

Morales-Endrino, J.A., Molina-Saorín, J. & Díaz Santa María, Y. (2024). Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 139-155.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.601281>

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

José Antonio Morales Endrino, Jesús Molina Saorín, Yonatan Díaz Santa María

Grupo de Investigación DIDE. Facultad de Educación. Universidad de Murcia, España.

Resumen

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

Profesorado en formación; convención internacional; discapacidad; educación inclusiva.

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"*.

Perception of pre-service teachers regarding CRPD and inclusive education

Abstract

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 analysed 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 respondents' assessments according to age and specialization area have been observed.

Key words

Pre-service teachers, international convention, disability, inclusive education.

Introducción

Cuando se afronta la realidad actual con respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad por bajo desempeño funcional, es necesario considerar que a raíz de la aprobación y promulgación de la Convención Internacional de la ONU (2006) sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad (de ahora en adelante CDPD), como texto legal de aplicación a nivel mundial, esta supone el mayor hito histórico en referencia a la igualdad de derechos de todas las personas, incorporando a aquellas discriminadas por bajo desempeño funcional al ámbito social, y reconociéndoles igualdad de derechos en todos los ámbitos de la vida. Dicho texto legal se incorporó al marco legislativo español, primeramente, a la Constitución (1978), y mediante el Real Decreto Legislativo 1/2013 (texto refundido de la Ley General de los derechos de las personas *que se encuentran en situación de* discapacidad y de su inclusión social), se intentó ofrecer respuestas y actualizar las aspiraciones vitales y sociales de estas personas históricamente excluidas, con la finalidad de alcanzar el pleno disfrute de sus derechos como seres humanos. En el ámbito educativo se incorpora el derecho a una educación inclusiva de calidad y a lo largo de la vida, (como se fundamenta en la Observación general n.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva establecida por la ONU, –2016–), todo ello, a través de un amplio desarrollo legislativo que afecta a todos los niveles administrativos nacionales una vez ratificada la CDPD por España (como estado parte) en 2008. Pero queda manifiestamente claro que según muestran los estudios realizados por diversos especialistas (entre otros Echeita, 2021, 2022; Molina, 2017, 2020; Morales & Molina, 2023; Morales *et al.*, 2020; Morales *et al.*, 2023), más de tres quinquenios después de la ratificación por España de la CDPD los avances en el campo educativo se muestran escasos, lentos, (casi exasperantes) y poco efectivos en cuanto a

conseguir los efectos deseados y perseguidos por la convención para estas personas largamente discriminadas, y los cambios que se han producido en el ámbito legislativo educativo, más que buscar favorecer la inclusión de este alumnado en los espacios generales de educación, permiten que una parte amplia de este alumnado siga escolarizándose en esos centros que aíslan e invisibilizan llamados de educación *especial*, incumpliendo (de manera fragante) los objetivos propuestos por esta Convención, (específicamente los propuestos en sus artículos 4.1.i –sobre formación del profesorado y profesionales que trabajan con personas con bajo desempeño funcional–, y 24 –consagrado a alcanzar una educación inclusiva y de máxima calidad para todo el alumnado–), como reflejan los Informes Universidad y discapacidad (CERMI, 2022).

En lo que se refiere al ámbito educativo a nivel nacional, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) en su art.º 72.1 prescribe que "...las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como los medios y materiales precisos para la adecuada atención al alumnado con necesidad específica". En su epígrafe 72.4 indica que las administraciones "...promoverán la formación del profesorado y otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo" (p. 17179), pero a pesar de las adaptaciones legales que se han llevado a término en todos los niveles legislativos (se aconseja consultar el Código del Derecho de la Discapacidad. Legislación Estatal, 2022), incluida la nueva ley de educación (LOMLOE, 2020) que modifica la anterior ley, se sigue sin dar una respuesta enérgica y decisiva que conlleve realmente a la igualdad de todas las personas, incluidas aquellas con bajo desempeño funcional, como queda reflejado en diversas investigaciones realizadas por especialistas como Echeita (2019, 2021, 2022), Molina (2017, 2020), Morales *et al.* (2020), Morales *et al.*, (2023) o Zabalza (2012). Por lo tanto, si se considera la formación (a nivel universitario) como un pilar esencial e insustituible para la conversión de las sociedades actuales en grupos humanos más inclusivos, justos, equitativos y democráticos (Escudero, 2012; Molina, 2020; Pérez, 2005), cabe imaginar que todo el recorrido formativo adquirido sobre esta materia por este profesorado en formación, influirá de manera considerable en el desarrollo y posterior práctica de su profesión (Molina, Corredeira & Vallejo, 2012; Morales & Molina, 2023; Morales *et al.*, 2020; Morales *et al.*, 2023). Teniendo presente la importancia de conocer las actitudes de estos profesionales hacia esta materia, este estudio tiene como objetivo general analizar los conocimientos que afirma poseer el profesorado en formación de la Facultad de educación de la Universidad de Murcia (UMU) al respecto de la CDPD y la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta la importancia que para estos profesionales en formación va a tener la inclusión educativa del alumnado con bajo desempeño funcional en las aulas ordinarias, los objetivos de esta investigación son: (1) analizar las percepciones del profesorado en formación al respecto de su percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional, (2) describir las percepciones sobre la existencia de situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional, (3) analizar la percepción personal con respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional y, por último, (4) describir la percepción con respecto a la concienciación sobre formación (a nivel institucional) referente a los derechos reconocidos por la CDPD, analizando si existen diferencias estadísticamente significativas en dichas percepciones en función de las variables sexo, edad y especialidad cursada.

