



ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA HACIA EL ALUMNADO CON BAJO DESEMPEÑO FUNCIONAL

Yassin Hammalil Nájera 

Universidad de Murcia
yassin.hammaliln@um.es

José María Álvarez Martínez-Iglesias 

Universidad de Murcia
josemaria.alvarez@um.es

Jesús Molina Saorín 

Universidad de Murcia
jesusmol@um.es

RESUMEN: El estudio que se presenta ha sido elaborado con el objetivo de conocer y exponer la percepción que tiene el profesorado de Educación Secundaria de la Región de Murcia en lo que respecta a los estudiantes con bajo desempeño funcional. Para ello, se ha elaborado un estudio cuantitativo y descriptivo en el que se recogen, mediante un cuestionario, las opiniones de 89 profesores procedentes de 20 institutos públicos y concertados de la Región de Murcia. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de profesores desconoce gran parte de la LOMLOE mientras que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD) es aún más desconocida para ellos. En lo que respecta a la manera de desenvolverse en la práctica, la mayoría de profesores muestra ciertas dificultades para dar una respuesta educativa al alumnado con bajo desempeño funcional a pesar de sus esfuerzos e intenciones de que todo el alumnado participe en el aula. Además, este estudio resalta posibles deficiencias relacionadas con la formación del profesorado. Dicho esto, se propone una revisión por parte de la Administración, universidades y los propios docentes para adaptar una formación que haga un mayor énfasis en la atención a la diversidad y los derechos del colectivo.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria, profesorado, percepción, diversidad, convención.

STUDY OF THE PERCEPTION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS TOWARDS STUDENTS WITH LOW FUNCTIONAL PERFORMANCE

ABSTRACT: The following study was created for the purpose of knowing and presenting the perception that Secondary Education teachers in the Region of Murcia have when it comes to students with low functional performance. For this end, a quantitative and descriptive study was made in which, through the use of a questionnaire, the perspectives of 79 public and public-maintained schools in the Region of Murcia. The obtained results showcase that the majority of teachers are not aware of most parts of the LOMLOE while the CRPD is even more unknown to them. When it comes to how these teachers manage in their teaching practice, the majority of teachers have certain difficulties when giving an educational answer to students with low functional performance despite the teachers' efforts and intentions to have all students participate in the classroom. This study highlights possible deficiencies regarding teachers' training. With that said, a revision by the Administration, universities and teachers themselves in order to adapt training that better emphasises attention to diversity and these people's rights is proposed.

KEYWORDS: Secondary School, teachers, perception, diversity, convention.

Recibido: 4/02/2024

Aceptado: 16/06/2024

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Spain has been accumulating several years of poor results regarding the educational inclusion of people with low functional performance. One of the most recent examples is the Report on Human Rights and Disability Spain 2022 prepared by the Delegation of the Spanish Committee of Representatives of Persons with Disabilities (CERMI) for Human Rights.

Regarding the educational inclusion of students with low functional performance, it is necessary that teachers, regardless of their specialty, understand and share the basic principles of educational inclusion. One indicator of this is the degree of knowledge that teachers have about the national education law and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. For it would be impossible to say that teachers fight for the rights of students with low functional performance when they themselves do not know their rights.

In addition to the degree of knowledge of teachers regarding the rights of people with low functional performance, analyzing what they do in the classroom to respond to this type of

students is also essential to avoid falling into the temptation of assuming that educational inclusion has been achieved only because teachers know the rights of this type of students.

A clear example of this is how the SAD is addressed in Article 3.4, since the law indicates that adaptations and measures in accordance with the principles of the SAD will be applied only "when such diversity so requires" (LOMLOE, 2020, p.122882).

This way of understanding the SAD is contrary to its original function, since when the SAD is applied in education, it is done from the beginning to favor the elimination of physical, sensory, affective and cognitive barriers for access, learning and participation of all students (Giné and Font, 2007), regardless of the situation; and it is not limited to only when there are times when it is required.

In general terms, the LOMLOE is an important step towards inclusion, especially considering how the previous law, Organic Law 8/2013, of December 9, 2013 for the improvement of educational quality (LOMCE), has been widely criticized for ignoring the CRPD and even violating Article 27 of the Spanish Constitution, representing a step backwards in inclusive education (Alonso and Araoz, 2011).

It is essential to avoid falling into the temptation of assuming that educational inclusion has been achieved just because teachers are aware of the rights of these students.

Despite being a considerable effort towards inclusive education, it is also true that this current law does not maintain a great coherence with the basic principles of this inclusive educational model or the CRPD and leaves several important issues such as the mechanisms of control of compliance with the rules without specifying or in the exclusive hands of the Autonomous Communities (Rogero and Martín, 2021).

2. Methodology

2.1. Objectives

The main objective of this work is to analyze the perception of teachers of Compulsory Secondary Education in the Region of Murcia regarding the teaching-learning process of students with low functional performance.

In addition to this main objective, this study also aims to respond to a series of specific objectives:

- To determine the degree of knowledge that Secondary School teachers have about legal matters of this group.
- To identify the degree of knowledge they have about the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) and the Organic Law 2/2006, of May 3, 2006, on Education (LOMLOE).

2.2. Population and sample

The population of this study comprises the group of Secondary Education teachers in the Region of Murcia. Specifically, the questionnaire includes all possible options for teachers according to gender, age, speciality, type of school and disability status (if any). This design therefore allows the research to include the entire population of teachers, regardless of

factors such as the speciality in which they were trained or whether the centre in which they are employed is public, private or state-subsidised.

