

Más allá de las etiquetas

La percepción docente sobre discapacidad e inclusión educativa en la escuela primaria

Beyond Labels

Teachers' Perceptions on Disability and Educational Inclusion in Primary Schools

Yonatan Díaz Santa María ¹

Jesús Molina Saorín ²

María Pérez González ³

Resumen: Este estudio contribuye, a través de una metodología de carácter cualitativo, al conocimiento y entendimiento de la percepción de los maestros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia (España) sobre el uso que hacen de la semántica empleada al respecto de esos neologismos históricamente conocidos para referirse a las personas con bajo desempeño funcional. Se han analizado las variables de corte cualitativo recogidas en la escala -ya validada- EPREPADI-1 (Escala de Percepción del Profesorado de Educación Primaria e Infantil sobre su Formación y Práctica Profesional en relación con el Alumnado con Discapacidad -Díaz y Molina, 2021-). Como resultado, se exponen los datos obtenidos del análisis y la codificación realizada a través del software ATLAS.ti. Seguidamente, se presenta la información extraída a través de la valoración de las redes conceptuales, que muestra que el uso del lenguaje puede influir en la creación de situaciones de discriminación.

Palabras clave: integración, percepción, educación especial, dificultad en el aprendizaje

¹ Doctor Internacional en Educación. Profesor y secretario adjunto de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Cartagena, España. Correo electrónico: yonatan.diaz@um.es / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1073-6711>

² Doctor Europeo en Educación. Catedrático en la Universidad de Murcia. Murcia, España. Correo electrónico: jesusmol@um.es / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9919-0910>

³ Graduada en Educación Infantil. Colaboradora del Equipo de Investigación sobre Derechos Humanos y Diversidad Funcional de la Universidad de Murcia, España. Correo electrónico: maria.perezg1@um.es ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8167-0052>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 28-52.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)03) / Recibido: 15-10-2025 / Aprobado: 20-04-2026.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: *This study contributes, through a qualitative methodology, to the knowledge and understanding of the perceptions of Early Childhood and Primary Education Teachers in the Region of Murcia (Spain) regarding their use of the semantics employed in relation to historically established neologisms used to refer to people with low functional performance. Specifically, the qualitative variables collected in the validated EPREPADI-1 scale (Primary and Early Childhood Education Teachers' Perception Scale on their Training and Professional Practice in relation to Students with Disabilities - Díaz & Molina, 2021b) were analyzed. The results obtained from the analysis and coding performed using ATLAS.ti software are presented. Subsequently, the information extracted through the evaluation of conceptual networks is presented, revealing that the use of language can influence the creation of discriminatory situations.*

Keywords: *integration, perception, special education, learning difficulties*

1. Introducción

A lo largo de la historia, el término discapacidad ha evolucionado a causa de diferentes construcciones socioculturales, dándose un desarrollo a nivel semántico, dado que dicho término se ha llegado a comprender como una cualidad que va arraigada a la persona. Pero, ¿cómo se ha visto afectada esa consideración desde la antigüedad hasta la actualidad? Echando la vista atrás, si se centra el interés en las épocas antiguas, destacaba el hecho de ser un enfoque *mágico o religioso*, siendo la discapacidad una causa proveniente de la intervención de fuerzas sobrehumanas o trascendentes a lo natural. En este sentido, la evolución del concepto de discapacidad ha sido ampliamente abordada desde diferentes modelos teóricos. Tradicionalmente, se distinguen tres grandes planteamientos: el modelo de prescindencia, que entendía la discapacidad desde una perspectiva moral o religiosa; el modelo médico-rehabilitador, centrado en las limitaciones individuales y en la necesidad de intervención clínica y el modelo social, que desplaza el foco hacia las barreras del entorno como principales generadoras de discapacidad (Echeita, 2017). Este último punto de vista ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas, al situar la inclusión y la equidad como pilares fundamentales en el ámbito educativo. A esta aproximación, se suma el modelo de derechos humanos, que pone el énfasis en la dignidad, la igualdad y la no discriminación y reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de pleno derecho. Este modelo, impulsado especialmente a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), refuerza la necesidad de transformar los sistemas educativos para garantizar una participación real y efectiva en igualdad de condiciones.

