

Rabal-Alonso, J.M., Álvarez Martínez-Iglesias, J.M. & Molina-Saorín, J. (2026). Estudio de la percepción del profesorado de centros de educación especial respecto de la CDPD y la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 49-64.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.691061>

Estudio de la percepción del profesorado de centros de educación especial respecto de la CDPD y la educación inclusiva

José María Rabal Alonso, José María Álvarez Martínez-Iglesias, Jesús Molina Saorín
Universidad de Murcia

Resumen

Introducción: en los últimos años, el debate sobre la inclusión escolar se ha intensificado, contando con un marco normativo sólido, que se contrapone a una realidad en las aulas marcada por las desigualdades, las prácticas heterogéneas y las tensiones entre los principios y el contexto. Objetivo: describir los conocimientos inclusivos de los docentes en centros de educación especial. Metodología: estudio cuantitativo, no experimental y transversal, con una muestra de 123 docentes de centros de educación especial de la región de Murcia, empleando un análisis descriptivo, correlaciones de Spearman, Kruskal Wallis. Resultados: existen conocimientos didácticos declarados universales, pero competencias de evaluación desde la perspectiva de la DUA limitadas. Conclusiones: los profesores cuentan con bases normativas y de planificación sólidas, pero persisten las críticas en las prácticas de evaluación inclusivas y en las actitudes, lo que sugiere necesidades de formación específicas y estudios futuros con muestras más amplias.

Palabras clave

Inclusión escolar; Discapacidad; EPREPADI-3; Diseño Universal para el Aprendizaje.

Contacto:

José María Rabal Alonso (josemaria.rabal@um.es). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. C. Campus Universitario, 12, 30100 Murcia.

A Study of Special School Teachers' Perceptions of the CRPD and Inclusive Education

Abstract

Introduction: In recent years, the debate on school inclusion has intensified, with a solid regulatory framework that contrasts with a reality in classrooms marked by inequalities, heterogeneous practices, and tensions between principles and context.

Objective: The aim is to describe teachers' inclusive knowledge in special education contexts.

Methodology: quantitative, non-experimental, cross-sectional study with a sample of 123 teachers from the Murcia region, administered online using descriptive analysis, Spearman correlations, and Kruskal Wallis.

Results: there is a high presence of students with sensory difficulties; declared universal teaching knowledge, but limited assessment skills from a UDL perspective.

Conclusions: teachers have solid normative and planning bases, but criticism persists regarding inclusive assessment practices and attitudes, suggesting specific training needs and future studies with larger samples.

Key words

School inclusion; Disability; EPREPADI-3; Universal Design for Learning (UDL).

Introducción

La inclusión educativa ha experimentado en las últimas décadas una profunda evolución conceptual y normativa. Los organismos internacionales han pasado de enfoques centrados en la integración del alumnado con necesidades específicas a planteamientos que sitúan el foco en la eliminación de barreras y en el diseño de entornos educativos accesibles para todo el alumnado (Ainscow & Miles, 2008). En este marco, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) consolida una visión basada en derechos que obliga a los sistemas educativos a garantizar una educación de calidad (por tanto, inclusiva) y gratuita en todos los niveles.

Desde esta perspectiva, el bajo desempeño funcional se entiende como el resultado de la interacción entre las características individuales y las barreras presentes en el entorno, lo que desplaza la atención desde el “déficit” de la persona hacia las condiciones contextuales, organizativas y curriculares. Las propuestas vinculadas al diseño universal para el aprendizaje (DUA) insisten en la necesidad de anticipar la diversidad del alumnado en el diseño de la enseñanza, ofreciendo múltiples formas de representación, acción y expresión, y compromiso (Manzano & Fernández, 2016). Las normativas educativas recientes recogen este enfoque, subrayando que no es el estudiante quien “falla”, sino los contextos que no logran ofrecer apoyos y ajustes razonables suficientes.

Sin embargo, la propia normativa reconoce las tensiones existentes entre estos principios y la realidad de los centros: condiciones laborales complejas, estructuras organizativas rígidas y recursos desiguales dificultan la implantación efectiva de prácticas inclusivas (Fernández & Malvar, 2021). La inclusión no depende únicamente de la presencia de alumnado con bajo desempeño funcional en las aulas, sino de la transformación de las culturas escolares, de las

políticas y de las prácticas de aula, así como de la coordinación entre los distintos profesionales y servicios implicados (Echeita et al., 2023; Arnáiz et al., 2022; Nájera et al., 2024).

No obstante, hablar de inclusión implica inevitablemente abordar la labor de los docentes, ya que no existe inclusión sin una profesionalidad docente capaz de encarnarla, sostenerla y transformarla. Los docentes son, en palabras de Florian (2015), los principales agentes de la equidad educativa, la interfaz viva entre el dictado normativo y la complejidad del día a día escolar. Son ellos los intérpretes concretos de la CDPD y la LOMLOE, los mediadores entre los principios abstractos de la legislación y la realidad encarnada de los alumnos, los tiempos, los espacios y los recursos disponibles. En esta línea, estudios previos en contextos de educación obligatoria han mostrado que el profesorado suele manifestar un discurso favorable a la inclusión, pero reconoce carencias formativas y dificultades concretas para dar respuesta al alumnado con bajo desempeño funcional en las aulas ordinarias (Díaz Santa María, Molina-Saorín, & Álvarez Martínez-Iglesias, 2022; Nájera, Martínez-Iglesias, & Saorín, 2024).