Metodología

Diseño

La investigación se enmarca en un estudio cuantitativo exploratorio, descriptivo y comparativo (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2014) con intención de estudiar y analizar la percepción de estos profesionales al respecto de su formación sobre la CDPD y su articulado de desarrollo de aplicación 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, y en el espacio temporal de enero y febrero de 2020.

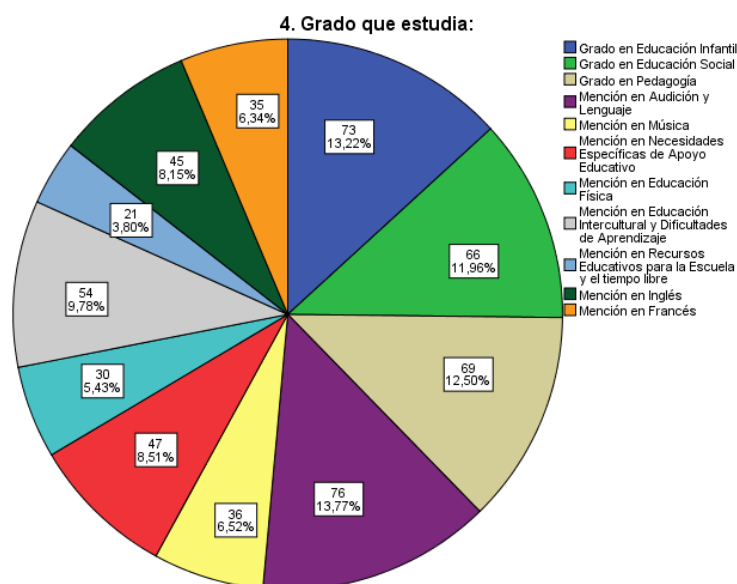
Participantes

La población objeto de estudio se centró en el profesorado en formación de los grados y especialidades impartidas por la facultad de educación donde se ha realizado la investigación. Para el acceso a este perfil, los investigadores realizaron un muestreo no probabilístico intencional (Suárez et al., 2019), solicitando los correspondientes permisos a todos los implicados mediante los documentos requeridos por la Comisión de Ética de investigación de la universidad, obteniendo informe favorable de la misma (ID: 2152/2018) para la aplicación masiva del formulario tanto en forma impresa como digital.

En el estudio participaron un total de 552 profesionales en formación (el 56.33% del total de la población –N = 980–), siendo 444 mujeres (80.4%), y 108 hombres (19.6%), con edades comprendidas entre 21 años y los más de 45 años (Media = 22.0 –20.6–23.3–, ES= .066, DT = 1.545 –1.448–1.638–), con un nivel de confianza del 95%, pertenecientes a las titulaciones que se exponen en la siguiente imagen (figura 1).

Figura 1.

Titulaciones de los participantes con porcentaje aportado por cada especialidad.



Instrumento y procedimiento

Para la recogida de información se empleó la escala EPACODI-1 (Morales & Molina, 2023). Esta escala es de tipo Likert, con cinco niveles de respuesta que oscilan de 5 –*totalmente de acuerdo*– a 1 –*totalmente en desacuerdo*–. Con este formulario se pudieron recoger datos y analizar los conocimientos de los participantes al respecto de 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 de las puntuaciones en la muestra –mediante la aplicación de varios métodos–, como se presenta en la siguiente matriz (tabla 1).

Tabla 1.

Resultados obtenidos por la escala EPACODI-1 en cuanto a confiabilidad, validez y consistencia interna en la muestra

| Ŵ de Kendall | Kuder-Richardson | Spearman-Brown | Guttman | α de Cronbach | MSA y esfericidad de Bartlett |
|---------------|------------------|----------------|---------|---------------|--|
| .962 | .988 | .944 | .987 | .931 | MSA= .920 X ² =24277.78 gl= 903, p< .001 |

Fuente: Morales y Molina (2023).