Durante el siglo XV, predominó un enfoque técnico, en el que la discapacidad era entendida como una dolencia o padecimiento de salud. Posteriormente, a finales del siglo XIX, se consolidó una perspectiva clínica, caracterizada por la creación de instituciones "especiales", destinadas a la atención de estas personas. No

obstante, tras un largo proceso de transformación social y reivindicación de derechos, en la segunda mitad del siglo XX, comienza a emerger una perspectiva centrada en la defensa de los derechos individuales y la promoción de la inclusión. Como consecuencia de esta evolución, en la actualidad, los planteamientos científicos se orientan hacia una comprensión más amplia y equitativa, donde se reconoce que las personas con discapacidad deben gozar de los mismos derechos que cualquier otra. En este sentido, se evidencia un cambio progresivo de paradigma, en el que se supera el uso de terminología inadecuada y se asume que todas las personas presentan diferentes capacidades y necesidades a lo largo de su vida, lo que requiere respuestas diversas para favorecer su plena participación en la sociedad. Este tránsito entre modelos no ha sido lineal, sino que ha implicado tensiones conceptuales y prácticas que, aún hoy, se reflejan en los discursos y las prácticas educativas. En muchos contextos, persisten visiones propias del modelo médico, lo que dificulta la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva.

Haciendo alusión a un punto de vista centrado en la evolución humana, cada persona presenta, más o menos, oportunidades para formar y construir su propia vida, dependiendo de que su contexto social le brinde o no las posibilidades para aumentar sus propias capacidades y, de esta manera, dar lugar a la toma de decisiones en el medio en el que se desenvuelva. Por ello, se debe tener en cuenta que es importante no carecer o prescindir de medios que fomenten el desarrollo humano desde la equidad para todos. En ello se encuentra una referencia inevitable a la educación, donde queda constatada la necesidad de concienciar al profesorado acerca de la realidad social y educativa en la que se encuentran los alumnos en situación de discriminación. En ese sentido, se comienza la línea perteneciente a la inclusión y equidad, por la que, actualmente, se sigue luchando para su alcance y se trabaja con el objetivo del desarrollo de una escuela para todos.

Entre los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el 2030, establecidos en 2015 por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015), se resalta por su interés educativo el cuarto objetivo, el cual plantea la necesidad de dar acceso a una educación inclusiva. Esto lleva a querer mostrar la importancia de la necesidad de concienciación docente para contribuir positivamente a lidiar cualquier situación de diferencia o discriminación en el aula. Se destaca a los maestros como poseedores de una formación psicopedagógica para tener competencias que les permitan prestar atención, a la vez que realizar un constante seguimiento de sus alumnos, para conseguir así una beneficiosa adecuación de la enseñanza, donde se adaptan las situaciones y los ambientes a las características individuales de los niños. En este marco, la inclusión educativa se encuentra respaldada por referentes internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), así como por informes recientes que destacan la necesidad de garantizar sistemas educativos equitativos e inclusivos (UNESCO, 2020).

Sobre la base de estas consideraciones, desde este estudio, se pretende ofrecer la posibilidad de mostrar la realidad educativa actual, desarrollada en los centros escolares (tanto de escolaridad pública, como privada o concertada), en referencia a la materia de una educación inclusiva -y, por ende, de calidad-, a

través de su análisis reflexivo, mediante la lectura y recopilación de datos, a partir de una literatura especializada.

Asimismo, se lleva a cabo la recogida e interpretación de datos cualitativos de la encuesta EPREPADI-1 (Díaz y Molina, 2021), los cuales han permitido averiguar y conocer el grado de conocimiento y habilidades útiles para actuar en las aulas desde la profesionalidad y una mirada centrada en una escuela para todos.