Por ello, pedir a los docentes que actúen como garantes de la inclusión sin dotarles de las herramientas adecuadas, las oportunidades formativas y las condiciones de trabajo sostenibles constituye una contradicción estructural que atraviesa todo el sistema educativo (Echeita et al., 2023).

La literatura reciente pone de relieve una dicotomía significativa, porque, por una parte, los docentes especializados poseen una base teórica más sólida en materia de discapacidad, modelos de intervención y estrategias para la accesibilidad, y por otra, deben tener en cuenta la participación (Alonzo et al., 2025).

De esta forma, los docentes están formados para interpretar y aplicar el modelo social, analizar las barreras y proponer respuestas curriculares, metodológicas y organizativas. Sin embargo, las investigaciones muestran que estas competencias suelen quedar confinadas a su función especializada, y cuesta que se traduzcan en una colaboración real con los docentes generalistas (Echeita et al., 2023).

Por otro lado, los docentes no especializados en discapacidad expresan con frecuencia sentimientos de inseguridad, falta de preparación e impotencia ante necesidades educativas complejas (Florian, 2015). Esta percepción no se debe a una falta de voluntad o sensibilidad, sino a una configuración sistémica que exige la inclusión sin haberla respaldado realmente en los planes de estudios universitarios, las estructuras organizativas y la formación continua (Latino & Tafuri, 2023). En este sentido, investigaciones recientes con profesorado en formación evidencian que, aun reconociendo la centralidad de la CDPD, el conocimiento que declaran poseer sobre su articulado y sobre los principios de la educación inclusiva sigue siendo parcial y, en ocasiones, ambiguo (Morales-Endrino, Molina-Saorín, & Díaz Santa María, 2024). De esta forma, analizar esta dinámica, analizar sus dimensiones emocionales, epistemológicas y lingüísticas, significa valorar el trabajo docente y reconocer que la inclusión no depende solo de las leyes o los modelos teóricos, sino de los procesos humanos y relacionales que atraviesan cada aula.

Objetivos

Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es analizar la percepción de los docentes sobre el nivel de conocimiento normativo, las prácticas inclusivas, y la semántica utilizada, con el fin

de identificar los factores que facilitan u obstaculizan la inclusión educativa en los centros de educación especial de la Región de Murcia.

Objetivos específicos

En línea con el objetivo general, se han definido los siguientes objetivos específicos que guiarán el desarrollo de la investigación:

Objetivo específico 1. Analizar la fiabilidad interna del cuestionario EPREPADI-3 y describir el comportamiento de sus ítems, así como de las tres dimensiones teóricas que lo integran en una muestra de profesorado de centros de educación especial.

Objetivo específico 2. Describir el nivel de conocimiento normativo de los docentes en relación con la CDPD, la LOMLOE y las medidas de atención a la diversidad, identificando posibles lagunas o malentendidos en los contenidos legislativos.

Objetivo específico 3. Analizar las percepciones, actitudes y prácticas inclusivas declaradas por los docentes, con especial atención a las estrategias didácticas, la colaboración interdisciplinar y la coherencia entre teoría y práctica.

Objetivo específico 4. Explorar la relación entre las variables sociodemográficas (edad y sexo) y las dimensiones evaluadas por el EPREPADI-3 (conocimiento normativo, opinión profesional y semántica inclusiva), con el fin de identificar perfiles profesionales diferenciados y posibles factores asociados a una mayor sensibilidad hacia la inclusión educativa.

Metodología

Definición del estudio

El presente estudio se configura como un estudio cuantitativo, descriptivo, no experimental y de tipo transversal, cuyo objetivo es analizar en profundidad los conocimientos normativos, las prácticas educativas y las percepciones profesionales por parte de los docentes que trabajan en contextos escolares de educación especial.

Muestra

La población de referencia estuvo constituida por el conjunto de docentes que trabajan en los centros específicos de educación especial de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, una red integrada por 13 centros sostenidos con fondos públicos que escolarizan en torno a un millar de alumnos y alumnas de educación especial.

En concreto, la muestra está compuesta por 123 profesores procedentes de diferentes centros de educación especial (CEE) de la Región de Murcia, principalmente de centros públicos (90,2%) y, en menor medida, centros concertados (9,8%). La participación procede de una variedad de contextos educativos, con una presencia significativa de profesores del CEE Las Boqueras (22,8%) y un 29,3% perteneciente a la categoría “Otros centros” (cada uno con una representación menor del 6%), lo que garantiza una buena heterogeneidad balanceada.

Desde el punto de vista geográfico, la mayoría de los profesores trabajan en el municipio de Murcia (39%), seguido de Caravaca (15,4%), Cartagena y La Unión (ambos con un 12,2%). Asimismo, la composición de la muestra es predominantemente femenina (63,4%), en línea con las tendencias del sector educativo, mientras que el 36,6% es de género masculino. Además, la edad de los participantes se distribuye de manera homogénea entre los 23 y los

60 años, con una presencia significativa tanto de profesores jóvenes como de profesionales con experiencia consolidada.

En cuanto a la especialización, la mayoría pertenece al ámbito de la pedagogía terapéutica (71,5%), seguida de audición y lenguaje (13,8%), la orientación educativa (8,1%) y otras especialidades (6,5%). Casi la totalidad de la muestra (92,7%) no ocupa puestos directivos, lo que refleja la perspectiva operativa de los profesores que trabajan a diario en el aula. De forma similar, ninguno de los participantes posee un certificado de discapacidad, mientras que el 63,4% afirma haber compartido el aula con alumnos en situación de discapacidad durante su formación escolar. Todos los profesores afirman tener actualmente más de seis alumnos en situación de discapacidad en sus clases, característico, por otro lado, de los centros de educación especial, siendo estos centros enfocados en alumnado en esta situación.