2.3. Instrument

Among the adaptations made for this EPREPADI-2, we can highlight a general reduction in the number of items (from 64 originally to 46 in total) and a reduction in the thematic blocks from 4 blocks originally to 3: knowledge about the rights recognised for students, personal opinion about the teaching profession and personal opinion about the semantics used with respect to the disability construct.

3. Results

The majority of participants recognise their lack of knowledge, to a greater or lesser degree, both in relation to the LOMLOE (only 22.8% say they are aware of the law) and to the CRPD (only 31.7% say they are aware of the existence of this international document).

Once they have assessed their own knowledge related to both documents, participants responded to a series of statements that they had to decide whether they are principles contained in the two documents or not (Q17, Q18, Q19, Q20, Q22, Q23, Q24, Q25 and Q26). In this way, it is possible to verify whether the participants are aware of the LOMLOE and the CRPD as they answered in the two previous questions (Figure 3).

Unlike the previous question, the majority of respondents do consider that this principle belongs to the LOMLOE (81% of the total) while only 6.3% deny that it belongs to the LOMLOE and 12.7% are not sure (Table 4).

When respondents are asked whether LOMLOE follows the CRPD, the majority say they are not sure (55.7%), followed by 39.2% who answer in the affirmative and the remaining 5.1% who disagree (Table 5).

With regard to the LOMLOE's position on special education centres, the majority of participants (58.2%) affirm that the current law includes this type of centre in the event of not being able to meet the needs of pupils with special educational needs, while 25.3% are unsure and the remaining 16.9% disagree (Table 6).

On the one hand, the vast majority of teachers (88.6%) state that the CRPD highlights the task of teachers in combating stereotypes towards this group. On the other hand, only three teachers deny that the CRPD includes this (3.8%) and the remaining 7.6% of teachers surveyed are not sure (Table 8).

Regarding the question of the existence of regulations on sign language, Braille and alternative writing, the majority of participants are not sure if they exist (63.3%), while another 24% say that they do and the remaining 12.6% say that there are no such regulations (Table 10).

4. Conclusion

On the basis of the results obtained to analyse the social perception of secondary education teachers in the Region of Murcia with regard to students with low functional performance,

using the EPREPADI-2, we can determine that this group acknowledges having little knowledge of both the current national education law and the CRPD.

This admission was also demonstrated by the results obtained in the different questions that required more specific knowledge about the contents of both documents. Furthermore, the low value given by teachers to fundamental elements for educational inclusion such as universal design for learning reinforces the lack of knowledge they have about academic theory related to educational inclusion.

This revelation suggests that teachers in the Region of Murcia require training with more emphasis on the basics of educational inclusion, as well as on the national and international legislation that regulate and/or influence the Spanish educational system.

In addition to possibly deficient training regarding the educational inclusion of low functioning pupils, teaching practice also shows certain shortcomings that should be addressed.

In particular, the lack of widespread participation in the development of diversity plans, as well as the fact that only 48.1% of teachers consider homogeneous tests for all to be fair and that most of them recognise that they do not make adaptations except for students with ITP and that all their students participate on equal terms. These observations reinforce the fact that only one third of respondents consider themselves prepared to educate low-functioning students on equal terms or, in other words, to achieve more inclusive education in their classrooms.

Teachers themselves also have a responsibility to be aware of and keep up to date with training in inclusive education. Thus, should the training offered by official institutions fail, these professionals could compensate for these deficiencies autonomously.

Finally, it is important to highlight the different limitations of this study in order to be able to be analysed and benefit future research related to this study.

One of these limitations is the size of the sample, which could be increased by considering the number of secondary school teachers in the Region of Murcia. The closed nature of the results obtained may also be limiting for such a complex object of study as teacher perception. In order to overcome this limitation, it would be advisable to include other instruments that allow for the collection of qualitative data, such as interviews with teachers. In addition, incorporating in future research the participation of families of low achievers or associations representing low achievers would considerably enrich this field of study.

1. EL ALUMNADO CON BAJO DESEMPEÑO FUNCIONAL EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

La escuela en la actualidad es la maquinaria clave en la formación de futuros ciudadanos (Cook-Sather, 2020) y, como se encuentra recogido en la Constitución de 1978 o la Declaración Universal de Derechos Humanos, la educación es un derecho fundamental que debe ser reconocido y respetado por todos (Asamblea General de la ONU, 1948).

Considerando lo importante que es la educación para el bienestar de la ciudadanía y, por ende, la sociedad en su conjunto, la cuestión de que todas las personas reciban una educación de calidad resulta ser de extrema importancia. De hecho, en los últimos años, se ha avanzado notablemente en el concepto de inclusión educativa. Sin embargo, a pesar de que sea innegable que ideas como la inclusión educativa o una educación de calidad para todos sean más reconocidas y formen parte de la conversación a nivel académico, político y social, también es cierto que el grado en el que estas metas son cumplidas es otra cuestión aparte.

España, por ejemplo, lleva acumulando varios años de malos resultados en lo que respecta a la inclusión educativa de las personas con bajo desempeño funcional. Uno de los ejemplos más recientes es el Informe de Derechos Humanos y Discapacidad España 2022 elaborado por Delegación del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) para los Derechos Humanos.

En este informe, el CERMI destaca que la educación, junto a la accesibilidad, son los dos derechos de este colectivo más vulnerados en España y destaca la falta de una verdadera educación inclusiva (CERMI, 2023). Considerando esta carencia de una educación inclusiva en España, es conveniente analizar su sistema educativo.