2. Método

El proceso seguido por esta investigación ha sido enfocado desde un análisis descriptivo, el cual parte del conocimiento extraído de las variables sociodemográficas, pertenecientes al cuestionario conocido como EPREPADI-1 (*Escala de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre su Formación y Ejercicio Profesional en relación con los Alumnos con Discapacidad*), las cuales ya han sido analizadas en estudios previos (Díaz y Molina, 2021 y 2022). Concretamente, este trabajo es el resultado del análisis de la parte cualitativa recogida en la escala EPREPADI-1. En ese sentido, se pretende observar la relación entre el uso del lenguaje por parte de los maestros y la creación de situaciones de discriminación en las aulas para aquellos niños que tienen un bajo desempeño funcional. Partiendo del propósito de poder dar respuesta a este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- OE1: observar la percepción que los maestros de educación infantil y primaria mantienen sobre las personas con bajo desempeño funcional al respecto de su entendimiento sobre dichas personas.
- OE2: analizar cuál es la semántica que los docentes emplean para referirse al constructo discapacidad, a tenor de lo establecido en el art. 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, CDPD).
- OE3: definir cómo influye la percepción que los docentes mantienen sobre la discapacidad e inclusión educativa en el desempeño de su labor profesional.

2.1. Participantes

La muestra de participantes para este estudio está conformada por un total de 410 docentes. Además, en cuanto a la titularidad que presentan los centros escolares participantes, predominan mayormente los públicos (343 docentes), frente a los privados (con un docente) y, finalmente, los concertados (en los cuales se ha trabajado con un total de 66 participantes). Teniendo en cuenta la totalidad muestral, cabría mencionar que destaca una presencia mayor de mujeres (representatividad del 74,6 %), ante la presencia de hombres (con un 23,9 %). Haciendo también alusión a la edad, se ha podido determinar que el número es más representativo entre los maestros con edades que comprenden de los 27 a los 32 años (22,4 %), en comparación con la gran mayoría que son partícipes con edad de 27 a 43 años (59,2 %).

2.2. Instrumento de recogida de datos

Este instrumento está estructurado en cuatro bloques temáticos (1. *opinión sobre la discapacidad*, 2. *conocimiento sobre los derechos reconocidos al respecto de las personas con discapacidad*, 3. *opinión sobre cómo ejercen los maestros su labor docente* y 4. *opinión sobre el uso de los constructos de carácter inclusivo*), que, acompañando a las variables de carácter sociodemográfico, dieron forma a la totalidad de la escala. Este estudio se ha centrado en el análisis de las variables recogidas en el primer bloque (*opinión sobre la discapacidad*), significativas por su carácter abierto para obtener una respuesta por parte de los maestros (*defina lo que -para usted- es una persona con discapacidad, defina lo que -para usted- es la inclusión educativa*). De esta forma, se obtiene una recogida de información más personal y pormenorizada de las respuestas y opiniones de los maestros, para tratar de comprender y definir su parecer sobre la temática abordada. La escala EPREPADI-1 fue diseñada y validada previamente en estudios anteriores, en los que se obtuvieron adecuados índices de fiabilidad y validez, lo que respalda su uso en investigaciones de carácter educativo, centradas en la percepción docente (Díaz y Molina, 2021).

2.3. Procedimiento

Se ha hecho uso del programa *ATLAS.ti* (software de análisis de datos cualitativos, versión 8.4), para poder analizar e interpretar los resultados obtenidos de esta investigación y de toda la información contenida en las respuestas derivadas de las cuestiones de desarrollo, incluidas en la Tabla 1.

Se ha realizado un proceso de categorización, donde se desarrolló un modelo de matriz cualitativa para cada una de las preguntas, la cual ha sido dividida agrupando familias conceptuales (grupos), categorías, y subcategorías. Para poder validar este punto de partida, se ha efectuado el mencionado análisis de índole cualitativo de las respuestas recogidas en el documento pertinente. Para ello, se ha hecho uso del ya mencionado programa *ATLAS.ti* y se realizó un análisis en este software, mediante el cifrado de los datos recogidos en las correspondientes respuestas, lo que ha permitido obtener lo que se denomina "enraizamiento", entendido como la relación de cada sistema de signos con las citas que han sido sistematizadas en él.