Instrumento

Se empleó el cuestionario EPREPADI-3, versión adaptada y ampliada de la escala EPREPADI-1 (Santa María & Molina Saorín, 2021), originalmente diseñada para evaluar la percepción del profesorado de Educación Primaria sobre su formación y práctica en relación con el alumnado con discapacidad. EPREPADI-3 incorpora ajustes conceptuales y lingüísticos, así como nuevos ítems orientados específicamente a la CDPD, la educación inclusiva y el contexto de los centros de educación especial, manteniendo la estructura en bloques que abordan aspectos normativos, profesionales y de lenguaje.

El instrumento está formado por 50 ítems, de los cuales 36 son de tipo Likert, organizados en tres grandes dimensiones: (a) conocimiento y posicionamiento normativo ante la CDPD y la legislación educativa; (b) percepción del propio ejercicio profesional y de las prácticas inclusivas (planificación, evaluación desde el DUA, coordinación); y (c) lenguaje y representaciones en torno a la discapacidad y al alumnado con necesidades complejas de apoyo. Los ítems combinan afirmaciones directas e invertidas para reducir el efecto de respuesta automática y favorecer la reflexión. En el presente estudio, la escala mostró una consistencia interna adecuada, con un alfa de Cronbach de $\alpha = .751$ en la versión depurada y valores aceptables por subescalas, tal y como se detalla en el apartado de resultados psicométricos.

El juicio experto se confió a un panel compuesto por cinco especialistas en el área de Didáctica y Organización Escolar, cuatro de los cuales pertenecían al Departamento de DOE de la Universidad de Murcia y uno al ISEN Centro Universitario y dos maestros especialistas en pedagogía terapéutica. Todos los expertos tenían una experiencia consolidada en inclusión educativa, organización de apoyos y evaluación de la práctica docente. La revisión cualitativa resultante dio lugar a intervenciones puntuales pero significativas, ya que seis ítems fueron objeto de ajustes editoriales y dos fueron completamente reestructurados. Los cambios tenían por objeto mejorar la claridad lingüística, reducir las ambigüedades semánticas y garantizar la alineación terminológica con las recientes reformas normativas.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó, en una primera fase, mediante un cuestionario en a través de la aplicación encuestas, diseñado con un formulario digital y difundido a través de los equipos directivos de los centros específicos de educación especial. Se remitió una invitación con información sobre los objetivos del estudio, las condiciones de participación y el carácter anónimo de las respuestas, junto con el enlace al cuestionario. Posteriormente, en una segunda fase se realizaron dos visitas presenciales en las que se recopilaron cuestionarios en formato impreso, accediendo directamente al personal docente que aún no había

complimentado el cuestionario. La cumplimentación se llevó a cabo de forma individual y voluntaria durante un periodo aproximado de 8 semanas.

No se ofreció ningún tipo de compensación económica ni académica por la participación. Las respuestas se almacenaron en un fichero cifrado y posteriormente se exportaron a una hoja de cálculo para su tratamiento estadístico.

Análisis de datos

Los datos recopilados, procesados y exportados a SPSS se analizaron en dos fases complementarias. En primer lugar, se realizaron análisis de fiabilidad y consistencia interna, mediante el coeficiente alfa de Cronbach, tanto para la escala total como para cada una de las tres dimensiones teóricas del EPREPADI-3. Asimismo, se examinaron las correlaciones ítem-total corregidas con el fin de depurar aquellos ítems cuyo comportamiento resultaba problemático desde el punto de vista de la calidad de medida.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y profesionales, así como de las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres dimensiones del cuestionario. Posteriormente, se aplicaron coeficientes de correlación de Spearman para estudiar la relación entre las tres dimensiones del EPREPADI-3 y las variables sociodemográficas (edad y sexo) del profesorado, y pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis para explorar posibles diferencias en función de los distintos grupos de edad y de otras variables categóricas.

Aspectos éticos

El estudio se llevó a cabo respetando plenamente los principios éticos y deontológicos de la investigación educativa. Se proporcionó a todos los participantes información detallada sobre los objetivos, el contenido y las modalidades del estudio. De esta forma, solamente los profesores que expresaron explícitamente su consentimiento completaron el cuestionario.

La participación fue voluntaria, anónima y no remunerada, además, no se recopilaron datos sensibles ni información que pudiera permitir la identificación directa o indirecta de los profesores o las instituciones educativas.

Resultados

Para dar respuesta al objetivo específico 1, centrado en analizar la fiabilidad interna del cuestionario EPREPADI-3 y describir el comportamiento de sus ítems y dimensiones en una muestra de profesorado de centros de educación especial, se llevó a cabo un análisis detallado de las correlaciones ítem-total corregidas y del coeficiente alfa de Cronbach.