Asimismo, y en lo atinente a los índices de bondad de ajuste de la escala EPACODI-1, al realizar el análisis factorial confirmatorio (AFC) cabe mencionar que han sido del todo satisfactorios reportando para n= 552, los índices presentados en la siguiente matriz (tabla 2).

Tabla 2.

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

| SRMR | RMESA | CFI | NNFI/TLI | GFI | AGFI |
|------|-------|-----|----------|-----|------|
| .023 | .038 | .98 | .97 | .99 | .99 |

Fuente: Morales y Molina (2023).

Como muestra la tabla 2, la raíz cuadrática media estandarizada residual (SRMR), junto con la raíz cuadrada del error cuadrático medio (RMESA) se encuentran por debajo de $\leq .05$, y si se atiende a la literatura, estos índices de error por debajo de $.05$ permiten considerar un buen ajuste de los datos al modelo ya que se complementan con buenos índices de ajuste: CFI= $.98$ (Comparative Fit Index – índice de ajuste comparativo), NNFI (Normed Fit Index – índice de ajuste no normalizado), TLI= $.97$ (Tucker-Lewis index – índice de Tucker-Lewis), GFI= $.99$ (Goodness-of-Fit index – Índice de bondad de ajuste), y AGFI= $.99$ (Adjusted goodness of Fit Index – Índice ajustado de bondad de ajuste).

Análisis de datos

Los análisis se realizaron con el programa estadístico IBM SPSS STATISTICS v.28 (2022), estableciendo como nivel de significación estadística $p \leq .05$. Para comprobar la existencia de normalidad se realizó el análisis de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk con corrección de significación de Lilliefors (K-S-L) sobre medias, mostrando un nivel de significación $p < .05$, rechazando la H_0 , por lo que se aplicaron análisis no paramétricos.

También, se realizó un análisis descriptivo a las dimensiones de la escala EPACODI-1 cuyos resultados ofrecen respuesta a las hipótesis planteadas en el estudio por los investigadores. En las siguientes figuras (figuras 2, 3, 4, y 5) se sintetizan los datos obtenidos que serán comentados en el apartado de resultados.

Figura 2.

Estadísticos descriptivos de la dimensión D1-PA5-Percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional.

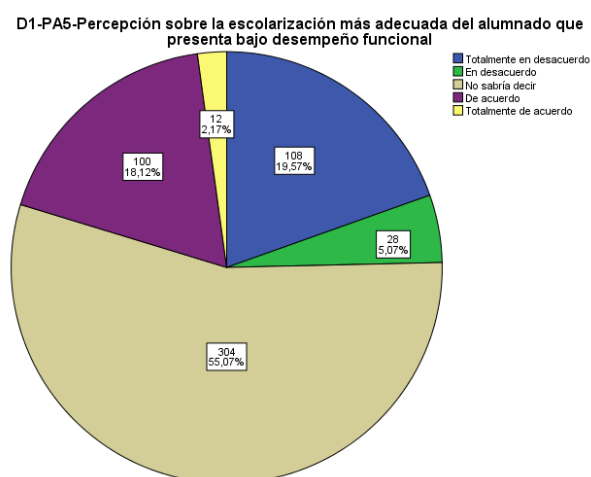


Figura 3.

Estadísticos descriptivos de la dimensión D2-PA3-Percepción sobre situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional. Datos obtenidos de SPSS v. 28.

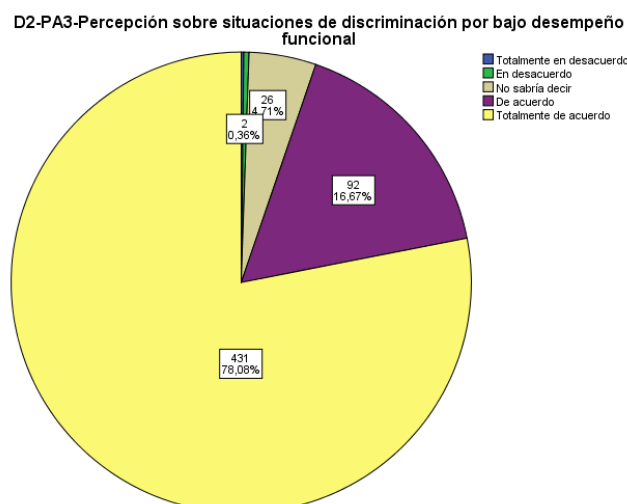


Figura 4.

Estadísticos descriptivos de la dimensión D2-PA3-Percepción sobre situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional.