El actual sistema educativo español se caracteriza por intercambios frenéticos derivados de los cambios políticos que vive el país. Actualmente, la ley vigente incluye y defiende en su texto la inclusión educativa y la Convención sobre los Derechos de las Personas en Situación de Discapacidad. Sin embargo, confiar en que un respaldo legislativo basta para que la educación en España sea realmente inclusiva, no solo sería reduccionista, sino perjudicial para la consecución de este objetivo. Por ello, resulta del todo necesario analizar y profundizar en la percepción de los informadores clave como son los propios docentes. Sobre todo, porque son el colectivo responsable de trasladar los contenidos, principios metodológicos y convicciones que recoge la legislación educativa a la realidad que es la clase.

En lo que respecta a la inclusión educativa del alumnado con bajo desempeño funcional, es necesario que los profesores, independientemente de su especialidad, entiendan y compartan los principios básicos de la inclusión educativa. Un indicador de esto es el grado de conocimiento que el profesorado tiene sobre la ley educativa nacional y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ya que resultaría imposible decir que los profesores luchan por los derechos de los alumnos con bajo desempeño funcional cuando ellos mismos no conocen sus derechos.

Además del grado de conocimiento de los profesores en lo que respecta a los derechos de las personas con bajo desempeño funcional, analizar lo que hacen en el aula para dar respuesta a este tipo de alumnado también es fundamental para evitar caer en la tentación de asumir que se ha conseguido una inclusión educativa solo porque el profesorado conozca los derechos de este alumnado.

La LOMLOE (en algunos de sus postulados) ha sido un objeto de polémica desde el principio, generando reacciones polarizadas en función de la carga política o modelo de sociedad que se pretende conseguir. Independientemente del ideario político, este breve análisis de la LOMLOE se centrará en la inclusión educativa.

Analizando los principios de la LOMLOE, destaca que la ley haga una mención explícita a conceptos fundamentales de la inclusión educativa como son la educación inclusiva y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) tal y como se lee en el preámbulo de la ley:

Entre los principios y los fines de la educación, se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje (LOMLOE, 2020, p. 122872).

En este mismo preámbulo también se hace referencia a la CDPD, siendo esta la primera ley que la incluye (Roger y Martín, 2021):

Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008, para que este derecho llegue a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad (LOMLOE, 2020, p. 122781).

A pesar de mencionar conceptos vinculados a la educación inclusiva, hay ciertas partes de la ley que, como destacan Jesús Rogero García y José Miguel Martín Fernández (2021), contradicen algunos principios de este modelo de educación.

Un claro ejemplo de esto es cómo se aborda el DUA en el artículo 3.4, ya que la ley indica que las adaptaciones y medidas conforme a los principios del DUA se aplicarán solo “cuando tal diversidad lo requiera” (LOMLOE, 2020, p. 122882).

Esta manera de comprender el DUA es contraria a su función original, ya que cuando se aplica el DUA en la educación, se hace desde un principio para favorecer la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los todos los alumnos (Giné y Font, 2007), independientemente de la situación; y no se limita e a solo cuando haya momentos en los que se requiera.

Otro de los principios incluidos en la ley es el objetivo de combatir la segregación escolar en cualquiera de sus formas. Se puede leer en el artículo 84 que “se dispondrán las medidas necesarias para evitar la segregación del alumnado por motivos socioeconómicos o de otra naturaleza” (LOMLOE, 2020, p. 122913).

En lo que respecta a medidas para hacer frente a este tipo de segregación, uno de los elementos innovadores de la ley es la reserva de plazas para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo hasta el final del periodo de prescripción y matrícula (Roger y Martín, 2021). Medidas como esta pretenden evitar la acumulación desproporcionada de ciertos colectivos vulnerables en los mismos centros, fomentando una mayor heterogeneidad en los centros y aulas.

La LOMLOE también hace referencia al propio currículo, declarando en el artículo 6.2 que “en ningún caso podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación” (LOMLOE, 2020, p. 122883).

Además, la ley también reconoce en el artículo 20.5 las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales en la evaluación sin impedimento para que estos estudiantes promocionen. Este punto es compatible con el concepto de currículo flexible e inclusivo (Roger y Martín, 2021), ya que estas adaptaciones curriculares eliminan algunas de las barreras que han de superar estos estudiantes.

A pesar de las muchas medidas a favor de la inclusión, ya sean nuevas o recuperadas de la LOE, hay varios aspectos de la actual ley que han sido criticadas por diferentes investigadores. Asimismo, por un lado, y como se ha mencionado anteriormente, hay ciertos puntos en los que la ley parece contradecirse. Esta incoherencia se puede ver, por ejemplo, en cómo el artículo 74 mantiene la educación especial para algunos alumnos mientras continúa sin establecer una cláusula de no rechazo a este colectivo como han sugerido diversos informes de la ONU (Roger y Martín, 2021).

En rasgos generales, la LOMLOE es un paso importante hacia la inclusión, especialmente considerando cómo la ley anterior, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), ha sido muy criticada por ignorar la CDPD e incluso vulnerar el artículo 27 de la Constitución Española, suponiendo un retroceso en la educación inclusiva (Alonso y Araoz, 2011).

A pesar de ser un esfuerzo considerable hacia la educación inclusiva, también es cierto que esta ley actual no mantiene una gran coherencia con los principios básicos de este modelo educativo inclusivo ni la CDPD y deja varias cuestiones importantes como los mecanismos de control de cumplimiento de las normas sin concretar o en manos exclusivas de las Comunidades Autónomas (Roger y Martín, 2021).

Es pertinente destacar que, además de la estructura y contenidos de la propia LOMLOE, es vital que los propios docentes conozcan los elementos de la ley más importantes en materia de inclusión educativa y sean capaces de manipular los diferentes instrumentos y metodologías organizativas a su disposición para transformar la teoría reflejada en la legislación en una realidad.