El análisis de fiabilidad y la verificación preliminar de las propiedades psicométricas del EPREPADI-3, tal y como se administró, ofrecen un escenario coherente con la naturaleza descriptiva y exploratoria de la presente investigación. En una primera estimación, la escala global (36 ítems tipo Likert) arrojó un alfa de Cronbach de $\alpha = .645$, inferior a los valores obtenidos en la validación de EPREPADI-1 con profesorado de Educación Primaria ($\alpha = .863$ en el grupo piloto), algo esperable dado el cambio de contexto, población e incluso contenido de algunos ítems (Santa María & Molina Saorín, 2021). Aunque este coeficiente se sitúa por debajo del umbral de .70 habitualmente recomendado para estudios consolidados (Nunnally & Bernstein, 1994; Oviedo & Campo-Arias, 2005; Hair et al., 2010), la literatura coincide en considerar aceptables valores moderados en fases iniciales de desarrollo de instrumentos y en escalas claramente multidimensionales, siempre que la interpretación sea prudente y se combinen otros indicadores de calidad de medida (Peterson, 1994; Taber, 2018;

Roco-Videla et al., 2024). En este marco, los coeficientes obtenidos son compatibles con el objetivo principal del estudio, centrado en describir patrones de percepción sobre la CDPD y la educación inclusiva más que en construir una escala unidimensional cerrada.

Tras examinar las correlaciones ítem-total corregidas y la distribución de las respuestas, se identificaron tres ítems problemáticos: el ítem 21 presentó varianza nula (todas las respuestas coincidieron en la categoría más inclusiva), lo que supuso su exclusión automática del estimador de fiabilidad por parte del SPSS, un fenómeno frecuente en instrumentos con formulaciones que pueden inducir respuestas uniformes (IBM Corp., 2006; Bull et al., 2022).

Por otro lado, los ítems 34 y 45 mostraron correlaciones ítem-total claramente negativas. Este patrón es congruente con formulaciones semánticamente muy normativas o invertidas que, en contextos sensibles como la discapacidad y los derechos humanos, tienden a generar respuestas extremadamente homogéneas o patrones de desacuerdo sistemático, disminuyendo artificialmente la fiabilidad global del instrumento (Cortina, 1993; Schmitt, 1996; Zeng et al., 2024). Siguiendo estos criterios técnicos, se recalculó la fiabilidad eliminando dichos ítems, obteniéndose un alfa de Cronbach de $\alpha = .751$ para la escala depurada (33 ítems), mientras que la subescala normativa (ítems 14-29, excluyendo el ítem 21) alcanzó $\alpha = .749$. Estos coeficientes superan el umbral de .70 y se sitúan dentro del rango considerado adecuado para investigación aplicada en Ciencias Sociales, reforzando la validez de uso del EPREPADI-3 como instrumento de diagnóstico preliminar en el contexto específico de los centros de educación especial sostenidos con fondos públicos (Nunnally & Bernstein, 1994; Oviedo & Campo-Arias, 2005; Bull et al., 2022; Roco-Videla et al., 2024).

En conjunto, el patrón de correlaciones ítem-total y los valores de alfa respaldan la hipótesis de que EPREPADI-3 mide un constructo complejo y multidimensional, que integra dimensiones normativas, actitudinales, perceptivas y de uso del lenguaje. En este tipo de instrumentos, la presencia de dominios conceptuales diferenciados, así como de ítems redactados en sentido inverso o con fuerte carga normativa, tiende a reducir los coeficientes de consistencia interna sin que ello implique necesariamente un mal funcionamiento de la escala, sino más bien la necesidad de continuar depurando ítems y avanzar hacia análisis factoriales específicos por dimensiones (Cortina, 1993; Schmitt, 1996; Hair et al., 2010; Taber, 2018; Roco-Videla et al., 2024).

Los valores concretos de alfa de Cronbach para la versión original de la escala, la versión depurada y la subescala normativa se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.
Resultados del alfa de Cronbach del EPREPADI-3

	Valor
Alfa de Cronbach (versión original, 36 ítems tipo Likert)	.645
Alfa de Cronbach (versión depurada, 33 ítems; sin ítems 21, 34 y 45)	.751
Alfa de Cronbach (subescala normativa, ítems 14-29 sin el ítem 21)	.749

Fuente: elaboración propia.

El segundo objetivo se centró en describir el nivel de conocimiento normativo del profesorado sobre la CDPD, la LOMLOE y las medidas de atención a la diversidad, identificando posibles lagunas o malentendidos en los contenidos legislativos. Para ello, se analizaron las respuestas a los ítems relativos a la identificación de necesidades específicas

de apoyo educativo y al conocimiento declarado de la normativa y de los instrumentos de planificación institucional.

En primer lugar, los datos relativos a las características del alumnado escolarizado en los centros analizados muestran una elevada presencia de dificultades cognitivas y de aprendizaje, así como de trastornos del espectro del autismo y otras condiciones del neurodesarrollo. Las dificultades para manipular objetos estuvieron presentes en el 28,5% de los casos, mientras que el 75,6% de los profesores había trabajado con alumnos con un cociente intelectual inferior a la media. Por el contrario, ningún participante refirió limitaciones motoras.

Las afecciones médicas específicas presentaron una distribución variable, ya que el 14,6% de los docentes indicó la presencia de intolerancias alimentarias y el 12,2% de intolerancia a los campos electromagnéticos. Además, los problemas de comportamiento fueron muy frecuentes, dado que el 87,8% señaló comportamientos agresivos o disruptivos. Todos los profesores declararon la presencia de trastornos mentales entre sus alumnos y el 40,7% indicó que había alumnos con enfermedades específicas.