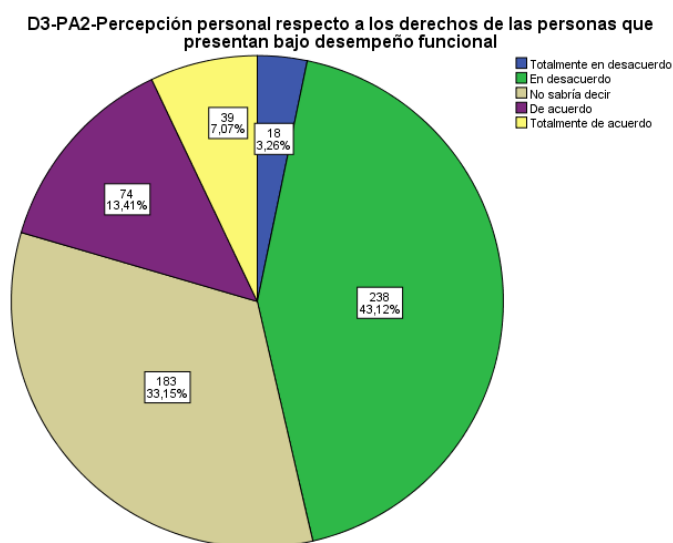
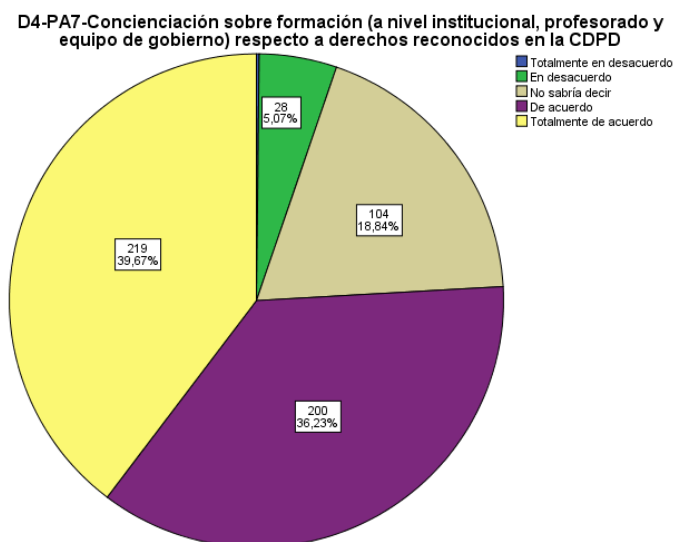


Figura 5.

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.



Asimismo, para analizar la existencia de diferencias 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, utilizando el test U de Mann-Whitney para dos muestras relacionadas y el estadístico Z para comprobar la existencia de diferencias estadísticas significativas en cuanto al sexo, y el test H de Kruskal-Wallis para analizar la existencia de posibles diferencias según la edad y las especialidades cursadas.

Resultados

En primer lugar, la prueba de Friedman reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis intrasujeto ($X^2 = 1722.364$; gl 4; $p < .001$), rechazando la hipótesis de igualdad de medidas.

Para dar respuesta al primer objetivo (referido a las actitudes sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional), el análisis de comparaciones de medidas según el sexo reveló que los hombres otorgaron mayor puntuación a esta cuestión ($M = 2.93$, $DT = .983$, $ES = .095$, $p > .05$) que las mujeres ($M = 2.75$, $DT = 1.036$, $ES = .049$, $p > .05$), no rechazando la H_0 de igualdad de medidas situándose por debajo de la media ($Z = -1.908$, $p > .05$), como se plasma en la tabla 3. El análisis descriptivo evidenció que una cuarta parte de encuestados afirma estar en desacuerdo (24.6%) en percibir cual es la escolarización más adecuada para este alumnado, por contra, casi otra cuarta parte afirma estar de acuerdo sobre esta cuestión (20.3%), resultando verdaderamente relevante que la mayoría (64.7%) afirme que no sabría decir cuál es la escolarización más adecuada para este alumnado con bajo desempeño funcional como plasma la figura 2. No se han observado diferencias estadísticas significativas según la edad de los encuestados ($p > .05$) como sintetiza la tabla 4, pero sí con en cuanto a las especialidades cursadas ($p < .001$) como muestra la tabla 5, rechazando la H_0 de igualdad de medidas. El análisis de correlaciones reveló que mayor percepción sobre la escolarización más adecuada del alumnado que presenta bajo desempeño funcional supone mayor percepción personal respecto a los derechos de estas personas, y menor percepción sobre situaciones de discriminación y concienciación sobre formación por parte de la institución universitaria con respecto a los derechos reconocido por la CDPD (como plasma la tabla 6).