Los conocimientos del profesorado relacionados con los derechos del alumnado en situación de discapacidad recogidos en la legislación han sido examinados por distintos investigadores. Por ejemplo, la investigación de Díaz y Molina (2022) sobre la percepción social del profesorado de educación primaria sobre este colectivo destaca que más de la mitad de docentes reconoce tener un conocimiento limitado de la legislación. Resultados como estos sugieren que los conocimientos del profesorado en materia de derechos de este alumnado pueden ser deficientes y que esta cuestión debe seguir siendo investigada.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar la percepción que los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia en lo referente al proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado con bajo desempeño funcional.

Además de este objetivo principal, este estudio también pretende responder a una serie de objetivos específicos:

- Determinar el grado de conocimiento que posee el profesorado de Secundaria en materia jurídica de este colectivo.
- Identificar el grado de conocimiento que poseen acerca de la Convención sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD) y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

2.2. Diseño

Esta investigación ha sido diseñada siguiendo un procedimiento descriptivo haciendo uso de una metodología cuantitativa, ya que el objetivo principal es recoger, agrupar y ordenar información extraída.

La información ha sido obtenida mediante el uso de un cuestionario, en particular, una versión de la Escala de Percepción del Profesorado en Educación Primaria sobre su Formación y Práctica Profesional en Relación al Alumnado con Discapacidades (EPREPADI-1) adaptada a educación secundaria. De ahora en adelante, se utilizará el nombre EPREPADI-2 para hacer referencia a la versión adaptada a educación secundaria del cuestionario original de Yonatan Díaz Santa María y Jesús Molina Saorín.

Para la distribución del cuestionario, se ha optado por hacerlo a través de la aplicación “encuestas” de la Universidad de Murcia con el objetivo de facilitar la elaboración y distribución del cuestionario, así como la explotación de datos una vez terminado el proceso de recogida de información.

2.3. Población y muestra

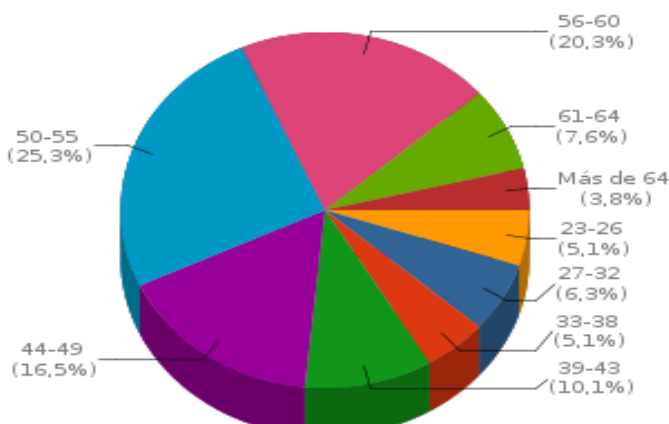
La población de este estudio comprende el colectivo de profesores de Educación Secundaria en la Región de Murcia. Concretamente, el cuestionario recoge todas las posibles opciones del profesorado en función de sexo, edad, especialidad, tipo de centro y situación de discapacidad (si la hubiere). Este diseño permite, por lo tanto, que la investigación pueda incluir a toda la población de profesores, independientemente de factores como la especialidad en la que se formaron o si el centro en el que están es público, privado o concertado.

En lo que respecta a la muestra (Figura 1), se han obtenido resultados de 89 profesores de 20 centros educativos distintos de la región. Entre las diferentes especialidades disponibles en secundaria, todas las especialidades han sido representadas a excepción de las especialidades de alemán, Cultura Clásica y Audición y lenguaje. De los 89 profesores encuestados, las especialidades más representadas son las de Lengua y Literatura (18,4% del total), inglés (12,6% del total) y Geografía e Historia (11,5% del total).

Se puede afirmar que se trata de una muestra balanceada toda vez que el porcentaje participantes en ambos sexos son similar, siendo 34,2% varones, y el 65,8% del total mujeres. En términos de edad, el intervalo de edad que más ha participado ha sido el de 50-55 años (25,3% del total), mientras el que menos ha sido el intervalo de más de 64 años (3,8% del total).

A continuación, se presenta el diagrama sectorial que representa todos los intervalos de edad incluidos en este estudio con sus respectivos porcentajes (Figura 1).

Figura 1. Rangos de edad de los participantes



Por último, los profesores de centros públicos han sido los que más han participado en este estudio. De los 89 participantes, 80 son profesores de centros públicos (92,4%) y los 9 participantes restantes de centros concertados (7,6%).

2.4. Instrumento

La EPREPADI-1 fue originalmente diseñado con dos objetivos principales en mente: determinar el grado en el que el lenguaje de negación (uso de un lenguaje no inclusivo hacia las personas con bajo desempeño funcional) afecta de manera negativa a estas personas y aportar una visión de la percepción del profesorado de educación primaria analizando posibles correlaciones entre la formación que estos profesores recibieron sobre el bajo desempeño funcional y su experiencia profesional.

Entre las adaptaciones realizadas para esta EPREPADI-2, destacan una reducción general de ítems (de 64 originalmente a 46 en total) y una reducción en los bloques temáticos de 4 bloques originalmente a 3: conocimiento sobre los derechos reconocidos para el alumnado, opinión personal sobre el ejercicio profesional docente y opinión personal sobre la semántica utilizada al respecto del constructo discapacidad.

Además, varias preguntas han tenido que ser cambiadas para incluir las diferentes especialidades presentes en educación secundaria, así como cambiar la ley orgánica educativa anterior, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE).