En el plano de los conocimientos pedagógicos y profesionales declarados, los resultados evidenciaron un panorama desigual. Todos los docentes (100%) afirmaron contar con conocimientos didácticos para flexibilizar la enseñanza, mientras que ninguno declara saber evaluar sin utilizar calificaciones numéricas. Además, una amplia mayoría afirmó tener conocimientos sobre la legislación educativa (87,8%) y sobre la planificación según el DUA (86,2%). Sin embargo, solo el 35,8% afirmó conocer los criterios de evaluación en el marco del DUA, lo que señala un área formativa poco consolidada. Asimismo, los conocimientos específicos sobre los diferentes tipos de discapacidad se distribuyeron de manera equilibrada, porque el 52,8% los posee, mientras que el 47,2% no.

En cuanto a los elementos curriculares, ningún docente señaló tener conocimientos adecuados sobre los objetivos de etapa, mientras que solo el 12,2% afirmó conocer los contenidos. Referente al conocimiento de las competencias, este pareció dividirse prácticamente por la mitad (el 48,8% afirmaba conocerlas y el 51,2% no las conocía), mientras que una mayoría significativa (74%) afirmó conocer los materiales y el diseño del aula. Las necesidades individuales de los alumnos fueron reconocidas por la gran mayoría (87,8%), mientras que el principio de equidad (“dar a cada uno lo que necesita”) solo fue aceptado por el 52,8 %. Finalmente, el 87,8% de los profesores declaró haber participado en la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad, pero una parte significativa afirma no haber participado (39%) o no saber si estaba previsto por la normativa (24,4%), lo que indica cierta confusión procedimental.

El análisis descriptivo de los 33 ítems basados en la escala Likert del cuestionario evidenció, en conjunto, una notable heterogeneidad en las respuestas, coherente con la naturaleza multidimensional del instrumento. En la pregunta 14, una mayoría significativa de los participantes (65%) reconoció tener solo conocimientos parciales sobre la normativa educativa nacional relativa al alumnado en situación de discapacidad, mientras que un 35% afirmó incluso no estar en absoluto de acuerdo con la idea de poseerlos. Por el contrario, la pregunta 15 ofrece un panorama más matizado, ya que alrededor del 35% declaró tener un conocimiento sólido sobre el Plan de Atención a la Diversidad de su centro, mientras que el 38,2% afirmó tenerlo solo en parte. Sin embargo, siguen existiendo grupos importantes que muestran incertidumbre (14,6%) o cierto grado de desacuerdo (12,2%). Asimismo, los resultados de la pregunta 16 revelan una importante laguna informativa, porque el 50,4% admitió no estar del todo seguro de la existencia de una convención internacional específica sobre los derechos de las personas con discapacidad, mientras que otro 49,6% afirmó

claramente no conocerla. Los datos correspondientes a estos ítems se presentan de forma detallada en la tabla 2.

Tabla 1.
Resultados ítems 14 al 16

	<i>T. de acuerdo</i>		<i>P. de acuerdo</i>		<i>No estoy seguro</i>		<i>P. en desacuerdo</i>		<i>T. en desacuerdo</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
14. Tengo pocos conocimientos de la legislación...	0	0	80	65%	0	0	0	0	43	35%
15. Poseo conocimientos claros sobre...	43	35%	47	38,2%	18	14,6%	15	12,2%	0	0%
16. Desconozco si existe una convención...	0	0	62	50,4%	0	0	0	0	61	49,6%

Fuente. Elaboración propia

En lo referente al resto de ítems de carácter normativo, los resultados muestran un panorama multifacético. Cuando los docentes se enfrentan a afirmaciones que remiten a los principios fundamentales de la LOMLOE y de la CDPD, la respuesta es clara, porque la gran mayoría conoce y reconoce la importancia de la inclusión como un derecho inalienable. Es significativo que más de la mitad de los participantes identifiquen correctamente, sin vacilar, los pilares de la legislación vigente (ítems 18, 19, 21 y 22).

Sin embargo, es precisamente en los detalles donde surgen las fragilidades. Ante afirmaciones más ambiguas o conceptualmente complejas, se observan incertidumbres y contradicciones, ya que casi la mitad de los profesores considera “correcta” la idea de que la homogeneidad formativa produce inclusión (ítem 17), mientras que un porcentaje igualmente elevado se declara inseguro sobre la interpretación correcta del derecho a la escolarización en un centro ordinario (ítem 26). También la cuestión relativa a la lengua de signos, el braille y las escrituras alternativas (ítem 25) genera una incertidumbre generalizada. El conjunto de frecuencias y porcentajes de respuesta para todos los ítems se recoge en la Tabla 6 (anexo).

En este sentido, los datos relativos al objetivo específico 2 ponen de manifiesto la coexistencia de un discurso formalmente alineado con la educación inclusiva con un conocimiento aún parcial e incompleto de la CDPD, de la LOMLOE y de los instrumentos específicos de planificación y atención a la diversidad en los centros de educación especial.

En el tercer objetivo se analizaron las percepciones, actitudes y prácticas inclusivas del profesorado, así como su valoración del propio ejercicio profesional y de la semántica utilizada en torno a la discapacidad.

Cuando se cambia el foco desde el ámbito normativo al de la experiencia personal, el panorama se vuelve más humano y vulnerable. Muchos docentes declaran tener dificultades para diferenciar las actividades (ítem 36), para reconocer qué medidas son realmente “ordinarias” (ítem 35) o para afrontar con seguridad situaciones educativas complejas. Al mismo tiempo, una parte importante del grupo revela un compromiso sincero con la

colaboración con otros profesionales y el diseño compartido (ítem 31), así como un uso creciente de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (ítem 37).