En cuanto al segundo objetivo, centrado en la percepción sobre la existencia de situaciones de discriminación, 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 ($Z = -0.324$) como plasma la tabla 3. El análisis descriptivo reveló (figura 3), que la mayoría de encuestados (94.8%) percibe situaciones de discriminación por bajo desempeño funcional, siendo pequeño el porcentaje de quienes no perciben tales situaciones (5.2%). No se observaron diferencias estadísticas significativas según la edad ($p = .937$) y la especialidad cursada ($p \geq .157$) como sintetizan las Tablas 4 y 5. Las correlaciones indican que una menor percepción sobre situaciones de discriminación supone menor percepción personal respecto a los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional, y mayor concienciación sobre formación a nivel institucional, como muestra la tabla 6.

El objetivo tercero describe la percepción personal de estos profesionales con 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 ($Z = -1.422$) como plasma la tabla 3. Como sintetiza la figura 4, el análisis descriptivo reveló que la mayoría de encuestados (79.5%) afirma estar en desacuerdo y no saber decir personalmente cuales 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 estadísticas significativas según la edad ($p < .05$) y la especialidad cursada por los encuestados ($p < .001$) rechazando la H_0 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, como sintetizan las Tablas 4, 5 y 6.

Finalmente, el cuarto de los objetivos trata de describir la percepción al respecto de la formación y concienciación que, con referencia a los derechos reconocidos por la CDPD, debería tener el profesorado universitario (y equipo de gobierno de la facultad de educación). Como resultado inmediato, el análisis de comparaciones de medidas según el sexo reveló que las mujeres ($M= 4.14$, $DT= .880$, $SE= .042$, $p < .05$) otorgaron mayor puntuación a esta cuestión que los hombres ($M= 2.90$, $DT= 1.041$, $SE= .086$, $p > .05$) rechazando la H_0 de igualdad de medidas situándose por debajo de la media ($Z= -2.282$). El análisis descriptivo (figura 5) reveló que la mayoría de encuestados (75.90%) afirma estar de acuerdo en cuanto a su percepción respecto a la concienciación sobre formación (a nivel institucional) de los derechos reconocidos en la CDPD, solo afirmaron estar en desacuerdo y no saber decir una cuarta parte (24.1%), no observándose diferencias estadísticas en cuanto la edad ($p= .880$) pero sí en las especialidades cursadas ($p < .05$) rechazando la (H_0) de igualdad de medidas (Tablas 4 y 5), y correlacionándose con las dimensiones anteriores como se sintetiza en la Tablas 6.

El análisis de comparaciones de medidas mediante U de Mann-Whitney y estadístico Z se sintetiza en la siguiente matriz (tabla 3).

Tabla 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

| Dimensiones | Alumnos | Alumnas | Z | valor P |
|---------------|--------------------------|-------------------------|--------|---------|
| | Hombres | Mujeres | | |
| | Me (Dt.) ES | Me (Dt.) ES | | |
| D1-PA5 | 2.93 (.983) .095 | 2.75 (1.036) .049 | -1.908 | > .05** |
| D2-PA3 | 4.67 (.710) .068 | 4.73 (.547) .026 | -0.324 | > .05** |
| D3-PA2 | 2.90 (1.041) .100 | 2.75 (.945) .045 | -1.422 | > .05** |
| D4-PA7 | 3.93 (.924) .089 | 4.14 (.880) .042 | -2.282 | < .05* |

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

Para comprobar si existían diferencias estadísticas significativas según la edad de los encuestados se realizó la prueba H de Kruskal-Wallis (test H) para más de dos grupos (mediante rangos), reportando dicha prueba la aceptación de la H_0 , en las dimensiones D1-PA5 ($\chi^2 = 9.322$, $gl = 6$, $p = .156^{**}$), D2-PA3 ($\chi^2 = 1.804$, $gl = 6$, $p = .937^{**}$), y D4-PA7 ($\chi^2 = 2.392$, $gl = 6$, $p = .880^{**}$), y rechazo a la H_0 , en la dimensión D3-PA2 ($\chi^2 = 14.137$, $gl = 6$, $p = .028^*$), como sintetiza la tabla 4.

Tabla 4.