2.5. Diseño del análisis de los datos

El análisis de datos para esta investigación se ha realizado a través del sistema de software estadístico Statistical Package for Social Sciences, comúnmente referido como SPSS, versión 23. Se ha escogido este software en específico debido a la naturaleza descriptiva del estudio y a la metodología cuantitativa usada.

Antes del propio análisis, se traspasaron los resultados obtenidos en la plataforma de encuestas de la Universidad de Murcia a formato SPSS para la elaboración de la matriz de datos.

El análisis de los datos obtenidos en este estudio ha seguido los siguientes pasos.

Una vez establecida la matriz de datos, se realizó un análisis de fiabilidad basado en el coeficiente de la alfa de Cronbach para determinar la validación del instrumento empleado en el estudio.

Tras haber analizado la fiabilidad del EPREPADI-2, se procedió a realizar un análisis descriptivo de los diferentes ítems en función de los 3 objetivos específicos del estudio mencionados anteriormente.

Este análisis descriptivo consistió, en la elaboración de tablas de frecuencia para las respuestas obtenidas en el cuestionario, estas tablas servirán para dar respuesta a los dos objetivos específicos del estudio y se organizan que hacen referencia al conocimiento del profesorado en materia de derechos del colectivo.

3. RESULTADOS

Una vez explicado el diseño de análisis de los datos, se examinarán los resultados obtenidos más relevantes.

En primer lugar, y tal y como se explicó en el apartado anterior, el análisis comenzó con una prueba de confiabilidad basada en el alfa de Cronbach (Tabla 1). Los resultados de esta prueba son las siguientes:

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

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,702	25

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

En segundo lugar, se elaboró una serie de tablas de frecuencia para las respuestas obtenidas en las preguntas del cuestionario. A continuación, se presentan los resultados de las preguntas más relevantes siguiendo el orden de los objetivos específicos de este estudio:

En lo que respecta a los conocimientos del profesorado en materia de derechos del colectivo, el primer dato relevante se haya cuando son preguntados por las características del alumnado con necesidades educativas especiales según la legislación educativa (Tabla 2).

Las características más seleccionadas por los encuestados están relacionadas con tener dificultades sensoriales (visuales y sensoriales) seguido de dificultades motoras, trastornos mentales y síndrome de Down. Por otra parte, hay 7 profesores que consideran la intolerancia electromagnética como característica mientras que otros 5 incluyen las intolerancias alimenticias.

Tabla 2. *Respuestas a la P10*

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Necesidad educativa especial según ley	Tener dificultad para oír correctamente.	70	14,8%	88,6%
	Tener dificultad para ver correctamente.	67	14,2%	84,8%
	Tener dificultad para desplazarse correctamente (dificultades en la locomoción).	63	13,3%	79,7%
	Tener dificultad para manipular objetos.	27	5,7%	34,2%
	Tener un coeficiente intelectual inferior a la media.	56	11,9%	70,9%
	Tener intolerancia a demasiados alimentos (gluten, glucosa, marisco, frutos secos).	5	1,1%	6,3%
	Tener intolerancia a los campos electromagnéticos (redes Wifi, antenas de telefonía).	7	1,5%	8,9%
	Mostrar comportamientos agresivos o disruptivos.	32	6,8%	40,5%
	Presentar algún tipo de trastorno mental.	59	12,5%	74,7%
	Presentar determinadas enfermedades.	27	5,7%	34,2%
	Tener síndrome de Down.	59	12,5%	74,7%
Total		472	100,0%	597,5%

Nota. Los encuestados podían seleccionar múltiples opciones para esta pregunta.

Cuando el profesorado es preguntado sobre sus conocimientos relacionados con la LOMLOE y la CDPD (Figura 2), los dos documentales principales en los que se basa este estudio, (P14 y P16 respectivamente), los resultados son los siguientes:

Como sugieren los dos gráficos sectoriales, la mayoría de participantes reconoce su desconocimiento, en mayor o menor grado, tanto en relación con la LOMLOE (solo un 22,8% dice tener conocimientos sobre la ley) como con la CDPD (solo un 31,7% dice conocer la existencia de este documento internacional).

Una vez han valorado sus propios conocimientos relacionados con ambos documentos, los participantes respondieron a una serie de afirmaciones que tenían que decidir si son principios recogidos en los dos documentos o no (P17, P18, P19, P20, P22, P23, P24, P25 y P26). De esta manera, es posible verificar si los

participantes conocen la LOMLOE y la CDPD como respondieron en las dos preguntas anteriores (Figura 3).

Figura 2. *Respuestas a la P14: Tengo pocos conocimientos de la legislación educativa nacional referida a los alumnos con discapacidad*

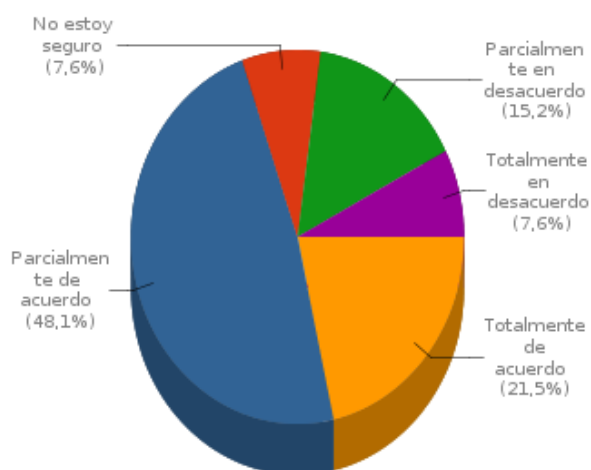
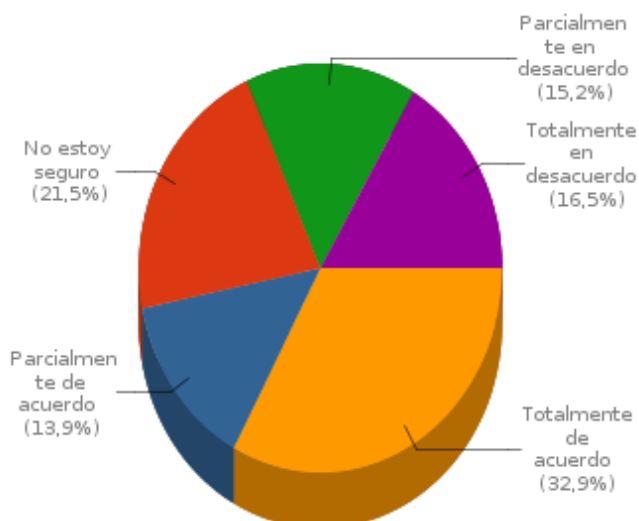