Por último, las respuestas relacionadas con el lenguaje cuentan una historia compleja, ya que los profesores reconocen la importancia de un vocabulario inclusivo (ítem 44), hablan con los alumnos sobre los derechos y el respeto (ítem 46), pero también perciben que el lenguaje de sus compañeros no siempre está a la altura de los valores proclamados (ítem 43) (anexo 1).

En cuanto al análisis descriptivo de las tres dimensiones del cuestionario valoradas en la escala tipo Likert, la primera dimensión (Sub 1), “Conocimiento sobre los derechos reconocidos para el alumnado con discapacidad”, presenta una media de 2,25 con una desviación estándar reducida (0,30). Es un valor que indica un conocimiento presente, pero no plenamente consolidado. La segunda dimensión (Sub 2), “Opinión personal sobre mi ejercicio profesional docente”, alcanza la media más alta (2,78) y una desviación estándar especialmente reducida (0,24), lo que sugiere que el profesorado tiende a valorarse como comprometido con la inclusión y relativamente seguro de su práctica cotidiana. Finalmente, la tercera dimensión (Sub 3), “Opinión personal sobre la semántica utilizada al respecto del constructo discapacidad”, presenta, por el contrario, la media más inestable (2,31) y la desviación estándar más alta (0,58), reflejando una mayor heterogeneidad en las percepciones docentes sobre el lenguaje y las representaciones asociadas a la diversidad funcional. Los valores concretos para cada subescala se muestran en la Tabla 3.

Tabla 2.

Resultados de la dimensión “Conocimiento sobre los derechos reconocidos para el alumnado con discapacidad”

	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Conocimiento sobre los derechos reconocidos para el alumnado con discapacidad	123	1,69	2,77	2,2514	0,30069
Opinión personal sobre mi ejercicio profesional docente	123	2,53	3,27	2,7756	0,24011
Opinión personal sobre la semántica utilizada al respecto del constructo discapacidad	123	1,13	3,13	2,31	0,58089

Fuente. Elaboración propia

Finalmente, el cuarto objetivo analizó la influencia de las variables sociodemográficas (edad, años de experiencia, especialidad, tipo de centro) en las dimensiones evaluadas por el EPREPADI-3, con el fin de identificar patrones asociados y posibles factores vinculados a una mayor sensibilidad hacia la inclusión educativa.

Respecto a las correlaciones entre las tres dimensiones y la edad de los participantes, se ha evidenciado (Tabla 4) que la edad de los docentes no tiene ningún impacto significativo en ninguna de las tres dimensiones analizadas. Por el contrario, se observa una relación muy fuerte entre el conocimiento de los derechos del alumnado en situación de discapacidad (Sub 1) y la opinión personal sobre la propia práctica profesional (Sub 2) ($\rho = .758$; $p < .001$). Finalmente, la correlación entre la opinión profesional (Sub 2) y el lenguaje/semántica inclusiva (Sub 3) es más débil, pero significativa ($\rho = .177$; $p = .05$).

Tabla 3.*Correlaciones entre las dimensiones y la edad*

	Sub 1	Sub 2	Sub 3	Edad
Sub 1	-	.758**	-.108	-.083
Sub 2	.758**	-	.177*	-.033
Sub 3	-.108	.177*	-	.088
Edad	-.083	-.033	.088	-

Fuente. Elaboración propia. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En cuanto a las diferencias por edad en las puntuaciones de las tres dimensiones, dado que los datos no seguían una distribución normal, se ha empleado la prueba no paramétrica de Kruskal–Wallis, que evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de edad en las tres dimensiones analizadas. De hecho, los valores de significación están claramente por encima del umbral crítico (Sub 1: $p = 0,457$; Sub 2: $p = 0,341$; Sub 3: $p = 0,445$), lo que indica que las variaciones observadas en las puntuaciones medias entre los diferentes grupos de edad no son atribuibles a diferencias reales, sino a fluctuaciones aleatorias dentro de la muestra. Los resultados de estas pruebas se presentan en la Tabla 5.

Tabla 4.*Resultados pruebas Kruskal - Wallis*

	Sub 1	Sub 2	Sub 3
H de Kruskal-Wallis	5,702	6,79	5,808
gl	6	6	6
Sig. asin.	0,457	0,341	0,445

Fuente. Elaboración propia

Aunque algunos grupos muestran rangos medios más elevados, en particular los profesores de entre 44 y 55 años, que tienden a situarse constantemente por encima de la media en los tres subdimensiones, estas diferencias no alcanzan la significación estadística.

Discusión y conclusiones

Cabe destacar que el presente estudio se inserta en una línea de investigación sostenida sobre diversidad funcional y derechos humanos que, a través de instrumentos como EPREPADI-1, EPREPADI-2 y EPACODI-1, ha ido reconstruyendo las percepciones del profesorado en ejercicio y en formación respecto a la CDPD, la educación inclusiva y el alumnado con bajo desempeño funcional en distintos niveles educativos (Díaz Santa María et al., 2022; Morales-Endrino et al., 2024; Nájera et al., 2024). En este sentido, los resultados obtenidos permiten trazar una imagen matizada, pero en muchos aspectos positiva, del profesorado de centros específicos de educación especial en la Región de Murcia en relación con la CDPD y la educación inclusiva.

