nacional, como también internacional.
- La siguiente fase programada, supuso la proyección, confección, y realización de todos aquellos documentos necesarios para lograr realizar y culminar esta tesis doctoral, siempre observando de manera escrupulosa toda la legislación establecida sobre ética de la investigación, protección de datos de carácter personal, etc.

Tras la implementación del primer capítulo, seguidamente se ha incorporado un segundo capítulo con el que se da respuesta a la metodología que ha seguido la investigación para su adecuado desarrollo; en este segundo capítulo se expone –de manera minuciosa– el proceso de creación del instrumento *ad hoc* y su validación por los jueces expertos; y como complemento a este proceso se incorporan en los anexos todos los documentos creados para ser verificados y validados por las diferentes comisiones que dan cobertura legal al proceso de investigación, presentando –también– el instrumento final de validación por los jueces expertos así como el formulario definitivo aplicado masivamente a los sujetos participantes en el estudio.

Igualmente, se ha implementado un tercer capítulo que presenta los resultados de investigación; este acápite se encuentra configurado por un capítulo de libro (publicado en la prestigiosa editorial Dykinson), dos artículos publicados en revistas de alto impacto, junto con una adenda ajena al compendio de esta tesis (pero necesaria para su debida comprensión) que está constituida por lo que fue un capítulo de libro publicado (igualmente en la editorial Dykinson) y un apéndice (I), que contiene los resultados de investigación detraídos de una de las dos subescalas que configuran el instrumento de investigación EPACODI-1. Los dos artículos incluidos en esta tesis

doctoral ya han sido publicados en revistas de impacto internacional (como son la revista EJIHPE –*Revista Europea de Investigación en Salud, Psicología y Educación*–, y la revista REIFOP –*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*–), estando tanto la adenda como el apéndice (I) en formato IMRYD (introducción, métodos, resultados y discusión). en su conjunto, y a través de diversas metodologías (de tipo cuantitativo, de tipo factorial multivariado exploratorio –AFE– y confirmatorio –AFC– aplicadas al instrumento, y de tipo exploratorio, descriptivo y comparativo mediante estadística no paramétrica), se ha comprobado la idoneidad de utilizar la escala (tipo Likert) EPACODI-1, creada *ad hoc* por el equipo de investigación, con la finalidad de alcanzar los objetivos inicialmente planteados en este trabajo. En esta tercera parte de la tesis, primeramente se incorpora un capítulo de libro (publicado en la prestigiosa editorial Dykinson) titulado *"Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la Universidad para la formación inicial de los maestros".* En E. Abad, A. Vargas, J. J. Sánchez y J. C. de la Cruz (Coords.). *Estrategias educativas y formación práctica*, 2023, pp. 119-150.

En esta primera publicación se presentan los resultados obtenidos en las fases de validación por expertos y análisis factoriales multivariados de tipo exploratorio (AFE), realizados al instrumento de investigación (EPACODI-1), mediante la aplicación de metodología cuantitativa multivariada, incorporando un análisis factorial exploratorio (AFE) que ofrece unos resultados del todo satisfactorios. A partir de estos análisis, los resultados de investigación revelaron que este instrumento de investigación presentaba una estructura en la que quedaban perfectamente definidas, diferenciadas y válidas dos subescalas compuestas –cada una de ellas– por cuatro factores (o dimensiones) producto de la retención de los ocho factores subyacentes extraídos durante el AFE realizado.

En segundo lugar, se presenta un primer artículo en el que se exponen los resultados de validación reportados por otra de las dos subescalas que configuran el instrumento EPACODI-1. Esta subescala se encuentra configurada por cuatro dimensiones y un total de 16 ítems que presentan contenidos íntimamente relacionados con la educación inclusiva, cuyo título es *"Validación de la escala EPACODI-1: percepción del alumnado universitario sobre la educación inclusiva".* Este primer artículo ha sido publicado en la prestigiosa revista *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* [*13*(3), pp. 642-654]. Esta revista se encuentra situada en el cuartil 2 (Q2) de la base de datos Scopus, habiendo registrado el artículo con fecha de 21 enero 2023, siendo revisado el 4 de marzo de 2023, aceptado el 17 de marzo de 2023 y publicado el 20 de marzo de 2023. Este artículo se encuentra incluido en un número especial de la revista (editado con motivo de su décimo aniversario).

En tercer lugar, se incorpora como adenda (un segundo capítulo de libro publicado también en la prestigiosa editorial Dykinson) titulado *"Percepción del alumnado universitario al respecto de su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1"* [en J. López-Belmonte, P. Dúo-Terrón, A. J. Moreno-Guerrero y J. M.

Álvarez Martínez-Iglesias (Coords.). *Innovación pedagógica y tecnológica para transformar los espacios de aprendizaje,* 2024, pp. 61-81]. En este capítulo de libro se presentan los resultados de validación reportados por una de las dos subescalas que configura la escala EPACODI-1, estando esta subescala configurada por cuatro factores (o dimensiones) perfectamente identificados y válidos, estando compuesta por un total de 26 ítems con contenidos relacionados con la formación recibida, la inclusión educativa o la diversidad funcional del alumnado –entre otros–. Los análisis multivariados y análisis factoriales confirmatorios (AFC) realizados a cada una de las subescalas, han arrojado unos resultados psicométricos muy buenos (podría decirse que excelentes), como se plasmará –más adelante – en la exposición de cada uno de los capítulos de libro y artículos publicados, incluyendo aquellos detalles más significativos de su desarrollo.

En cuarto lugar y con lo atinente al segundo artículo de esta tesis titulado *"Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva"*, ha sido publicado en la prestigiosa revista REIFOP –Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado– [*27*(2), pp. 139-155] (Q1, Scopus), este presenta los resultados de investigación correspondientes a una de las subescalas, reportando respuestas a los siguientes objetivos específicos de investigación propuestos por los investigadores (debidamente ordenados, a continuación): (OE6) describir la percepción del profesorado en formación sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional; (OE7) describir la percepción del profesorado en formación sobre la posible existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional; (OE8) conocer la percepción personal (individual) de estos profesionales en formación con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional, y (OE4) describir la percepción del profesorado en formación con respecto a la necesidad de concienciación sobre formación (a nivel institucional, equipo de gobierno y profesorado) referente a los derechos reconocidos por la CDPD.

Asimismo, en quinto lugar y para finalizar la exposición de resultados pertenecientes al tercer capítulo de la tesis doctoral, se ha incorporado un apéndice I, con título *"Percepción de los profesores en formación sobre los derechos de los alumnos que presentan bajo desempeño funcional"*. Este apéndice I se incorpora al cuerpo de la tesis doctoral para completar la exposición de los resultados reportados por la investigación, y en él se presentan los resultados de investigación que ofrecen respuesta a los siguientes objetivos específicos de investigación: (OE2) conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos superfluos sobre la CDPD (ONU, 2006); (OE3) conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos exhaustivos sobre la CDPD (ONU, 2006); (OE4) describir la percepción expresada por estos profesionales respecto a la formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, y (OE5) conocer la percepción de estos profesionales con respecto a la formación

recibida sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional.

Todos estos artículos y capítulos de libro se incorporan a esta tesis en sus formatos originales dentro del capítulo octavo de la tesis (recogidos en los epígrafes 8.1, 8.2, 8.3, y 8.4) a los efectos de que pueda comprobarse –desde el punto de vista estético y estructural– el modo en el que finalmente han sido publicados.

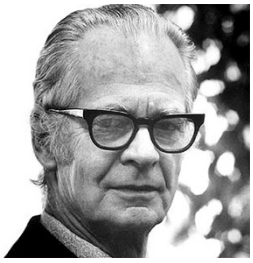
También se ha incorporado un cuarto capítulo (dedicado a la discusión de los resultados de la investigación) y un quinto capítulo en el que se expone el conjunto de conclusiones más destacadas obtenidas a partir del estudio. Para finalizar, y siguiendo lo que ya se ha convertido en una conocida tradición en las investigaciones y trabajos dirigidos desde el equipo de investigación DIDE (Diversidad Funcional y Derechos Humanos), se han incorporado otros cuatro capítulos –adicionales– que, si bien suponen un mayor esfuerzo para el doctorando, resultan del todo convenientes de incluir para comprender –de manera más adecuada– el perfil del investigador, como también algunos pormenores de todo el proceso de investigación emprendido que –de otro modo– con toda certeza habrían quedado condenados al ostracismo. Se trata de unos acápites finales que revelan esas limitaciones que, de forma sobrevenida, han aparecido durante el desarrollo de la investigación, así como también ofrecen debida cuenta de los conocimientos transversales transferidos –al doctorando– durante todo el proceso investigador, concluyendo con un capítulo en el que se ordenan las referencias bibliográficas citadas en el transcurrir del proceso de investigación, junto a otro capítulo destinado a incorporar una serie de cinco anexos. En su conjunto, el desarrollo satisfactorio de esta tesis doctoral muestra que se está ante un trabajo de investigación original, cuyos resultados exponen –a todas luces– una serie de revelaciones que, si son debidamente observadas y atendidas por todos los agentes interpelados en ellas, pueden –de manera cierta– llegar a materializar aquellos cambios considerados esenciales para la consecución de esa educación inclusiva y de calidad que preconiza la CDPD (ONU, 2006).

Desde un punto de vista formal, cabe reseñar que esta tesis –como no podría ser de otro modo– se ha redactado utilizando un lenguaje que cumple con la normativa e indicaciones establecidas por la Real Academia Española (junto con las normas de estilo APA –prevaleciendo la RAE en caso de colisiones), conservando los rigores académicos y científicos exigidos por este tipo de trabajos de investigación. También se ha servido de una serie de recursos literarios y gramaticales mediante los cuales se aporta al discurso claridad, elevando –en ocasiones– una invitación a la reflexión gnoseológica que bien pudiera aportar, tanto en el presente como para el futuro, una humilde aportación para el avance en este campo del saber.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

La educación es lo que sobrevive cuando lo aprendido ha sido olvidado.

B. F. Skinner (1904-1990). Psicólogo, filósofo social, inventor y autor estadounidense.



Índice del capítulo 1

Capítulo 1. Marco teórico..... 61
1.1. Antecedentes y estado de la cuestión..... 63

Capítulo 1. Marco teórico

1.1. Antecedentes y estado de la cuestión

En la actualidad, el citado modelo social de la discapacidad permite una evolución favorable –de manera relativa– en la calidad de vida de las personas discriminadas y marginadas por mostrar bajo desempeño funcional, lo que en el ámbito educativo supone la tendencia conocida como *integración educativa* (proceso que evoluciona entre los años cuarenta a sesenta del siglo XX), que se inicia con el movimiento activista de los padres contra la segregación de sus hijos en los centros conocidos como *de educación especial,* reclamando la reubicación de sus hijos en los centros de educación general, puesto que investigaciones realizadas en el ámbito educativo revelaron que la educación segregada mostraba –claramente– la inadaptación social de estos sujetos segregados (Blanco, 2003). Del mismo modo, puede decirse que fue a partir de aquellos momentos cuando comienza a cuestionarse la existencia y continuidad de los centros de educación especial, y supuso un paso importante en la valoración positiva de las diferencias humanas. Por otra parte, y a raíz de esta tendencia pedagógica nacida de los desencantos con la *integración* (Arnaiz, 2003; Barton, 1990; Oliver, 1998) surge otra nueva conocida como *necesidades educativas especiales*, que hunde sus raíces en Reino Unido en el año 1978 tras conocerse los resultados obtenidos por el estudio conocido como Informe Warnock (realizado por un plantel de expertos en la materia en 1974), cuyo propósito central fue analizar y revisar posibles alternativas a la educación especial (como modalidad educativa dominante en aquel momento). Desde 1886 hasta la llegada del Informe Warnock, existió un claro predominio de términos despectivos y groseros para hacer referencia, en general, a aquellas personas con bajo desempeño funcional. Este informe pone su énfasis en la carencia educativa, así como también en la importancia que la respuesta educativa debe proporcionar al entorno social de las personas con bajo desempeño funcional, cambiando su enfoque. Se pasa –de esta manera–, de un enfoque médico y clínico donde la etiquetación era una medida *necesaria* para acabar con la supuesta enfermedad, a una nueva forma de mirar a las personas *en situación de* discapacidad por bajo desempeño funcional, siendo desde ese momento consideradas como sujetos que necesitan unas medidas de atención que deben de ser cubiertas por el medio social en el que viven. En esta situación, el centro de atención ya no es el déficit, sino que las miradas se centran en las capacidades de la persona. Para Tomlinson (1982), el concepto discapacidad *es un constructo cargado de ideología y nutrido de diferentes terminologías* –algunas poco acertadas– para referirse a las *personas en situación de* discapacidad por motivos de bajo desempeño funcional.
A pesar de este cambio revolucionario que supuso el Informe Warnock (Gútiez, 2003), desde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (creado mediante Real Decreto 969/1986, de 11 de abril) se afirmó que todavía se seguía haciendo más hincapié en el déficit que en las capacidades. Izuzquiza (2003) recoge el pensamiento de

Scheerenberger (1984) cuando se refiere al uso de los diversos términos que han sido asignados a la discapacidad (*idiota, imbécil, retrasado...*). Esta gran amplitud terminológica se convierte en piedra angular para que la Organización Mundial de la Salud (OMS) hiciera aflorar y pusiese en funcionamiento la primera Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM, 1980). De esta manera, se elabora una nomenclatura –común e internacional– a la hora de hacer referencia a la discapacidad, cuyo periodo de gestación culminó con el alumbramiento de términos como *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía*, todos ellos basados en la consecución o proceso de una enfermedad. De hecho, para la OMS, el termino de persona con discapacidad (incorporado a la CDPD –ONU, 2006–) hace referencia a [...] *aquella persona que presenta deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás* [...]. *A todos los efectos, tendrán la consideración de personas con discapacidad aquellas a quienes se les haya reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%* (y así se armoniza en el Real Decreto Legislativo 1/2013, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, así como en los artículos1.º y 4.º de la Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *con discapacidad*).

En ese sentido –y siguiendo la CIDDM–, el término *deficiencia* se refiere al estado de pérdida de una estructura del cuerpo o de una función de este mismo, provocando lo que se denomina una restricción o *discapacidad*, en tanto en cuanto una estructura u órgano no desempeñe la función fisiológica para la que ha sido concebida. Esta circunstancia es, precisamente, la que genera una limitación en la persona a la hora de desempeñar un rol social, el cual queda entendido –por la sociedad en su conjunto– como algo natural, en función de las características del grupo al que pertenezca dicho sujeto (según su sexo, su edad, su entorno, etc.), diciéndose –en aquel entonces– que existe una *minusvalía* a causa, precisamente, de no poder desempeñar dicho papel socialmente legitimado y establecido.

Como era de esperar, y tras dos décadas de uso, esta clasificación recibió críticas desde diferentes sectores, hecho que condujo a su revisión y dio lugar a una nueva clasificación (también llamada CIDDM2) acuñada en 2001 como Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). A diferencia de la anterior, esta nueva clasificación centra su atención en la salud y no en la enfermedad, tratando de poner en positivo su nomenclatura, de ahí que aparezcan nuevos términos (como el de *funcionamiento*), cuya finalidad es dar cobertura e incorporar todas las funciones y estructuras fisiológicas que permiten la participación social del individuo. El término o constructo *discapacidad* aparece como concepto genérico que sirve de esta manera para recoger las deficiencias en las estructuras y funciones corporales, amén de las limitaciones a la hora de desempeñar un rol social (Egea y Sarabia, 1980, 2001a, 2001b; García, 2009a, 2009b; Gento, 2006; Glenn y Cunningham, 2004). Como se ha

visto, el uso generalizado del concepto *discapacidad* tiene –cabría decir– una aplicación reciente. Antes de la década de 1980, el término empleado –para aludir a este contexto– era *retraso mental (idiota, imbécil, cretino).* Como pone de relieve Verdugo (2002, p. 3) [...] *la principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la compresión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas. La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye, en primer lugar, a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad*.

De igual manera, en cuanto al concepto de *necesidades educativas especiales,* este surge como alternativa a las diferentes denominaciones utilizadas –hasta entonces– para categorizar a las personas con bajo desempeño funcional (deficiente, discapacitado, inadaptado, minusválido, etc.), y supone un cambio no solamente en el lenguaje, sino también un cambio de tipo conceptual profundo al respecto de las características y las necesidades de los *diversos* alumnos, puesto que se direcciona al reconocimiento de la heterogeneidad intra e intercategorías (Arnaiz, 2003). Ainscow (2001, 2003) remarca que el concepto necesidades educativas especiales se proyecta con carácter netamente educativo, suponiendo que cualquier alumno puede presentar de manera temporal o permanente –durante su proceso formativo– dificultades para acceder al currículo, lo que pone nuevamente el foco sobre la persona con bajo desempeño funcional, pues es esta persona la que debe amoldarse a las exigencias marcadas por el sistema, en el cual se contempla un único e inflexible currículo. Pero con la finalización de la Guerra de Vietnam, y la vuelta a casa de miles de soldados heridos con graves mutilaciones, surge en los Estados Unidos el *independent living* (el MVI anteriormente mencionado) que reivindicaba la lucha por los derechos civiles de esos veteranos de guerra discriminados por motivos de raza, sexo o situación social, y superar la necesidad de dependencia ante el resto de la sociedad (Astorga, 2003). Este movimiento centra el problema de la discapacidad en el entorno, incluyendo el proceso de rehabilitación, porque es en este proceso donde suele desarrollarse la dependencia. Este movimiento supone un amplio abanico de demandas y cambios con respecto al tipo de visualización social de las personas con bajo desempeño funcional; con estos cambios se busca la eliminación de las barreras de percepción mental, y los prejuicios e ideologías que impiden la incorporación de estas personas discriminadas a la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. Es a partir de estos momentos cuando comienzan a escucharse y tenerse en consideración las opiniones aportadas por las propias personas con bajo desempeño funcional.

Estos cambios de visualización social con respecto al constructo discapacidad en el campo de la educación parten inicialmente de la Declaración Universal de los derechos Humanos (ONU, 1948) que –en su art.º 26– recoge lo siguiente:

1. Toda persona tiene derecho a la educación; la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y

> fundamental. La instrucción elemental será obligatoria; la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
> 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
> 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos [...] (ONU, 1948, p. 4).

Con respecto a los menores, en la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) el derecho a la educación de todas las personas sigue en su proyección reformista y temporal cuyo principio n.º 7 expresa que *el niño tiene el derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales* [...] *en igualdad de condiciones* (ONU, 1959, 143).

A esta declaración le acompaña y ratifica la Convención contra la Discriminación en Educación (ONU, 1960), que reafirma la Declaración Universal de Derechos Humanos, dando luz y afirmando que la exclusión en el ámbito educativo viola los principios de esta.

En 1966 se confirma el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; un tratado multilateral que reconoce estos derechos mencionados y se dota de mecanismos para su protección garantizando [...] *el derecho de toda persona a la educación.* [...] *La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales;* [...] *la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre* (ONU, 1966, 48-56).

Esta progresión normativa internacional continua con la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), en donde se expresa en sus artículos 28 y 29 que:

> *Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades* [...] se debe *implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todo,* [...] *fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad*, así como *hacer la enseñanza superior accesible a todos* (ONU, 1989, pp. 90-101).

Y también cabe mencionar la Declaración de Nueva Delhi (UNESCO, 1993), que en su octavo apartado manifiesta su compromiso con la educación garantizando [...] *a cada niño una plaza en las escuelas primarias o en los programas de educación básica correspondientes; la determinación de mejorar y ampliar los programas de alfabetización y de educación de adultos tanto con fondos públicos como privados; la insistencia en superar las desigualdades de acceso a la educación básica basadas, sobre todo, en el sexo pero también en otros factores socioeconómicos* (UNESCO, 1994, p. 2).

En este mismo año de 1994, en la Declaración de Salamanca (con amplia participaron de gobiernos y organizaciones internacionales), se dispuso la promoción de la *educación para todos* y cambios en las políticas integradoras. Se asumió el desarrollo de –no solamente– aquellas *personas con necesidades educativas especiales*, sino de la totalidad del alumnado. En este mismo foro se realizó un llamamiento a los gobiernos del mundo para que diesen prioridad a la transformación y mejora de los sistemas educativos hasta el momento implantados, con la intención de crear sistemas educativos que realmente fuesen capaces de acoger e incluir a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades y condiciones individuales. En este sentido, Arnaiz *et al.* (2019) puso de relieve que escolarizar al alumnado que presenta bajo desempeño funcional en un aula específica implica considerar la diversidad no como un valor educativo, sino como un problema. Autores como Moliner y otros (2012), se muestran contrarios con respecto a la aplicación de medidas específicas, puesto que *supone perder la oportunidad de revisar y transformar las prácticas docentes* en las aulas, consideran que *la presencia de recursos específicos para atender a la diversidad en los centros advierte de su potencial excluyente*, debido a que *conllevan que los estudiantes se escolaricen en las periferias de los sistemas educativos*. Esta afirmación permite visualizar la existencia de amplias diferencias entre los conceptos integración e inclusión. Sobre este particular, Arnaiz (2003a, 2003b) realizó una síntesis de las diferencias existentes entre integración e inclusión las cuales se presentan en la siguiente tabla (Tabla 1.1):

Tabla 1.1.

Diferencias existentes entre integración e inclusión

Integración	Inclusión
Competición	Cooperación/solidaridad
Selección	Respeto por las diferencias
Individualidad	Comunidad
Prejuicios	Valoración de los diferentes
Visión individualizada	Mejora para todos
Modelo técnico-racional	Investigación reflexiva

Fuente: Arnaiz (2003, p. 159).

Como puede observarse, las diferencias entre ambas tendencias son extensas y profundas, proyectando la necesidad de un cambio total de los sistemas educativos. Por otra parte, fue necesario que pasaran varios años para que en el Marco de Acción de

Dakar (2000) se llegase a un compromiso permanente con la inclusión, buscando crear un clima educativo integrador, seguro y saludable, capaz de atender las necesidades educativas individuales (personales) de cualquier tipo. Asimismo, como puede extraerse de la mayoría de los instrumentos internacionales sobre protección de los derechos humanos, el derecho a la educación es considerado como punto clave para el desarrollo de las sociedades, y si se adentra de manera tangible en el concepto de escuela inclusiva (EI) se comprueba la existencia de otras declaraciones internacionales (Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la paz, los Derechos Humanos y Democracia –1995–; Declaración de Hamburgo –1997– y la Declaración de Beijing de los países del Grupo E-9 –2001–), elaboradas en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que también inciden de manera significativa en cuanto a los derechos educativos de las personas pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas, religiosas, así como a pueblos indígenas, migrantes, los habitantes pobres urbanos y rurales y personas con *bajo desempeño funcional*. Y ante todo este elenco de normativas sobre Derechos Humanos, en lo atinente a la educación y a la discapacidad, nos aparece el concepto de Inclusión que, partiendo de la mencionada Convención de los Derechos del Niño, evoluciona como fundamento legal para la atención a la diversidad humana y a la educación inclusiva, con el nacimiento y aprobación de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las personas *en situación de* Discapacidad (ONU, 2006), en la cual se alude por primera vez al término *discapacidad*. Esta convención en la redacción de su artículo 24 (sobre educación inclusiva) indica que:

> *Los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuadas. Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, y los alumnos ciegos o sordos deben recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación, de maestros con fluidez en el lenguaje por señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad* (ONU, 2006, 18-20).

Este nuevo paradigma de –educación inclusiva– supone una nueva forma de mirar a las personas con bajo desempeño funcional con respecto a su educación, puesto que a través de la CDPD (ONU, 2006 –art.º 24.5, p. 20) se pretende que *los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.*

Del Informe de seguimiento de la educación en el mundo (UNESCO, 2020) puede extraerse una valiosa información en la cual se nos recuerda que:

> *Las persistentes y alarmantes disparidades en materia de educación, aun en cuanto al acceso que se debe brindar a todos y que debería ser el fundamento de la inclusión. Pero un enfoque de la inclusión que contemple a "todos sin excepción" también significa abandonar toda etiqueta estigmatizadora impuesta a los niños. Adoptar métodos de enseñanza basados en tales etiquetas limita sus posibilidades, pues ignora los beneficios que métodos de enseñanza diversos pueden aportar a todos los niños. (Clark, 2020, p. V)*.

En este informe se destaca que, [...] *si bien en un 68% de los países se define la educación inclusiva, se aprecia que solo en el 57% de estas definiciones se incorporan a los grupos que son objeto de formas múltiples de marginación (p. XVIII)*. Otro punto destacado de este informe refiere que:

> [...] *datos recientes de 14 países que utilizan el Módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas indican que los niños con discapacidad constituyen el 15% de la población no escolarizada. Estos niños se enfrentan a barreras complejas. Aquellos con discapacidad sensorial, física o intelectual tienen 2,5 veces más probabilidades de nunca haber asistido a la escuela que sus compañeros sin discapacidad (p. XVIII).*

Asimismo, resulta resaltable de este informe que [...] *no creer en que la educación inclusiva sea posible se presenta como un obstáculo* de alto calado, puesto que, en el año 2018 las evidencias obtenidas en 43 países (mayoritariamente de ingresos medio-altos y altos), mostraban que [...] *un tercio de los docentes afirmaban que no adaptaban su enseñanza a la diversidad cultural del alumnado (p. XIX)*. En este mismo informe se define la inclusión del modo siguiente:

> [...] *proceso de medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor y encierra un potencial y debe ser respetada. Sin embargo, la inclusión es también un estado de cosas, un resultado, cuya índole polifacética dificulta su definición (p.11)*.

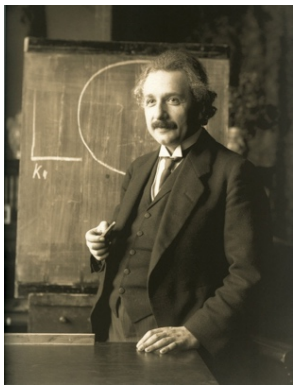
Lo hasta aquí expuesto, ha mostrado de manera –más o menos– general los avatares por los que han transitado los derechos y actitudes personales y sociales con respecto a las personas que presentan bajo desempeño funcional. Y todo ello, con la intención de ir incorporando este discurso sobre tales derechos al fundamento teórico por el que transita esta tesis doctoral; analizando algunas de las repercusiones más significativas sobre el derecho a la educación de las personas que presentan bajo desempeño funcional a lo largo de la historia, y de manera concreta con aquello que se refiere a la formación y profesionalización de los maestros y profesores a nivel

universitario. Es importante destacar en cuanto a esta introducción general, y con el fin de estimular la lectura, que:

- La evolución de los derechos de las personas con bajo desempeño funcional a través del transcurrir de los tiempos se ha mostrado controvertida y en constante movimiento (de tipo pendular), que va desde el infanticidio hasta el deseo de integración (más que de inclusión) de estas personas con bajo desempeño funcional en las sociedades a las que pertenecen.
- El concepto de *persona con discapacidad* se ha mostrado discriminatorio por sí mismo.
- Los modelos de la discapacidad muestran que los derechos de las personas con bajo desempeño funcional se siguen mendigando por parte de estos y sus familias derechos que, como seres humanos, les son inherentes).
- A pesar del marco normativo internacional desarrollado (sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad por motivo de bajo desempeño funcional), los organismos de las Naciones Unidas se siguen cometiendo atropellos contra estas personas con bajo desempeño funcional, permitiendo que se las siga aislando, ocultando y discriminando –de manera consciente– fuera de los sistemas educativos generales.
- En el papel, la educación se considera elemento esencial para el desarrollo de todas las sociedades en los tratados internacionales sobre derechos humanos.
- El paradigma *educación inclusiva* supone una nueva forma de mirar a las personas con bajo desempeño funcional, y el tipo de educación que estas deben recibir, ya que la CDPD (ONU, 2006 –art.º 24.5, p. 20) persigue el acceso [...] a la *educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás,* asegurando que las personas con bajo desempeño funcional reciban aquellos ajustes razonables para su inclusión en la sociedad de manera plena, buscando alcanzar su máximo desarrollo personal y social.

A pesar del mencionado elenco legislativo internacional desarrollado, siguen existiendo enormes disparidades entre la armonización jurídica adoptada por los Países Partes firmantes de las sucesivas Convenciones y Declaraciones orquestadas por la ONU, incluida la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con *bajo desempeño funcional* (CDPD, 2006).

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA



La sabiduría no es producto de la escolarización, sino de un intento –a lo largo de la vida– de adquirirla.

(Albert Einstein, 1879-1955). Científico alemán.

Índice del capítulo 2

Capítulo 2. Metodología..... 71
2.1. Estructura de la tesis..... 73
2.2. Muestra..... 75
2.3. Instrumento..... 78
2.3.1. Proceso de creación de la escala EPACODI-1..... 79
2.3.2. Redacción de los ítems..... 79
2.3.3. Proceso de validación por los jueces expertos..... 80
2.4. Proceso de validación del instrumento de investigación..... 81
2.5. Validación del instrumento por jueces expertos..... 81
2.6. Proceso de validación del instrumento de investigación por parte de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia..... 86
2.7. Proceso de validación del instrumento de investigación por parte del grupo control (compuesto por una muestra de 276 individuos)..... 87

Capítulo 2. Metodología

2.1. Estructura de la tesis

Dando continuidad a la exposición de esta tesis doctoral, esta se presenta –estructuralmente– en un formato constructivo enraizado en una serie de publicaciones. De manera específica, esta investigación se ha conformado por un total de un capítulo de libro junto con dos artículos ya publicados; igualmente, y ajeno al compendio de publicaciones de esta tesis, se incorpora (para mayor y necesario entendimiento del contenido del trabajo realizado en dicha tesis), una adenda constituida por otro capítulo de libro publicado y un apéndice (I) que ofrece los resultados de investigación, habiéndose publicado todos ellos en revistas de alto impacto y en una editorial de reconocido prestigio. Este formato elegido ha estado comprometido con la promoción de la transferencia de conocimiento. Cabe señalar que –a nivel general– esta tesis se ha organizado en torno a nueve capítulos (y cinco anexos), estando incluidos entre ellos, como no puede ser de otra manera, los capítulos de resultados, discusión y conclusiones, los cuales, aportan pleno cumplimiento a todas las premisas que solicita, tanto la Escuela Internacional de Doctorado, como la Comisión de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

En este sentido, el compendio de capítulos responde a un conjunto original de aportaciones concebidas por el propio doctorando (y su director de tesis, el cual lo ha guiado magistralmente manejando su batuta rítmicamente agitada), resultando de este modo un planteamiento que –plenamente– responde a todos aquellos aspectos formales requeridos por la Universidad de Murcia para la presentación de una tesis doctoral en esta modalidad de compendio de publicaciones. Sin lugar a duda, la disposición y conformación de los diferentes capítulos que constituyen este compendio demuestran al detalle el proceso de investigación seguido por el doctorando (siempre guiado de manera certera por su director de tesis), un proceso vívido no carente de luces y sombras, muchas de ellas acaecidas durante todo el trasunto de formación académica e investigadora por parte del doctorando, estas vicisitudes han quedado claramente definidas en los capítulos de discusión, conclusiones, y límites de alcance de la investigación, remarcando el significativo trabajo que se ha desarrollado, finalizando, de esta manera el proceso en circulo de esta tesis doctoral.

Por lo tanto, el proceso para la realización de la tesis doctoral se inicia a partir de una primera fase en la cual se establece un minucioso calendario con una proyección temporal aproximada para la realización y desarrollo de las diferentes fases en las que se estructura la investigación. Este cronograma planteó una primera fase dedicada a la confección de un plan de investigación bien estructurado para ser presentado a la Comisión de Doctorado en Educación con la intención de que fuese aceptado para su posterior ejecución (contando con el visto bueno durante el curso 2016-17, –más adelante se presenta el documento de informe favorable extendido por la mencionada

Comisión de la Ética de la Investigación–). Para la siguiente fase, se programó la realización de búsquedas de evidencias empíricas relacionadas con el objeto de estudio, en diferentes bases de datos de ámbito nacional como internacional, realizándose una revisión y análisis profundo, riguroso, amplio y actualizado de la literatura especializada sobre el objeto de estudio, procediendo una vez realizada dicha revisión de la literatura a una primera redacción –provisional– de la introducción general que permitiese la observancia de unas directrices genéricas a mantener para el posterior y sucesivo desarrollo de la investigación. Esta introducción general, está configurada por una justificación que expone la necesidad de la realización del estudio desarrollado con relación a la situación contextualizada y a las cuestiones de análisis sugeridas, incluyendo también el propósito por el cual se plantea y diseña el estudio, ofreciendo como *terminus* la exposición de los objetivos proyectados para su consecución a través del desarrollo de la tesis doctoral.

Asimismo, se describe la metodología seguida durante todo el proceso de investigación, explicado el procedimiento concreto mediante el cual fue creado *ad hoc* el instrumento de investigación, con el objeto de obtener aquellos datos aportados por los participantes en la investigación. En esta fase de la investigación según el cronograma temporal propuesto se sufre una serie de reveses que alteraron la progresión cronológica planteada, no estando exenta de problemas importantes en cuanto a su plan de ejecución, sufriendo retrasos a raíz de cambios normativos en la legislación sobre protección de datos personales. En España, el marco normativo sobre este asunto lo conformaba la Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, reguladora del tratamiento automatizado de datos personales, conocida como LORTAD. Esta ley fue reemplazada por la Ley Orgánica 15/1999, de 5 de diciembre, de protección de datos personales, a fin de trasponer a nuestro marco de derecho la Directiva 95/46/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 1995 (relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos). Este proceso de adaptación legislativa tuvo como hito final la adopción del 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 sus datos personales y a la libre circulación de estos datos), por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos), así como de la Directiva (UE) 2016/680 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016 (relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales por parte de las autoridades competentes para fines de prevención, investigación, detección o enjuiciamiento de infracciones penales o de ejecución de sanciones penales, y a la libre circulación de dichos datos), derogando también, la Decisión Marco 2008/977/JAI del Consejo. La adaptación al Reglamento general de protección de datos es aplicable desde el 25 de mayo de 2018. Otro retraso sufrido durante el desarrollo programático de esta tesis (que supuso entre dos o tres meses) se produjo por motivos de revisión y validación por parte de los jueces expertos de la escala

creada *ad hoc* por el equipo de investigación, siendo posteriormente recuperado en una pequeña parte este retraso. Pero, el mayor retraso sufrido por la investigación se produjo a consecuencia de la pandemia mundial conocida como Covid-19, conllevando por sus consecuencias una dilatación en el proceso temporal planificado de prácticamente más de dos años.

Tras la superación de todos estos escollos, se pudo pasar a la realización de la siguiente fase programada, en la cual se estableció el análisis de los datos recogidos y con estos resultados, comenzar con la confección y realización de las diferentes publicaciones que componen la tesis. En este capítulo (de exposición de resultados), se ofrecen al detalle los resultados obtenidos tras la aplicación masiva del instrumento de recogida de información a la muestra participante (alumnado universitario de cuarto curso). Estos datos se traducen en una amplia serie de variables cuantificables sistemáticamente, las cuales han sido consideradas para este estudio con el fin de responder a los objetivos planteados en el diseño de esta tesis doctoral, siendo todos estos resultados los que otorgan y dan validez a todas aquellas conclusiones extraídas mediante los análisis realizados a los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento EPACODI-1. Estos resultados se exponen como la parte más consustancial en cada uno de los artículos, el capítulo de libro, la adenda (otro capítulo de libro publicado) y el apéndice (I) en el que queda estructurada la tesis doctoral, contribuyendo –de igual manera– en los capítulos que aportan el cierre a la tesis, remarcando también resultados concluyentes. Siguiendo esta misma línea, y con la intención de facilitar la lectura del total de los artículos, capítulos de libro y apéndice (ya que alguno de ellos ha sido publicado en su totalidad en lengua inglesa) se presentan en su versión en lengua española y con la configuración elegida para la confección de esta tesis doctoral, manteniendo el tenor literal de los capítulos de libro y los artículos tal y como han sido publicados en los epígrafes que conforman el capítulo octavo de esta tesis doctoral (epígrafes: 8.1, 8.2, 8.3 y 8.4 correspondientes a las publicaciones realizadas).

2.2. Muestra

En lo que respecta al diseño de investigación, debe decirse que se ha seguido un proceso descriptivo desarrollado a través de una metodología netamente cuantitativa, realizándose un desarrollo sintético –y debidamente ordenado– de todos los datos obtenidos mediante la aplicación de la escala (formulario) de percepción elaborado. De esta forma, cabe mencionar que el total de los datos han sido aportados por el alumnado de cuarto curso (por lo tanto finalista) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, mediante la aplicación masiva de la escala creada *ad hoc* por el equipo de investigación para dar respuesta a los objetivos –tanto generales como específicos– inicialmente propuestos. Estos datos se han obtenido a través de la escala (tipo Likert) denominada EPACODI-1 (Escala de percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los

derechos de las personas en situación de discapacidad –CDPD–). En una primera fase, se realizó una exhaustiva y meticulosa revisión de la literatura especializada, tanto en el tema central formulado en el proyecto de tesis, como en metodología de la investigación, y de acuerdo sobre esta última con las sugerencias presentes en la literatura especializada (Bisquerra, 2004, 2009; McMillan y Schumacher, 2005; Muñiz, 2005, 2010, 2018; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019; Nunnally y Bernstein, 1994; Sampieri *et al.*, 2010, entre otros). Concluida esta fase inicial, se procedió a estructurar y redactar una primera plantilla del formulario (instrumento) tomando como referencia la escala EPDS-1 de Molina, Corredeira y Vallejo (2012); y para su redacción se procedió de manera meticulosa, intentando aplicar una sintaxis que fuese lo más comprensiva posible por el alumnado universitario participante. Tras varias revisiones por parte del equipo investigador y de los jueces expertos propuestos, se redactó un instrumento de fácil lectura y comprensión. Este formulario se construyó como escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta y un total de 65 ítems, acrecentando un ítem más para su valoración de todo el instrumento (incluyendo observaciones, sugerencias o propuestas de mejora). Con esta redacción final, el instrumento fue enviado a los jueces expertos seleccionados para su análisis y juicio siendo sometido a un proceso previo de validación por estos siete jueces expertos en la temática de estudio, aplicando el método Delphi (Linstone y Turoff, 1975, 2011; López, 2018; Norman y Helmer, 1963), siendo posteriormente aplicado a un grupo piloto. En el plantel de expertos se contó con tres especialistas en metodología de la investigación, dos especialistas en la temática de estudio, un especialista en lengua y literatura y un especialista jurídico. De esta forma, se realizó un instrumento que, a la vista de los resultados reportados tras los análisis a los que ha sido sometido, se ha mostrado eficaz para medir lo que se había propuesto mensurar (las percepciones del alumnado universitario finalista). Una vez elevado para valoración por los jueces expertos, se le asignó una serie de criterios para su validación (con valores de 1-2 para la consideración de bajo valor de acuerdo, y 3-4 para un alto valor de acuerdo), siendo tales criterios definidos como: claridad, relevancia, coherencia y pertinencia. Bajo estos criterios, fueron atendidas todas aquellas sugerencias y recomendaciones expresadas por los jueces expertos, de manera que la escala sufrió una ampliación de cinco ítems, configurándose entonces por un total de 70 ítems. Una vez obtenidos los resultado de validación de la escala por los jueces , se procedió a su acomodación en un archivo Excel para su posterior acople en el programa estadístico IBM SPSS (v. 22), con el que se analizaron los datos mediante un rango de acuerdo o desacuerdo. En este sentido, y a partir de la aplicación de varias técnicas estadísticas (análisis descriptivos, de validez, de fiabilidad, de concordancia, etc.), el instrumento mostró excelentes propiedades psicométricas de manera que una vez validado por los expertos, el instrumento de investigación fue propuesto para su valoración por la Comisión de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia, comisión que –como ya se ha comentado– elevó un informe favorable para ser aplicado de forma masiva a la población seleccionada. Tras todos estos procesos, la escala se aplicó, –en una nueva

fase– a un grupo piloto (en el cual la escala EPACODI-1 fue facilitada a una muestra de alumnos de la facultad de educación pertenecientes a varias titulaciones y especialidades).

Asimismo, teniendo presente que el tamaño de la población total en la Universidad de Murcia es de 980 alumnos, se utilizó –para el cálculo de una muestra representativa– el programa estadístico STATS 2.0, mediante el cual se desprendió que el número de participantes para obtener una muestra representativa debería ser igual o superior a n ± 276 participantes, con la finalidad de alcanzar un nivel de confianza del 95% y un error de estimación del 5%, confirmándose –por lo tanto– que la muestra de participantes en el estudio resulta del todo adecuada al quedar configurada en el un total de 552 individuos. Por todo esto, puede confirmarse (según algunos autores especializados como Molina, Corredeira y Vallejo, 2012) que los datos y conclusiones resultantes cuentan con un adecuado nivel de coherencia para poder ser transferibles a una parte importante de universidades repartidas por la geografía nacional e incluso internacional.

En lo atinente al sexo de los encuestados, y para el caso de la escala aplicada (EPACODI-1), se ha contado con una participación de mujeres cuya representatividad supone el 80,4% de la población, siendo por lo tanto, muy superior a la representatividad alcanzada por los hombres (que ha representado el 19,6% de la muestra). Asimismo, en lo concerniente a la edad de los participantes, esta ha oscilado entre los 21 y 44 años (el 98,4%) y los más de 45 años (1,6%).

En la siguiente tabla (Tabla 2.1), se presentan los estadísticos descriptivos de la muestra según el sexo de los participantes en el estudio.

Tabla 2.1.
Estadísticos descriptivos de la muestra

Muestra	P.R. %	Población	P.V. %	Sexo ♂	Sexo ♀	Edad: entre 21 y 44 años	Edad: 45 o más años
n = 552	56,33	N = 980	98,01	19,6%	80,4%	98,4%	1,6%

Nota: n = 552 (muestra total de participantes), P.R. (porcentaje representativo respecto a la población total), P.V. (porcentaje válido alcanzado), Sexo (♂ –hombre–, ♀mujer–) y Edad. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSSv.22.

La muestra seleccionada para el estudio se encuentra constituida por el alumnado de cuarto curso de las especialidades ofertadas por la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, presentándose en la siguiente tabla 2.2 las especialidades de los participantes y el porcentaje de alumnado aportado por cada especialidad.

Tabla 2.2.
Especialidades de los participantes y porcentaje aportado por cada especialidad (Grados)

Grado que estudia	**Porcentaje %**
Educación Infantil	13,0
Educación Social	11,2
Pedagogía	13,2
Educación Primaria, en sus menciones:	**–**
Audición y Lenguaje	13,8

Grado que estudia	Porcentaje %
Música	6,5
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	8,5
Educación Física	5,4
Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje	9,8
Recursos Educativos para la Escuela y el tiempo libre	4,0
Inglés	8,3
Francés	6,3
Total: n = 552	100,0 %

Fuente: Morales y Molina (2023).

Como se observa en la tabla anterior (Tabla 2.2), el mayor porcentaje de participantes lo aporta el título de Grado de Educación Primaria en su especialidad de audición y lenguaje (13,8%), otorgando el menor porcentaje el título de Grado en Educación Primaria en su especialidad de recursos educativos para la escuela y el tiempo libre (4,0%). Los grados de Educación Social, Educación Infantil y Pedagogía alcanzan también altos porcentajes (11,2%; 13,0% y 13,2%) respectivamente; por su parte, el resto de las especialidades han aportado porcentajes que oscilan entre 5,4% (correspondiente a educación física) y el 9,8% (de educación intercultural y dificultades de aprendizaje).

2.3. Instrumento

Continuando con la exposición de desarrollo de esta tesis doctoral, y a través de las fases programadas, con la finalidad de recoger información relevante para el estudio fue confeccionado un instrumento de investigación que obedece a un proceso estructurado, cuyos resultados servirían para la elaboración de los artículos que conforman esta tesis doctoral. A continuación, se presenta en la figura 2.1 el proceso de creación seguido.

2.3.1. Proceso de creación de la escala EPACODI-1:

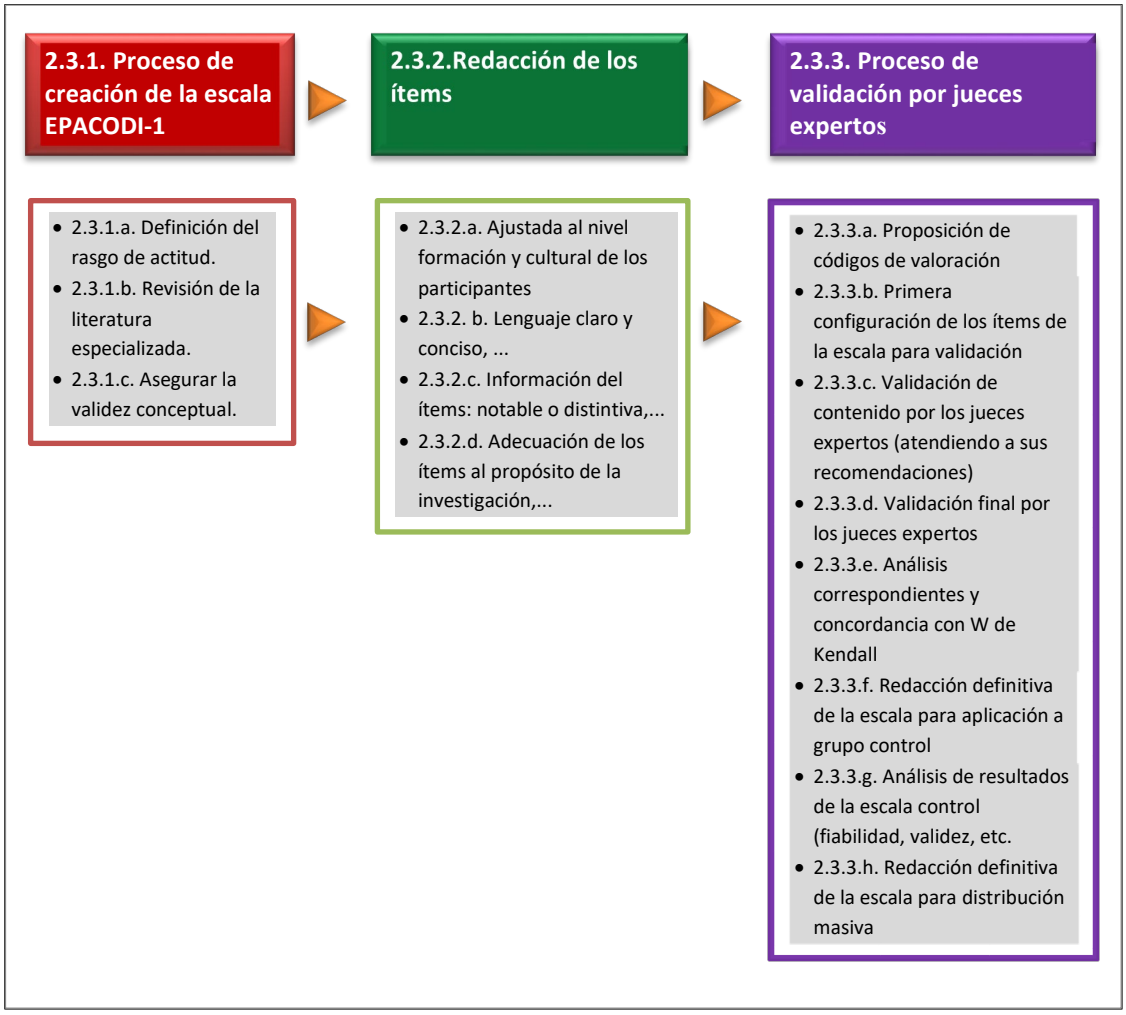
2.3.1.a. Definición del rango de actitud (entendido como el grado de inclinación que tenemos o sentimos hacia algo (pensamientos, sentimientos o comportamientos), hacia un objeto, o bien la percepción positiva o negativa que presentamos hacia algo o alguien.

2.3.1.b. Revisión de la literatura especializada en metodología y estadística aplicada a instrumentos de investigación en ciencias sociales.

2.3.1.c. Asegurar la validez conceptual del instrumento (con la finalidad de que los datos y la información recolectada sean consistentes y precisos en el momento de obtener los datos (ideas, percepciones e información derivados de los análisis de las variables de estudio).

Figura 2.1.

Proceso de creación de la escala EPACODI-1



Fuente: elaboración propia.

2.3.2. Redacción de los ítems:

2.3.2.a. Redacción ajustada a los niveles de formación y cultura de los participantes (de manera que cada ítem fuese identificado de manera fácil, clara, concisa y objetiva, no siendo susceptible a la subjetividad).

2.3.2.b. El lenguaje empleado debería resultar lo suficientemente claro, conciso y concreto, no suponiendo una barrera para los participantes en el estudio.

2.3.2.c. La información de cada ítem debe ser notable o distintiva (eliminando cualquier posibilidad se subjetividad).

2.3.2.d. Adecuación de los ítems al propósito de la investigación (ítems capaces de ofrecer respuestas a los objetivos generales y específicos perseguidos por los investigadores).

2.3.3. Proceso de validación por los jueces expertos:

2.3.3.a. Proposición de códigos de valoración –CRCP– claridad, relevancia, coherencia y pertinencia, con cuatro niveles de valor (dónde 1 = *nada o poco claro;* 2 = *claro;* 3 = *bastante claro;* 4 = *totalmente claro;* 1 = *nada o poco relevante;* 2 = *relevante*; 3 = *bastante relevante;* 4 = *totalmente relevante;* 1 = *nada o poco coherente;* 2 = *coherente;* 3 = *bastante coherente;* 4 = *totalmente coherente;* 1 = *nada o poco pertinente;* 2 = *pertinente;* 3 = *bastante pertinente;* 4 = *totalmente pertinente*).

2.3.3.b. Primera configuración de los ítems de la escala para validación (en esta fase se redactaron los ítems tanto favorables como desfavorables (de acuerdo –favorable–, en desacuerdo –desfavorable–). Este tipo de redacción obliga a una definición con mayor matiz del rasgo concreto del ítem, lo que obliga a prestar mayor atención al responder; los ítems se presentan clasificados por bloques –o dimensiones– siempre en orden; las respuestas a los ítems fueron redactadas según el grado *de acuerdo* o el grado *en desacuerdo*, con un número de nivel de respuestas por ítems de cinco opciones (*totalmente en desacuerdo*; *en desacuerdo*; *no sabría decir*, *no lo sé*, *no estoy seguro*; *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*). La muestra fue seleccionada de manera intencional (heterogénea); el instrumento final diseñado y con el informe favorable de la CEI-UMU fue preparado para ser distribuido a una población total estimada de 980 sujetos (N= 980).

2.3.3.c. Validación de contenido por los jueces expertos (atendiendo a sus recomendaciones).

2.3.3.d. Validación final por los jueces expertos.

2.3.3.e. Análisis correspondientes y cálculo de la concordancia mediante $\hat{W}$ de Kendall.

2.3.3.f. Redacción definitiva de la escala para aplicación al grupo control.

2.3.3.g. Análisis de resultados de la escala control (fiabilidad, validez, etc.).

2.3.3.h. Redacción definitiva de la escala para su distribución masiva.

2.4. Proceso de validación del instrumento de investigación

Una vez expuesto el desarrollo del proceso de creación de la escala EPACODI-1, a continuación se presentan –de manera ordenada– los resultados de validación reportados tras los análisis realizados a la escala EPACODI-1 por parte de los jueces expertos y por el grupo control al que inicialmente fue aplicado (en una muestra de n = ± 276 individuos).

2.5. Validación del instrumento por jueces expertos

En lo atinente a los jueces expertos, se estima oportuno resaltar que estos fueron seleccionados de manera intencional y de acuerdo a su formación y desarrollo profesional, considerando también –y como no puede ser de otra manera– su posible disponibilidad para incorporarse al proceso de la investigación. De igual manera, es del todo oportuno mencionar que el proceso de validación del instrumento de investigación se desarrolló en varias fases. En una primera fase se creó un instrumento de investigación netamente cuantitativo (del estilo del enunciado por Likert –1932–), que contó con un total de 65 ítem con cinco niveles de respuesta (5 –totalmente de acuerdo– ; 4 –de acuerdo–; 3 –no sabría decir /no lo sé /no estoy seguro–; 2 –en desacuerdo–; 1 –totalmente en desacuerdo–). Este instrumento se organiza en tres bloques; el primero de ellos (bloque 1) está compuesto por 9 ítems referidos a los datos sociodemográficos y al concepto de persona con discapacidad, sirviéndose de indicadores cualitativos y cuantitativos. El segundo bloque está configurado por 16 ítems que indagan sobre el contenido de la CDPD (ONU, 2006); el tercer bloque se configura a través de 39 ítems centrados en la formación recibida durante la carrera en referencia a los derechos reconocidos en la convención. Y, por último, se incluye una especie de cuarto bloque compuesto por un solo ítem centrado en la valoración de la totalidad del cuestionario por parte de los jueces, que permite plantear observaciones, sugerencias y propuestas de mejora para todo el instrumento de investigación propuesto.

Para la validación del instrumento de investigación por parte de los jueces expertos se elevaron una serie de criterios previamente establecidos, cuyos rangos se sitúan en la siguiente escala: 1 = *nada o poco claro; 2= claro; 3 bastante claro; 4= totalmente claro; 1= nada o poco relevante; 2= relevante; 3= bastante relevante; 4= totalmente relevante; 1= nada o poco coherente; 2= coherente; 3= bastante coherente; 4= totalmente coherente; por último 1= nada o poco pertinente; 2= pertinente; 3= bastante pertinente; 4= totalmente pertinente.* Y todo ello clasificado y basado en los siguientes códigos (**CRCP**):

- Claridad (C): este código indica que el ítem se considerará “claro” cuando tenga una redacción comprensiva, semánticamente correcta y sin ambigüedades.
- Relevancia (R): este indicador hace referencia a si la aportación de información que proporciona el ítem analizado resulta notable o distintiva (sería como decir que el ítem es –en mayor o menor medida– relevante).
- Coherencia (CO): este indicador 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.
- Pertinencia (P): este indicador 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.

Una vez creado el instrumento de investigación *ad hoc* (anexo I) tomando como referencia la escala EPSD-1 (de Molina, Corredeira y Vallejo, 2012), este fue presentado a los jueces para su valoración inicial siendo acomodado para que realizaran una evaluación sobre cada uno de los ítems que configuran la escala de acuerdo con la serie de criterios definidos de manera previa (los comentados *ut supra*), incorporando también un epígrafe que ofreciese la posibilidad de que a cada uno de los ítems se les pudiese realizar aquellas apreciaciones y recomendaciones que los jueces estimasen oportunas. De igual modo (y como ya se ha comentado), se les brindó la posibilidad de valorar al instrumento en su conjunto, ya que se analizaron las evaluaciones aportadas por cada uno de los expertos atendiendo –de manera escrupulosa– que para la conservación o eliminación de un ítem debería existir una concordancia con un valor mínimo del 75% (de los jueces).

Para la realización de los diversos análisis a los que fue sometido el instrumento, se emplearon varios programas estadísticos:

- El paquete estadístico IBM SPSS (en sus versiones 22 y 28).
- R (en sus versiones 1.3.1056 y 4.2.0).
- Factor (en su versión 10.3.01-XP).
- STATS (versión 2.0).
- MYSTAT (versión 21).

Asimismo, y una vez valorado el instrumento con respecto a la claridad, relevancia, coherencia y pertinencia de cada uno de los ítems por parte de los expertos, seguidamente se procedió a comprobar la existencia –o no– de un nivel elevado de concordancia inter-jueces. Para comprobar dicho nivel de concordancia se procedió a la realización de la prueba no paramétrica $\hat{W}$ de Kendall (coeficiente que, recuérdese, oscila entre 0 y 1, situándose el valor 0 como máximo desacuerdo y 1 como máximo acuerdo), precisamente con la finalidad de comprobar el nivel de concordancia observado entre todos ellos, y cuyo resultado se presenta en la siguiente tabla (Tabla 2.3).

Tabla 2.3.

Estadísticos de la prueba $\hat{W}$ de Kendall con el nivel de concordancia alcanzado entre los siete jueces expertos

N=	**7**
Ŵ de Kendall[a]	***,966***
Chi-cuadrado	2000,603
gl	345
Sig. asintótica	0,000

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos con SPSSv22.

Como puede observarse en la tabla anterior (Tabla 2.3), el nivel de concordancia inter-jueces tras la realización de los análisis estadísticos reportó un coeficiente de

concordancia inter-jueces $\hat{W}$ = 0,962 para toda la escala, lo que supone un elevado nivel de concordancia entre ellos. Asimismo, en la siguiente tabla (Tabla 2.4) se ofrecen los valores otorgados por los jueces a la escala según los criterios establecidos (claridad, relevancia, coherencia y pertinencia) para la valoración del instrumento de investigación.

Tabla 2.4.

Valores otorgados por los jueces expertos a la escala EPACODI-1 según los criterios establecidos

Claridad/Escala de valores				
Cod.	Respuesta		Total	%
A		1	0	0
B		2	0	0
C		3	0	0
D		4	7	100
E	Sin rellenar		0	0
Relevancia/Escala de valores				
Cod.	Respuesta		Total	%
A		1	0	0
B		2	0	0
C		3	0	0
D		4	7	100
E	Sin rellenar		0	0
Coherencia/Escala de valores				
Cod.	Respuesta		Total	%
A		1	0	0
B		2	0	0
C		3	0	0
D		4	7	100
E	Sin rellenar		0	0
Pertinencia/Escala de valores				
Cod.	Respuesta		Total	%
A		1	0	0
B		2	0	0
C		3	0	0
D		4	7	100
E	Sin rellenar		0	0

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos con SPSSv22.

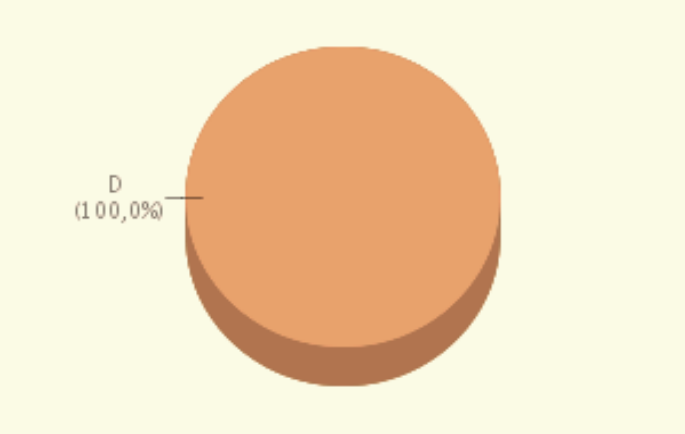
En la siguiente figura (Figura 2.2.), se presenta el gráfico con el porcentaje obtenido por la escala conforme a los criterios de valoración establecidos para los siete jueces participantes en el estudio.

Como puede consultarse (en la figura 2.2), la valoración final de la escala EPACODI-1 por parte de los jueces resulta del todo sobresaliente, ya que en todos los criterios establecidos por el equipo de investigación (Claridad, Relevancia, Coherencia y Pertinencia) se sitúan –en su totalidad– en el valor 4 (D= 100%), lo que supone el nivel más alto estimado. En lo atinente a las propuestas finales de modificación o mejora del

cuestionario, a continuación se presentan (en la tabla siguiente –Tabla 2.5–) las principales propuestas de modificación y mejora del formulario elevadas:

Figura 2.2.

Gráfico con el porcentaje alcanzado por la escala en la validación por los jueces expertos



Fuente: obtenido de SPSSv22.

Tabla 2.5.

Propuestas de modificación o mejora del cuestionario

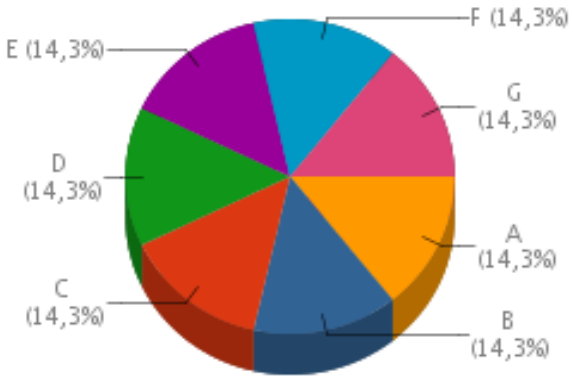
Cod.	Cod.	Cod.	Cod.
A	Creo que en algunas preguntas habría que distinguir según el tipo de discapacidad.	1	14,3
B	Incluir algunos ítems más sobre las cuestiones relacionas con la capacitación profesional y sobre interés de las autoridades universitarias de la facultad.	1	14,3
C	Incorporar algunos ítems más sobre la temática de estudio.	1	14,3
D	Ofrecer el método Delphi en el juicio de expertos, al objeto de lograr un mayor consenso entre todos los juicios.	1	14,3
E	Corregidos los puntos débiles, y toda vez que se realicen las modificaciones que se indican en el presente documento, considero que el cuestionario puede ser aplicado para el fin que se persigue.	1	14,3
F	Modificados los puntos débiles, y toda vez que se realicen las modificaciones que se indican en el presente documento, considero que el cuestionario puede ser aplicado para el fin que se persigue.	1	14,3
G	En la primera cuestión (no me deja marcar nada), indicar que el título me parece adecuado.	1	14,3
H	sin rellenar	0	0

Nota: datos obtenidos de SPSSv.22.

A continuación, se presenta el gráfico respecto a las propuestas de modificación o mejora del formulario (Figura 2.3):

Figura 2.3.

Gráfico con los porcentajes de cada propuesta o mejora del formulario



Nota: datos obtenidos de SPSSv.22.

Como muestran los resultados obtenidos, la validación de la escala EPACODI-1 por parte de los expertos resulta totalmente satisfactoria, y así en la redacción final del formulario creado para su aplicación masiva al alumnado participante se incorporaron –de manera exhaustiva– la totalidad de propuestas de mejora o modificación aportadas por cada juez respecto a cada uno de los ítems propuestos, y también sobre la totalidad del instrumento de investigación. El resultado final fue un instrumento de investigación configurado por setenta ítems organizados en un total de cinco bloques, en el cual el primer bloque quedó configurado por nueve ítems referidos a los datos sociodemográficos; el segundo bloque se configuró al respecto de la concepción de persona en situación de discapacidad, sirviéndose de indicadores cualitativos y cuantitativos. El tercer bloque quedó configurado por catorce ítems que abordan los contenidos de la CDPD (ONU, 2006), seguido de un cuarto bloque configurado por veinte ítems que indagan sobre la formación recibida durante la carrera al respecto de los derechos reconocidos en la convención; y –por último– un quinto bloque configurado por veinticinco ítems centrados en la valoración de los derechos de las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional.

2.6. Proceso de validación del instrumento de investigación por parte de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia

En una segunda fase, se procedió al envío del documento final (formulario) de investigación EPACODI-1, junto con toda una serie de documentos necesarios para que la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia analizase todo el proyecto de investigación y los documentos preceptivos para la obtención de los permisos de las autoridades académicas universitarias (junto con el de los docentes y el

alumnado implicados en la investigación), toda vez que la recogida de información debía realizarse en el aulario universitario y durante sesiones presenciales (en un tiempo de respuesta aproximado de unos veinte minutos –tiempo que se estimó conforme a una previa lectura comprehensiva y cumplimentación del formulario por parte de varios alumnos voluntarios–). Y junto a estos documentos, también se informó de la existencia de una réplica del instrumento en formato digital para el alumnado que –por cualquier circunstancia– no estuviese presente en el aula correspondiente el día programado para la recogida de datos.

Con el objetivo de que el posible lector de esta tesis doctoral tenga una imagen fiel de todo el arduo proceso desarrollado para llevar a buen término los objetivos propuestos por esta investigación, a continuación se presenta una relación de los diferentes documentos confeccionados para presentar ante la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia, así como los elevados a todos los académicos implicados en el proceso de investigación de esta tesis doctoral; tales documentos son los siguientes:

- Solicitud de informe para tesis doctorales.
- Información sobre el protocolo experimental.
- Proyecto de tesis doctoral.
- Objetivos planteados en la investigación.
- Descripción de la muestra.
- Fechas de recogida de datos.
- Metodología y experiencia del grupo de investigación.
- Instrumento de recogida de información.
- Beneficios esperados.
- Existencia o ausencia de algún tipo de contraprestación o seguro para los participantes.
- Posibles efectos indeseables o secundarios.
- Información sobre el acceso al aulario universitario dependiente de la Universidad de Murcia.
- Consentimiento informado (equipo de gobierno de la facultad, profesorado y alumnado implicados).
- Información sobre las garantías en la protección de los datos.
- Hoja de información facilitada a los participantes.
- Derecho explícito de la persona a retirarse del estudio y garantías de confidencialidad.

Todos estos documentos debieron pasar el filtro de la citada comisión universitaria, de manera que una vez estudiadas en su seno se expidió el informe favorable sobre esta investigación (con identificador ID: 2152/2018). En los anexos II a V se presentan junto al informe favorable emitido por parte de la Comisión de Ética de Investigación de la

Universidad de Murcia, todos aquellos documentos requeridos y necesarios para la obtención del mencionado informe emitido por la mencionada Comisión.

2.7. Proceso de validación del instrumento de investigación por parte del grupo control (compuesto por una muestra de 276 individuos).

En una tercera fase, y en lo atinente al proceso de estimación del número de participantes necesarios (muestra representativa para estandarización de resultados) para comprobar la validez y fiabilidad de la escala EPACODI-1 se aplicó la fórmula M=*[(1,96)2x0,5x(0,5))/((0,05)2)]= **276** individuos,* de manera que considerando una población total de N= 980, resulta un nivel de confianza del 95% (con puntuación *Z* = 1,96) y un margen de error de +/-5%. Igualmente, se procedió a realizar varios análisis sobre adecuación muestral mediante el método de tamaño de muestra para intervalos de tolerancia (suponiendo un nivel de confianza del 95%, un porcentaje mínimo de población en el intervalo del 95% y una probabilidad de que la cobertura de la población exceda de $p*$ de 0,05); igualmente el parámetro media ofrecía una distribución normal, con desviación estándar de 2,88 (valor de población) y nivel de confianza del 95% bilateral, cuyos resultados se muestran en las tablas (Tabla 2.6 y Tabla 2.7) obtenidas mediante el programa estadístico MYSTAT (v21).

Como puede observarse en las tablas 2.6 y 2.7, los resultados obtenidos evidencian que el número de participantes necesario para tomar como muestra experimental extrapolable a la totalidad de la población se sitúa en **n** = $\pm$ 276 individuos. Realizadas estas pruebas sobre la muestra necesaria para conseguir unos resultados extrapolables a toda la población seleccionada (N= 980 individuos), se procedió a considerar y conseguir una muestra igual o superior a 276 individuos (cosa que se produjo como resultado de la aplicación masiva del instrumento de investigación, ya que se obtuvo una muestra final de un total de n= 552 participantes). Y una vez superado ese corte se procedió a realizar un primer análisis factorial al instrumento EPACODI-1 con el grupo piloto.

Los resultados reportados por los análisis realizados mostraron la idoneidad de realización de análisis factoriales y multivariados al instrumento (escala EPACODI-1) para descubrir la posible existencia de información subyacente. Primeramente se estimó pertinente realizar un análisis factorial de tipo exploratorio (con la muestra de n= 276, mediante (AFE) método de cuadrados mínimos no ponderados y rotación Promax con normalización Kaiser y eigenvalor mayor que 1); también se solicitó al programa la eliminación de aquellas variables con valor Inter correlacional inferior a $<$,40, siguiendo las recomendaciones establecidas en la literatura especializada sobre estadística de instrumentos de investigación en ciencias sociales (entre otros, Adachi, 2015; Beavers *et al.*, 2013; Bentler, 1977; Bentler y Bonett, 1980; Buja y Eyuboglu, 1992; Conway y Huffcutt, 2003; Cuesta *et al.*, 1996; Costello y Osborne, 2005; Fabrigar *et al.*, 1999; Ferrando y Anguiano; 2010; Hair *et al.*, 1998; Hair *et al.*, 2010; Harman, 1976; Lorenzo-

Seva, 2003; Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006, 2013; Lorenzo-Seva y Van Ginkel, 2015; Malhotra, 2011; Muñiz, 2005, 2010, 2018; Nunnally y Bernstein, 1994; Pérez, 2004; Rietveld y van Hout, 1993, o Stevens, 2002).

Tabla 2.6.

Porcentajes máximos de población aceptables para un intervalo de tolerancia del 95% de tamaño de muestra para intervalos de tolerancia basado en p∗0,05

Muestra	Método Normal	Método no paramétrico	Confianza alcanzada	Probabilidad de error alcanzada
276	**97,5940%**	**98,5497**	**96,8%**	***p*** 0,050*

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de MYSTAT (v21). Método con nivel de confianza de 95%, porcentaje mínimo de población en el intervalo de 95% y probabilidad de que la cobertura de la población supere *p** 0,05. La confianza obtenida y la probabilidad de error obtenida solo se aplican al método no paramétrico.

Tabla 2.7.

Tamaño de la muestra para los intervalos de tolerancia con parámetro de DT con distribución normal

Resultados	Margen de error	Margen de error
Tamaño de la muestra	Límite inferior	Límite superior
276	**0,221893**	**0,262628**

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos con MYSTAT (v21). Método de parámetro desviación típica con distribución normal, desviación típica 2,88 y nivel de confianza 95% e intervalo de confianza bilateral.

A partir de ahí se reportaron los resultados que –a continuación– se muestran y desarrollan. En primer lugar se presentan los estadísticos descriptivos de los ítems en la siguiente tabla (Tabla 2.8):

Tabla 2.8.