Figura 3. *Respuestas a la P16: Desconozco si existe una convención internacional específica sobre los derechos de las personas con discapacidad*



Los resultados obtenidos en esta sección del cuestionario fueron los siguientes:

Ante este primer principio, el profesorado encuestado está dividido, ya que un 33% de los participantes dice que este principio pertenece a la LOMLOE, mientras que un 22,8% no está seguro y el 44,2% restante niega que sea un principio de la ley actual (Tabla 3).

Tabla 3. *Respuestas a la P17*

Según 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. (en adelante, LOMLOE) todos los estudiantes poseen talento, siendo el mismo de unos a otros y, por ende, una formación homogénea supondría una situación inclusiva para la totalidad de los educandos		
	N	%
Totalmente correcto.	16	20,3%
Parcialmente correcto.	10	12,7%
No estoy seguro.	18	22,8%
Parcialmente incorrecto.	14	17,7%
Totalmente incorrecto.	21	26,6%
Total	79	100%

A diferencia de la pregunta anterior, la mayoría de encuestados sí considera que este principio pertenece a la LOMLOE (81% del total) mientras que solo un 6,3% niega que pertenezca a la LOMLOE y un 12,7% no está seguro (Tabla 4).

Tabla 4. *Respuestas a la P18*

Según la LOMLOE, solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle al máximo sus potencialidades		
	N	%
Totalmente correcto.	46	58,2%
Parcialmente correcto.	18	22,8%
No estoy seguro.	10	12,7%
Parcialmente incorrecto.	3	3,8%
Totalmente incorrecto.	2	2,5%
Total	79	100%

Cuando los encuestados son preguntados por si la LOMLOE sigue lo establecido por la CDPD, la mayoría dice no estar segura (55,7%), seguido de un 39,2% que responde de manera afirmativa y el 5,1% restante que discrepa (Tabla 5).

Tabla 5. *Respuestas a la P19*

Según la LOMLOE y lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. los centros ordinarios deberán contar con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad		
	N	%
Totalmente correcto.	22	27,8%
Parcialmente correcto.	9	11,4%
No estoy seguro.	44	55,7%
Parcialmente incorrecto.	4	5,1%
Total	79	100%

Nota. No se incluye el apartado de Totalmente incorrecto en la tabla debido a la ausencia de casos.

En lo que se refiere a la postura de la LOMLOE en materia de centros de educación especial, la mayoría de participantes (58,2%) afirma que la ley actual incluye este tipo de centro en caso de no poder atender las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que un 25,3% no está seguro y el 16,9% restante discrepa (Tabla 6).

Tabla 6 *Respuestas a la P20*

Según la LOMLOE, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales deberá ser en unidades o centros de educación especial siempre que no se pueda atender sus necesidades en el marco de las medidas de atención a la diversidad (generales y específicas) de los centros ordinarios		
	N	%
Totalmente correcto.	29	36,7%
Parcialmente correcto.	17	21,5%
No estoy seguro.	20	25,3%
Parcialmente incorrecto.	5	6,3%
Totalmente incorrecto.	8	10,1%
Total	79	100%

Según indica la tabla anterior, una inmensa mayoría de los profesores encuestados (92,4%) afirma que la CDPD incluye el derecho de este colectivo a un sistema de educación gratuito, inclusivo y de calidad, mientras que solo un 1,3% discrepa y un 6,3% no está seguro (Tabla 7).

Tabla 7. *Respuestas a la P22*

Según la CDPD, las personas con discapacidad tienen derecho a acceder, con independencia de su capacidad, a un sistema de educación gratuito, inclusivo y de calidad		
	N	%
Totalmente correcto.	71	89,9%
Parcialmente correcto.	2	2,5%
No estoy seguro.	5	6,3%
Totalmente incorrecto.	1	1,3%
Total	79	100%

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

Por un lado, la gran mayoría del profesorado (88,6%) afirma que la CDPD destaca la tarea de los docentes en la lucha contra los estereotipos hacia este colectivo. Por otro lado, solo tres profesores niegan que la CDPD incluya esto (3,8%) y el 7,6% restante de profesores encuestados no está seguro (Tabla 8).

Tabla 8. *Respuestas a la P23*

Según la CDPD, es tarea de los docentes luchar contra los estereotipos, prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad		
	N	%
Totalmente correcto.	53	67,1%
Parcialmente correcto.	17	21,5%
No estoy seguro.	6	7,6%
Parcialmente incorrecto.	2	2,5%
Totalmente incorrecto.	1	1,3%
Total	79	100%

Cuando son preguntados por la introducción de los ajustes razonables en la LOMLOE, 70 de los 79 profesores encuestados (88,6%) afirma que la ley actual sí los incluye, mientras que 8 profesores no están seguros y solo 1 responde negativamente (Tabla 9).