Comparación valoración de la percepción sobre la CDPD entre los encuestados según la edad. Prueba H de Kruskal-Wallis

| Dimensiones | | D1-PA5 | D2-PA3 | D3-PA2 | D4-PA7 |
|---------------|-------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| Edad (años) | n | Rango | Rango | Rango | Rango |
| 21 | 265 | 283.22 | 277.83 | 298.57 | 271.32 |
| 22 | 122 | 277.43 | 270.49 | 266.21 | 275.80 |
| 23 | 49 | 299.68 | 280.43 | 255.23 | 295.09 |
| 24 | 37 | 256.82 | 274.89 | 239.01 | 280.93 |
| 25 a 34 | 60 | 248.16 | 278.26 | 244.58 | 283.58 |
| 35 a 44 | 11 | 187.23 | 235.91 | 230.09 | 228.45 |
| más de 45 | 6 | 248.17 | 282.75 | 228.33 | 266.00 |
| χ^2 | | 9.322 | 1.804 | 14.137 | 2.392 |
| gl | | 6 | 6 | 6 | 6 |
| p | | .156 ^{**} | .937 ^{**} | .028 [*] | .880 ^{**} |
| Monte Carlo p | | .161 ^{**} | .940 ^{**} | .018 [*] | .882 ^{**} |
| Media | 2.20 | 2.78 | 4.72 | 2.78 | 4.10 |
| Desv. Típica | 1.545 | 1.028 | .583 | .965 | .892 |
| Total N | 552 | 552 | 552 | 552 | 552 |

Nota: * $p < .05$; ** $p \geq .05$, calculado con nivel de confianza del 95%. Elaboración propia de datos obtenidos de SPSS v.28.

Asimismo, se procedió a comprobar la existencia de diferencias estadísticas significativas entre la muestra según la especialidad cursada. En la siguiente matriz (tabla 5) se sintetizan los resultados.

Tabla 5.

Comparación valoración de la percepción sobre la CDPD entre los encuestados según la especialidad cursada (Grados y Menciones). Prueba H de Kruskal-Wallis

| Dimensiones | | D1-PA5 | D2-PA3 | D3-PA2 | D4-PA7 |
|----------------|-------|---------|--------|---------|---------|
| Especialidades | n | Rango | Rango | Rango | Rango |
| GEI | 73 | 260.42 | 292.40 | 280.03 | 313.16 |
| GES | 66 | 249.80 | 273.76 | 200.24 | 271.01 |
| GPD | 69 | 240.36 | 296.54 | 223.41 | 319.61 |
| MAL | 76 | 222.55 | 376.95 | 311.36 | 268.30 |
| MMU | 36 | 310.06 | 276.86 | 269.60 | 317.14 |
| MNEAE | 47 | 247.65 | 276.34 | 264.46 | 264.43 |
| MEF | 30 | 327.97 | 280.77 | 305.42 | 224.55 |
| MEIDA | 54 | 311.46 | 227.66 | 301.20 | 230.04 |
| MRETL | 21 | 344.88 | 259.48 | 323.36 | 197.88 |
| MINGL | 45 | 317.61 | 289.20 | 316.56 | 290.91 |
| MFRAN | 35 | 361.07 | 273.46 | 322.67 | 262.47 |
| χ^2 | | 49.270 | 14.362 | 41.563 | 28.636 |
| gl | | 10 | 10 | 10 | 10 |
| p | | < .001* | .157** | < .001* | < .001* |
| Monte Carlo p | | .000* | .139** | .000* | .004* |
| Media | 5.15 | 2.78 | 4.72 | 2.78 | 4.10 |
| Desv. Típica | 3.152 | 1.028 | .583 | .965 | .892 |
| Total N | 552 | 552 | 552 | 552 | 552 |

Nota: * $p < .05$, ** $p \geq .05$, calculados con nivel de confianza del 95%. Elaboración propia de datos obtenidos de SPSS v.28.

Como muestra la tabla 5, se acepta la H_0 en la dimensión D2-PA3 ($\chi^2 = 14.362$, $gl = 10$, $p = .157^{**}$), rechazando la H_0 en el resto, D1-PA5 ($\chi^2 = 49.270$, $gl = 10$, $p < .001^*$), D3-PA2 ($\chi^2 = 41.563$, $gl = 10$, $p < .001^*$) y D4-PA7 ($\chi^2 = 28.636$, $gl = 10$, $p < .001^*$). Estos datos revelan la existencia de diferencias estadísticas significativas entre la muestra según la especialidad cursada en tres

de las cuatro dimensiones. No observándose diferencias estadísticas significativas de la muestra en la dimensión D2-PA3 ($p \geq .157^{**}$).

Finalmente, para comprobar la existencia de correlaciones entre las dimensiones se aplicó la prueba Rho de Spearman, cuyos resultados se presentan en la siguiente matriz (tabla 6).

Tabla 6.

Correlaciones mediante Rho de Spearman

| Dimensiones | D1-PA5 | D2-PA3 | D3-PA2 | D4-PA7 |
|-------------|---------|---------|---------|--------|
| D1-PA5 | 1 | | | |
| D2-PA3 | -.123** | 1 | | |
| D3-PA2 | .228** | -.249** | 1 | |
| D4-PA7 | -.156** | .197** | -.174** | 1 |
| P valor | .000** | .004** | .000** | .000** |
| N= | 552 | 552 | 552 | 552 |

Nota: **la correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral). La estimación se basa en una muestra de 552 individuos. Elaboración propia de datos obtenidos de SPSS v.28.