Estadísticos descriptivos de los ítems que configuran la escala EPACODI-1

ítems	Media	Desviación estándar	N de análisis
p1	2,79	1,509	276
p2	2,55	1,354	276
p3	2,42	1,187	276
p4	3,44	,777	276
p5	3,24	,635	276
p6	3,41	,746	276
p7	3,46	,792	276
p8	3,42	,761	276
p9	3,21	,649	276
p10	3,40	,749	276
p11	3,53	,855	276
p12	3,53	,815	276
p13	3,53	,846	276
p14	3,57	,857	276
p15	3,17	1,430	276
p16	2,39	1,229	276
p17	1,99	1,082	276
p18	1,63	,907	276

ítems	Media	Desviación estándar	N de análisis
p19	4,63	,622	276
p20	1,78	,953	276
p21	2,32	1,169	276
p22	1,40	,777	276
p23	2,58	1,146	276
p24	4,17	,940	276
p25	2,38	1,046	276
p26	2,49	1,050	276
p27	2,70	1,081	276
p28	2,91	1,246	276
p29	2,71	1,096	276
p30	3,92	1,009	276
p31	3,01	1,412	276
p32	2,72	1,193	276
p33	3,37	1,102	276
p34	2,22	1,033	276
p35	2,27	1,049	276
p36	2,35	1,083	276
p37	2,37	1,062	276
p38	2,38	1,177	276
p39	4,68	,564	276
p40	1,20	,653	276
p41	**4,79**	,592	276
p42	**4,79**	,666	276
p43	**1,09**	,433	276
p44	1,59	,859	276
p45	1,08	,316	276
p46	1,14	,454	276
p47	2,43	1,361	276
p48	1,54	,745	276
p49	3,54	1,110	276
p50	3,56	1,128	276
p51	2,62	1,003	276
p52	3,04	1,061	276
p53	2,10	1,053	276
p54	2,26	,921	276
p55	4,62	,611	276
p56	2,83	1,075	276
p57	4,42	,675	276
p58	3,15	1,078	276
p59	4,50	,658	276

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos con SPSSv.22

Como puede consultarse en la tabla (Tabla 2.8), los ítems que presentan mayor media son el p41 y p42 (*M* = 4,79), y el que reporta menor media es el ítem p43 (*M* = 1,09). En lo atinente a la prueba de KMO y Bartlett para adecuación muestral, los resultados reportados por la prueba realizada sobre el grupo control se presentan en la siguiente tabla (Tabla 2.9):

Tabla 2.9.
Prueba de KMO y Bartlett para la muestra representativa extrapolable para toda la población estimada (980 individuos)

Prueba de KMO y Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	**,819**
Prueba de esfericidad de Bartlett. Chi-cuadrado	9044,358
gl.	1711
Sig.	,000

Nota: como puede observarse en la Tabla 10, la medida KMO se muestra del todo satisfactoria al situarse en ,819 tal y como puede extraerse de la literatura especializada en medidas estadísticas en ciencias sociales. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSSv22.

En relación a la varianza total explicada se consideró retener y extraer (con autovalor mayor que 1) ocho factores mediante este método de análisis estadístico (AFE), presentando en la siguiente tabla (Tabla 2.10) los resultados reportados.

Tabla 2.10.
Varianza total explicada por los ocho factores (dimensiones) extraídos y provisionalmente retenidos de la escala EPACODI-1

		Autovalor inicial			Suma de extracción de cargas al cuadrado		Suma de rotación de cargas al cuadrado[a]
Factor	Total	% varian.	% acumul.	Total	**%** varian.	% acumul.	Total
1	9,761	16,545	16,545	9,489	**16,084**	16,084	8,636
2	5,799	9,829	26,374	5,275	**8,941**	25,025	4,244
3	3,477	5,893	32,267	2,919	**4,947**	29,972	2,775
4	2,792	4,732	36,999	2,271	**3,848**	33,820	2,328
5	2,354	3,991	40,990	1,878	**3,183**	37,004	2,453
6	2,071	3,510	44,500	1,461	**2,477**	39,481	2,041
7	1,921	3,255	47,755	1,412	**2,393**	41,874	1,833
8	1,843	3,124	**50,879**	1,359	**2,296**	***44,169***	1,612

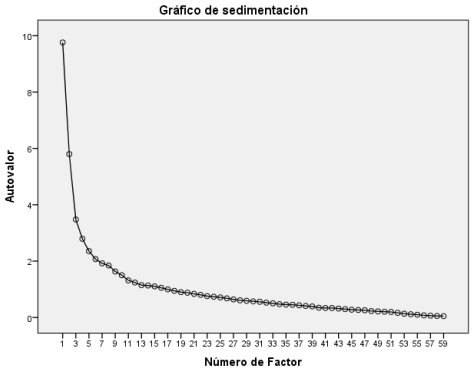
Nota: método de extracción: cuadrados mínimos generalizados. [a] Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSSv22.

Con relación al gráfico de sedimentación obtenido (Figura 2.4), este revela el posible número de factores a retener.

En lo atinente a la prueba de bondad de ajuste, la prueba realizada ofrece los resultados que se muestran en la tabla 2.11, donde pueden observarse que los resultados reportan una buena bondad de ajuste del instrumento de investigación. La matriz de estructura resultante se presenta en la siguiente tabla 2.12, observándose en la estructura aquellas variables (ítems) susceptibles de ser eliminados a raíz de presentar entre ellas una relación inferior a ,40.

Figura 2.4.

Gráfico de sedimentación con los posibles factores a retener



Fuente: gráfico de sedimentación extraído de SPSSv.22.

Tabla 2.11.

Resultados reportados por la prueba de bondad de ajuste realizada

Chi-cuadrado	*gl*	*Sig.*
1476,678	1267	**,000**

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSSv.22.

Tabla 2.12.

Matriz de la estructura factorial de la escala EPACODI-1 a través de la muestra del grupo experimental seleccionado (n= 276 participantes)

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
p12	,934							
p14	,930							
p13	,913							
p11	,912							
p7	,889							
p8	,879							
p6	,879							
p4	,851							
p10	,805							
p5	,575							
p9	,547							
p20		,771						
p22		,679						
p21		,631						
p23		,598						
p25		,592						
p17		,534						
p26		,507						
p18		,469						

Variable	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor
p27		**,433**						
p19		**-,407**						
p33		**,406**						
p56								
p24								
p58								
p36			**,934**					
p37			**,852**					
p35			**,810**					
p49				**,597**				
p47				**,575**				
p44				**,562**				
p50				**,556**				
p48				**,535**				
p53								
p38								
p2					**,862**			
p1					**,794**			
p3					**,624**			
p15								
p31								
p41						**,735**		
p42						**,597**		
p39						**,527**		
p46								
p45								
p40								
p43								
p51							**,504**	
p34							**,446**	
p54							**,425**	
p32							**,423**	
p29								
p28								
p16								
p52								
p30								
p57								**,707**
p55								**,636**

Variable	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor
p59								**,561**

Nota: el método de extracción factorial empleado ha sido el de cuadrados mínimos no ponderados mediante rotación oblicua Promax con normalización Kaiser. Como se muestra en esta Tabla 13, se han retenido ocho factores (o dimensiones) que proporcionan la estructura subyacente de la escala EPACODI-1. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS.v22.

Como puede observarse en la Tabla 2.12 y según los índices solicitados al programar el análisis factorial exploratorio, al eliminar aquellas variables cuyo valor entre ellas fuese menor que $<$,40, existe la posibilidad de eliminación de unas 16 variables, orientando al equipo de investigación sobre los diversos tipos de análisis que podría requerir este tipo de escala Likert (ordinaria no normal).

En lo atinente a las correlaciones factoriales reportadas por el análisis factorial exploratorio al que se sometió la escala EPACODI-1 con respecto al grupo control, en la Tabla 2.13 se presentan los resultados obtenidos tras los análisis estadísticos realizados.

Esta Tabla 2.13, muestra la existencia de correlaciones entre los ocho factores retenidos, tanto de tipo positivo como negativo, presentando las correlaciones más bajas las existentes entre los factores segundo y el octavo (,005), y primero y segundo (esta última de tipo negativo -,005).

Tabla 2.13.

Matriz de correlaciones factoriales

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8
1	**1**							
2	-,005	**1**						
3	,028	,038	**1**					
4	,025	,049	-,033	**1**				
5	,011	,069	-,018	,075	**1**			
6	-,031	-,033	,044	,099	,078	**1**		
7	-,009	,045	,031	,050	,028	-,045	**1**	
8	-,058	,005	,048	-,010	,059	-,078	,023	**1**

Nota: método de extracción de cuadrados mínimos no ponderados mediante rotación oblicua Promax con normalización Kaiser. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSSv.22.

Con el propósito final de comprobar la adecuación muestral del número de participantes correspondiente al grupo control, en la Tabla 2.14 se presenta la comparativa entre el grupo piloto y la muestra obtenida finalmente tras la aplicación masiva del instrumento de investigación (**n**= 552), con los porcentajes obtenidos por los tamaños de ambas muestras. Como puede observarse en la Tabla 2.14 los resultados obtenidos evidencian que el número de participantes necesario para tomar como muestra experimental extrapolable a toda la población (N= 980) se sitúa en n = $\pm$ 276 individuos, mostrando los análisis realizados lo adecuado del número de componentes correspondientes al grupo focal experimental.

Tabla 2.14.
Comparativa de tamaño de muestra mediante métodos normal y no paramétrico con porcentajes de confianza y error alcanzados

Tamaño de la muestra	Método normal	Método no paramétrico	Confianza lograda	Probabilidad de error alcanzada
276	97,5940%	98,5497%	**96,8%**	**0,050**
552	54,3655%	57,0049%	95,2%	0,050

Nota: en esta Tabla 15 se presentan los porcentajes máximos aceptables de población para el intervalo de tolerancia de 95%, aplicando el nivel de confianza alcanzado y la probabilidad de error sólo al método no paramétrico (como es el caso del instrumento analizado). Elaboración propia con datos obtenidos de MYSTAT 2.0.

En lo atinente a la confiabilidad de la escala EPACODI-1 en cuanto al grupo control, los resultados estadísticos sobre fiabilidad y consistencia interna del instrumento al aplicar el método de equivalencia racional (α de Cronbach) para los 59 elementos (ítems) que finalmente configuran la escala, este ha sido de α = 0,740 para las 276 observaciones, alcanzado un buen nivel de fiabilidad del instrumento según Malhotra (2011) o Muñiz (2005), como puede observarse en la Tabla 2.15.

Una vez realizado este estudio preliminar sobre el instrumento de investigación aplicado al grupo piloto, este se mostró eficaz y válido para su aplicación de forma masiva al alumnado de cuarto curso (por lo tanto finalista) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los resultados reportados por los análisis realizados mediante los diversos programas estadísticos empleados en el estudio (ya anteriormente comentados), fueron comparados entre ellos, comprobando sus coincidencias estadísticas. En concreto, para el análisis de concordancia inter-jueces se empleó el programa estadístico SPSS (Statiscal Product and Service Solutions) en su versión Base 22 (1989, 2013), habiéndose calculado tanto los estadísticos descriptivos, como también el cálculo del grado de concordancia Inter-jueces mediante la aplicación de la prueba estadística Ŵ de Kendall para comprobar su validez de contenido.

Tabla 2.15.
Estadísticas de fiabilidad de la escala EPACODI-1 (prueba piloto)

Alfa de Cronbach (**α**)	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,740	,758	59

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSSv.22.

Asimismo, con la finalidad de conocer la confiabilidad de la escala hay que considerar la importancia de que los valores de medida se encuentren entre el valor real y el rango de error, de manera que cuanto menor sea el valor de error, la escala comporta mayor grado de confiabilidad (estimados con una fiabilidad del 95% y un error de estimación de ±,05). En este mismo sentido, para evaluar la consistencia interna de los ítems, estos se han sometido a la prueba de equivalencia racional alfa de Cronbach (1951) habiéndose podido comprobar la existencia de correlación entre los factores, mostrándose adecuada y satisfactoria, confirmando que el constructo de la escala es válido según el valor α alcanzado. También, y de manera específica cabe mencionar que

inicialmente, el instrumento de investigación fue enviado para su validación Inter jueces a nueve expertos, todos ellos doctores de amplia experiencia (tanto a nivel nacional como internacional) en sus correspondientes especialidades, con una estimación de respuesta de entre un mes a unos 45 días. Este proceso concluyó con la colaboración y participación de, como ya ha sido comentado *ut supra*, siete jueces expertos (**n** = 7), estimando que la perdida diferencial de los participantes se situó en el 12,5%.

Con lo atinente a la validación por los jueces y teniendo presente que los valores a considerar, como bajo nivel de satisfacción las puntuaciones emitidas entre 1 y 2, y de alto nivel de satisfacción aquellas puntuaciones emitidas entre 3 y 4, se observó que para los cuatro criterios establecidos (claridad, relevancia, coherencia y pertinencia) los expertos valoraron la totalidad de los ítems con un alto nivel de satisfacción (valores entre 3 y 4) como se ha comprobado anteriormente.

En lo atinente a la consistencia interna del instrumento, la prueba de equivalencia racional mediante alfa de Cronbach, reportó una buena consistencia interna (podría decirse que con vistas a una consistencia interna excelente para toda la escala si la muestra final superaba esos 276 participantes del grupo piloto), para este grupo piloto al valor alfa se situó en α = 0,740, por lo que supone un buen nivel de fiabilidad del instrumento, mostrando que los ítems que la configuran presentan correlación entre ellos, y alcanzando una varianza total explicada del 44,169%, que aunque no alcanza el nivel establecido para considerar la estructura subyacente como estimatoria, si se mostró factible para ser considerada para la realización de análisis factoriales y multivariados al instrumento de investigación aplicado de forma masiva.

Con respecto al alumnado participante, este fue elegido de manera intencional y no probabilística, considerando la totalidad de los estudiantes matriculados en las especialidades impartidas en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (con una población total estimada de N = 980 individuos), consiguiéndose una muestra final de participantes válida de **n** = 552 individuos. El formulario para la recogida de datos de campo les fue entregado de forma presencial e impresa en las aulas del aulario donde reciben las clases (también se remitieron en formato digital para todo aquel alumnado no presente los días de recogida de datos presenciales), junto con toda la documentación requerida pertinentemente por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. Los documentos para la participación en la investigación (hojas de información para el alumnado, profesorado y equipo de gobierno de la Facultad de educación de la UMU), junto con la declaración de consentimiento informado (igualmente para todos los partícipes en la investigación), fueron redactados y presentados para su filtro y valoración a la comisión, la cual otorgó su visto bueno mediante informe favorable (comentado *ut supra*). Asimismo, y en lo atinente a la cumplimentación del formulario, en principio no se consideró límite de tiempo para su cumplimentación, aunque una vez repartido a los participantes, el tiempo medio de cumplimentación necesario fue de unos 20 minutos (el formulario en formato digital para cumplimentación se puso a disposición del alumnado no presente en las aulas en

la plataforma encuestas del Servicio de Apoyo a la Investigación de Ática por un periodo de tiempo estimado en, como máximo, un mes).

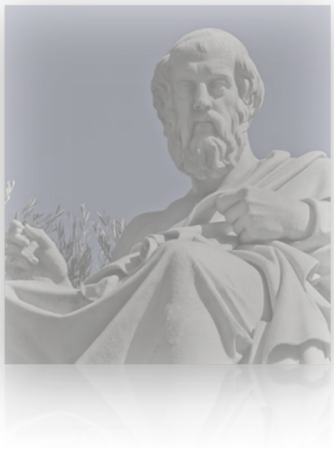
Una vez cumplimentados los formularios por el alumnado participante, los datos obtenidos fueron codificados y preparados para su acomodación en un fichero en formato Excel, de manera que pudiesen ser posteriormente transferidos para su tratamiento a varios programas estadísticos (ya mencionados con anterioridad) con los cuales se realizaron los diferentes análisis.

Para finalizar este capítulo, cabe mencionar que una vez analizados los datos, los resultados reportados por este estudio piloto, arrojaron unos valores adecuados para la posterior realización de los análisis factoriales y multivariados necesarios para conocer si con este instrumento de investigación (la escala EPACODI-1), se podría medir aquello que se pretendía medir (la percepción del alumnado universitario de cuarto curso de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia al respecto de su formación sobre la CDPD –ONU, 2006– y su normativa de desarrollo). A través de esta primera batería de análisis realizados al instrumento sobre el grupo piloto, se comprobó que la escala presentaba un buen nivel de fiabilidad (expuesto *ut supra*) para posteriores aplicaciones en diversos contextos

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

«Zamolxis, nuestro rey, y por añadidura un Dios, pretende que si no debe emprenderse la cura de los ojos sin la cabeza, ni la cabeza sin el cuerpo, tampoco debe tratarse el cuerpo sin el alma; y que si muchas enfermedades se resisten a los esfuerzos de los médicos griegos, procede de que desconocen el todo, del que por el contrario debe tenerse el mayor cuidado; porque yendo mal el todo, es imposible que la parte vaya bien.» [...] Porque ¿no es un provecho común para todos los hombres, que la verdad sea conocida en todas las cosas?

Platón, filósofo griego (426 y 347 a. C. Carmides o de la sabiduría –Sócrates, Querefon, Critias, Carmides– pp. 214-233. Obras completas de Platón tomo 1, Medina y Navarro, Madrid 1871, págs. 201-253 (argumento, por Azcárate: 203-207, Carmides: 209-253).



Índice del capítulo 3

Capítulo 3. Resultados 97

3.1. Primera publicación. Capítulo de libro. Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la universidad para la formación inicial de los maestros 102

3.1.1. Indexación de la editorial 102
3.1.2. Ficha de catálogo 102
3.1.3. Resumen y palabras clave 103
3.1.4. Introducción 103
3.1.5. Material y método 106
3.1.6. Muestra 107
3.1.7. Instrumento de recogida de información 108
3.1.8. Procedimiento 108
3.1.9. Resultados 109
3.1.10. Discusión 120
3.1.11. Conclusiones 122
3.1.12. Referencias 125

3.2. Segunda publicación. Artículo 1. Validación de la escala EPACODI-1: percepción del alumnado universitario sobre la educación inclusiva 134

3.2.1. Indexación de la revista 134
3.2.2. Ficha de catálogo 136
3.2.3. Resumen y palabras clave 136
3.2.4. Abstract and Key Words 137
3.2.5. Introducción 137
3.2.6. Material y método 139
3.2.7. Resultados 142
3.2.8. Discusión 148
3.2.9. Conclusiones 149
3.2.10. Referencias 152

3.3. ADENDA (capítulo de libro, tercera publicación). Percepción del alumnado universitario al respecto de su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1 159

3.3.1. Indexación de la editorial 159
3.3.2. Ficha de catálogo 159
3.3.3. Resumen y palabras clave 159
3.3.4. Abstract y keywords 160
3.3.5. Introducción 161
3.3.6. Método 163
3.3.7. Participantes 163
3.3.8. Instrumento de recogida de información 164
3.3.9. Resultados 165
3.3.10. Discusión y conclusiones 171
3.3.11. Referencias bibliográficas 172

3.4. Cuarta publicación. Artículo 2. Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva 178

3.4.1. Indexación de la revista 178

3.4.2. Ficha de catálogo..... 178
3.4.3. Resumen y palabras clave..... 179
3.4.4. Abstract y keywords..... 179
3.4.5. Introducción..... 180
3.4.6. Metodología..... 182
3.4.6.1. Diseño..... 182
3.4.6.2. Participantes..... 182
3.4.7. Instrumento y procedimiento..... 182
3.4.8. Análisis de datos..... 184
3.4.9. Resultados..... 186
3.4.10. Discusión y conclusiones..... 189
3.4.11. Referencias..... 192
3.5. Apéndice I. Percepción de los profesores en formación sobre los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional..... 195
3.5.1. Autores..... 195
3.5.2. Ficha..... 196
3.5.3. Resumen y palabras clave..... 196
3.5.4. Abstract y keywords..... 197
3.5.5. Introducción..... 197
3.5.6. Método..... 200
3.5.7. Participantes..... 200
3.5.8. Instrumento de recogida de información..... 201
3.5.9. Análisis de datos..... 202
3.5.10. Resultados..... 203
3.5.11. Discusión y conclusiones..... 208
3.5.12. Agradecimientos..... 210
3.5.13. Referencias..... 210

UNIVERSIDAD DE MURCIA
1272

Capítulo 3. Resultados

En este tercer acápite se presenta, en primer lugar, un capítulo de libro que ha sido publicado en la prestigiosa editorial Dykinson (Q1, SPI), con el título: *"Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la Universidad para la formación inicial de los maestros"*. En E. Abad-Segura, A. Vargas-Serrano, J. J. Sánchez-Amate y J. C. de la Cruz (Coords.), contenido en el libro titulado *"Estrategias educativas y formación práctica"* (pp. 119-150). En segundo lugar, se presenta un primer artículo con título: "*Validación de la Escala EPACODI-1: Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre la Educación Inclusiva*", que ha sido publicado íntegramente en lengua inglesa y en el número especial de la revista (Q2) EJIHPE [*Revista Europea de Investigación en Salud, Psicología y Educación*: 10. º Aniversario*,* 2023, *13*(3), pp. 642-654. DOI: https://doi.org/10.3390/ejihpe13030049]. En tercer lugar, se presenta otro capítulo de libro que ha sido –igualmente– publicado en la editorial Dykinson con el título *"Percepción del alumnado universitario al respecto de su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1*". En J. López-Belmonte, P. Dúo-Terrón, A. J. Moreno-Guerrero y J. M. Álvarez Martínez-Iglesias Coords.), en el libro titulado *"Innovación pedagógica y tecnológica para transformar los espacios de aprendizaje",* pp. 61-81.

En cuarto lugar, se presenta un segundo artículo que ha sido publicado con el título: *"Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva"*, en la prestigiosa Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP –Q1, Scopus–) en su n.º 27(2), pp. 139-155. Y para finalizar, en quinto lugar, se presenta un apéndice (I) en formato IMRyD —como si fuese una publicación más—, y lleva por título *"Percepción de los profesores en formación sobre los derechos de los alumnos que presentan bajo desempeño funcional"*, permitiendo poner punto y final a este tercer capítulo de la tesis doctoral. En esta exposición, tanto los capítulos de libro como los artículos publicados se presentan con aquellas modificaciones meramente estéticas estimadas como necesarias para su encaje en el cuerpo de la tesis doctoral, habiéndose modificado –fundamentalmente– los tipos de letra y los espaciados de la redacción, puesto que para su publicación (como capítulos de libro o artículos) se siguieron escrupulosamente los requisitos establecidos por la editorial Dykinson y por las revistas EJIHPE (Revista Europea de Investigación en Salud, Psicología y Educación), y REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado). Los contenidos de estas publicaciones son el resultado de los análisis realizados al instrumento de investigación creado y denominado "escala EPACODI-1" de Morales y Molina (2023). Las publicaciones en formato original de estos capítulos de libro y artículos se presentan debidamente secuenciados (como ya ha sido comentado) en el capítulo octavo de esta tesis doctoral.

3.1. Primera publicación. Capítulo de libro. Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la universidad para la formación inicial de los maestros.

3.1.1. Indexación de la editorial: Q1, SPI.

*** Autores:**

Morales Endrino José Antonio[1] y Molina Saorín, Jesús[1].

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

*** Capítulo publicado**

*** Editorial:** Dykinson, S.L.

- Dykinson, S.L., editorial independiente, con 50 años de experiencia está especializada en la publicación de ensayos, monografías, estudios, libros electrónicos (e-books) y manuales, de todas las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades.
- La editorial cuenta con un consejo asesor que se encarga de la evaluación anónima de los trabajos que se nos ofrecen para publicación. El Consejo está compuesto por catedráticos, profesionales y profesores de reconocido prestigio. En el siguiente enlace se puede consultar la información relativa a nuestro proceso anónimo de revisión por pares. En diciembre de 2022, se han publicado los resultados del **nuevo ranking SPI,** que mide el prestigio de las editoriales académicas tanto de España como del resto del mundo. Dykinson ha quedado clasificada en la **tercera posición tanto en el ranking general, como en el de editoriales jurídicas, y en el primer cuartil del resto de disciplinas de ciencias sociales y humanidades,** lo que ha supuesto una subida de varios puestos desde el resultado del ranking anterior que respalda el trabajo que venimos realizando en los últimos años, orientado a cuidar y mejorar la calidad de nuestras publicaciones.

*** Indexación de la editorial Dykinson:**

Tercer puesto del ranking general de SPI (13 de febrero de 2023).

3.1.2. Ficha de catálogo

Ficha de catálogo:

Morales Endrino, J. A. y Molina, Saorín, J. (2023). Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la Universidad para la formación inicial de los maestros. En E. Abad, A. Vargas, J. J. Sánchez y J. C. De la Cruz (Coord.). Estrategias educativas y formación práctica (pp. 119-150). *Editorial Dykinson*.

Palabras clave: alumnado universitario, educación inclusiva, convención, discapacidad, diversidad funcional, formación.

3.1.3. Resumen y palabras clave

Esta publicación (capítulo de libro) recoge en su seno el proceso de análisis exploratorio al que fue sometida la escala tipo Likert denominada EPACODI-1, con la intención de conocer y analizar las percepciones, creencias y actitudes que pueden residir en las mentalidades de los profesionales en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, sobre aquellos aspectos relativos a los contenidos presentes en la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas que se encuentran en situación de discapacidad (CDPD –ONU, 2006–), de manera concreta sobre aquellos conocimientos establecidos por sus artículos 4.1.i y 24, referentes a la formación de los profesionales que trabajan con personas con bajo desempeño funcional, y sobre educación inclusiva. Para ello, se ha partido de la creación *ad hoc* de un instrumento (original) mediante un estudio exploratorio cuantitativo.

Palabras clave: alumnado universitario, educación inclusiva, convención, discapacidad, diversidad funcional, formación.

3.2. Segunda publicación. Artículo 1. Validación de la escala EPACODI-1: percepción del alumnado universitario sobre la educación inclusiva.

Presentado el capítulo 3.1. de esta tesis doctoral, seguidamente se procede a presentar el capítulo 3.2. (artículo publicado, https//doi.org/10.3390/ejihpe13030049), titulado *"Validación de la escala EPACODI-1: percepción del alumnado universitario sobre la educación inclusiva"* (artículo publicado en la revista European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education –EJIHPE–).

3.2.1. Indexación de la revista: Q2, Scopus.

*** Autores:**
José Antonio Morales Endrino[1], Jesús Molina Saorín[2 *] y José-Antonio Marín-Marín[3]
[1] Universidad de Murcia (España). Dpto. Didáctica y organización escolar (DOE); ORCID: htpps://orcid.org/0000-0002-2986-5695; jame@um.es
[2 *] Universidad de Murcia (España). Dpto. Didáctica y organización escolar (DOE); ORCID: https: orcid.org/0000-0002-9919-0910; jesusmol@um.es
[3] Universidad de Granada (España); jmarin@ugr.es
*****Correspondencia: jesusmol@um.es; Tel.: +34 868888039. Campus Universitario de Espinardo, Universidad de Murcia, España.
*** Artículo publicado**
*** Revista:** European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education
EJIHPE.

- European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education es una revista científica internacional, interdisciplinaria, académica, revisada por pares y de acceso abierto, que publica artículos originales y revisiones sistemáticas o metaanálisis

relacionados con la investigación sobre el desarrollo humano a lo largo del ciclo de la vida. La revista presenta un enfoque integrador de varias disciplinas, incluidas la salud, la psicología y la educación. La investigación que se presenta en esta revista combina aportes de los campos de la salud, la psicología y la educación de manera coherente y práctica, bajo la premisa de estudiar al ser humano desde diferentes perspectivas o en diferentes contextos, ya sea a nivel individual, familiar, social u organizacional. Cada uno de estos enfoques se centrará, por tanto, en determinados temas o especialidades.

*** Indexación de la revista:**

- Bases de datos de citas: *Emerging Sources Citation Index, Scopus (Q-2)*
- Bases de datos Multidisciplinares: *Academic Search Premier, DIALNET, DOAJ*
- Bases de datos especializadas: *Psicodoc*

Recursos de evaluación: *CARHUS Plus+ 2018, LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018-xxxx), Directory of Open Access Journals, LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002-2017), REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y conocimiento científico.*

Este artículo se ha publicado íntegramente en lengua inglesa, con el siguiente título: *"Validation of the EPACODI-1 scale: university students' perceptions of inclusive education"*, de manera que se da respuesta a la presentación –de manera sólida– a ese compendio de publicaciones que configura el cuerpo de esta tesis. Como corresponde a la hora de exponer los resultados revelados por la investigación, este primer artículo publicado (perfectamente enmarcado en la exposición desarrollada en el marco teórico redactado *ut supra*), permite facilitar el entendimiento del proceso y desarrollo seguidos para dar respuesta a una parte de los objetivos específicos propuestos en la investigación.

En este primer artículo (publicación 3.2 de la tesis doctoral), se exponen los resultados de validación de una de las dos subescalas seleccionadas tras los resultados revelados por el análisis factorial exploratorio (AFE) al que fue sometida la escala EPACODI-1. Los resultados del AFE pusieron de manifiesto que la escala EPACODI-1 podía (y aconsejaba) ser dividida en otras dos subescalas perfectamente definidas y con buenos niveles de confianza, confiabilidad y bondad de ajuste. Sobre tal planteamiento, este capítulo fue publicado como artículo en la prestigiosa revista *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* (en marzo de 2023, en su número 13-3; 642-654, con DOI: https//doi.org/10.3390/ejihpe13030049, siendo los editores académicos don Samuel Fernández-Salinero, doña María del Carmen Pérez-Fuentes y doña María del Mar Simón Márquez. Fue recibido el día 21 de enero de 2023; revisado por pares el día 4 de marzo de 2023 (en doble ronda); aceptado el día 17 de marzo de 2023 y publicado el 20 de marzo de 2023).

3.2.2. Ficha de catálogo

Ficha de catálogo:

Morales Endrino, J. A., Molina Saorín, J. y Marín Marín, J. A. (2023). Validación de la escala EPACODI-1: percepción del alumnado universitario sobre la educación inclusiva, *13*(3), 642-654.

DOI: https://doi.org/10.3390/ejihpe13030049

European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education EJIHPE.

Palabras clave: alumnado universitario; educación inclusiva; convención internacional; formación; percepción.

Seguidamente, se presenta el artículo que configura este epígrafe 3.2 de la tesis doctoral tal y como fue redactado en lengua castellana (como corresponde al estar la tesis redactada en esta lengua) antes de su traducción a lengua inglesa, presentándose tal como fue publicado (en inglés) en el capítulo octavo, epígrafe punto 8.3.

3.2.3. Resumen y palabras clave

En los últimos quince años se están produciendo cambios en los sistemas educativos a nivel internacional (y también nacional) encaminados a alcanzar –en un futuro próximo– los objetivos marcados por la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas que se encuentran *en situación de* discapacidad (en adelante CDPD). España no es un agente ajeno a tales objetivos, tal y como se reconoce en la nueva Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Ordenación Educativa. Esta situación hace necesario conocer las percepciones que, sobre educación inclusiva, manifiestan haber recibido los profesionales en formación (a punto de egresar) de las facultades de educación sobre los contenidos legales establecidos por los artículos 4.1.i y 24 de la CDPD. Para conocer tales percepciones, se ha utilizado el instrumento EPACODI-1 a través de un estudio cuantitativo y confirmatorio mediante análisis factorial (AFC) multivariado aplicando el método de estimación paralelo de mínimos cuadrados ordinarios (MCO) y ejes principales con correlación policórica y rotación oblicua Promax. En el estudio han participado 552 individuos de 4º curso, con edades comprendidas entre los 21 y más de 45 años de las especialidades ofertadas por la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los resultados obtenidos son consistentes y evidencian la validez de la escala EPACODI-1 para conocer las percepciones que manifiestan los profesionales en formación sobre educación inclusiva.

Palabras clave: alumnado universitario; educación inclusiva; convención internacional; formación; percepción.

3.2.4. Abstract and Key words

In the last fifteen years, changes have been taking place in education systems at the international and national levels that aim to achieve, in the near future, the objectives set by the UN International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (hereafter CRPD). Spain is no stranger to these objectives, as recognized in the new Organic Law for the Modification of the Law on the Organization of Education. This situation makes it necessary to know the perceptions that professionals in training (about to graduate) from faculties of education have about the legal content established by articles 4.1.i and 24 of the CRPD on inclusive education. In order to ascertain these perceptions, the EPACODI-1 instrument was used in a quantitative and confirmatory study by means of a multivariate factor analysis (CFA), applying the parallel estimation method of ordinary least squares (OLS) and principal axes with polychoric correlation and Promax oblique rotation. This study involved 552 fourth-year students between the ages of 21 and over 45 from the specializations offered by the Faculty of Education of the University of Murcia. The obtained results are consistent and show the validity of the EPACODI-1 scale for determining the perceptions of professionals in training on inclusive education.

Key words: inclusive education; international convention; perception; training; university students´

3.3. ADENDA (capítulo de libro publicado). Percepción del alumnado universitario al respecto de su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1.

3.3.1. Indexación de la editorial: Q1, SPI.

*** Autores:**
Morales Endrino, José Antonio*****, Molina Saorín, Jesús*****[1]
*****Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España).

*** Capítulo publicado**

*** Editorial:** Dykinson, S.L.

- Tercer puesto del ranking general de SPI (13 de febrero de 2023).
- Dykinson, S.L., editorial independiente, con 50 años de experiencia está especializada en la publicación de ensayos, monografías, estudios, libros electrónicos (e-books) y manuales, de todas las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades.

3.3.2. Ficha de catálogo

Ficha de catálogo:
Morales Endrino, J. A. y Molina, J. (2024). Percepción del alumnado universitario al respecto de su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1. En J. López-Belmonte, P. Dúo-Terrón, A. J. Moreno-Guerrero, y J. M. Álvarez Martínez-Iglesias (Coords.). Innovación pedagógica y tecnológica para transformar los espacios de aprendizaje, pp. 61-81. *Editorial Dykinson*.
Palabras clave: Alumnado universitario, análisis factorial, convención internacional, diversidad funcional; formación.

3.3.3. Resumen y palabras clave

Pasadas casi dos décadas de la promulgación de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (en adelante CDPD), se hace necesario analizar la percepción manifestada por el alumnado universitario de cuarto curso (finalista) sobre su formación respecto a la diversidad funcional. En este artículo se presentan los resultados de validación de una escala de medida creada *ad hoc* denominada EPACODI-1 que pretende analizar la formación recibida por este alumnado al respecto de la diversidad funcional y la CDPD. Se ha aplicado metodología cuantitativa mediante encuesta. Los datos han sido analizados con R, empleando análisis factorial multivariado MCO y aplicando rotación Promax. La

muestra se ha seleccionado intencionalmente (n = 552), con edades entre los 21 años y los más de 45 años. Los resultados revelan las buenas propiedades psicométricas de este instrumento, reportando índices consistentes y satisfactorios sobre validez, fiabilidad y bondad de ajuste (Ŵ de Kendall = 0,96; alfa de Cronbach α = 0,93; MSA/KMO = 0,95; esfericidad de Bartlett X^2 = 635.28; *gl* = 62; *P* < 0,001); índice de bondad de ajuste GFI = 0,99; índice ajustado de bondad de ajuste AGFI = 0,99; residuo cuadrático medio RMSR = ,023, e índice de error cuadrático medio de aproximación RMSEA = ,038. Estos datos evidencian que este instrumento de medida es eficaz y consistente para medir las percepciones de estos profesionales en formación al respecto de su formación sobre la CDPD y la diversidad funcional.

Palabras clave: alumnado universitario, análisis factorial, convención internacional, diversidad funcional, formación

3.3.4. Abstract and Key words

Almost two decades after the promulgation of the UN International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (hereinafter CRPD), it is necessary to analyze the perception expressed by fourth-year university students (final year) on their training with respect to functional diversity. This article presents the results of the validation of a measurement scale created ad hoc called EPACODI-1 which aims to analyze the training received by these students with respect to functional diversity and the CRPD. Quantitative methodology has been applied by means of a survey. The data were analyzed with R, using OLS multivariate factor analysis and applying Promax rotation. The sample was purposively selected (n = 552), with ages ranging from 21 years to over 45 years. The results reveal the good psychometric properties of this instrument, reporting consistent and satisfactory indices on validity, reliability and goodness of fit (Kendall's Ŵ = 0,96; Cronbach's alpha *α* = 0,93; MSA/KMO = 0,95; Bartlett's sphericity X^2 = 635,28; *gl* = 62; *P* < 0,001); Goodness-of-Fit Index GFI= 0,99; Adjusted Goodness-of-Fit Index AGFI = 0,99; Root Mean Square Residual RMSR= ,023, and Root Mean Square Error of Approximation Index RMSEA= ,038. These data show that this measurement instrument is effective and consistent in measuring the perceptions of these trainees regarding their training on CRPD and functional diversity.

Key words: functional diversity, international convention, multivariate analysis, training, university students´

3.4. Tercera publicación. Artículo 2. Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva.

3.4.1. Indexación de la revista: Q1, Scopus.

*** Autores:**
Morales Endrino, José Antonio*****, Molina Saorín, Jesús***** y Díaz Santa María, Yonatan*****
***** *Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España).*
* Grupo de Investigación DIDE. Facultad de Educación. Universidad de Murcia, España.
Correo electrónico: jame@um.es; jesusmol@um.es; yonatan.diaz@um.es

*** Artículo publicado**

*** Revista:** *REIFOP* (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)

- REIFOP, es una revista de carácter internacional que publica artículos de investigación relacionados con la formación del profesorado desde una perspectiva amplia, multidisciplinar y fomentando las buenas prácticas en igualdad de género.

*** Indexación de la revista:**

- Scopus; Clarevite Analytics; FECYT; ERIHPLUS; DOAJ; Iresie; EBSCO; Latindex; Redalyc; Psicodoc; Dialnet,…

3.4.2. Ficha de catálogo

Ficha de catálogo:
Morales Endrino, J. A.; Molina Saorín, J. y Díaz Santa María, Y. (2024). Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva. *REIFOP (Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado), 27*(2), 139-155.
DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.601281
Palabras clave: alumnado universitario, convención internacional, discapacidad, formación, percepción.

3.4.3. Resumen y palabras clave

En la actualidad, las universidades deben guardar los preceptos legales establecidos por la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (de ahora en adelante CDPD) ratificada por España en 2008. Las universidades no son agentes ajenos al cumplimiento de tales preceptos. Desde esta perspectiva, el objetivo principal de este estudio es obtener una imagen lo más real posible al respecto a la formación recibida y los conocimientos que sobre esta convención afirman poseer los profesores en formación de una facultad de educación. Concretamente, se pretenden analizar las percepciones que tienen estos profesionales

sobre su formación con respecto a la CDPD y la educación inclusiva, y si difieren según el sexo, la edad o las especialidades cursadas. La información se recogió con un instrumento creado *ad hoc* para el estudio a través de metodología cuantitativa. Los resultados muestran que los encuestados se encuentran divididos, casi a partes iguales, entre aquellos que se manifiestan de acuerdo y aquellos que afirman lo contrario sobre estos asuntos, existiendo un amplio porcentaje que se manifiesta de manera neutra. Asimismo, se han observado diferencias en las valoraciones de los encuestados según su edad y especialidad cursada.

Palabras clave: convención internacional; discapacidad; educación inclusiva; profesorado en formación.

'Perception of pre-service teachers regarding CRPD and inclusive education'

Contacto:
Jesús Molina Saorín, jesusmol@um.es , Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Campus Universitario de Espinardo, 30100, 041, Espinardo, Murcia.

Esta investigación ha sido financiada por la Unión Europea al abrigo del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia –NextGenerationEU– y en virtud de la *resolución del rector de la Universidad de Murcia (R- 1539/2022) por la que se resuelve la "convocatoria complementaria de ayudas en el marco del programa de recualificación del sistema universitario español durante el trienio 2021/2023"*.

3.4.4. Abstract y Key Words

At present, universities must keep the legal precepts established by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (hereinafter CRPD) ratified by Spain in 2008. Universities are not external actors in achieving such precepts. From this perspective, the main aim of this study is to get as complete a picture as possible regarding the received training and the knowledge on this convention pre-service teachers from a faculty of education claim to know. Specifically, perceptions these professionals have on their training regarding CRPD and inclusive education are intended to be analyzed and if they are unlike according to gender, age and specialization area. The information was gathered with an instrument created *ad hoc* for the study throughout quantitative methodology. The outcomes show the respondents are divided almost equally between those who agree and those who disagree on these issues and there is a large percentage

that express in a neutral manner. Likewise, differences in the repondents' assessments according to age and specialization area have been observed.

Key words: pre-service teachers, international convention, disability, inclusive education.

3.5. Apéndice I. Percepción de los profesores en formación sobre los derechos de los alumnos que presentan bajo desempeño funcional.

3.5.1. *Autores:

Morales Endrino, José Antonio* y Molina Saorín, Jesús*

* *Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España).*

* Grupo de Investigación DIDE. Facultad de Educación. Universidad de Murcia, España. Correo electrónico: jame@um.es; jesusmol@um.es

3.5.2. Ficha:

Ficha: Apéndice 1.

Morales Endrino, J. A. y Molina Saorín, J. (2024). Percepción de los profesores en formación sobre los derechos de los alumnos que presentan bajo desempeño funcional (Apéndice 3.5).

Palabras clave: convención internacional, derechos, diversidad funcional, percepción, profesorado en formación.

3.5.3. Resumen y palabras clave

En la actualidad, pasados dieciocho años desde la promulgación de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (en adelante CDPD), se hace necesario analizar la percepción manifestada por el profesorado en formación de una facultad de educación al respecto de sus actitudes y conocimientos sobre la CDPD y la diversidad funcional, tratando de obtener una imagen actual y real de la formación y conocimientos atesorados por estos profesionales educativos al respecto de los artículos 4.1.i y 24 de la CDPD (que versan sobre la formación de los profesionales y sobre educación inclusiva), comprobando la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de acuerdo con el sexo, la edad y las especialidades cursadas. Se obtuvo una muestra de n= 552 individuos, con edades entre los 21 años y los más de 45 años, de las especialidades impartidas por la facultad en la que se realizó la investigación. La recogida de información se realizó con la escala EPACODI-1, mediante metodología cuantitativa. Los datos fueron tratados mediante el programa estadístico SPSS v. 28. Se garantizó a los participantes sus derechos sobre protección de datos de carácter personal, con el aval del comité de ética en el proceso. Los resultados muestran que este profesorado en formación se encuentra dividido (casi en un tercio) entre aquellos que se muestran de acuerdo y aquellos en desacuerdo respecto a sus conocimientos sobre la CDPD y sobre la formación recibida en educación inclusiva, aunque una amplia mayoría se manifiesta de manera neutra sobre estas cuestiones. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de los participantes de acuerdo con su sexo, edad y especialidad cursada.

Palabras clave: convención internacional, derechos, diversidad funcional, profesorado en formación.

Perception of teachers´ in training on the rights of students that present low functional ability

3.5.4. Abstract

In actuality, eighteen years after the promulgation of the UN International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (hereafter CRPD), it becomes necessary analyze the perception expressed for by trainee teachers in a faculty of education regarding their attitudes and knowledge on CRPD and functional diversity, trying to obtain an real picture of the training and knowledge of these education professionals with respect to articles 4.1.i and 24 of the CRPD (which deal with training of professionals and inclusive education), by checking the possible existence of significant statistical differences in the responses according to sex, age and specializations studied. A sample of n= 552 individuals, aged between 21 years and over 45 years, from the specialities taught by the faculty in which the research was carried out, was obtained. The information collection was carried out with EPACODI-1 scale, by means of quantitative methodology. The data were treated using the SPSS v. 28 statistical software. Participants were guaranteed their rights on personal data protection, with the endorsement of the ethics committee in the process. The results show that this teachers in formation found divided (by almost one third) between those are shown agree and those disagreeing with his regard to knowledge on the CRPD, and on training in inclusive education, although a broad majority are neutral on these questions. Statistically significant differences were observed in the participants from accordance with to their sex, age and studied specialisation.

Keywords: functional diversity, international convention, rights, teachers´ in training.

3.5.5. Introducción

La Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (en adelante CDPD –ONU, 2006–), se presenta como una herramienta jurídica internacional con efectos sobre los marcos legislativos nacionales que garantiza, en el ámbito de la educación, una educación de calidad para todo el alumnado, no solamente para aquel que presenta bajo desempeño funcional, sino también para aquel que pueda verse inmerso en un estado de exclusión o vulnerabilidad por motivos culturales, personales, sociales, etc. La propia CDPD nace promovida por el reconocimiento (a nivel internacional) de las personas con diversidad funcional como titulares de derechos, y en relación a su educación pueden reclamar este derecho sobre la base de la igualdad de oportunidades.

En los últimos años y a consecuencia de la ratificación de la CDPD por la mayoría de países que configuran la ONU (España la ratificó en el año 2008, habiendo incorporando sus contenidos jurídicos a la Constitución española de 1978), se han implantado reformas legislativas que proponen suprimir las barreras que impiden el desarrollo vital e integral de las personas que presentan bajo desempeño funcional, reconociendo que

la inclusión educativa es un elemento esencial para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos, como especifica la observación general n. º 4 (ONU, 2016) sobre el contenido legal del artículo 24 de la CDPD, instando a los Estados partes firmantes de la Convención a que tuviesen en cuenta, en todas las medidas adoptadas con respecto a la educación, la instauración de sistemas educativos inclusivos que cumplan las disposiciones presentes en su artículo 3.º (que define sus principios generales). De igual manera, los muy promocionados ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible –ONU, 2105–) establecen en su objetivo n.º 4 la importancia de la educación inclusiva para el desarrollo del resto de Objetivos, al posibilitar la movilidad entre tramos socioeconómicos y favorecer la salida de la pobreza. En este sentido, la atención a la diversidad del alumnado se muestra como uno de los grandes retos a los que se enfrentan los actuales sistemas educativos (Martínez, 2021; Negrín *et al.*, 2021).

Actualmente, desde diciembre de 2020 contamos en España con una nueva ley de educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que, aunque ha traído algunos cambios para el alumnado que presenta bajo desempeño funcional, sigue siendo una ley discriminatoria ya que mantiene vivos dos sistemas de educación paralelos, el general y el *especial* (permitiendo la exclusión de una parte del alumnado que presenta bajo desempeño funcional), contraviniendo de manera clara y persistente los dictámenes establecidos por la CDPD (ONU, 2006). Si realmente se desea modificar el sistema educativo con visos de poder hacer frente al reto que supone la educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado, es preciso que se entienda a esta como un proceso que permita eliminar las barreras que impiden mejorar y dar respuestas a la diversidad del alumnado. La inclusión educativa es un proceso de búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32).

En este contexto, las universidades deben realizar cambios profundos para afrontar los retos que supone la inclusión en sus aulas del alumnado que presenta bajo desempeño funcional como reflejo de la pluralidad social, cultural y funcional existente (Leiva, Isequilla y Matas, 2019). De igual manera, si se considera a las universidades instituciones profesionalizantes de prestigio, capaces de modificar los entornos económicos, culturales y sociales de los individuos, y por extensión, de las sociedades donde se encuentran ubicadas, estas instituciones no pueden evadirse de sus responsabilidades con respecto a la implantación y promoción de la educación inclusiva, teniendo presente que este nuevo tipo de educación supone redefinir las actitudes, modificar las percepciones, tomar conciencia y modificar la formación del profesorado, entre otras necesidades. En estas circunstancias, resulta del todo pertinente conceder atención a aquellos estudios que tratan de conocer la percepción de los profesionales en formación (vinculados a las facultades de educación) al respecto de su formación sobre la diversidad funcional (en general), y sobre los contenidos de los artículos 4.1.i y 24 de la CDPD de manera específica, como refieren entre otros autores Echeita (2021);

Molina (2020). La literatura especializada sobre educación inclusiva y atención a la diversidad, ha evidenciado que acceder a los conocimientos establecidos por la CDPD puede suponer una influencia muy positiva sobre las percepciones de los profesionales en formación para su posterior ejercicio profesional (Echeita, 2019, 2021, 2022; Escudero, 2012; González y Roses, 2016; Molina, 2017, 2020; Molina *et al.*, 2012; Morales *et al.,* 2020; Morales y Molina , 2023; Morales *et al.*, 2023; Pérez, 2005; Zabalza, 2012, entre otros). Sobre esta base, y en cuanto al ámbito educativo a nivel superior, las universidades están obligadas a garantizar una formación profesional de calidad y altamente especializada que habrá de afectar a todo su alumnado, personal docente e investigador, así como a sus equipos de gobierno. En el informe elaborado por el Comité Español de Representantes de personas con discapacidad (CERMI, 2020, p. 33), se especifica en el apartado 2.1.2 (sobre la reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español), que no existe una formación psicopedagógica del profesorado con respecto a los educandos con bajo desempeño funcional, constituyendo un obstáculo metodológico que supone una barrera educativa al ofrecer respuestas ancladas en un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, a través de un modelo médico que afecta, en especial, a las personas que presentan bajo desempeño funcional (intelectual, psicosocial o múltiple). En esta misma línea, el art.º 72.1 y 72.4, de la LOE (2006) hace referencia a los recursos, indicando que las administraciones educativas deberán disponer de profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención del alumnado con necesidades educativas específicas p. 17179), pero a pesar de las diversas adaptaciones legales establecidas (como plasma el Código del Derecho de la Discapacidad. Legislación Estatal, 2022), se sigue sin dar una respuesta verdaderamente efectiva que conlleve a la igualdad de todas las personas en cuanto a sus derechos educativos.

Teniendo en consideración todo lo expuesto y la importancia que para estos profesionales de la educación va a tener la inclusión educativa del alumnado que presenta bajo desempeño funcional en las aulas ordinarias, los objetivos de esta investigación son: (1) conocer la percepción del profesorado en formación con respecto de poseer conocimientos superfluos sobre la CDPD, (2) conocer la percepción manifestada por este profesorado en formación con respecto a poseer conocimientos exhaustivos sobre la CDPD, (3) describir la percepción expresada por estos profesionales de la educación con respecto a haber recibido formación sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, (4) conocer la percepción de este mismo profesorado con respecto a haber recibido formación sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, analizando la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas ofrecidas por estos profesionales de acuerdo con el sexo, edad y especialidades cursadas.

3.5.6. Método

Siguiendo a Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2014) y a McMillan y Schumacher (2005), esta investigación se enmarca en un estudio cuantitativo exploratorio, descriptivo y comparativo que recoge la percepción del profesorado en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia al respecto de la formación recibida sobre la CDPD y su articulado de desarrollo de aplicación legal al ámbito educativo. La información se recogió observando y garantizando los derechos presentes en la normativa sobre protección de datos de carácter personal de los participantes. El proyecto de investigación fue sometido a juicio de la Comisión de Ética de Investigación de la universidad donde se realizó la investigación (recibiendo informe favorable con ID: 2152/2018), para la aplicación masiva del formulario tanto en forma impresa como digital.

3.5.7. Participantes

La población objeto de estudio fue seleccionada por el equipo de investigación mediante un muestreo no probabilístico intencional, alcanzando una muestra final válida de n= 552 individuos (el 56,33% del total de la población –N= 980–), siendo 444 mujeres (80,4%), y 108 hombres (19,6%), con edades comprendidas entre los 21 años y los más de 45 años (*M* = 22,0; *DT* = 1,545; *ES* = ,66), con un nivel de confianza del 95%, matriculados en las titulaciones que se exponen en la siguiente tabla (tabla 3.5.1).

Tabla 3.5.1.

Especialidades de los participantes y porcentaje aportado por cada especialidad (Grados)

Grado que estudia	Porcentaje %
Educación Infantil	13.0
Educación Social	11.2
Pedagogía	13.2
Educación Primaria, en sus menciones:	**–**
Música	6.5
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	8.5
Educación Física	5.4
Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje	9.8
Recursos Educativos para la Escuela y el tiempo libre	4.0
Inglés	8.3
Francés	6.3
Total: n = 552	100.0

Fuente: Morales y Molina (2023)

Como sintetiza la tabla 3-5.1, la mención de Audición y Lenguaje supuso el mayor porcentaje de participantes (13,8%) y el menor, la mención de Recursos Educativos para la Escuela y el tiempo libre (4,0%).

3.5.8. Instrumento de recogida de información

La recogida de información se realizó mediante la aplicación de la escala EPACODI-1, de Morales y Molina (2023). Se trata de una escala tipo Likert, con cinco niveles de respuesta con valores que oscilan entre 5 –*totalmente de acuerdo*– y 1 –*totalmente en desacuerdo*–. Con este formulario se pudieron recoger datos y analizar las actitudes de los participantes al respecto de su formación y conocimientos sobre la CDPD en el momento específico en el que se administró.

La escala presentó unos excelentes resultados en cuanto a fiabilidad, validez y consistencia interna, como se sintetiza en la Tabla 3.5.2.

Asimismo, presentó excelentes índices de bondad de ajuste, reportando para n= 552, los valores que se muestran en la Tabla 3.5.3.

Tabla 3.5.2.

Análisis de validez y confiabilidad de la escala EPACODI-1 mediante diversos métodos

Ŵ de Kendall	Kuder-Richardson	Spearman-Brown	Guttman	α de Cronbach	MSA y esfericidad de Bartlett
0,962	0,988	0,944	0,987	0,931	MSA= ,920; X^2 = 24277,78; gl = 903, p < 0,001

Fuente: Morales y Molina (2023).

Tabla 3.5.3.

Índices de bondad de ajuste reportados por la escala EPACODI-1

RMSR	RMESA	CFI	NNFI/TLI	GFI	AGFI
,023	,038	0,98	0,97	0,99	0,99

Fuente: Morales y Molina (2023).

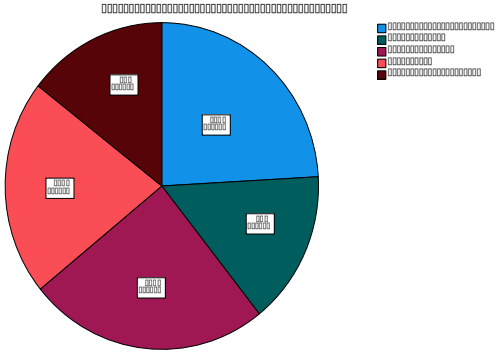
Como se aprecia la tabla 3.5.3, la raíz cuadrática media estandarizada residual (RMSR), junto con la raíz cuadrada del error cuadrático medio (RMESA) se encuentran por debajo del valor de probabilidad $p \leq 0,05$, y atendiendo a la literatura especializada en medición estadística en ciencias sociales, estos índices de error por debajo del valor de probabilidad 0,05 permiten considerar un buen ajuste de los datos al modelo, ya que se complementan con buenos índices de ajuste: CFI = 0,98 (Comparative Fit Index –índice de ajuste comparativo–), NNFI (Normed Fit Index –índice de ajuste no normalizado–), TLI = 0,97 (Tucker-Lewis Index –índice de Tucker-Lewis–), GFI = 0,99 (Goodness-of-Fit Index – Índice de bondad de ajuste–), y AGFI = 0,99 (Adjusted Goodness of Fit Index –Índice ajustado de bondad de ajuste–).

3.5.9. Análisis de los datos

Los datos se analizaron con el programa estadístico IBM SPSS STATISTICS v.28 (2022), estableciendo como nivel de significación estadística $p \leq 0{,}05$. Se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk con corrección de significación de Lilliefors (K-S-L) sobre medias para comprobar la existencia de normalidad, mostrando un nivel de significación $p < 0{,}05$, rechazando la H_0, por lo cual, para el resto del estudio se aplicaron análisis estadísticos de tipo no paramétrico. El análisis descriptivo realizado a las dimensiones que ofrecen respuesta a las hipótesis planteadas en el estudio por los investigadores, reportan los datos que se sintetizan en las Figuras: 3.5.1, 3.5.2, 3.5.3, y 3.5.4, que serán comentados en el apartado de resultados.

Figura 3.5.1.

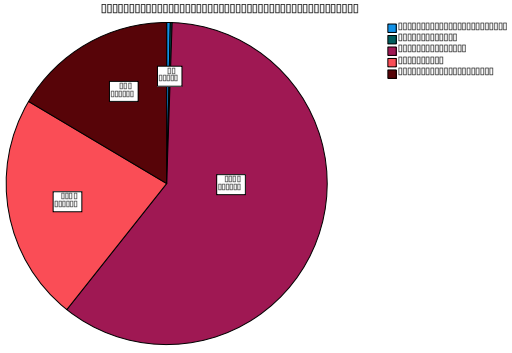
Estadísticos descriptivos de la dimensión PA8. Conocimientos superfluos sobre la CDPD.



Nota: datos obtenidos de SPSS v. 28.

Figura 3.5.2.

Estadísticos descriptivos de la dimensión PA1. Conocimientos exhaustivos sobre la CDPD.



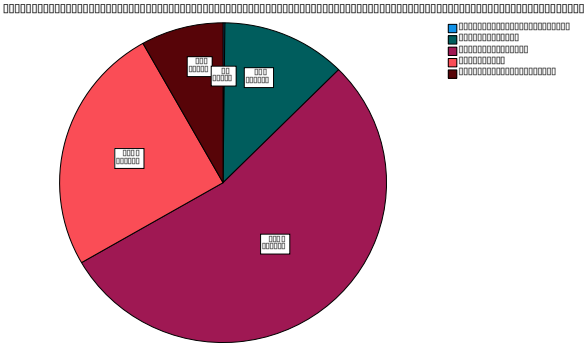
Nota: datos obtenidos de SPSS v. 28.

Asimismo, para analizar la posible existencia de diferencias intrasujeto se aplicó el test de Friedman (con $p < 0{,}05$), y seguidamente se realizó una comparación de medidas no paramétricas entre las dimensiones analizadas y las variables independientes sexo, edad, y especialidad cursada, utilizando el test U de Mann-Whitney para dos muestras relacionadas y el estadístico *Z* para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo, y el test H de Kruskal-Wallis para

analizar la existencia de posibles diferencias estadísticas según la edad y las especialidades cursadas.

Figura 3.5.3.

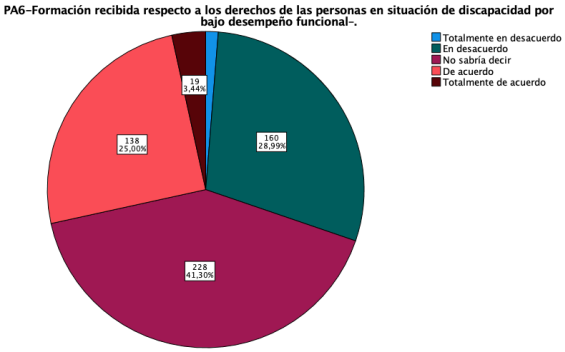
Estadísticos descriptivos de la dimensión PA4 –Formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional–



Nota: datos obtenidos de SPSS v. 28.

Figura 3.5.4.

Estadísticos descriptivos de la dimensión PA6 –Formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional–



Nota: datos obtenidos de SPSS v. 28.

3.5.10. Resultados

Primeramente y en relación con el test de Friedman, el análisis intrasujeto reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas para las 552 observaciones con un intervalo de confianza del 95%, siendo X^2 = 168.790, *gl* = 3, y $p < 0{,}001$, rechazando la hipótesis de igualdad de medidas.

Con la finalidad de ofrecer respuesta al primer objetivo de investigación (referido a poseer conocimientos superfluos sobre la CDPD), el análisis de comparación de medidas con respecto al sexo de los encuestados mostró que los hombres valoraron con menor puntuación la dimensión PA8 (*M* = 2,69, *DT* = 1,337, *ES* = ,129, $p < 0{,}05$) que las mujeres (*M* = 2,91, *DT* = 1,384, *ES* = ,066, $p < 0{,}05$), suponiendo rechazar la H_0 de igualdad de medidas, encontrándose por debajo de la media (Z = -1,822, $p > 0{,}05$), como muestra la tabla 3.5.4. El análisis descriptivo realizado evidenció que más de un tercio de los encuestados (39,3%) afirmó estar en desacuerdo con poseer conocimientos –siquiera

generales– (superfluos) sobre la CDPD, existiendo otro tercio (35,87%) que afirmó poseer dichos conocimientos, resultando –realmente preocupante– que casi un cuarto de los encuestados (24,82%) afirmase que no sabría decir si poseía los mencionados conocimientos, como plasma la figura 3.5.1. Sobre este mismo asunto, no se observaron diferencias estadísticamente significativas con respecto a la edad de los encuestados (p < ,35), como sintetiza la tabla 3.5.5. Sin embargo, se observaron diferencias estadísticamente significativas con respecto a la especialidad cursada ($p \leq 0{,}001$), como muestra la tabla 3.5.6, rechazando la H_0 de igualdad de medidas. El análisis de correlaciones mediante Rho de Spearman, puso de manifiesto que la dimensión PA8 se correlaciona positivamente con las dimensiones PA1 (,513) y PA6 (,294) y negativamente con la dimensión PA4 (-,001), esto supone que poseer mayores conocimientos superfluos significa poseer mayores conocimientos exhaustivos y haber recibido formación con respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por presentar bajo desempeño funcional. Asimismo, supone que no poseer conocimientos superfluos sobre la CDPD significa no haber recibido formación sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, como se observa en la tabla 3.5.7.

En cuanto al segundo objetivo propuesto (referido a poseer conocimientos exhaustivos sobre la CDPD), como sintetiza la tabla 3.5.4, la comparación de medidas según el sexo de los encuestados supuso que los hombres otorgaron menor puntuación a la dimensión PA1 (M = 3,54, DT = ,802, ES = ,077, p < 0,05) que las mujeres (M = 3,55, DT = ,772, ES = ,037, p > 0,05), rechazando la H_0 de igualdad de medidas encontrándose por debajo de la media (Z = -0,207, p > 0,05). Del análisis descriptivo se desprendió que más de un tercio de encuestados (39,32%) afirmó estar de acuerdo con poseer este tipo de conocimientos, resultando poco representativo (0,54%) el porcentaje de aquellos que afirmaron estar en desacuerdo con respecto a poseer este tipo de conocimientos, siendo muy destacable que la mayoría de los encuestados (60,14%) afirmara no saber decir si poseía este tipo de conocimientos precisos sobre la CDPD, como puede observarse en la figura 3.5.2. Con respecto a este asunto, se han observado diferencias de medidas estadísticamente significativas con respecto a la edad (P < 0,001) y a la especialidad cursada ($P \leq 0{,}001$), rechazando la H_0 de igualdad de medidas, como plasman las tablas 3.5.5 y 3.5.6. En relación al análisis de correlaciones, como sintetiza la tabla 3.5.7, éste videncia que esta dimensión PA1 se correlaciona positivamente con las dimensiones PA4 (,065) y PA6 (,240), indicando que a mayores conocimientos exhaustivos sobre la CDPD, mayor es la formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional y mayor es la formación respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional.

En lo atinente al tercer objetivo planteado (respecto a la formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional), tras la realización de la comparación de medidas según el sexo de los encuestados, los hombres

otorgaron mayor puntuación a esta dimensión D3-PA4 (*M* = 3,44, *DT* = ,789, *ES* = ,076, *p* < 0,05) que las mujeres (*M* = 3,25, *DT* = ,788, *E S*= ,037, *p* < 0,05), aceptando la H_0 de igualdad de medidas, encontrándose por debajo de la media (*Z* = -2,313, *p* < 0,05). El análisis descriptivo realizado verificó que aproximadamente una octava parte de los encuestados (12,5%) afirmó estar en desacuerdo en haber recibido formación sobre esta cuestión, por contra, aproximadamente un tercio (33,33%) afirmó estar de acuerdo sobre este asunto, pero la mayoría de encuestados (54,17%) afirmó que no sabría decir si habían recibido este tipo de formación sobre las personas en situación de discapacidad, como revela la figura 3.5.3. En relación con esta cuestión, se observaron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo a la edad (*p* < ,03) y la especialidad cursada (*p* < ,001) por los encuestados, rechazando la H_0 de igualdad de medidas, como sintetizan las tablas 3.5.5 y 3.5.6. En cuanto resulta del análisis de correlaciones, tal y como muestra la tabla 3.5.7, esta dimensión PA4 se correlaciona negativamente con la dimensión PA6 (-,147), suponiendo que a menor formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad, menor es la formación recibida con respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional.

Finalmente, y al respecto del cuarto de los objetivos planteados (que trata de describir la percepción sobre formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional), el análisis de comparación de medidas de acuerdo con el sexo de los encuestados reveló que los hombres otorgaron mayor puntuación a la dimensión PA6 que las mujeres (*M* = 3,05, *DT* = ,858, *ES* = ,083, *p* > 0,05), otorgando estas menor puntuación (*M* = 2,99, *DT* = ,854, *ES* = ,041, *p* > 0,05), rechazando la H_0 de igualdad de medidas, encontrándose por debajo de la media (*Z* = -,496, *p* > 0,05), habiéndose detectado mediante análisis descriptivo que casi un tercio de encuestados (30,26%) afirmó estar en desacuerdo sobre esta cuestión, por contra, más de un cuarto de los encuestados (28,44%) afirmó estar de acuerdo con respecto este mismo asunto, resultando que la mayoría (41,30%) afirmó que no sabría decir si había recibido formación respecto a los derechos de las personas e. situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, como sintetiza la figura 3.5.4. En relación con esta misma cuestión, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad de los encuestados (*p* < ,58) aceptando la H_0 de igualdad de medidas, como plasma la tabla 3.5.5, pero si se observaron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la especialidad cursada (*p* < ,001), rechazando la H_0 de igualdad de medidas, como muestra la tabla 3.5.6.

Por lo que respecta al análisis de comparaciones mediante U de Mann-Whitney y estadístico *Z*, los datos revelaron que, según el sexo de los participantes, los hombres puntuaron mayoritariamente las dimensiones PA4 *–formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional–* (*M* = 3,44, *DT* = ,789, *ES* = 008, *p* < 0,05), y PA6 *–formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional–* (*M* = 3,05, *DT* = ,858, *ES* = ,08, *p* > 0,05). En relación con las mujeres, estas puntuaron mayoritariamente

las dimensiones PA1 –conocimientos exhaustivos sobre la CDPD– (*M* = 3,55, *DT* = ,772, *ES* = ,04, *p* > 0,05), y PA8 –conocimientos superfluos sobre la CDPD– (*M* = 2,91, *DT* = 1,384, *ES* = ,07, *p* > 0,05), como puede observarse en la siguiente tabla (tabla 3.5.4).

Tabla 3.5.4.
Comparación valoración de la percepción sobre la CDPD entre los profesionales encuestados según el sexo (hombres v. mujeres). U de Mann-Whitney y estadístico Z

Dimensiones	**Alumnos**	**Alumnas**		
	Hombres	Mujeres		
	M (*DT*) *ES*	*M* (*DT*) *ES*	*Z*	valor *P*
PA8	2,69 (1,337) ,129	**2,91** (1,384) ,07	-1,822	> 0,05**
PA1	3,54 (0,802) ,08	**3,55** (0,772) ,04	-0,207	> 0,05**
PA4	**3,44** (0,789) ,08	3,25 (0,788) ,04	-2,313	< 0,05*
PA6	**3,05** (0,858) ,08	2,99 (0,854) ,04	-0,496	> 0,05**

Nota: **p > 0,05 *p < 0,05, calculado con nivel de confianza del 95%se resaltan en negrita los valores más destacados). *Me= media, DT= desviación típica, SE= error estándar de la media, índice Z y valor p*. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

Asimismo, se procedió a comprobar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas según la edad de los encuestados mediante el test H (prueba H de Kruskal-Wallis) para el análisis de más de dos grupos (utilizando rangos), cuyos resultados supusieron la aceptación de la H_o en las dimensiones PA8 (χ^2 = 6.729, *gl* = 6, *p* = ,347),y PA6 (χ^2 = 4.686, *gl* = 6, *p* = ,585), y el rechazo a la H_o en las dimensiones PA1 (χ^2 = 21.686, *gl* = 6, *p* = 0,001), y PA4 (χ^2 = 4.686, *gl* = 6, *p* = ,030), como sintetiza la siguiente tabla (tabla 3.5.5).

Tabla 3.5.5.
Comparación de la percepción sobre la CDPD entre el alumnado según la edad. Test H de Kruskal-Wallis

Dimensiones		**PA8**	**PA1**	**PA4**	**PA6**
Edad (años)	**n**	**Rango**	**Rango**	**Rango**	**Rango**
21	265	275,79	275,45	282,87	268,40
22	122	275,41	250,21	271,16	289,23
23	49	271,94	260,49	291,14	304,84
24	37	293,24	321,41	274,86	258,32
25 a 34	60	262,60	288,40	253,97	268,87
35 a 44	11	255,73	298,45	194,09	285,00
más de 45	6	349,33	460,50	279,00	225,33
X²		**6.729**	**21.686**	**13.928**	**4.686**
gl		6	6	6	6
p		,347**	**,001***	**,030***	,585**
Total N=	**550**	550	550	550	550

Nota: $^{*}p < 0,05$; $^{**}p \geq 0,05$, se resaltan en negrita los datos más relevantes. Los datos se han calculado con un nivel de confianza del 95% para 552 observaciones (advirtiendo 2 observaciones perdidas). Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

Como se observa en la tabla 3.5.5, existen diferencias estadísticamente significativas según la edad de los encuestados en las dimensiones PA1 (X^2 = 21.686*, gl*

= 6, p < ,001*) y PA4 (X^2 = 13.928, gl = 6, p = ,030*), no observándose diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones; PA8 (X^2 = 6.729, gl = 6, $p \geq$,347**) y PA6 (X^2 = 4.686, gl= 6, $p \geq$,585**).

De igual manera, y para comprobar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas según las especialidades cursadas por los encuestados, se utilizó nuevamente el test H de Kruskal-Wallis para más de dos grupos, mostrándose los resultados reportados por esta prueba en la siguiente tabla (tabla 3.5.6).