En lo que respecta a la cuestión de la existencia de normativa en materia de lengua de signos, braille y escritura alternativa, la mayoría de participantes no están seguros de que exista (63,3%), mientras que otro 24% dice que sí y el 12,6% restante que no existe dicha normativa (Tabla 10).

Tabla 9. *Respuestas a la P24*

Según la LOMLOE, los centros educativos (y, por tanto, los docentes) deberán llevar a cabo los denominados ajustes razonables con la finalidad de para fomentar su máximo desarrollo educativo y social		
	N	%
Totalmente correcto.	50	63,3%
Parcialmente correcto.	20	25,3%
No estoy seguro.	8	10,1%
Parcialmente incorrecto.	1	1,3%
Total	79	100%

Nota. No se incluye el apartado de Totalmente incorrecto en la tabla debido a la ausencia de casos.

Tabla 10. *Respuestas a la P25*

No hay normativa específica que recoja la obligación de los centros escolares a facilitar el aprendizaje de la lengua de signos, el braille o la escritura alternativa		
	N	%
Totalmente correcto.	14	17,7%
Parcialmente correcto.	5	6,3%
No estoy seguro.	50	63,3%
Parcialmente incorrecto.	5	6,3%
Totalmente incorrecto.	5	6,3%
Total	79	100%

Tabla 11. *Respuestas a la P26*

Según la CDPD, los alumnos con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad en un centro de educación ordinario (nunca en centros de educación especial)		
	N	%
Totalmente correcto.	17	21,5%
Parcialmente correcto.	18	22,8%
No estoy seguro.	27	34,2%
Parcialmente incorrecto.	9	11,4%
Totalmente incorrecto.	8	10,1%
Total	79	100%

4. DISCUSIÓN

A la hora de determinar si la CDPD rechaza el uso de centros de educación especial, un 44,3% de los encuestados sí lo afirma. Sin embargo, un 34,2% no está seguro y otro 21,5% dice que la CDPD no rechaza estos centros.

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

En primer lugar, los datos obtenidos en relación a los conocimientos del profesorado sobre la legislación y derechos del alumnado con bajo desempeño funcional resaltan algunas deficiencias que tienen los docentes sobre esta cuestión.

El primer punto llamativo en esta sección de los resultados se encuentra en las respuestas obtenidas a la hora de seleccionar las características del alumnado con necesidades educativas especiales según la ley vigente (ver Tabla 1). La mayoría de docentes reconoce las características más comunes como son las dificultades para ver y oír, coeficiente intelectual bajo o dificultades en la locomoción. Sin embargo, resulta inquietante que 7 participantes (un 8,9% del total), considere la intolerancia a campos electromagnéticos como una característica recogida en la ley, a pesar de que esto ni siquiera se considere una enfermedad según la Organización Mundial de la Salud (2014).

En lo que respecta a la legislación, una parte considerable de los profesores encuestados admite tener pocos conocimientos en materia de legislación educativa actual (LOMLOE) y desconocer la CDPD (ver Figuras 2 y 3). Además, cuando se les pidió a los participantes definir qué principios pertenecían a la LOMLOE y/o a la CDPD y cuáles no, otra gran parte de ellos incluyó principios que no pertenecían a ninguno de estos documentos o reconocían no estar seguros (ver Tablas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10).

En cuanto a la LOMLOE, era esperable que una mayoría de profesores desconociera los contenidos de la ley en lo que respecta al alumnado con bajo desempeño funcional ya que la LOMLOE es una ley relativamente reciente. Aun así, resulta llamativo constatar cómo los participantes no respondieron con mucha certeza en las preguntas sobre esta ley excepto en la P24, la cual estaba relacionada con los ajustes razonables (ver Tabla 8). La gran mayoría de respuestas obtenidas en esta pregunta sugiere que sí que conocen esta nueva medida; probablemente debido al revuelo mediático cuando se anunció y/o al hecho de que han tenido que implementar estos ajustes razonables ya en su práctica docente (Rodríguez et al. 2023).

Por otra parte, mientras que el desconocimiento general de la LOMLOE era de esperar, los conocimientos (o falta de ellos) de los participantes en lo que respecta a la CDPD resultan desconcertantes considerando que este documento internacional fundamental fue aprobado en 2006 y ratificado por España en 2008, por lo que una reciente aprobación del documento no explica el desconocimiento mayoritario de su existencia (Román et al. 2022).

En este sentido –a la luz de los resultados obtenidos– se pueden destacar dos causas del origen al desconocimiento legislativo anteriormente comentado: una de ellas, la falta de interés por el profesorado en activo sobre legislación internacional relacionada con las personas con bajo desempeño funcional, y otra, una formación deficitaria en materia de derechos de este colectivo.

5. CONCLUSIÓN

En aras de los resultados obtenidos para analizar la percepción social del profesorado de educación secundaria de la Región de Murcia en lo que respecta al alumnado con bajo desempeño funcional, mediante el uso de la EPREPADI-2, podemos determinar que este colectivo reconoce tener pocos conocimientos tanto de la ley educativa nacional actual como de la CDPD.

Esta admisión también fue demostrada con los resultados obtenidos en las diferentes preguntas que requerían un conocimiento más específico sobre los contenidos de ambos documentos. Además, la poca valoración dada por los docentes a elementos fundamentales para la inclusión educativa como el diseño universal del aprendizaje refuerza el desconocimiento que tienen sobre la teoría académica relacionada con la inclusión educativa.