En primer lugar, el análisis del bloque normativo muestra que el colectivo dispone de un marco de referencia sólido respecto a los principios generales de la Convención y a la

centralidad de la inclusión como derecho, lo que se traduce en porcentajes de acierto muy elevados en los ítems que interrogan estos aspectos. Esta constatación es especialmente relevante si se tiene en cuenta el papel estratégico que los centros de educación especial desempeñan en la garantía de los derechos del alumnado con discapacidad y en la articulación de apoyos especializados en el sistema educativo (Echeita et al., 2023; Nájera et al., 2024).

Al mismo tiempo, las lagunas detectadas en determinados ítems de detalle —relacionados con aspectos técnicos de la legislación, la evaluación desde el DUA o la interpretación de determinadas figuras normativas— alertan sobre la necesidad de profundizar en la formación jurídica y pedagógica específica del profesorado en estos ámbitos. El hecho de que un número no despreciable de docentes muestre dudas o errores en cuestiones clave para la implementación de la inclusión sugiere que las políticas de formación continua deberían ir más allá de la sensibilización general, incorporando espacios de estudio y análisis sistemático de la normativa, así como ejemplos prácticos de cómo aterrizarla en la programación, la evaluación y la organización de apoyos.

En la dimensión relativa al ejercicio profesional, el profesorado se percibe, en términos generales, como comprometido con la inclusión y con la atención individualizada del alumnado, pero reconoce dificultades para integrar de manera constante las medidas del plan de atención a la diversidad en las programaciones y para evaluar con plena coherencia con los principios del DUA. Esta brecha entre el marco de referencia y la práctica cotidiana coincide con lo señalado en la literatura sobre las tensiones entre discurso inclusivo y estructuras escolares aun fuertemente selectivas o centradas en el rendimiento académico (Alonso et al., 2025; Arnáiz et al., 2022). Los resultados apuntan, por tanto, a la importancia de acompañar la formación del profesorado con cambios organizativos y de cultura de centro que faciliten el trabajo colaborativo, la co-docencia y la planificación conjunta de apoyos.

En lo que respecta al lenguaje y a las representaciones, el estudio confirma un posicionamiento mayoritariamente alineado con la CDPD, pero también muestra que una parte del profesorado reconoce haber presenciado formas de trato paternalista o condescendiente hacia el alumnado con discapacidad. Más que interpretarse como una contradicción, este hallazgo puede leerse como expresión de un grado de conciencia crítica: quienes han interiorizado más profundamente los principios de respeto y dignidad son también quienes detectan con mayor nitidez estas prácticas y las perciben como problemáticas (Avramidis & Norwich, 2002). Este resultado sugiere que la formación en inclusión debe incorporar espacios específicos de reflexión sobre el lenguaje, las expectativas y las interacciones cotidianas en el aula y en el centro.

Desde el punto de vista psicométrico, el comportamiento de EPREPADI-3 en esta muestra resulta globalmente satisfactorio y refuerza su potencial como herramienta de diagnóstico. La escala global presenta una fiabilidad moderada en su versión original, que se eleva a valores claramente aceptables ($\alpha = .751$) tras una depuración muy limitada de ítems, mientras que la subescala normativa alcanza un coeficiente similar ($\alpha = .749$). Estos resultados son coherentes con lo que cabe esperar en una fase inicial de adaptación de un instrumento multidimensional a un nuevo contexto y dan apoyo a la validez de uso del EPREPADI-3 en centros específicos de educación especial (DeVellis & Thorpe, 2021; Tavakol & Dennick, 2011; Taber, 2018). Más que indicar debilidad, la necesidad de depurar algunos ítems y de seguir precisando las dimensiones refleja la complejidad del constructo que mide y abre una agenda clara para futuras investigaciones: análisis factoriales con muestras ampliadas, estudios de invariancia entre contextos y diseños longitudinales que permitan seguir la evolución de las percepciones del profesorado.

Entre las principales limitaciones del estudio cabe señalar el carácter no probabilístico de la muestra y su circunscripción a una única comunidad autónoma, lo que aconseja prudencia a la hora de generalizar los resultados a otros territorios o niveles educativos. No obstante, el hecho de haber alcanzado aproximadamente la mitad de la población docente de los centros específicos de educación especial sostenidos con fondos públicos en la Región de Murcia confiere al trabajo una sólida capacidad descriptiva respecto a este contexto concreto. Futuras investigaciones podrán abordar diseños comparativos entre comunidades autónomas, incorporar metodologías cualitativas que profundicen en los significados que el profesorado atribuye a sus respuestas y revisar el EPREPADI-3 a la luz de los datos obtenidos, con el fin de consolidarlo como un instrumento de referencia para el análisis de las percepciones docentes en materia de discapacidad, CDPD y educación inclusiva.

Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva:¿ Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 38(1), 17-44, https://sidinico.usal.es/idos/F8/ART14013/por_una_educacion_inclusiva.pdf
- Alonzo, D., Ellis, N. J., & Nguyen, H. (2025). A set of effective mentoring standards. A theoretically and empirically-driven framework. *Teaching and Teacher Education*, 168, 105228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105228>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056>
- Bull, C., Teede, H., Watson, D., & Callander, E. J. (2022). Selecting and implementing patient-reported outcome and experience measures to assess health system performance. *JAMA Health Forum*, 3(4), e220326. <https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2022.0326>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. London, Sage publications.
- Díaz Santa María, Y. S., Sánchez Campos, I. M., & Molina Saorín, J. (2024). El cine como recurso educativo: Una aproximación al autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 202-224.
- Díaz Santa María, Y., Molina Saorín, J., & Álvarez Martínez-Iglesias, 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 (pp. 117-148). En López Belmonte, J., Morales Cevallos, M., Crespo Ramos, S., y Carmona Serrano, N. (Ed.). *Procesos formativos y experiencias educativas innovadoras*. Madrid, Dykinson.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M., & Muñoz, Y. (2023). Developing learning and participation in schools: using the Index for inclusion in Spain lessons learned and common challenges. *International Journal of Learning and Change*, 15(4), 329-344. <https://doi.org/10.1504/IJLC.2023.132133>