Tabla 3.5.6.
Comparación de la percepción sobre la CDPD según la especialidad cursada por el alumnado (Grados y Menciones). Prueba H de Kruskal-Wallis

Dimensiones		**PA8**	**PA1**	**PA4**	**PA6**
Especialidades	**n**	**Rango**	**Rango**	**Rango**	**Rango**
GEI	**265**	199,86	247,43	234,62	283,14
GES	**122**	372,75	345,04	219,07	384,07
GPD	**49**	319,18	269,08	239,51	361,85
MAL	**37**	330,87	279,88	312,64	260,23
MMU	**60**	203,14	197,96	307,72	165,71
MNEAE	**11**	452,35	384,15	276,76	259,85
MEF	**6**	219,45	246,67	288,27	229,65
MEIDA	**54**	251,41	298,29	306,56	335,47
MRETL	**21**	145,88	207,38	367,71	194,38
MINGL	**45**	137,74	202,44	261,56	136,89
MFRAN	**35**	236,34	280,04	348,41	241,13
X^2		**183.313**	**79.181**	**48.368**	**135.265**
gl		10	10	10	10
p		**,000***	**,000***	**,000***	**,000***
Total N	**552**	**552**	**552**	**552**	**552**

Nota: *p < 0,05, calculados con nivel de confianza del 95% con 552 observaciones (se resaltan en negrita los datos más significativos). Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

Como se sintetiza en la tabla 3.5.6, se rechaza la H_o en todas las dimensiones: PA8 (χ^2 = 135.693, gl = 10, p < 0,001*), PA1 (χ^2 = 24.051, gl = 10, p < ,001*), PA4 (χ^2= 54.082, gl = 10, p < ,001*), y PA6 (χ^2 = 111.910, gl = 10, p < ,001*). Estos datos revelan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado en formación según la especialidad cursada.

Para comprobar la posible existencia de correlaciones entre las dimensiones se utilizó la prueba Rho de Spearman, al considerar que las distribuciones de las variables eran no normales. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 3.5.7. Tal como sintetiza esta tabla 3.5.7, el resultado del análisis de correlaciones revela la existencia de correlaciones significativas entre las dimensiones con p $\pm$ 0,05, mostrando la dimensión D1-PA8 correlaciones positivas con las dimensiones D2-PA1 (,513**), y D4 PA6 (,294**), y negativas con la dimensión D3-PA4 (0,001*); la dimensión D2-PA1

presenta correlaciones positivas con las dimensiones D3-PA4 (,065**) y D4-PA6 (,240**), y por último, la dimensión D4-PA6 presenta correlaciones negativas con la dimensión D3-PA4 (-,147**).

Tabla 3.5.7.

Correlaciones entre las dimensiones mediante Rho de Spearman

Dimensión	D1-PA8	D2-PA1	D3-PA4	D4-PA6
D1-PA8	1			
D2-PA1	,513**	1		
D3-PA4	-,001*	,065**	1	
D4-PA6	,294**	,240**	-,147**	1

Nota: **p > 0,05.; *p ≤ 0,001, a. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas), basadas en 552 observaciones con nivel de confianza del 95%. Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

3.5.11. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio permiten conocer las percepciones expresadas por el profesorado en formación de la facultad de educación donde se realizó la investigación, teniendo presente que son profesionales educativos que deberán atender, con la máxima calidad posible, a todo el alumnado y sin discriminación alguna, como prescribe la CDPD a través de sus artículos 4.1.i y 24, preservando de manera escrupulosa lo desarrollado por la observación general n.º 4 (ONU, 2016) sobre educación inclusiva, ofreciendo respuestas a los objetivos específicos planteados en el estudio por el equipo de investigación. Sus percepciones resultan del todo valiosas puesto que permiten tener una visión –actual y real– con respecto a la posesión de conocimientos superfluos y exhaustivos referentes a la CDPD, a haber recibido formación sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, y a haber recibido formación respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional en el ámbito educativo. En estudios previos se encuentran evidencias de la importancia de poseer estas destrezas para desarrollar su ejercicio profesional con la calidad exigida por la CDPD (ONU, 2006), puesto que estos conocimientos atesorados podrán aplicarlos en su ejercicio profesional (entre otros, Molina, 2020; Morales *et al.*, 2020; Muñoz y Losada, 2018; Zabalza, 2012).

Atendiendo a los resultados de investigación expuestos, puede decirse que el profesorado en formación se encuentra dividido, casi a partes iguales, entre aquellos que manifestaron poseer conocimientos superfluos sobre la CDPD y los que afirmaron lo contrario, siendo relevante, a la vez que preocupante, que casi un cuarto de los encuestados afirmase que no sabría decir si poseía los mencionados conocimientos de tipo elemental, ello lleva al convencimiento de que estos profesionales pueden mantener ciertos prejuicios a la hora de formar a sus educandos, ya que este conocimiento de tipo legal ha de ser útil para todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moliner, Arnaiz y Sanahuja, 2020).

Asimismo, más de un tercio de estos profesionales afirmó poseer conocimientos de tipo específico (exhaustivos) al respecto de los contenidos de tipo legislativo presentes en la CDPD, siendo casi residual el porcentaje de aquellos que afirmaron no poseer estos conocimientos, lo que les permitiría ofrecer mejores servicios a este alumnado. Sobre este asunto resulta del todo preocupante que la mayoría de estos profesionales afirmaran que no sabrían decir si poseen este tipo de conocimientos precisos sobre la Convención. Con esta perspectiva, resulta claro que la posesión de estos conocimientos exhaustivos puede suponer un apoyo inestimable para estos profesionales, ya que les permitiría trazar diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje y afrontar de manera adecuada su adaptación al modelo educativo inclusivo, eliminando aquellos posibles prejuicios (latentes o manifiestos) presentes en estos profesionales de la educación, y posibilitando una cierta toma de conciencia sobre aquellas situaciones problemáticas a las que se enfrentan diariamente estas personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, coincidiendo con algunos estudios previos (Almeida *et al.*, 2023; Cañadas *et al.*, 2023; Lozano *et al.*, 2021; Molina, 2020; Morales *et al.*, 2023).

De igual manera, una octava parte de estos profesionales afirmó estar en desacuerdo con respecto a haber recibido formación sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, manifestándose de manera contraria un tercio aproximadamente de este profesorado, afirmando estar de acuerdo en haber recibido este tipo de formación, pero vuelve a ser sintomático y muy preocupante, que la mayoría de este profesorado afirmase que no sabría decir si recibió este tipo de formación especializada y de calidad, necesaria para la atención de todo el alumnado, incluido aquel que presenta bajo desempeño funcional, coincidiendo con algunos estudios previos (Almeida *et al.*, 2023; Cañadas *et al.*, 2023; Echeita, 2021, 2022; Lozano *et al.*, 2021; Molina, 2017, 2020; Morales *et al.*, 2023; Pozo *et al.*, 2023; Tello *et al.*, 2022).

A su vez, estos profesionales afirmaron (en un porcentaje bastante reducido) estar en desacuerdo con haber recibido formación respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, por contra, más de un cuarto de los encuestados afirmó estar de acuerdo con respecto este mismo asunto, resultando que una amplia mayoría del profesorado afirmó que no sabría decir si había recibido este tipo de formación respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional. Sobre este asunto, caben destacar resultados concordantes en la literatura especializada (entre otros, Echeita, 2019, 2021, 2022; Gómez *et al.*, 2023; Autor, 2017; Morales Y Molina, 2023; Morales *et al.*, 2020; Morales *et al.*, 2023).

Desde esta perspectiva, este estudio permite plantear la necesidad de implantar una formación especializada y transversal para todos los profesionales de la enseñanza, en comunión con numerosos autores (CERMI, 2020; Devlin y Samarawickrema, 2010; Echeita, 2021, 2022; Escudero, 2003; Fernández *et al.*, 2023; Molina, 2017,2020;

Morales *et al.*, 2020; Morales *et al.*, 2023; Polo *et al.*, 2011; Porto, 2022; Pozo *et al.*, 2023; Tello *et al.*, 2022, Vila, Rascón y Calderón, 2024, entre otros).

Para concluir, hay que decir que sería relevante ofrecer (a otros investigadores interesados en esta misma línea de investigación) algunas de las limitaciones presentes en este estudio, destacando –en primer lugar– que, al haber seleccionado la muestra de manera intencional y no probabilística, los resultados aquí presentados no serían directamente extrapolables a otros colectivos (aunque cabría sospechar resultados similares). Asimismo, aunque la muestra alcanzada para este estudio se puede considerar extensa para el propósito establecido, sería importante para otros grupos de investigación interesados en comparar o contrastar los resultados aquí presentados, incorporar a participantes de otros centros (analizando variables como la titularidad –centros de dominio público/privado–) e, igualmente, constituyendo una ampliación de muestra para este estudio (en un futuro, con intención longitudinal).

3.5.12. Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la Unión Europea al abrigo del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia –NextGenerationEU– y en virtud de la *resolución del rector de la Universidad de Murcia (R- 1539/2022) por la que se resuelve la "convocatoria complementaria de ayudas en el marco del programa de recualificación del sistema universitario español durante el trienio 2021/2023"*.

3.5.13. Referencias bibliográficas

Almeida Pereira, A. M., Ferreira de Sousa, Celestino, T., y Jales Ribeiro, E. R. (2023). Determinantes para una Educación Física Inclusiva: percepción de un grupo de docentes especialistas en inclusión. *Retos, 47,* 282-291. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v47.94755

B.O.E. (2022). *Código del Derecho de la Discapacidad. Legislación Estatal*. (actualizado a 6 de julio de 2023). Disponible en línea: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=125_Codigo_del_Derecho_de_la_Discapacidad_Legislacion_Estatal&modo=2

BOE-A-1978-31229. Constitución Española. «BOE» Núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, (fs. 29313 a 29424). Disponible en línea: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229. Permalink ELI: https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con

Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M. y Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(3), 15-28. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.574461

CERMI Estatal (2020). Universidad y discapacidad, informes de reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español. *La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española.* Obtenido de: https://cermi.es/colecciones/coleccion-cermies

Devlin, M. y Samarawickrema, G. (2010). Los criterios de la enseñanza eficaz en un contexto de educación superior cambiante. *Investigación y desarrollo de educación superior, 29*, 111-124. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/07294360903244398

Echeita Sarrionandia, G. (2019). *Educación Inclusiva o el Sueño de Una Noche de Verano*. Octaedro.

Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa, 35*, 1-24. DOI: https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721

Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Didáctica de la Lengua y Literatura en Educación. Tejuelo 12*, 26-46. Accesible online: https://tejuelo.unex.es/article/view/2497

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad, 10*(1), 207-218. https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09

Escudero Muñoz, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*, *20*, 20–38. Recuperado de: https://revistas.um.es/educatio/article/view/133

Molina, J. (2020). *El derecho a la educación inclusiva: un engaño revestido de verda*d.: En M. Fernández, D. Heras, y J. A. Gómez (Comp.). *Ampliando horizontes en educación inclusiva* (pp. 159–167). Universidad de Burgos.

Molina, J., Corredeira, R. M. y Vallejo, M. (2012). La percepción social hacia las personas con síndrome de Down: la escala EPSD-1. *Educación y Pesquisa, 38*(4), 949-964. https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400011

Moliner García, O.; Arnaiz Sánchez, P., y Sanahuja Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1, 23*(1), 173-195. DOI: https://doi.org/10.5944/educXX1.23753

Morales y Molina (2023). *Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la Universidad para la formación inicial de los Maestros*. Dykinson.

Morales, Molina y Marín (2023). Validation of the EPACODI-1 Scale: University Students' Perceptions of Inclusive Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13*(3),642-654. DOI: https://doi.org/10.3390/ejihpe13030049

Morales, Molina, Álvarez y Díaz (2020). *Perpetuación de las violaciones del derecho a la Educación Inclusiva en España, Revisión de los informes Derechos Humanos y Discapacidad España 2017 y 2018*. En M. Fernández, D. Heras y J. A. Gómez (Comp.). *Ampliando horizontes en educación inclusiva* (pp. 818-824). Universidad de Burgos.

Muñoz-Cantero, J.M. y Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XX1, 21*(2), 37-58, DOI: https://doi.org/10.5944/educXX1.19535

Negrín Medina, M. A, y Marrero Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. Avances En Supervisión Educativa35). DOI: https://doi.org/10.23524/ase.v0i35.709

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad CDPD (en inglés CDPD). Nueva York. Disponible en: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

ONU. (2015). Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

ONU. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. Accesible en: https://undocs.org/es/CRPD/C/GC/4

Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación, hacia su necesaria integración. *Educación XX1, (8), 11-33*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. DOI: https://doi.org/10.5944/educxx1.8.0.341

Polo, M. T., Fernández, C. y Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica, 10*(1), 113-123. Pontificia Universidad Javeriana. disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64719284010

Porto Castro, A. M. (2022). Percepción del alumnado y profesorado universitario sobre la accesibilidad y la inclusión. *RELIEVE, 28*(1), art. *7*.

DOI: http://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23673

Pozo, A., Ferreira, C. y González-Rodríguez, D. (2023). Inclusión y accesibilidad al deporte en personas con discapacidad en la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(3), 29-43. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.570571

Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación, 6*(1), 83-94. https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94

Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. [Disability, stigma and suffering in schools. Emerging narratives for the right to inclusive education]. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. DOI: https://doi.org/10.5944/educxx1.36753

Zabalza Beraza, M.A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10*(1), 17-42. DOI: https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120

UNIVERSIDAD DE MURCIA
1272

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN

El hombre no es más que su proyecto, debe ser lo que se propone ser.

Jean-Paul Charles Aymard Sartre (1905-1980). Filósofo francés.

Índice del capítulo 4

Capítulo 4. Discusión..... 215
4.1. Desarrollo del objetivo específico OE1: diseñar y validar un instrumento de investigación que permita recoger la información aportada por el alumnado de cuarto curso (finalista) de la Facultad de Educación de la UMU..... 219
4.2. Desarrollo del objetivo específico OE2: conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos superfluos sobre la CDPD (ONU, 2006)..... 226
4.3. Desarrollo del objetivo específico OE3: conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos exhaustivos sobre la CDPD (ONU, 2006)..... 229
4.4. Desarrollo del objetivo específico OE4: describir la percepción expresada por estos profesionales respecto a la formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional..... 238
4.5. Desarrollo del objetivo específico OE5: conocer la percepción de estos profesionales con respecto a la formación recibida sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional..... 244
4.6. Desarrollo del objetivo específico OE6: describir la percepción del profesorado en formación sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional..... 248
4.7. Desarrollo del objetivo específico OE7: describir la percepción del profesorado en formación sobre la posible existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional..... 251
4.8. Desarrollo del objetivo específico OE8: conocer la percepción personal (individual) de estos profesionales en formación con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional..... 254
4.9. Desarrollo del objetivo específico OE9: describir la percepción del profesorado en formación con respecto a la necesidad de concienciación sobre formación (a nivel institucional, equipo de gobierno y profesorado) referente a los derechos reconocidos por la CDPD..... 259

Capítulo 4. Discusión

Presentadas las publicaciones (capítulo de libro, adenda (capítulo de libro igualmente publicado), artículos y apéndice I) pertenecientes al tercer capítulo de esta tesis doctoral (dedicado a la exposición de resultados), a continuación se presenta el siguiente capítulo de la tesis (capítulo cuarto, dedicado a la discusión), exponiendo aquellos aspectos de tipo discusivo que se consideran de mayor interés para los potenciales lectores de esta tesis doctoral, puesto que cada una de las publicaciones presentadas con anterioridad y el apéndice presentado ya cuentan en su estructura con un apartado dedicado a discusión de acuerdo con la propuesta (estandarizada) de estructura esperada por la mayoría de revistas académicas a la hora de aceptar manuscritos que reportan resultados de investigación (Codina, 2022), los cuales quedan establecidos por el método IMRyD (introducción, métodos, resultados y discusión, junto a conclusiones y referencias, incluyendo anexos o apéndices –según el caso–).

Con la finalidad de cumplir escrupulosamente con lo establecido en el proyecto de investigación propuesto durante la génesis esta tesis doctoral (proyecto dotado de financiación inicialmente por el propio equipo de investigación, y posteriormente por la Unión Europea al abrigo del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia –NextGenerationEU– y en virtud de la *resolución del rector de la Universidad de Murcia –R- 1539/2022– por la que se resuelve la "convocatoria complementaria de ayudas en el marco del programa de recualificación del sistema universitario español durante el trienio 2021/2023"*.), y a los efectos de confirmación del buen desarrollo de los planteamientos establecidos por el equipo de investigación que conforman tanto su estructura, como las bases conceptual y procedimental de esta tesis doctoral, como ya ha sido expuesto con anterioridad (en el apartado de resultados), primeramente fue diseñado un instrumento de investigación mediante una escala tipo Likert (1932) de percepción que ha permitido recabar una extensa e interesante información experimental al respecto de la formación que ha recibido el alumnado de cuarto curso (profesionales en formación a punto de egresar y acceder al mercado de trabajo) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, al respecto de la CDPD (Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad, 2006).

Tomando como base este instrumento jurídico, así como la experiencia y los conocimientos de este equipo de investigación, se observó el interés por conocer si dicho instrumento (CDPD) recibía la atención necesaria por parte del equipo de gobierno y del profesorado de la Facultad de Educación de la UMU mediante su traslación e implantación jurídica y curricular en el ámbito educativo a nivel superior (universitario). Asimismo, en este compendio de publicaciones que dan forma a la tesis doctoral (capítulos de libros, artículos y apéndice I), se desarrollan e incluyen toda una serie de reflexiones críticas surgidas de los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento creado (escala EPACODI-1). Y precisamente en este capítulo destinado a la

discusión, se intentará exponer –de manera adecuada– los hallazgos más relevantes –a nuestro entender– con respecto a los indicadores clave que permitan el desarrollo analítico de la información obtenida. El contenido de este apartado –en el que se presenta toda la información discutida– coadyuvará significativamente a la exposición de unas conclusiones que pueden resultar de largo alcance.

A partir de los datos empíricos obtenidos se han podido analizar, conocer, describir y descubrir las actitudes y creencias de los encuestados acerca de la situación actual de la formación profesionalizante que reciben –durante su trasunto por la facultad– en relación con los derechos establecidos por la CDPD (presentes en nuestro cuerpo legislativo tras ser dicho tratado ratificado por España en 2008), precisamente por su inmediata repercusión en el ámbito formativo universitario, prestando igualmente atención sobre su posible presencia (o ausencia) en los planes de estudio y en los currículos de las asignaturas cursadas.

Este hecho, ha supuesto el tener acceso y analizar los efectos que esta formación puede tener en el posterior desempeño profesional de este profesorado en formación en todo lo relacionado con los contenidos de tipo jurídico establecidos en materia de educación inclusiva (artículos 4.1.i y 24 de la CDPD –2006–, desarrollada de manera específica en la Observación General n. º 4, ONU –2016–, e incorporada en los ODS, UNESCO –2015– en su n. º 4).

Por otra parte, el diseño y validación de la escala creada ha permitido alcanzar la totalidad de los objetivos generales de investigación, habiendo –por lo tanto– quedado debidamente abordado tanto el objetivo general primero –OG1– [que pretendía *"conocer la percepción que el profesorado en formación (alumnado finalista de cuarto curso) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia manifiesta al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad* (*CDPD)"*], como el objetivo general segundo –OG2– [que perseguía *"analizar los conocimientos específicos del profesorado en formación participante en la investigación al respecto de los contenidos legales de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad –CDPD–"*], y el tercero de los objetivos generales –OG3– [dedicado a *“explorar las posibilidades y pertinencia de diseñar una guía docente de aplicación a todas las titulaciones ofertadas por la facultad de educación, incorporando descriptores de competencias y resultados de aprendizaje relacionados con los contenidos de la CDPD”*]. Del mismo modo, también se ha culminado el desarrollo de todos aquellos objetivos de tipo específico propuestos desde el equipo investigador [(OE1) *"diseñar y validar un instrumento de investigación que permita recoger la información aportada por el alumnado de cuarto curso (finalista) de la Facultad de Educación de la UMU"*; (OE2) *"conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos superfluos sobre la CDPD (ONU, 2006)"; (OE3) "conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos exhaustivos sobre la CDPD (ONU, 2006)"*; (OE4) *"describir la percepción expresada por estos profesionales respecto a la formación*

recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional"; (OE5) *"conocer la percepción de estos profesionales con respecto a la formación recibida sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional"*; (OE6) *"describir la percepción del profesorado en formación sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional"*; (OE7) *"describir la percepción del profesorado en formación sobre la posible existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional"*; (OE8) *"conocer la percepción personal (individual) de estos profesionales en formación con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional"*; (OE9) *"describir la percepción del profesorado en formación con respecto a la necesidad de concienciación sobre formación (a nivel institucional, equipo de gobierno y profesorado) referente a los derechos reconocidos por la CDPD"*]. A partir de esta batería de objetivos, a continuación se presentan los hallazgos que se estiman más relevantes obtenidos en el proceso de investigación realizado a partir de la escala EPACODI-1.

4.1. Desarrollo del objetivo específico OE1: creación *ad hoc* de un instrumento de investigación específico y válido para alcanzar los objetivos propuestos.

En relación con el primer objetivo específico propuesto –OE1– (referido al *el diseño y validación de un instrumento de investigación que permita recoger la información aportada por el alumnado de cuarto curso –finalista– de la Facultad de Educación de la UMU*), como paso inicial para la consecución de este objetivo se propuso realizar, primeramente, una amplia revisión de la literatura especializada en esta temática y los marcos legislativos en los que se soporta (normativa general básica: Constitución Española de 1978, en cuyo art.º 27 reconoce –en sus apartados 1 y 2– el derecho a la educación a todos los ciudadanos teniendo por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, reconociendo en su apartado 10.º la autonomía de las Universidades en los términos que la ley establezca). En cuanto al Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), este instrumento reconoce el derecho de las personas con bajo desempeño funcional a la educación, haciendo efectivo este derecho, sin discriminación, y sobre la base de la igualdad de oportunidades, instando a los Estados Partes a establecer sistemas de educación inclusivos a todos los niveles, que incorporen la enseñanza a lo largo de la vida y con el propósito de desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima, reforzando el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. En lo atinente al 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, en su art.º 20.c establece que las personas que cursen estudios universitarios, cuya *discapacidad* [SIC] les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias

establecido con carácter general, podrán solicitar –y las universidades habrán de conceder de acuerdo con lo que dispongan sus correspondientes normas de permanencia y progresión–, y teniendo en cuenta la situación de las personas *con discapacidad* [SIC] la ampliación del número de convocatorias como medida de eliminación de esta barrera que compense dicha dificultad, sin la minoración del nivel exigido para la superación de la materia; las pruebas deberán adaptarse a las características de la *discapacidad* [SIC] que presente el interesado. Asimismo, este R.D.L., en su disposición final 2.ª, establece la obligación de adaptación de los currículos formativos regulando la inclusión en la formación, el diseño universal y la formación de los profesionales. Por su parte, la Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, establece y regula la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación (suponiendo una inclusión parcial).

En cuanto a la normativa específica sobre educación, se menciona la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (de inclusión parcial); la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) (de inclusión parcial); la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (de inclusión parcial); la Ley 4/2019, de 7 de marzo, de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria (de inclusión parcial); la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (de inclusión parcial); la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria (de inclusión parcial); la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (de inclusión parcial); la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en cuyo su art.º 38 se regula –entre otras cosas– *la Admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado desde el título de Bachiller o equivalente*, estableciendo en su apartado 3. º que *"los procedimientos de admisión a la universidad deberán realizarse en condiciones de accesibilidad para los alumnos con discapacidad"* [SIC]. Del mismo modo, también se refieren los *Estatutos Universitarios* y el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en los cuales se establecen los sistemas y procedimientos que las universidades deben incluir para garantizar los derechos de los estudiantes con *necesidades educativas específicas* por presentar bajo desempeño funcional. Algunos estatutos establecen la puesta en marcha de unidades de atención a la diversidad o servicios específicos para este colectivo en situación de discapacidad. Asimismo, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establecen la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Estos instrumentos jurídicos establecen acciones específicas para la inclusión de *las personas con discapacidad* [SIC] en las universidades, promoviendo la integración de todos los miembros de la comunidad universitaria; entre ellas, la accesibilidad tanto en entornos físicos como virtuales, etc. De igual manera, en la Estrategia Universidad 2015 se

reconoce que la calidad y la excelencia deben abarcar todos los ámbitos, incluido el ámbito de la discapacidad...” [SIC], puesto que la educación de calidad exige respeto a la diversidad en sus diferentes manifestaciones”. Y por último la nueva Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) en la cual, en su Título VI sobre Universidad, sociedad y cultura, especifica –en su art.º 18.4 (sobre cohesión social y territorial)– que: *"las universidades promoverán un desarrollo económico y social equitativo, inclusivo y sostenible que pueda favorecer la creación de empleo de calidad y mejorar los estándares de bienestar del territorio en el que se ubiquen. A tal efecto, reforzarán la colaboración con las Administraciones locales y con los actores sociales de su entorno mediante los proyectos de ciencia ciudadana y de aprendizaje-servicio, entre otros mecanismos*". Desde esta óptica, tal y como mencionan Molina, Corredeira y Vallejo (2012, p. 961):

> *"El sistema educativo, y esencialmente la universidad, comparten la responsabilidad en el proceso de construcción y atribución de significados que los futuros maestros realizan ante los diferentes escenarios que perciben. En concreto, orientar la percepción de las diferentes capacidades (y no solo las mal llamadas discapacidades), es una tarea esencial de la universidad que debe completarse –precisamente– con la propia aportación de la opinión y experiencia de las personas (como en este caso) con síndrome de Down".*

Por lo tanto, teniendo presente la importancia de la normativa comentada *ut supra* para encauzar el derecho a una verdadera educación inclusiva capaz de acoger a todo el alumnado, y entendiendo que para alcanzar las metas trazadas para esta investigación se torna del todo esencial conocer las percepciones de estos profesionales en formación, la aplicación del instrumento de investigación (EPACODI-1) ha permitido recoger toda una serie de información muy interesante con respecto a las percepciones que el profesorado en formación (finalista, a punto de egresar como profesionales de la educación) matriculado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia manifestó durante la recogida de la información (entre enero y febrero de 2020) con respecto a la formación recibida y los conocimientos atesorados sobre los derechos de tipo legal establecidos por la CDPD y su exigible aplicación en el ámbito profesionalizante universitario, teniendo muy presente que, como puede contrastarse en la literatura especializada en la materia (entre otros, Almeida *et al.*, 2023; Cañadas *et al.*, 2023; Echeita, 2019, 2021, 2022; Escudero, 2012; González y Roses, 2016; Lozano *et al.*, 2021; Molina, 2020; Moliner, Arnaiz y Sanahuja, 2020; Morales *et al.*, 2020; Morales *et al.*, 2023; Muñoz y Losada, 2018; Zabalza, 2012), tales conocimientos pueden ser fundamentales para una mejora significativa de su profesionalización y posterior ejercicio laboral, de manera que resulte más efectiva en las aulas.

Los análisis factoriales y multivariados realizados al instrumento supusieron la extracción de dos subescalas configuradas por cuatro factores (o dimensiones) cada una de ellas, las cuales –tras ser sometidas a un análisis factorial confirmatorio (AFC)–

reportaron, igualmente, muy buenos resultados estadísticos con respecto al modelo factorial inicial. La estructura inicial de la escala EPACODI-1 estaba configurada por un total de setenta ítems, que una vez sometida a los correspondientes análisis factoriales (de tipo exploratorio y confirmatorio), comportaron la eliminación de dieciséis ítems, quedando la estructura final constituida por un total de 54 ítems que se distribuyeron de manera heterogénea entre los ocho factores o dimensiones que fueron retenidos de su estructura subyacente, quedando encuadrados de forma efectiva en las dos subescalas. Una de las subescalas (la presentada en el primer artículo publicado de esta tesis doctoral) con título: *"Validation of the EPACODI-1 Scale: University Students' Perceptions of Inclusive Education (Validación de la Escala EPACODI-1: Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre la Educación Inclusiva)"* quedó configurada por 17 ítems que aluden a los conocimientos de estos profesionales en formación en relación a la educación inclusiva del alumnado que presenta bajo desempeño funcional.

La otra subescala (presentada en el segundo capítulo de libro), publicada bajo el título *"Percepción del alumnado universitario al respecto de su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1"*, está configurada por 26 ítems que aluden a la formación recibida por estos profesionales con respecto a la diversidad funcional del alumnado, reportando ambas subescalas buenos ajustes psicométricos con respecto al modelo inicial. Este instrumento fue comparado tanto con la escala de referencia (EPDS-1, de Molina, Corredeira y Vallejo, 2012), como con una amplia representación de instrumentos de investigación capaces de medir, entre otros aspectos, la atención a la diversidad del alumnado, el grado de inclusión de este alumnado en los diversos centros educativos (generales, de educación *especial*, de titularidad pública/privada, etc.), de aplicación en los diversos niveles educativos (educación primaria, educación secundaria y nivel universitario), y el tipo de método empleado (cuantitativo, cualitativo, mixto). Como ejemplos de estos estudios podrían mencionarse algunos trabajos relacionados en algunos aspectos con esta investigación, entre los que cabe destacar los presentados en la siguiente tabla (tabla 4.1):

Tabla 4.1.

Investigaciones con contenidos coincidentes con la escala EPACODI-1

INSTRUMENTO	AUTORES	OBJETIVOS
"Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana"	González-Gil, Martín-Pastor, Flores y Jenaro (2014)	Identificar la atención a la diversidad únicamente con los escolares que la normativa caracteriza como con necesidades específicas de apoyo educativo.
"El profesorado ante la escuela inclusiva"	Robert, Pallarés, Cervera, Valverde y Hernández (2004)	Conocer la opinión del profesorado sobre la escuela inclusiva (metodología diferenciada, aprendizaje cooperativo, diversidad de materiales, programación multinivel, colaboración en equipo, establecimiento de normas).

INSTRUMENTO	AUTORES	OBJETIVOS
"Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria"	Colmenero, Pantoja y Pegalajar (2015)	Analizar la actitud del profesorado hacia la integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula, y las necesidades formativas del profesor a este respecto.
"Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva"	Lledó y Arnaiz (2010)	Evaluar, entre otros aspectos, el grado de formación del profesorado tutor como especialista en cuanto a la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.
"El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO"	Ferrandis, Grau y Fortes (2015)	Recabar información sobre la atención a la diversidad que ofrece el profesorado de la ESO y si esta atención afecta a su práctica docente.
*"The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)"/"*Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones por la Educación Inclusiva Revisada (SACIE-R)"	Forlin, Earle, Loreman y Sharma (2011)	Explorar el trabajo del profesorado en función de la diversidad del alumnado, analizando los sentimientos, las actitudes y preocupaciones del profesorado en materia de educación inclusiva.
"Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias"	Santos-González (2022)	Revelar la opinión de los futuros maestros sobre sus competencias para llevar a cabo prácticas inclusivas.
"Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile"	Rodríguez, González, Pastor y Vidal (2020)	Medir las actitudes, competencias, habilidades y destrezas docentes con base en cuatro factores que se agrupan en tres dimensiones.
"La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas"	Vélez-Latorre (2013)	Identificar las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva.
"Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura"	Tello (2022)	Analizar algunas investigaciones relacionadas con las actitudes de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad (entre 2010 y 2021).
"Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa"	Pegalajar y Colmenero (2014)	Analizar entre otros aspectos algunos elementos que condicionan el proceso de atención a la diversidad en el aula.
"Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad"	Colmenero, Pantoja y Pegalajar (2015)	Analizar algunos elementos que condicionan el proceso de atención a la diversidad en el aula.
"Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas"	Ferreira, Vieira y Vidal (2014)	Elaborar un sistema de indicadores sobre la atención y el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las instituciones universitarias españolas.

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 4.1, los trabajos presentados resultan coincidentes en algunos objetivos con los planteamientos empíricos contenidos en el instrumento de investigación (EPACODI-1) creado *ad hoc* para realizar este estudio.

Seguidamente, se procede a ampliar la información sobre los objetivos perseguidos por los instrumentos relacionados en la tabla 1; desde tal propósito, y en relación con la *"Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana"* de González-Gil, Martín-Pastor, Flores y Jenaro (2014), en este estudio se tiende a identificar la atención a la diversidad únicamente con los escolares que la normativa caracteriza como *con necesidades específicas de apoyo educativo*, y no desde un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes con independencia de sus necesidades, características, capacidades o intereses, de manera que las prácticas educativas planteadas, y a partir de estas, se orientan a aquellos alumnos que no avanzan hacia una verdadera inclusión educativa, ya que se traducen en medidas específicas destinadas sólo a algunos estudiantes etiquetados como *"distintos"* por razones culturales, étnicas o por presentar bajo desempeño funcional. También pone de relieve la carencia –por parte del profesorado– de la formación necesaria para trabajar dentro de un modelo de escuela inclusiva que responda a las necesidades de todos los alumnos.

Asimismo, el cuestionario *"El profesorado ante la escuela inclusiva",* de Robert, Pallarés, Cervera, Valverde y Hernández (2004), permite conocer la opinión del profesorado sobre la escuela inclusiva (metodología diferenciada, aprendizaje cooperativo, diversidad de materiales, programación multinivel, colaboración en equipo, establecimiento de normas), analizando las actitudes y creencias positivas hacia la diversidad, el rechazo a la enseñanza segregada, la capacidad para atender a la diversidad, la dificultad en la práctica colaborativa, etc.

En cuanto a las *"Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria"* de Colmenero, Pantoja y Pegalajar (2015), bajo esta investigación se analiza la actitud del profesorado hacia la integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula, y las necesidades formativas del profesorado a este respecto.

De igual manera, el instrumento *"Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva"*, de Lledó y Arnaiz (2010), revela que las autoras evaluaron el grado de formación del profesorado tutor como especialista en cuanto a la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, identificando algunas estrategias organizativas y curriculares, ámbitos de aprendizaje y prácticas educativas favorecedoras para una educación inclusiva, delimitando las principales dimensiones que subyacen a las diversas prácticas educativas del profesorado tutor como especialista de apoyo o educación especial.

En lo atinente al instrumento *"El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO"* de Ferrandis, Grau y Fortes (2015), con esta herramienta se obtuvo información sobre la atención a la diversidad que ofrece el profesorado de la ESO valorando si esta atención afecta a su práctica docente, el conocimiento que posee al respecto de la normativa sobre atención a la diversidad, o al respecto de su preparación para responder a la diversidad del alumnado en el aula.

Asimismo, y con respecto al estudio *"The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)" [Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones por la Educación Inclusiva Revisada (SACIE-R)],* de Forlin, Earle, Loreman y Sharma (2011), los autores exploraron el trabajo del profesorado en función de la diversidad del alumnado, analizando los sentimientos, las actitudes y las preocupaciones del profesorado en materia de educación inclusiva.

De igual manera, y con respecto a la investigación *"Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias"*, de Santos-González (2022), se analizó la opinión de los futuros maestros sobre sus competencias para llevar a cabo prácticas inclusivas.

Y en relación con el instrumento de investigación *"Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile"*, de Rodríguez, González, Pastor y Vidal (2020), los investigadores persiguieron medir las actitudes, competencias, habilidades y destrezas docentes con base en cuatro factores que se agrupan en tres dimensiones: *crear* culturas Inclusivas, *generar* políticas Inclusivas y *desarrollar* políticas inclusivas.

Asimismo, en lo atinente a la investigación *"La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas"* de Vélez-Latorre (2013), este estudio identifica –entre otros aspectos– las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva.

De igual manera, en lo atinente a las *"Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura"* de Tello (2022), esta investigación analiza algunas investigaciones relacionadas con las actitudes de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con bajo desempeño funcional (entre 2010 y 2021).

La investigación *"Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa"*, de Pegalajar y Colmenero (2014), analiza las actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva del docente que desarrolla su actividad profesional en centros de educación especial de Andalucía.

Asimismo, en relación con el *"Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad"*, de Colmenero y Pegalajar (2015), con este instrumento se analizan algunos elementos que condicionan el proceso de atención a la diversidad en el aula, la respuesta curricular y organizativa, la capacitación docente hacia la diversidad, su práctica formativa y su percepción hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En lo atinente con la investigación sobre el *"Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas"*, de Ferreira, Vieira y Vidal (2014), el objetivo de investigación se centró en elaborar un sistema de indicadores sobre la atención y el apoyo a los estudiantes con bajo desempeño funcional en las instituciones universitarias españolas, a los efectos de facilitar el seguimiento y la mejora de la atención a estos estudiantes, profundizando en áreas como el marco institucional, el acceso, la participación, la información, la orientación, las adaptaciones, la accesibilidad, los recursos y los resultados reportados por estas áreas, entre otros muchos. Como puede deducirse de todas estas investigaciones en la actualidad existe una tendencia (cada vez más acentuada) de tomar como protagonistas de múltiples y diversos estudios al alumnado universitario; dicha tendencia ha ido evolucionado durante los últimos decenios, pasando del modelo que tenía como principales protagonistas a los profesores (maestros), a otro modelo de tipo paidocentrista, en el cual el alumnado se convierte en el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gargallo, 2008; Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007; Gargallo, Suárez-Rodríguez, Garfella-Esteban y Fernández-March, 2011; López-Maldonado, García y Froment, 2021; Pozo y Pérez, 2009), y es por ello que interesa conocer las percepciones de estos profesionales de la educación sobre la calidad de la formación recibida específicamente a lo relacionado –en general– con la diversidad funcional y, en particular, a todo lo relacionado con la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas que se encuentran *en situación de* discapacidad (CDPD).

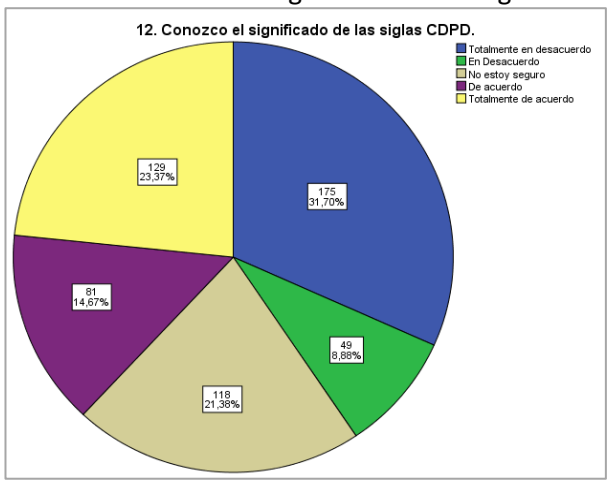
4.2. Desarrollo del objetivo específico OE2: conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos superfluos sobre la CDPD (ONU, 2006).

Con relación al segundo objetivo específico propuesto (OE2) *–conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos superfluos sobre la CDPD (ONU, 2006)–*, los resultados de la investigación permiten conocer las percepciones expresadas por estos profesionales de la educación (que deberán prestar sus servicios y atención con la mayor calidad posible) en lo que respecta a la atención e inclusión de todo el alumnado –sin discriminación alguna– respetando sus derechos individuales y su diversidad (como prescribe la CDPD a través de sus artículos 4.1.i y 24), y preservando de manera escrupulosa lo desarrollado por la observación general n.º 4 (ONU, 2016) sobre educación inclusiva. Como queda sintetizado en la figura 4.1, correspondiente a la variable 12 (*M*= 2,89, *DT*= 1,559, *ES*= ,066) *–conozco el significado de las siglas CDPD–*, los resultados obtenidos revelan claramente que estos profesionales en formación afirmaron –de manera casi igualitaria (más de un tercio de los encuestados)– conocer (38,04%) y desconocer (40,58%) el

significado de las siglas CDPD, afirmando (casi un cuarto de ellos, 21,38%) no estar seguros de conocer el significado de tales siglas.

Figura 4.1.

Variable 12. Conozco el significado de las siglas CDPD.

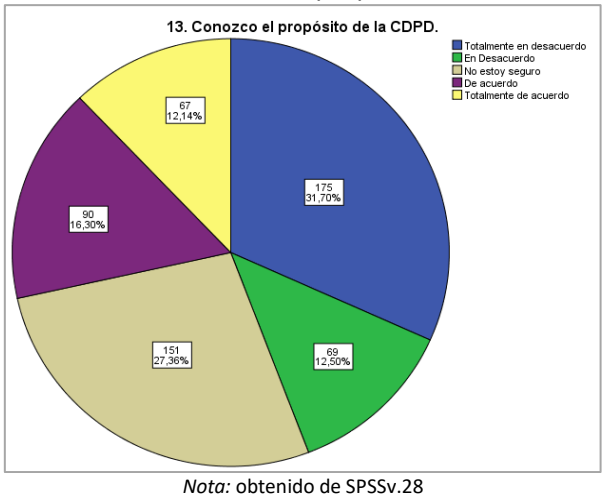


Nota: obtenido de SPSSv.28.

De igual manera, en cuanto a la variable 13 (*M* = 2,65, *DT* = 1,386, *ES* = ,059) –*conozco el propósito de la CDPD*–, como sintetiza la figura 4.2, casi la mitad de estos profesionales (44,2%), afirmó no conocer el propósito de la CDPD (ONU, 2006), afirmando –casi un tercio de ellos, (28.44%)– conocer el propósito de la mencionada convención, resultando destacable que casi un cuarto de estos profesionales (27,36%) afirmase no estar seguro de conocer el propósito establecido por la CDPD.

Figura 4.2.

Variable 13. Conozco el propósito de la CDPD.



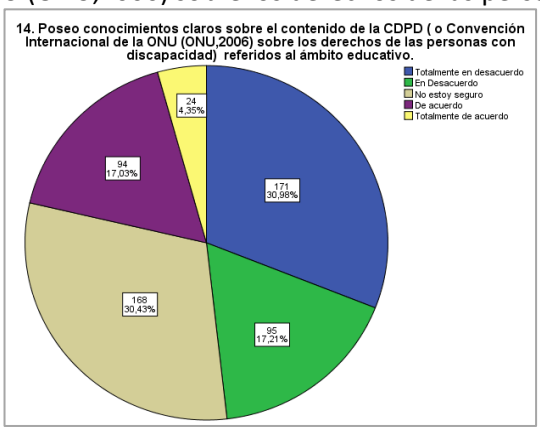
Nota: obtenido de SPSSv.28

Asimismo, y por lo que respecta a la variable 14 (*M* = 2,47, *DT* = 1,215, *ES* = ,052) –*poseo conocimientos claros sobre el contenido de la CDPD*–, tal y como plasma la figura 4.3, casi la mitad de encuestados (48,17%) afirmó no poseer conocimientos claros sobre el contenido de la CDPD; por el contrario, cerca de un cuarto de estos profesionales

(21,38%) afirmó poseer conocimientos claros sobre esta convención, resultando también destacable que casi un tercio de estos profesionales en formación (30,43%) afirmase no estar seguro de poseer –en cuanto a este mismo asunto– este tipo de conocimientos.

Figura 4.3.

Variable 14. Poseo conocimientos claros sobre el contenido de la CDPD (Convención Internacional de la ONU (ONU,2006) sobre los derechos de las personas con discapacidad.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

En su conjunto estas tres variables configuran la dimensión PA8 (*M* = 2,87,*DT* = 1,377, *ES* = ,059) –*conocimientos superfluos sobre la CDPD*–, y como sintetiza la figura 4.4, estos profesionales en formación afirman –de manera casi igualitaria (algo más de un tercio de los encuestados)– poseer (35,9%) y no poseer (39,3%) conocimientos superfluos sobre la CDPD, manifestando (casi un cuarto de ellos –24,8%–) no saber decir si posee este tipo de conocimientos, siendo los hombres quienes –en mayor medida – afirman no poseerlos. El análisis de estos datos supone que, de entrada, no se está recibiendo formación a este respecto (al menos adecuadamente) y por consiguiente se desconoce la legislación actualmente vigente sobre educación inclusiva en todo el territorio nacional (garantizada por la CDPD).

En cuanto a esta misma cuestión, resulta muy preocupante –además– que (como ya se ha comentado) casi un cuarto de los encuestados afirmase que no sabría decir si posee este tipo de conocimientos y formación elemental para poder tomar conciencia (art. º 8 de la CDPD, en el sentido mantenido por Illán y Molina, 2013) sobre la total necesidad de atesorar estos conocimientos aunque sean de tipo elemental (superfluos), a los efectos de ofrecer servicios de calidad a todo el alumnado, no solo a aquel que presenta bajo desempeño funcional, lo que de facto supone el incumplimiento por parte de la facultad (y por extensión de la universidad y su profesorado) de los preceptos jurídicos desarrollados por mor de la CDPD y que resultan de aplicación al ámbito de la educación superior, coincidiendo en estos aspectos con otros resultados de investigación precedentes (González-Gil, Martín-Pastor, Flores y Jenaro, 2014, p. 36) quienes mencionan que –según Crowe (2010)– numerosas evaluaciones de los programas de formación de profesores llegan a la conclusión de que en dichos programas no se trabaja suficientemente la preparación de los futuros educadores para

enseñar bien a todos los estudiantes. Sobre esta misma cuestión, Molina (2020, p. 159) revela que conforme al informe de la investigación realizada al Gobierno español por la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (de la ONU) realizada en mayo de 2018, y a la luz de lo establecido en el art.º 6 del protocolo facultativo de la CDPD (ONU, 2006), en España se sigue vulnerando el derecho a una educación inclusiva y de calidad puesto que *la mayoría del personal docente parece entender que el derecho a la educación inclusiva sea decodificado no como un derecho inalienable, sino tan solo como un principio, una tendencia o un método pedagógico*. De igual manera, tal y como resaltan Moliner, Arnaiz y Sanahuja2020, p. 176), se debería prestar "*especial atención a las estrategias que resultan más útiles para avanzar en el desarrollo práctico de la educación inclusiva, tanto en el contexto de formación (inicial y continua), como en el de investigación o en el de gestión, tres ámbitos en los que el profesorado universitario desarrolla su profesión"*, y en este mismo sentido se manifiestan Morales *et al.* (2020), Muñoz y Losada (2018); Robert, Pallarés, Cervera, Valverde y Hernández (2004), o Zabalza (2012).

Figura 4.4.

Dimensión PA8. Conocimientos superfluos del alumnado universitario sobre la CDPD.

DIMENSIÓN PA8. –*CONOCIMIENTOS SUPERFLUOS SOBRE LA CDPD*–

VALOR	Frecuencia	%	válido	acumulado	Hombres	Mujeres
TMDS	133	24,1	***24,1%***	24,1%	***23,3%***	***76,7%***
EDA	84	15,2	***15,2%***	**39,3%**	***19,0%***	***81,0%***
NSD	137	24,8	***24,8%***	***64,1%***	***23,4%***	***76,6%***
DA	118	21,4	***21,4%***	85,5%	14,4%	85,6%
TMDA	80	14,5	***14,5%***	100,0%	15,0%	85,0%
Total	552	100,0	**100,0%**		19,6%	80,4%

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

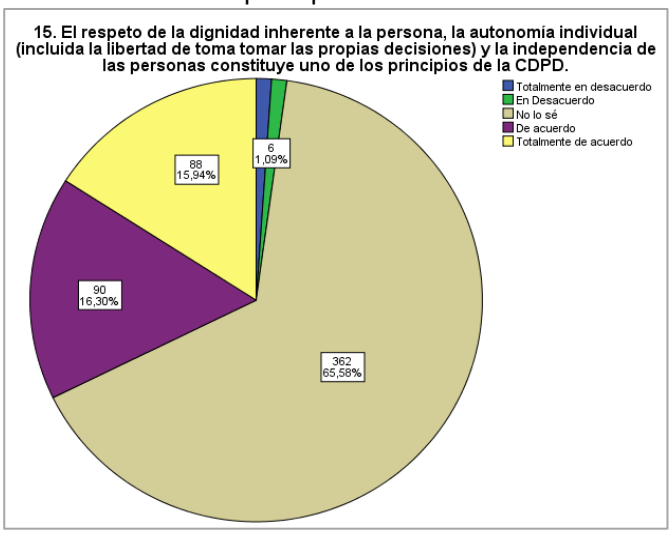
4.3. Desarrollo del objetivo específico OE3: conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos exhaustivos sobre la CDPD (ONU, 2006).

En lo referido al tercer objetivo específico propuesto (OE3) –*conocer si el profesorado en formación de la Facultad de Educación de la UMU posee conocimientos exhaustivos sobre la CDPD (ONU, 2006)*–, primeramente se analizaron –de manera pormenorizada– aquellos posibles efectos que esta formación (presente en el *corpus iuris* español relacionada con la implantación y desarrollo de la educación inclusiva –preconizada por la citada convención– para la atención, asistencia y formación de las personas hasta ahora discriminadas por motivo de bajo desempeño funcional), podría suponer para estos profesionales de la educación, considerando que tal formación

comportaría una elevada mejora en cuanto a la calidad de la atención hacia todo el alumnado (no solamente para aquel que presenta bajo desempeño funcional). En las siguientes imágenes (figuras 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15), se muestran los hallazgos más significativos tras los análisis descriptivos realizados a las variables que configuran la dimensión PA1, puesto que su percepción resulta del todo valiosa en tanto en cuanto permite tener una visión –actual y real– con respecto a la tenencia –o no– de conocimientos exhaustivos referentes a los artículos 4.1.i , 24, así como la observación general n.º 4 (ONU, 2016) de la CDPD. La revisión de algunos estudios, previos permitió encontrar evidencias que coinciden en la importancia de poseer este tipo de conocimientos a los efectos de elevar las destrezas necesarias para desarrollar el ejercicio profesional posterior con la máxima calidad posible (como específicamente establece la educación inclusiva preconizada por la CDPD), encontrando sólidas evidencias en Almeida *et al.* (2023), Cañadas *et al.* (2023), Lozano *et al.* (2021), Molina (2020), Morales *et al.* (2020), Muñoz y Losada (2018), o Zabalza (2012), entre otros.

Figura 4.5.

Variable 15. El respeto de la dignidad inherente a la persona, la autonomía individual (incluida la libertad de tomar las propias decisiones) y la independencia de las personas constituye uno de los principios de la CDPD.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

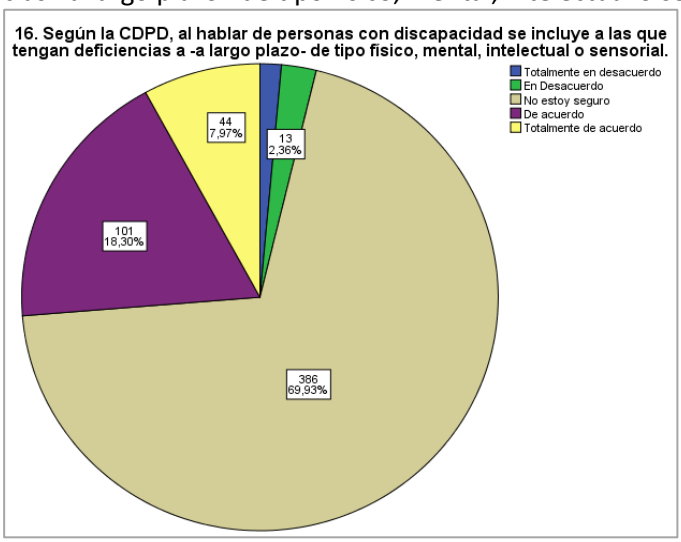
Para dar respuesta este objetivo específico (OE3), se formularon una serie de propuestas que se desarrollan en los principios de la CDPD (ONU, 2006), todas ellas con la intención de verificar si el profesorado en formación encuestado poseía conocimientos de tipo exhaustivo sobre esta convención, y como plasma la figura 4.5 correspondiente a la variable 15 (*M* = 3,45, *DT* = ,809, *ES* = ,034) *–el respeto de la dignidad inherente a la persona, la autonomía individual (incluida la libertad de tomar las propias decisiones) y la independencia de las personas constituye uno de los principios de la CDPD–,* el 65,58% de los encuestados afirmó no saber si esta propuesta se encuentra establecida en la CDPD, al tiempo que casi un tercio de estos encuestados

(32,24) afirmó estar de acuerdo al respecto de que esta propuesta se encuentra en los principios establecidos por la Convención (siendo muy pequeña la proporción de encuestados que afirmó estar en desacuerdo sobre esta propuesta –1,09%–).

En lo atinente con la variable 16 (*M* = 3,29, *DT* = ,707, *ES* = ,030) *–según la CDPD, al hablar de personas con discapacidad se incluye a las que tengan deficiencias –a largo plazo– de tipo físico, mental, intelectual o sensorial–,* como sintetiza la figura 4.6, el 69,93% del profesorado en formación encuestado afirmó no estar seguro sobre esta propuesta, afirmando estar de acuerdo sobre esta misma cuestión (26,27%), resultando pequeño el porcentaje de quienes afirmaron estar en desacuerdo sobre esta propuesta (2,36%).

Figura 4.6.

Variable 16. Según la CDPD, al hablar de personas con discapacidad se incluye a las que tengan deficiencias –a largo plazo– de tipo físico, mental, intelectual o sensorial.

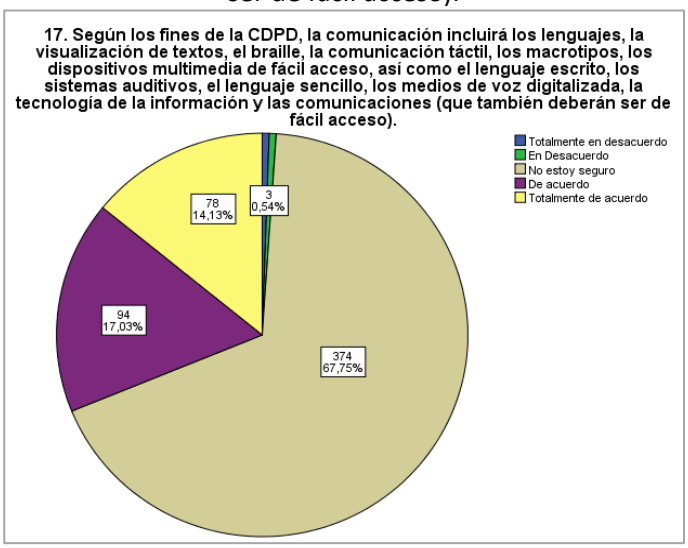


Nota: obtenido de SPSSv.28.

Asimismo, en lo referido a la variable 17 (*M* = 3,44, *DT* = ,757, *ES* = ,032) *–según los fines de la CDPD, la comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos. el braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada, la tecnología de la información y las comunicaciones (que también deberán ser de fácil acceso)–,* como sintetiza la figura 4.7, el 67,75% del profesorado en formación encuestado afirmó no estar seguro de que esta propuesta se encuentre establecida en los principios formulados por la CDPD, casi un tercio de estos mismos profesionales (31,16%) afirmó estar de acuerdo en cuanto a que esta propuesta se encuentra entre los principios establecidos por la CDPD, resultando casi residual la proporción de aquellos que se manifestaron en contra (0,54%) de que esta propuesta se encontrase entre los principios establecidos en la CDPD.

Figura 4.7.

Variable 17. Según los fines de la CDPD, la comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos. el braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada, la tecnología de la información y las comunicaciones (que también deberán ser de fácil acceso).



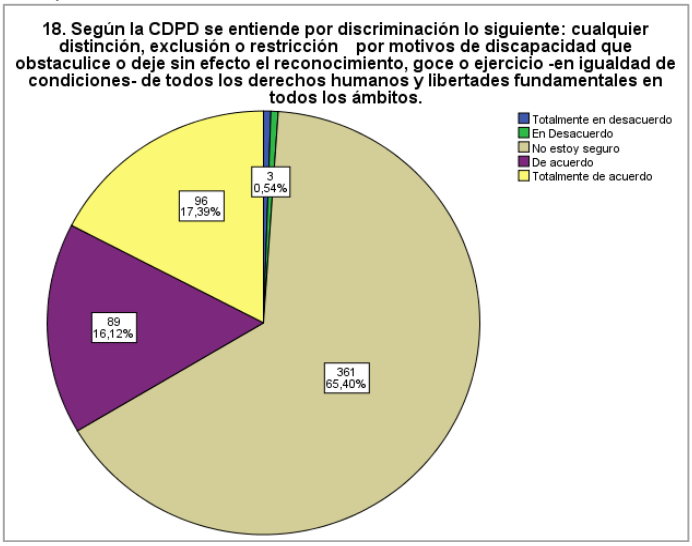
Nota: obtenido de SPSSv.28.

De igual manera, al analizar la variable 18 (*M* = 3,49, *DT* = ,802, *ES* = ,034) –*según la CDPD se entiende por discriminación lo siguiente, cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que obstaculice o deje sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio (en igualdad de condiciones) de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en todos los ámbitos*–, como sintetiza la figura 4.8, el 65,40% de los encuestados afirmaron no estar seguros de si esta propuesta se encuentra entre los principios de la CDPD; un tercio de los encuestados (33,51%) afirmó estar de acuerdo sobre esta propuesta, siendo igualmente muy pequeña (casi residual) la proporción de encuestados que afirmó estar en desacuerdo sobre esta propuesta establecida en los principios de la CDPD (0,54%).

En referencia a la variable 19 (*M* = 3,46, *DT* = ,775, *ES* = ,033) –*según la CDPD, los ajustes razonables se refieren a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales*–, tal y como plasma la figura 4.9, el 68,12% del profesorado en formación encuestado afirmó no estar seguro al respecto de si esta propuesta se encuentra entre los principios establecidos por la CDPD; afirmando cerca de un tercio (31,16%) estar de acuerdo al respecto de que esta propuesta se encuentra entre los principios establecidos por la CDPD, siendo totalmente residual la proporción de quienes afirmaron estar en desacuerdo sobre esta misma propuesta (0,18%).

Figura 4.8.

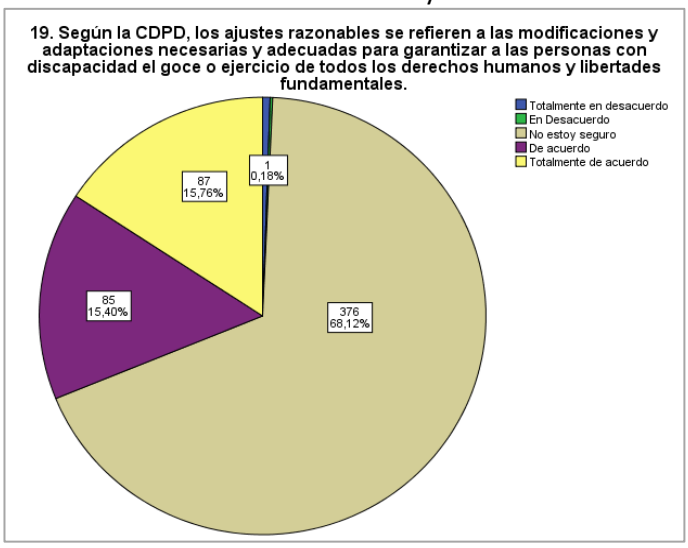
Variable 18. Según la CDPD se entiende por discriminación lo siguiente, cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que obstaculice o deje sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio –en igualdad de condiciones– de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en todos los ámbitos.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Figura 4.9.

Variable 19. Según la CDPD, los ajustes razonables se refieren a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

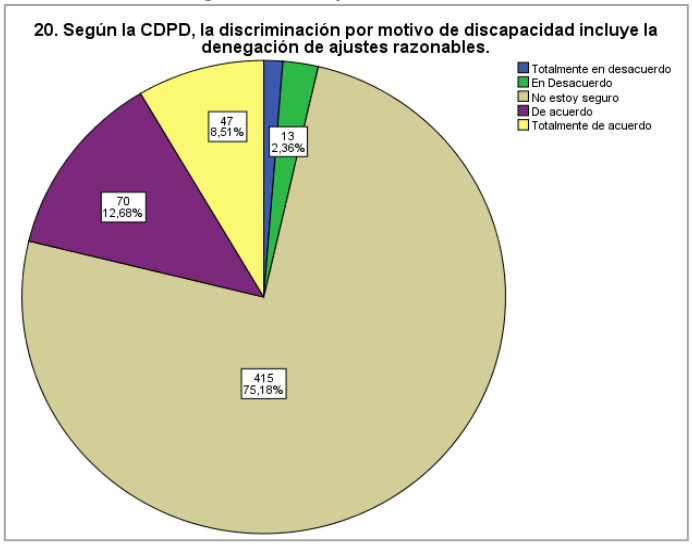


Nota: obtenido de SPSSv.28.

Asimismo, y con respecto a la variable 20 (*M* = 3,25, *DT* = ,693, *ES* = ,030) *–según la CDPD, la discriminación por motivo de discapacidad incluye la denegación de ajustes razonables–,* como sintetiza la figura 4.10, el 75,18% del profesorado en formación encuestado afirmó no estar seguro de que esta propuesta figure entre los principios establecidos por la CDPD–; un 21,19% de estos mismos encuestados afirmó estar de acuerdo sobre esta propuesta, siendo pequeña la proporción de quienes afirmaron estar en desacuerdo sobre esta misma propuesta (2,36%).

Figura 4.10.

Variable 20. Según la CDPD, la discriminación por motivo de discapacidad incluye la denegación de ajustes razonables.

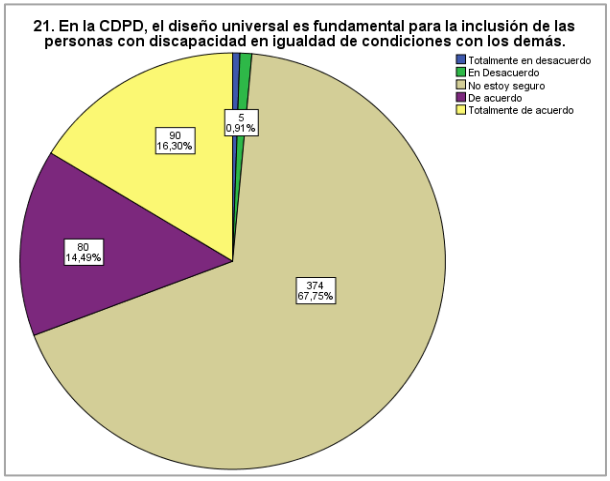


Nota: obtenido de SPSSv.28.

Y con respecto a la variable 21 (*M* = 3,45, *DT* = ,791, *ES* = ,034) *–en la CDPD, el diseño universal es fundamental para la inclusión de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás–*, como plasma la figura 4.11, un 30,79% del profesorado encuestado afirmó estar de acuerdo con respecto a esta propuesta establecida por la CDPD; más de dos tercios (un 67,75%) afirmó no estar seguro con respecto a si esta propuesta se encuentra establecida como principio en esta Convención, siendo muy pequeño –prácticamente residual– el porcentaje de quienes afirmaron estar en desacuerdo con respecto a esta misma propuesta (0,91%).

Figura 4.11.

Variable 21. En la CDPD. El diseño universal es fundamental para la inclusión de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás.



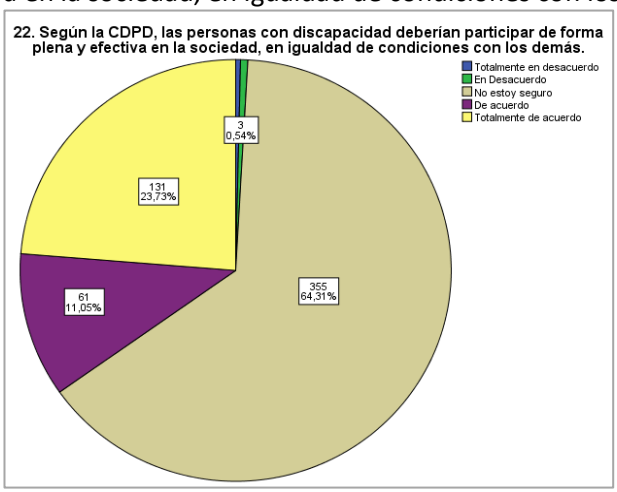
Nota: obtenido de SPSSv.28.

Asimismo, y con respecto a la variable 22 (*M* = 3,57, *DT* = ,881, *ES* = ,037) *–según la CDPD, las personas con discapacidad deberían participar de forma plena y efectiva en la*

sociedad, en igualdad de condiciones con los demás–, tal y como sintetiza la figura 4.12, algo más de un tercio de los encuestados (34,78%) afirmó estar de acuerdo con respecto a esta propuesta establecida en los principios de la CDPD; por otro lado, más de dos tercios de encuestados (64,31%) afirmó no estar seguro con respecto a esta propuesta, siendo por otra parte muy pequeño –casi residual– el porcentaje de quienes afirmaron estar en desacuerdo (0,54%) con cuanto atañe a esta propuesta establecida en los principios de la CDPD.

Figura 4.12.

Variable 22. Según la CDPD, las personas con discapacidad deberían participar de forma plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.



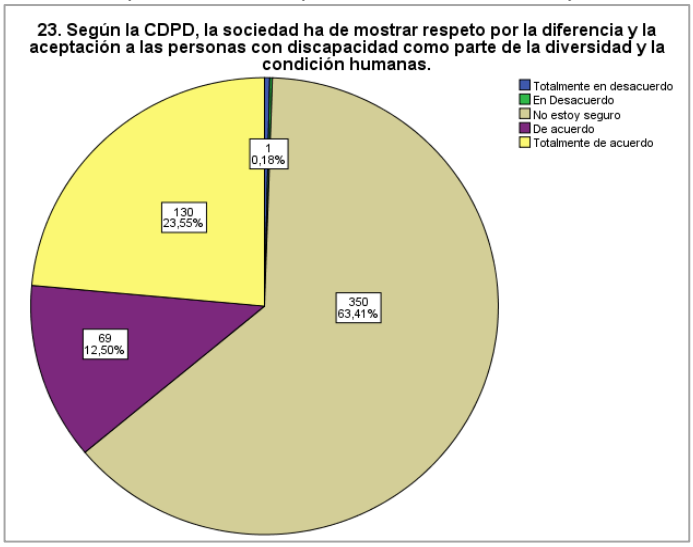
Nota: obtenido de SPSSv.28.

En lo atinente a la variable 23 (*M* = 3,59, *DT* = ,860, *ES* = ,037) –*según la CDPD, la sociedad ha de mostrar respeto por la diferencia y la aceptación a las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas*–, como plasma la figura 4.13, casi dos tercios del profesorado en formación encuestado (63,41%) afirmo no estar seguro con respecto a si esta propuesta se encuentra incluida en los principios establecidos en la CDPD, poco más de un tercio de los encuestado (36,05%) se manifestó de acuerdo con respecto a que esta propuesta es un principio establecido por la CDPD, siendo –del todo residual– el porcentaje de aquellos que afirmaron estar en desacuerdo sobre esta misma propuesta (0,18%).

De igual manera, con relación a la variable 24 (*M* = 3,58, *DT* = ,871, *ES* = ,037) –*según la CDPD, debemos respetar la evolución de las facultades de los niños con discapacidad, y el derecho a preservar su identidad*–, como recoge la figura 4.14, y en concordancia con la tendencia de las respuestas anteriormente ofrecidas por estos profesionales en formación, casi dos tercios de los encuestados (64,13%) afirmaron no estar seguros con respecto a esta propuesta establecida en los principios de la CDPD; más de un tercio de los encuestados (35,15%) afirmó estar de acuerdo en que esta propuesta figura entre los principios establecidos por esta Convención, siendo también residual el porcentaje que afirmó estar en desacuerdo sobre esta propuesta (0,36%).

Figura 4.13.

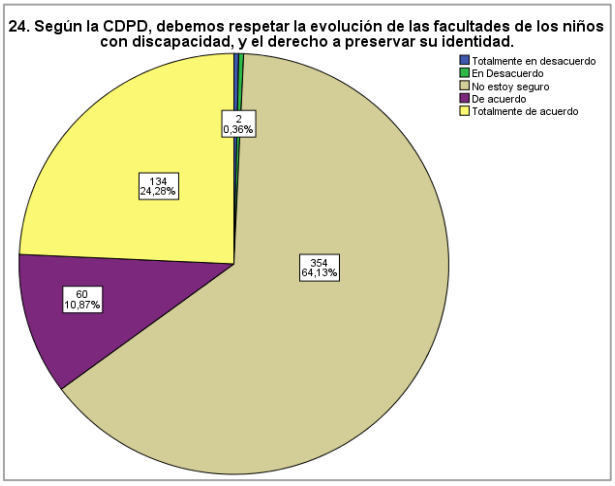
Variable 23. Según la CDPD, la sociedad ha de mostrar respeto por la diferencia y la aceptación a las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Figura 4.14.

Variable 24. Según la CDPD, debemos respetar la evolución de las facultades de los niños con discapacidad, y el derecho a preservar su identidad.



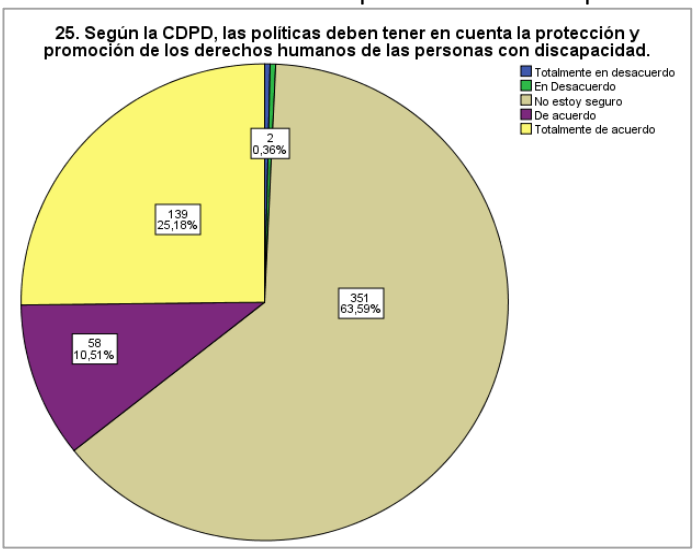
Nota: obtenido de SPSSv.28.

En cuanto concierne a la última variable que configura la dimensión PA1, variable 25 (*M* = 3,60, *DT* = ,880, *ES* = ,037) –*según la CDPD, las políticas deben tener en cuenta la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad*–, como muestra la figura 4.15, cerca de dos tercios de los encuestados (63,59%) afirmaron no estar seguros de que esta propuesta perteneciese a alguno de los principios establecidos por la CDPD; más de un tercio de estos encuestados (35,69%) afirmaron estar de acuerdo con que esta propuesta figuraba entre los principios establecidos por esta Convención, siendo casi residual el porcentaje que afirmó estar en desacuerdo sobre la pertenencia de esta propuesta a los principios establecidos en la CDPD (0,36%).