Discusión y conclusiones

Conocer las percepciones manifestadas por el profesorado en formación (a punto de egresar como profesionales de la educación) al respecto de sus conocimientos sobre la CDPD, en concreto los contenidos en los artículos 4.1.i, y 24, concretamente sobre la educación inclusiva (Observación General n.º 4, ONU, 2016), se torna imprescindible para articular medidas que faciliten la adopción de actuaciones eficaces en virtud de las cuales facilitar el respeto hacia la diferencia, tal y como manifiestan Mirete et al. (2020). Con esta investigación se han analizado las percepciones manifestadas por estos profesionales educativos conservando –en todo momento– el rigor en el procedimiento adoptado, teniendo presente que sus concepciones influirán poderosamente en la senda adoptada durante su ejercicio profesional (Molina, 2020; Morales et al., 2020; Morales et al., 2023; Zabalza, 2012), y dando –así– respuesta los objetivos específicos planteados por el equipo de investigación.

Los análisis realizados han permitido constatar que estos profesionales afirman (en proporciones casi idénticas) estar de acuerdo o en desacuerdo sobre la modalidad de escolarización que consideran más adecuada para el alumnado con bajo desempeño funcional, destacando que la mayoría de ellos afirma no saber decir cuál sería el tipo de dicha escolarización. Esto supone tanto una falta de formación especializada, como también una violación del marco legal educativo establecido por la CDPD y de aplicación al ámbito educativo, imposibilitando esa atención especializada y de calidad necesaria para todo el alumnado, incluido aquel que presenta bajo desempeño funcional, coincidiendo con algunos

estudios previos (Almeida et al., 2023; Cañadas et al., 2023; Lozano et al., 2021; Molina, 2020; Morales & Molina, 2023; Morales et al., 2023).

Asimismo, en lo atinente a la actitud de los encuestados sobre detectar situaciones de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional, la mayoría afirma estar de acuerdo en percibir este tipo de discriminación hacia las personas con bajo desempeño funcional en el ámbito universitario, de manera que resultaría del todo pertinente ahondar en una línea de investigación ulterior que permitiera acompañar la posible existencia de hechos discriminatorios en el ámbito universitario referidos a este particular, y tal y como se revela –también– en los estudios de Echeita et al. (2011, 2019), Echeita (2021, 2022), Molina (2017, 2020), Morales & Molina (2023), Morales et al. (2020), Pozo et al. (2023), o Tello et al. (2022).

De igual manera, en lo atinente a la percepción de estos profesionales en formación al respecto de los derechos de las personas que presentan bajo desempeño funcional, resulta del todo inquietante que si bien la mayoría de los encuestados afirma conocer cuáles son dichos derechos, a la hora de expresar la concreción de los mismos más de un tercio no han sido capaces de concretar o especificar –con ejemplos– cuáles serían tales derechos. Los datos permiten confirmar la ausencia de formación especializada sobre este asunto, como ya se plasma en la literatura especializada en la materia (entre otros, Echeita, 2019, 2021, 2022; Mirete et al., 2020; Molina, 2017, 2020; Morales & Molina, 2023, Morales et al., 2020; Morales et al., 2023).

En lo atinente a las concepciones al respecto de la formación que –sobre esta materia– mantiene el profesorado universitario (y equipo de gobierno), con expresa referencia al conocimiento sobre los derechos reconocidos en la CDPD, es necesario destacar que si bien una amplia mayoría de los encuestados (más de tres cuartas partes) afirma que estos profesionales (por su relevancia e implicación directa a la hora de diseñar e impartir los títulos universitarios) deberían tener una elevada concienciación y formación sobre dicha materia, casi una cuarta parte de ellos afirma desconocer si realmente existe (entre 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 hacia el profesorado universitario –con mención especial a los órganos de gobierno de las universidades–), revela una situación que se presenta tan inaceptable como desalentadora: *que a fuerza de no avanzar, vamos retrocediendo*. Resulta más que evidente que ese artículo n.º 8 de la CDPD (dedicado a la *toma de conciencia*) no podrá llevarse a efecto –ni tampoco a término– si los principales agentes encargados de su promoción, difusión, diseño de actuaciones, desarrollo de las mismas y evaluación de resultados (en materia de derechos), no solo pudieran –presuntamente– desconocer el tenor literal de la ley (su contenido, alcance y concreción) sino –además– parecer que lo desconocen (siendo esta la óptica de los encuestados), haciendo que –en palabras de Molina (2020, p. 166)– *la inclusión es un engaño revestido de verdad*. Sobre este parecer, cabe destacar resultados concordantes referidos a este asunto en la literatura especializada (entre otros, Echeita, 2019, 2021, 2022; Gómez et al., 2023; Molina, 2017; Morales & Molina, 2023; Morales et al., 2020; Morales et al., 2023).