- Fernández Tilve, M. D., & Malvar Méndez, M. L. (2021). LOMLOE: ¿Un avance hacia la educación inclusiva?. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (10), 22-25. <https://www.dyle.es/wp-content/uploads/2021/07/lomloe-un-avance-hacia-la-educacion-inclusiva.pdf>
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?. *Scottish educational review*, 47(1), 5-14. https://brill.com/view/journals/ser/47/1/article-p5_3.xml
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7.^a ed.). Pearson.
- IBM Corp. (2006). *RELIABILITY* (SPSS Statistics Algorithms, v14.0). IBM. <https://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/support/Stats/Docs/Statistics/Algorithms/14.0/reliability.pdf>
- Latino, F., & Tafuri, F. (2023). Towards Pedagogy of Inclusion: An Overview of the Current Research on Inclusive Education. *Sport, Education & Inclusion*, 549-562. <https://ijee.io/get/IJEE/VOL.%209%20NO.%2010%202023/Article%20n.%2011%20-%20CALL%203-2023.pdf>
- Manzano-García, B., & Fernández, M. T. (2016). The inclusive education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 383-391. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1089705>
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.601281>
- Nájera, Y. H., Martínez-Iglesias, J. M. Á., & Saorín, J. M. (2024). Estudio de la percepción del profesorado de Educación Secundaria hacia el alumnado con bajo desempeño funcional. *Contextos educativos: Revista de educación*, (34), 107-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9844946>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391. <https://doi.org/10.1086/209405>
- Roco-Videla, Á., Flores, S. V., Olguín-Barraza, M., & Maureira-Carsalade, N. (2024). Alpha de Cronbach y su intervalo de confianza. *Nutrición Hospitalaria*, 41(1), 270-271. <https://doi.org/10.20960/nh.04961>
- Santa María, Y. D., & Molina Saorín, J. (2021). Primary school teachers' perception of low functioning students: Validation of the EPREPADI-1 scale. *Frontiers in Education*, 6, 724804. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.724804>
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.350>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Post-examination analysis of objective tests. *Medical teacher*, 33(6), 447-458.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/0142159X.2011.564682>
- Zeng, B., Jeon, M., & Wen, H. (2024). How does item wording affect participants' responses in Likert scale? Evidence from IRT analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1304870.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1304870>

Anexos

Tabla 5.

Resultados descriptivos de los ítems

Ítem	T. correcto		P. correcto		No estoy seguro		P. incorrecto		T. incorrecto	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ítem 17	61	49.6	30	24.4	15	12.2	0	0	17	13.8
Ítem 18	76	61.8	30	24.4	17	13.8	0	0	0	0
Ítem 19	80	65	43	35	0	0	0	0	0	0
Ítem 20	65	52.8	15	12.2	15	12.2	28	22.8	0	0
Ítem 21	123	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Ítem 22	93	75.6	30	24.4	0	0	0	0	0	0
Ítem 23	65	52.8	43	35	15	12.2	0	0	0	0
Ítem 24	80	65	0	0	15	12.2	28	22.8	0	0
Ítem 25	0	0	30	24.4	65	52.8	0	0	28	22.8
Ítem 26	0	0	0	0	48	39	58	47.2	17	13.8
Ítem 27	0	0	0	0	45	36.6	18	14.6	60	48.8
Ítem 28	15	12.2	30	24.4	0	0	33	26.8	45	36.6
Ítem 29	0	0	18	14.6	15	12.2	45	36.6	45	36.6
Ítem 30	0	0	0	0	17	13.8	15	12.2	91	74
Ítem 31	61	49.6	30	24.4	17	13.8	15	12.2	0	0
Ítem 32	0	0	17	13.8	0	0	91	74	15	12.2
Ítem 33	0	0	93	75.6	15	12.2	15	12.2	0	0
Ítem 34	45	36.6	63	51.2	0	0	0	0	15	12.2
Ítem 35	0	0	15	12.2	30	24.4	0	0	78	63.4
Ítem 36	0	0	30	24.4	0	0	50	40.7	43	35
Ítem 37	15	12.2	78	63.4	15	12.2	15	12.2	0	0
Ítem 38	15	12.2	61	49.6	32	26	15	12.2	0	0
Ítem 39	0	0	15	12.2	33	26.8	32	26	43	35
Ítem 40	30	24.4	76	61.8	17	13.8	0	0	0	0
Ítem 41	45	36.6	78	63.4	0	0	0	0	0	0
Ítem 42	30	24.4	48	39	0	0	45	36.6	0	0
Ítem 43	15	12.2	15	12.2	0	0	61	49.6	32	26
Ítem 44	60	48.8	48	39	15	12.2	0	0	0	0
Ítem 45	0	0	75	61	18	14.6	15	12.2	15	12.2
Ítem 46	58	47.2	47	38.2	0	0	0	0	18	14.6
Ítem 47	15	12.2	91	74	17	13.8	0	0	0	0
Ítem 48	58	47.2	30	24.4	35	28.5	0	0	0	0
Ítem 49	58	47.2	48	39	17	13.8	0	0	0	0