En conjunto, tal y como sintetiza la figura 4.16 que corresponde a la dimensión PA1 –*Conocimientos exhaustivos del alumnado universitario sobre la CDPD*– (*M* = 3,55, *DT* = ,777, *ES* = ,033), se observa que más de un tercio de los profesionales en formación encuestados (39,03%) afirmó poseer conocimientos de tipo específico (exhaustivos) al respecto de los contenidos de tipo jurídico presentes en la CDPD, resultando –del todo– residual el porcentaje de aquellos participantes que afirmaron no poseer estos conocimientos (0,6%) de tipo exhaustivo.

Figura 4.15.

Variable 25. Según la CDPD, las políticas deben tener en cuenta la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Figura 4.16.

Dimensión PA1. Conocimientos exhaustivos del alumnado universitario sobre la CDPD.

DIMENSIÓN PA1. –*CONOCIMIENTOS EXHAUSTIVOS SOBRE LA CDPD*–

VALOR	Frecuencia	%	% válido	% acumulado	Hombres	Mujeres
TMDS	2	0,4	***0,4%***	0,4%	100,0%	0,0%
EDA	1	0,2	***0,2%***	***0,5%***	0,0%	100,0%
NSD	332	60,1	***60,1%***	***60,7%***	***18,1%***	***81,9%***
DA	126	22,8	***22,8%***	83,5%	***24,6%***	***75,4%***
TMDA	91	16,5	***16,5%***	100,0%	16,5%	83,5%
Total	552	100,0	***100,0%***		19,6%	80,4%

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

Atesorar este tipo de conocimientos por parte de este profesorado en formación podría suponer ofrecer mejores servicios al alumnado que presenta bajo desempeño funcional (también a aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión). Igualmente,

resulta del todo preocupante que la mayoría de encuestados (60,1%) afirmasen que no sabrían decir si poseen este tipo de conocimientos precisos sobre los derechos establecidos por la Convención, de tal forma que ostentar este tipo de conocimientos supondría un apoyo inestimable para el ejercicio profesional de estos profesores en formación, puesto que les permitiría diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje capaces de eliminar las *barreras* que afectan a la inclusión real y efectiva del alumnado que presenta bajo desempeño funcional, afrontando de esta manera su adaptación al modelo educativo inclusivo establecido a partir de la ratificación por España de la CDPD (en 2008), y posibilitando la eliminación de aquellos posibles prejuicios (latentes o manifiestos) presentes en estos profesionales, conduciéndoles a una cierta toma de conciencia sobre aquellas situaciones problemáticas a las que se enfrentan diariamente estas personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, coincidiendo con algunos estudios previos (Almeida *et al.*, 2023; Cañadas *et al.*, 2023; Lozano *et al.*, 2021; Molina, 2020; Morales *et al.*, 2023).

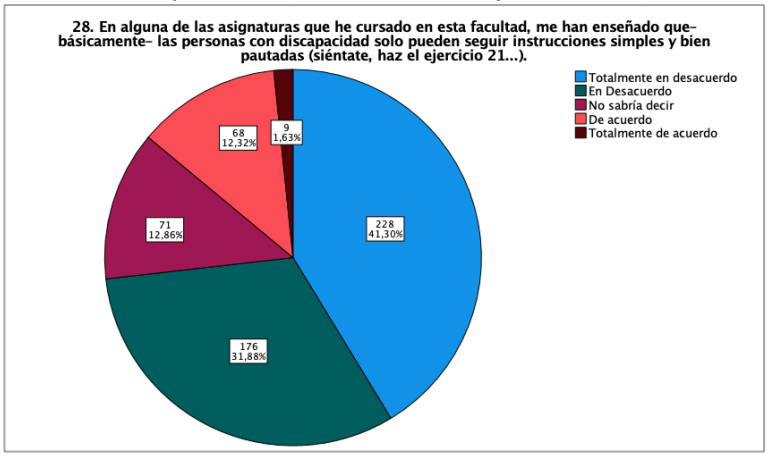
4.4. Desarrollo del objetivo específico OE4: describir la percepción expresada por estos profesionales respecto a la formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional.

Asimismo, en lo atinente al cuarto objetivo específico propuesto (OE4) –*describir la percepción expresada por estos profesionales respecto a la formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional*–, cabe exponer que (como se sintetiza en las figuras 4.17, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21, 4.22, 4.23, 4.24 y 4.25), los resultado revelan que en lo atinente a la variable 28 (*M* = 2,01, *DT* = 1,088, *ES* = ,046) –*en alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que –básicamente– las personas con discapacidad solo pueden seguir instrucciones simples y bien pautadas (siéntate, haz el ejercicio 21...)*–, tal y como sintetiza la figura 4.17 casi tres cuartos del profesorado en formación encuestado afirmó estar en desacuerdo con que en alguna de las asignaturas cursadas les hubiesen enseñado algo relacionado con esta propuesta formativa (73,18%); de acuerdo con esta propuesta se manifestó algo más de un cuarto de estos profesionales de la enseñanza (25,18%), siendo muy pequeño el porcentaje de aquellos que afirmaron que no sabrían decir si les había enseñado algo sobre esta propuesta (1,63%).

Asimismo y con relación a la variable 29 (*M* = 1,71, *DT* = ,999, *ES* = ,043) –*en alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad deberían relacionarse sobre todo con otras personas con discapacidad*–, como plasma la figura 4.18, más de tres cuartos de los encuestados (84,60%) afirmaron estar en desacuerdo sobre que se les hubiese enseñado que las personas con bajo desempeño funcional deberían relacionarse sobre todo con otras personas en su misma situación, manifestándose a favor y de manera neutra (estar de acuerdo y no sabría decir) aproximadamente una octava parte restante del profesorado en formación encuestado (15,30%).

Figura 4.17.

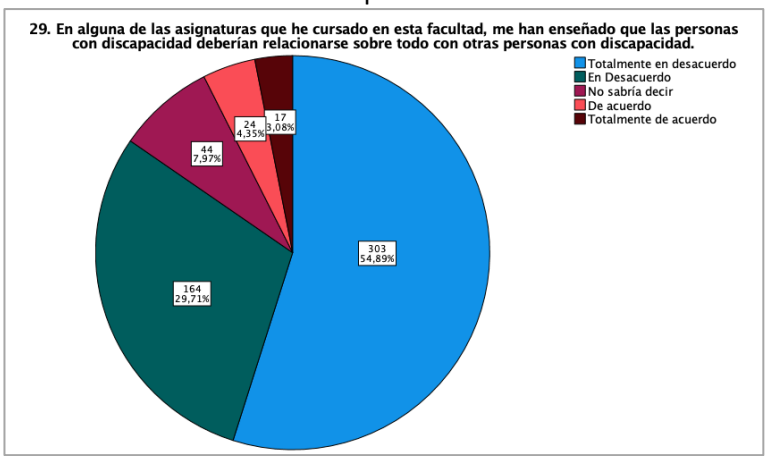
Variable 28. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que –básicamente– las personas con discapacidad solo pueden seguir instrucciones simples y bien pautadas (siéntate, haz el ejercicio 21…).



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Figura 4.18

Variable 29. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad deberían relacionarse sobre todo con otras personas con discapacidad.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

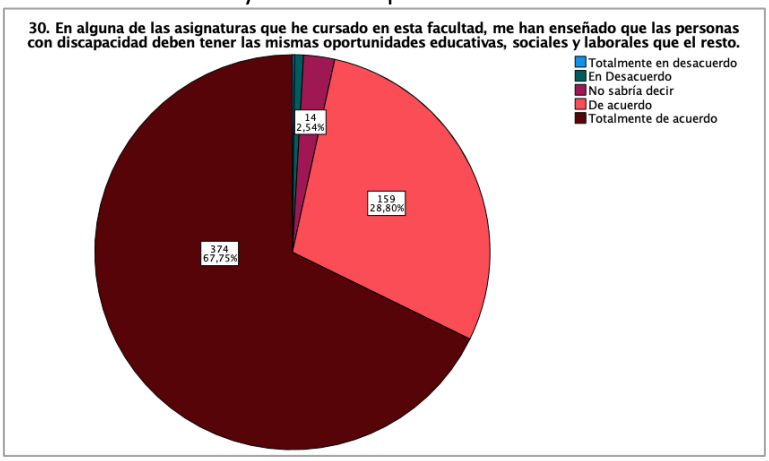
En lo atinente a la variable 30 (*M* = 4,63, *DT* = ,591, *ES* = ,025) *–en alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades educativas, sociales y laborales que el resto–*, como revela la figura 4.19, casi la totalidad del profesorado en formación (96,55%) afirmó estar de acuerdo en que se les había enseñado en alguna asignatura cursada que las personas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades educativas, sociales y laborales que el resto, siendo relativamente poco elevado el porcentaje de quienes afirmaron estar en desacuerdo o que no sabrían decir si se les habían enseñado estos contenidos en alguna de las asignaturas cursadas (4,45%).

De igual manera, en lo tocante con la variable 31 (*M* = 1,76, *DT* = ,916, *ES* = ,039) *– en alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que –en general– las personas con discapacidad son menos inteligentes que las que no tienen*

discapacidad–, como sintetiza la figura 4.20, más de tres cuartos de los encuestados (83,88%) afirmaron estar en desacuerdo con respecto a que se les hubiese enseñado que las personas con bajo desempeño funcional fuesen menos inteligentes que quienes son considerados personas sin bajo desempeño funcional, representando el porcentaje de quienes afirmaron que no sabrían decir o estar de acuerdo el 16,12% de los encuestados.

Figura 4.19.

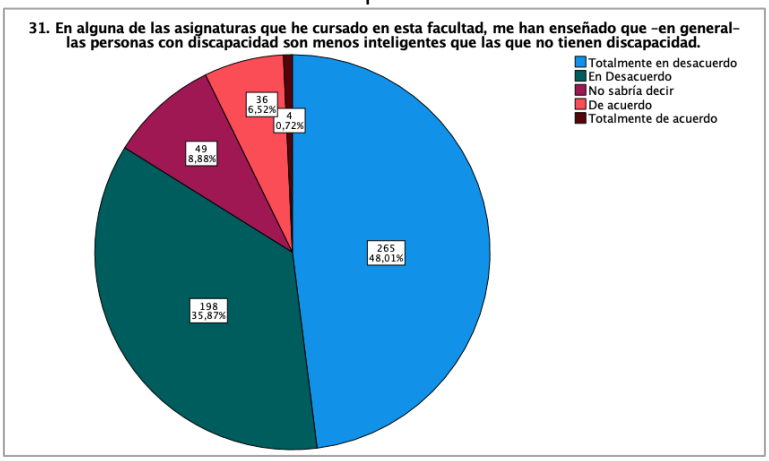
Variable 30. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades educativas, sociales y laborales que el resto.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Figura 4.20

Variable 31. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que –en general– las personas con discapacidad son menos inteligentes que las que no tienen discapacidad.



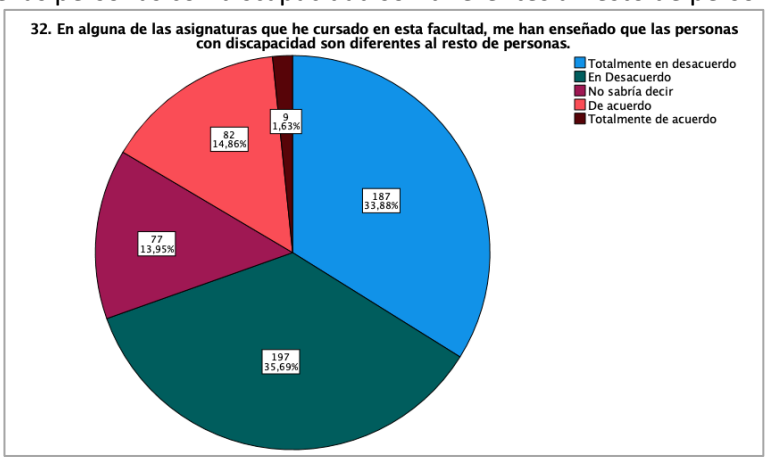
Nota: obtenido de SPSSv.28.

El análisis realizado a la variable 32 (*M* = 2,15, *DT* = 1,095, *ES* = ,047) *–en alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad son diferentes al resto de personas–,* ha revelado (como muestra la figura 4.21) que algo más de dos tercios de los encuestados (69,57%) afirmó estar en

desacuerdo en que se les hubiese enseñado que las personas en situación de discapacidad por motivo de bajo desempeño funcional son diferentes al resto, correspondiendo casi el tercio restante a aquellos encuestados que afirmaron que no sabrían decir (13,95%) y quienes afirmaron estar de acuerdo en que se les hubiese enseñado que estas personas en situación de discapacidad son diferentes al resto de personas (16,49%).

Figura 4.21.

Variable 32. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad son diferentes al resto de personas.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

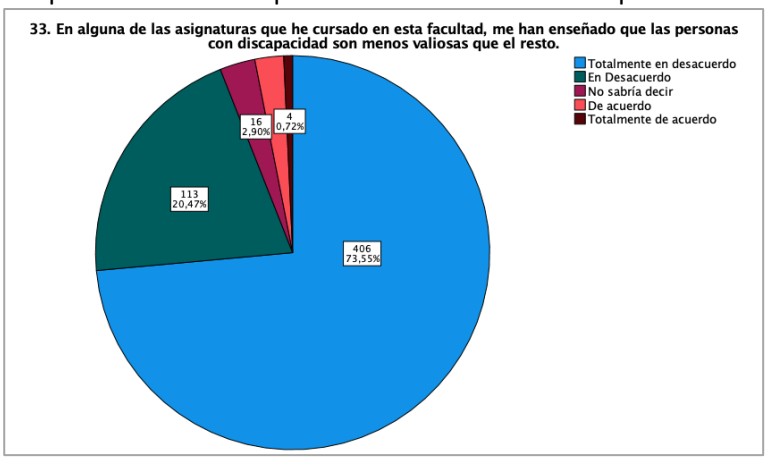
Por lo que respecta a la variable 33 (*M* = 1,36, *DT* = ,720, *ES* = ,031) *–en alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad son menos valiosas que el resto–*, tal y como sintetiza la figura 4.22, casi la totalidad de los encuestados (94,02%) afirmaron estar en desacuerdo con respecto a que se les hubiese enseñado que las personas que presentan bajo desempeño funcional son menos valiosas que el resto, resultando bastante preocupante que aunque con porcentajes bajos (2,36%) de aquellos encuestados que afirmaron que no sabrían decir, y quienes afirmaron estar de acuerdo (el 3,62%) dudasen o expresasen que se les hubiese enseñado que estas personas hasta ahora discriminadas son menos valiosas que el resto.

Asimismo, y con respecto a la variable 34 (*M* = 2,60, *DT* = 1,156, *ES* = ,049) *–en alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad tienen dificultad para relacionarse con otras personas sin discapacidad–*, como refleja la figura 4.23, casi la mitad de los profesionales educativos encuestados afirmó estar en desacuerdo en que se les hubiese enseñado que las personas que presentan bajo desempeño funcional tienen dificultad para relacionarse con otras personas que no presentan bajo desempeño funcional (49,82%), por otro lado, casi un cuarto de los encuestados afirmó que no sabría decir si se les había enseñado algo sobre este asunto (22,46%), afirmando algo más de otro cuarto de encuestados (27,72%) estar de acuerdo en que se les había enseñado que estas personas presentan

dificultad para relacionarse con las personas que no presentan bajo desempeño funcional.

Figura 4.22.

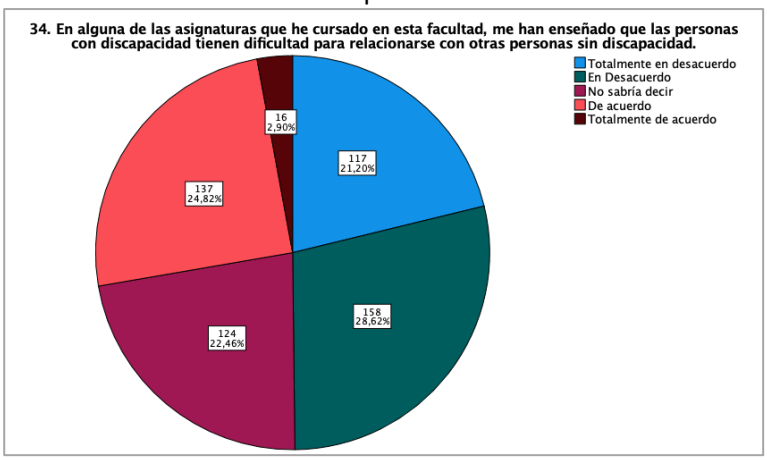
Variable 33. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñad que las personas con discapacidad son menos valiosas que el resto.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Figura 4.23.

Variable 34. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad tienen dificultad para relacionarse con otras personas sin discapacidad.



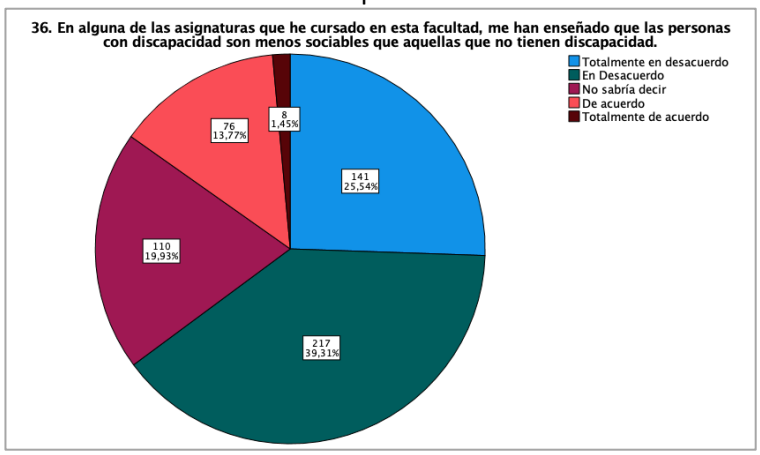
Nota: obtenido de SPSSv.28.

En lo atinente a los resultados reportados por la variable 36 (*M* = 2,26, *DT* = 1,034, *ES* = ,044) *–en alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad son menos sociables que aquellas que no tienen discapacidad–*, tal y como sintetiza la figura 4.24, casi tres cuartos del profesorado en formación encuestado (64,85%) afirmó estar en desacuerdo con respecto a que se les hubiese enseñado que las personas que presentan bajo desempeño funcional son menos sociables que aquellas que no presentan bajo desempeño funcional, al tiempo que casi un cuarto de los encuestado (19,93%) afirmó que no sabría decir si se les había enseñado que estas personas son menos sociables

que aquellas que no presentan bajo desempeño funcional, afirmando algo más de una octava parte de los encuestados (15,22%) estar de acuerdo en que se les había enseñado que estas personas que presentan bajo desempeño funcional son menos sociables que aquellas que el resto.

Figura 4.24.

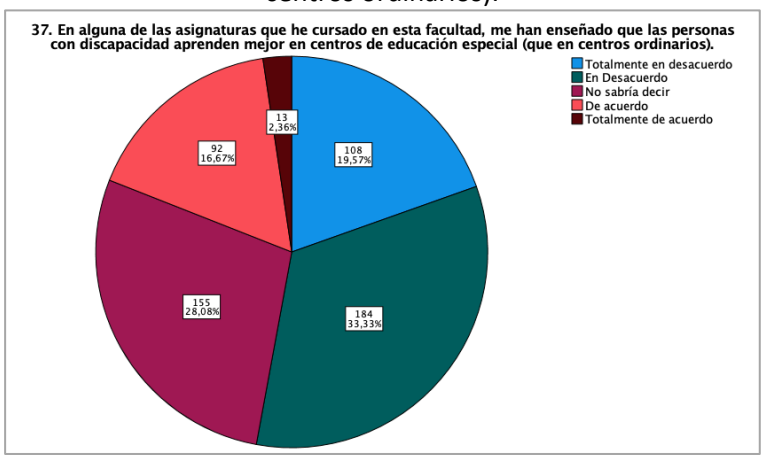
Variable 36. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad son menos sociables que aquellas que no tienen discapacidad.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Figura 4.25.

Variable 37. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad aprenden mejor en centros de educación especial (que en centros ordinarios).



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Asimismo, por cuanto se relaciona con la variable 37 (*M* = 2,49, *DT* = 1,057, *ES* = ,045) *–en alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad aprenden mejor en centros de educación especial (que en centros ordinarios)–*, como sintetiza la figura 4.25, algo más de la mitad del profesorado en formación encuestado (52,90%) afirmó estar en desacuerdo con que se les hubiese enseñado que las personas que presentan bajo desempeño funcional aprenden mejor en centros de educación especial que en los centros ordinarios; al

mismo tiempo, casi la otra mitad de estos encuestados (44,75%) afirmó estar de acuerdo sobre este asunto, siendo poco elevado el porcentaje de quienes afirmaron no saber decir si se les había enseñado que las personas que presentan bajo desempeño funcional aprenden mejor en los centros de educación especial que en los centros ordinarios (2,36%).

Todas estas variables en conjunto conforman la dimensión PA4 (*M* = 3,29, *DT* = ,792, *ES* = ,034) *–formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional–*, y atendiendo a lo plasmado por la figura 4.26, una décima parte de los encuestados (10,03%) afirmó encontrarse en desacuerdo con haber recibido formación sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, posicionándose algo más de un tercio de estos profesionales de la enseñanza de manera opuesta (33,4%), afirmando estar de acuerdo en haber recibido este tipo de formación, siendo nuevamente resaltable y poco gratificante que la mayoría de este profesorado expresase que no sabría decir si recibió este tipo de formación especializada y de calidad necesaria para la atención de todo el alumnado (54,2%), coincidiendo en algunos aspectos con estudios previos realizados como los de Almeida *et al.* (2023), Cañadas *et al.* (2023), Echeita (2021, 2022), Lozano *et al.* (2021), Molina (2017, 2020), Morales *et al.* (2023), Pozo *et al.* (2023), o Tello *et al.* (2022).

Figura 4.26

Dimensión PA4. *Formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional*.

DIMENSIÓN PA4. *–FORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD POR BAJO DESEMPEÑO FUNCIONAL–*

VALOR	Frecuencia	%	% válido	% acumulado	Hombres	Mujeres
TMEDS	1	0,2	0,4%	0,2%	0,0%	100,0%
EDA	68	12,3	12,3%	12,5%	10,3%	89,7%
NSD	299	54,2	54,2%	66,7%	19,4%	80,6%
DA	139	25,2	25,2%	91,8%	21,6%	78,4%
TMDA	45	8,2	8,2%	100,0%	28,9%	71,1%
Total	552	100,0	**100,0%**		19,6%	80,4%

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

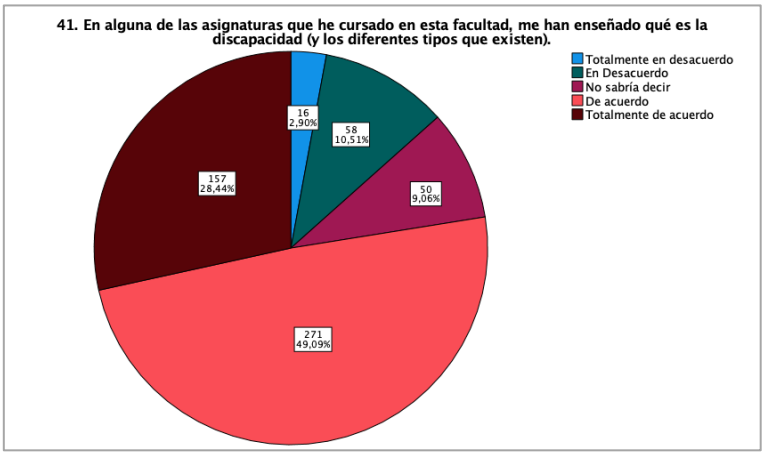
4.5. Desarrollo del objetivo específico OE5: conocer la percepción de estos profesionales con respecto a la formación recibida sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional.

De igual manera, y con referencia al quinto objetivo específico propuesto (OE5) – *conocer la percepción de estos profesionales con respecto a la formación recibida sobre*

los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional–, tal y como queda sintetizado en la siguiente imagen (figura 4.27), correspondiente a la variable 41 (*M* = 3,90, *DT* = 1,023, *ES* = ,044) —en alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado qué es la discapacidad (y los diferentes tipos que existen)—, algo más de tres cuartos de los encuestados (77,53%) afirmaron estar de acuerdo con que se les había enseñado que es la discapacidad y los diferentes tipos que existen. Por el contrario, algo más de una décima parte de estos profesionales en formación encuestados afirmaron estar en desacuerdo con que se les hubiese enseñado qué es la discapacidad y los diferentes tipos que existen (13,41%), afirmando algo menos de una décima parte (9,06%) que no sabría decir si se les había enseñado esta materia.

Figura 4.27.

Variable 41. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado qué es la discapacidad (y los diferentes tipos que existen).



Nota: obtenido de SPSSv.28.

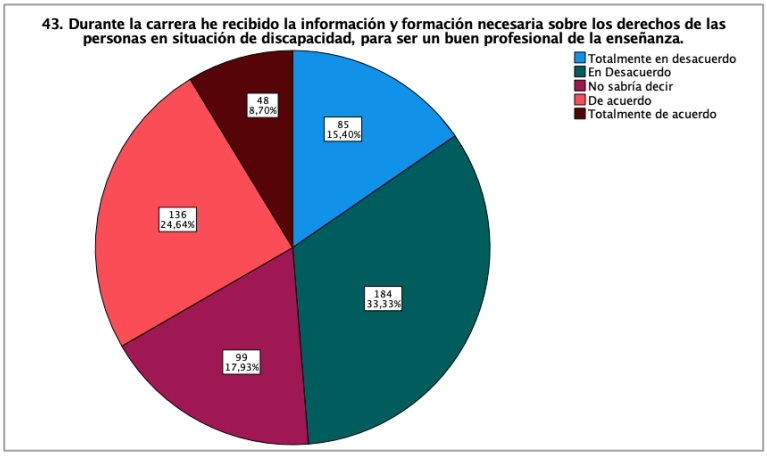
Asimismo, en relación a la variable 43 (*M* = 2,78, *DT* = 1,224, *ES* = ,052) —durante la carrera he recibido la información y formación necesaria sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, para ser un buen profesional de la enseñanza—, como plasma la figura 4.28, casi la mitad del profesorado en formación encuestado afirmó estar en desacuerdo con haber recibido este tipo de información y formación para ser un buen profesional de la enseñanza (48,73%); por el contrario, un tercio de estos profesionales encuestados afirmó haber recibido este tipo de información y formación (33,34%), representando algo más de una séptima parte quienes afirmaron que no sabrían decir si habían recibido este tipo de información y formación (17,93%).

De igual manera, y en lo atinente a la variable 45 (*M* = 2,27, *DT* = 1,080, *ES* = ,046) —considero que con lo que me han enseñado durante la carrera estoy plenamente capacitado para trabajar con alumnos que se encuentran en situación de discapacidad, sintiéndome capacitado para ejercer mi profesión docente con elevada calidad—, como sintetiza la figura 4.29, más de la mitad de los profesionales educativos encuestados (60,15%) afirmaron estar en desacuerdo con considerar que con lo que les habían

enseñado durante la carrera estaban plenamente capacitados para trabajar con alumnos que presentan bajo desempeño funcional; por el contrario, algo más de una octava parte de los encuestados (14,32%) afirmó estar de acuerdo sobre esta misma propuesta, siendo preocupante que casi un cuarto de estos profesionales en formación (25,54%) afirmase que no sabría decir si se sentían capacitados para ejercer su profesión docente con elevada calidad.

Figura 4.28

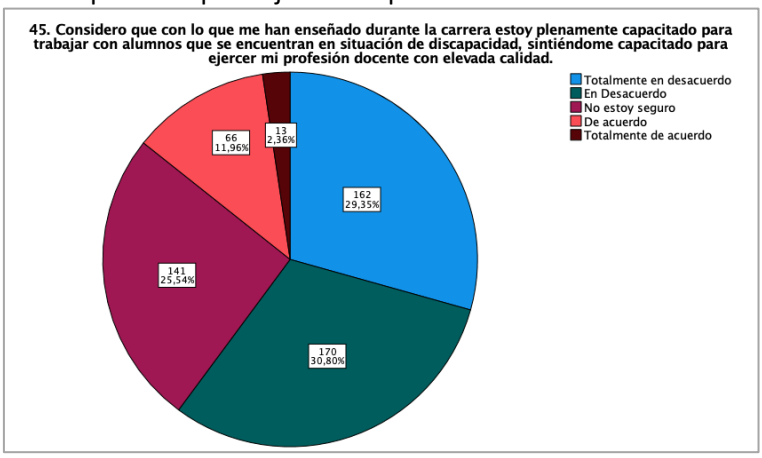
Variable 43. Durante la carrera he recibido la información y formación necesaria sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, para ser un buen profesional de la enseñanza.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Figura 4.29.

Variable 45. Considero que con lo que me han enseñado durante la carrera estoy plenamente capacitado para trabajar con alumnos que se encuentran en situación de discapacidad, sintiéndome capacitado para ejercer mi profesión docente con elevada calidad.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

En conjunto los resultados de estas variables que configuran la dimensión PA6 – *formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional*– permiten configurar la percepción de estos profesionales educativos con respecto a la formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional. Como

puede observarse en la figura 4.30, los resultados obtenidos revelan que casi un tercio de estos profesionales de la educación (30,3%) afirmaron estar en desacuerdo con haber recibido formación sobre los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional durante el desarrollo de su formación universitaria, expresándose de acuerdo casi un tercio de los encuestados (28,4%) con respecto esta propuesta y siendo nuevamente resaltable que una mayoría amplia de este profesorado en formación (41,3%) afirmase no saber decir si había recibido esta formación (de tipo jurídico). Sobre este asunto, de haber recibido este tipo de formación que afecta directamente a las personas que presentan bajo desempeño funcional, también pueden considerarse destacables algunos de los resultados aquí obtenidos, puesto que se muestran en concordancia con otras investigaciones presentes en la literatura especializada sobre esta misma materia destacando, entre otros, los trabajos de Echeita (2019, 2021, 2022), Gómez *et al.* (2023), Molina (2017), Morales *et al.* (2020), Morales y Molina (2023), o Morales *et al.* (2023).

Desde esta perspectiva, este estudio abre la posibilidad de plantear la necesidad de implantar una formación especializada y transversal para todos los profesionales de la enseñanza en el ámbito universitario, como se plantea en otras investigaciones relevantes presentes en la literatura especializada, y que se encuentran en comunión con esta investigación, pudiéndose destacar entre otros estudios los pertenecientes al Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022), Devlin y Samarawickrema (2010), Echeita (2021, 2022), Escudero (2003), Fernández *et al.* (2023), Molina (2020), Morales *et al.* (2020), Morales *et al.* (2023), Polo *et al.* (2011), Porto (2022), Pozo *et al.* (2023), Tello *et al.* (2022), o Vila, Rascón y Calderón (2024).

Figura 4.30

Dimensión PA6. Formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional.

DIMENSIÓN PA6. –FORMACIÓN RECIBIDA RESPECTO A LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD POR BAJO DESEMPEÑO FUNCIONAL–

VALOR	Frecuencia	%	válido	% acumulado	Hombres	Mujeres
TMEDS	7	1,3	***1,3%***	1,3%	14,3%	85,7%
EDA	160	29,0	***29,0%***	***30,3%***	***20,0%***	***80,0%***
NSD	228	41,3	***41,3%***	***71,6%***	17,5%	***82,5%***
DA	138	25,0	***25,0%***	96,6%	***23,2%***	76,8%
TMDA	19	3,4	***3,4%***	100,0%	15,8%	84,2%
Total	552	100,0	**100,0%**		19,6%	80,4%

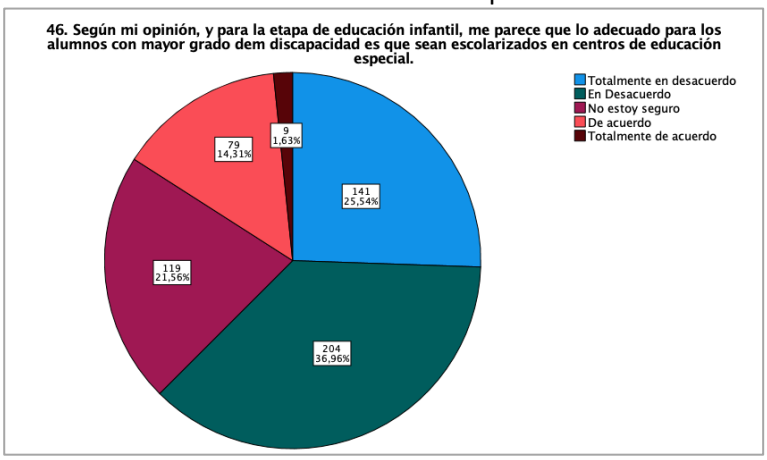
Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

4.6. Desarrollo del objetivo específico OE6: *describir la percepción del profesorado en formación sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional*.

Continuando con la exposición de este capítulo dedicado a la discusión, en relación al sexto objetivo específico de investigación propuesto para esta investigación (OE6) –*describir la percepción del profesorado en formación sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional*–, en la siguiente imagen (figura 4.31) se plasman los resultados obtenidos tras la aplicación de los análisis de tipo descriptivo a la variable 46 (*M* = 2,30, *DT* = 1,051, *ES* = ,045) –*según mi opinión, y para la etapa de educación infantil, me parece que lo adecuado para los alumnos que presentan bajo desempeño funcional es que sean escolarizados en centros de educación especial*–. Como puede observarse, más de la mitad del profesorado en formación encuestado (62,50%) afirmó estar en desacuerdo con respecto a esta propuesta, posicionándose en contra de que el alumnado que presenta bajo desempeño funcional se escolarice en centros de educación *especial*. Por contra, algo más de una octava parte de estos profesionales (15,94%) afirmó estar de acuerdo con escolarizar a este alumnado con bajo desempeño funcional en centros de educación especial, manifestándose de forma neutra casi un cuarto de los encuestados (21,56%), afirmando que no sabrían decir cuál es el tipo de escolarización más adecuado para estos alumnos que presentan bajo desempeño funcional.

Figura 4.31.

Variable 46. Según mi opinión, y para la etapa de educación infantil me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial.



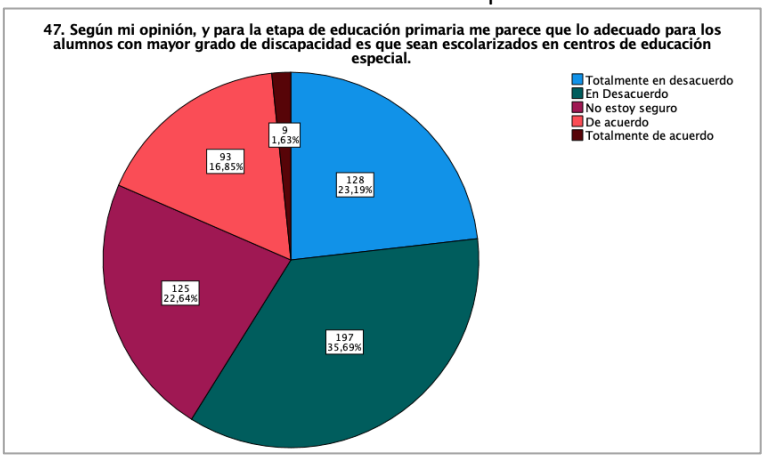
Nota: obtenido de SPSSv28.

Por cuanto se corresponde con la variable 47 (*M* = 2,38, *DT* = 1,066, *ES* = ,045) –*según mi opinión, y para la etapa de educación primaria, me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial*–, como plasma la figura 4.32, más de la mitad del profesorado en

formación (58,88%) encuestado afirmó estar en desacuerdo con conocer, para la etapa de educación primaria, cuál es el tipo de escolarización más adecuado para el alumnado que presenta bajo desempeño funcional. Igualmente, casi un cuarto de este profesorado (22,64%) afirmó que no estaba seguro sobre el tipo de escolarización más adecuado para el alumnado que presenta bajo desempeño funcional (para la etapa de educación primaria); por contra algo más de una sexta parte de estos profesionales en formación (18,48%) afirmó estar de acuerdo sobre esta misma propuesta.

Figura 4.32.

Variable 47. Según mi opinión, y para la etapa de educación primaria, me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial.



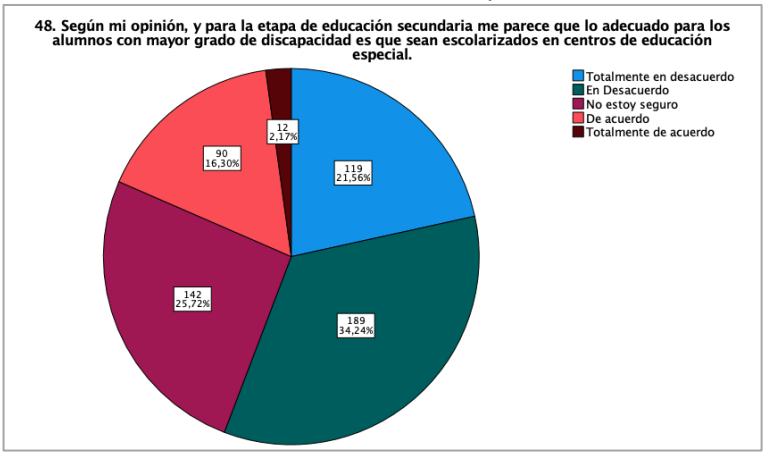
Nota: obtenido de SPSSv28.

Y con respecto de la variable 48 (*M* = 2,43, *DT* = 1,065, *ES* = ,045) *–según mi opinión, y para la etapa de educación secundaria me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial–*, como sintetiza la figura 4.33, más de la mitad de los encuestados (55,80%) afirmó estar en desacuerdo con respecto a conocer el tipo de escolarización más adecuado para el alumnado que presenta bajo desempeño funcional correspondiente a la etapa de educación secundaria; algo más de un cuarto de estos profesionales (25,72%) afirmó no estar seguro con respecto a esta propuesta, y un poco más de una sexta parte de los encuestados (18,47%) afirmó conocer cuál es el tipo de centro más adecuado para la escolarización del alumnado que presenta bajo desempeño funcional.

Estas tres variables en conjunto, y como presenta la figura 4.34, configuran la dimensión PA5; los resultados reportados han permitido analizar las percepciones de este profesorado en formación, los cuales afirmaron en unas proporciones muy semejantes estar de acuerdo (20,03%) y estar en desacuerdo (24,6%) sobre la modalidad de escolarización más adecuada para aquel alumnado que presenta bajo desempeño funcional, siendo resaltable que al igual que en las dimensiones anteriormente comentadas la mayoría de ellos (55,1%) afirmara no saber decir cuál sería el tipo de escolarización más adecuada para este alumnado.

Figura 4.33.

Variable 48. Según mi opinión, y para la etapa de educación secundaria, me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial.

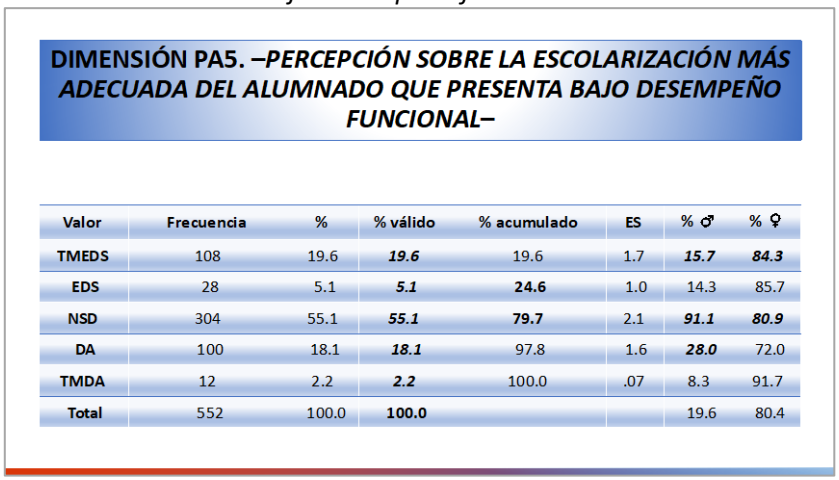


Nota: obtenido de SPSSv28.

Este aspecto lleva a suponer la inexistencia de una formación especializada con respecto a la atención al alumnado en situación de discriminación por presentar bajo desempeño funcional, a la vez que una fragante violación del marco jurídico establecido a consecuencia de la CDPD (ONU, 2006) de obligatoria aplicación al escenario educativo en todos sus niveles. Esta situación hace imposible alcanzar esa necesaria atención especializada y de calidad que permita a todo el alumnado desarrollar todas sus potencialidades y proyectos de vida –de manera individual– y la eliminación de las barreras que les perpetúan en la consideración de personas incapaces y no actas para desarrollar sus legítimas aspiraciones personales. En esta cuestión, este estudio ha encontrado evidencias parecidas a las advertidas en otras investigaciones previas, como las de en Almeida *et al.*(2023), Cañadas *et al.* (2023), Lozano *et al.* (2021), Molina (2020, p. 159) vinculadas a su análisis realizado al informe sobre la investigación realizada en contra del Gobierno de España por su incumplimiento de los acuerdos internacionalmente vigentes (desde 2008, al respecto del derecho a una educación inclusiva y de calidad de las personas *en situación de* discapacidad –ONU, 2006–), hecho que deja más que patente que *[…] se denuncia, entre otros asuntos, la violación al derecho de la educación inclusiva y de calidad […], el Comité de Naciones Unidas revela que –en contra de lo que sostiene la legislación– en el sistema educativo español no existe un reconocimiento generalizado del modelo de derechos humanos (ONU, 2017, p. 17)*, manifestándose igualmente en este mismo sentido Morales y Molina (2023), y Morales *et al.* (2023).

Figura 4.34.

Dimensión PA5. *Percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional.*



DIMENSIÓN PA5. *–PERCEPCIÓN SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN MÁS ADECUADA DEL ALUMNADO QUE PRESENTA BAJO DESEMPEÑO FUNCIONAL–*

Valor	Frecuencia	%	% válido	% acumulado	ES	% ♂	% ♀
TMEDS	108	19.6	***19.6***	19.6	1.7	***15.7***	***84.3***
EDS	28	5.1	***5.1***	**24.6**	1.0	14.3	85.7
NSD	304	55.1	***55.1***	**79.7**	2.1	***91.1***	***80.9***
DA	100	18.1	***18.1***	97.8	1.6	***28.0***	72.0
TMDA	12	2.2	***2.2***	100.0	.07	8.3	91.7
Total	552	100.0	**100.0**			19.6	80.4

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

4.7. Desarrollo del objetivo específico OE7: describir la percepción del profesorado en formación sobre la posible existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional.

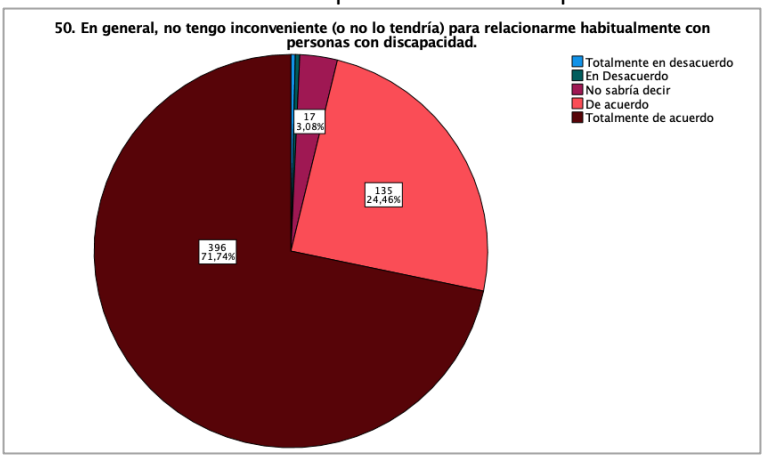
En lo atinente al séptimo objetivo específico propuesto (OE7) *–describir la percepción del profesorado en formación sobre la posible existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional–*, se hace pertinente mencionar que con respecto a la variable 50 (*M* = 4,67, *DT* = ,591, *ES* = ,025) *–en general no tengo inconveniente o no lo tendría para relacionarme habitualmente con personas con discapacidad–,* como sintetiza la figura 4.35, casi la totalidad de los profesionales encuestados (96,20%) afirmaron estar de acuerdo con que –en general– no tienen inconveniente (o no lo tendrían) para relacionarse habitualmente con personas que presenten bajo desempeño funcional; pero resulta algo preocupante que un pequeño porcentaje (3,8%) de los encuestados afirmó estar en desacuerdo y que no sabrían decir si tendrían o no inconveniente en relacionarse con personas que presentan bajo desempeño funcional.

Asimismo, en lo atinente a la variable 52 (*M* = 4,76, *DT* = ,578, *ES* = ,025) *–no me importaría que alguno de mis amigos tuviera discapacidad–*, como plasma la figura 4.36, y al igual que sucede en la anterior variable, casi la totalidad del profesorado en formación encuestado (96,74%) afirmó estar de acuerdo con que no le importaría que alguno de sus amigos presentara bajo desempeño funcional, siendo pequeño el porcentaje de aquellos que afirmaron estar en desacuerdo y quienes afirmaron que no estaban seguros si les importaría que alguno de sus amigos tuviese bajo desempeño funcional (3,26%).

De igual modo, en relación con la variable 53 (*M* = 4,78, *DT* = ,656, *ES* = ,028) *–no me importaría que mis contactos supieran que tengo algún familiar directo con*

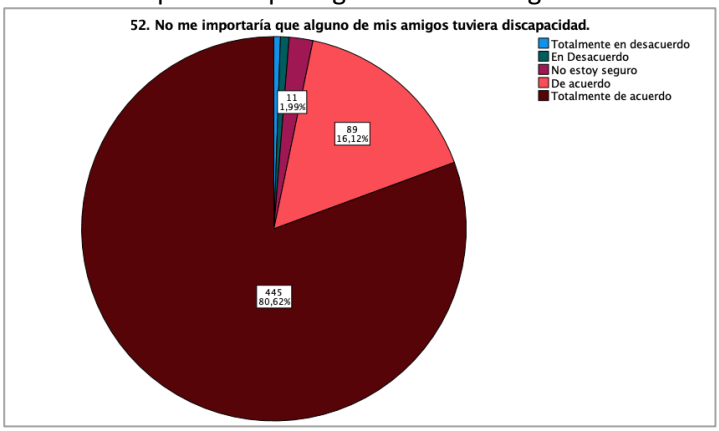
discapacidad–, tal y como plasma la figura 4.37, casi la totalidad de estos profesionales en formación (95,65%) afirmaron estar de acuerdo con que no les importaría que sus contactos supieran que tenían un familiar directo que presentase bajo desempeño funcional; pero al igual que en las dos variables anteriores, aunque el porcentaje de encuestados que afirmaron estar en desacuerdo con esta propuesta y quienes afirmaron que no estaban seguros con respecto a que sus contactos supieran que tenían algún familiar directo con bajo desempeño funcional resultó bajo (4,35%), este nos hace temer que aún existe –entre el profesorado en formación– algún tipo de prejuicios con respecto a las personas que presentan bajo desempeño funcional.

Figura 4.35.
Variable 50. En general no tengo inconveniente o no lo tendría para relacionarme habitualmente con personas con discapacidad.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Figura 4.36.
Variable 52. No me importaría que alguno de mis amigos tuviera discapacidad.



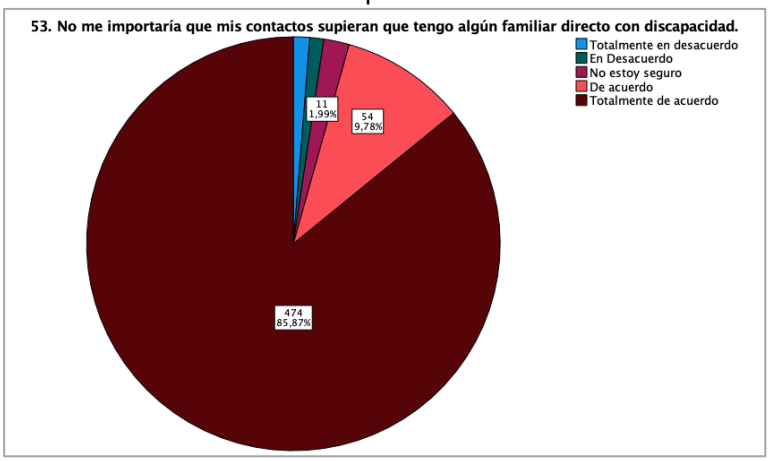
Nota: obtenido de SPSSv.28.

En su conjunto, estas tres variables configuran la dimensión PA3 *–percepción del profesorado en formación sobre la existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional–* (*M* = 4,72, *DT* = ,583, *ES* = ,025) *–percepción sobre situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional–* la cual, como sintetiza la siguiente figura 4.38, la mayoría del profesorado en formación (94,18%) afirmó estar de acuerdo en no

observar la existencia de situaciones de discriminación hacia las personas que presentan bajo desempeño funcional en el ámbito universitario, y aunque –en general– esto permite pensar que no parece que se estén produciendo situaciones de discriminación en este ámbito.

Figura 4.37.

Variable 53. No me importaría que mis contactos supieran que tengo algún familiar directo con discapacidad.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

Figura 4.38.

Dimensión PA3. Percepción del profesorado en formación sobre la existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional.

DIMENSIÓN PA3. –*PERCEPCIÓN SOBRE LA EXISTENCIA DE SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN POR BAJO DESEMPEÑO FUNCIONAL*–

Valor	Frecuencia	%	% válido	% acumulado	ES	%♂	%♀
TMEDS	1	0.2	***0.2***	0.2	.2	100.0	0.0
EDS	2	0.4	***0.4***	***0.6***	.3	0.0	100.0
NSD	26	4.7	***4.7***	***5.3***	.9	***34.6***	65.4
DA	92	16.7	***16.7***	21.9	1.6	15.2	84.8
TMDA	431	78.1	***78.1***	100.0	1.7	19.5	***80.5***
Total	552	100.0	**100.0**			19.6	80.4

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

De igual modo, tampoco parece que se esté cumpliendo y poniendo en práctica las directrices jurídicas establecidas por la legislación actualmente vigente en materia de educación inclusiva en la Universidad, al detectar la permanencia de posos de discriminación en las respuestas ofrecidas por algunos de estos profesionales en formación. En esta línea, resultaría del todo pertinente ahondar en este tipo de investigaciones, acompañando a aquellos otros investigadores que han detectado en

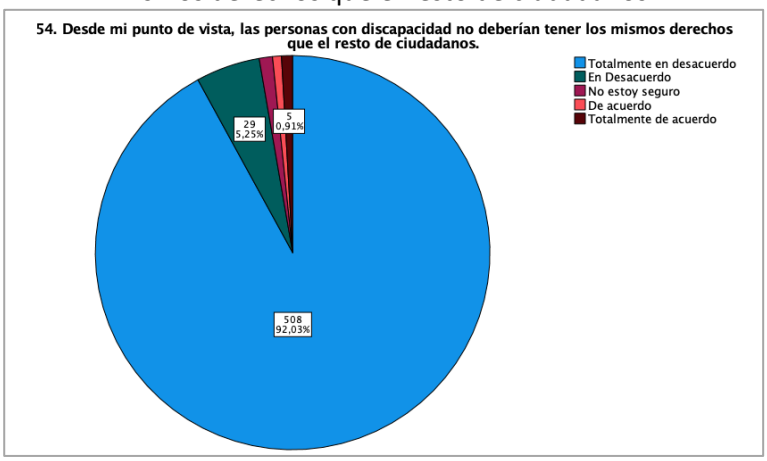
sus trabajos la posible existencia de hechos discriminatorios en este mismo ámbito universitario, como revelan investigaciones realizadas por otros autores, entre ellos: Echeita *et al.* (2011, 2019), Echeita (2021, 2022), Molina (2017, 2020), Morales y Molina (2023), Morales *et al.* (2020), Pozo *et al.* (2023), Tello *et al.* (2022).

4.8. Desarrollo del objetivo específico OE8: conocer la percepción personal de estos profesionales en formación con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional.

Con respecto al octavo objetivo específico propuesto (OE8) –*conocer la percepción personal (individual) de estos profesionales en formación con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional*–, el análisis de las variables 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60 y 61 (que configuran la dimensión PA2) reveló que de acuerdo con la variable 54 (*M* = 1,13, *DT* = ,538, *ES* = ,023) –*desde mi punto de vista, las personas con discapacidad no deberían tener los mismos derechos que el resto de ciudadanos*–, como sintetiza la figura 4.39, casi la totalidad del profesorado en formación encuestado (97,28%) afirmó estar en desacuerdo con respecto a que las personas que presentan bajo desempeño funcional no deberían tener los mismos derechos que el resto de ciudadanos, resultando reducido –pero muy preocupante– que quienes afirmaron no estar seguros y quienes afirmaron estar de acuerdo con esta propuesta (2,72%), duden o afirmen que las personas que presentan bajo desempeño funcional no deberían tener los mismos derechos que el resto de ciudadanos.

Figura 4.39.

Variable 54. Desde mi punto de vista, las personas con discapacidad no deberían tener los mismos derechos que el resto de ciudadanos.



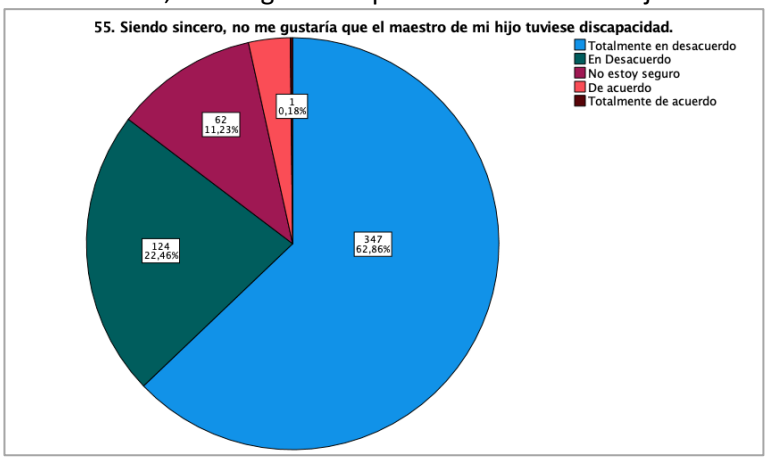
Nota: obtenido de SPSSv.28.

Asimismo, y con referencia a la variable 55 (*M* = 1,55, *DT* = ,831, *ES* = ,035) –*siendo sincero, no me gustaría que el maestro de mi hijo tuviese discapacidad*–, como plasma la figura 4.40, más de tres cuartas partes del profesorado (85,32%) encuestado afirmó estar en desacuerdo con esta propuesta (no me gustaría que el maestro de mi hijo

tuviese discapacidad), manifestando no estar seguros sobre esta propuesta y estar de acuerdo algo más de una sexta parte de los encuestados (15,68%), lo que resulta bastante paradójico por tratarse –precisamente– de profesorado en formación.

Figura 4.40.

Variable 55. Siendo sincero, no me gustaría que el maestro de mi hijo tuviese discapacidad.

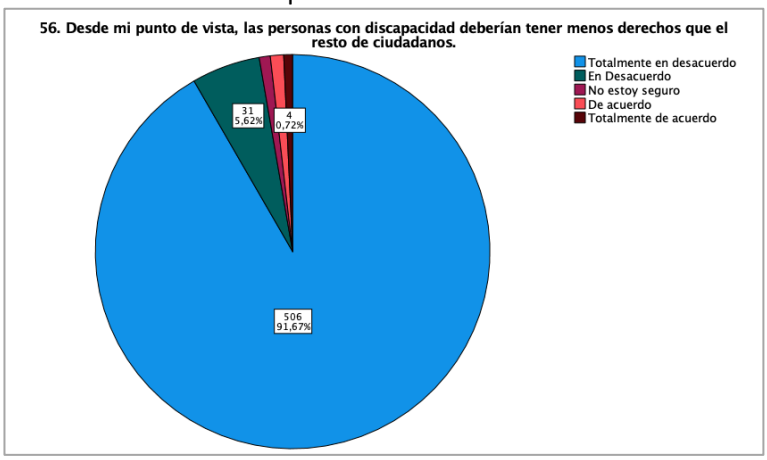


Nota: obtenido de SPSSv.28.

De igual modo, en cuanto concierne a la variable 56 (*M* = 1,14, *DT* = ,537, *ES* = ,023) *–desde mi punto de vista, las personas con discapacidad deberían tener menos derechos que el resto de ciudadanos–*, como plasma la figura 4.41, casi la totalidad del profesorado en formación encuestado (97,29%) afirmó estar en desacuerdo con respecto a que las personas que presentan bajo desempeño funcional deberían tener menos derechos que el resto de ciudadanos, siendo poco elevado (2,71%) el porcentaje de quienes afirmaron no estar seguros y estar de acuerdo con esta propuesta (que no deberían tener los mismos derechos que el resto de ciudadanos).

Figura 4.41.

Variable 56. Desde mi punto de vista, las personas con discapacidad deberían tener menos derechos que el resto de ciudadanos.

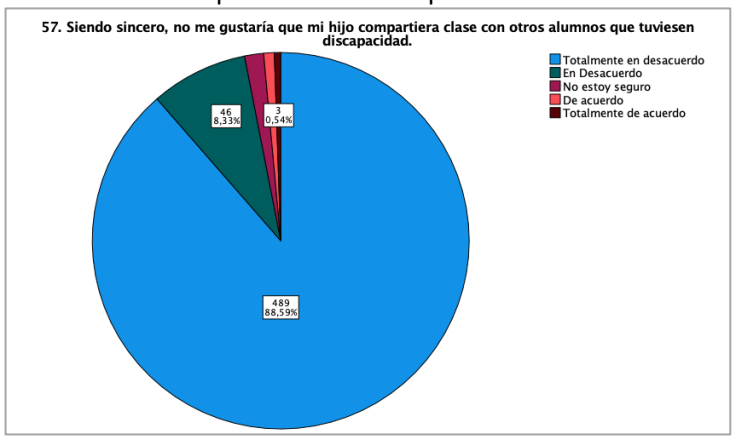


Nota: obtenido de SPSSv.28.

En lo atinente con la variable 57 (*M* = 1,16, *DT* = ,539, *ES* = ,023) *–siendo sincero, no me gustaría que mi hijo compartiera clase con otros alumnos que tuviesen discapacidad–* , como se presenta en la figura 4.42, casi la totalidad de los profesionales de la enseñanza encuestados (96,92%) afirmó estar en desacuerdo con que no les gustaría que sus hijos compartieran clase con otros alumnos que presentasen bajo desempeño funcional, siendo igualmente poco elevado (3,08%) el porcentaje de aquellos que afirmaron no estar seguros sobre esta propuesta y quienes afirmaron estar de acuerdo con que no les gustaría que sus hijos compartieran clase con otros alumnos que presentasen bajo desempeño funcional, lo que puede suponer la existencia de prejuicios entre el profesorado en formación, al tiempo que desconocimiento de las directrices jurídicas establecidas por la CDPD.

Figura 4.42.

Variable 57. Siendo sincero, no me gustaría que mi hijo compartiera clase con otros alumnos que tuviesen discapacidad.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

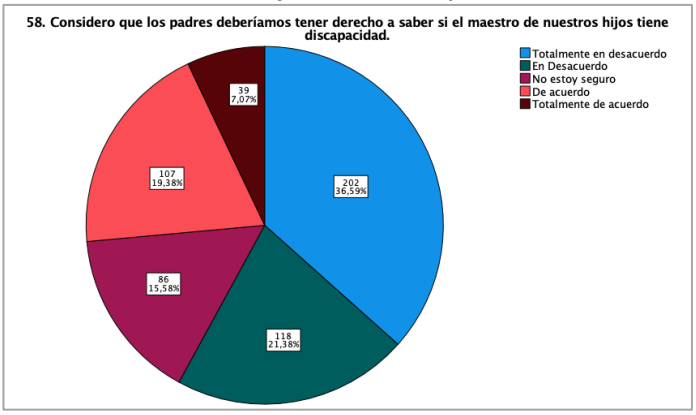
De igual modo, en lo que atañe a la variable 58 (*M* = 2,39, *DT* = 1,336, *ES* = ,057) *– considero que los padres deberíamos tener derecho a saber si el maestro de nuestros hijos tiene discapacidad–,* como sintetiza la figura 4.43, más de la mitad del profesorado en formación (57,97%) encuestado afirmó estar en desacuerdo con que los padres deberían tener derecho a saber si el maestro de sus hijos tiene discapacidad, al tiempo que algo más de una séptima parte (15,58%) afirmó no estar seguro con respecto a esta propuesta. Sobre este particular, resulta destacable que algo más de un cuarto de los encuestados (26,45%) afirmase estar de acuerdo con considerar que los padres deberían tener derecho a saber si el maestro de sus hijos presenta algún tipo de bajo desempeño funcional.

Y sobre la variable 59 (*M* = 1,58, *DT* = ,795, *ES* = ,034) *–si tuviera ocasión de elegir, nunca llevaría a mi hijo a un pediatra que tuviese discapacidad–*, como sintetiza la figura 4.44, más de tres cuartos del profesorado en formación encuestado afirmó estar en desacuerdo con esta propuesta (85,87%), pero nuevamente resulta –del todo– preocupante, que algo menos de una séptima parte de los encuestados (14,13%)

afirmase no estar seguro y estar de acuerdo con que si pudiesen elegir nunca llevarían a sus hijos a un pediatra que presentase algún tipo de bajo desempeño funcional.

Figura 4.43.

Variable 58. Considero que los padres deberíamos tener derecho a saber si el maestro de nuestros hijos tiene discapacidad.

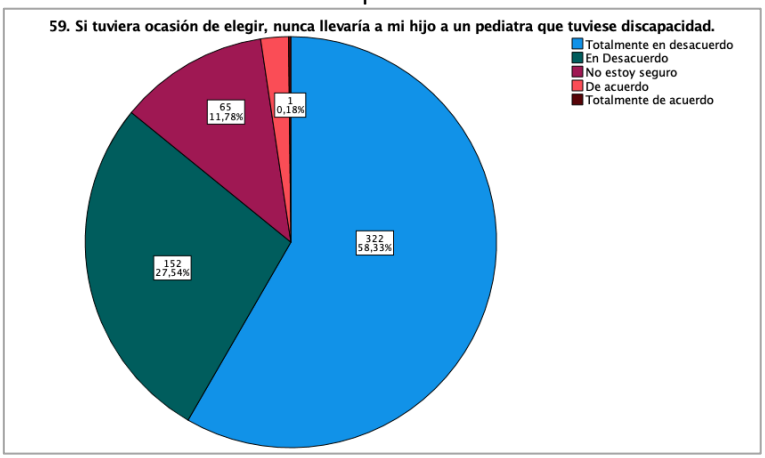


Nota: obtenido de SPSSv.28.

De igual manera, en relación con la variable 60 (*M* = 3,53, *DT* = 1,155, *ES* = ,049) – *he de reconocer que en alguna ocasión cuando he visto a un niño con lesión cerebral y a sus padres empujando del carricoche, he llegado a sentir un poco de lástima por ellos–,* como plasma la figura 4.45, casi un cuarto del profesorado en formación encuestado (21,20%) afirmó estar en desacuerdo con respecto a esta propuesta, algo más de una décima parte afirmó no estar seguro (10,68%) en cuanto a sentir un poco de lastima por los padres al ver en un carricoche a un niño que presenta bajo desempeño funcional, estando la mayoría de los encuestados (más de la mitad de ellos) de acuerdo en reconocer que en alguna ocasión, cuando han visto a un niño con lesión cerebral y a sus padres empujando del carricoche, han llegado a sentir un poco de lástima por ellos(68,12%).

Figura 4.44.

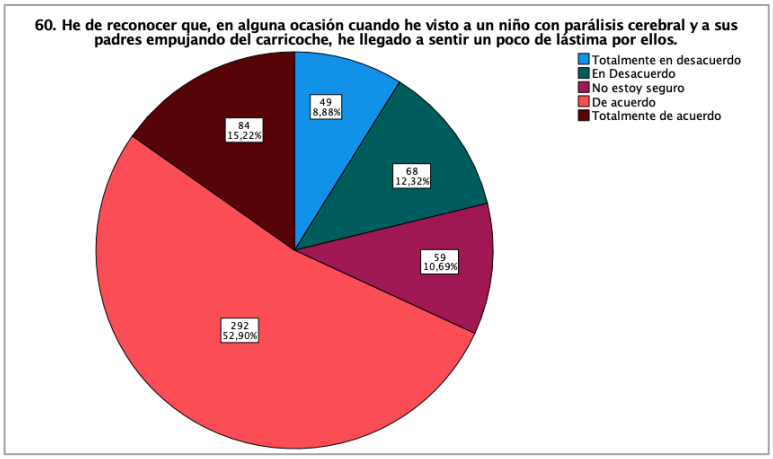
Variable 59. Si tuviera ocasión de elegir, nunca llevaría a mi hijo a un pediatra que tuviese discapacidad.



Nota: obtenido de SPSSv.28

Figura 4.45.

Variable 60. He de reconocer que, en alguna ocasión, cuando he visto a un niño con lesión[1] cerebral y a sus padres empujando del carricoche, he llegado a sentir un poco de lástima por ellos.

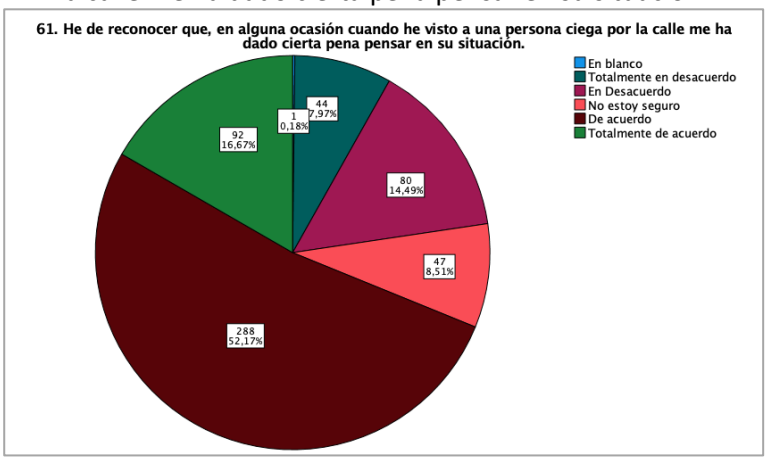


Nota: obtenido de SPSSv.28.

Con respecto a la variable 61 (*M* = 3,55, *DT* = 1,172, *ES* = ,050) *–he de de reconocer que en alguna ocasión cuando he visto a una persona ciega por la calle me ha dado cierta pena pensar en su situación–*, como sintetiza la figura 4.46, algo más de dos tercios de los encuestados (68,84%) afirmó estar de acuerdo con respecto a esta propuesta; algo más de una doceava parte de los encuestados (8,51%) afirmó no estar seguros con respecto a esta misma propuesta, afirmando cerca de una cuarta parte del profesorado en formación (22,46%) estar en desacuerdo en reconocer que en alguna ocasión cuando han visto a una persona ciega por la calle les ha dado cierta pena pensar en su situación.

Figura 4.46.

Variable 61. He de reconocer que, en alguna ocasión, cuando he visto a una persona ciega por la calle me ha dado cierta pena pensar en su situación.



Nota: obtenido de SPSSv.28.

[1] Aunque en la escala EPACODI-1 aparecen la expresión parálisis cerebral, con el transcurrir de la investigación se ha estimado más correcto y adecuado cambiar dicha expresión por lesión cerebral.

En su conjunto, estas variables que configuran la dimensión PA2 (*M* = 2,78, *DT* = ,965, *ES* = ,041) –percepción personal (individual) respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional–, como plasma la figura 4.47, casi la mitad de los profesores en formación encuestados (46,4%) afirmó estar en desacuerdo con conocer cuáles son los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional. Por otro lado, un tercio de los encuestados (33,2%) afirmó que no sabría decir cuáles serían estos derechos, si bien resulta extremadamente preocupante que un (20,5 %) casi un cuarto de estos profesionales encuestados, afirmase estar de acuerdo en conocer los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional, pero que a la hora de expresar la concreción de los mismos, estos profesionales no se han mostrado capaces de concretar o especificar –con ejemplos– cuáles son dichos derechos. Estos datos permiten llegar a confirmar que existe una fragante ausencia de esa formación de calidad especializada necesaria con respecto a la esencial necesidad de conocimientos sobre estos derechos, como ya ha quedado plasmado en la literatura especializada en la materia (entre otros, Echeita, 2019, 2021, 2022; Mirete *et al.*, 2020; Molina, 2017, 2020; Morales y Molina, 2023, Morales *et al.*, 2020; Morales *et al.*, 2023).