En su conjunto, estos resultados muestran estar correlacionados entre sí, dando respuesta a los objetivos planteados por los investigadores, revelando la ausencia de una formación universitaria especializada capaz de ofrecer servicios de calidad a ese alumnado

históricamente discriminado. Igualmente este estudio permite plantear la necesidad de implantar una formación especializada, transversal y de máxima calidad para todos los profesionales de la enseñanza (CERMI, 2022; Devlin & Samarawickrema, 2010; Echeita, 2021, 2022; Escudero, 2003; Fernández et al., 2023; Molina, 2017,2020; Morales & Molina, 2023; Morales et al., 2020; Morales et al., 2023; Polo et al., 2011; Porto, 2022; Pozo et al., 2023; Tello et al., 2022, entre otros).

Como sucede en todo estudio que aspire a constituir una línea de investigación sólida mantenida en el tiempo, cabría ofrecer –para los investigadores interesados en dar continuidad a esta línea argumentativa– una serie de pequeñas limitaciones al estudio del todo pertinentes para tener en cuenta. En primer lugar, resulta conveniente destacar que al haber seleccionado una muestra constituida por profesorado en formación, obviamente –de utilizar muestras diferentes en estudios posteriores (con profesores en ejercicio, por ejemplo) los resultados aquí expuestos no serían –necesariamente– extrapolables a otras cohortes de participantes (si bien se sospechan las similitudes). Del mismo modo, si bien la muestra utilizada en este estudio se considera amplia para su propósito (finalidad y alcance), para el caso de aquellos grupos de investigación interesados en elevar una réplica recomendamos que traten de obtener muestras más amplias siempre que –obviamente– mantengan pretensiones de comparación o contraste con grandes territorios (como todo un país o un continente), incorporando –en tales casos– a participantes procedentes de diferentes universidades y facultades (incluyendo la variable de la titularidad – público/privada– de los centros).

Referencias

- Almeida, A. M., Ferreira, C. T., & 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>
- 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 ELL: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- BOE-A-2006-7899. Ley Orgánica de educación (LOE, 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, 2006, 3 mayo. Permalink ELL: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- BOE-A-2013-12632. 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. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, «BOE» núm. 289, de 3 de diciembre de 2013. Referencia: BOE-A-2013-12632. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>

- BOE-A-2020-17264, 122868-122953. 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 de diciembre de 2020 (LOMLOE). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M. & 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 (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>
- Devlin, M. & 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, G. (2019). *Educación Inclusiva o el Sueño de Una Noche de Verano*. Octaedro
- Echeita, 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.voi35.721>
- 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. & 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. Disponible online: <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Escudero, 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>
- Fernández, M.^a Luz M. & Echeita, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Gómez, I., Pastor, G. & 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>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw Hill.
- IBM SPSS Statistics v. 28 (2022). IBM Corporation. New Orchard Road Armonk, Nueva York.
- Lozano, J., Cava, A., Minutoli, G. & Castillo, 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.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.468941>

- Mirete, A. B., Belmonte, M. L. & 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>
- 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.
- Molina, J. (2020). *El derecho a la educación inclusiva: un engaño revestido de verdad.*: 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. & Vallejo, M. (2012). La percepción social hacia las personas con síndrome de Down: la escala EPSD-1. *Educación y Pesquisa*, 38(4), 949-964. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400011>
- Morales, J. A. & Molina, 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 & J. C. De la Cruz (Coord.), *Estrategias educativas y formación práctica* (pp. 119-150). Editorial Dykinson S. L. Disponible en: <https://www.dykinson.com/libros/estrategias-educativas-y-formacion-practica/9788411706469/>
- Morales, J. A., Molina, J., Álvarez, J. M. & Díaz, Y. (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.
- Morales, J. A., Molina, J. & Marín, J. A. (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>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad CDPD* (en inglés CRPD). Nueva York. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- 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. Disponible en: <https://undocs.org/es/CRPD/C/GC/4>
- Pérez, 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. & 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, 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.v28.i1.23673>
- Pozo, A., Ferreira, C. & 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. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.570571>
- Suárez, J. C., Recio, P., San Luis, M. C. & Pozo, M. P. (2019, 2.^a ed.). *Introducción al análisis de datos. Aplicaciones en psicología y ciencias sociales*. Sanz y Torres S. L.
- 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>
- Zabalza, 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>