Tabla 1. Preguntas de carácter abierto contempladas en el cuestionario

| Áreas de las cuestiones | Preguntas del cuestionario |
|---|--|
| <i>Entrevista maestros (pregunta 13)</i> Discapacidad | <i>Defina lo que, para usted, es una persona con discapacidad.</i> |
| <i>Entrevista maestros (pregunta 14)</i> Inclusión educativa | <i>Defina lo que, para usted, es la inclusión educativa.</i> |

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

El análisis de los datos cualitativos permitió organizar las respuestas del profesorado en diferentes familias, categorías y subcategorías, lo que facilitó la interpretación de las percepciones docentes sobre la discapacidad y la inclusión educativa.

En relación con los resultados obtenidos del análisis del cuestionario EPREPADI-1, concretamente, de las preguntas abiertas n.º 13 y n.º 14, cuyo objetivo es conocer la percepción del profesorado sobre la discapacidad y la inclusión educativa, se ha aplicado la técnica de análisis de contenido o el método fenomenológico. Además, se ha utilizado el software cualitativo mencionado anteriormente, ATLAS.ti (versión 8.4).

A partir de este procedimiento, se ha obtenido un conjunto de redes de códigos, entendidas como mapas conceptuales que agrupan familias, categorías y códigos, así como subcategorías o subcódigos. Estas redes permiten comprender e interpretar las respuestas recogidas en el cuestionario.

Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos tras este análisis, se han establecido dos dimensiones. La primera dimensión hace referencia a los datos procedentes de la pregunta número 13 ("Defina lo que, para usted, es una persona con discapacidad"), mientras que la segunda se centra en la pregunta número 14 ("Defina lo que, para usted, es la inclusión educativa").

3.1. Dimensión 1. Visión discapacidad

Como resultado del análisis y la codificación de esta pregunta -que cuenta con un total de 410 respuestas, cada una codificada una única vez y asignada a un código específico-, se han identificado varias familias o grupos previamente mencionados. En total, se han establecido ocho: Semántica, Visión estereotipada, Peripécia, Nivel curricular, Exclusión, Enfermedad, Atención individualizada y Barreras socioeducativas.

De forma general, estas familias se han organizado en una red global o "red de redes". A su vez, cada familia constituye una red propia que, posteriormente, se desarrolla en categorías y subcategorías. Todo ello queda representado en la Figura 1.

Se ha creado la familia "Semántica", como motivo de que esta hace al referirse a una serie de términos concretos que usan los docentes para mencionar al constructo discapacidad. Dentro de esta, se observan tres categorías, diseñadas por hacer alusión a los diferentes modelos de la discapacidad, donde se presentan los siguientes modelos:

- Modelo de prescindencia. Dentro de esta categoría, se halla la subcategoría "Anormal", que presenta un enraizamiento ("E") de 3 (veces que se han codificado determinadas citas de respuestas, vinculadas a este término o código).
- Modelo médico-rehabilitador. Esta categoría agrupa diferentes términos utilizados por el profesorado que remiten a una concepción de la discapacidad centrada en las limitaciones individuales y en un enfoque de carácter clínico. Destacan