Figura 4.47.
Dimensión PA2**.** *Percepción personal del profesorado en formación con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional.*

DIMENSIÓN PA2. –*PERCEPCIÓN PERSONAL RESPECTO A LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS QUE PRESENTAN BAJO DESEMPEÑO FUNCIONAL*–

Valor	Frecue.	%	% válido	% acumul.	ES	%♂	%♀
TMEDS	18	3.3	***3.3***	3.3	.8	27.8	72.2
EDS	238	43.1	***43.1***	***46.4***	2.0	***16.4***	83.6
NSD	183	33.2	***33.2***	***79.5***	2.0	19.7	***80.3***
DA	74	13.4	***13.4***	92.9	1.5	24.3	75.7
TMDA	39	7.1	***7.1***	100.0	1.1	25.6	74.4
Total	552	100.0	**100.0**			19.6	80.4

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

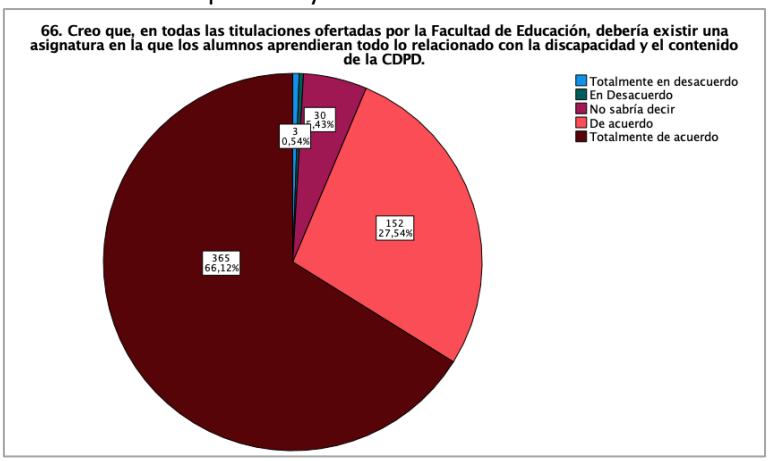
4.9. Desarrollo del objetivo específico OE9: describir la percepción del profesorado en formación con respecto a la necesidad de concienciación sobre formación (a nivel institucional, equipo de gobierno y profesorado) referente a los derechos reconocidos por la CDPD.

Para finalizar, a continuación se aborda el desarrollo del noveno objetivo específico de investigación propuesto (OE9) –*describir la percepción del profesorado en formación con respecto a la necesidad de concienciación sobre formación (a nivel institucional,*

equipo de gobierno y profesorado) referente a los derechos reconocidos por la CDPD–. Esta dimensión se encuentra configurada por variables 66, 68 y 70; con respecto a la variable 66 (*M* = 4,58, *DT* = ,663, *ES* = ,028) *–creo que en todas las titulaciones ofertadas por la facultad de educación, debería existir una asignatura en la que los alumnos aprendieran todo lo relacionado con la discapacidad y el contenido de la CDPD–*, como plasma la figura 4.48, un porcentaje muy pequeño (residual) del profesorado en formación encuestado (0,54%) afirmó estar en desacuerdo con respecto a esta cuestión, asimismo, el 5,43% afirmó que no sabría decir si en todas las titulaciones ofertadas por la facultad de educación debería existir una asignatura en la que los alumnos aprendieran todo lo relacionado con la diversidad funcional y el contenido de la CDPD; por el contrario, más de tres cuartos de los encuestados (93,66%, casi la totalidad) afirmó estar de acuerdo con que en todas las titulaciones ofertadas por la facultad de educación, debería existir una asignatura en la que los alumnos aprendieran todo lo relacionado con la diversidad funcional y con el contenido de la CDPD.

Figura 4.48.

Variable 66. Creo que, en todas las titulaciones ofertadas por la facultad de educación, debería existir una asignatura en la que los alumnos aprendieran todo lo relacionado con la discapacidad y el contenido de la CDPD.



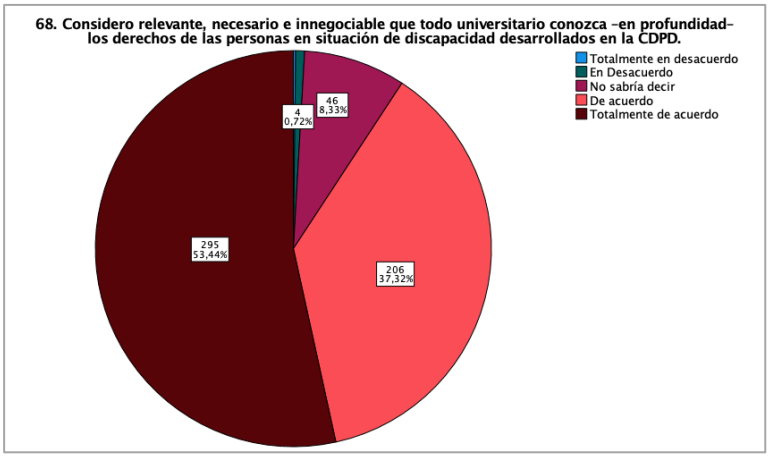
Nota: obtenido de SPSSv.28

Asimismo, con referencia a la variable 68 (*M* = 4,43, *DT* = ,691, *ES* = ,029) *–considero relevante necesario e innegociable que todo universitario conozca, en profundidad, los derechos de las personas en situación de discapacidad desarrollados en la CDPD–,* como sintetiza la figura 4.49, una porcentaje muy pequeño (residual) del profesorado en formación encuestado (0,72%) afirmó estar en desacuerdo si consideraba necesario e innegociable que todo universitario conociese –en profundidad– los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional desarrollados en la CDPD–; el 8,43% afirmó que no sabría decir si consideraba necesario este tipo de conocimientos, resultando verdaderamente abrumador que casi la totalidad de los encuestado (90,76%) afirmase estar de acuerdo con respecto a esta propuesta, considerando necesario y relevante que todo universitario conozca –en profundidad–

los derechos de las personas que se encuentran en situación de discapacidad por motivo de bajo desempeño funcional.

Figura 4.49.

Variable 68. *Considero relevante, necesario e innegociable que todo universitario conozca –en profundidad– los derechos de las personas en situación de discapacidad desarrollados en la CDPD.*

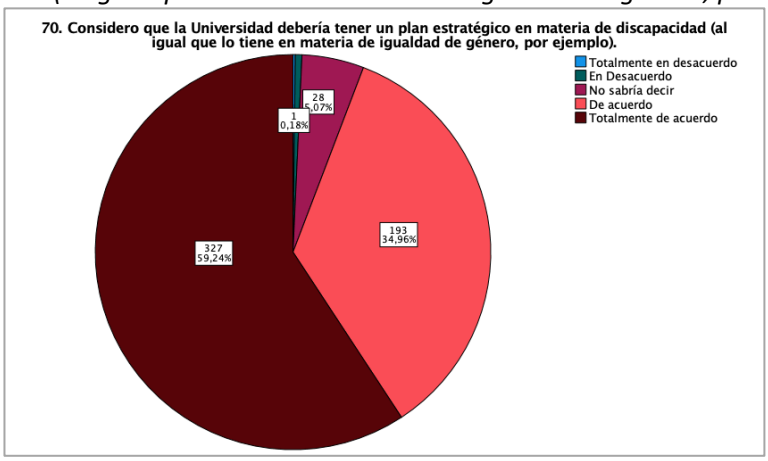


Nota: obtenido de SPSSv.28.

De igual manera, en lo atinente a la variable 70 (*M* = 4,53, *DT* = ,637, *ES* = ,027) –*considero que la Universidad debería tener un plan estratégico en materia de discapacidad (al igual que lo tiene en materia de igualdad de género, por ejemplo)*–, como plasma la figura 4.50, casi la totalidad del profesorado encuestado (94,20%) afirmó estar de acuerdo con que la Universidad debería tener un plan estratégico en materia de discapacidad (al igual que lo tiene en materia de igualdad de género, por ejemplo), pero por el contrario, el porcentaje de los encuestados que afirmó estar en desacuerdo (0,18%) resultó del todo residual; aunque respecto a esta cuestión, resulta preocupante que el 5,80% de los encuestados afirmasen que no sabrían decir si la Universidad debería tener un plan estratégico sobre esta materia.

Figura 4.50.

Variable 70. C*onsidero que la Universidad debería tener un plan estratégico en materia de discapacidad (al igual que lo tiene en materia de igualdad de género, por ejemplo).*



Nota: obtenido de SPSSv.28.

En su conjunto, estas tres variables configuran la dimensión PA7 –*concienciación sobre formación (a nivel institucional, profesorado y equipo de gobierno) respecto a derechos reconocidos en la CDPD*–, y de acuerdo con los resultados de investigación obtenidos a través de los análisis descriptivos realizados a esta dimensión (que se presentan sintetizados en la figura 4.51), se pone de manifiesto que estos profesionales en formación afirmaron de manera ampliamente mayoritaria (algo más de tres cuartas partes, 75,9%) que tanto el equipo de gobierno como su profesorado (el que les imparte clase activamente) por su elevada relevancia e implicación directa a la hora de diseñar e impartir los títulos universitarios, deberían tener una elevada concienciación y formación sobre dicha materia. Por otro lado, casi una cuarta parte de ellos (24,1%) afirmó desconocer si realmente existe (entre el equipo de gobierno y dicho profesorado universitario) esa deseada y necesaria formación y concienciación sobre tales derechos. Sin lugar a dudas, este hecho que –a todas luces– debiera ser incontrovertible (por necesario, y por estar mandatado en la normativa que incumbe tanto a los equipos de gobierno como al profesorado universitario, revela una situación tan inaceptable como desalentadora puesto que supone "*que a fuerza de no avanzar, vamos retrocediendo"* (Morales y Molina, 2024).

Figura 4.51.
Dimensión PA7**.** Concienciación sobre formación (a nivel institucional, equipo de gobierno y profesorado) referente a los derechos reconocidos por la CDPD.

DIMENSIÓN PA7. –*CONCIENCIACIÓN SOBRE FORMACIÓN (A NIVEL INSTITUCIONAL, EQUIPO DE GOBIERNO Y PROFESORADO) RESPECTO A LOS DERECHOS RECONOCIDOS EN LA CDPD*–

Valor	Frecuencia	%	% válido	% acumulado	ES	%♂	%♀
TMEDS	1	0.2	***0.2***	0.2	.2	0.0	100.0
EDS	28	5.1	***5.1***	***5.3***	.9	***32.1***	67.9
NSD	104	18.8	***18.8***	***24.1***	1.6	22.1	77.9
DA	200	36.2	***36.2***	60.3	2.0	21.5	78.5
TMDA	219	39.7	***39.7***	100.0	2.1	15.1	***84.9***
Total	552	100.0	**100.0**			19.6	80.4

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS v.28.

En relación con este asunto puede resultar más que evidente que el contenido estratégico recogido en el artículo n.º 8 de la CDPD (dedicado a la *toma de conciencia*) no podrá llevarse a efecto –ni tampoco a término– si el profesorado universitario, como principales agentes encargados de su promoción (y difusión, diseño de actuaciones, desarrollo de las mismas y evaluación de resultados –en materia de derechos)–, no solamente parecieran desconocer –presuntamente– el tenor literal de la ley (su contenido, alcance y concreción) sino que –además– pareciese que realmente lo desconocen (siendo esta la mirada con que son observados por parte de estos

profesionales en formación encuestados), resultando así que la inclusión educativa (en palabras de Molina, 2020, p. 166) no sea más que *"un engaño revestido de verdad"*. Sobre este parecer, caben destacar resultados concordantes con respecto a este asunto en la literatura especializada (entre otros, Echeita, 2019, 2021, 2022; Gómez *et al.*, 2023; Molina, 2017; Morales y Molina, 2023; Morales *et al.*, 2020; Morales *et al.*, 2023).

Analizados en su conjunto, estos resultados muestran estar correlacionados entre sí, dando respuesta tanto a los objetivos generales (OG1 y OG2), como a los objetivos específicos planteados por esta investigación. Este estudio ha revelado que, en gran medida (64,1%), el alumnado en formación encuestado (como profesionales educativos) carece de los conocimientos superfluos (generales) necesarios sobre los contenidos de tipo jurídico presentes en la CDPD (ONU, 2006). De igual manera, ha revelado la inconsistencia de posesión (por parte de del profesorado en formación encuestado) de los conocimientos jurídicos precisos propugnados por esta convención, suponiendo el incumplimiento por parte de la facultad de educación de implantar una formación –realmente– inclusiva que acoja a todo el alumnado en el ámbito universitario. Igualmente, se ha puesto de manifiesto una carencia importante en cuanto a recibir una formación universitaria especializada (lo que supone que sea de calidad), y que comporte contenidos jurídicos específicos presentes en el articulado de la convención que pudieran ser determinantes para ofrecer servicios de calidad a ese alumnado históricamente discriminado por presentar bajo desempeño funcional.

Asimismo, resulta del todo preocupante que la mayoría de los encuestados en este estudio (66,7%) afirmen no saber decir si han recibido formación sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, siendo nuevamente resaltable que una mayoría de este profesorado en formación (54,2%) afirme no saber decir si percibe algún tipo de situaciones de discriminación por presentar bajo desempeño funcional. De igual manera, estos profesionales en formación se posicionaron en proporciones muy parecidas en cuanto a estar de acuerdo y en desacuerdo sobre la modalidad de escolarización más adecuada para aquel alumnado que presenta bajo desempeño funcional en los diferentes niveles educativos (20,3%, de acuerdo y 24,7% en desacuerdo), siendo de nuevo resaltable –a la vez que muy preocupante– que la mayoría de ellos (55,1%) afirmase no saber decir cuál sería el tipo de escolarización más adecuada para este alumnado discriminado por presentar bajo desempeño funcional.

De igual modo, la mayoría de estos profesionales en formación (94,8%) afirmó estar de acuerdo en no observar situaciones de discriminación hacia las personas que presentan bajo desempeño funcional en el ámbito universitario, pero resulta nuevamente preocupante que una pequeña proporción de estos profesionales (5,2%) en formación sí observase este tipo de situaciones hacia las personas que presentan bajo desempeño funcional, lo que vendría a significar que en el ámbito formativo universitario no se cumplen ni ejercitan las directrices jurídicas establecidas por la legislación actualmente vigente en materia de formación inclusiva en la Universidad.

Por otro lado, casi un cuarto del alumnado encuestado (20,5%) afirmó que conoce cuáles son los derechos de estas personas históricamente discriminadas; pero lo realmente preocupante para este equipo de investigación, resulta ser que a la hora de expresar la concreción de estos derechos, casi un cuarto de estos profesionales (24,1%) resultó ser incapaz de concretar o especificar –poniendo ejemplos– cuáles son dichos derechos (OE8). Igualmente, resulta que estos profesionales en formación afirmaron –de manera ampliamente mayoritaria– que su profesorado debería tener una elevada concienciación y formación sobre la materia aquí tratada. Pero por otro lado, casi una cuarta parte de ellos (79,5%) afirmó desconocer si realmente existe –entre dicho profesorado universitario– esa deseada y necesaria formación y concienciación sobre los derechos establecidos por la CDPD (ONU, 2006) de aplicación al ámbito formativo universitario. Por ello, este estudio permite dar respuesta al tercer objetivo general planteado por los investigadores, referido a *la necesidad y pertinencia de diseñar –en un futuro próximo– una guía docente –de carácter transversal– que incorpore descriptores de competencias, prácticas activas y resultados de aprendizaje en relación con los contenidos de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD).*

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

"No debemos enseñar lo que sabemos, sino lo que son capaces de aprender los alumnos".

Jan Amos Comeniusi (1592-1670). Pedagogo (Uherský Brod, Moravia, 28 de marzo de 1592 - Ámsterdam, 15 de noviembre de 1670) fue un teólogo, filósofo y pedagogo nacido en la actual República Checa.

Índice del capítulo 5

Capítulo 5. Conclusiones..... 265
5.1. Proceso de análisis exploratorio realizado al instrumento de investigación EPACODI-1..... 267
5.2. Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la Universidad para la formación inicial de los maestros..... 268
5.3. Validación de la escala EPACODI-1: percepción de los universitarios sobre educación inclusiva..... 271
5.4. Percepción del alumnado universitario al respecto de su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1..... 275
5.5. Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva..... 277
5.6. Percepción de los profesores en formación sobre los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional..... 280
5.7. Conclusiones finales..... 285

Capítulo 5. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones que se consideran más relevantes en cuanto corresponde a los resultados de investigación obtenidos por el transcurrir de esta tesis doctoral. Estas conclusiones se presentan debidamente organizadas de acuerdo con las publicaciones realizadas y presentadas en el capítulo de resultados de la tesis.

5.1. Proceso de análisis exploratorio realizado al instrumento de investigación EPACODI-1.

El instrumento aquí presentado y aplicado a los profesionales en formación (EPACODI-1), reportó unos índices psicométricos muy satisfactorios en lo que se refiere al juicio de los expertos (siete jueces) que realizaron su validación a través de la aplicación del método Delphi (cfr. Linstone y Turoff, 1975, 2011; López, 2018; Norman y Helmer, 1963), utilizando para ello un proceso de comunicación grupal que resultó efectivo y que permitió a dicho grupo actuar como un todo unificado (manteniendo el anonimato entre ellos), y a través de varias rondas permitió poder tratar eficazmente el problema de estudio. Las respuestas de los jueces al ser sometidas a análisis de consistencia interna mediante la prueba de concordancia de rangos (con el paquete estadístico IBM SPSS –versión 22–), prueba –no paramétrica– Ŵ de Kendall (1938), reportó un buen valor de concordancia (,962) para toda la escala mostrando una elevada concordancia entre los jueces expertos, de acuerdo con lo indicado por Moreno (2008). El proceso de análisis para la obtención de estos resultados ha sido explicitado en el capítulo de resultados.

Por otro lado, en cuanto a lo referido a la consistencia interna del instrumento, este fue sometido a análisis aplicando el método de equivalencia racional (α de Cronbach, 1951) para los 59 elementos (ítems) que componían en un principio la escala, arrojando un valor α que supuso un elevado nivel de fiabilidad del instrumento (,930) de acuerdo con los indicadores referidos en Malhotra (2011). La confiabilidad del instrumento también fue comprobada utilizando los métodos de Split-Half (o de dos mitades) y el método de Kuder-Richardson (1937) –o de consistencia interna–. Para el análisis Split-Half se clasificaron los ítems que componen la escala en pares e impares utilizando la fórmula de profecía de Spearman-Brown, correlacionando las puntuaciones con el coeficiente r de Pearson corregido, obteniendo de esta manera una correlación entre formularios que pudo considerarse como muy buena (,988). Asimismo, el coeficiente de Spearman-Brown arrojó también un elevado valor (,994) al igual que el coeficiente de Guttman (,989), lo que permite poner de manifiesto que el instrumento creado por el equipo de investigación (escala EPACODI-1) posee buenas cualidades psicométricas en lo que respecta a su consistencia interna según los indicadores propuestos por Quezada (2014), Malhotra (2011), Ferrando y Anguiano (2010) o Ferrando *et al.* (2022). En este

sentido, puede indicarse que el instrumento de investigación es apto para extraer –de manera fiable– toda una serie de resultados de investigación que revelan –de manera certera– cuál es la percepción de los profesionales en formación (de último curso) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia con respecto a los conocimientos adquiridos –o no– relacionados con la CDPD (ONU, 2006) y los derechos de las personas que se encuentran en situación de discapacidad por presentar bajo desempeño funcional; y todo ello desde la observancia más rigurosa posible de los contenidos de tipo jurídico establecidos por esta convención y de aplicación al ámbito educativo.

5.2. Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la Universidad para la formación inicial de los maestros.

Con respecto al análisis exploratorio realizado al instrumento de investigación (mediante AFE), se debe tener en consideración lo expuesto en el capítulo 3.1 (de resultados), así como lo recogido en el capítulo de libro titulado "*las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la universidad para la formación inicial de los maestros".* Cabe mencionar aquí que este ha tenido como objetivo descubrir la existencia de posibles variables latentes en la escala EPACODI-1 (Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad –CDPD–); y para ello, en primer lugar, el instrumento fue sometido a análisis factorial exploratorio (AFE) mediante la aplicación de técnicas multivariadas, como puede deducirse de la evidencia empírica, tal y como recomiendan –entre otros– Cuesta *et al.* (1996), Ferrando *et al.* (2022), Ferrando y Anguiano (2010), o Pérez (2004). Haber seguido a Nunnally y Bernstein (1994), comportó desarrollar la extracción de los factores (o variables latentes) permitiendo así descubrir la dimensionalidad subyacente de los datos vinculados a la escala EPACODI-1, puesto que la aplicación de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de Análisis del Sistema de Medición (MSA) reportaron un resultado que aconsejaba la pertinencia de la realización del análisis factorial.

En lo que se refiere a la prueba de esfericidad de Bartlett (1950), la matriz de correlaciones policóricas reveló que se cumplía con la condición de intercorrelación de los ítems (siendo Chi-cuadrado= 24277.78, *g*l= 903, y *p*< 0,001). Como puede deducirse de la literatura especializada (Bentler, 1977; Buja y Eyuboglu, 1992; Harman, 1976; Lorenzo-Seva, 2003; Lorenzo-Seva y Van Ginkel, 2015), la extracción de factores fue realizada siguiendo el método de mínimos cuadrados ordinarios (ULS/OLS), y el método de ejes principales (como recomiendan –Ferrando y Anguiano, 2010– para este tipo de estudios en los que hay ausencia de normalidad). El análisis –previo– de la matriz de correlaciones policóricas fue realizado con varios programas estadísticos (entre ellos R –versión 1.3.1056–, SPSS –versión 22– y Factor Analysis –v.10.3.01 XP–) comprobando si los resultados obtenidos por cada uno de ellos eran –en gran medida– coincidentes entre sí. Para ello, se siguió la regla de Gutman-Kaiser para la retención de los factores,

conservando –en un primer momento– aquellos cuyo *eigenvalue* –valor propio– fuese superior a la unidad (obtenido a partir de análisis paralelo, análisis de ejes principales y análisis de mínimos cuadrados ordinarios –MCO–) aplicando la rotación factorial oblicua Promax, en la medida en que este tipo de rotación proporciona estimadores cercanos a cero, hecho que permite a los investigadores profundizar sobre el origen de los conceptos implicados en dichos factores (todo ello queda establecido en la literatura especializada y atendiendo tanto a los fundamentos conceptuales como a la evidencia empírica: Beavers *et al.*, 2013; Conway y Huffcutt, 2003; Costello y Osborne, 2005; Fabrigar *et al.*, 1999; Hair *et al.*, 2010). En este sentido, autores como Fabrigar *et al.* (1999), o Hair *et al.* (2010) ponen de manifiesto que se han encontrado evidencias críticas con este criterio por proporcionar resultados imprecisos; no obstante, y tal y como se recomienda en la literatura especializada, la regla de Gutman-Kaiser (Guttman, 1953; Kaiser, 1960), o regla K1 (que suele aplicarse para determinar el número de factores correspondientes con autovalores mayores que la unidad a través de la auto-descomposición de la matriz de correlaciones sin reducir), fue en el caso del análisis de la escala EPACODI-1 aplicada estimando este criterio, pero con un límite algo inferior a la unidad (aprox. 0,80), lo que supuso la obtención y retención final de 8 factores bien definidos.

Asimismo, Conway y Huffcutt (2003) sugieren que la lógica original subyacente a la supresión de las cargas de los ítems inferiores a 0,4 se encuentra basada en la sugerencia de Stevens (2002). Este autor estima esta carga como adecuada para poder interpretar los datos, puesto que las cargas superiores a 0,4 representan valores significativos. Esta observancia supuso la retención de un factor más de los reportados inicialmente, siendo este otro de los criterios seguidos para configurar –finalmente– el número de factores a retener.

Por otro lado, se tubo presente el criterio del porcentaje de varianza total explicada por el modelo, pudiéndose considerar que el porcentaje obtenido por la escala creada (EPACODI-1) resultó alto o próximo a los límites establecidos en la bibliografía especializada, en la cual pueden encontrarse evidencias con respecto a los umbrales porcentuales para la extracción de factores, estimando una varianza mínima del 60% (como indican Hair *et al.* –2010– o Mavrou –2015–). Este es el caso de la escala EPACODI-1, que una vez analizada reportó una varianza total explicada del 70% por mor de los ocho factores retenidos. De igual manera, se siguieron también los criterios establecidos por Rietveld y van Hout (1993); estos autores establecieron como valores estimatorios apropiados para la validez de una escala una varianza total explicada de entre el 70 y el 80% para cualquier instrumento de investigación, siendo este criterio también cumplido por la escala analizada. Asimismo, se aplicó otro criterio empleado –de manera general– para la delimitación de la cantidad de factores a retener en las escalas de tipo ordinario no normado, consistente en aplicar en el análisis la eliminación de aquellas variables que presentaban correlaciones con cargas entre ellas inferiores < 0,30.

Asimismo, para la retención de los ocho factores seleccionados se tuvo en cuenta otro criterio consistente en comprobar si el índice RMSR (Standardized Root Mean Square Residual) se situaba dentro de los límites aconsejados en la literatura especializada; en ella se estima que dicho índice es una técnica considerada como una medida absoluta de ajuste (definida como la normalización de la diferencia entre la correlación observada y la correlación pronosticada). El análisis realizado a la escala EPACODI-1 reportó un valor RMSR < 0,05 (siendo 0,05 la referencia inicial para considerar el ajuste de la escala como bueno (Browne y Cudeck, 1993; Harman, 1976 o Kelley, 1935). Sobre esta técnica, Hu y Bentler (1999) ponen de manifiesto que un valor cero indica un ajuste perfecto y un valor inferior a 0,08 se considera un buen ajuste. Como ya ha sido expuesto en el capítulo de resultados, finalmente se retuvieron los siguientes factores (o dimensiones): PA1 –c*onocimientos exhaustivos sobre la CDPD*–, reportó el mayor porcentaje de varianza total explicada (11,10%), quedando constituido por 11 variables (de la p15 a p25). Los factores –o dimensiones– PA4 (*formación recibida sobre las personas en situación de discriminación por bajo desempeño funcional*) y PA2 (*percepción personal respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional*) sobrepasan el 3% de varianza total explicada (3,76 para PA4 y 3,80 para PA2), estando conformados por ocho y nueve variables –respectivamente– (variables p28 a p34, con p36 y p37 para PA4, y variables p54 a p61 para PA2). Y con referencia a los factores PA5 (denominado *percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional*), PA3 (*percepción sobre situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional*) y PA7 (*concienciación sobre formación –a nivel institucional, profesorado y equipo de gobierno– respecto a los derechos reconocidos en la CDPD*), estos factores reportan una varianza total explicada por encima del 2% (en concreto 2,73 para PA5; 2,60 para PA3 y 2,11 para PA7), quedando configurados por tres ítems (o variables) cada uno de ellos (variables p46, p47 y p48 para PA5; p50, p52 y p53 para PA3, y p66, p68 y p70 para PA7). De igual modo, en cuanto se corresponde con los dos factores –o dimensiones– restantes (PA6 –*formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional*– y PA8 –*conocimientos superfluos sobre la CDPD*–), ambos superan el 1% de varianza total explicada. De manera concreta, el 1,97% para PA6 y 1,85% para PA8, quedando estos dos factores configurados –también– por tres ítems –o variables– cada uno de ellos (variables p41, p43 y p45 para PA6, y p12, p13 y p14 para PA8). Si se atiende a la literatura especializada en análisis factorial no normado, las fuentes hacen algunas recomendaciones sobre el número de variables para configurar los factores, y entre ellas se encuentra la estimación del número mínimo de variables requeridas para la configuración de un factor consistente, siendo aconsejado que se establezca en tres las variables (o ítems) mínimas por factor, lo que permite mayor robustez psicométrica a los factores retenidos.

De acuerdo con lo hasta aquí descrito, los análisis realizados a los factores retenidos de la escala EPACODI-1 permiten visualizar una imagen actual y real sobre el estado en

el que se encuentra la formación de estos profesionales de la educación (alumnado universitario de 4.º curso –finalista–), con respecto a los conocimientos atesorados por estos con referencia a la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas *en situación de* Discapacidad (ONU, 2006), y sobre si estos conocimientos han producido (tanto en los contenidos como en la práctica) algún tipo de modificación en sus percepciones sobre la educación inclusiva del alumnado que presenta bajo desempeño funcional. Por otro lado, se ha realizado un análisis de los fundamentos jurídicos establecidos por esta convención para intentar comprobar si tales fundamentos han dado lugar a aquellos cambios profundos en nuestro sistema educativo (cambios tan necesarios como esenciales) que conduzcan a establecer una formación de calidad para todos los profesionales de la educación; precisamente esa educación de *calidad* perseguida –a voces– por la CDPD. Asimismo, recibir este tipo de formación de calidad puede suponer –necesariamente– una posterior práctica profesional (de maestro o profesor) con un alto nivel de calidad y profesionalidad, y encaminado a conseguir la implantación de una formación profesional que sea capaz de acceder a todo el alumnado y que consiga eliminar cualquier atisbo de discriminación que pueda estar presente en estos profesionales educativos (hacia las personas que presentan bajo desempeño funcional), implicando un mayor conocimiento y toma de conciencia (Illán y Molina, 2013) que tenga en cuenta las posibles situaciones de discriminación sufridas por estas personas, y que históricamente han sido excluidas u ocultadas al resto de ciudadanos. De otra parte, también puede debatirse sobre la implicación activa de los equipos directivos, del profesorado y del alumnado con respecto a la puesta en práctica en las aulas universitarias de la educación inclusiva (establecida por el art. º 24 de la CDPD –ONU, 2006–).

5.3. Validación de la escala EPACODI-1: percepción de los universitarios sobre educación inclusiva.

En lo atinente al epígrafe correspondiente al artículo publicado con el título "*Validación de la escala EPACODI-1: percepción de los universitarios sobre educación inclusiva*", a continuación se presentan los resultados que se han considerado más significativos con relación al análisis factorial confirmatorio (AFC) realizado al instrumento de investigación EPACODI-1. En este caso, el análisis realizado corresponde a cuatro de las dimensiones que configuran una de las dos subescalas en las que se estructura el instrumento de investigación. Con la finalidad de dar respuesta al primer objetivo general de la tesis establecido en esta investigación –OG-1– (*conocer la percepción que el profesorado en formación –alumnado finalista de cuarto curso– de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia manifiesta al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad –CDPD–)*, y atendiendo –siempre– a los preceptos legales marcados tanto por la CDPD, como también por la Constitución Española (1978), el Real Decreto

Legislativo 1/2013, la Ley Orgánica 2/2006, la Ley Orgánica 3/2020, y la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) que hacen referencia a los derechos de las personas en situación de discapacidad por motivo de bajo desempeño funcional desde la óptica educativa, en primer lugar se hace necesario manifestar que los análisis realizados a estos textos legales de tipo jurídico, han permitido observar un evidente y reiterado incumplimiento (por parte de todos los organismos que configuran la estructura del Estado español) de una parte importante de los derechos relacionados con la educación inclusiva (derechos inherentes a las personas que presentan cualquier tipo de bajo desempeño funcional y –como no– que amparan también al resto del alumnado, incluido aquel que pueda encontrarse en riesgo de exclusión).

Para conocer las percepciones de los participantes en la investigación con respecto al primer objetivo general planteado (OG-1), fue seleccionada una de las dos subescalas que estructuran la escala EPACODI-1, compuesta por cuatro dimensiones (factores), las cuales fueron sometidas a un análisis factorial confirmatorio (AFC), buscando de este modo obtener una respuesta válida y fiable con respecto a cuatro de los objetivos específicos planteados por los investigadores, de manera que fuese coherente con el adecuado desarrollo de la investigación; estos objetivos fueron los siguientes: OE8 (conocer la percepción personal (individual) de estos profesionales en formación con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional); OE6 (describir la percepción del profesorado en formación sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional); OE7 (describir la percepción del profesorado en formación sobre la posible existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional), y OE9 (describir la percepción del profesorado en formación con respecto a la necesidad de concienciación sobre formación (a nivel institucional, equipo de gobierno y profesorado) referente a los derechos reconocidos por la CDPD). Para ello, se procedió a aplicar el método factorial multivariado confirmatorio –AFC– (recomendado por, entre otros autores, Adachi, 2015; Beavers *et al.*, 2013; Bentler, 1977; Bentler y Bonett, 1980; Buja y Eyuboglu, 1992; Conway y Huffcutt, 2003; Costello y Osborne, 2005; Fabrigar *et al.*, 1999; Ferrando y Anguiano, 2010; Ferrando, Lorenzo-Seva, Hernández-Dorado, y Muñiz, 2022; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019; Hair *et al.*, 2010; Harman, 1976; Lorenzo-Seva, 2003; Lorenzo-Seva y Van Ginkel, 2015; Mavrou, 2015; Stevens, 2002). Para su estimación, se ha aplicado el método paralelo de mínimos cuadrados ordinarios (MCO) y mínimos cuadrados no ponderados (ULS) siguiendo las recomendaciones de Bollen (1989) y Jöreskog y Sömborn (1989), a partir de la matriz de correlaciones policórica (que es una de las más adecuadas para variables de tipo ordinal), aplicando también –como método de rotación oblicua– el Promax. Una vez realizado el análisis, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) confirmó la pertinencia de la realización del análisis factorial, mostrando la prueba de esfericidad de Bartlett que la matriz de correlaciones policóricas cumplía con la condición de intercorrelación de los ítems (X^2= ,635.28 , gl= 62, y p < ,001), obteniendo las cuatro dimensiones analizadas –en su conjunto– una varianza total explicada del

65%. Asimismo, la matriz del modelo factorial permitió comprobar que estas dimensiones quedaban perfectamente definidas, puesto que el residuo medio cuadrático estandarizado (RMSR) obtenido se situó en ,040 lo que indicó una buena bondad de ajuste del modelo estudiado conforme a los parámetros establecidos por Harman (1976) y Kelley (1935). En cuanto a los índices de ajuste del modelo mediante la aplicación de la correlación policórica, estos se situaron en los límites establecidos en la literatura especializada, tanto el índice de bondad de ajuste (GFI= ,99), como el índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI= ,81). Al aplicar a estas subescalas el método de correlaciones de Pearson (para realizar una comparación entre ambos métodos), los índices anteriormente mencionados resultaron muy similares (GFI= ,99; AGFI= ,97; RMSR < ,05) siendo estos resultados satisfactorios. Para la realización de estos análisis y la obtención de los resultados pertinentes, se utilizaron los programas estadísticos Factor Analysis (v.10.3.01.XP), R (v.4.2.0) y SPSS (v22 y v28), de manera que quedó confirmado que las cuatro dimensiones analizadas eran consistentes, confiables, válidas y consistentes para medir lo que se pretendía. Asimismo, la aplicación de la prueba de Friedman reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis intrasujeto (X^2= 1722.364; *gl*= 4; *p* < ,001).

En lo atinente con la dimensión PA2 (*percepción personal respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional*), esta agrupa las variables p54 a p61, explicando el 22% de la varianza total, siendo su estadístico de confiabilidad α= ,693. Los estadísticos descriptivos de esta dimensión PA2 (*M*= 2,78; *DT*= ,965, *p* < ,001), revelaron que los encuestados le otorgaron un valor algo por debajo de la media, siendo puntuada en mayor medida por los hombres (*M*= 2,90, *DT*= 1,041, *SE*= ,100, *p* > ,05) que por las mujeres (*M*= 2,75, *DT*= ,945, *SE*= ,045, *p* > ,05), situándose el índice *Z* de igualdad de medidas por debajo de la media (*Z*= -1,422), hecho que permitió verificar y conocer las medidas otorgadas por los encuestados en cuanto a esta dimensión. De igual manera, permitió comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas según la edad de los encuestados (*p* < ,05) y la especialidad cursada (*p* < ,001), motivo por el cual se rechazó la hipótesis nula (H_o) de igualdad de medidas. Por otro lado, el análisis de correlaciones reveló que el factor PA2 se encuentra correlacionada de forma directa y estadísticamente significativa (*p*= 0,36) con el factor PA5, indicando que cuando aumenta la formación recibida sobre el derecho a la inclusión educativa del alumnado que presenta bajo desempeño funcional, también aumenta la percepción respecto a la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional. Asimismo, con respecto a los factores PA2 y PA3, estas presentan una correlación inversa estadísticamente significativa (*p*= -0,32) sugiriendo que una disminución en la *percepción personal respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funciona* puede suponer una disminución en la *percepción sobre situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional*. En lo atinente con los factores PA2 y PA7, estos también presentan una correlación inversa estadísticamente significativa (*p*= -,26), suponiendo que una disminución en la

percepción personal respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional puede suponer una disminución en la *concienciación sobre formación (a nivel institucional, profesorado y equipo de gobierno) respecto a los derechos reconocidos en la CDPD*.

Por lo que respecta a la dimensión PA5, esta quedó configurada por las variables p46, p47, y p48 (denominándose *percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional*[2]), y explica el 16% de la varianza total de esta subescala. Si bien este factor reportó un elevado valor alfa (*α*= ,917), en lo que se refiere a la media arrojó el mismo valor que el anterior (*M*= 2,78), con una desviación estándar más elevada (*DT*= 1,028, *p* < ,001), evidenciando que los hombres otorgaron mayor puntuación a esta propuesta (*M= 2,93, DT= ,983, ES= ,095, p* > ,05) que las mujeres (*M= 2,75, DT= 1,036, ES= ,049, p* > ,05), no rechazando la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medidas y situándose el índice *Z* por debajo de la media (*Z*= -1,908, *p* > ,05). Estos datos permitieron comprobar la percepción de los encuestados con respecto a cuál es la escolarización más adecuada para el alumnado que presenta bajo desempeño funcional, no observándose diferencias estadísticamente significativas según la edad de los encuestados (*p* > ,05), pero sí en cuanto se refiere a las especialidades cursadas (*p* < ,001), rechazando de esta manera la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medidas. El análisis de correlaciones realizado a la dimensión PA5 *–percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional–* evidenció una correlación de tipo positivo (*p*= 0,36) con el factor PA2 (*percepción personal individual con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional)*, pudiéndose interpretar que cuando aumenta la percepción personal individual con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional, igualmente aumenta la percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional.

En lo atinente con la dimensión PA3 (*percepción sobre situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional*), esta agrupa a las dimensiones p50, p52 y p53, explicando el 14% de la varianza total. Los análisis realizados revelaron que los encuestados dieron la puntuación más alta a este factor (*α* = ,679, *M*= 4,72; *DT*= ,583, *p* < ,001). Este hecho demuestra que los profesionales encuestados no percibieron prejuicios entre sus contactos y amigos relacionados con situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional. La realización del análisis de comparaciones de medidas evidenció que las mujeres otorgaron mayor puntuación a esta propuesta (*M = 4,73, DT= ,547, ES=,026, p* > ,05) que los hombres (*M= 4,67, DT= ,710, ES= ,068, p* > ,05), lo que supuso no rechazar la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medidas, situándose el índice *Z* por debajo de la media (*Z*= -0,324), lo que permitió medir adecuadamente la percepción

[2] Originalmente, la dimensión (o factor) PA5 fue titulada: Formación recibida sobre el derecho a la inclusión educativa del alumnado con mayor grado de discapacidad según la CDPD; pero la propia evolución de la investigación condujo al equipo de investigación a realizar su cambio nominativo y evolucionar su título a la redacción actual (*percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional).*

mantenida por este profesorado en formación al respecto de percibir situaciones de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional, no apreciándose diferencias estadísticamente significativas según la edad de los encuestados (p= ,937), ni tampoco ni en cuanto a la especialidad cursada ($p \geq$,157). Con relación a las correlaciones entre los factores, estas indican que las dimensiones PA3 y PA7 se encuentran correlacionadas de forma directa y significativa (p= 0,44), sugiriendo que un aumento o disminución de la percepción respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional puede suponer un aumento o disminución de la concienciación sobre formación (a nivel institucional, profesorado y equipo de gobierno) respecto a los derechos reconocidos en la CDPD.

Finalmente, y en referencia con la dimensión PA7 (*concienciación sobre formación a nivel institucional –equipo de gobierno y profesorado– sobre los derechos de reconocidos por la CDPD*), esta agrupa a las variables p66, p68 y p70, suponiendo el 13% de la varianza total explicada por el modelo, revelando –igualmente– que el profesorado en formación encuestado otorgó una buena puntuación a esta dimensión (α= ,699, M = 4,10; DT = ,892, p < ,001). El análisis de comparación de medidas realizado dejó plasmado que, según el sexo de los encuestados, las mujeres (M= 4,14, DT= ,880, SE= ,042, p < ,05) otorgaron mayor puntuación a esta propuesta que los hombres (M= 2,90, DT= 1,041, SE= ,086, p > ,05), por lo que fue rechazada la hipótesis nula (H_o) de igualdad de medidas, situándose el índice Z por debajo de la media (Z= -2,282). Estos resultados permitieron medir adecuadamente la percepción de estos profesionales al respecto de la necesidad de concienciación sobre formación (a nivel institucional) respecto a los derechos reconocidos en la CDPD, no observándose diferencias estadísticamente significativas en cuanto la edad (p = ,880), pero sí en relación con las especialidades cursadas (p < ,05), rechazando de esta manera la hipótesis nula (H_o) de igualdad de medidas. Por lo que atañe a las formas de correlación entre esta dimensión y las otras tres que configuran esta subescala, se considera necesario comentar que estas formas de correlación ya han sido descritas y expuestas en los comentarios anteriormente realizados (motivo por el cual se evitará ahora su tautología innecesaria). Por último, cabe comentar que los resultados reportados por estas dimensiones –PA2, PA5, PA3 y PA7– presentan buenos atributos psicométricos, y en tal medida permiten discutir y aportar luz de manera clara y real sobre la percepción del alumnado encuestado al respecto de los objetivos perseguidos en esta tesis, en concreto sobre lo referido a los objetivos específicos mencionados *ut supra* (OE8, OE6, OE7 y OE9) íntimamente relacionados con la educación inclusiva (art.º 24 de la CDPD) aplicada al ámbito formativo a nivel universitario.

5.4. Percepción del alumnado universitario al respecto de su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1.

Continuando con el desarrollo de las conclusiones presentes en esta tesis doctoral,

se procede a la exposición comentada de los resultados más relevantes con respecto a la validación de la otra subescala perteneciente al instrumento EPACODI-1, en virtud del análisis factorial confirmatorio aplicado (AFC) utilizando el método multivariado de mínimos cuadrados ordinarios (MCO), y aplicando la rotación oblicua Promax (analizando previamente la matriz de correlación policórica). Para comprobar la validez y confiabilidad de esta subescala se han seguido las recomendaciones de Cuesta *et al.* (1996); Ferrando *et al.* (2022) y Muñiz *et al.* (2019), utilizando el método de equivalencia racional α de Cronbach (cuyo análisis reporta resultados excelentes), al igual que el análisis de sistemas de medición individualizada y la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin –MSA/KMO– (con Chi-cuadrado X^2= 635.28; con grados de libertad –*gl* = 62–, y una significación de p < ,001). Los resultados de los análisis muestran que todas las variables presentes en las cuatro dimensiones que configuran esta segunda subescala presentan un valor propio de asociación entre ellas superior a *p* > ,40. De igual manera, tras la realización del análisis factorial se observó que esta subescala obtuvo un buen valor de la varianza total explicada por el modelo (70%), siendo muy satisfactorio. Asimismo, la subescala presentó buena bondad de ajuste (RMSR = ,023; RMSEA = ,038; CFI = ,98; NNFI/TLI = ,97; GFI/AGFI = ,99) que se vio reforzada por los bajos valores residuales y de error cuadrático, puesto que con respecto al residuo cuadrático medio (RMSR) este se situó por debajo de < ,05 lo que indica un ajuste adecuado, y en cuanto al error cuadrático medio de aproximación, este igualmente se sitúa por debajo de < ,05 lo que corrobora una buena bondad de ajuste del modelo (según queda establecido en la literatura especializada –Harman, 1976; Lorenzo-Seva y Van Ginkel, 2015–).

Por otro lado, estos cuatro factores presentan correlaciones entre sí, estando la dimensión (factor) PA1, *–conocimientos exhaustivos sobre la CDPD–*, correlacionada positivamente con las dimensiones (factores) PA4, PA8 y PA6, suponiendo que un aumento de *conocimientos exhaustivos sobre la CDPD*, comportaría un aumento en la (PA4) *formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional* (*P* = ,10); también sucede en cuanto a la posesión de (PA8) *conocimientos superfluos sobre la CDPD–* (*P* = ,52), y sobre la (PA6) *formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional* (*P* = ,39). De igual manera, la dimensión (factor) PA4 *–formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional–* correlaciona de forma negativa con el factor PA6 (*P* = -,18), comportando que cuanto menor es la *formación recibida sobre las personas que se encuentran en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional*, menor es también la *formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional*. Con respecto al factor PA8, *–conocimientos superfluos sobre la CDPD–*, este factor se correlaciona positivamente con la dimensión PA6 (*P*= ,27), mostrando que mayores *conocimientos superfluos sobre la CDPD* podrían suponer mejoras en la (PA6) *formación recibida respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional*. En conjunto, al igual que ha

sido comprobada en la anterior subescala, esta también reportó buenos índices psicométricos como resultado de tomar en consideración una amplia literatura especializada sobre análisis de instrumentos de investigación (Adachi, 2015; Beavers *et al.*, 2013; Bentler *et al.*, 1980; Buja *et al.*, 1992; Conway *et al.*, 2003; Costello *et al.*, 2005; Ferrando *et al.*, 2022; Hair *et al.*, 2010; Harman, 1976; Hu *et al.*, 1999; Lorenzo-Seva *et al.*, 2015; Mavrou, 2015; Muñiz *et al.*, 2019; Steiger *et al.*, 1980), de manera que queda del todo demostrado que estos resultados muestran la existencia de intercorrelación significativa entre los factores sometidos a estudio, siendo capaces de conocer certeramente la percepción de estos profesionales educativos con respecto a la formación recibida sobre la CDPD (y los derechos de tipo jurídico presentes en ella –y de aplicación al ámbito educativo en todos sus niveles–), ofreciendo –de esta manera– respuestas a los objetivos específicos planteados (OE2, OE3, OE4 y OE5) por el equipo de investigación.

5.5. Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva.

En relación con los resultados de investigación obtenidos a través del estudio cuantitativo exploratorio, descriptivo y comparativo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2003, 2014) realizado a esta primera subescala estudiada, y con la intención de conocer y describir la percepción expresada por estos profesionales educativos al respecto de la formación recibida sobre la CDPD (y su articulado de desarrollo circunscrito al ámbito educativo), a continuación se presentan aquellos resultados que se consideran de mayor relevancia en virtud del alcance de esta tesis doctoral.

Teniendo presente la importancia de conocer la percepción de los profesionales en formación encuestados con respecto a la CDPD y la educación inclusiva (en aquella recogida), los datos obtenidos durante el proceso de investigación fueron tratados con el programa estadístico IBM STATISTICS (v.28 –2022–), estableciendo como valor estadístico de significación $p \leq ,05$ con un nivel de confianza del 95%. Con la finalidad de comprobar la existencia de normalidad para el modelo, se realizó el análisis de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk con corrección de significación de Lilliefors (KSL) sobre medias, mostrando un nivel de significación $p < ,05$, de modo que se pudo rechazar la hipótesis nula (H_0), y al tratarse de una subescala de tipo ordinal (carente de normalidad) se consideró la aplicación de análisis no paramétricos. Primeramente, para conocer las posibles diferencias existentes intrasujeto se aplicó el test de Friedman (con $p < ,05$), y seguidamente se realizó una comparación de medidas no paramétricas entre las dimensiones analizadas y las variables independientes sexo, edad y especialidad cursada. Para ello, se utilizó el test U de Mann-Whitney para dos muestras relacionadas y se aplicó el estadístico *Z* con la intención de comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo de los encuestados, así como el test H de Kruskal-Wallis para analizar la existencia de posibles diferencias

estadísticamente significativas con respecto a la edad y las especialidades cursadas por estos profesionales de la educación en formación.

Asimismo, se realizó un análisis descriptivo a las siguientes cuatro dimensiones que configuran la primera subescala perteneciente al instrumento de investigación EPACODI-1, cuyos resultados ofrecen respuesta a las hipótesis planteadas en el estudio por los investigadores. Con respecto al factor PA5 –*percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional*–, los hombres (*M= 2,93, DT= ,983, ES= ,095, p* > ,05) ofrecieron mayor puntuación a esta dimensión que las mujeres (*M= 2,75, DT= 1,036, ES= ,049, p* > ,05), por lo cual no se rechazó la H_0 de igualdad de medidas, situándose por debajo de la media (*Z*= -1,908, *p* > ,05). Por otro lado, el análisis descriptivo realizado a esta dimensión evidenció (en porcentajes bastante similares) que aproximadamente una cuarta parte de profesionales en formación (24,64%) afirmó estar en desacuerdo con conocer el tipo de escolarización más adecuado para el alumnado que presenta bajo desempeño funcional. Por el contrario, casi otra cuarta parte (20,29%) afirmó estar de acuerdo sobre esta misma propuesta, resultando –verdaderamente– muy preocupante que más de la mitad de estos profesionales en formación (la mayoría) afirmó que no sabría decir cuál es el tipo de escolarización más adecuada para este alumnado que presenta bajo desempeño funcional. Y sobre la edad de los encuestados, no se han apreciado –entre ellos– diferencias estadísticamente significativas (*p* > ,05), pero sí se observaron diferencias con respecto a la especialidad cursada por estos profesionales (*p* < ,001), lo que viene a suponer el carecimiento de formación especializada que les permita afrontar su práctica profesional con garantías de existo, y evidenciando –por falta de este tipo de formación– la más que posible violación del conglomerado jurídico establecido tras la ratificación de la CDPD (2008), y que marca el establecimiento de la educación inclusiva como meta necesaria e inalienable para alcanzar esa añorada atención especializada y de calidad para todo el alumnado sin excepciones (incluyendo a aquellos que presentan bajo desempeño funcional). Sobre esta falta de formación en el profesorado con respecto a la atención al alumnado que presenta bajo desempeño funcional, se han encontrado evidencias en la literatura sobre la importancia que adquiere el profesorado como protagonista indiscutible para alcanzar la tan necesaria –como, al parecer, inalcanzable– educación inclusiva, al *"propiciar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes"* (Low, 2007; Salend y Duhaney, 1999). Asimismo, Almeida, Ferreira y Jales (2023, p. 289) manifiestan en su investigación sobre la educación inclusiva del alumnado que presenta bajo desempeño funcional en cuanto a la especialidad de educación física que [...] "*se reconoce que hay una serie de barreras y condicionantes que subyacen a la inclusión en este contexto concreto. Entre ellos, y debido a su carácter transversal y a su impacto directo en el proceso inclusivo, se destaca la formación y capacitación del profesorado como una importante limitación para el éxito de los procesos inclusivos*"; igualmente, Cañadas, Zubillaga y Santos-Calero (2023, p. 24) mantienen que [...] "*factores como la falta de formación, experiencia previa, factores personales o individuales, factores*

contextuales ligados al centro educativo y sus recursos y, el tipo y grado de discapacidad del alumnado dificultan el desarrollo de estrategias que faciliten la inclusión en el aula".

En lo que respecta al factor PA3 (*percepción sobre situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional*), el análisis de la comparaciones de medidas según el sexo reveló que las mujeres otorgaron mayor puntuación a esta cuestión (*M= 4,73, DT= ,547, ES=,026, p* > ,05) que los hombres (*M= 4,67, DT= ,710, ES= ,068, p* > ,05) no rechazando la H_0 de igualdad de medidas situándose por debajo de la media (*Z*= -0,324). El análisis descriptivo reveló que la mayoría de encuestados (94,75%) no percibe situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional, siendo pequeño el porcentaje de aquellos que sí perciben tales situaciones (0,36%). Por otro lado, se observaron diferencias estadísticamente significativas según la edad (*p* = ,937) o la especialidad cursada (*p* ≥ ,157). Las intercorrelaciones observadas indican que menor percepción sobre situaciones de discriminación supone una menor percepción personal respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional, y menor concienciación sobre formación a nivel institucional (equipo de gobierno y profesorado). Sobre estos resultados, cabe indicar que en la actualidad –y a pesar de lo establecido por la CDPD y el resto de leyes educativas vigentes– en el ámbito educativo siguen persistiendo posos del modelo médico-rehabilitador en algunos profesionales educativos, hecho que supone una barrera muy importante hacia el alumnado que presenta bajo desempeño funcional, puesto que clasifica y califica a este alumnado como seres ineducables, tal y como relata Cobeñas (2020, p. 70):

> *Si bien las leyes vigentes [...] y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad prohíben excluir a los niños de la posibilidad de recibir educación, esto aún sucede para el grupo de las personas con discapacidad* [SIC], *a quienes se les excluye de la escuela común, y en ocasiones también se les excluye de la escuela especial mediante el supuesto de que su deficiencia es tal que no pueden aprender.*

Por otro lado, en relación con el factor PA2 (*percepción personal respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional*), el análisis de comparaciones de medidas según el sexo reveló que los hombres otorgaron mayor puntuación (*M*= 2,90, *DT*= 1,041, *SE*= ,100, *p* > ,05) que las mujeres (*M*= 2,75, *DT*= ,945, *SE*= ,045, *p* > ,05), no rechazando la H_0 de igualdad de medidas situándose por debajo de la media (*Z*= -1,422). Con relación al análisis descriptivo realizado, este reveló que la mayoría de encuestados (79.5%) afirma estar en desacuerdo y no saber cuáles son los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional, afirmando estar de acuerdo un cuarto de los encuestados (25.6%). En este asunto se observaron diferencias estadísticamente significativas según la edad (*p* < ,05) y la especialidad cursada por los encuestados (*p* < ,001), rechazando la H_o de igualdad de medidas. El análisis de correlaciones reveló que una menor percepción personal respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional supone menor concienciación sobre formación (a nivel institucional) respecto a los derechos reconocidos en la CDPD,

coincidiendo igualmente con otros autores (Echeita *et al.*, 2011, 2019; Echeita, 2021, 2022; López, Echeita y Martín, 2009; Molina, 2017, 2020; Morales y Molina, 2023; Morales *et al.*, 2020; Pozo *et al.*, 2023; Tello *et al.*, 2022).

Para finalizar este epígrafe, los análisis realizados al factor PA7 (*concienciación sobre formación –a nivel institucional, equipo de gobierno y profesorado– respecto a derechos reconocidos en la CDPD*), revelaron que –conforme al sexo de los encuestados– en el análisis de comparaciones de medidas las mujeres (*M*= 4,14, *DT*= ,880, *SE*= ,042, *p* < ,05) puntuaron en mayor proporción a esta propuesta que los hombres (*M*= 2,90, *DT*= 1,041, *SE*= ,086, *p* > ,05); por ello, se procedió al rechazo de la hipótesis nula (H_o) en cuanto a la igualdad de medidas, situándose el índice *Z* por debajo de la media (*Z*= -2,282). El análisis descriptivo realizado reveló que la mayoría de encuestados afirmó estar de acuerdo en cuanto a su percepción respecto a la necesidad de concienciación sobre formación (a nivel institucional) de los derechos reconocidos en la CDPD, de tal manera que solo afirmaron estar en desacuerdo y no saber decir casi una cuarta parte de los profesionales en formación encuestados (23,91%), sin que se observasen diferencias estadísticas en cuanto la edad (*p*= ,880), pero sí registrando diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las especialidades cursadas (*p* < ,05), rechazando de esta manera la hipótesis nula (H_o) de igualdad de medidas. Atendiendo a estos resultados, y con expresa referencia a los conocimientos establecidos en los contenidos de la CDPD (ONU, 2006), es indispensable tener presente que tanto los equipos de gobierno como el profesorado (a nivel universitario), tras más de tres quinquenios desde la ratificación de la Convención por España en 2008, sensato parecería pensar que ya deberían haber acumulado un alto nivel de concienciación adquirido mediante una formación especializada y de alta calidad, capaz de ofrecer respuestas educativas a todo el alumnado –sin excepciones y a lo largo de la vida–, como deja constancia la observación general n. º 4 de la ONU (2016) sobre educación inclusiva. Desde esta óptica, resultará casi imposible conseguir esa educación inclusiva tan anhelada por las personas que presentan bajo desempeño funcional sin la necesaria participación activa de estos actores principales de la enseñanza, pues resulta más que evidente que en ellos descansa el encargo de implementar su promoción, difusión, diseño de actuaciones, desarrollo de las mismas y evaluación de resultados (en materia de derechos). Sobre esta propuesta pueden encontrarse evidencias en la literatura especializada (Echeita, 2019, 2021, 2022; Gómez *et al.*, 2023; Molina, 2017; Morales y Molina, 2023; Morales, Molina y Díaz, 2024; Morales *et al.*, 2020; Morales *et al.*, 2023).

5.6. Apéndice I: Percepción de los profesores en formación sobre los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional.

Continuando con la exposición de las conclusiones finales, y a los efectos de dar una respuesta explícita al objetivo de investigación OG-2 (*explorar –de manera exhaustiva– los conocimientos específicos del alumnado participante al respecto del contenido de la*

Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad –CDPD–), a continuación se relatan las conclusiones que se consideran de mayor interés para esta tesis doctoral en cuanto se refiere a la segunda subescala que conforma el instrumento de investigación EPACODI-1 (si bien en el epígrafe 3.5 –del capítulo de resultados– ya se anunciaban una serie de conclusiones extraídas de esta subescala). Y en ese sentido, para efectuar los análisis pertinentes se procedió de modo análogo al aplicado a la anterior subescala, llevando a cabo un análisis de los datos con el programa estadístico IBM SPSS STATISTICS (v.28, 2022), estableciendo –de igual manera– como nivel de significación estadística un valor $p \leq ,05$. También se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk con corrección de significación de Lilliefors (K-S-L) sobre medias para comprobar si existía normalidad, mostrando un nivel de significación $p < ,05$, rechazando así la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medidas, aplicando un análisis estadístico de tipo no paramétrico para comprobar el resto de los datos. El análisis descriptivo realizado a las dimensiones que configuran esta subescala, y que ofrecen respuesta a las hipótesis planteadas en el estudio por el equipo investigador, se sirvió de la aplicación del test de Friedman a los efectos de comprobar si existían –en las respuestas ofrecidas por estos profesionales educativos en formación– diferencias estadísticas intrasujeto (se aplicó –al igual que en el estudio anteriormente expuesto– un valor estadístico de significación $p \leq ,05$ con un nivel de confianza del 95%). De igual modo, también se procedió a la realización de comparaciones de medidas mediante técnicas de análisis no paramétrico entre los cuatro factores que configuran esta subescala del instrumento EPACODI-1, con las variables independientes sexo, edad, y especialidad cursada, para lo cual, se utilizó el test U de Mann-Whitney para dos muestras relacionadas, así como el estadístico *Z* con la intención de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas con relación al sexo de los participantes. Y para corroborar la existencia de posibles diferencias estadísticamente significativas con respecto a la edad y las especialidades cursadas, se aplicó el test H de Kruskal-Wallis. Con respecto al test de Friedman, el análisis intrasujeto presentó evidencias sobre la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las 552 observaciones realizadas ($X^2 = 168.790$, $gl = 3$, y $p < ,001$, con una confianza del 95%), lo que permitió el rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medidas.

En lo atinente con el segundo objetivo específico de investigación propuesto por los investigadores (*la posesión de conocimientos superfluos sobre la CDPD*), los análisis de comparaciones de medidas con respecto al sexo de los participantes en la investigación revelaron que los hombres otorgaron menor puntuación a la dimensión PA8 (*M = 2,69, DT = 1,337, ES = ,129, p* < ,05) que las mujeres (*M = 2,91, DT = 1,384, ES = ,066, p* < ,05), lo cual supuso el rechazo de la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medias, situándose el índice *Z* por debajo de la media (*Z* = -1,822, p > ,05). Por otro lado, para comprobar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas según la edad de los encuestados mediante el test H (prueba H de Kruskal-Wallis –para el análisis de más de

dos grupos utilizando rangos–), los resultados obtenidos por esta variable supusieron la aceptación de la hipótesis nula (H_o) de igualdad de mediadas (χ^2 = 6.729, *gl* = 6, $p \geq$,347**). Y con relación a las especialidades cursadas, los resultados de esta prueba H supusieron el rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medidas (χ^2 = 183.313, *gl* = 10, $p <$,001*). El análisis descriptivo realizado a esta dimensión evidenció que más de un tercio de los encuestados (39,31%) afirmó no poseer este tipo de conocimientos superfluos (generales) sobre la CDPD (ONU, 2006); otro porcentaje parecido (35,87%) afirmó que si poseía este tipo de conocimientos, resultando realmente preocupante que un cuarto de estos profesionales en formación (24,82%) afirmase que no sabía decir si poseía o no este tipo de conocimientos de tipo general sobre la CDPD y sus fundamentos jurídicos. Por otro lado, la aplicación de la prueba Rho de Spearman para comprobar la posible existencia de correlaciones entre las variables inmersas en el estudio, reveló que el factor PA8 confirmaba correlaciones de tipo positivo con las dimensiones PA1 (*p* = ,513) y PA6 (*p* = ,294), y de modo negativo con la dimensión PA4 (*p* = -,001), lo cual revela que la posesión de estos conocimientos superfluos por una parte del profesorado en formación encuestado significa –igualmente– que parte de estos profesionales también posee conocimientos exhaustivos sobre la CDPD (y haber recibido formación respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional), al tiempo que –otra parte de los informantes– no ha recibido formación adecuada sobre las personas que presentan bajo desempeño funcional. En relación con esta propuesta se han encontrado evidencias empíricas sobre la influencia favorable de la posesión de este tipo de conocimientos por parte del profesorado en estudios previos, de manera que pueden ofrecer un ejercicio profesional más inclusivo (Molina, 2020; Morales *et al.*, 2020; Muñoz y Losada, 2018; Zabalza, 2012).

En lo atinente al tercer objetivo específico propuesto para esta investigación (referente a la posesión por parte de este profesorado en formación de conocimientos exhaustivos sobre la CDPD), con respecto a las comparaciones de medidas según el sexo de los participantes se detectó que los hombres ofrecieron menor puntuación a esta dimensión PA1 (*M = 3,54, DT= ,802, ES = ,077, p* < ,05) que las mujeres (*M = 3,55, DT = ,772, ES = ,037, p* > ,05), por lo que se procedió a rechazar la hipótesis nula de igualdad de medidas (H_0), encontrándose el índice *Z* por debajo de la media (*Z* = -,207, *p* > ,05). Asimismo, se procedió a comprobar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad de los encuestados, utilizando para ello el test H (prueba H de Kruskal-Wallis) para más de dos grupos, cuyos resultados con respecto a esta dimensión PA1 (χ^2 = 21.686, *gl* = 6, $p <$,001*) supusieron el rechazo de la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medidas. En relación con la variable especialidad cursada, el test H supuso la aceptación de la hipótesis nula (H_0) de igualdad de mediadas (χ^2 = 79.181, *gl* = 10, $p <$,001*). Los resultados del análisis descriptivo realizado a esta dimensión mostraron que algo más de un tercio de los encuestados (39,32%) afirmó estar de acuerdo en poseer conocimientos de tipo exhaustivo sobre la CDPD, siendo poco elevado el porcentaje de quienes afirmaron no poseer este tipo de conocimientos

(0,18%), resultando –verdaderamente– relevante que más de la mitad del profesorado en formación encuestado (60,14%) afirmase no saber decir si poseía este tipo de conocimientos exhaustivos sobre la CDPD. Con respecto a esta propuesta, se observaron diferencias de medidas estadísticamente significativas con respecto a la edad de los participantes en el estudio (como se ha mostrado *ut supra*), como también en cuanto a la especialidad cursada (χ^2 = 79.181, *gl* = 10, *p* < ,001*), rechazando en ambos casos la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medidas. Por otro lado, el análisis realizado para comprobar la existencia de correlaciones entre estas dimensiones analizadas evidenció que esta dimensión (PA1) presenta una correlación de tipo positivo con las dimensiones PA4 (*p* = ,065) y PA6 (*p* =,240), lo que indica que mayores conocimientos exhaustivos sobre la CDPD comportan una mayor formación recibida sobre las personas que presentan bajo desempeño funcional y mayor formación con respecto a los derechos reconocidos a estas mismas personas. Desde esta perspectiva, debe tenerse en consideración que el poseer conocimientos exhaustivos sobre la CDPD sin lugar a dudas ha de suponer un apoyo inestimable para estos profesionales en formación, pues en un futuro inmediato estos conocimientos les permitirán afrontar –de forma más adecuada– su adaptación al modelo educativo inclusivo, adoptando estrategias diversas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en virtud de las cuales poder ir eliminando los posibles prejuicios presentes en estos profesionales de la educación y adoptar una cierta concienciación con respecto a las barreras que afronta el alumnado que presenta bajo desempeño funcional, puesto que, como indica Molina (2017, p. 123) *[...], "qué indignante resulta que –a estas alturas del milenio– todavía sea necesario andar mendigando derechos y reclamando la formación de excelencia, actualizada y de calidad, tanto para los políticos como también para los operadores jurídicos, en cuyas manos se resuelve el destino de los bienes públicos".*

En lo atinente con el cuarto objetivo específico de investigación planteado por los investigadores (relativo a *formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional* por parte de estos profesionales educativos encuestados), cabe mencionar que con respecto a esta dimensión los análisis realizados revelaron que según el sexo de los encuestados, en la comparación de medidas mediante el test U de Mann-Whitney para dos muestras relacionadas y el estadístico *Z*, los hombres dieron mayor puntuación a este factor PA4 (*M = 3,44, DT = ,789, ES = ,076, p* < ,05) que las mujeres (*M = 3,25, DT = ,788, ES = ,037, p* < ,05), por lo cual se aceptó la hipótesis nula de igualdad de medidas, situándose el índice *Z* por debajo de la media (*Z* = -2,313, *p* < ,05). Con relación a la comparación de medidas conforme a la edad y a la especialidad cursada, la prueba H –de Kruskal-Wallis– supuso el rechazo de la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medidas según la edad (χ^2 = 13.928*, gl*= 6, *p* < ,030*) y la especialidad cursada (χ^2 = 48.368*, gl*= 10, *p* < ,001*), de tal manera que el análisis descriptivo al que fue sometida esta dimensión PA4 reveló que una octava parte de los encuestados (12,50%) afirmó no haber recibido formación sobre esta propuesta. Por el contrario, un tercio de los encuestados (33,33%) afirmó haber recibido este tipo de

formación, aunque más de la mitad de los encuestados (54,17%) afirmó que no sabría decir si ha recibido este tipo de formación sobre las personas en situación de discapacidad. Por otro lado, el análisis de correlaciones realizado a esta dimensión revela que se produce una correlación de tipo negativo con la dimensión PA6 (*p* -,147), indicando que menor formación recibida sobre las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, menor es la formación recibida sobre los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional, por lo que (como manifiesta Molina, 2020, p. 166) para que se produzcan cambios reales para dar cumplimiento a los derechos establecidos por la CDPD hace ya más de tres quinquenios,

> *[...], "tendría que haberse extendido el virus recogido en el art. º 8 de la CDPD (dedicado a la toma de conciencia. Sin que esta sociedad haya tomado conciencia de lo que supone el derecho, su ejercicio y la privación del mismo; sin que nos faciliten acercarnos a esa realidad a través de una formación especializada, rigurosa y científica ad hoc; sin que se incorpore esta materia en todos y cada uno de los currículos formativos de todas las carreras universitarias [...], con toda seguridad ni será posible hablar de toma de conciencia, ni tampoco de ejercicio de derechos".*

Con respecto a esta propuesta pueden encontrarse evidencias en el mismo sentido en Moliner, Arnaiz y Sanahuja (2020). Por último, con relación al quinto objetivo específico planteado por los investigadores (*describir si estos profesionales educativos han recibido formación sobre los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional*), en el análisis de comparación de medidas según el sexo de los encuestados reveló que los hombres ofrecieron mayor puntuación a este factor PA6 (*M = 3,05, DT = ,858, ES = ,083, p* > ,05) que las mujeres (*M = 2,99, DT = ,854, ES = ,041, p* > ,05), por lo que se rechazó la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medidas, mostrando el índice *Z* que se encontraba por debajo de la media (*Z* = -,496, *p* > ,05). En virtud de las pruebas realizadas para comprobar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas (prueba h de Kruskal-Wallis) según la edad de los encuestados y la especialidad cursada por estos, dicha prueba supuso la aceptación de la hipótesis nula (H_0) con respecto a la edad (χ^2 = 4.686*, gl* = 6, *p* < ,585*), y el rechazo a la hipótesis nula (H_0) con respecto a la especialidad cursada (χ^2 = 135.265*, gl* = 10 , *p* < ,001*). Por otro lado, los análisis descriptivos realizados revelaron que casi un tercio de los encuestados (30,3%) afirmó no haber recibido este tipo de formación, afirmando algo más de un cuarto de ellos (28,40%) haber recibido este tipo de formación establecido en la propuesta, pero es nuevamente relevante que casi la mitad de los encuestados (41,30%) afirmase que no sabría decir si ha recibido este tipo de formación establecido por la CDPD. Asimismo, al aplicar la prueba Rho de Spearman para comprobar la posible existencia de correlaciones entre estas dimensiones estudiadas, se comprobó la existencia de correlaciones significativas entre las dimensiones con un valor *p* $\pm$,05, presentando una correlación de tipo negativo con el factor PA4 (*p* -,147**). Con respecto a esta propuesta, pueden encontrarse evidencias coincidentes en algunos

estudios previos (Almeida *et al.*, 2023; Cañadas *et al.*, 2023; Echeita, 2019, 2021, 2022; Gómez *et al.*, 2023; Lozano *et al.*, 2021; Molina, 2020; Morales *et al.*, 2023; Pozo *et al.*, 2023, Tello *et al.*, 2022). Y bajo tal óptica, esta investigación pone en evidencia la total necesidad de repensar todo el sistema educativo, priorizando la implementación de una formación especializada y de calidad dirigida –de manera transversal– a todos los profesionales implicados en la enseñanza, como también queda resaltado en otros estudios previos (CERMI, 2020; Devlin y Samarawickrema, 2010; Echeita, 2021, 2022; Escudero, 2003; Fernández *et al.*, 2023; Molina, 2017, 2020; Morales *et al.*, 2020; Morales *et al.*, 2023; Polo *et al.*, 2011; Porto, 2022; Pozo *et al.*, 2023; Tello *et al.*, 2022, Vila, Rascón y Calderón, 2024).