Esta revelación sugiere que el profesorado de la Región de Murcia requiere una formación en la que se haga más hincapié en las bases de la inclusión educativa, así como en la legislación nacional e internacional que regulan y/o influyen en el sistema educativo español.

Además de una formación posiblemente deficiente en lo que respecta a la inclusión educativa del alumnado con bajo desempeño funcional, la práctica docente también muestra ciertos defectos que deberían ser solventados.

Concretamente, la falta de participación generalizada en la elaboración de los planes de atención a la diversidad, así como el hecho de que solo un 48,1% de profesores considere las pruebas homogéneas para todos justas y que la mayoría de ellos reconozca que no realizan adaptaciones salvo con alumnos con PTI ni que todos sus alumnos participan en igualdad de condiciones. Estas observaciones refuerzan el hecho de que solo un tercio de encuestados se considere preparados para educar en condiciones a alumnos con bajo desempeño funcional o, en otras palabras, alcanzar una educación más inclusiva en sus aulas.

Los resultados obtenidos pueden servir de reflexión a los diferentes actores sociales involucrados en el sistema educativo actual. En primer lugar, la universidad debería estudiar y replantear las asignaturas, guías docentes y contenidos actuales para examinar y determinar, críticamente, si se está dejando de lado la materia

relacionada con la inclusión educativa a favor de contenidos más enfocados al currículo estándar.

Además de la universidad, también es necesario que la propia Consejería de Educación de la Región de Murcia reevalúe las funciones actuales de los Centros de Profesores y Recursos, tome las medidas necesarias para ofrecer cursos de formación relacionados con las bases fundamentales de la inclusión educativa y el conocimiento de documentos tan importantes como la CDPD y la ley educativa nacional actual y haga hincapié en la importancia de participar en estos cursos. De esta manera, esta institución estaría más cerca de ofrecer una verdadera formación permanente de calidad al profesorado, algo de lo cual se beneficiaría todo el alumnado.

Los profesores en sí también tienen la responsabilidad de estar concienciados y mantenerse en constante formación en materia de inclusión educativa. Así, en caso de que la formación ofrecida por instituciones oficiales fallara, estos profesionales podrían compensar esas deficiencias de manera autónoma.

Por último, es importante resaltar las diferentes limitaciones de este estudio con el fin de poder ser analizadas y beneficiar futuras investigaciones relacionadas a esta.

Una de esas limitaciones es el tamaño de la muestra, la cual podría aumentarse considerando la cantidad de profesores de educación secundaria de la Región de Murcia. La naturaleza cerrada de los resultados obtenidos también puede resultar limitante para un objeto de estudio tan complejo como es la percepción del profesorado. Para solventar esta limitación, convendría incluir otros instrumentos que permitan recolectar datos de naturaleza cualitativa como serían las entrevistas al profesorado. Además, incorporar en futuras investigaciones la participación de familias de estudiantes con bajo desempeño funcional o asociaciones que representan a este colectivo enriquecería considerablemente este campo de estudio.

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".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(3), 132-140.
- Alonso, M. J. y Araoz, I. (2011) *El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Cinca.
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(3), 170-182.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Álvarez, J. M., Díaz, Y. y Molina, J. (2021). *El código Cuomo*. Dykinson.
- Anton, P. (2008). *Experiencia formativa semipresencial de formación del profesorado en "Educación Inclusiva"*. Comunicación presentada al V Congreso de Universidades y Educación Especial. Educación Inclusiva: Interrogantes y experiencias. Barcelona.
- Artavia, J. M. (2005). Actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.
- Asamblea General de la ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. CSIE.
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2023) *Derechos Humanos y Discapacidad Informe España 2022*. <https://diario.cermi.es/entry/el-cermi-publica-su-informe-de-derechos-humanos-y-discapacidad-espana-2022>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182-191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Dalmeda, M. E. y Chabra, 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. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Díaz, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 151-165.
- Díaz, Y. y Molina, J. (2021). Persons with Disabilities Facing the Mirage of the Right to Education: A Systematic Review of the Literature. *Frontiers in Education*. 6:706372. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.706372>.
- Díaz, Y. y Molina, J. (2021). Primary school teachers' perception of low functioning students: Validation of the EPREPADI-1 scale. *Frontiers in Education*, 6, 724804.
- Díaz, Y. y Molina, J. (2022). The Right to Inclusive Quality Education: Primary School Teachers' Perceptions Based on the EPREPADI-1 Scale. *Sustainability*, 14(9), 5063. <https://doi.org/10.3390/su14095063>
- Giné, C. y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento pedagógico*. Barcelona. Grao.
- Giraudó, M. (2007). Las actitudes: pilar de las transformaciones. http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=1365&Itemid=421
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(3), 149-164. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20689>
- Moral, R. (2012, 3 de enero). El Feedback Docente o una forma de mitigar el efecto Pigmalión. *Boletín doctutor*. <http://www.doctutor.es/?p=2225>
- Moreno, J. F., Rodríguez, I. R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana De Educación*, 40(5), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4052493>
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.

- Mestre, J. M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (eds.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249-280). McGraw-Hill.
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. ONU.
- Organización Mundial de la Salud (2014, 8 de octubre). *Campos electromagnéticos y salud pública: teléfonos móviles*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/electromagnetic-fields-and-public-health-mobile-phones>
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Rodríguez, T., Álvarez, J. M., Molina, J. y Marín, J. (2023). Access to University Studies: A New Form of Discrimination for Low-Functioning People. *Trends in Higher Education*, 3(1) 1-15.
- 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, 67-86.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehart & Winston.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Skinner, E. y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Souto, C. (2022). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario), 406-439. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713>
- Toboso, M. y Arnau, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria*, 10(20). <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/1201>