5.7. Conclusiones finales

La investigación llevada a cabo en lo que ha constituido esta tesis doctoral, ha revelado –en un sentido amplio– la existencia (en el ámbito universitario) de una escasa (o laxa) formación y puesta en práctica de todo lo relacionado con la educación inclusiva, y de manera más concreta con lo relacionado con aquel alumnado históricamente discriminado por encontrarse en situación de discapacidad a raíz de presentar bajo desempeño funcional. Desde un punto de vista jurídico, la ratificación por España (como Estado Parte) de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad –en 2008–, supuso un cambio radical del enfoque existente hasta ese momento (modelos médico y rehabilitador, concepción de la educación especial e integración educativa, etc.) en lo atinente a la atención –en el ámbito de la educación– de las personas en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional (discriminación especialmente dirigida sobre aquel alumnado que presenta bajo desempeño funcional a nivel intelectual o múltiple).

En el articulado que estructura la mencionada convención, y más específicamente en lo referido a su art.º 24 (*sobre el derecho a la educación inclusiva y de calidad*), pueden encontrarse directrices con respecto a la observancia y pertinencia de conocer en profundidad –por parte de todos los agentes implicados en la educación y formación del alumnado– aquellas materias que afectan al ámbito educativo, pudiéndose dotar de todas las herramientas necesarias para alcanzar una educación inclusiva y de máxima calidad (en un sentido amplio) para la totalidad del alumnado. Tales preceptos se encuentran contenidos en la CDPD (art.º 4.ºi, art.º 24, y definidos de manera más extensa en la Observación General n.º 4 –ONU, 2016–) desarrollando, de esta manera, el marco legal establecido para la atención de todo el alumnado, incluyendo a aquel que se considera *con necesidades específicas de apoyo educativo,* puesto que bajo este paraguas legal establecido por la CDPD, no solo los equipos de gobierno de las universidades y su profesorado deben conocer los aspectos nucleares relacionados con los derechos de las personas que se encuentran *en situación de* discriminación por bajo desempeño funcional, sino que los profesionales en formación y personal que trabaja (*o*

trabajará) con tales personas, también deben conocer –en profundidad– todo el marco legislativo desarrollado (internacional, nacional, autonómico, universitario…), pues solo a partir de su conocimiento podrá emprenderse –con éxito– cualquier tentativa de llevar a efecto y ofrecer respuestas educativas efectivas para todos los estudiantes (incluidos aquellos con bajo desempeño funcional y los que puedan encontrarse en riesgo de exclusión social y educativa).

En este sentido se hace del todo necesario que se elimine una de las principales barreras que impiden ir alcanzando la tan deseada educación inclusiva y que, hasta el momento, se ha convertido en una de las más infranqueables, siendo esta –a su vez– la de mayor importancia por lo que supone para alcanzar esa educación inclusiva y para todos (sin excepciones), y que en palabras de Echeita se resume en lo siguiente:

> *La todavía ineficiente formación inicial del profesorado para que este sea inclusivo y promotor de la inclusión educativa o la inadecuación de los recursos e instalaciones de los centros ordinarios para que puedan dar cabida a un alumnado especialmente vulnerable a los procesos de exclusión, como son los estudiantes con movilidad reducida o con ciertas limitaciones o déficits sensoriales o cognitivos* (2022, p. 207).

Estos avances en el cumplimiento de los mencionados derechos mandatados pueden considerarse casi inexistentes en cuanto compete a la mayoría de los profesionales implicados, y los alcanzados se muestran poco consolidados (como ha sido detectado a través de los resultados obtenidos durante la realización de este estudio), y de corta a incipiente aplicación práctica en los entornos formativos a nivel universitario (y en otros niveles educativos como, igualmente, revela la tesis realizada por Díaz –y dirigida por Molina, 2023). Estos avances se encuentran muy alejados de las realidades vitales de las personas que presentan bajo desempeño funcional, como refiere Echeita:

> [...] *Mientras este asunto de la inclusión se siga viendo –como creo que ocurre mayoritariamente hasta la fecha–, como un asunto puntual, marginal y específico, relativo a qué hacer y quién se ocupa de algunos estudiantes raros o especiales, en el marco estrecho de las llamadas medidas de atención a la diversidad, no saldremos del estancamiento que se observa ni se acortará la distancia entre el derecho y la obtusa realidad que se resiste a cambiar* (2022, p. 212).

Si realmente se quiere dar cumplimiento a estos requerimientos jurídicos sobre derechos humanos y alcanzar esa educación inclusiva y de máxima calidad preconizada por el art.º 24 de la CDPD, se hace del todo necesario –y sin más dilaciones–, que exista voluntad política por garantizar el cumplimiento de dicha normativa y asumir que bajo este planteamiento se estará en mejores condiciones de llegar a modificar aquellas percepciones de carácter negativo que pudiesen existir entre el profesorado o entre aquellos otros profesionales de los que se espera una asistencia de calidad hacia aquellas personas que presentan cualquier tipo de bajo desempeño funcional, como

queda patente en algunas otras investigaciones llevadas a término con anterioridad (entre otros, Astorga, 2004, 2007; CERMI, 2022; Devlin y Samarawickrema, 2010; Díaz y Molina, 2023; Echeita, 2019, 2021, 2022; Egea y Sarabia, 2001a, 2001b; Escudero, 2003, 2012; Fernández *et al.*, 2023; García, 2009a, 2009b; Gento, 2006; Glenn y Cunningham, 2004; Molina, 2017, 2020; Morales y Molina, 2023; Morales, Molina, Álvarez y Díaz, 2020; Morales *et al.*, 2023; Polo *et al.*, 2011; Porto, 2022; Pozo *et al.*, 2023; Tello *et al.*, 2022).

Por otro lado, si se tienen en cuenta los objetivos de estudio perseguidos en esta tesis doctoral, se torna del todo necesario modificar aquellas concepciones negativas de los futuros profesionales de la educación sobre la educación inclusiva para todo el alumnado, teniendo como principal referente la puesta en práctica de la inclusión en todos los centros (tanto públicos como privados, ordinarios o especiales…), tomando conciencia y reconociendo el valor aportado a las aulas por el alumnado con bajo desempeño funcional, precisamente por tratarse de un objetivo nuclear perseguido por la CDPD (ONU, 2006), buscando alcanzar la incorporación real y efectiva (en el ámbito social) de todas las personas que –hasta este momento (aún hoy día)– se encuentran segregadas y ocultadas en los centros denominados de educación *especial*.

Otro de los principios esenciales presente en la CDPD (ONU, 2006) es su referencia a la enseñanza de calidad y para todos. De este modo, se parte de la asunción de que tanto el profesorado universitario como sus enseñanzas prácticas, constituyen un factor nuclear en el contexto de la educación superior; y es en este contexto donde se debería concebir la enseñanza de calidad como aquella que combina buenas prácticas junto con las actuaciones eficaces de todos aquellos intervinientes en el proceso de la formación superior (como puede extraerse de Escudero, 2003, 2012; Fenstermarcher y Richardson, 2005; Pérez, 2005), de manera que se puedan establecer elementos de interpretación que, a posteriori (y desde el paradigma de la calidad), permitan dar sentido al análisis de la situación en la que se encuentra la formación superior universitaria en cuanto a la puesta en práctica de la educación inclusiva. En este sentido, se han analizado las respuestas ofrecidas por los profesionales en formación encuestados (alumnado de cuarto curso), habiendo observado –a través de sus respuestas– la existencia de una formación esquiva y poco profesional con respecto a la materia que se investiga en este estudio, evidenciando una falta de comprehensión de la legislación vigente (Molina, 2020). En concreto, un desconocimiento –generalizado– al respecto de las normativas que marcan el desarrollo de la *atención a la diversidad* del alumnado discriminado por razón de bajo desempeño funcional, como pone de manifiesto Echeita (2022, p. 214):

> *La confluencia de estas concepciones, actitudes y acciones resultan de unas prácticas poco movilizadoras de mejoras para todos, por cuanto que el profesorado lejos de verse llamado a revisar y ajustar su programación y docencia con criterios, por ejemplo, propios del diseño universal y el aprendizaje accesible (DUA-A, Villaescusa, 2021), como ha establecido la LOMLOE (Art.º 4. 3), tienda al mantenimiento de prácticas que puedan reconocerse fácilmente como barreras*

para la presencia, la participación o el aprendizaje de algunos alumnos necesitados de otras prácticas más inclusivas (en Arnaiz y Escarbajal, 2020).

Por otro lado, en este estudio se destaca la necesidad de promover el desarrollo de entornos educativos inclusivos por parte de la Administración educativa, incluidos necesariamente –y de manera principal– los equipos directivos, el profesorado, el propio alumnado y sus familiares. Las consecuencias producidas por el desconocimiento de las directrices marcadas por la CDPD y las actitudes observadas, revelan que se sigue manteniendo todo un conglomerado de saberes (curriculares) que no incorporan las necesarias adaptaciones para dar esa respuesta enérgica y eficaz a la totalidad del alumnado en formación, persiguiendo que este obtenga una profesionalización digna de denominarse de calidad para para todos los profesionales de la educación, de manera que les permita desempeñar sus competencias profesionales en las aulas con esa ansiada y necesaria calidad. De igual manera, se observa que se sigue manteniendo y desarrollando un modelo formativo y profesional en el que permanece vigente el modelo rehabilitador, destinado (en la práctica) a la enseñanza del alumnado con bajo desempeño funcional mediante todo un entramado de *especialistas* formados en el campo de la rehabilitación terapéutica que permite que se siga ocultando, invisibilizando y discriminando a aquel alumnado que se encuentra *en situación de* discapacidad por motivo de bajo desempeño funcional, así como también al resto del alumnado que –igualmente– pudiese encontrarse en riesgo de exclusión social.

Del mismo modo, los resultados obtenidos han hecho aflorar la necesidad de una urgente transformación de todo el sistema educativo, resultando prioritaria tal transformación para la educación superior (universitaria) con el fin de dar una respuesta enérgica de manera inmediata y definitiva a los requerimientos del alumnado que presenta bajo desempeño funcional, con la mirada anclada en un horizonte en el que puedan desarrollar sus proyectos vitales y disfrutar de todos sus derechos (protegidos y garantizados por las leyes nacionales e internacionales) y, en el caso que nos ocupa, el derecho a una educación de calidad (y a lo largo de la vida) que cuente con todos y para todos, no solo con los que se consideran estandarizados (normalizados), sino la búsqueda de un sistema educativo realmente inclusivo que pueda ser puesto en práctica en los entornos formativos generales, y que garantice una formación en igualdad en cuanto a la obtención de la titulación para estas personas con bajo desempeño funcional (no una titulación específica y diferente, como continúa plasmando la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario –LOSU, 2023– en su art. º 37, p. 32).

Como no puede ser de otra manera, dicha transformación ha de suponer cambios en todos los niveles educativos, puesto que las leyes internacionales –actualmente vigentes– exigen a los países firmantes de la convención la implantación y puesta en práctica de todo el entramado de tipo legal que afecta a los sistemas educativos, con especial referencia a los derechos humanos de las personas en situación de discapacidad, reestructurando y dinamizando los principios metodológicos de la

formación de todos los profesionales de la enseñanza, de tal forma que se puedan ir eliminando aquellas barreras que impiden llevar a la práctica una formación de calidad para todos y a lo largo de la vida, eliminando todos aquellos prejuicios (adquiridos, patentes o manifiestos) que los profesionales puedan presentar a raíz de una escasa o total falta de formación con respecto a la atención del alumnado que presenta bajo desempeño funcional (sin excepciones), evitando –de esta manera, y en todo caso– la visión paternalista que presenta una parte del profesorado hacia este alumnado históricamente excluido, dando por supuesto que estas personas (por presentar bajo desempeño funcional) tendrán menores expectativas o diferentes perspectivas para desarrollar sus proyectos vitales y su participación social, como así ha quedado de manifiesto en otras investigaciones realizadas (Díaz, Álvarez y Molina, 2022; Díaz y Molina, 2023; Echeita, 2022; Molina, 2020; Morales *et al.*, 2023; Tello, 2022).

Igualmente, y a través de los resultados obtenidos, como posible respuesta al tercer objetivo general de investigación propuesto por el equipo de investigación (OG3), se ha observado la necesidad y pertinencia de diseñar –en un futuro próximo– una guía docente –de carácter transversal– que incorpore descriptores de competencias, prácticas activas y resultados de aprendizaje en relación con los contenidos de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD).

De igual manera, los resultados obtenidos permiten afirmar que el desarrollo de esta tesis doctoral ofrece una respuesta adecuada al propósito para el que fue concebida; propósito que quedó debidamente plasmado en el plan de investigación aprobado, con las precisas modificaciones menores sufridas a partir de los diferentes estados de alarma (y los consiguientes retrasos por ellos causados), junto a otros motivos derivados del cambio en la legislación sobre protección de datos personales (una vez armonizados por la directiva europea –Reglamento UE, 2016/679–, recogidos en España por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales), si bien la mayor parte de estos retrasos en el cronograma han afectado al desarrollo de esta tesis doctoral, de manera especial –y fundamentalmente– en lo referido al proceso de trabajo de campo (recogida de datos).

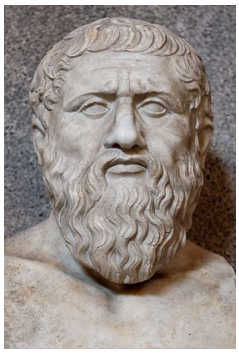
Como se ha indicado, han sido resueltos –de manera satisfactoria– los tres grandes objetivos planteados para el desarrollo de esta tesis doctoral según el proceso de investigación desarrollado. De este modo, el instrumento creado (EPACODI-1) ha conseguido recopilar una valiosa información sobre las percepciones que el alumnado participante (profesionales en formación de último curso) han ido manifestando al respecto de sus conocimientos sobre la CDPD, su percepción sobre las personas que presentan bajo desempeño funcional, o su percepción al respecto a la formación recibida (por parte de su profesorado) vinculada a los derechos de las personas en situación de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional; y todo ello enmarcado en los contenidos de tipo jurídico dimanados de la CDPD (ONU, 2006).

De igual modo, es importante recordar que los resultados aquí presentados pertenecen a los datos recopilados tras la aplicación del instrumento de investigación denominado EPACODI-1 (diseñada, validada y facilitada masivamente por parte del equipo DIDE), que lleva por título "*Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)"*, y que en forma de espejo se crearon otras dos escalas que fueron aplicadas al profesorado de la Facultad de Educación de la UMU y al profesorado adscrito al resto de escuelas y facultades de esta misma institución universitaria, cuyos resultados serán analizados y publicados en un futuro próximo (estos instrumentos se denominan EPUCODI-1 y EPUCODI-2).

CAPÍTULO 6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La educación no es una formación cualquiera sino aquella que prepara al hombre desde su más tierna infancia para la virtud, la que lo hace deseoso y amante de convertirse en un buen ciudadano, que sabe gobernar y ser gobernado con justicia.

Platón, Leyes, II, 641e-644b. Filósofo Griego



Índice del capítulo 6

Capítulo 6. Limitaciones y propuestas de mejora..... 291
6.1. Limitaciones y propuestas de mejora..... 293

Capítulo 6. Limitaciones y propuestas de mejora

6.1. Limitaciones y propuestas de mejora

Como se ha indicado, este estudio aporta una nueva y actual visión del estado en el que se encuentra la aplicación de los contenidos –de tipo legal– marcados por la Convención Internacional de la ONU (2006) sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad por motivos de bajo desempeño funcional, en lo atinente a su aplicación en el ámbito educativo y, en este caso, referida al nivel formativo universitario del alumnado de cuarto curso (por lo tanto finalista) de las diferentes especialidades (grados) impartidos por la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Sobre este particular, los hallazgos revelados por esta tesis doctoral (expuestos de manera previa en los apartados dedicados a la discusión y conclusiones) suponen la necesidad de abrir un amplio y profundo debate con respecto a la –basta– necesidad de cambio del sistema educativo español; un cambio profundo y estructural que elimine –definitivamente– este asfixiante modelo actual que sigue anquilosado en aquel médico-rehabilitador, y que continúa segregando a una parte nada desdeñable del alumnado por presentar algún tipo de bajo desempeño funcional. Y esto queda así establecido en las nuevas leyes educativas prorrumpidas por el actual (y anterior) gobierno de España (LOMLOE, 2020; LOSU, 2023), en las cuales no se apuesta por el establecimiento de un sistema educativo realmente inclusivo (para todo el alumnado y a lo largo de la vida), como preconiza la CDPD (ONU, 2006) y –se supone– garantiza nuestra Constitución (1978). Y por si esto fuese poco, como infelizmente ocurre en tantas ocasiones, se trata de leyes que nacen ya muertas por su falta de dotación presupuestaria, lo que hace que tan solo sean *ríos de tinta estampados en papel mojado*.

Y en este ecosistema, nos encontramos con otro de los elementos clave en relación con la formación de calidad y profesionalizante: la Universidad. Esta institución, como órgano administrativo autónomo que posee la potestad de ofrecer servicios de alta cualificación refrendados por un título que faculta para el ejercicio de una profesión, se encuentra –en España– en debate desde hace largo tiempo; prácticamente desde la instauración de la democracia (con la ratificación de la Constitución de 1978), en la que la alternancia en los gobiernos ha supuesto, además de la lucha ideológica, un ir y venir de leyes educativas que –en lugar de potenciar y mejorar la educación con la participación de todos los sectores sociales considerados clave–, han obviado –de manera intencionada– la participación del profesorado cualificado, así como de los padres y del propio alumnado. Además, los equipos de gobierno de las universidades (quizá por falta de recursos económicos, tal vez por falta interés en el conocimiento y observancia de las propias normativas) tampoco han potenciado los cambios necesarios para alcanzar una educación de calidad que realmente incluya a todos, sino que más bien han ido a la zaga de una senda de continuismo y conservación.

Por otro lado, se encuentra el profesorado, identificado en la mayoría de la literatura especializada como una de las principales barreras para que se alcance una verdadera educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado y, como consecuencia, activos responsables de que una gran parte de estos profesionales de la educación considere la educación inclusiva tan solo como una moda, una tendencia más que alcanzará un corto recorrido; hecho que –sin lugar a dudas– es reflejo de una escasa formación especializada y de calidad capaz de hacer tratar a la inclusión educativa como la educación del futuro, por sus posibilidades de mejorar las sociedades en las que estamos integrados, y además dar cumplimiento a los requerimientos jurídicos marcados por la CDPD. Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, encontramos que el alumnado universitario finalista (como profesionales en formación) en su mayoría no se sienten formados para ejercer su profesión con calidad; no se sienten capaces de atender adecuadamente –y con garantía de éxito– a todo el alumnado, incluido aquel que presenta bajo desempeño funcional o al que se encuentra en riesgo de exclusión social y educativa, remarcando no haber recibido la formación especializada que propugna la CDPD (ONU, 2006): esa educación inclusiva y de calidad que consiga que el alumnado pueda alcanzar el *máximo desarrollo de sus capacidades*, como queda establecido en esa legislación vigente –ya nacida inválida– de hoy día.

Asentada en estas bases, y a raíz de los análisis profundos realizados a los hallazgos revelados en el transcurrir del proceso de investigación, se han advertido (como en cualquier otro proceso de investigación) algunas limitaciones que –sin duda– aisladas o eliminadas, podrían suponer –por una parte– la ampliación o la mejora de esta investigación y, por otra, darle continuidad en espacios y escenarios más amplios o diferentes. Como punto de contextualización previo, cabe decir que esta tesis doctoral es fruto de más de siete años de investigación (casi ocho cursos académicos, desde el curso 2016-17 al curso 2023-24), en los cuales, a la vez que se obtenían los resultados se iba promoviendo la actualizada transferencia del conocimiento, en la medida en que –al estar la tesis configurada por artículos y capítulos de libro– tales publicaciones eran remitidas a editoriales y revistas de impacto, siguiendo las reglamentaciones habituales para aquellas tesis doctorales que se encuadran en el formato nórdico de arquitectura encuadrada en compendio de publicaciones.

En segundo lugar, es importante comentar que durante el proceso de investigación se han producido importantes modificaciones de tipo definitorio y lingüístico (como consecuencia de la evolución experimentada en el seno del grupo de investigación a raíz de los aprendizajes y estudios que en su seno se iban realizando), hecho que ha provocado la necesaria revisión de la semántica utilizada tanto en los capítulos de libro como en los artículos publicados, activando así un modelo de corrección y revisión que, en esta tesis, ha quedado recogido debidamente en las diferentes notas redactadas al pie de página.

En tercer lugar, es de destacar que la escala creada *ad hoc* por el equipo de investigación (escala tipo Likert, denominada EPACODI-1), resulta ser una escala de fácil

aplicación y perfectamente modificable o adaptable para ser replicada en variedad de espacios y contextos; de hecho, durante el proceso de investigación se crearon en espejo otras dos escalas tipo Likert (y ordinales) destinadas a su aplicación entre profesorado universitario (denominadas EPUCODI-1 y EPUCODI-2), y que vienen a suponer una plusvalía a la propia tesis, en la medida en que –con toda certeza– comportarán una poderosa ventana de estudio para un futuro inmediato, cuyo análisis pormenorizado (además de traducirse en nueva y valiosa información para el avance de esta temática) contribuirá a una nueva línea de investigación (centrada en el profesorado en ejercicio), permitiendo así complementar este cauce fecundo de investigación desde un nuevo prisma.

En cuarto lugar, se considera relevante advertir (fundamentalmente para cualquier otro investigador interesado en dar continuidad a los pasos iniciados en esta línea de investigación) que otra de las limitaciones presentes en este estudio (como en tantos otros de esta naturaleza) hace referencia a la muestra seleccionada; en esta investigación, esta variable ha sido seleccionada de manera intencional y no probabilística (alumnado universitario de cuarto curso), ofreciendo resultados que si bien –*a priori*– no resultan extrapolables para otros participantes de distintos niveles formativos, sí permitirían hacernos sospechar resultados semejantes (en coincidencia –como ya se ha expuesto– a otras investigaciones citadas de la literatura especializada). De igual manera, aunque la muestra alcanzada para este estudio puede ser considerada como amplia para sus propósitos (tanto por su finalidad, como por su alcance), podría ser interesante –para otros grupos de investigación interesados en comparar o contrastar los resultados presentados en esta tesis doctoral–, que intenten obtener muestras más amplias, incorporando a participantes de otras universidades y facultades, incluyendo –en lo posible– variables no estudiadas en esta tesis (como, por ejemplo, la titularidad del centro –público/privado–).

Por otra parte, cabe mencionar que el proceso de trabajo de campo (con la recogida de datos mediante aplicación masiva del instrumento de investigación) se vio afectado por la declaración de los sucesivos estados de alarma producidos a raíz de la expansión de la pandemia de Covid-19, suponiendo importantes retrasos en el proceso de aplicación de la escala a una muestra amplia y significativa (extrapolable) tal y como había sido planificado.

Asimismo, al tratarse de un estudio basado en la percepción humana, y como ocurre en la mayoría de estudios de esta naturaleza, los datos recogidos se han tratado de manera estadística –eminentemente cuantitativa– (porcentual), a partir de la cual se han extraído conclusiones con respecto a la situación actual (y posiblemente futura –sin estimar un plazo temporal–) sobre las causas, motivos, conocimientos fundamentados sobre la materia tratada, etc., careciendo (este modelo –por no estar entre sus objetivos–) de la inclusión de propuestas metodológicas que permitan el desarrollo (en estos momentos) de recursos formativos para una mejora real de los conocimientos específicos que debería recibir y adquirir todo el profesorado y en todos sus niveles

(hecho que podrá ser, sin lugar a dudas, objeto de un estudio de continuidad por parte de otros grupos de investigación). Por ello, a futuro cercano y para trasladar los resultados empíricos aquí recogidos, se ha previsto la creación de una guía didáctica (o guía docente) de tipo transversal, con contenidos que incorporen descriptores de competencias y resultados de aprendizaje relacionados con el objeto propio de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD), dentro del marco competencial constituido por el Espacio Europeo de Educación superior (EEES), y en lo acotado a la educación. Para dar alcance a estos objetivos, se ha de incluir –de manera unívoca e inequívoca– la toma de conciencia (art. º 8º de la CDPD) como necesidad clave a destacar para afrontar la diversidad funcional (como elemento sustantivo del ser humano), así como el uso de modos, medios y formatos de comunicación apropiados para intentar eliminar algunas de las barreras que impiden al alumnado que presenta bajo desempeño funcional su inclusión real y efectiva en los centros educativos ordinarios, incorporando técnicas y materiales educativos que ofrezcan un apoyo eficaz a las personas en situación de discapacidad, de manera que todos los docentes, los profesionales y las personas que les atienden (o atenderán), reciban formación especializada y capacitación para llevar a efecto una educación realmente inclusiva, basada en ese modelo de los derechos humanos; esa formación que proporcione la capacitación profesional y de calidad establecida en el articulado de la CDPD. Asimismo, de haber dispuesto de una extensión temporal para la realización de esta tesis, se hubiese incorporado otra nueva fase metodológica (de carácter cualitativo) que, posiblemente, hubiese contribuido a una mejora adicional con respecto al camino a seguir. Evidentemente, el conocimiento de este hecho (por parte del equipo de investigación) no deja sin efecto otra realidad: que como sucede en toda investigación (y ello incluye a la tesis doctoral), si bien siempre puede mejorarse y dar continuidad al hecho investigado, igualmente existe siempre la necesidad de poner un punto y final al estudio, y en este caso ha estado marcado por la limitación cronológica que regula la legislación académica universitaria. Por otro lado, y a pesar lo expuesto, esta propuesta de tesis doctoral forma parte de una línea continuista de actuación establecida y prevista por el grupo de investigación DIDE (Derechos Humanos y Discapacidad) en el cual se encuentra enmarcada, invitando y recomendando a otros investigadores y grupos de investigación a dar continuidad al estudio aquí presentado.

Para finalizar este capítulo, y desde un punto de vista de la calidad del dato, consideramos que los hallazgos aquí obtenidos y revelados deberían ser propuestos para ser analizados por todos los actores clave inmiscuidos en el proceso educativo, y para ser transcritos tanto a los equipos de gobierno de las instituciones universitarias, como a los cuerpos docentes, los estudiantes, sus familias y la sociedad, con la intención de que conozcan –de primera mano– el parecer común de los alumnos finalistas (profesionales en formación –hoy ya egresados y en el mercado de trabajo–) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia alrededor de la temática tratada por esta tesis doctoral, de manera que pueda ir encaminándose –lo antes posible– hacia una

conciencia transformadora que coadyuve al desarrollo real de aquella meta establecida por el articulado de la CDPD, y que persigue una verdadera educación inclusiva y de calidad.

UNIVERSIDAD DE MURCIA
1272

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

"Una escuela debe ser un lugar para todos los niños, no basado en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes (Pedagogía Reggio Emilia)"

Loris Malaguzzi (1920-1994). Docente y pedagogo italiano.

Índice del capítulo 7

Capítulo 7. ¿Qué he aprendido durante la realización de esta tesis?..... 299
7.1. ¿Qué he aprendido durante la realización de esta tesis?..... 301

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

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

Como cabe imaginar, resultaría del todo improbable sintetizar –en unas pocas líneas– todo lo aprendido durante el largo recorrido vívido de realización de esta tesis doctoral, y mucho menos lo referido a ese amplio proceso de desarrollo individual que ha supuesto –para mí– esta andadura, asperjada por la de conciencia real de las situaciones de incomprensión y desprotección que sufren las personas con bajo desempeño funcional a todos los niveles, constatando la violación que –de manera consciente (y podría decirse gratuita)– sufren en detrimento de sus derechos individuales e inalienables recogidos tanto en la CDPD (ONU, 2006) como en el resto de los cuerpos jurídicos vigentes (a nivel internacional, nacional, autonómico, local, universitario, etc.), presenciando con perplejidad cómo los legisladores (que debieran ser los garantes por velar que estas personas alcancen –de manera efectiva– el ejercicio pleno de sus derechos) son los primeros en permitir tales violaciones, incumpliendo –en su redacción– los marcos legales que los amparan, y siempre obviando la parte presupuestaria que –necesariamente– debe incorporarse en las redacciones de las leyes garantes de derechos (tanto a nivel social como individual). Sin riesgo de equivocarme, puedo afirmar que a esta tesis doctoral le he dedicado, casi de manera plena y con total concentración, los últimos siete años de mi vida; y además del crecimiento personal obtenido, también en el terreno profesional ha supuesto un enriquecimiento certero y amplio, puesto que he recibido una formación de alta calidad y elevado nivel académico (con el inestimable apoyo y ayuda de los doctores D. José María Álvarez Martínez Iglesias y D. Yonatan Díaz Santa María a lo largo de este intenso y amplio recorrido). Estas aseveraciones sobre los legisladores se deben a que, durante la ejecución de esta tesis doctoral, de forma paralela se me ha permitido participar en otros trabajos académicos (presentaciones, participación en congresos y actividades científicas varias) que –sin duda– han elevado mi nivel de formación transversal como doctorando, alimentando –de manera lineal– un crecimiento continuo según se han ido desarrollando las diversas fases en las que fue estructurado el proceso de realización de esta tesis doctoral (proceso de toma de contacto con la realidad del problema estudiado, creación y desarrollo del proyecto de investigación, determinación de las diferentes fases del proceso de estudio, revisión de una amplia literatura especializada en el objeto de estudio, diseño de la metodología, creación de instrumentos de investigación, elaboración de los documentos de participación y protección de datos de carácter personal para los participantes en la investigación, diseño del protocolo de ética de investigación, validación de los instrumentos por parte de jueces expertos, aplicación a grupo control, aplicación de forma masiva, realización de análisis estadísticos de los datos obtenidos, redacción de artículos de investigación y capítulos de libro, envío de

los artículos a las plataformas de las revistas, corrección de los artículos según las apreciaciones aportadas por los revisores y editores de las revistas, y un largo etcétera).

Del mismo modo, creo relevante destacar todo lo aprendido –de manera global– tras mi participación en varios congresos internacionales especializados en educación inclusiva y diversidad funcional a nivel universitario durante mi proceso formativo, siendo cierto que con cada elaboración de las comunicaciones y exposiciones públicas, he realzado –de manera enriquecedora– mi formación, puesto que estas intervenciones, junto a la escucha activa de las presentaciones y trabajos de otros equipos de investigación, me han permitido estudiar otras perspectivas íntimamente relacionadas con esta tesis, aumentando mi nivel de especialización y, a la vez, permitiéndome hacer contactos con otros grupos de investigación pertenecientes a otras instituciones universitarias con los cuales poder colaborar, contribuyendo así reforzar mi formación y experiencia sobre la materia objeto de estudio de esta tesis.

En segundo lugar, al realizar esta tesis doctoral desde una perspectiva totalmente nueva para mí (puesto que provengo de una titulación directamente relacionada con la historia), si bien mi experiencia en el mundo académico universitario se extiende a más de veintisiete años, no había participado de la realización de un análisis profundo y fundamentado de la situación en la que encuentran (aún hoy) las personas que presentan bajo desempeño funcional a nivel educativo, y menos aún a nivel universitario, habiendo sido testigo activo del secuestro de las aulas generales de aquellos compañeros (alumnos –conmigo–) que presentaban bajo desempeño funcional (fundamentalmente a nivel intelectual), aislándolos del resto del alumnado e incluso de sus familias, en los incipientes –en aquellos momentos– centros de educación *especial* (años setenta del pasado siglo). A partir de aquellos momentos, en nuestras clases ya todos éramos *normales* (e incluso algunos considerados superdotados), no existiendo compañeros diversos (diferentes). Las diferencias de tipo individual existentes en las aulas eran aquellas de nivel racial, socioeconómico, de origen, pero no de tipo funcional individual, hecho que enmarca y contextualiza –también– todo mi aprendizaje.

También debo destacar que esta tesis doctoral no resulta derivada de ningún contrato de formación predoctoral, siendo sufragada al completo por el doctorando, y en todo momento ha estado respaldada tanto por el grupo de investigación DIDE –Diversidad Funcional y Derechos Humanos– (del cual este doctorando sigue siendo miembro participe), como del grupo de innovación docente Índice y del CEDIF (Centro de Estudios sobre Diversidad Funcional) de la Universidad de Murcia.

Qué duda cabe, todo mi proceso formativo especializado sobre el objeto de estudio de esta tesis no hubiese sido posible sin la magnífica participación y dirección del doctor D. Jesús Molina Saorín (mi Sensey), al cual le debo todo lo aprendido en los últimos años de este amplio y transversal proceso formativo comenzado en el curso 2016/17. Sin duda, sus enseñanzas me han permitido tener una visión diferente, aportando una nueva mirada sobre los aspectos fundamentales de la vida (no solo en lo académico); este maestro me ha proporcionado innumerables herramientas que han mejorado el

adecuado desarrollo de mi trabajo como investigador –social– (he aprendido cómo mejorar mi competencia lectora, escritora; cómo trabajar en un grupo de investigación, ceder tiempos y espacios, colaborar con compañeros, comunicarme de forma adecuada con otros docentes e investigadores –tanto por escrito como en persona–, cómo contactar de manera adecuada con las revistas de interés para la publicación de los artículos de investigación elaborados, etc.). Igualmente, tener al alcance diario (sin importar hora del día o la noche, festivo o laboral...) al doctor Molina, me ha permitido obtener (en mi opinión) una mejor formación como docente e investigador universitario, haciéndome privilegiado observador y partícipe de buena parte de su trabajo diario (en su trato a su alumnado, su minuciosidad en la creación de documentos, sus presentaciones para clases, congresos, su organización de eventos relacionados con la investigación, su asistencia y participación en los actos académicos, etc.). Y cómo no, que la educación debe ser un acto de amor que sobrepase la barrera de lo curricular, de lo tangible, puesto que su principal enseñanza ha sido regalarme todo el tiempo que le he solicitado (ya fuese en el despacho, en la cafetería, o en los desplazamientos, en vacaciones… ¡sin horarios!), puliendo la mayoría de mis imperfecciones y mostrándome mis fortalezas y valías, desde el amor y la comprensión de aquellas debilidades que –desde una mirada interior– este doctorando no era consciente de tener y ver, siendo una guía capaz de extraer el desarrollo máximo de mis capacidades (teniendo siempre presente mi diversidad como persona). ***¡Sin duda, solo un gran maestro es capaz de hacer crecer al alumno poco aventajado!***

Para finalizar, el acompañamiento sentido en todo momento –de mi proceso formativo– por los componentes del grupo de investigación DIDE, me ha permitido sentir gozoso, satisfecho y contento durante el recorrido realizado para la correcta ejecución de esta tesis doctoral, permitiéndome disfrutar de todo el proceso, solventando todas aquellas zancadillas surgidas durante el mismo, como los acaecidos por los estados de alarma (motivados por el Covid-19) en pleno proceso de trabajo de campo (recogida de datos, cambios en la legislación sobre protección de datos de carácter personal a nivel europeo y español, periodos demasiado extensos de espera para la aceptación de los artículos en las revistas, revistas que solo aceptan tipos determinados de artículos y por ello no publican otros –de exploración y validación de instrumentos de investigación–, etc.), si bien los beneficios siempre han superado estas dificultades y contrariedades, siendo muy reconfortante superarlas. Con toda certeza, las satisfacciones obtenidas y todo lo aprendido en este camino supera con creces –y sin ningún género de dudas– todas las dificultades planteadas, animándome a continuar en este camino durante el resto de mi vida.

Como reflexión final por parte del autor principal de esta tesis doctoral, cabe mencionar que la tesis es el resultado de un largo proceso de años de observación y conversación con el alumnado universitario de cuanto ocurre en el interior de las aulas, en donde –por mi posición privilegiada como jefe de servicio en un aulario universitario– he podido analizar (lenta y pausadamente) cómo se han transferido conocimientos de

tipo profesionalizante a generaciones de maestros y profesores que, en ocasiones con desanimo y en otras henchidos de satisfacción, se han enfrentado a los retos que establece y produce un sistema educativo que anquilosa y oprime las nuevas ideas, los nuevos modelos de atención al alumnado que cuentan con todos (a la vez que reconocen la individualidad como riqueza educativa). Igualmente, se ha podido comprobar que una parte bastante representativa de las investigaciones realizadas sobre el tipo de educación que han de recibir las personas en situación de discapacidad (el alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo), presentan buenos diagnósticos de los problemas de los que adolece un sistema educativo que, durante mucho tiempo, ha segregado y ocultado a una parte nada desdeñable del alumnado por presentar bajo desempeño funcional, y que ahora se dice que es un sistema educativo que aclamaba (en la redacción de sus últimas reformas legales) llegar a ser un sistema totalmente inclusivo y rebosante de calidad; es más, un sistema educativo que, de acuerdo con la opinión de los legisladores que lo han redactado, estaría basado en la excelencia, pero que realmente ha resultado ser –más bien– mediocre y aún más segregador; un sistema educativo que sigue manteniendo dos modelos de educación diferentes: uno considerado generalista, y el otro para aquel alumnado considerado con necesidades especiales (o específicas de apoyo educativo), necesitado de una educación *especial,* violando –descaradamente– los derechos constitucionales y humanos de esta personas en virtud de un bajo desempeño funcional, prolongando de esta manera su discriminación al volver a ser recluidas en espacios aislados que les ocultan e invisibilizan (los mal llamados colegios de educación *especial*). Pero que, a su vez, no han aportado soluciones capaces de remover conciencias ni provocar esos necesarios cambios reales en un sistema educativo cada vez más intervencionista e ideologizado, y cada vez menos flexible y más colmado de aquella burocracia que ralentiza y extenúa cualquier atisbo de cambio que dé cumplimiento a la Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad por presentar bajo desempeño funcional. *"Es un suma y sigue; se está en lo mismo pero con apariencia de algo nuevo"*.

CAPÍTULO 8. PUBLICACIONES ORIGINALES

El buen educador es el que se hace progresivamente innecesario.

Thomas Carruthers –1928-2023–. Obispo anglicano de Carolina del Sur, Estados Unidos.

Índice del capítulo 8

Capítulo 8. Publicaciones originales..... 305

8.1. *Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la Universidad para la formación inicial de los maestros*..... 307

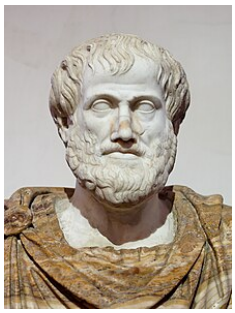
8.2. Validation of the EPACODI-1 Scale: University Students´ Perceptions of Inclusive Education [*Validación de la Escala EPACODI-1: Percepciones de los estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva*]..... 345

8.3. *Percepción del alumnado universitario respecto a su formación sobre diversidad funcional: validación de la escala EPACODI-1*..... 358

8.4. Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva..... 385

UNIVERSIDAD DE MURCIA
1272

CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



"La educación de la juventud no es ni poco ni muy importante; tiene una repercusión universal y absoluta".

Aristóteles. Filosofo. (Metafísico, biólogo, cosmólogo, lógico, zoólogo, crítico literario, matemático, ético, epistemólogo, filósofo político, polímata, filósofo del lenguaje, escritor, astrónomo y científico).

Índice del capítulo 9

Capítulo 9. Referencias bibliográficas..... 403
9.1. Referencias bibliográficas..... 405
9.2. URL de las imágenes insertadas en la tesis..... 442

9.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9.1. Referencias bibliográficas

Adachi, K. (2015). A New Algorithm for Generalized Least Squares Factor Analysis with a Majorization Technique. *Open Journal of Statistics, 5,* 165-172. Published Online April 2015 in SciRes. http://www.scirp.org/journal/ojs. Obtenido de: http://dx.doi.org/10.4236/ojs.2015.53020/ https://www.scirp.org/pdf/OJS_2015042716022043.pdf

Aguado, P. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre Editorial, Fundación ONCE, Madrid.

Aguilar Montero, L. (2000). *De la Integración a la Inclusividad. La Atención a la Diversidad: Pilar Básico en la Escuela del Siglo XXI*. Espacio Editorial, Buenos Aires.

Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad*. Conferencia presentada en el V Congreso Educativo Internacional: *De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Heredia, Universidad Interamericana de Costa Rica.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusiva: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea, S. A. de Ediciones.

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* (ponencia a presentar en San Sebastián, octubre de 2003). Obtenido de: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Almeida, A. M., Ferreira, C. T., y Jales, E. R. (2023). Determinantes para una Educación Física Inclusiva: percepción de un grupo de docentes especialistas en inclusión. *Retos, 47,* 282-291. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v47.94755. Obtenido de: https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/94755. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/94755/70156

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

American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (APA, 7th ed.). DOI: https//doi.org/10.1037/0000165-000

Amunátegui, C. F. (2009). *Origen de los poderes del "pater familias". El "pater familias" y la "patria potestas"*. Colección de Monografías de Derecho Romano. Dykinson.

Arnaiz Sánchez, P. (2003a). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljibe.

Arnaiz Sánchez, P. (2003b). *Los estudiantes con discapacidad en una escuela para Todos*. Conferencia presentada en el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión educativa. (23-09-03).

Arnaiz-Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI*. Lección magistral Acto académico de Santo Tomás de Aquino. Editum, Universidad de Murcia.

Arnaiz-Sánchez, P., Jurado, V., Caballero, C. M., y Alcaraz, S. (2023). Estudio sobre el uso inclusivo de recursos en educación primaria desde la perspectiva del profesorado. *Publicaciones, 53*(3), 297–316.
DOI: https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i3.26378

Arnaiz, P., y Escarbajal, A. (2020, Coords.). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.

Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 41*, 258-290. Obtenido de:
https://www.romolocapuano.com/wp-content/uploads/2013/08/Asch-Forming-Impressions-Of-Personality.pdf

Astorga, L. F. (2003). *Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes*. Costa Rica. Disponible en:
http://mediacommunity.org/ddhh/discapacitados/barreras/

Astorga, L. F. (2004). *Incluyendo a las personas con discapacidad en las políticas de desarrollo*. Documento base *"Alianzas para una sociedad inclusiva"*. Banco Mundial, Taller de Managua.

Astorga, L. F. (2007). *Guía Básica para comprender y utilizar la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Publicación financiada por el Ministerio Británico para el Desarrollo Internacional, DFID. Obtenido de:
https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO21153/convencion_onu.pdf

Astorga, L. (2009). *¡Por un Mundo Accesible e Inclusivo! Guía Básica para Comprender y Utilizar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. BUENOS AIRES: Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Obtenido de:
https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO21153/convencion_onu.pdf

Astorga, L. F. (2011). Análisis del artículo 33 de la convención de la ONU: la importancia crítica de la implementación y el monitoreo natural (Analysis of Article 33 of the UN Convention: The Critical Importance of National Implementation and Monitoring.) *SUR-International Journal On Human Rights, 8*(14), 71-83.

Astorga, L. F. (2014). S*in acción no hay derecho. Lo que debemos saber y hacer para lograr avances en los derechos de las personas con discapacidad*. Procesos Litográficos de Centroamérica S. A. (PROLITSA).

Barnett, L., Echeíta, G., Escofet, N., Fernández, C., Guix, M.D., Jiménez, J.R., López, G., Lloret, F., Maté, M., Martín, M., Mir, C., Ojea, M., Pujolàs, P., Redó, M., Rué, J.,

Serra, P., y Solsona, N. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. GRAÓ, Barcelona.

Baron, R. A., y Birne, D. (1998-2005). *Psicología Social* (10.ª ed.). Prentice Hall, Pearson Educación.

Barton, L. (1990). *The politics of special education needs*. Falmer Press, London.

Barton, L. (1998, Comp.). *Discapacidad y sociedad*, (traducción de Roc Filella). Colección Pedagogía: Educación Crítica, Editorial Morata.

Barton, L. (2009). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad*. Observaciones. Obtenido de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/74538/00820093000073.pdf?sequence=1

Bautista. R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Ed. Aljibe.

Beavers, Amy S., Lounsbury, John W., Richards, Jennifer K., Huck, Schuyler W., Skolits, Gary J., y Esquivel, Shelley L. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 18* (6), 1-13. DOI: https://doi.org/10.7275/qv2q-rk

Bentler, P. M. (1977). Factor simplicity index and transformations. *Psychometrika, 59*, 567-579. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02294054

Bentler, P. M., y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588-606. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Bisquerra, R. (2009, Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla, S.A. Obtenido de: https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.

Blanco, R. (2003). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Disponible en: http://www.inclusionducativa.cl.(11-07-03).

Blanco, R. (2008): Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación, 347*, 33-54.

BOE (1978). Constitución Española. «BOE núm. 311, de 29/12/1978». Disponible en: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229 https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf

BOE (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. [Disposición derogada]. «BOE núm. 103, de 30/04/1982». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13/con

BOE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. «BOE núm. 159». Obtenido de: https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf

BOE (1986). Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Obtenido de: https://www.boe.es/boe/dias/1986/05/21/pdfs/A18092-18093.pdf. https://www.boe.es/eli/es/rd/1986/04/11/969

BOE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. [Disposición derogada]. «BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1. https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf

BOE (1992). Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, de regulación del tratamiento automatizado de los datos de carácter personal. [Disposición derogada]. «BOE núm. 262, de 31 de octubre», pp. 37037-37045. Obtenido de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-24189. https://www.boe.es/eli/es/lo/1992/10/29/5

BOE (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. [Disposición derogada]. «BOE, núm. 278, de 21 de noviembre de 1995». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9

BOE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. [Disposición derogada]. «BOE, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10

BOE (2003). Ley 33/2003, de 3 de noviembre, del Patrimonio de las Administraciones Públicas. «BOE núm. 264, de 04/11/2003». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/l/2003/11/03/33/con

BOE (2003). Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. [Disposición derogada]. Jefatura del Estado, «BOE» núm. 289, de 3 de diciembre de 2003. Referencia: BOE-A-2003-22066. https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/02/51/con

BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE núm. 106, de 04/05/2006». https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con. Obtenido de: https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs /A17158-17207.pdf

BOE (2007). Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. «BOE núm. 150, de 23/06/2007». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/l/2007/06/22/10/con

BOE (2007). Ley 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte. «BOE, núm. 166, de 12/07/2007». Obtenido de:

https://www.boe.es/eli/es/l/2007/07/11/19/con

BOE (2007). Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a Obtenido de: la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. «BOE, núm. 255, de 24/10/2007».
https://www.boe.es/eli/es/l/2007/10/23/27/con

BOE (2007). Ley 49/2007, de 26 de diciembre, 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 con discapacidad. [Disposición derogada]. Jefatura del Estado, «BOE» núm. 310, de 27 de diciembre de 2007. Obtenido de:
https://www.boe.es/eli/es/l/2007/12/26/49/con

BOE (2008). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 - CDPD. Boletín Oficial del Estado, núm. 96, de 21 de abril de 2008, pp. 20648-20659. Disponible en:
https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf.

BOE (2013). Ley Orgánica 3/2013, de 20 de junio, de protección de la salud del deportista y lucha contra el dopaje en la actividad deportiva. «BOE, núm. 148, de 21/06/2013». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/06/20/3/con

BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [Disposición derogada]. «BOE núm. 295, de 10/12/2013». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con

BOE (2013). 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. «BOE» núm. 289, de 03/12/2013. Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con

BOE (2015). Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. «BOE, núm. 126, de 27/05/2015». Obtenido de:
https://www.boe.es/eli/es/l/2015/05/26/10/con

BOE (2015). Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. «BOE, núm. 217, de 10/09/2015». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/l/2015/09/09/30/con

BOE (2015). Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. «BOE, núm. 261, de 31/10/2015». Obtenido de:
https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2015/10/30/5/con

BOE (2019). Ley 4/2019, de 7 de marzo, de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria.

«BOE, núm. 58, de 08/03/2019». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/l/2019/03/07/4/con

BOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE núm. 340, de 30/12/2020». https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con. Obtenido de: https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf

BOE (2021). Ley Orgánica 11/2021, de 28 de diciembre, de lucha contra el dopaje en el deporte. «BOE, núm. 312, de 29/12/2021». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/12/28/11/con

BOE (2022). Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria. Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria (texto consolidado). «BOE, núm. 48, de 25 de febrero de 2022». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3

BOE (2022). Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte (texto consolidado). «BOE, núm. 314, de 31 de diciembre de 2022». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/l/2022/12/30/39

BOE (2022). Ley 6/2022 de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación (texto consolidado). «BOE núm. 78, de 1 de abril de 2022». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/l/2022/03/31/6

BOE (2022). Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. «BOE, núm. 78, de 01/04/2022». Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con

BOE (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. «BOE, núm. 70, de 23/03/2023. Obtenido de: https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con

Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. John Wiley & Sons: Hoboken, New Jersey. https://www.math.wpi.edu/saspdf/stat/chap14.pdf

Bourneville D. M. (1880). Sclérose tubéreuse Des circonvolution cérébrales: Idiotie et épilepsie hemiplégique. *Archivos de neurologie*, París, 1880, 1: 81-91.

Bourneville, D. M. (1880-1881). Contribución al estudio de la idiotez. *Arch. Neurol, 1*, 69-90. Paris.

Bourneville, D. M. (1895). *Assistance traitement et éducation des enfants idiots et dégénérés, rapport fait au congrès national d'Assistance publique* (session de Lyon, juin 1894), *Progrès Médical* (bibliothèque d'éducation spéciale, IV), Félix Alcan, p. 66. Paris.

Bourneville, D. M. (1899). Idiota sintomática de la esclerosa tuberosa o hipertrófica, *Le Progrès Médical, 10* (série III), 241-248. Paris.

Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

Bruner, J. S., y Tagiuri, R. (1954). *The perception of people*. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology, Cap. 17*(2), 634-654). Reading, MA: Addison-Wesley. DOI: 10.21236/AD0024982. Obtenido de: https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/AD0024982.pdf

Buja, A., y Eyuboglu, N. (1992). Remarks on parallel analysis. *Multivariate Behavioral Research, 27*(4), 509-540. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2704_2

Buntinx, Wil H. E., y Schalock, R. L. (2010). Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 7*(4), 283-294. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/351625537_Models_of_Disability_Quality_of_Life_and_Individualized_Supports_Implications_for_Professional_Practice_in_Intellectual_Disabilityj_ppi_278_283294

Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Siglo Veintiuno, Argentina Editores.

Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M. y Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(3), 15-28. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.574461

Cañizar, J. L. (2005). *Propaganda y Codex Theodosianus*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Dykinson. Obtenido de: URI: http://hdl.handle.net/10498/28604

Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores, adoptada por los jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros de la Comunidad Europea reunidos en Estrasburgo el 9 de diciembre de 1989. Obtenido de: https://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/europa/CDSFT/1989-CDSFT.htm# Texto. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LE GISS UM:c10107

Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, firmada y proclamada en Niza por los Presidentes del Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión, el 7 de diciembre de 2000 (DO N.º C 364, de 18 de diciembre de 2000, p. 1).

CERMI (2017, 2018, 2019, 2020, 2021 y 2022). *Derechos Humanos y Discapacidad, Informes España*. Delegación del CERMI Estatal para los Derechos Humanos y para la Convención de la ONU.

http://www.convenciondiscapacidad.es/informes/

CERMI (2020). *Universidad y discapacidad, informe España. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española.* Informe del CERMI Estatal de reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español. Obtenido de: http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2021/01/Universidad_y_discapacidad.pdf

CERMI (2022). Universidad y discapacidad, informes de reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española. Accesible en: https://cermi.es/novedad/derechos-humanos-y-discapacidad-informe-espana-2022

Cobeñas, P. (2019). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 18*(1), 65-81. DOI: https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004 Obtenido de: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020.18.1.004/11329

Legislación Estatal. (2022). *Código del Derecho de la Discapacidad*. Obtenido de: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=125_Codigo_del_Derecho_de_la_Discapacidad_Legislacion_Estatal&modo=2

Codina, L. (2022). El modelo IMRyD de artículos científicos: ¿qué es y cómo se puede aplicar en humanidades y ciencias sociales? *Hipertext.net, 24*, 1-8. https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2022.i24.01. Obtenido de: https://raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/397758

Colmenero, M. J., Pantoja, A., y Pegalajar, M. C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 26*(1):101-120. DOI:10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.4261

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2018). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. http://www.convenciondiscapacidad.es/2018/05/30/informe-de-lainvestigacion-relacionada-con-espana-bajo-el-articulo-6-del-protocolo-facultativo/. Obtenido de: http://www.convenciondiscapacidad.es/2018/05/30/informe-de-la-investigacion-relacionada-con-espana-bajo-el-articulo-6-del-protocolo-facultativo/

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Comentario General N.º 4 (2016). Artículo 24. Derecho a la Educación Inclusiva, 2 de September de 2016*, English. Traducción española: Miguel Ángel Verdugo Alonso y Antonio Manuel Amor González. INICO, Universidad de Salamanca. Obtenido de:

https://sidinico.usal.es/idocs/F8/FDO27268/DerechoalaEducacionIclusivaArt24.pdf

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad CDPD (2006), en inglés (CRPD). Naciones Unidas, (ONU). Nueva York, 13 de diciembre de 2006. Obtenido de: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Conway, James M., y Huffcutt, Allen I. (2003). A Review and Evaluation of Exploratory Factor Analysis Practices in Organizational Research Methods. *Organizational Research Methods, 6*(2) 147-168.
DOI: https://doi.org/10.1177/1094428103251541

Costello, A. B., y Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 10*(7). DOI: https://doi.org/10.7275/jyj1-4868

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02310555294.

Crowe, E. (2010). *Measuring what matters: A stronger accountability model for teacher education*. Recuperado de: http://www.americanprogress.org/issues/"

Cuesta, M., Martínez-Cardeñoso, J., y Muñiz, J. (1996). Dimensionalidad y Función de Información de los Tests. *Psicothema, 8*(1), 215-220.
Obtenido de: https://www.psicothema.com/pdf/17.pdf

Dalkey, N., y Helmer, O. (1963). "An Experimental Application of the Delphi Method to the use of experts". *Management Science, 9* (3), 458-467.
DOI: doi:10.1287/mnsc.9.3.458. Obtenido de:
https://pages.ucsd.edu/~aronatas/project/academic/delphi%20method%20of%20convergence.pdf

DeMause, LL. (1991 [1ª. ed.,–1974a–] , ed.) *"La evolución de la infancia", Historia de la infancia*. Alianza Editorial Universidad. p. 1-83. Obtenido de:
https://psptraining.com/wp-content/uploads/Demause-L.-The-Evolution-of-Childhood-Foundations-of-Psychohisto ry-Chapter-1.pdf

DeMause, LL., 1991 (1ª. ed. –1974b–). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial.

Devlin, M., y Samarawickrema, G. (2010). Los criterios de la enseñanza eficaz en un contexto de educación superior cambiante. *Investigación y desarrollo de educación superior, 29*, 111-124.
DOI: http://dx.doi.org/10.1080/07294360903244398"

Díaz, Y. (2023). 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). [Tesis de doctorado publicada]. Universidad de Murcia. Obtenido de:

http://hdl.handle.net/10201/130646

Díaz, Y., Molina, J., y Álvarez, J. M. (2022). La Mirada de la Escuela ante el alumnado con bajo desempeño funcional: la voz de los maestros a partir de la escala EPREPADI-1. En J. López Belmonte, M. B. Morales Cevallos, S. Crespo Ramos y N. Carmona Serrano (coord.) *Procesos formativos y experiencias educativas innovadoras* (pp. 117-148. Dykinson.

Diccionario de la Real Academia Española. http: //www.rae.es/rae.html.

DOCE (1986). Recomendación del Consejo de 24 de julio de 1986 sobre el empleo de los minusválidos en la Comunidad. OJ L 225, 12.8.1986, p. 43–47.
ELI: http://data.europa.eu/eli/reco/1986/379/oj. Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31986H0379.
ELI: http://data.europa.eu/eli/reco/1986/379/oj. Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31986H0379

DOCE (1992). Resolución del Parlamento Europeo, de 16 de septiembre 1992, sobre los derechos de los deficientes mentales (DO N.º C 284, de 2 de noviembre de 1992, p. 49). Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri =OJ:JOC_1992_284_R_0 032_01"

DOCE (2003). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo de 24 de enero de 2003 «Hacia un instrumento jurídicamente vinculante de las Naciones Unidas para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad» [COM (2003) 16 final – No publicada en el Diario Oficial]. Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52003DC0016

DOCE (1974). Resolución del Consejo, de 21 de enero de 1974, relativa a un programa de acción social. Capítulo 05 Volumen 002, p. 20-23. Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=celex%3A31974Y0212%2801%29

DOCE (1974). Resolución del Consejo, de 27 de junio de 1974, relativa al establecimiento del primer programa de acción comunitaria para la readaptación profesional de los minusválidos. Capítulo 05, Volumen, 002, p. 24–26. Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31974 Y0709 (01)

DOCE (1981). Comunicación de la Comisión al Consejo de 4 de noviembre de 1981, sobre la inserción social de los minusválidos, documento 31981Y1231(08). Líneas directrices de una acción comunitaria. Diario Oficial n.° C 347 de 31/12/1981 p. 0014-0031. Versión en inglés). Obtenido de: EUR-Lex-31981Y1231(08)-EN-EUR-Lex (europa.eu)"

DOCE (1981). Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 21 de diciembre de 1981, *sobre la integración social de los minusválidos*. OJ C 347, 31.12.1981, *Capítulo 05, volumen 002*, p. 23-234. Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:41981X1231

DOCE (1981). Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de mayo de 1981, sobre la integración económica, social y profesional de los minusválidos en la Comunidad, en particular referencia al Año Internacional del Minusválido 1981. Obtenido de: https://www.leganes.org/documents/20122/1249601/0_33355_1.pdf/53d30f31-664e-913f-5bf4-249f6735022b?t=1681744005727

DOCE (1988). Decisión del Consejo, de 18 de abril de 1988, por la que se adopta un segundo programa de acción de la Comunidad a favor de los minusválidos (HELIOS) (DO N.º L 104, 231, de 23 de abril de 1988, p. 35-36). «DOCE, núm. 393, de 30 de diciembre de 1989». Obtenido de:
https://www.boe.es/doue/1989/393/L00035-00036.pdf
https://www.boe.es/doue/1989/393/L00035-00036.pdf

DOCE (1988). Decisión del Consejo, de 18 de abril de 1988, por la que se adopta un tercer programa de acción de la Comunidad a favor de los minusválidos (HELIOS II, 1993-1996, DO N.º L 56, de 9 de marzo de 1993, p. 30). Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51998DC0015&from=EN

DOCE (1988). Resolución del Parlamento Europeo, de 17 de junio de 1988, sobre lenguajes gestuales para sordos (DO n. º C 187, de 18 de julio de 1988, p, 236.). Diario Oficial n.º C 379 de 07/12/1998 p. 0066. Obtenido de:
https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:51998IP0985&from=EN/https://politicasocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/arquivos/normativa/2-resoluci on_del_parlamento_europeo_de_17_de_junio.pdf

DOCE (1992). Resolución, de 16 septiembre 1992, sobre los derechos de los deficientes mentales. (DO C 284 de 2.11.1992, p. 49). Obtenido de:
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-20130329_ES.html#_part1_ref9
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2013-0329_ES.pdf

DOCE (1995). Directiva 95/46/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre, relativa a la protección de las personas físicas en lo que respeta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos. «núm. 281, de 23 de noviembre», pp. 31-50. Obtenido de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-1995-81678

DOCE (1995). Resolución del Parlamento Europeo, de 14 de diciembre de 1995, sobre los Derechos Humanos de los minusválidos (DO N.º C 17, de 22 de enero de 1996, p. 196). Acta de la sesión del jueves, 14 de diciembre de 1995 (96/C 17/04). Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_1996_017_R_0129_01

DOCE (1996). Comunicación de la Comisión sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía. Una nueva estrategia comunitaria en materia de minusvalía. (DO N.º C 17, de 22 de enero de 1996, p. 196). Obtenido de:
https://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/disable/com406/406-es.pdf

DOCE (1996). Parlamento Europeo 21 de noviembre de 1996 A4-0391/96. Informe sobre los derechos de las personas discapacitadas. Comisión de Peticiones, ponente: Mary Banotti. Obtenido de: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-4-1996-0391_ES.html#_part2_ref4 https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-4-1996-0391_ES.pdf"

DOCE (1997). Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos. DO C 340 de 10.11.1997, p. 1/144. ELI: http://data.europa.eu/eli/treaty/ams/sign. Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:11997D/TXT

DOCE (1998). 98/376/CE: Recomendación del Consejo de 4 de junio de 1998 sobre la creación de una tarjeta de estacionamiento para personas con discapacidad. OJ L 167, 12.6.1998, p. 25-28. ELI: http://data.europa.eu/eli/reco/1998/376/oj. Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998H0376

DOCE (1999). Propuesta de Directiva del Consejo relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, documento 51999PC0565. * COM/99/0565 final-CNS 99/0225 */OJ C 177E, 27/6/2000, p. 42–46. Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51999PC0565

DOCE (1999). Resolución del Consejo, de 17 de junio de 1999, relativa a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en el empleo (DO N.º C 186, de 2 de julio de 1999, p. 3). Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1999:186:0003:0004:ES:PDF

DOCE (2000). Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación. DO L 303 de 2.12.2000, p. 16/22. ELI: http://data.europa.eu/eli/dir/2000/78/oj. Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000L0078

DOCE (2001). Decisión del Consejo de 3 de diciembre de 2001 sobre el Año Europeo de las personas con discapacidad 2003 (2001/903/CE), p. 15-20. Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001D0 903

DOCE (2003). Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la «Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones «Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: un plan de acción europeo» (COM(2003) 650 final) (2004/C 110/08). Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52004AE03

11&fro m=FR

DOCE (2005). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Situación de las personas con discapacidad en la Unión Europea ampliada: el plan de acción europeo 2006-2007/*COM/2005/0604 final*/. Obtenidos de:

https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:f4892936-6ed6-4237-98eb-7624 d2a2dcb5.0005.02/DOC_3&format=PDF (documento 1).
https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:f4892936-6ed6-4237-98eb-7624d2a2dcb5.0005.02/DOC_4&format=PDF (documento 2)"

DOCE (2008). Decisión Marco 2008/977/JAI del Consejo, de 27 de noviembre de 2008, relativa a la protección de datos personales tratados en el marco de la cooperación policial y judicial en materia penal. [Disposición derogada]. «núm. 350, de 30 de diciembre», pp. 60-71.

DOCE (2009). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Situación de las personas con discapacidad en la Unión Europea: el plan de acción europeo 2008-2009 {SEC(2007)1548}./*COM/2007/0738 final*/ Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0738

DOCE (2009). Decisión del Consejo, de 26 de noviembre de 2009, relativa a la celebración, por parte de la Comunidad Europea, de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. OJ L 23, 27.1.2010, p. 35-36.
ELI: http://data.europa.eu/eli/dec/2010/48(1)/oj. Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32010D0048

DOCE (2010). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras/*COM/2010/0636final*/
Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52010DC0636

DOCE (2010). Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Personas con discapacidad: Empleo y accesibilidad por etapas para las personas con discapacidad en la UE. Estrategia de Lisboa posterior a 2010» (Dictamen exploratorio)(2010/C 354/02). Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:354:0008:0015:ES: PDF

DOCE (2011). Resolución del Parlamento Europeo, de 25 de octubre de 2011, sobre la movilidad y la inclusión de las personas con discapacidad y la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 (2010/2272(INI)) (2013/C 131 E/02), p. 9-25. Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:131E:0009:

0025:E S:PDF

DOCE (2016). DIRECTIVA (UE) 2016/680 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 27 de abril de 2016. Relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales. Obtenida de: https://www.boe.es/doue/2016/119/L00089-00131.pdf

DOCE (2016). 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 datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). «núm. 119, de 4 de mayo de 2016», pp. 1-88. Obtenido de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2016-80807

DOCE (2016). Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de noviembre de 2016, sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lengua de signos (2016/2952(RSP))(2018/C 224/09), p. 68. Obtenido de: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-8-2016-1241_ES.pdf

DOUE (2004). Tratado por el que se establece una Constitución para Europa (DO N.º C 310, de 16 de diciembre de 2004). https://eur-lex.europa.eu/legal-content /ES/ALL/?uri=OJ%3 AC%3A2004%3A310 %3ATOC.
Obtenido de:
https://publications.europa.eu/resource/cellar/7ae3fd7e-8820-413e-8350-b85f9daaab0c.0 006.02/DOC_1

DOUE (2006). Reglamento (CE) n.º 1107/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de julio de 2006, sobre los derechos de las personas con discapacidad o movilidad reducida en el transporte aéreo (Texto pertinente a efectos del EEE). DO L 204 de 26.7.2006, p. 1/9. ELI: http://data.europa.eu/eli/reg/2006/1107/oj.
Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006R1107

DOUE (2007). Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. DO C 306 de 17.12.2007, p. 1/271.
ELI: http://data.europa.eu/eli/treaty/lis/sign.
Obtenido de:
https://publications.europa.eu/resource/cellar/688a7a98-3110-4ffe-a6b3-8972d8445325.0 008.01/DOC_19

Echeita Sarrionandia, G., y Domínguez Gutiérrez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, *17*, 23–35. https://doi.org/10.14201/8393. Obtenido de: https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8393/9103

Echeita, G; Verdugo, M. A.; Sandoval, M.; Simón, C.; López, M. González-Gil, F., y Calvo, I. (2008): La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero, 39*(4), n.º *228*, 26-50.

Echeita, G. (2006a): "Ojos que no ven, corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles". En Verdugo, M. A. y Jordán de Urríes, B. *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 219-229). Amarú, Salamanca.

Echeita, G. (2006b). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. NARCEA, Madrid.

Echeita, G. (2009). Escuelas inclusivas, escuelas en movimiento. En I. Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2009). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó, Barcelona.

Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 99-118. DOI: 10.17811/rifie.46.2017.17-24.

Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva o el Sueño de Una Noche de Verano*. Octaedro, Madrid.

Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa, 35*, 1-24. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721.
Obtenido de: https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/721/691

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad, 10*(1), 207-218.
DOI: https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente [Inclusive education as a right: framework and guidelines for action for the development of a pending revolution]. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura 12*, 26-46.
Obtenido de: http://hdl.handle.net/10486/661330

Echeita, G., y Verdugo, M. A. (Eds.). (2004): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Publicaciones INICO.

Echeita, G.; Ainscow, M.; Alonso, P.; Durán, D.; Font, J.; Marín, N.; Miquel, E.; Parrilla, A.; Rodríguez, P., y Sandoval, M. (2004): Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía, 33*, 50-53.

Echeita, S. G., y Sandoval, M. M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones, *Revista de Educación, 327*, 31-48. Obtenido de: https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6c d58b35/re3270310520-pdf.pdf

Echeita, S. G., y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la

retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero, 36*(1), 5-12. Obtenido de: https://sid-inico.usal.es/articulo/diez-anos-despues-de-la-declaracion-de-salamanca-sobre-necesidades-educativas-especiales-en-espana-entre-la-retorica-esperanzadora-y-las-resistencias-al-cambio/

Egea-García., C., y Sarabia-Sánchez, A. (1980). *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Obtenido de: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART6594/clasificacion_oms.pdf

Egea, C., y Sarabia, A. (2001a). Clasificación de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad, 50*, 15-30. Obtenido de: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART6594/clasificacion_oms.pdf

Egea, C., y Sarabia, A. (2001b). *Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Grupo A&C Consultores de Murcia. Real Patronato sobre Discapacidad. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad, Madrid. Obtenido de: https://www.siis.net/docs/ficheros/200406230004_24_0.pdf

Escudero, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio, 20-21*, 21-38. Obtenido de: https://revistas.um.es/educatio/article/view/133

Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI, 30*(2), 109-128. Obtenido de: https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods, 4*(3), 272-299. DOI: https://doi.org.10.1037//1082-989X.4.3.272.

Factor Analysis (v.10.3.01 XP), Universidad Rovira i Virgili: Tarragona, España, 2015.

Fenstermacher, G. D., y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record, 107* (1), 186-213. DOI:10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x https://www.researchgate.net/publication/225084160_On_Making_Determinations_of_Quality_in_Teaching

Fernández Batanero, J. M. (2008). Educación Especial. Una aproximación a la investigación en el contexto español. *RMIE (Revista Mexicana de Investigación Educativa), 13*(8), 945-968. Obtenido de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART15752/educaci%C3%B3n_especial_aproximacion_inv.pdf

Fernández, M. L. M., y Echeita, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 35*(1), 185-206. Obtenido de:

DOI: https://doi.org/10.14201/teri.27699

Fernández-Blázquez, M. L., y Echeita Sarrionandia, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y Reflexión Educativa, 46*, 80-106. DOI: https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4. Obtenido de: https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/1963/1528

Fernández-Hernández, J. L., Herranz-Hernández, P., y Segovia-Torres, L. (2022). Validación cruzada sobre una misma muestra: una práctica sin fundamento. *R.E.M.A. (Revista electrónica de Metodología Aplicada, 24*(1), 399-402. DOI: https://doi.org/10.17811/rema.24.1.2022.38-40. Obtenido de: https://reunido.uniovi.es/index.php/Rema/article/view/16631

Ferrandis, M. V., Grau, C., y Fortes, M. C. (2015). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva, 3*(2) 11-28. URL: http://hdl.handle.net/11181/4650

Ferrando Piera, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., y Muñiz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los Ítems de un Test. *Psicothema 2022, 34*(1), 7-17. DOI: https://doi:10.7334/psicothema2021.456. Obtenido de: https://www.psicothema.com/pdf/4715.pdf

Ferrando, J. P., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 18-33. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf

Ferreira, C., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación, 363*, 412-444. Obtenido de: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/10460/2014-S~1.PDF?sequence=1&is Allowed=y

Fiske, S. T., Neuberg, S. L., Beattie, A. E., y Milberg, S. J. (1987). Category-Based and Attribute-Based Reactions to Others: Some Informational Conditions of Stereotyping and lndividuating Processes. *Journal of Experimental Social Psychology, 23*, 399-427. DOI: https://doi.org/10.1016/0022-1031(87)90038-2

Forlín, C., Earle, C., Loreman, T., y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)/Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones por la Educación Inclusiva Revisada (SACIE-R). *Exceptionality Education International, 21*(3), 50–65. DOI: https.//doi.org.10.5206/eei.v21i3.7682

Foucault, M. (1992, Ed.). *Microfísica del poder*. Librería El_costeño, Buenos Aires, Argentina. Obtenido de:

https://www.iberlibro.com/libreriaelcoste%c3%b1o-ciudad-de-buenos-aires/72432653/sf

García, J. L. (2006). “Síndrome de Down y homosexualidad”. *Down, 32*, pp. 38-39.

García, J. L. (2009a). "Orientaciones y estrategias para una adecuada educación sexual". Ponencia en: *Sexualidad y Discapacidad*, pp. 68-82. Actas Curso de Verano 2009, Universidad de Zaragoza. Ed. Coordinadora de Asociaciones de Personas con Discapacidad, CADIS Huesca, Huesca.

García, J. L. (2009b). *Sexualidad y Discapacidad, "La educación sexual de las Personas con Discapacidad*. Libro de Ponencias, capítulo 2. º. Colección Cursos de Verano. Universidad de Zaragoza. Ed. CADIS HUESCA, Huesca.

García, J. L. (2010). “Competencias sexuales y afectivas en personas con síndrome de Down”. *Minusvalia, 114*, pp. 28-32.

García, M. y Madariaga, A. (2002). *Ocio para todos: reflexiones y experiencias*. Universidad de Deusto. Obtenido de: http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio24.pdf

Gargallo López, B., Fernández March, A. y Jiménez Rodríguez, M. A. (2007). Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. *Teoría de la educación. 19*, 167-189. Obtenido de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71843/Modelos_docentes_de_los_profesores_unive.pdf;jsessionid=D8B5406A6EF3CFC40BBD2D87FBC2E8FC?sequence=1

Gargallo-López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía, 66*(241), 425-446. Obtenido de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709000

Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Garfella-Esteban, P. R., y Fernández-March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU: un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *ESE: Estudios sobre educación, 21*(2), 9-40. Obtenido de: https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4397

Gento Palacios, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón, Revista de Pedagogía*, *59*(4), 583-595. Recuperado a partir de: https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36331

Gento, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista Complutense de Educación, 17*(2), 13-34. https://dx.doi.org/10.52 09/rced.76326. Obtenido de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11594/propuesta_para_accion_educativa.pdf

Gento, S., y Gútiez, P. (2003). *Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial*. Curso de Especialista Universitario en Educación Especial: Pedagogía Terapéutica, Madrid. Obtenido de: https://docplayer.es/1388030Modulo-1-aspectos-didacticos-yorganizativos-de-la-educacion-especial-eldesarrollo-de-las-medidas-de-atencion-a-la-diversidad.html

Gil Álvarez, J. L., y Morales Cruz, M. (2019). Diversidad y educación personalizada en las aulas. La esencia del quehacer de la Universidad Inclusiva. *Universidad y Sociedad, 11*(4), 475-480. Recuperado de: http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus. Obtenido de: http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n4/2218-3620-rus-11-04-475.pdf

Glenn, S., y Cunningham, C. (2004). Self-awareness in Young Adults with Down Syndrome: I, Awareness of Down syndrome and disability. *International Journal of Disability. Development and Education, 51*(4), 335-361. Obtenido de: DOI: https://doi.org/10.1080/1034912042000295017

Gómez, I., Pastor, G., y Tárraga, R. (2023). Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(3), 165-176. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.558021

González Gil, F., Martín Pastor, E., Flores Robaina, N., y Jenaro Río, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(3), 27-39. DOI: https://doi.org/10.15366/reice2014.12.3.002

González, E., y Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación, 27(*1), 219-235. https://doi.org/10.5209/revRCED.2016.v27.n1.45702. Obtenido de: http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4822

Goodley, D. (2017). *Dis/entangling Critical Disability Studies*. Konstantin Butz, Rouven Schlegel. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/315848560_Disentangling_Critical_Disability_Studies_Encounters_between_Disability_Studies_and_Cultural_Studies

Gothofredus, J. (1836). *Codex Theodosianus. Lipsiae: sumptibus Maur*. Georgii Weidmanni, 1736-1743. Leipzig, Alemania. Obtenido de: https://ia800500.us.archive.org/28/items/BRes1409271/BRes1409271.pdf

Gútiez, P. (2003). La evolución de la atención a las necesidades educativas especiales. En: Gento, Samuel (Coord.). *Educación Especial, Volumen 2*. Sanz y Torres, Madrid.

Guttman, N. (1953). Condicionamiento operante, extinción y refuerzo periódico en relación con la concentración de sacarosa utilizada como agente reforzante. *Revista de Psicología Experimental, 46* (4), 213–224. DOI: https://doi.org/10.1037/h0061893

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (traducción de Manuel Jiménez Redondo). Taurus Humanidades. Título original: Theorie des kommunikaliven Handelns. Band I. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. 1981, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, V y 4.a revisadas, 1985, 1987, 1988, 1992, 1999, Grupo Santillana de Ediciones, S. A., Madrid. Obtenido de: https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_co municativa-Habermas-Jurgen.pdf

Habermas, J. (1987, 1988, 1992). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista* (traducción de Manuel Jiménez Redondo).Taurus Humanidades. Titulo original: Theorie des kommunikativen Handelns. Band //. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft 1981 J Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. Obtenido de: https://lideresdeizquierdaprd.files.wordpress.com/2016/06/22-habermas-teora-de-la-accion-comunicativa.pdf

Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7.ª ed.). Pearson Education. Obtenido de: https://www.drnishikantjha.com/papersCollection/Multivariate%20Data%20Analysis.pdf

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1998). *Análisis de datos multivariados* (5.ª ed.). Prentice Hall, Nueva Jersey.

Harman, H. H. (1976). *Análisis Factorial Moderno* (3.ª ed.). The University of Chicago Press, Chicago. Obtenido de: https://ia601304.us.archive.org/23/items/ModernFactorAnalysis/ModernFactorAnalysis.pdf

Heider, F. (1984). *La percepción del otro*. En J.R. Torregrosa y E. Crespo, *Estudios básicos de Psicología Social* (pp. 257-162). HORA, Barcelona. Obtenido de: https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Crespo-4/publication/303549503_Introduccion_a_la_Psicologia_Social/links/574804f708ae2301b0b80eb9/Introduccion-a-la-Psicologia-Social.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.); McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. México. Obtenido de: https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P (2003). *Metodología de la investigación*. Editorial MC Graw Hill, México.

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30*(2), 179-185. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02289447. Obtenido de: http://cda.psych.uiuc.edu/psychometrika_highly_cited_articles/horn_1965.pdf

Hu L., y Peter Bentler, M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, Structural Equation Modeling: *A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. DOI: https://doi:10.1080/10705519909540118

IBM SPSS Statistics Base 22 (1989, 2013). *IBM Corporation*. New Orchard Road Armonk, NY 1050, Estados Unidos.

IBM SPSS Statistics Base 28 (2021). *IBM Corporation*. New Orchard Road Armonk, NY 1050, Estados Unidos.

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

Illán Romeu, N., y Molina Saorín, J. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educar em Revist*a, *41*(julio-septiembre), pp. 17-40. Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.

Illán Romeu, N., y Molina Saorín, J. (2013a). El artículo 8 de la CDPD -toma de conciencia-. Visiones y perspectivas desde el colectivo de personas con diversidad funcional intelectual. *Revista de Educación Inclusiva, 6*(1), 59-74. Obtenido de: https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/190/184

Illán, N. (2002). *"La atención a la Diversidad: El estado de la Cuestión"*. Educar en el 2000, mayo. Universitat de les Illes Balears. Obtenido de: https://www.educarm.es/documents/246424/461832/e2k05_04.pdf/ca41270c-113e-4b34-95a8-db5a8abc26da

Illán, N. (2004). La introducción de la cultura de la diversidad en el discurso educativo. En Yolanda Lázaro Fernández (Ed.) *Ocio, Inclusión y Discapacidad* (pp. 113-133). Universidad de Deusto, Bilbao.

Illán, N., y Molina, J. (2013b). La Filosofía de Escuela de Vida. Sus aportes para la promoción de la vida independiente en el colectivo de personas con discapacidad Intelectual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7,* 23-38. Obtenido de: https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art1.pdf

Illán, N., y Salado M.C. (2009). Taller para el análisis de la CDPD y propuesta de una guía desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional intelectual. *DOWN* ESPAÑA, Madrid.

Illán, N., y Velasco, J. J. (2010 –Ed.–). La Convención Internacional de naciones Unidas sobre los derechos de las Personas con discapacidad vista por sus Protagonistas. *DOWN* ESPAÑA, Madrid. Obtenido de: https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/57L_guia.pdf

Illán, N.; (2007); La filosofía de Escuela de Vida y sus principios. DOWN. *Revista de la Federación Española del Síndrome de Down; 36-37*, 16-17.

Itard, J. M. G. (1801). *De l'education d'un homme sauvage ou des premiers developpemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Goujon, Paris.

Itard, J. M. G. (1802). *Des premiers développements du jeune Sauvage de l'Aveyron*

Itard, J. M. G. (1806) *Rapport sur les nouveaux développements et l'état actuel du Sauvage de l'Aveyron* (impreso por orden del gobierno en París, Imprimerie impériale).

Itard, J. M. G. (1821). *Traité des maladies d'oreille et de l'audition* (2 volúmenes). Méquignon Marvis, París.

Itard, J. M. G. (1894) *Rapports et mémories sur le Sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdimutité*, ed. Alcan.

Izurquiza (2003). *Filosofía del Presente. Una teoría de nuestro Tiempo*. Alianza Editorial.

Jiménez, F., y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe, Málaga.

Jöreskog, K. G., y Söborn, D. (1989). *LISREL 7 User's Reference Guide; Scientific Software*: Chicago, IL, USA

Káiser, H. F. (1960). La aplicación de las computadoras electrónicas al análisis factorial. *Medición educativa y psicológica, 20*, 141-151. Obtenido de: DOI: https://doi.org/10.1177/001316446002000116

Kelley, T. L. (1935). Essential Traits of Mental Life. *Harvard Studies in Education, 26*. Harvard University Press, Cambridge.

Kramer, S. N. (2010-2013). *La historia empieza en Sumer: 39 primeros testimonios de la história escrita* (traducción de Jaime Elías Cornet). Alianza Editorial, Madrid.

Kuder, G. F., y Richardson, M.W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika, 2*, 151-160. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02288391

Laín Entralgo, P. (1961). *Enfermedad y Pecado*. Ediciones Toray S. A. Barcelona. Obtenido de: https://www.cervantesvirtual.com/obra/enfermedad-y-pecado-924438/

Lao Tse (siglo IV a. C.). *Tao Te King* (8.ª ed. 1980). Editorial Ricardo Aguilera. Madrid.

Leiva, J. Isequilla, E., y Matas, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33*(2), 11-28. Obtenido de: DOI: https://doi.org/10.47553/RIFOP.V33I2.72835

Leyens, J. P., y Codol, J. P. (1988/1990). *Cognición Social*. En M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol y G. M. Stephenson (Eds.). *Introducción a la Psicología Social, Una Perspectiva Europea*. (pp. 99-119). Ariel, Barcelona.

Lid, I. M. (2012). "Disability as a human condition discussed in a theological perspective". *Diaconia, 3*, 149-171.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 140*(22), 5-55. Obtenido de: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf

Linstone, H., y Turoff, M. (1975, eds.). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Addison-Wesley: London. Obtenido de: https://www.foresight.pl/assets/downloads/publications/Turoff_Linstone.pdf

Linstone, H., y Turoff, M. (2011). Delphi: A brief look backward and forward. *Technological Forecasting y Social Change, 78*(9), 1712-1719. http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2010.09.011. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/251496891_Delphi_A_brief_look_backward_and_forward

Lledó, A., y Arnaiz, P. (2010). "Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(5), 96-109.

López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. [The Delphi method in current educational research: a theoretical and methodological review]. *Educación XX1, 21*(1), 17- 40, doi:10.59 44/educXX1.15536. Obtenido de: https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20169/18920

López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ed. Aljibe.

López-Maldonado, D., García, A. J., y Froment, F. (2021). Modelos educativos empleados por el profesorado universitario de la Facultad de Educación: centrados en el estudiante vs. centrados en el docente. *Revista de docencia universitaria; 19*(2),113-128. Obtenido de:

https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/15352

Lorenzo-Seva, U. (2003). A factor simplicity index. *Psychometrika, 68*, 49-60. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02296652

Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers, 38*(1), 88-91. DOI: https://doi.org/10.3758/BF03192753

Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2. A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement, 37*(6), 497-498. DOI: https://doi.org/10.1177/0146621613487794

Lorenzo-Seva, U., y Van Ginkel, J. R. (2015). Imputación múltiple de valores perdidos en el análisis factorial exploratorio de escalas multidimensionales: estimación de las puntuaciones de rasgos latentes. *Anales de Psicología. [online]. 2016, 32*(2), 596-608. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.215161

Low, C. (2007). A defense of moderate inclusion and the end of ideology. En R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp. 3-15). Londres: Routledge.

Lozano, J. (2007). Educar en la diversidad. *Ed. Davinci.*

Lozano-Martínez, J., Cava, A., Minutoli, G., y Castillo-Reche, I. S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2), 211-225. Obtenido de: DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.468941

Luque De la Rosa, A., y Gutiérrez Cáceres, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación, 25*, 153–175. Obtenido de: https://pdfs.semanticscholar.org/7e53/16331ca9d926ea78be6c2bb45917a189ede8.pdf

Macrae, C. N., y Bodenhausen, G. V. (2000). Social Cognition: Thinking Categorically about Others. *Annual Reviews, Psychology, 51*, 93-120. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.93

Malhotra, N. K. (2011). *Pesquisa de marketing: foco na decisao*. In Naresh K, Malhotra: *tradução, Opportunity Translations*; revisão técnica María Cecília Laudísio e Guilherme de Farias Shiraishi (3.ª ed.). Pearson Prentice Hall, São Paulo.

Manzano-Soto, N., (2021, coord.). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. Obtenido de:

https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7471_d_AvanzandoInclusionEducativa.pdf

Marcelo García, C. (2009). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 4*. Recuperado a partir de: https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3289

Marcelo, C. (1987a). *El pensamiento del profesor*. CEAC: Barcelona.

Marcelo, C. (1987b). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, 4-5(1986-1987)*, 31-48.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado, Teoría y Métodos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Serie: Filosofía y Letras, n.º 114. Obtenido de: https://idus.us.es/handle/11441/29486

Marcelo García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar, n.º 30*, 27-56. Obtenido de: https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20762/20602

Martínez Arias, M. R., Hernández Lloreda, M. J., y Hernández Loreda, M. V. (2006). *Psicometría*. Alianza Editorial. En Muñiz, J. (2018). *Introducción a la psicometría*. Editorial Pirámide. Obtenido de: http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1215

Martínez-Agut, M. P. (2021). Análisis de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y su repercusión en los profesionales de la Educación no Formal: equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la sostenibilidad y la ciudadanía mundial. Obtenido de: http://quadernsanimacio.net

Martínez-Cardeñoso, J., Cuesta, M., y Muñiz, J. (1996). Dimensionalidad y Función de Información de los Tests. *Psicothema, 1996, 8*(1), 215-220. Obtenido de: https://www.psicothema.com/pdf/17.pdf

Matencio López, R. M., Molina Saorín, J., y Miralles Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 67*, 181-210. Universidad Autónoma del Estado de México. Obtenido de: https://www.redalyc.org/pdf/105/10532623008.pdf

Mateos, J., y Schökel, L. A. (Trad., 1975). *Nueva Biblia Española. Génesis, I-II, 26*, pág. 23). Ediciones Cristiandad. Madrid. Obtenido de: https://www.bibliatodo.com/la-biblia/Schokel-y-mateos/genesis-1

Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas, 19*, 71-80. https://doi.org/10.26378/rnlael019283. Obtenido de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_56583a3b9a601.pdf

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson, Madrid. Obtenido de: https://des-for.infd.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H.__Schumacher_S_2005_Investigacion_educativa_5_ed.pdf

Microsoft Office Excel. Microsoft Corporation; One Microsoft Way: Redmond, WA, USA, 2010.

Miles, M. (1995). Disability in an Eastern Religious Context: historical perspectives, *Disability & Society, 10*(1), 49-70. Obtenido de: DOI: 10.1080/09687599550023723. To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/09687599550023723

Miles, M. (1998). Can Formal Disability-Related Services Be Developed with South Asian Historical and Conceptual Foundations? *Constructions from Experience and Research*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419316.pdf

Miles, M. (2000) Disability on a different model: glimpses of an Asian heritage. *Disability & Society 15*, pp. 603-618. Revised (2002), En: *Journal of Religion, Disability & Health 6* (2/3) 89-108.

Miles, M. (2002): "Disability in an Eastern Religious Context". *Journal of Religion, Disability and Health, 6*, 35-37. DOI: 10.1080/09687599550023723

Miquel González de Audicana, J. (1995). *Historia del derecho romano* (2.ª ed.). Editorial PPU S. A. Barcelona.

Mirete, A. B., Belmonte, M. L., y Maquilón, J. J. (2020). Diseño, aplicación y validación de un instrumento para Valorar las Actitudes hacia la Diversidad del Alumnado (VADA). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(2), 185-207. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.413851

Mislevy, R. J., y Bock, R. D. (1990). *BILOG 3 Item analysis and test scoring with binary logistic models*. Mooresville: Scientific Software International.

Molina, J. (2009). Estudio sobre el proceso de apoyo educativo en una escuela para todos. *Innovación Educativa,19*, 185-191. Obtenido de: http://hdl.handle.net/10347/4985, y también de: https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/4985

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

Molina, J. (2020). El derecho a la educación inclusiva: un engaño revestido de verdad. En Fernández, M., Heras, D. y Gómez J. A. (Comp.). *Ampliando horizontes en educación inclusiva* (pp. 159-167). Universidad de Burgos.

Molina, J., y Corredeira, R. M. (2012). La percepción social de los futuros maestros sobre las personas con síndrome de Down: aplicación de la escala EPSD-1. *Revista de Investigación Educativa, 30*(2), 383-396. Obtenido de: https://revistas.um.es/rie/article/view/130841/148891

Molina, J., y Illán, N. (2010). Patrones de actuación del profesorado de Educación Infantil para la integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Iberoamericana de Educación, 52/7*. Obtenido de: https://rieoei.org/historico/deloslectores/3498Molina.pdf

Molina, J., y Illán, N. (2011). El proceso de integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down en Educación Infantil: variables influyentes en dicho proceso. *Revista española de pedagogía, 248* (enero-abril), 5-22. Obtenido de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=223426

Molina, J., y Marqués, C. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación. *RETOS: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 16*, 16-21. Obtenido de: https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732281003.pdf

Molina, J., Corredeira, R. M., y Vallejo, M. (2012). La percepción social hacia las personas con síndrome de Down: la escala EPSD-1. *Educação e Pesquisa, 38*(4), 949-964. https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400011. Obtenido de: https://www.redalyc.org/pdf/298/29824610008.pdf

Moliner García, O., Sales, A., Ferrández, R., Moliner Miravet, L., y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación, 358,* 197- 217. https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-358-075

Moliner García, O.; Arnaiz Sánchez, P., y Sanahuja Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1, 23*(1), 173-195, doi:10.5944/educXX1.23753

Moliner, M. (2007), *Diccionario de uso del español*, (3. ª ed.). Editorial Gredos.

Morales-Endrino, J. A., y Molina Saorín, J. (2023). Las situaciones de discriminación y el derecho a la educación de calidad: la apuesta de la Universidad para la formación inicial de los Maestros. En Abad Segura. E., Vargas Serrano, A., Sánchez Amate, J. J. y De la Cruz Campos, J. C. (Coords.) *Estrategias Educativas y Formación Práctica* (pp. 119-150). Dykinson.

Morales-Endrino, J. A., Molina Saorín, J., Álvarez Martínez-Iglesias, J. M., y Díaz Santa-María, Y. (2020a). Perpetuación de las violaciones del derecho a la Educación Inclusiva en España, Revisión de los informes Derechos Humanos y Discapacidad España 2017 y 2018. En Fernández, M., Heras, D. y Gómez J. A. (Comp.). *Ampliando horizontes en educación inclusiva* (pp. 818-824). Universidad de Burgos.

Morales-Endrino, J. A., Molina Saorín, J., Álvarez Martínez-Iglesias, J. M., y Díaz Santa-María, Y. (2020b). Barreras que impiden el cumplimiento del artículo 19 de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad. En Fernández, M., Heras, D. y Gómez J. A. (Comp.). *Ampliando horizontes en educación inclusiva* (pp. 825-829). Universidad de Burgos.

Morales-Endrino, J.-A.; Molina-Saorín, J.; Marín-Marín, J.-A. (2023). Validation of the EPACODI-1 Scale: University Students' Perceptions of Inclusive Education. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ., 13,* 642–654. https://doi.org/10.3390/ ejihpe13030049.

Moreno González, E. (2008). Guías prácticas del IUED: Manual de Uso de SPSS (1.ª ed.). UNED, Madrid. Obtenido de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500727/Guia_SPSS.pdf

Moreno-Guerrero, A., Soler-Costa, R., Marín-Marín, J., y López-Belmonte, J. (2021). Flipped learning and good teaching practices in secondary education. *Comunicar, 29*(68), 107-117. DOI: https://doi.org/10.3916/C68-2021-09. Obtenido de: https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=68&articulo=68-2021-09

Muñiz, J. (2005). La validez desde una óptica psicométrica. *Acta Comportamentalia, 13*(1), 9-20. Obtenido de: https://www.redalyc.org/pdf/2745/274520138002.pdf

Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 57-66. Obtenido de: https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441006.pdf

Muñiz, J. (2018). *Introducción a la psicometría*. Ediciones Pirámide. Madrid.

Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema, 31*(1), 7-16. https://doi:10.7334/psicothema2018.291. Obtenido de: https://www.psicothema.com/pdf/4508.pdf

Muñoz-Cantero, J.M., y Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XX1, 21*(2), 37-58. Obtenido de: DOI: https://doi.org/10.5944/educXX1.19535

MYSTAT (versión 21). Software desarrollado por Systat Software, Inc. San José, California.

Nácar-Fuster, E., y Colunga-Cueto, A. (1978). *Sagrada Biblia. Versión directa de las Lenguas Originales*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid. Obtenido de: https://ia904508.us.archive.org/32/items/sagradabiblia00naca/sagradabiblia00naca.pdf

Negrín Medina, M. Á., y Marrero Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa*, (35). DOI: https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709

Noonan, John T. Jr. (1968). "Decidir quién es humano; nota". *Foro de Derecho Natural. 142*. https://scholarship.law.nd.edu/nd_naturallaw_forum/142

Norman, D., y Helmer, O. (1963). An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. *Management Science, 9*(3), 458-467. DOI: https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458. Obtenido de: https://pages.ucsd.edu/~aronatas/project/academic/delphi%20method%20of%20convergence.pdf

Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory, 3*, 248-292.

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. En Len Barton (coord.): *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Ediciones Morata. Obtenido de: https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia_Discapacidad_Sociologia_Discapacitada_Capitulo_2-Oliver_Mike.pdf

Olsson, U. (1979a). Maximum likelihood estimation of the polychoric correlation coefficient. *Psychometrika, 44*, 443-460. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/24062390_Maximum_likelihood_estimation_of_the_polychoric_correlation_coefficient

Olsson, U. (1979b). On the robustness of factor analysis against crude classification of the observations. *Multivariate Behavioral Research, 14*, 485-500. DOI:10.1207/s15327906mbr1404_7. Obtenido de:

https://www.researchgate.net/publication/247045560_On_The_Robustness_Of_Factor_Analysis_Against_Crude_Classification_Of_The_Observations

OMS (1980). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías: manual de clasificación relacionado con las consecuencias de las enfermedades*. Publicado de conformidad con la resolución WHA29.35 de la 29.ª Asamblea Mundial de la Salud, mayo de 1976. [International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease Published in accordance with resolution WHA29. 35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976]. Obtenido de: https://iris.who.int/handle/10665/41003 / https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OMS (Organización Mundial de la Salud, resolución WHA54.21, 2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, (CIF). Obtenido de: https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

ONU (1948). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Obtenido de: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

ONU (1959). Declaración de los Derechos del Niño. (Proclamada por la Asamblea General, resolución 1386 (XIV), A/RES/14/1386, 20 de noviembre de 1959). Obtenido de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf

ONU (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342

ONU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27. Obtenido de: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf

ONU (1989). Convención de los Derechos del Niño. Obtenido de: https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

ONU (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Obtenido de: https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf

ONU (2001). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing Declaración política y documentos resultados de Beijing+5. Obtenido de: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/marcoInternacional/ambitoInternacional/ONU/Conferencias_Mujer/Beijing/docs/Declaracion_Medidas_Beijing-5.pdf https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf

ONU (2006). Asamblea General. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. New York. Disponible en: http: //www.un.org/spanish/disabilities [Consulta: 21 de febrero de 2024].

ONU (2016). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. Obtenido de: https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive.
Obtenido de:
https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/03/pdf/g1626303.pdf?token=Tpnp6ONeLdwZuAo56D&fe=true

ONU. (2015). Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Obtenido de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obtenido de:
https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf

Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8*(1), pp. 14-18.
DOI: http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190. Obtenido de:
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78154/CONICET_Digital_Nro.8ca9c60d-ef48-4762-9880-ac2f193faaba_A.pdf?sequence=2

Palacios, A., y Bariffi, F. (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Obtenido de:
http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3912/La%20discapacidad%20como%20una%20cuesti%c3%b3n%20de%20derechos%20humanos.pdf?sequence=1&rd=0031898876247207

Pegalajar Palomino, M. C., y Colmenero Ruíz, M. J. (2014). Actitudes del docente de centros de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching, 32*(2), 195-213.

Peralta, A. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad. CERMI. Fundación Vodafone España. ANECA. Obtenido de: http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3015

Pereira, A. M. A., Celestino, T. F. de S., y Ribeiro, E. do R. J. (2023). Determinantes para una Educación Física Inclusiva: percepción de un grupo de docentes especialistas en inclusión (Determinants for an Inclusive Physical Education: perception of a group of specialist teachers in inclusion). *Retos*, *47*, 282–291. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v47.94755. Obtenido de: https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/94755 https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/94755/70156

Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación, hacia su necesaria integración. *Educación XX1, 8*, 11-33. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://doi.org/10.5944/educxx1.8.0.341. Obtenido de: https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/341

Pérez, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos. Aplicaciones con SPSS®.* Madrid: Pearson Educación. Obtenido de: https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25172w/Tecnicas_de_analisis_multivariante.pdf

Pérez, M. E., y 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, 7*(1), 7-27. DOI: https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01

Platón, (1992). *República, Libro VII*, Ed. Gredos, Madrid. (Traducción de C. Eggers Lan).

Polo, M. T., Fernández, C., y Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica, 10*(1), 113-123.

Porto, A. M. (2022). Percepción del alumnado y profesorado universitario sobre la accesibilidad y la inclusión. *RELIEVE, 28*(1), art. 7. Obtenido de: DOI: http://doi.org/10.30827/relieve.v28 i1.23673

Pozo, A., Ferreira, C., y González, D. (2023). Inclusión y accesibilidad al deporte en personas con discapacidad en la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(3), 29-43. Obtenido de: DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.570571

Pozo, J. I., y Pérez Echeverría, M. del P. (2009, Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Ediciones Morata, S. L. Obtenido de: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788471125996_A24692582/preview-9788471125996_A24692582.pdf

Quezada, N. (2014). *Estadística con SPSS 22.* Empresa Editora Macro E.I.R.L. Miraflores, Lima. Obtenido de: https://www.academia.edu/39346789/Estad%C3%ADstica_con_SPSS_22_Nel_Quezada_Lucio_1ED

Rietveld, T., y van Hout, R. (1993). *Statistical techniques for the study of language and language behavior*. Mouton de Gruyter, Berlín. Obtenido de: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783110871609_A19971691/preview-9783110871609_A19971691.pdf

Robert, M. A., Pallarés, M. C. B., Cervera, M. C., Valverde, M. D. G., y Hernández, P. P. (2004). El profesorado ante la escuela inclusiva. Jornades de Foment de la Investigació (pp. 1-12). Universitat Jaume I. Illes Balears.

Rodríguez, E., González, F., Pastor, E., y Vidal, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile*. Foro Educacional, 35,* 63-86. DOI: 10.29344/07180772.35.2650

Román Ortiz, Á. D., Molina Saorín, J., Díaz Santa María, Y., y Álvarez Martínez-Iglesias, 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. *Siglo Cero*, *52*(4), 67–86. DOI: https://doi.org/10.14201/scero20215246786

RStudio (2015) RStudio: *Integrated Development Environment for R*, RStudio, PBC [RStudio: Desarrollo integrado para R. RStudio], Inc., Boston, MA (software informático v0.98.1074). http://www.rstudio.com/

RStudio (v.4.2.0, 2022): Integrated Development Environment for R, RStudio, PBC. Boston, MA.

Salend, S. J., y Garrick Duhaney, L. M. (1999). El impacto de la inclusión en los estudiantes con y sin discapacidad y sus educadores. *Educación especial y de recuperación,20*(2), 114-126. DOI: https://doi.org/10.1177/074193259902000209

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. L. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A., de C.V.A. Subsidiary of The McGraw-Hill Companies, Inc. Obtenido de: https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf.

Sanahuja Ribés, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. Obtenido de: https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/7491990

Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación, 6*(3), 7–20. DOI: https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20

Schalock, R. L., y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, 38*(4), (224), 21-36. Obtenido de http://hdl.handle.net/10366/55873

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L., y Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation. Obtenido de: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=091dad089d5998156dada8217d751c0a671affcd Understanding the change to the term intellectual disability [Review of the renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability]. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *45*(2), 116-124

Scheerenberger, R. C. (1983): Historia del retraso mental. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales, (versión castellana de A History of Mental Retardation. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1983).

Scheerenberger, R.C. (1987): *A History of Mental Retardation. A Quarter Century of Promise*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Séguin, E. (1841-42). Théorie et pratique de l'éducation des idiots. M. Thomas Matrat: *Manuel général de l'instruction primaire*. Année 1904.

Séguin, E. (1847). Jacob-Rodrigues Pereire, premier instituteur des Sourds et Muets en France, 1744-1780.

Séguin, E. (1866). *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*. William Wood & Co. New York.

Séguin, E. (1886). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés au retardès dans leur développement*, Baillerière, Paris.

Sentencia del Tribunal de Justicia (Gran Sala) de 11 de julio de 2006. Sonia Chacón Navas contra Eurest Colectividades SA. Petición de decisión prejudicial: Juzgado de lo Social n.º 33 de Madrid-España. Directiva 2000/78/CE - Igualdad de trato en el empleo y la ocupación-Concepto de discapacidad. Asunto C-13/05. Identificador Europeo de Jurisprudencia: ECLI:EU:C:2006:456. Recopilación de Jurisprudencia 2006 I-06467. Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:62005CJ0013

Sentencia del Tribunal de Justicia (Gran Sala) de 17 de julio de 2008. S. Coleman contra Attridge Law y Steve Law. Petición de decisión prejudicial: Employment Tribunal, London South - Reino Unido. Política social - Directiva 2007/78/CE - Igualdad de trato en el empleo y la ocupación - Artículos 1 y 2, apartados 1, 2, letra a), y 3, así como artículo 3, apartado 1, letra c)-Discriminación directa por motivo de discapacidad-Acoso relacionado con la discapacidad-Despido de un trabajador que no es una persona con discapacidad, pero cuyo hijo sí lo es -Inclusión- Carga de la prueba. Asunto C-303/06. Recopilación de la Jurisprudencia 2008 I-05603. Obtenido de:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/uri=CELEX:62006CC0303
https://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf;jsessionid=C11EF3C4ADA032B8E90A205DAF791974?text=&docid=70456&pageIndex=0&doclang=ES&mode=lst&dir=&occ=first&part=1&cid=4507516

STATS 2.0, Stata Corp LLC4905 Lakeway Drive: College Station, TX, USA, 2019.

Steiger, J. H., y Lind, (1980). Handout entitled, Statistically-Based Tests for the Number of Common Factors, distributed to all in attendance at the talk given at the annual meeting of the Psychometric Society in Iowa City, Iowa. DOI: https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1217487

Stevens, J. P. (2002). *Estadística multivariante aplicada para las ciencias sociales* (4ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Hillsdale.

Streiner, D. L. (2003). Comenzando desde el principio: una introducción al coeficiente alfa y la consistencia interna. J*ournal of Personality Assessment, 80*(1), 99-103. DOI:10.1207/S15327752JPA8001_18

Suárez, J. C., Recio, P., San Luis, M. C., y Pozo, M. P. (2019). *Introducción al análisis de datos* (2.ª ed.), Aplicaciones en psicología y ciencias sociales. S*anz y Torres S. L*.

Suriá Martínez, R., Bueno Bueno, A., y Rosser Limiñana, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos De Trabajo Social*, *18*, 75-90. https://doi.org/10.14198/ALTERN2011.18.04

Suriá, R. (2011).Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(1), 197–216, n.º 23. Obtenido de:
https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122834010.pdf

Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación, 6*(1), 83-94.
DOI: https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94

Tomlinson, S. (1982). Una sociología de la educación especial, (1ª ed.). (RLE Edu M) 2021). Rutledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203126592

Tomlinson, S. (2012). Una sociología de la educación especial (RLE Edu M) (1ª ed.). Taylor y Francis. Obtenido de https://www.perlego.com/book/1684731/a-sociology-of-special-education-rle-edu-m-pdf

Turner, J. C. (1999). Some Current Issues in Research on Social Identity and Self-Categorisation Theories. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social Identity: Context, Commitment, Content* (pp. 6-34). Oxford: Blackwell.

Uleanya, C. (2023). Reconceptualising Disabilities and Inclusivity for the Postdigital Era: Recommendations to Educational Leaders. *Journal Education Educ. Sci., 13*(1), 51. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13010051

Uleanya, C.; Ezeji, N. I., y Uleanya, M. O. (2021). Inclusive Education in the Face of a Global Pandemic: Providing Support. *Educación Multicultural., 7*, 139–146. DOI: 10.5281/zenodo.4750496

UNESCO (1960). Convención contra la Discriminación en Educación (ONU, 1960). Obtenido de: https://www.files.ethz.ch/isn/125375/UNESCO_SP.pdf

UNESCO (1993). Declaración de Nueva Delhi de los Nueve Países en Desarrollo Altamente Poblados sobre Educación para Todos. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096969_spaç

UNESCO (1993). Declaración de Salamanca. Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7- 10 de junio de 1993 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO (1994). Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. París: UNESCO/MEC.

UNESCO (1995). Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Obtenido de: https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedradh2007/Eventos/Documentos/DeclaracionYPlanAccionIntegradoSobreEducacion.pdf

UNESCO (1995). Informe final de la Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales. Acceso y calidad. Salamanca, junio de 1994. Madrid, UNESCO/MEC.

UNESCO (1997). La Educación de las personas adultas: la Declaración de Hamburgo, la Agenda para el Futuro. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO (2020). Enseñanza Inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030, documento: ED/GEM/MRT/2020/PP/43. Accesible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa

UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

UNESCO. (2001). Nuevo compromiso mundial para la educación básica. En Marco Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. MEP/SIMED.

Universidad y discapacidad informe (2020). Obtenido de: http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2021/01/Universidad_y_discapacidad.pdf

Vallejo Ruiz, M., y Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *REIFOP*, *14*(1), 207-21.

Vázquez, A., y Gómez, A. (2018, Coords.). *Psicología Social*. UNED, Madrid: Editorial Sanz y Torres. Obtenido de: https://www.academia.edu/9018249/PSICOLOG%C3%8DA_SOCIAL

Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios, 37*, 95-113. Obtenido de: http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a07.pdf

Verdugo-Alonso, M. Á. (2002, p. 3). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental. Obtenido de: http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3050/analisis_definicion_discapacidad_intelectual_asociacion_americana_sobre_retraso_mental.pdf?sequence=1

Verdugo, M. A., y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 41*(4), (236), 7-21. Obtenido de: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf

Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., y Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1, 27*(1), 353-371. DOI: https://doi.org/10.5944/educxx1.36753

Villaescusa, M. I. (2021, coord.). *Diseño Universal y aprendizaje Accesible. El Modelo DUA - A*. Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació Cultura i Esport. Obtenido de: https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2022/03/DUAAcast.pdf

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty´s Stationery Office. Obtenido de: https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación, 349,* 45-67.

Wehmeyer, M. L., Y Schalock, R.L. (2001). Self-determination and quality of life: implications for special education services and supports. *Focus on Excepcional Children, 33*, 3-12. Obtenido (2-4-2024) de: https://www.researchgate.net/publication/326948520_SelfDetermination_and_Quality_of_Life_Implications_for_Special_Education_Services_and_Supports

Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., y Verdugo, M. A. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero, 39*(3), (227), 5-18. Obtenido de http://hdl.handle.net/10366/55871

Zabalza, M. A. (2012a). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(1), 17-42.

Zabalza, M. A. (2012b). Las Competencias en la Formación del Profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas, 20,* 5-32.

9.2. URL de las imágenes insertadas en la tesis.

Imagen insertada 1: (Lao-Tse: Tao-Te-King, II, 14), pág. 33. Obtenida de: https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIK_Y419hLsrH0QrW

u1Zei0NIhZbuQ:1718646895086&q=Lao-Tse:+Tao-Te-King,+II,+14&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhdzTfxpAVBoexMFZnKJBpl_MmNp6ZDxgDPl6t2hVOzXMPiW8ci-Avqns5v502hMdARTy1IesuWl5cNvM_acLtAl-TXYIIi74fxNVVwUn3dbYj2KxJGoMW6sSv9IrGNGeQRF3OyJbuawRe5w7YqAYBRQV50zgM&sa=X&ved=2ahUKEwit87PNmuOGAxWG9QIHHXw7DT0QtKgLegQICBAB&biw=1547&bih=946&dpr=2

Imagen insertada 2 (sobre el despeñamiento desde la Rupes Tarpeia –Roca Tarpeia–), pág. 42. Obtenida de: https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIKqNoTGGajssKrrGoWK5HmDQqq5WA:1718646826444&q=la+Rupes+Tarpeia+%E2%80%93Roca+Tarpeia&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhd_12NSqGX3LSL1mbZSRYtS-wcvp6zwj_87wyh4_7w3RJ-eaLDGruEyoj7GHr8TBMFJoa4Q7nP-ETRTT_znUdLcLwlyK7s26fxsl6BVWelA6W91oShS3QaiMypxG0XZwddXhKy45xkrKCQ1qocg-QVraRcDa4CjZRRktCzHp7Te-ek9hOMQ&sa=X&ved=2ahUKEwjkqNasmuOGAxVE0gIHHXHbCFYQtKgLegQICxAB&biw=1547&bih=946&dpr=2#vhid=liiBetqoDCjA0M&vssid=mosaic

Imagen insertada 3 (B. F. Skinner –1904-1990–, psicólogo, filósofo social, inventor y autor estadounidense), pág. 61. Obtenida de: https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIKOXCBtHHBP5t8lxDT7TQQChiby-g:1718646738822&q=B.+F.+Skinner+%E2%80%931904-1990%E2%80%93,+psic%C3%B3logo,+fil%C3%B3sofo+social,+inventor+y+autor+estadounidense&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhdzTfxpAVBoexMFZnKJBpl_OnTFfcge8advfRBIXE7C_R23cjlMym-3NbrOzYxr1L7qZemYLyAgKXh3eU_GTn3IJl7aXqT9MR7qchhxKkc9RkoeS76IZrMr8skEw1_dVqB1wosJ8&sa=X&ved=2ahUKEwinnvKCmuOGAxWR9QIHHdhMELYQtKgLegQICRAB&biw=1547&bih=946&dpr=2

Imagen insertada 4 (Albert Einstein, 1879-1955. Científico alemán), pág. 71. Obtenida de: https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIJRFDPSINj6OIN4upeNx7JE9YEYzw:1718646650137&q=Albert+Einstein,+1879-1955.+Cient%C3%ADfico+alem%C3%A1n&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhdzTfxpAVBoexMFZnKJBpl_OnTFfcge8advfRBIXE7C_R23cjlMym-3NbrOzYxr1L7qZemYLyAgKXh3eU_GTn3IJl7aXqT9MR7qchhxKkc9RkoeS76IZrMr8skEw1_dVqB1wosJ8&sa=X&ved=2ahUKEwiQr83YmeOGAxXf9wIHHd21BeQQtKgLegQIDBAB&biw=1547&bih=946&dpr=2

Imagen insertada 5 (Platón, filósofo griego, 426 y 347 a. C. Carmides o de la sabiduría – Sócrates, Querefon, Critias, Carmides– pp. 214-233. Obras completas de Platón tomo 1, Medina y Navarro, Madrid 1871, págs. 201-253. Argumento, por Azcárate: 203-207, Carmides: 209-253), pág. 97. Obtenida de: https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIIw9gp83M7XmTawhhCC4UTRKbesaQ:1718646575222&q=Plat%C3%B3n,+fil%C3%B3sofo+griego,+426+y+347+a.+C.+Carmides+o+de+la+sabidur%C3%ADa+%E2%80%93S%C3%B3crates,+Querefon,+Critias,+Carmides%E2%80%93+pp.+214-233.+Obras+completas+de+Plat%C3%B3n+tomo+1,+Medina+y+Navarro,+Madrid+1871,+p%C3%A1gs.+201-253.+Argumento,+por+Azc%C3%A1rate:+203-207,+Carmides:+209-253&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhdzTfxpAVBoexMFZnKJBpl_PqvG-U7jLA01U-4wZ8GtQRhbSRG6UKh_dZS3mx0B5ihO9HjsPTlLE1LxZCUlzIkLnSuOwy4-IS4T0sbXhXvX-uV-DtaTRfbIvBBhivnevEFoBSZcY&sa=X&ved=2ahUKEwjk9fC0meOGAxUY-AIHHWM8DVgQtKgLegQIDBAB&biw=1547&bih=946&dpr=2

Imagen insertada 6 (Jean-Paul Charles Aymard Sartre –1905-1980–. Filósofo francés.), pág. 215. Obtenida de: https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIIi7qxozTRrNjXQW58Jk7L8_1lpKw:1718646441882&q=Jean-Paul+Charles+Aymard+Sartre+%E2%80%931905-1980%E2%80%93.+Fil%C3%B3sofo+franc%C3%A9s.&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhdzTfxpAVBoexMFZnKJBpl_OnTFfcge8advfRBIXE7C_R23cjlMym-3NbrOzYxr1L7qZemYLyAgKXh3eU_GTn3IJl7aXqT9MR7qchhxKkc9RkoeS76IZrMr8skEw1_dVqB1wosJ8&sa=X&ved=2ahUKEwjxv6b1mOOGAxV37wIHHU0wBXkQtKgLegQICxAB&biw=1547&bih=946&dpr=2

Imagen insertada 7 (Jan Amos Comeniusi –1592-1670–.Teólogo, filósofo y pedagogo nacido en la actual República Checa), pág. 265. Obtenida de: https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIJdDJIlTjzp-xKbvhIzEBX7ULM_Dw:1718646362859&q=Jan+Amos+Comenius+%E2%80%931592-1670%E2%80%93.Te%C3%B3logo,+fil%C3%B3sofo+y+pedagogo+nacido+en+la+actual+Rep%C3%BAblica+Checa)&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhdzvguW7TJ8ZJj4v-NOGupFiwZ48Dx3g7oaON1i1EOWFrhBNEO8VESrQASoqeEJj3X9QoEku3N_-gAg4rj-ReYwDPexwABxYjk73LAj1IpO1kxSJM1I43g7bnPJXTD373gwkWZdQ&sa=X&ved=

2ahUKEwjbo8_PmOOGAxXQ-AIHHfB0B_0QtKgLegQICxAB&biw=1547&bih=946&dpr=2

Imagen insertada 8 (Platón, Leyes, II, 641e-644b. Filósofo Griego), pág. 291. Obtenida de: https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIKO9rnCccIUmiZ5eZIQFkAFvGYHgw:1718644550236&q=Plat%C3%B3n,+Leyes,+II,+641e-644b.+Fil%C3%B3sofo+Griego&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhdzTfxpAVBoexMFZnKJBpl_PqvG-U7jLA01U-4wZ8GtQRhbSRG6UKh_dZS3mx0B5ihO9HjsPTlLE1LxZCUlzIkLnSuOwy4-IS4T0sbXhXvX-uV-DtaTRfbIvBBhivnevEFoBSZcY&sa=X&ved=2ahUKEwj9xqXvkeOGAxVn3gIHHUqQA6oQtKgLegQIDRAB&biw=1547&bih=946&dpr=2#vhid=c7G9xn1VAliweM&vssid=mosaic

Imagen insertada 9 (Loris Malaguzzi –1920-1994–. Docente y pedagogo italiano), pág. 299. Obtenida de:. https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIJFTciz6T8M19uSvwVfPVbd3KrXQg:1718644900419&q=Loris+Malaguzzi+(1920-1994).+Docente+y+pedagogo+italiano.&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhdzTfxpAVBoexMFZnKJBpl_ONIUAnxn4N5nZ7835VXeIiYN4AdE_J9fKTLZx6TIXWrPKmj9zxBDtldmRburbt4JtK6iDZeruAnoicAJKd38tqwxi-FsRBFG8s1XJhyn0_EmoG7nka2Iac8BBGwaq7ntIy1Fq54kIsgC0fqaasfwpnzYnd-A&sa=X&ved=2ahUKEwjqh6OWk-OGAxW21wIHHe3DBuEQtKgLegQIDRAB&biw=1547&bih=946&dpr=2#vhid=kJff08wifyX9QM&vssid=mosaic

Imagen insertada 10 (Thomas Carruthers. Obispo anglicano de Carolina del Sur, Estados Unidos), pág. 305. Obtenida de: https://www.google.com/search?q=Thomas+Carruthers.+Obispo+anglicano+de+Carolina+del+Sur&newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&udm=2&biw=1547&bih=946&sxsrf=ADLYWIKqbajCnj-6IM1d_psM_2JY3-w-_Q%3A1718645089355&ei=YXFwZvSsFZCci-gP_8KByAM&ved=0ahUKEwi04a7wk-OGAxUQzgIHHX9hADkQ4dUDCBA&oq=Thomas+Carruthers.+Obispo+anglicano+de+Carolina+del+Sur&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcnAiN1Rob21hcyBDYXJydXRoZXJzLiBPYmlzcG8gYW5nbGljYW5vIGRlIENhcm9saW5hIGRlbCBTdXJIAFAAWABwAHgAkAEAmAEAoAEAqgEAuAEMyAEAmAIAoAIAmAMAkgcAoAcA&sclient=gws-wiz-serp#vhid=bl60oRU5DR7D2M&vssid=mosaic

Imagen insertada 11 (Aristóteles. Filosofo, metafísico, biólogo, cosmólogo, lógico, zoólogo, crítico literario, matemático, ético, epistemólogo, filósofo político, polímata, filósofo del lenguaje, escritor, astrónomo y científico), pág. 403. Obtenida de:

https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIIfmkIJ39JoIwLM-OUA6ZmMJlldFg:1718645565437&q=Arist%C3%B3teles.+Filosofo.+(Metaf%C3%ADsico,+bi%C3%B3logo,+cosm%C3%B3logo,+l%C3%B3gico,+zo%C3%B3logo,+cr%C3%ADtico+literario,+matem%C3%A1tico,+%C3%A9tico,+epistem%C3%B3logo,+fil%C3%B3sofo+pol%C3%ADtico,+pol%C3%ADmata,+fil%C3%B3sofo+del+lenguaje,+escritor,+astr%C3%B3nomo+y+cient%C3%ADfico)&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhdzTfxpAVBoexMFZnKJBpl_PqvG-U7jLA01U-4wZ8GtQRhbSRG6UKh_dZS3mx0B5ihO9HjsPTlLE1LxZCUlzIkLnSuOwy4-IS4T0sbXhXvX-uV-DtaTRfbIvBBhivnevEFoBSZcY&sa=X&ved=2ahUKEwiXybDTleOGAxXo_gIHHftnDSkQtKgLegQICBAB&biw=1547&bih=946&dpr=2#vhid=WBFeRD0gBFg-LM&vssid=mosaic

Imagen insertada 12 (Jean Piaget –1896–1980–. Psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo), pág. 447. Obtenida de: https://www.google.com/search?newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&sxsrf=ADLYWIJLVrlxXzjtjCxiL-dAvCdI8FmB-A:1718645872106&q=Jean+Piaget+(1896%E2%80%931980)+psic%C3%B3logo,+bi%C3%B3logo+y+epistem%C3%B3logo+suizo.&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgWizR0-0aFOH11Sb5tlNhdzTfxpAVBoexMFZnKJBpl_PqvG-U7jLA01U-4wZ8GtQRhbSRG6UKh_dZS3mx0B5ihO9HjsPTlLE1LxZCUlzIkLnSuOwy4-IS4T0sbXhXvX-uV-DtaTRfbIvBBhivnevEFoBSZcY&sa=X&ved=2ahUKEwjKlM7lluOGAxVG2QIHHem8CCsQtKgLegQIDBAB&biw=1547&bih=946&dpr=2

Imagen insertada 13 (sobre Metodología de la investigación), pág. 513. Obtenida de: https://www.google.com/search?q=im%C3%A1genes+sobre+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+con+lupa&newwindow=1&sca_esv=3f34b2bd337bbe02&sca_upv=1&rlz=1C5CHFA_enES1010ES1010&udm=2&biw=1547&bih=946&sxsrf=ADLYWIJ73oD62on3qOuhQmoicjH9froPAg%3A1718646009918&ei=-XRwZrfeN4HYi-gPv4CD8Ao&ved=0ahUKEwj3vqmnl-OGAxUB7AIHHT_AAK4Q4dUDCBA&uact=5&oq=im%C3%A1genes+sobre+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+con+lupa&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcnAiOmltw6FnZW5lcyBzb2JyZSBNZXRvZG9sb2fDrWEgZGUgbGEgaW52ZXN0aWdhY2nDs24gY29uIGx1cGFliilQvwpY1yVwAXgAkAEAmAFtoAGCB6oBAzQuNbgBA8gBAPgBAZgCAKACAJgDAIgGAZIHAKAHlQM&sclient=gws-wiz-serp#vhid=5nUJk7FUcqAtEM&vssid=mosaic

ANEXOS

"No se puede enseñar nada a un niño; solo se le puede ayudar a descubrir por sí mismo".

"La inteligencia no es estática, es un proceso en constante evolución".

Jean Piaget (1896–1980) psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo.

Índice de anexos

Anexos..... 447
Anexo I. Propuesta de instrumento de investigación para la primera valoración por parte de los jueces expertos..... 449
Anexo II. Instrumento sometido a juicio de expertos para su valoración y validación final..... 467
Anexo III. Instrumento de investigación final para ser aplicado masivamente a los informantes clave..... 483
Anexo IV. Documentos para solicitud de realización de la tesis doctoral a la comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia..... 491
Anexo V. Informe favorable extendido por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia..... 512

ANEXO I. Propuesta de instrumento de investigación para la primera valoración por parte de los jueces expertos.

INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Desde el Departamentos de Didáctica y Organización Escolar la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, estamos llevando a cabo una investigación sobre el alumnado finalista de los títulos de grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social, con objeto de conocer la percepción que tales estudiantes mantienen al respecto de los conocimientos que –durante su tránsito por la universidad– han recibido tanto sobre el contenido de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD, 2006), como también en relación a aquellas materias a las que este documento legal hace referencia (plenamente vigente en el territorio nacional). 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 los títulos de grado (citados *ut supra*), como también el profesorado universitario que ha participado de su formación y el equipo de gobierno del propio centro.

Como experto 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. Para su facilidad, y en base a ello, tan solo tendrá que responder en aquellas tablas que aparecen numeradas (del 1 al 11) y con el encabezado en color granate).

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 alguna propuesta de mejora en el apartado de observaciones.

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

Muchas gracias por su atención y amabilidad:

José Antonio Morales Endrino
Jesús Molina Saorín

A continuación, le rogamos complete los siguientes datos relativos a su perfil profesional (qué duda cabe, todos los datos personales que nos facilite recibirán un tratamiento confidencial al abrigo de las garantías establecidas en la ley 15/1999 de protección de datos de carácter personal).

Tabla 1 (a rellenar por el experto) DATOS DESCRIPTIVOS DEL PERFIL DEL EXPERTO		
Categoría profesional		
❒ Catedrático	❒ Titular	❒ Contratado doctor
Experiencia como profesor universitario		
❒ 0 a 5 años	❒ 6 a 10 años	❒ 11 a 15 años
En la actualidad, ¿desempeña algún cargo de gestión universitaria?		
❒ 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 ellos, **deberá expresar su valoración**, por lo que le rogamos una lectura previa para su interiorización.

CLARO (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
RELEVANTE (RV)	**Este código 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
COHERENTE (CH)	**Este código hace referencia a la adecuación de cada ítem con el propósito de la investigación; hablaríamos –entonces– de que 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
PERTINENTE (PT)	**Este código 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

Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD).

Este cuestionario tiene como finalidad conocer la percepción que los estudiantes finalistas, el profesorado y el equipo de gobierno de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia tienen sobre los conocimientos recibidos y calidad de estos –en particular– sobre los derechos contenidos en el articulado de desarrollo de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD, 2006), y –en general– en relación con los contenidos a los que hace referencia la citada convención.

Los datos recogidos serán anónimos y se utilizarán para la realización de la tesis del doctorando don José Antonio Morales Endrino de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Conocer su opinión es muy valioso para esta investigación. Le pido que conteste con sinceridad. Conteste marcando la opción elegida con una X.

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

IDENTIFICACIÓN

1. Localidad de residencia.....

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

2. Género ☐ Masculino ☐ Femenino

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

3. Edad ☐ 21 ☐ 22 ☐ 23 ☐ 24 ☐ 25 a 34 ☐ más de 35 ☐ más de 45

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

4. Especialidad que estudia ☐ Grado Infantil ☐ Grado Primaria ☐ Grado Pedagogía

☐ Grado Educación Social

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

5. Tipo de centro al que asiste ☐ Universidad Pública ☐ Universidad Privada

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

6. ¿Tiene usted alguna discapacidad? ☐ Sí ☐ No

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

7. ¿Ha compartido aula con alguien con discapacidad? ☐ Sí ☐ No

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

8. ¿Tiene algún familiar con alguna discapacidad? ☐ Sí ☐ No

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

9. ¿Tiene algún conocido (vecino/a, amigo/a, etc.) con alguna discapacidad?

☐ Sí ☐ No

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia

Propuesta de modificación del ítem

10. ¿Qué es la discapacidad para usted? (Mínimo 10 palabras).

.....

.....

.....

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

11. ¿Cuál de las siguientes considera una discapacidad? Puede señalar tantas opciones como considere.

- ☐ Dificultades para oír o ver correctamente
- ☐ Dificultades para moverse correctamente (dificultades en desplazamiento, equilibrio, manipulación...)
- ☐ Un cociente intelectual inferior a la media
- ☐ Personas que tienen comportamientos agresivos o disruptivos
- ☐ Trastornos mentales
- ☐ Otros (añada):_____

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

Con respecto a la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, pienso que…

(Marque con una X la puntuación más adecuada en función de su grado de acuerdo -desacuerdo):

1. Totalmente de cuerdo **2. De acuerdo** **3. Indiferente**
4. En desacuerdo **5. Totalmente en desacuerdo**

MI OPINIÓN ACERCA DEL CONTENIDO –EN PARTICULAR– DEL ARTICULADO REFERIDO EN LA CDPD

12. Conoce usted lo que significan las siglas CDPD.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

13. Tengo conocimientos sobre la CDPD ó Convención Internacional de la ONU (2006) sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

14. Conozco el propósito de la CDPD.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

15. Promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad forma parte de los fines perseguidos por la CDPD.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

16. Las personas con discapacidad incluyen a las que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

17. Según los fines de la CDPD, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada, etc., deberán ser de fácil acceso.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

18. Se entenderá por discriminación cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que obstaculicen o dejen sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio –en igualdad de condiciones– de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en todos los ámbitos.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

19. La discriminación incluye la denegación de ajustes razonables.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

20. Los ajustes razonables se refieren a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

21. El diseño universal es fundamental para la inclusión de las personas con discapacidad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

22. Las personas con discapacidad deberían participar de forma plena y efectiva en la sociedad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

23. Las sociedades deberíamos respetar la diferencia y aceptar a las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

24. Deberíamos respetar la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad, su derecho a preservar su identidad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

25. Deberíamos tener en cuenta la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

26. En el ámbito educativo las personas con discapacidad deberían estar siempre en centros de Educación Especial.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

Con respecto a la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, pienso que…

(Marque con una X la puntuación más adecuada en función de su grado de acuerdo -desacuerdo):

1. Totalmente de cuerdo **2. De acuerdo** **3. Indiferente**
4. En desacuerdo **5. Totalmente en desacuerdo**

MI OPINIÓN ACERCA DEL CONTENIDO –EN GENERAL– DEL ARTICULADO REFERIDO EN LA CDPD

27. La manera por la que comúnmente se les denomina (minusválido, retrasado, loco, imbécil…) es respetuosa.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

28. Por la calle observo la presencia de personas con discapacidad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

29. Me gusta relacionarme con las personas con discapacidad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

30. No me siento a gusto con estas personas.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

31. No me importaría que mis amigos y conocidos supieran que uno de mis familiares es discapacitado.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

32. No me importaría que alguno de mis amigos tuviera una discapacidad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

33. Es importante que estas personas tengan las mismas oportunidades escolares, sociales y laborales que el resto de personas.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

34. Estas personas deberían relacionarse únicamente con personas con discapacidad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

35. Las personas con discapacidad son menos inteligentes.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

36. Las personas con discapacidad son menos sociables.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

37. Las personas con discapacidad actúan o son diferentes del resto.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

38. Las personas con discapacidad son menos valiosas.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

39. Las personas con discapacidad son capaces de hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

40. Las personas con discapacidad tienen dificultad para relacionarse con otras personas.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

41. Las personas con discapacidad son muy diferentes del resto.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

42. Estas personas aprenden mejor en centros educativos especiales.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

43. En tu centro educativo tienen los recursos necesarios (aulas de apoyo, refuerzos, adaptaciones para acceder al centro, profesorado especializado…) que les permite estar en las mismas condiciones que el resto de compañeros.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

44. Observo adaptaciones (rampas, semáforos, medios de transporte, señales adaptadas…) en mi ciudad para dar respuesta a la discapacidad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

45. La discapacidad les impide acceder a estudios superiores (Bachiller, Universidad…).				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

46. Estas personas solo pueden seguir instrucciones simples y pautadas (siéntate, haz el ejercicio 1…).				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

47. Estas personas tienen igualdad de oportunidades en su día a día (mismas oportunidades de trabajo, mismos derechos…).				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

48. Existen los recursos suficientes para ayudar a estas personas a lo largo de su vida (becas, materiales adaptados…).				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

49. Las personas con discapacidad están bien vistas en la sociedad.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

50. La sociedad entiende qué es la discapacidad y los diferentes tipos que existen.				
Totalmente de acuerdo ❒	De acuerdo ❒	Indiferente ❒	En desacuerdo ❒	Totalmente en desacuerdo ❒

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
Propuesta de modificación del ítem			

VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO

1. **Observaciones/Sugerencias**

Claridad	*Relevancia*	*Coherencia*	*Pertinencia*
Propuesta de modificación del ítem			

2. **Propuestas de mejora (ítems a mejorar…)**

Pertinencia	*Claridad*	*Coherencia*	*Adecuación*
Propuesta de modificación del ítem			

ANEXO II. Instrumento sometido a juicio de expertos para su valoración y validación final.

Facultad de Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar

INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, estamos llevando a cabo una investigación sobre el alumnado finalista de los títulos de grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social, con objeto de conocer la percepción que tales estudiantes mantienen al respecto de los conocimientos que –durante su tránsito por la universidad– han recibido tanto sobre el contenido de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD, 2006), como también en relación a aquellas materias a las que este documento legal hace referencia (plenamente vigente en el territorio nacional). 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 los títulos de grado (citados *ut supra*), como también el profesorado universitario que ha participado de su formación y el equipo de gobierno del propio centro.

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 permitirá optimizar el instrumento.

Le agradecemos –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 (jame@um.es o jesusmol@um.es)

Muchísimas gracias por su inestimable colaboración y amabilidad:

José Antonio Morales Endrino
Jesús Molina Saorín

UNIVERSIDAD DE MURCIA
Facultad de Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar

PROCESO DE VALIDACIÓN DE JUECES 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.

DATOS DESCRIPTIVOS DEL PERFIL DEL EXPERTO
Categoría profesional actual
☐ Catedrático ☐ Titular ☐ Contratado doctor ☐ Colaborador ☐ Ayudante ☐ Ayudante doctor ☐ Asociado ☐ Otros
Experiencia como profesor universitario
☐ 0 a 5 años ☐ 6 a 10 años ☐ 11 a 15 años ☐ 16 a 20 años ☐ Más de 20 años
En la actualidad, ¿desempeña algún cargo de gestión universitaria?
☐ 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 (C)	El código C indica que 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 (R)	Este código (R) 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 (CO)	Este código (CO) 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 (P)	Este código (P) 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

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

(los fondos verdes se eliminarán tras la revisión de los jueces expertos)

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Escala EPACODI-1 de percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD)

Este cuestionario tiene como objetivo conocer la percepción que los estudiantes finalistas de los títulos de grado de la Facultad de Educación, mantienen al respecto de los conocimientos que –durante su tránsito por la universidad– han recibido en referencia a la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD, 2006), y –en general– al respecto de determinadas las materias a las que hace referencia la citada convención. Del mismo modo, también se pretende conocer la percepción que –sobre ese particular– mantiene el profesorado y el equipo de gobierno de la Facultad de Educación.

Los datos recogidos serán tratados de forma completamente anónima y se utilizarán para la realización de la tesis doctoral de D. José Antonio Morales Endrino. Su opinión es muy valiosa para esta investigación. Por ello, le rogamos responda con total sinceridad. Conteste marcando la opción elegida con una X.

El título del cuestionario es adecuado	☐ Sí 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de título		
Las instrucciones de cumplimentación son claras	☐ Sí 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de instrucciones de cumplimentación		

IDENTIFICACIÓN

1. Localidad de residencia

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

2. Género ☐ Masculino ☐ Femenino

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

3. Edad ☐ 21 ☐ 22 ☐ 23 ☐ 24 ☐ 25 a 34 ☐ 35 a 44 ☐ más de 45

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

4. Grado que estudia

☐ Grado en Educación Infantil ☐ Grado en Educación Social
☐ Grado en Pedagogía ☐ Mención de Audición y Lenguaje ☐ Mención en Música
☐ Mención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ☐ Mención en Educación Física
☐ Mención en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje ☐ Mención en Inglés
☐ Mención en Recursos Educativos para la Escuela y el tiempo libre ☐ Mención en Francés

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

5. ¿Tiene usted certificado de discapacidad? ☐ Sí ☐ No
En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐ Sensorial ☐ Intelectual ☐ Física ☐ Otra

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

6. ¿Alguna vez ha compartido aula con estudiantes con discapacidad? ☐ Sí ☐ No

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

7. ¿Tiene algún familiar con alguna discapacidad? ☐ Sí ☐ No
En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐ Sensorial ☐ Intelectual ☐ Física ☐ Otra

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

8. ¿Tiene algún conocido (vecino, amigo, etc.) con alguna discapacidad? ☐ Sí ☐ No
En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐ Sensorial ☐ Intelectual ☐ Física ☐ Otra

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

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

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

10. De las siguientes opciones, marque aquellas que considere son una discapacidad. Puede señalar tantas como desee.

☐ 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
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

CONTENIDO DE LA CDPD

Con respecto a la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, pienso que…

(Marque con una X la puntuación más adecuada en función de su grado de acuerdo o desacuerdo):

[1. Totalmente de acuerdo] [2. De acuerdo] [3. No estoy seguro] [4. En desacuerdo] [5. Totalmente en desacuerdo]

11. Conozco el significado de las siglas CDPD.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

12. En mis estudios de grado universitario no me han enseñado nada sobre el contenido de la CDPD

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

13. Poseo conocimientos claros sobre el contenido de la CDPD (o Convención Internacional de la ONU –2006– sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad) referidos al ámbito educativo.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

14. Conozco el propósito de la CDPD

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

15. Promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, forma parte de los fines perseguidos por la CDPD.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

16. Según la CDPD, al hablar de personas con discapacidad se incluye a las que tengan deficiencias –a largo plazo– de tipo físico, mental, intelectual o sensorial.

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No estoy seguro | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

17. Según los fines de la CDPD, la comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada, la tecnología de la información y las comunicaciones (que también deberán ser de fácil acceso).

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No estoy seguro | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

18. Según la CDPD se entiende por discriminación lo siguiente: cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que obstaculice o deje sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio –en igualdad de condiciones– de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en todos los ámbitos.

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No estoy seguro | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

19. Según la CDPD, los ajustes razonables se refieren a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No estoy seguro | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

20. Según la CDPD, la discriminación incluye la denegación de ajustes razonables.

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No estoy seguro | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

21. En la CDPD, el diseño universal es fundamental para la inclusión de las personas con discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No estoy seguro | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia

☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

22. Según la CDPD, las personas con discapacidad deberían participar de forma plena y efectiva en la sociedad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

23. Según la CDPD, la sociedad debería respetar la diferencia y aceptar a las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

24. Según la CDPD, debemos respetar la evolución de las capacidades de los niños con discapacidad, y el derecho a preservar su identidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

25. Según la CDPD, debemos tener en cuenta la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

26. Según mi opinión (y en lo referido a educación infantil, primaria o secundaria), en algunos casos me parece bien que las personas con discapacidad estén en centros de educación especial.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

FORMACIÓN RECIBIDA AL RESPECTO DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Con respecto a la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, pienso que…

(Marque con una X la puntuación más adecuada en función de su grado de acuerdo -desacuerdo):

[1. Totalmente de cuerdo] [2. De acuerdo] [3. No sabría decir; No lo sé; No estoy seguro] [4. En desacuerdo] [5. Totalmente en desacuerdo]

27. Según la formación que he recibido durante la carrera, la manera por la que comúnmente se denomina a las personas con discapacidad (minusválidos, discapacitados…) me parece adecuada.

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No estoy seguro | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

28. En el día a día, no me encuentro con personas con discapacidad en el campus universitario (ni en el aulario, ni en la cafetería, ni en la biblioteca, ni haciendo deporte, ni en el tranvía…).

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No estoy seguro | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

29. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que –básicamente– las personas con discapacidad solo pueden seguir instrucciones simples y bien pautadas (siéntate, haz el ejercicio 1…).

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No sabría decir | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

30. En general, me gusta relacionarme con las personas con discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No sabría decir | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

31. Me gustaría poder relacionarme con personas con discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo | ☐ De acuerdo | ☐ No sabría decir | ☐ En desacuerdo | ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
Propuesta de modificación del ítem			

32. En general, no me gusta (o no me gustaría) tener que relacionarme habitualmente con personas con discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

33. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que las personas con discapacidad deberían relacionarse sobre todo con otras personas con discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

34. No me importaría que alguno de mis amigos tuviera discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

35. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que las personas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades educativas, sociales y laborales que el resto.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

36. No me importaría que mis contactos supieran que tengo algún familiar directo con discapacidad

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

37. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que –en general– las personas con discapacidad son menos inteligentes que las que no tienen discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

38. Desde mi punto de vista, las personas con discapacidad no deberían tener los mismos derechos que el resto de ciudadanos.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

39. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que las personas con discapacidad son diferentes al resto de personas.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

40. Siendo sincero, no me gustaría que el maestro de mi hijo tuviese síndrome de Down.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

41. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que las personas con discapacidad son menos valiosas que el resto.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

42. Desde mi punto de vista, las personas con discapacidad deberían tener menos derechos que el resto de ciudadanos.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

43. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que las personas con discapacidad tienen dificultad para relacionarse con otras personas.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo
Claridad	**Relevancia**	**Coherencia**	**Pertinencia**	
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	
Propuesta de modificación del ítem				

44. Siendo sincero, no me gustaría que mi hijo compartiera clase con otros alumnos que tuviesen discapacidad.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo
Claridad	**Relevancia**	**Coherencia**	**Pertinencia**	
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	
Propuesta de modificación del ítem				

45. Considero que los padres deberíamos tener derecho a saber si el maestro de nuestros hijos tiene discapacidad.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo
Claridad	**Relevancia**	**Coherencia**	**Pertinencia**	
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	
Propuesta de modificación del ítem				

46. Si tuviera ocasión de elegir, nunca llevaría a mi hijo a un pediatra que tuviese discapacidad.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo
Claridad	**Relevancia**	**Coherencia**	**Pertinencia**	
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	
Propuesta de modificación del ítem				

47. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que una persona con discapacidad es tan capaz de hacer bien las cosas como pudiera serlo cualquier otra persona.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo
Claridad	**Relevancia**	**Coherencia**	**Pertinencia**	
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	
Propuesta de modificación del ítem				

48. He de reconocer que, en alguna ocasión, cuando he visto a un niño con parálisis cerebral y a sus padres empujando del carricoche, he llegado a sentir un poco de lástima por ellos.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

49. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que las personas con discapacidad son menos sociables que aquellas que no tienen discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

50. He de reconocer que, en alguna ocasión, cuando he visto a una persona ciega por la calle me ha dado cierta pena pensar en su situación.

☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

51. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que las personas con discapacidad aprenden mejor en centros de educación especial (que en centros ordinarios).

☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

52. Considero que en esta facultad los alumnos con discapacidad tienen los recursos necesarios (aulas de apoyo, refuerzos, adaptaciones para acceder al centro, profesorado especializado, normativa específica…) que les permite estar en las mismas condiciones que estamos el resto de universitarios.

☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

53. En lo que conozco de mi campus universitario, prácticamente no existen adaptaciones para dar respuesta a la discapacidad (rampas de acceso, semáforos sonoros, medios de transporte accesibles, señales adaptadas…).

☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
Propuesta de modificación del ítem			

54. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que las personas con discapacidad tienen muy difícil el acceso a los estudios universitarios (grado, máster, doctorado) por el tipo de discapacidad que tienen.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐
Propuesta de modificación del ítem			

55. En el día a día, no me encuentro con personas con discapacidad fuera del campus universitario (ni en el autobús, ni en mi barrio, ni en mi trabajo, ni en mi pueblo, ni en mis salidas de ocio…)

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No lo sé ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐
Propuesta de modificación del ítem			

56. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que las personas con discapacidad tienen igualdad de oportunidades –en su día a día– que las demás personas (mismas oportunidades de estudio, de acceso al empleo, de acceso al ocio…).

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐
Propuesta de modificación del ítem			

57. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar que para las personas con discapacidad ya se destinan recursos y medidas suficientes (becas, materiales adaptados, política de ayudas, beneficios fiscales, facilidades laborales…).

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐
Propuesta de modificación del ítem			

58. A nivel social (incluyendo el ámbito educativo), podemos afirmar que las personas con discapacidad están bien vistas en la sociedad, existiendo una tendencia hacia su inclusión igualitaria, total y plena.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No lo sé ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Propuesta de modificación del ítem

59. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar qué es la discapacidad (y los diferentes tipos que existen).

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

60. En ninguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han tratado de enseñar las diferencias que existen entre *"persona con discapacidad"* y *"persona en situación de discapacidad"*

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

61. Durante la carrera he recibido la información y formación necesaria sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, que me permitirá ser un buen profesional de la enseñanza.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

62. Creo que, en todas las titulaciones ofertadas por la Facultad de Educación, debería existir una asignatura en la que los alumnos aprendieran todo lo relacionado con la discapacidad y el contenido de la CDPD.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

63. Considero que con lo que me han enseñado durante la carrera estoy plenamente capacitado para trabajar con personas que se encuentran *en situación* de discapacidad, ejerciendo mi profesión docente con elevada calidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐

Propuesta de modificación del ítem

64. Considero que el profesorado que me ha dado clase durante la carrera está bien formado y es experto en la aplicación del marco legal y contenido de la CDPD.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

65. Considero relevante, necesario e innegociable que todo universitario conozca –en profundidad– los derechos de las personas *en situación* de discapacidad desarrollados en la CDPD.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 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)

Claridad	Relevancia	Coherencia	Pertinencia
☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐	☐ Sí ☐ No 1 2 3 4 ☐ ☐ ☐ ☐
Propuesta de modificación del ítem			

ANEXO III. Instrumento de investigación para ser aplicado masivamente a los informantes clave.

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Escala EPACODI-1 de percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD)

Este cuestionario tiene como objetivo conocer la percepción que los estudiantes finalistas de los títulos de grado de la Facultad de Educación, mantienen al respecto de los conocimientos que –durante su tránsito por la universidad– han recibido sobre la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD, 2006), y –en general– al respecto de determinadas materias a las que hace referencia la citada convención. Del mismo modo, también se pretende conocer la percepción que –sobre ese particular– mantiene el profesorado y el equipo de gobierno de la Facultad de Educación.

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), y se utilizarán para la realización de la tesis doctoral de D. José Antonio Morales Endrino.

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 agradecemos –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 (jame@um.es o jesusmol@um.es)

Muchísimas gracias por su inestimable colaboración y amabilidad:

José Antonio Morales Endrino
Jesús Molina Saorín

José Antonio Morales Endrino – jame@um.es

Jesús Molina Saorín – jesusmol@um.es

UNIVERSIDAD DE MURCIA Facultad de Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Datos socio-demográficos

1. Localidad de residencia

2. Género ☐ Masculino ☐ Femenino

3. Edad ☐ 21 ☐ 22 ☐ 23 ☐ 24 ☐ 25 a 34 ☐ 35 a 44 ☐ más de 45

4. Grado que estudia ☐Grado en Educación Infantil ☐Grado en Educación Social
☐Grado en Pedagogía ☐Mención de Audición y Lenguaje ☐Mención en Música
☐Mención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ☐Mención en Educación Física
☐Mención en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje ☐Mención en Recursos Educativos para la Escuela y el tiempo libre

5. ¿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: _____

6. ¿Alguna vez ha compartido aula con estudiantes con discapacidad? ☐Sí ☐No

7. ¿Tiene algún familiar con alguna discapacidad? ☐Sí ☐No

En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐Sensorial ☐Intelectual ☐Física ☐Otra

Si ha respondido "Otra", especifique, por favor:

8. ¿Tiene algún conocido compañero de trabajo con alguna discapacidad? ☐Sí ☐ No

En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐Sensorial ☐Intelectual ☐Física ☐Otra

Si ha respondido "Otra", especifique, por favor: _____

9 ¿Tiene algún amigo con alguna discapacidad? ☐Sí ☐ No

En caso afirmativo, especifique de qué tipo: ☐Sensorial ☐Intelectual ☐Física ☐Otra

Si ha respondido "Otra", especifique, por favor: _____

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

11. De las siguientes opciones, marque aquellas que considere son una discapacidad. Puede señalar tantas como desee.

☐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): _____

José Antonio Morales Endrino – jame@um.es Jesús Molina Saorín – jesusmol@um.es

UNIVERSIDAD DE MURCIA Facultad de Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Contenido de la CDPD

Los siguientes enunciados hacen referencia al contenido literal de la Convención (CDPD). Se le presentan una serie de enunciados sobre los cuales debe indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo con ellos y si tales enunciados forman parte del contenido literal de la convención.

[1. Totalmente de acuerdo] [2. De acuerdo] [3. No estoy seguro, No lo sé] [4. En desacuerdo] [5. Totalmente en desacuerdo]

(Marque con una X la opción más adecuada en función de su grado de acuerdo o desacuerdo):

12. Conozco el significado de las siglas CDPD.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

13. Conozco el propósito de la CDPD.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

14. Poseo conocimientos claros sobre el contenido de la CDPD (o Convención Internacional de la ONU ONU–2006– sobre los derechos de las personas con discapacidad) referidos al ámbito educativo.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

En caso de que en la pregunta 14 haya contestado cualquiera de las opciones *"no estoy seguro", "en desacuerdo", o "totalmente en desacuerdo",* pase a la pregunta n.º 26.

15. El respeto de la dignidad inherente a la persona, la autonomía individual (incluida la libertad de toma tomar las propias decisiones) y la independencia de las personas constituye uno de los principios de la CDPD.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No lo sé	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

16. Según la CDPD, al hablar de personas con discapacidad se incluye a las que tengan deficiencias a –a largo plazo– de tipo físico, mental, intelectual o sensorial.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

17. Según los fines de la CDPD, la comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada, la tecnología de la información y las comunicaciones (que también deberán ser de fácil acceso).				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

18. Según la CDPD se entiende por discriminación lo siguiente: cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que obstaculice o deje sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio –en igualdad de condiciones– de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en todos los ámbitos.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

19. Según la CDPD, los ajustes razonables se refieren a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

José Antonio Morales Endrino – jame@um.es Jesús Molina Saorín – jesusmol@um.es

20. Según la CDPD, la discriminación por motivo de discapacidad incluye la denegación de ajustes razonables.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

21. En la CDPD, el diseño universal es fundamental para la inclusión de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

22. Según la CDPD, las personas con discapacidad deberían participar de forma plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

23. Según la CDPD, la sociedad ha de mostrar respeto por la diferencia y la aceptación a las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

24. Según la CDPD, debemos respetar la evolución de las facultades de los niños con discapacidad, y el derecho a preservar su identidad.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

25. Según la CDPD, las políticas deben tener en cuenta la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

Formación recibida durante el transcurso de la carrera sobre los derechos reconocidos en la convención

Los siguientes enunciados hacen referencia al grado de formación que usted ha recibido durante el transcurso de la carrera en referencia a los derechos reconocidos por la convención. Debe indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo.

[1. Totalmente de acuerdo] [2. De acuerdo] [3. No estoy seguro, No sabría decir] [4. En desacuerdo] [5. Totalmente en desacuerdo]

(Marque con una X la opción más adecuada en función de su grado de acuerdo o desacuerdo):

26. En mis estudios de grado universitario no he recibido ningún contenido sobre la CDPD.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

27. Según la formación que he recibido durante la carrera, la manera por la que comúnmente se denomina a las personas con discapacidad (minusválidos, discapacitados…) me parece la adecuada.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

28. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que –básicamente– las personas con discapacidad solo pueden seguir instrucciones simples y bien pautadas (siéntate, haz el ejercicio 21…).				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

29. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad deberían relacionarse sobre todo con otras personas con discapacidad.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

José Antonio Morales Endrino – jame@um.es Jesús Molina Saorín – jesusmol@um.es

30. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades educativas, sociales y laborales que el resto.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

31. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que –en general– las personas con discapacidad son menos inteligentes que las que no tienen discapacidad.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

32. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad son diferentes al resto de personas.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

33. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad son menos valiosas que el resto.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

34. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad tienen dificultad para relacionarse con otras personas sin discapacidad.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

35. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que una persona con discapacidad es tan capaz de hacer bien las cosas como pudiera serlo cualquier otra persona.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

36. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad son menos sociables que aquellas que no tienen discapacidad.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

37. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad aprenden mejor en centros de educación especial (que en centros ordinarios).				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

38. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad tienen muy difícil el acceso a los estudios universitarios (grado, máster, doctorado).				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

39. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que las personas con discapacidad están en igualdad de oportunidades –en su día a día– que las demás personas (mismas oportunidades de estudio, de acceso al empleo, de acceso al ocio…).				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

40. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado que para las personas con discapacidad ya se destinan recursos y medidas suficientes (becas, materiales adaptados, política de ayudas, beneficios fiscales, facilidades laborales…).				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

41. En alguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado qué es la discapacidad (y los diferentes tipos que existen).				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

José Antonio Morales Endrino – jame@um.es Jesús Molina Saorín – jesusmol@um.es

42. En ninguna de las asignaturas que he cursado en esta facultad, me han enseñado las diferencias que existen entre hablar de *"persona con discapacidad"* y hablar de *"persona en situación de discapacidad"*

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

43. Durante la carrera he recibido la información y formación necesaria sobre los derechos de las personas con discapacidad, para ser un buen profesional de la enseñanza.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

44. Durante la carrera, he apreciado discrepancias y contradicciones en los discursos o contenidos que los diferentes profesores nos han ofrecido cuando hablaban de discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

45. Considero que con lo que me han enseñado durante la carrera estoy plenamente capacitado para trabajar con alumnos con discapacidad, sintiéndome capacitado para ejercer mi profesión docente con elevada calidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

Opinión personal sobre los derechos de las personas con discapacidad

Los siguientes enunciados hacen referencia a su opinión personal sobre los derechos de las personas con discapacidad. Debe indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo con tales enunciados.

[1. Totalmente de acuerdo] [2. De acuerdo] [3. No estoy seguro, No sabría decir, No lo sé] [4. En desacuerdo] [5. Totalmente en desacuerdo]

(Marque con una X la opción más adecuada en función de su grado de acuerdo o desacuerdo):

46. Según mi opinión, y para la etapa de educación infantil, me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

47. Según mi opinión, y para la etapa de educación primaria, me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

48. Según mi opinión, y para la etapa de educación secundaria, me parece que lo adecuado para los alumnos con mayor grado de discapacidad es que sean escolarizados en centros de educación especial.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

49. En el día a día, no me encuentro con personas con discapacidad en el campus universitario (ni en el aulario, ni en la cafetería, ni en la biblioteca, ni haciendo deporte, ni en el tranvía…).

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

50. En general, no tengo inconveniente (o no lo tendría) para relacionarme habitualmente con personas con discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

51. No estoy de acuerdo con que se admitan alumnos con discapacidad en los estudios universitarios.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

52. No me importaría que alguno de mis amigos tuviera discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

José Antonio Morales Endrino – jame@um.es Jesús Molina Saorín – jesusmol@um.es

53. No me importaría que mis contactos supieran que tengo algún familiar directo con discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

54. Desde mi punto de vista, las personas con discapacidad no deberían tener los mismos derechos que el resto de ciudadanos.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

55. Siendo sincero, no me gustaría que el maestro de mi hijo tuviese discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

56. Desde mi punto de vista, las personas con discapacidad deberían tener menos derechos que el resto de ciudadanos.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

57. Siendo sincero, no me gustaría que mi hijo compartiera clase con otros alumnos que tuviesen discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

58. Considero que los padres deberíamos tener derecho a saber si el maestro de nuestros hijos tiene discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

59. Si tuviera ocasión de elegir, nunca llevaría a mi hijo a un pediatra que tuviese discapacidad.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

60. He de reconocer que, en alguna ocasión, cuando he visto a un niño con parálisis cerebral y a sus padres empujando del carricoche, he llegado a sentir un poco de lástima por ellos.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

61. He de reconocer que, en alguna ocasión, cuando he visto a una persona ciega por la calle me ha dado cierta pena pensar en su situación.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No estoy seguro ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

62. Considero que en esta facultad los alumnos universitarios con discapacidad tienen los recursos necesarios (aulas de apoyo, refuerzos, adaptaciones para acceder al centro, profesorado especializado, normativa específica…) que les permite estar en las mismas condiciones que está el resto de universitarios.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

63. De lo que conozco de mi campus universitario, prácticamente no existen adaptaciones para dar respuesta a la discapacidad (rampas de acceso, semáforos sonoros, medios de transporte accesibles, señales adaptadas…).

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabría decir ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

64. En el día a día, no me encuentro con personas con discapacidad fuera del campus universitario (ni en el autobús, ni en mi barrio, ni en mi trabajo, ni en mi pueblo, ni en mis salidas de ocio…)

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No lo sé ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

65. A nivel social (incluyendo el ámbito educativo), considero que las personas con discapacidad están bien vistas en la sociedad, existiendo una tendencia hacia su inclusión igualitaria, total y plena.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ No lo sé ☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

José Antonio Morales Endrino – jame@um.es Jesús Molina Saorín – jesusmol@um.es

UNIVERSIDAD DE MURCIA Facultad de Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar

66. Creo que, en todas las titulaciones ofertadas por la Facultad de Educación, debería existir una asignatura en la que los alumnos aprendieran todo lo relacionado con la discapacidad y el contenido de la CDPD.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

67. Considero que el profesorado que me ha dado clase durante la carrera está bien formado en esta materia y es experto en la aplicación del marco legal y contenido de la CDPD.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No estoy seguro	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

68. Considero relevante, necesario e innegociable que todo universitario conozca –en profundidad– los derechos de las personas con discapacidad desarrollados en la CDPD.				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

69. Considero que, en general, el tema de la discapacidad es un asunto que no interesa a las autoridades universitarias (en la medida en que creo que no hacen mucho porque la situación mejore radicalmente).				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

70. Considero que la Universidad debería tener un plan estratégico en materia de discapacidad (al igual que lo tiene en materia de igualdad de género, por ejemplo).				
☐ Totalmente de acuerdo	☐ De acuerdo	☐ No sabría decir	☐ En desacuerdo	☐ Totalmente en desacuerdo

José Antonio Morales Endrino – jame@um.es Jesús Molina Saorín – jesusmol@um.es

ANEXO IV. Documentos para solicitud de realización de la tesis doctoral a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

A continuación se presenta –en toda su extensión– este proyecto de tesis doctoral que fue valorado y obtuvo informe favorable emitido por parte de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

SOLICITUD DE INFORME PARA TESIS DOCTORALES

Datos del Doctorando:

Nombre y Apellidos: José Antonio Morales Endrino		**DNI**: 27455176-F
Dpto.: Didáctica y Organización Escolar	**Facultad**: Facultad de Educación	
Puesto: Doctorando		
Dirección: Plaza Coralón, Edif. Villa Conchita, 1ª Fase, 3º K		
Teléfono: 659 55 01 86	**Fax**:	**e-mail**: jame@um.es

Datos del Director de la tesis:

Nombre y Apellidos: Jesús Molina Saorín		DNI:
Dpto.: Didáctica y Organización Escolar	Centro/ Facultad: Educación	
Puesto/Cargo: Profesor Titular de Universidad	Vicedecano de Investigación	
Dirección: Campus Universitario de Espinardo, sn.30100, Espinardo (Murcia)		
Teléfono: 868 88 82 05	**Fax:** 868 88 41 46	**e-mail:** jesusmol@um.es

Título de la tesis:	**Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD)**

INFORMACION SOBRE EL PROTOCOLO EXPERIMENTAL

¿La investigación a realizar incluye toma de muestras biológicas de origen humano? (Marque una opción)	**SI** ☐	**NO** ☒

- Remitir proyecto (de tesis doctoral) completo en formato pdf.

Incluir:
- Hipótesis y objetivos.
- Descripción de la muestra (especificando reclutamiento, tamaño, características del grupo control si lo hubiera, etc.):
- Fecha de la recogida de la muestra: (Fecha en la que se tiene previsto recoger los datos de la muestra)
- Metodología y experiencia del grupo de investigación. Resumir el método. Indicar un máximo de 5 referencias bibliográficas relacionadas con los antecedentes del trabajo y el método, preferiblemente del propio equipo investigador:
- Beneficios esperados:
- ¿Existe algún tipo de contraprestación y/o seguro para los participantes?:
- Posibles efectos indeseables o secundarios:
- Consentimiento informado (*Imprescindible adjuntar el modelo a emplear, para poder realizar la evaluación*)

1

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO DE TESIS

Este proyecto de tesis pretende conocer tanto la percepción que el alumnado finalista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia manifiesta al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad –CDPD– (ONU, 2006), como también valorar sus conocimientos específicos al respecto del contenido del articulado de dicha convención.

El estudio de las percepciones del alumnado universitario finalista (a punto de graduarse) sobre la calidad en la formación recibida durante su trasunto por la institución universitaria, y referida específicamente a lo relacionado –en general– con la diversidad funcional y, en particular, al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD), parte –en principio– de la premisa de que no solo los equipos de Gobierno de la universidad y su profesorado deben conocer los aspectos nucleares relacionados con las personas en situación de discapacidad, sino que el alumnado (futuros profesionales –egresados–) y personal que trabajará con personas en situación de discapacidad, también deben conocer –en profundidad– todo el marco legislativo (internacional, nacional, autonómico, universitario...) y demás preceptos legales al respecto, siempre que realmente se desee (entre todos) dar cumplimiento al tenor literal recogido en el art.º 8 de la CDPD dedicado a la toma de conciencia.

Si asumimos este planteamiento, y partiendo de ese conocimiento compartido, cabe pensar que –sin lugar a dudas– estaremos en mejores condiciones de llegar a modificar cualquier percepción negativa que pudiese existir (latente o manifiesta entre nuestra población de estudio) con referencia a las personas en situación de discapacidad (Astorga, 2003). Desde esta óptica, los resultados extraídos de esta investigación permitirán poner de manifiesto la posible falta de entendimiento –por una parte– y el incumplimiento (por otra) de los preceptos recogidos en la CDPD al respecto de las personas en situación de discapacidad dentro de diferentes escenarios del ámbito universitario, en tanto en cuanto la redacción del artículo 4.º i de la CDPD –en su tenor literal– obliga a que los Estados Partes se comprometan a promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos (en la citada convención), a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos, haciéndose evidente –entonces– la necesidad de acometer un necesario objeto de estudio: por una parte, acceder a esa percepción que manifiesta el alumnado universitario finalista sobre la formación que ha recibido al respecto de la CDPD (en la medida en que ello condicionará su desempeño profesional) y, en el caso de que los datos así lo llegasen a aconsejar, tratar de analizar la existencia (o ausencia) de una formación de calidad (en sentido amplio) entre los órganos de gobierno y profesorado de la institución universitaria en esta materia.

En ese sentido se presenta –en toda su extensión– este proyecto de tesis doctoral para la valoración por parte de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS

Esta investigación persigue un triple propósito, que quedaría concretado en los tres grandes objetivos que, a continuación, se definen:

Objetivos

Objetivo 1: conocer la percepción que el alumnado finalista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, manifiesta al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad –CDPD– (ONU, 2006).

Objetivo 2: explorar los conocimientos específicos del alumnado participante al respecto del contenido de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad –CDPD– (ONU, 2006).

Objetivo 3: explorar las posibilidades y pertinencia de diseñar una guía docente de aplicación a todas las titulaciones ofertadas por la Facultad de Educación, incorporando descriptores de competencias y resultados de aprendizaje relacionados con el contenido de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD).

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra de esta investigación se pretende que sea amplia, precisamente por tratarse de un proyecto de tesis doctoral en el que intervendrán alumnos finalistas, profesorado y equipo de gobierno de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, por lo que interesa (para profundizar en una comprensión más amplia, global, de los fenómenos investigados), conocer las percepciones que –sobre los mismos hechos– pueden poner de manifiesto los diferentes agentes implicados. En ese sentido, la muestra de esta investigación será la siguiente:

- Los estudiantes finalistas del título de *Grado en Educación Infantil* de la Universidad de Murcia.
- Los estudiantes finalistas del título de *Grado en Educación Social* de la Universidad de Murcia.
- Los estudiantes finalistas del título de *Grado en Pedagogía* de la Universidad de Murcia.
- Los estudiantes finalistas de la Mención de Audición y Lenguaje de la Universidad de Murcia.
- Los estudiantes finalistas de la Mención en Música de la Universidad de Murcia.
- Los estudiantes finalistas de la Mención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de la Universidad de Murcia.
- Los estudiantes finalistas de la Mención en Educación Física de la Universidad de Murcia.
- Los estudiantes finalistas de la Mención en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje de la Universidad de Murcia.
- Los estudiantes finalistas de la Mención en Recursos Educativos para la Escuela y el tiempo libre de la Universidad de Murcia.
- El profesorado que imparte docencia a los alumnos finalistas en todas las especialidades antes mencionadas.
- El equipo de gobierno que dirige la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

FECHA DE RECOGIDA DE LOS DATOS

La previsión de inicio de recogida de datos de la muestra ha sido definida para el periodo siguiente: de enero de 2019 a julio de 2020.

METODOLOGÍA Y EXPERIENCIA DEL GRUPO INVESTIGADOR

Esten estudio se enmarca en un modelo de evaluación mixto (global u holístico) que integra perspectivas cualitativas y cuantitativas y que permitirá la realización de propuestas de mejoras basadas en la recogida sistemática, objetiva, creíble, fiable, rigurosa, y válida de información y evidencias (Lukas y Santiago, 2009). Aunando el potencial comprensivo-transformador de la investigación cualitativa con el valor explicativo-predictivo de la investigación cuantitativa (Sabariego y Bisquerra, 2012).

A través del marco evaluativo global u holístico se asume la perspectiva metodológica cualitativa de corte fenomenológico pues se pretende describir, comparar, explicar y comprender la realidad de estudio desde la perspectiva de los participantes. Con la realización del estudio fenomenológico pretendemos identificar los aspectos vinculados a los problemas de investigación pertinentes y significativos en las percepciones, creencias, sentimientos y acciones de los actores socioeducativos adoptando un procedimiento fundamentalmente inductivo, y siguiendo las propuestas de Sandín (2003) y Sabariego, Massot y Dorio (2012).

En el enfoque evaluativo holístico incorporamos también la metodología cuantitativa para tratar de identificar variables predictivas vinculadas a diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que expliquen la adquisición en el profesorado en formación de habilidades que fomenten su toma de conciencia y profesionalización en lo referente a los derechos de las personas *en situación de* discapacidad y su alcance y situación real.

Instrumentos de recogida de la información

La recogida de información se realizará mediante técnicas e instrumentos cualitativos interactivos y no interactivos, y técnicas e instrumentos cuantitativos; todos ellos diseñados por el equipo de investigación para dar respuesta a los objetivos del trabajo. Los instrumentos que se elaboren serán sometidos a un proceso previo de validación por 6 jueces expertos en la temática de estudio aplicando el Método Delphi (Norman y Helmer, 1963) para la medición de los conocimientos y las actitudes de los tres informantes clave (alumnado, profesorado y equipo de gobierno de la Facultad de Educación) con respecto del contenido de la CDPD, analizando la variabilidad perceptiva de sus respuestas. Se realizará una segunda revisión semántica al instrumento de investigación por parte del equipo investigador para concretar aquellos aspectos de los ítems que estimen poco claros para los informantes clave. En concreto, los instrumentos que se construirán y utilizarán serán:

- Cuestionario con escala de valoración tipo Likert (1-5) con unos 70 ítems.

-Entrevista a profesorado que imparte docencia en el último curso de los títulos de grado en activo seleccionado, según determinados perfiles, para profundizar en la implementación y evaluación de las necesidades de actividades a introducir y aplicar en las aulas del profesorado en formación y futuros profesionales en el ámbito universitario sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad.

-Grupo focal y/o de discusión con profesorado en activo seleccionado.

4

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

BENEFICIOS ESPERADOS

La puesta en marcha de este proyecto de tesis encuentra su justificación en el interés teórico-práctico que despierta la formación del futuro profesorado; con toda seguridad, el desarrollo exitoso de este proyecto de tesis tendrá como consecuencia la mejora en el proceso de formación del alumnado universitario, futuro profesorado, como también en el profesorado universitario en activo, así como en la implementación en las acciones de enseñanza-aprendizaje.

¿EXISTE ALGÚN TIPO DE CONTRAPRESTACIÓN O SEGURO PARA LOS PARTICIPANTES?

Atendiendo a la naturaleza, objetivos y características de la investigación educativa que se pretende desarrollar, no resulta necesario establecer ningún tipo de contraprestación destinada a los participantes en la investigación, más allá del simple compromiso del equipo investigador por llevar acabo una devolución de resultados toda vez que hubiese finalizado la investigación. Del mismo modo, tampoco se ha establecido ningún tipo de seguro para los participantes dado que no existe ningún tipo de riesgo vinculado a la participación.

POSIBLES EFECTOS INDESEABLES O SECUNDARIOS

Considerando los objetivos y las características de la investigación educativa que se pretende desarrollar, no se esperan efectos indeseables de carácter significativo que puedan poner en riesgo la salud o el bienestar de los participantes.

SOBRE EL ACCESO AL AULARIO UNIVERSITARIO DEPENDIENTE DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Formando parte del proceso de recogida de la información, una vez recibida valoración positiva por parte de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia, se solicitará carta de apoyo y autorización de acceso a las aulas de formación universitarias por parte del equipo de gobierno de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en la que costará el apoyo al proceso de investigación a llevar acabo.

CONSENTIMIENTO INFORMADO (Anexo I, Anexo II y VI)

A continuación, se presentan los tres modelos de consentimiento informado (ver anexos I, II y VI) que han sido diseñados por el grupo de investigación en función del perfil de los participantes: alumnado universitario (finalista –Anexo I–), profesorado (en activo o en formación –Anexo II–) y equipo de gobierno (–Anexo VI–).

SOBRE LAS GARANTÍAS EN LA PROTECCIÓN DE LOS DATOS

A pesar de que este estudio no recogerá datos de carácter personal, todos los datos de los informantes clave que otorguen su consentimiento a participar de este estudio, serán registrados y almacenados en un fichero con base a lo establecido por la legislación vigente en materia de protección de datos y en garantía de confidencialidad.Toda vez que somos conscientes de que el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) modifica la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD)[1] y al Reglamento RD-1720/2007[2] (introduciendo una serie de

[1] https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-23750
[2] https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-979

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

cambios con respecto a la situación jurídica anterior), cabe indicar que en todo momento se procederá conforme a lo recogido en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD)[3] 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).*

HOJA DE INFORMACIÓN FACILITADA A LOS PARTICIPANTES

Tal y como se ha indicado al hacer referencia al consentimiento informado, se adjuntan los diferentes modelos de hoja de información a participantes en función de los perfiles definidos: alumnado universitario finalista (Anexos I y III), profesorado (Anexos II y IV) e incluimos también (Anexos V y VI), una hoja de información y otra de consentimiento informado para el equipo de gobierno de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

DERECHO EXPLÍCITO DE LA PERSONA A RETIRARSE DEL ESTUDIO. GARANTÍAS DE CONFIDENCIALIDAD

En todo momento, cualquier participante podrá abandonar el estudio sin necesidad de dar ningún tipo de explicación y sin que ello suponga perjuicio alguno. Tanto en los modelos de consentimiento informado como también en las hojas de información facilitadas a los participantes, se hará mención expresa a este derecho.

Firma Fecha

José Antonio Morales Endrino
Nombre y apellidos (Investigador responsable)

Enviar a comision.etica.investigacion@um.es

[3] http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/union_europea/reglamentos/common/pdfs/Reglamento_UE_2016-679_Proteccion_datos_DOUE.pdf

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

ANEXOS

UNIVERSIDAD DE MURCIA Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

ANEXO I

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ALUMNADO

D./Dña ……, de ….. años de edad y con correo electrónico: ……., **manifiesto** que he sido informada/o sobre los beneficios que podría suponer mi participación para cubrir los objetivos del proyecto de tesis doctoral titulado **"Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD) "**, dirigido por el Dr. Jesús Molina Saorín de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (contactable en el teléfono 868 88 82 05 y jesusmol@um.es), siendo la finalidad general del proyecto tratar de *conocer cómo el alumnado universitario finalista y el profesorado universitario en activo construye el conocimiento didáctico del contenido curricular sobre los derechos reconocidos por la CDPD (ONU,2006) para mejorar el aprendizaje en la praxis y favorecer el ejercicio de una ciudadanía democrática, igualitaria e inclusiva*. Se trata de un proyecto que cuenta con el visto bueno del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y promovido por el Grupo de Investigación E073-04 sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos (DIDE).

Una vez que he leída la hoja de información al participante que me ha sido entregada, manifieso haber comprendido los posibles efectos indeseables que podría comportar –en mi bienestar– la participación en este proyecto de tesis.

Del mismo modo, también he sido informada/o de que mis datos personales serán sometidos a tratamiento en virtud de mi consentimiento con fines de investigación científica y desde la Universidad de Murcia. De que el plazo de conservación de los datos será el mínimo indispensable para asegurar la realización del estudio o proyecto. No obstante, y con objeto de garantizar condiciones óptimas de privacidad, que mis datos identificativos serán sometidos a anonimización total o parcial cuando el procedimiento del estudio así lo permita. En todo caso, la información identificativa que se pudiese recabar será eliminada cuando no sea necesaria.

Por otra parte, también he sido informada/o de que para cualquier consulta relativa al tratamiento de mis datos personales en este estudio o para solicitar el acceso, rectificación, supresión, limitación u oposición al tratamiento podré dirigirme a la dirección protecciondedatos@um.es. Del mismo modo, he sido informada/o de mi derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos.

Además de todo ello, también he sido informada/o de que puedo revocar mi consentimiento y abandonar en cualquier momento la participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno (en tal caso, todos los datos cedidos podrían ser borrados si así lo deseo).

Confirmo que me ha sido entregada una hoja de información al participante y una copia de este consentimiento informado, fechado y firmado.

_____, a _____ de _____ de 20_____

Fdo. D. José Antonio Morales Endrino

Firma del investigador o la persona que proporciona la información y la hoja de consentimiento informado

Para finalizar, hago constar que me han explicado y he comprendido las características y el objetivo del estudio, sus riesgos y beneficios potenciales, sin que exista –por mi parte– oposición alguna a participar. Y por todo ello, expresaré mi consentimiento por medio de mi firma fechada en este documento.

Tomando en consideración todas las manifestaciones anteriores, confirmo que **otorgo mi consentimiento** a que esta recogida de datos tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Fdo. D./Dña. _____

8

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

ANEXO II

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORADO

D./Dña ……, de ….. años de edad y con correo electrónico: ……, **manifiesto** que he sido informada/o sobre los beneficios que podría suponer mi participación (como docente) para cubrir los objetivos del proyecto de investigación (tesis doctoral) titulado**"Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD) "**, dirigido por el Dr. Jesús Molina Saorín de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (contactable en el teléfono 868 88 82 05 y correo jesusmol@um.es), siendo la finalidad general del proyecto tratar de *conocer cómo el alumnado universitario finalista y el profesorado universitario en activo imparte y recibe el conocimiento didáctico del contenido curricular sobre los derechos reconocidos por la CDPD (ONU,2006) para mejorar el aprendizaje en la praxis y favorecer el ejercicio profesional conducente a fomentar una ciudadanía democrática, igualitaria e inclusiva*. Se trata de un proyecto que cuenta con el visto bueno del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y promovido por el Grupo de Investigación E073-04 sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos (DIDE).

Una vez que he leído la hoja de información al participante que me ha sido entregada, manifiesto haber comprendido los posibles efectos indeseables que podría comportar –en mi bienestar– la participación en este proyecto, así como sobre el bienestar de mis estudiantes.

Del mismo modo, también he sido informada/o de que mis datos personales y los de mis estudiantes serán sometidos a tratamiento en virtud de mi consentimiento con fines de investigación científica y desde la Universidad de Murcia. De que el plazo de conservación de los datos será el mínimo indispensable para asegurar la realización del estudio o proyecto de tesis. No obstante, y con objeto de garantizar condiciones óptimas de privacidad, que mis datos identificativos serán sometidos a anonimización total o parcial cuando el procedimiento del estudio así lo permita. En todo caso, la información identificativa que se pudiese recabar será eliminada cuando no sea necesaria.

Por otra parte, también he sido informada/o de que para cualquier consulta relativa al tratamiento de nuestros datos personales en este estudio o para solicitar el acceso, rectificación, supresión, limitación u oposición al tratamiento podré dirigirme a la dirección protecciondedatos@um.es. Del mismo modo, he sido informada/o de mi derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos.

Además de todo ello, también he sido informada/o de que puedo revocar mi consentimiento y abandonar en cualquier momento la participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello me suponga perjuicio alguno (en tal caso, todos los datos cedidos podrían ser borrados si así lo deseo).

Confirmo que me ha sido entregada una hoja de información al participante y una copia de este consentimiento informado, fechado y firmado.

_____, a _____ de _____ de 20_____

Fdo. D. José Antonio Morales Endrino

Firma del investigador o la persona que proporciona la información y la hoja de consentimiento informado

Para finalizar, hago constar que me han explicado y he comprendido las características y el objetivo del estudio, sus riesgos y beneficios potenciales, sin que exista –por mi parte– oposición alguna a participar. Y por todo ello, expresaré mi consentimiento por medio de mi firma fechada en este documento.

Tomando en consideración todas las manifestaciones anteriores, confirmo que **otorgo mi consentimiento** a que esta recogida de datos tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Fdo. D./Dña. _____

9

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

ANEXO III

HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL ALUMNADO

Hoja informativa sobre el proyecto de tesis doctoral que lleva por título: "Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en un estudio de investigación (tesis doctoral) sobre la percepción que el alumnado universitario finalista presenta sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad.

Para que pueda valorar la pertinencia o interés de su participación, le facilitamos toda una serie de información tras cuya lectura –y al final del documento– se le indica la necesidad de que (en el caso de estar conforme) deberá usted expresar su consentimiento –con su firma– en el otro documento (que junto a este se le hace entrega) denominado *hoja de consentimiento informado.*

Esta hoja de información podrá usted conservarla (solo deberá entregar el consentimiento informado con su firma).

Como responsable del equipo investigador que llevará a cabo este proyecto, confío en que resulte de su interés y pueda –finalmente– contar con su participación. En cualquier caso, reciba anticipadamente mi agradecimiento por su dedicación a la lectura de esta información.

TÍTULO DEL PROYECTO (Tesis doctoral)

"Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)"

PROMOTOR DEL PROYECTO

Grupo de Investigación E073-04 sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos (DIDE).

LUGAR DONDE SE PROCESARÁ LA MUESTRA O TOMA DE DATOS

Universidad de Murcia.

OBJETIVOS Y FINALIDAD

El estudio denominado **"Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)"** pretende conocer cómo el alumnado universitario finalista y el profesorado universitario en activo construye el conocimiento didáctico del contenido curricular sobre los derechos reconocidos por la CDPD (ONU,2006) para mejorar el aprendizaje en la praxis y favorecer el ejercicio profesional conducente a fomentar una ciudadanía democrática, igualitaria e inclusiva.

Se trata de un proyecto que cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y promovido por el Grupo de Investigación E073-04 sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos (DIDE).

DATOS DE LOS INVESTIGADORES

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la persona responsable de la misma, cuyos datos son los siguientes:

- **Nombre**: José Antonio Morales Endrino
- **Cargo**: Doctorando
- **Dirección de contacto:** Facultad de Educación, edificio n.º 9, Campus Universitario de Espinardo; C.P. 30100, Espinardo (Murcia).
- **Correo electrónico**: jame@um.es
- **Teléfono de contacto**: 659 55 01 86

10

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

- **Nombre**: Jesús Molina Saorín
- **Cargo**: Profesor Titular
- **Dirección de contacto**: Facultad de Educación, edificio n.º 9, Campus Universitario de Espinardo; C.P. 30100, Espinardo (Murcia).
- **Correo electrónico**: jesusmol@um.es
- **Teléfono de contacto**: 868 88 82 05

DATOS REFERENTES AL PARTICIPANTE

- **Motivos de su participación**
  - Se le ha convocado a participar en este estudio por ser un estudiante matriculado en la Universidad de Murcia como alumnado universitario finalista. Sus opiniones resultarán esenciales para esta investigación.
- **Naturaleza voluntaria de la participación**
  - La participación en esta actividad es libre y totalmente voluntaria, y no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental. En cualquier momento, usted puede negarse a seguir participando del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción (y en tal caso, todos los datos facilitados podrán ser borrados si así lo desea).
- **Requerimientos de la participación**
  - Si usted da su consentimiento para participar en este estudio, debe saber que su participación simplemente consistirá en responder –en presencia de su profesor– a un formulario que contiene enunciados sobre concepciones e ideas acerca de la formación recibida sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad manifestados en la Convención Internacional de la ONU (ONU, 2006).
- **Duración del estudio**
  - El estudio tendrá una duración total de entre 1 y 2 años.
  - Existe la posibilidad de que los datos facilitados por usted puedan ser utilizados (en el futuro) en nuevos estudios (para avanzar en el conocimiento científico).
- **Duración de la participación del sujeto**
  - El tiempo contemplado para dar respuesta al formulario es de entre treinta y 45 minutos. Los datos obtenidos tendrán carácter confidencial, asegurándose el anonimato. Estos datos serán codificados con un número asignado a cada participante, y su correspondencia solo estará a disposición del investigador principal del proyecto a los efectos de poder establecer correlaciones, manteniéndose este aspecto de forma completamente confidencial sin que –en ningún caso– pueda publicarse o cederse esa información. Los datos estarán a cargo del investigador principal para el posterior desarrollo de informes parciales y finales (de modo anonimizado en cuanto a participantes), así como para divulgación científica en revistas y publicaciones. Finalizado el proceso de investigación, el centro que ha participado como informantes clave recibirá un informe con los resultados globales (igualmente sin posibilidad alguna de identificar a los participantes).
- **Beneficios para los participantes**
  - Los beneficios indirectos que usted recibirá a través de su participación, se traducen en los siguientes aspectos:
    - *Los resultados de las evaluaciones y la posibilidad de ayudar a desarrollar procesos de mejora en la enseñanza-aprendizaje en el ámbito profesional sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad.*
    - *La mejora en su propio proceso de formación a través del uso de metodologías activas.*
  - No se contemplan ningún otro tipo de beneficios.
  - Finalizado el estudio, los participantes podrán –de forma preferente– conocer los resultados generales.
- **Contraprestaciones para los participantes**
  - Atendiendo a la naturaleza, objetivos y características de la investigación educativa que se pretende desarrollar, no resulta necesario establecer ningún tipo de contraprestación

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

destinada a los participantes en la investigación, más allá del simple compromiso del equipo investigador por llevar a cabo una devolución de resultados toda vez que hubiese finalizado la investigación.

- Del mismo modo, tampoco se ha establecido ningún tipo de seguro para los participantes dado que no existe ningún tipo de riesgo vinculado a su participación.
- En el caso de que el equipo investigador transformase los hallazgos de esta investigación en resultados de interés comercial, con la participación en la investigación, el informante clave expresa su conformidad en la renuncia –como participante– a cualquier derecho de naturaleza económica, patrimonial o potestativa sobre los resultados o potenciales beneficios que puedan derivarse de manera directa o indirecta de las investigaciones que se lleven a cabo con la muestra de información que cede para investigación.

RIESGOS E INCONVENIENTES PARA EL PARTICIPANTE

- Como participante, usted únicamente tendrá que responder a un sencillo formulario. En ese sentido, no se contempla ningún tipo de riesgo.
- Pese a ello, el equipo investigador ha tenido en cuenta que un posible efecto secundario (no indeseable) para el alumnado, que podría traducirse en que la cumplimentación de los instrumentos de recogida de información propuestos por el equipo investigador, podría generar sensación de agotamiento o cansancio (hecho que sería debidamente anticipado y considerado por el grupo investigador).
- Los participantes serán seleccionados por su vinculación al centro de educación universitaria al que estén adscritos (centro que, previamente, ha sido seleccionado).
- No existe riesgo alguno vinculado al proceso de selección de los participantes.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

- Los participantes tienen derecho a la plena revocación del consentimiento y sus efectos, incluida la posibilidad de la destrucción o de la anonimización de la muestra y de que tales efectos no se extenderán a los datos resultantes de las investigaciones que ya se hayan llevado a cabo.
- Para ejercer ese derecho de revocación del consentimiento, para atender cualquier efecto adverso derivado de la participación, para responder cualquier pregunta que los participantes deseen formular durante el proceso de investigación, o para resolver cualquier duda, los participantes deben contactar con D. José Antonio Morales Endrino formulando su solicitud por correo electrónico (jame@um.es; en un plazo no superior a una semana recibirán su respuesta y –en su caso– la confirmación de revocación del consentimiento).
- Los participantes tienen derecho a revocar el consentimiento en cualquier momento, sin que eso les afecte de ningún modo (personal, profesional o socialmente).
- En el caso de que los datos facilitados por los participantes de este estudio volviesen a ser utilizados en estudios posteriores (para el avance del conocimiento científico en este campo), no volvería a pedirse el consentimiento informado a tales participantes.
- Queda garantizada la confidencialidad de la información obtenida. A pesar de que este estudio no recogerá datos de carácter personal, todos los datos de los informantes clave que otorguen su consentimiento a participar de este estudio, serán registrados y almacenados en una carpeta con base a lo establecido por la legislación vigente en materia de protección de datos y en garantía de confidencialidad. Para ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación u oposición, los participantes podrán contactar en la dirección siguiente, que será accesible en proteccióndedatos@um.es (propiedad de la Universidad de Murcia).

Tras toda esta información, este equipo investigador le **solicita** que firme y entregue la hoja de consentimiento informado que se adjunta para poder validar su participación en este estudio.

Le agradecemos su colaboración.

Fdo.: José Antonio Morales Endrino
(en representación del grupo de investigación)

12

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

ANEXO IV

HOJA DE INFORMACIÓN PARA PROFESORADO

Hoja informativa sobre el proyecto de tesis doctoral que lleva por título: "Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en un estudio de investigación (tesis doctoral) sobre la percepción que el alumnado universitario finalista presenta sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad.

Para que pueda valorar la pertinencia o interés de su participación, le facilitamos toda una serie de información tras cuya lectura –y al final del documento– se le indica la necesidad de que (en el caso de estar conforme) deberá usted expresar su consentimiento –con su firma– en el otro documento (que junto a este se le hace entrega) denominado *hoja de consentimiento informado*.

Esta hoja de información podrá usted conservarla (solo deberá entregar el consentimiento informado con su firma).

Como responsable del equipo investigador que llevará a cabo este proyecto, confío en que resulte de su interés y pueda –finalmente– contar con su participación. En cualquier caso, reciba anticipadamente mi agradecimiento por su dedicación a la lectura de esta información.

TÍTULO DEL PROYECTO

"Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)"

PROMOTOR DEL PROYECTO

Grupo de Investigación E073-04 sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos (DIDE).

LUGAR DONDE SE PROCESARÁ LA MUESTRA O TOMA DE DATOS

Universidad de Murcia.

OBJETIVOS Y FINALIDAD

El estudio denominado **"Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)"** pretende conocer cómo el alumnado universitario finalista y el profesorado universitario en activo construye el conocimiento didáctico del contenido curricular sobre los derechos reconocidos por la CDPD (ONU,2006) para mejorar el aprendizaje en la praxis y favorecer el ejercicio profesional conducente a fomentar una ciudadanía democrática, igualitaria e inclusiva.

Se trata de un proyecto que cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y promovido por el Grupo de Investigación E073-04 sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos (DIDE).

DATOS DE LOS INVESTIGADORES

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la persona responsable de la misma, cuyos datos son los siguientes:

- **Nombre**: José Antonio Morales Endrino
- **Cargo**: Doctorando
- **Dirección de contacto:** Facultad de Educación, edificio n.º 9, Campus Universitario de Espinardo; C.P. 30100, Espinardo (Murcia).
- **Correo electrónico**: jame@um.es

13

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

- **Teléfono de contacto**: 659 55 01 86
- **Nombre**: Jesús Molina Saorín
- **Cargo**: Profesor Titular
- **Dirección de contacto**: Facultad de Educación, edificio n.º 9, Campus Universitario de Espinardo; C.P. 30100, Espinardo (Murcia).
- **Correo electrónico**: jesusmol@um.es
- **Teléfono de contacto**: 868 88 82 05

DATOS REFERENTES AL PARTICIPANTE

- **Motivos de su participación**
  - Se le ha convocado a participar debido a su condición de docente en la etapa universitaria que imparte docencia al alumnado universitario finalista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- **Naturaleza voluntaria de la participación**
  - La participación en esta actividad es libre y totalmente voluntaria, y no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. En cualquier momento, usted puede negarse a seguir participando del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción (y en tal caso, todos sus datos podrán ser borrados si así lo desea).
- **Requerimientos de la participación**

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará rellenar un formulario y que permita a los miembros del equipo investigador entrar y permanecer en el aula mientras y, por el tiempo necesario para que el alumnado finalista y usted respondan también a dicho formulario que contiene enunciados sobre concepciones e ideas acerca de la percepción que usted y dicho alumnado universitario finalista presenta sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU (ONU, 2006) sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad.

  - El estudio tendrá una duración total de entre 1 y 2 años.
  - Existe la posibilidad de que los datos facilitados por los participantes puedan ser utilizados (en el futuro) en nuevos estudios (para avanzar en el conocimiento científico).
- **Duración de la participación del sujeto**
  - El tiempo contemplado para dar respuesta al formulario es de entre treinta y cuarenta y cinco minutos. Los datos obtenidos tendrán carácter confidencial, asegurándose el anonimato. Estos datos serán codificados con un número asignado a cada participante, y su correspondencia solo estará a disposición del investigador principal del proyecto a los efectos de poder establecer correlaciones, manteniéndose este aspecto de forma completamente confidencial sin que –en ningún caso– pueda publicarse o cederse esa información. Los datos estarán a cargo del investigador principal para el posterior desarrollo de informes parciales y finales (de modo anonimizado en cuanto a participantes), así como para divulgación científica en revistas y publicaciones. Finalizado el proceso de investigación, el centro que haya participado como informantes clave recibirán un informe con los resultados globales (igualmente sin posibilidad alguna de identificar a los participantes).
- **Beneficios para los participantes**
  - Los beneficios indirectos que usted recibirá a través de su participación, se traducen en los siguientes aspectos:
    - *Los resultados de las evaluaciones y la posibilidad de ayudar a desarrollar procesos de mejora en la enseñanza-aprendizaje en el ámbito profesional sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad.*
    - *La mejora en su propio proceso de formación a través del uso de metodologías activas.*
  - No se contemplan ningún otro tipo de beneficios.
  - Finalizado el estudio, los participantes podrán –de forma preferente– conocer los resultados generales.

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

- **Contraprestaciones para los participantes**
  - Atendiendo a la naturaleza, objetivos y características de la investigación educativa que se pretende desarrollar, no resulta necesario establecer ningún tipo de contraprestación destinada a los participantes en la investigación, más allá del simple compromiso del equipo investigador por llevar acabo una devolución de resultados toda vez que hubiese finalizado la investigación.
  - Del mismo modo, tampoco se ha establecido ningún tipo de seguro para los participantes dado que no existe ningún tipo de riesgo vinculado a su participación.
  - En el caso de que el equipo investigador transformase los hallazgos de esta investigación en resultados de interés comercial, con la participación en la investigación, el informante clave expresa su conformidad en la renuncia –como participante– a cualquier derecho de naturaleza económica, patrimonial o potestativa sobre los resultados o potenciales beneficios que puedan derivarse de manera directa o indirecta de las investigaciones que se lleven a cabo con la muestra de información que cede para investigación.

RIESGOS E INCONVENIENTES PARA EL PARTICIPANTE

- Como participante en el estudio, simplemente se le solicitará que responda el formulario y permita a los miembros del equipo investigador entrar y permanecer en el aula mientras y, por el tiempo necesario para que su alumnado finalista responda también al formulario que contiene enunciados sobre concepciones e ideas acerca de la percepción que usted y dicho alumnado universitario finalista presenta sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU (ONU, 2006) sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad. En ese sentido, no se contempla ningún tipo de riesgo.
  - El estudio tendrá una duración total de entre 1 y 2 años.
  - Existe la posibilidad de que los datos facilitados por los participantes puedan ser utilizados (en el futuro) en nuevos estudios (para avanzar en el conocimiento científico).
- Pese a ello, el equipo investigador ha tenido en cuenta que un posible efecto secundario (no indeseable) para el alumnado podría traducirse en que la cumplimentación de los instrumentos de recogida de información propuestos por el equipo investigador, podría generar sensación de agotamiento o cansancio (hecho que sería debidamente anticipado y considerado por el grupo investigador).
- Los participantes serán seleccionados por su vinculación al centro de educación universitaria al que estén adscritos (centro que, previamente, habrá sido seleccionado).
  No existe riesgo alguno vinculado al proceso de selección de los participantes.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

- Los participantes tienen derecho a la plena revocación del consentimiento y sus efectos, incluida la posibilidad de la destrucción o de la anonimización de la muestra y de que tales efectos no se extenderán a los datos resultantes de las investigaciones que ya se hayan llevado a cabo.
- Para ejercer ese derecho de revocación del consentimiento, para atender cualquier efecto adverso derivado de la participación, para responder cualquier pregunta que los participantes deseen formular durante el proceso de investigación, o para resolver cualquier duda, los participantes deben contactar con D. José Antonio Morales Endrino formulando su solicitud por correo electrónico (jame@um.es; en un plazo no superior a una semana recibirán su respuesta y –en su caso– la confirmación de revocación del consentimiento).
- Los participantes tienen derecho a revocar el consentimiento en cualquier momento, sin que eso les afecte de ningún modo (personal, profesional o socialmente).
- En el caso de que los datos facilitados por los participantes de este estudio volviesen a ser utilizados en estudios posteriores (para el avance del conocimiento científico en este campo), no volvería a pedirse el consentimiento informado a tales participantes.

15

UNIVERSIDAD DE MURCIA Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

- Queda garantizada la confidencialidad de la información obtenida. A pesar de que este estudio no recogerá datos de carácter personal, todos los datos de los informantes clave que otorguen su consentimiento a participar de este estudio, serán registrados y almacenados en una carpeta con base a lo establecido por la legislación vigente en materia de protección de datos y en garantía de confidencialidad. Para ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación u oposición, los participantes podrán contactar en la dirección siguiente, que será accesible en protecciondedatos@um.es (propiedad de la Universidad de Murcia).

Tras toda esta información, este equipo investigador le solicita que firme y entregue la hoja de consentimiento informado que se adjunta para poder validar su participación en este estudio.

Le agradecemos su colaboración.

Fdo.: José Antonio Morales Endrino
(en representación del grupo de investigación)

[redacted]

16

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

ANEXO V

HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL EQUIPO DE GOBIERNO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Hoja informativa sobre el proyecto de tesis doctoral que lleva por título: "Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en un estudio de investigación (tesis doctoral) sobre la percepción que el alumnado universitario finalista presenta sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad. Como sabe, la incorporación de alumnado con necesidades especiales a las aulas de formación educativa es cada vez mayor, aunque sigue siendo una minoría la que se incorpora a los niveles superiores. Para dar cumplimiento al mandato de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad, es necesaria (según manifiesta en su artículo 4.ºi) *la formación de profesionales y personas que trabajan* (o trabajarán) *con personas con discapacidad*. Creemos que la Universidad de Murcia debe ser punta de lanza en la formación de tales profesionales, motivo por el cual se ha diseñado esta investigación.

Para que pueda valorar la pertinencia o interés de su participación, le facilitamos toda una serie de información tras cuya lectura –y al final del documento– se le indica la necesidad de que (en el caso de estar conforme) deberá usted expresar su consentimiento –con su firma– en el otro documento (que junto a este se le hace entrega) denominado *hoja de consentimiento informado*.

Esta hoja de información podrá usted conservarla (solo deberá entregar el consentimiento informado con su firma).

Como responsable del equipo investigador que llevará a cabo este proyecto, confío en que resulte de su interés y pueda –finalmente– contar con su participación. En cualquier caso, reciba anticipadamente mi agradecimiento por su dedicación a la lectura de esta información.

TÍTULO DEL PROYECTO (Tesis doctoral)

"Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)"

PROMOTOR DEL PROYECTO

Grupo de Investigación E073-04 sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos (DIDE).

LUGAR DONDE SE PROCESARÁ LA MUESTRA O TOMA DE DATOS

Universidad de Murcia.

OBJETIVOS Y FINALIDAD

El estudio denominado **"Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)"** pretende conocer cómo el alumnado universitario finalista y el profesorado universitario en activo construye el conocimiento didáctico del contenido curricular sobre los derechos reconocidos por la CDPD (ONU,2006) para mejorar el aprendizaje en la praxis y favorecer el ejercicio profesional conducente a fomentar una ciudadanía democrática, igualitaria e inclusiva.

Se trata de un proyecto que cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y promovido por el Grupo de Investigación E073-04 sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos (DIDE).

17

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

DATOS DE LOS INVESTIGADORES

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la persona responsable de la misma, cuyos datos son los siguientes:

- **Nombre**: José Antonio Morales Endrino
- **Cargo**: Doctorando
- **Dirección de contacto:** Facultad de Educación, edificio n.º 9, Campus Universitario de Espinardo; C.P. 30100, Espinardo (Murcia).
- **Correo electrónico**: jame@um.es
- **Teléfono de contacto**: 659 55 01 86
- **Nombre**: Jesús Molina Saorín
- **Cargo**: Profesor Titular
- **Dirección de contacto**: Facultad de Educación, edificio n.º 9, Campus Universitario de Espinardo; C.P. 30100, Espinardo (Murcia).
- **Correo electrónico**: jesusmol@um.es
- **Teléfono de contacto**: 868 88 82 05

DATOS REFERENTES AL PARTICIPANTE

- **Motivos de su participación**
  - Se le ha convocado a participar debido a su condición de docente componente del equipo de gobierno que dirige e imparte docencia al alumnado universitario finalista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- **Naturaleza voluntaria de la participación**
  - La participación en esta actividad es libre y totalmente voluntaria, y no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. En cualquier momento, usted puede negarse a seguir participando del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción (y en tal caso, todos sus datos podrán ser borrados si así lo desea).
- **Requerimientos de la participación**

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará rellenar el formulario que le será entregado, participar activamente en la posible entrevista personal que le proponga el equipo investigador y que permita a los miembros de dicho equipo entrar y permanecer en las aulas mientras y, por el tiempo necesario, para que el alumnado finalista y usted responda a un formulario que contiene enunciados sobre concepciones e ideas acerca de la percepción que dicho alumnado universitario finalista presenta sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU (ONU, 2006) sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad.

  - El estudio tendrá una duración total de entre 1 y 2 años.
  - Existe la posibilidad de que los datos facilitados por los participantes puedan ser utilizados (en el futuro) en nuevos estudios (para avanzar en el conocimiento científico).
- **Duración de la participación del sujeto**
  - El tiempo contemplado para dar respuesta al formulario es de entre treinta y cuarenta y cinco minutos. Los datos obtenidos tendrán carácter confidencial, asegurándose el anonimato. Estos datos serán codificados con un número asignado a cada participante, y su correspondencia solo estará a disposición del investigador principal del proyecto a los efectos de poder establecer correlaciones, manteniéndose este aspecto de forma completamente confidencial sin que –en ningún caso– pueda publicarse o cederse esa información. Los datos estarán a cargo del investigador principal para el posterior desarrollo de informes parciales y finales (de modo anonimizado en cuanto a participantes), así como para divulgación científica en revistas y publicaciones. Finalizado el proceso de investigación, el centro que haya participado como informantes clave recibirán un informe con los resultados globales (igualmente sin posibilidad alguna de identificar a los participantes).

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

- **Beneficios para los participantes**
  - Los beneficios indirectos que ustedes recibirán a través de su participación, se traducen en los siguientes aspectos:
    - *Los resultados de las evaluaciones y la posibilidad de ayudar a desarrollar procesos de mejora en la enseñanza-aprendizaje en el ámbito profesional sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad.*
    - *La mejora en su propio proceso de formación a través del uso de metodologías activas.*
  - No se contemplan ningún otro tipo de beneficios.
  - Finalizado el estudio, los participantes podrán –de forma preferente– conocer los resultados generales.
- **Contraprestaciones para los participantes**
  - Atendiendo a la naturaleza, objetivos y características de la investigación educativa que se pretende desarrollar, no resulta necesario establecer ningún tipo de contraprestación destinada a los participantes en la investigación, más allá del simple compromiso del equipo investigador por llevar acabo una devolución de resultados toda vez que hubiese finalizado la investigación.
  - Del mismo modo, tampoco se ha establecido ningún tipo de seguro para los participantes dado que no existe ningún tipo de riesgo vinculado a su participación.
  - En el caso de que el equipo investigador transformase los hallazgos de esta investigación en resultados de interés comercial, con la participación en la investigación, el informante clave expresa su conformidad en la renuncia –como participante– a cualquier derecho de naturaleza económica, patrimonial o potestativa sobre los resultados o potenciales beneficios que puedan derivarse de manera directa o indirecta de las investigaciones que se lleven a cabo con la muestra de información que cede para investigación.

RIESGOS E INCONVENIENTES PARA EL PARTICIPANTE

Como participante en el estudio, se le solicita rellenar el formulario que le será entregado, participar activamente en la posible entrevista personal que le proponga el equipo investigador y que permita a los miembros de dicho equipo entrar y permanecer en el aula mientras y, por el tiempo necesario, para que el alumnado finalista y usted respondan a un formulario que contiene enunciados sobre concepciones e ideas acerca de la percepción que dicho alumnado universitario finalista presenta sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU (ONU, 2006) sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad.

  - El estudio tendrá una duración total de entre 1 y 2 años.
  - Existe la posibilidad de que los datos facilitados por los participantes puedan ser utilizados (en el futuro) en nuevos estudios (para avanzar en el conocimiento científico).
- Pese a ello, el equipo investigador ha tenido en cuenta que un posible efecto secundario (no indeseable) para el alumnado podría traducirse en que la cumplimentación de los instrumentos de recogida de información propuestos por el equipo investigador, podría generar sensación de agotamiento o cansancio (hecho que sería debidamente anticipado y considerado por el grupo investigador).
- Los participantes serán seleccionados por su vinculación al centro de educación universitaria al que estén adscritos (centro que, previamente, habrá sido seleccionado).
  No existe riesgo alguno vinculado al proceso de selección de los participantes.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

- Los participantes tienen derecho a la plena revocación del consentimiento y sus efectos, incluida la posibilidad de la destrucción o de la anonimización de la muestra y de que tales efectos no se extenderán a los datos resultantes de las investigaciones que ya se hayan llevado a cabo.
- Para ejercer ese derecho de revocación del consentimiento, para atender cualquier efecto adverso derivado de la participación, para responder cualquier pregunta que los participantes deseen formular durante el proceso de investigación, o para resolver cualquier duda, los participantes deben contactar con D. José Antonio Morales Endrino formulando su solicitud por correo electrónico (jame@um.es; en

UNIVERSIDAD DE MURCIA Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

un plazo no superior a una semana recibirán su respuesta y –en su caso– la confirmación de revocación del consentimiento). Los participantes tienen derecho a revocar el consentimiento en cualquier momento, sin que eso les afecte de ningún modo (personal, profesional o socialmente).

- En el caso de que los datos facilitados por los participantes de este estudio volviesen a ser utilizados en estudios posteriores (para el avance del conocimiento científico en este campo), no volvería a pedirse el consentimiento informado a tales participantes.
- Queda garantizada la confidencialidad de la información obtenida. A pesar de que este estudio no recogerá datos de carácter personal, todos los datos de los informantes clave que otorguen su consentimiento a participar de este estudio, serán registrados y almacenados en una carpeta con base a lo establecido por la legislación vigente en materia de protección de datos y en garantía de confidencialidad. Para ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación u oposición, los participantes podrán contactar en la dirección siguiente, que será accesible en protecciondedatos@um.es (propiedad de la Universidad de Murcia).

Tras toda esta información, este equipo investigador le solicita que firme y entregue la hoja de consentimiento informado que se adjunta para poder validar su participación en este estudio.

Le agradecemos su colaboración.

Fdo.: José Antonio Morales Endrino
(en representación del grupo de investigación)

20

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

ANEXO VI

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS COMPONENTE DEL EQUIPO DE GOBIERNO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

D./Dña ……, de ….. años de edad y con correo electrónico: …,**manifiesto** que he sido informado sobre los beneficios que podría suponer mi participación (como docente y miembro del equipo de gobierno de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia) para cubrir los objetivos del proyecto de investigación (tesis doctoral) titulado "**Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (CDPD)** ", dirigido por el Dr. Jesús Molina Saorín de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (contactable en el teléfono 868 88 82 05 y correo *jesusmol@um.es*), siendo la finalidad general del proyecto tratar de *conocer cómo el alumnado universitario finalista y el profesorado universitario en activo imparte y recibe el conocimiento didáctico del contenido curricular sobre los derechos reconocidos por la CDPD (ONU,2006) para mejorar el aprendizaje en la praxis y favorecer el ejercicio profesional conducente a fomentar una ciudadanía democrática, igualitaria e inclusiva*. Se trata de un proyecto que cuenta con el visto bueno del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y promovido por el Grupo de Investigación E073-04 sobre Diversidad Funcional y Derechos Humanos (DIDE).

Una vez que he leído la hoja de información al participante que me ha sido entregada, manifiesto haber comprendido los posibles efectos indeseables que podría comportar –en mi bienestar– la participación en este proyecto, así como sobre el bienestar de mis estudiantes.

Del mismo modo, también he sido informado de que mis datos personales y los de mis estudiantes serán sometidos a tratamiento en virtud de mi consentimiento (y el de sus padres o tutores legales) con fines de investigación científica y desde la Universidad de Murcia. El plazo de conservación de los datos será el mínimo indispensable para asegurar la realización del estudio o proyecto de tesis. No obstante, y con objeto de garantizar condiciones óptimas de privacidad, mis datos identificativos serán sometidos a anonimización total o parcial cuando el procedimiento del estudio así lo permita. En todo caso, la información identificativa que se pudiese recabar será eliminada cuando no sea necesaria.

Por otra parte, también he sido informado de que para cualquier consulta relativa al tratamiento de nuestros datos personales en este estudio o para solicitar el acceso, rectificación, supresión, limitación u oposición al tratamiento podré dirigirme a la dirección protecciondedatos@um.es. Del mismo modo, he sido informados de mi derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos.

Además de todo ello, también he sido informado de que puedo revocar mi consentimiento y abandonar en cualquier momento la participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello me suponga perjuicio alguno (en tal caso, todos los datos cedidos podrían ser borrados si así lo deseo).

Confirmo que me ha sido entregada una hoja de información al participante y una copia de este consentimiento informado, fechado y firmado.

_____, a _____ de _____ de 20_____

Fdo. D. José Antonio Morales Endrino

Firma del investigador o la persona que proporciona la información y la hoja de consentimiento informado

Para finalizar, hago constar que me han explicado y he comprendido las características y el objetivo del estudio, sus riesgos y beneficios potenciales, sin que exista –por mi parte– oposición alguna a participar. Y por todo ello, expresaré mi consentimiento por medio de mi firma fechada en este documento.

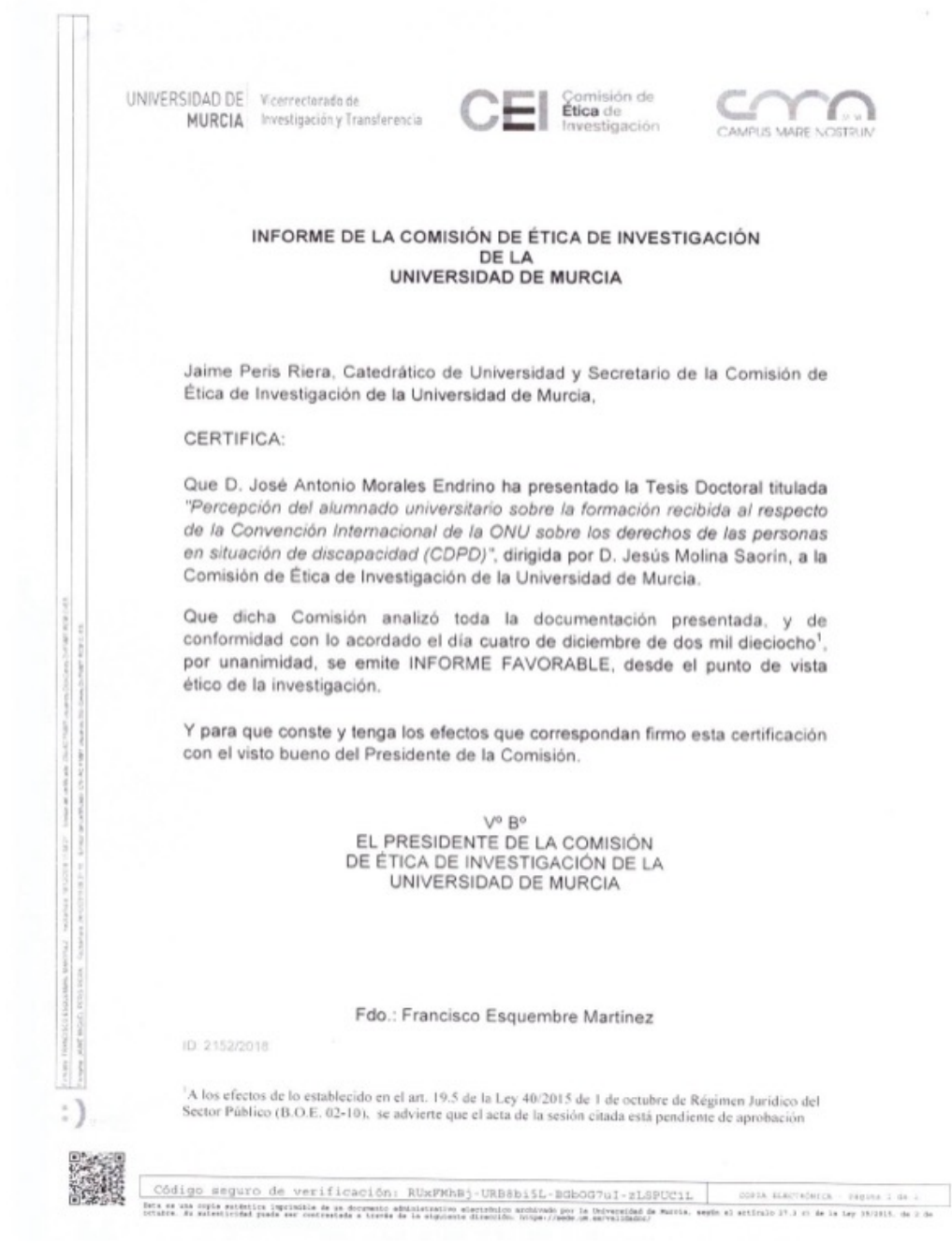
Tomando en consideración todas las manifestaciones anteriores, confirmo que **otorgo mi consentimiento** a que esta recogida de datos tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Fdo. D./Dña. _____

21

ANEXO V. Informe favorable extendido por la Comisión de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia a favor del doctorando.

Tras la presentación de todos los documentos diseñados para su valoración y validación por la Comisión de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia, se procede a presentar el documento de visto bueno otorgado por dicha comisión al proyecto de investigación. Dicho documento se presenta en el siguiente anexo V:



UNIVERSIDAD DE MURCIA Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D. José Antonio Morales Endrino ha presentado la Tesis Doctoral titulada *"Percepción del alumnado universitario sobre la formación recibida al respecto de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad (CDPD)"*, dirigida por D. Jesús Molina Saorín, a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día cuatro de diciembre de dos mil dieciocho[1], por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Francisco Esquembre Martínez

ID: 2152/2018

[1]A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación

Código seguro de verificación: RUxPMhBj-URB8bi5L-BGbOG7uI-zLSPDC1L

[...]. *En el ámbito formativo referente a los derechos de las personas que se encuentran discriminadas por su bajo desempeño funcional, es necesario que se produzca un cambio formativo radical; un giro copernicano dirigido a –como indica Molina, 2017– potenciar las capacidades de este alumnado (discriminado) no hacia las incapacidades o discapacidades, sino en pro de una inclusión educativa realmente efectiva y de la aceptación de la diversidad (funcional) como parte indisoluble de la naturaleza humana. Probablemente este sea el obstáculo más abyecto con el que colisiona el citado proceso de paidocenosis, en una suerte de mixtura entre desconocimiento de la normativa (por una parte) y de falta de voluntad política por hacer las cosas bien (por otra).*

(Morales y Molina, 2024, p. *128*).