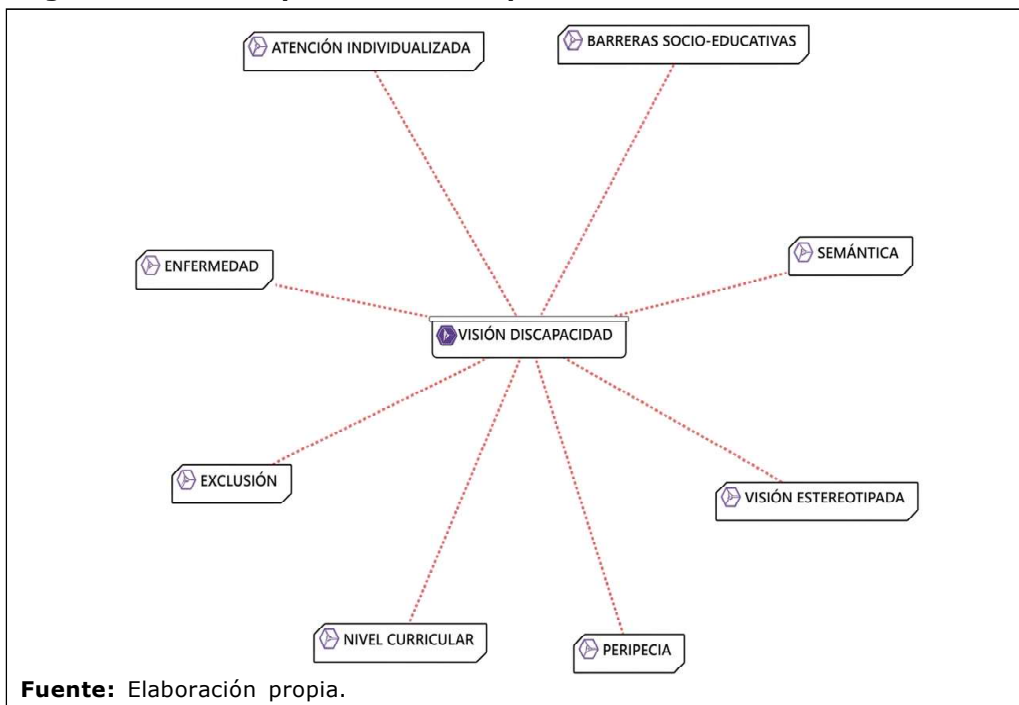
especialmente aquellas denominaciones que enfatizan el déficit o la dependencia, lo que evidencia la persistencia de este modelo en la percepción docente.

- Modelo social. Esta categoría tiene una densidad de 2, al encontrar vinculada a ella dos subcategorías: "Bajo rendimiento funcional" (E: 1), "Diversidad funcional" (E: 3), con un enraizamiento total de 4 en esta categoría. Esto se puede observar en la Figura 2.

La familia o grupo "Visión estereotipada" hace referencia a las ideas y creencias acerca de las características de las personas con bajo desempeño funcional. Bajo esta premisa, se dividen en ella dos categorías, diferenciadas por el tipo de lenguaje que usan determinados docentes para referirse a esa discapacidad:

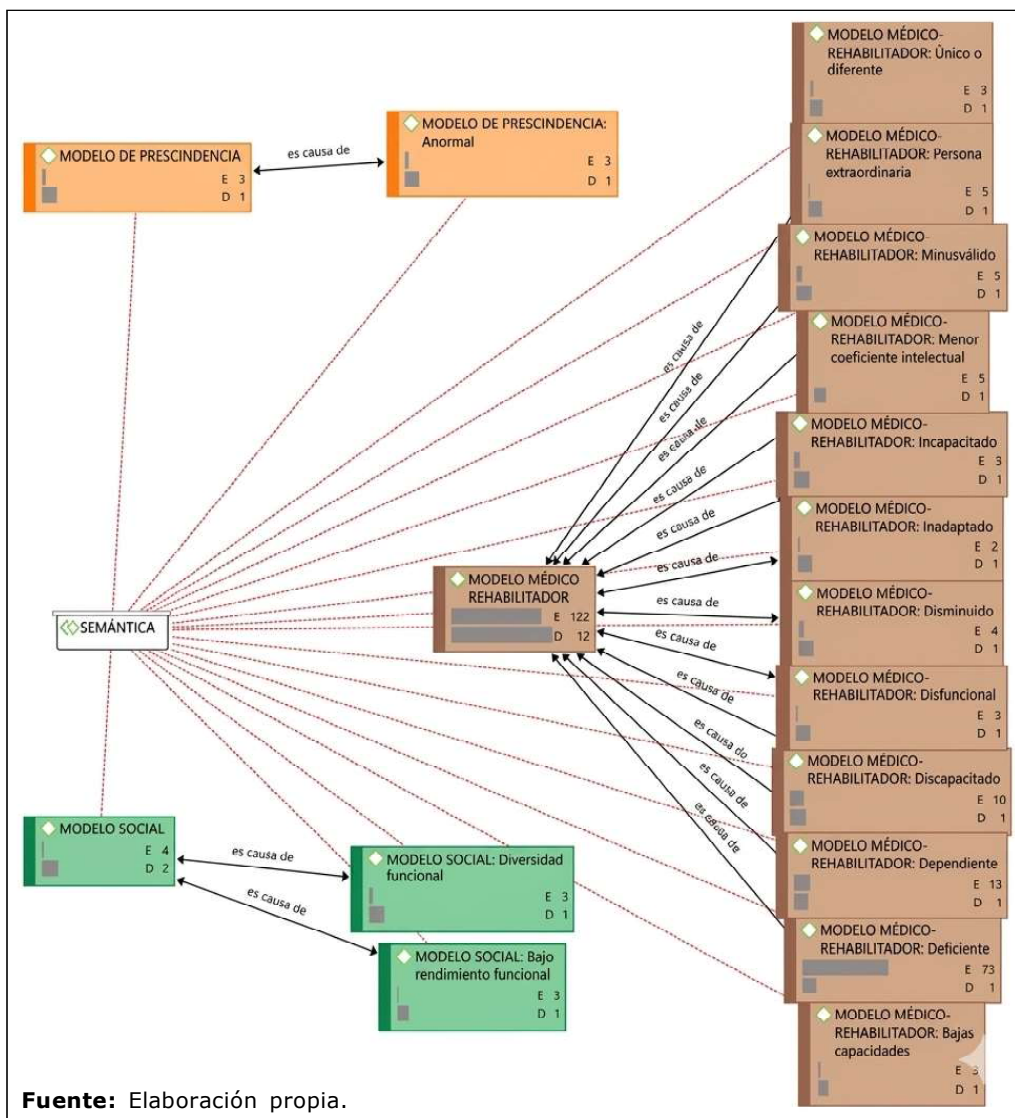
- "Lenguaje de la negación". Esta categoría aborda expresiones que definen la discapacidad desde la carencia o la diferencia respecto a una supuesta normalidad. Predominan términos que enfatizan la falta de capacidades o la existencia de problemas, lo que pone de manifiesto una visión limitada y potencialmente excluyente.
- "Lenguaje inclusivo", con una densidad de 1, al solo haber una subcategoría vinculada a ella, denominada "Persona como cualquier otra", con un enraizamiento final de 3. Esto aparece reflejado en la Figura 3.

Figura 1. Red de mapas "Visión discapacidad"



La familia "Peripecia" ha sido creada para incluir las respuestas que se refieren a la discapacidad como algo que influye negativamente en la persona y que alteran su vida como causa de un accidente inesperado. Teniendo esto en cuenta, se presenta la categoría "Personas afectadas", donde surge la subcategoría "Afectación", que hace alusión a que la discapacidad es algo que afecta al individuo. Se cuenta con un enraizamiento de 2 y así se observa en la Figura 4.

Figura 2. Red "Semántica 1"



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente familia o grupo se denomina "Nivel curricular", debido a que aquí se encuentran las respuestas que refieren a la discapacidad bajo un punto de vista más académico o educativo. Por este motivo, la categoría definida para este grupo se denomina "Proceso de aprendizaje". Esta categoría comenta aquellas respuestas que vinculan la discapacidad con el ámbito educativo, especialmente, en relación con las dificultades en el aprendizaje. Se observa una tendencia a asociar la discapacidad con limitaciones académicas, lo que refuerza una visión centrada en el rendimiento escolar, observable en la Figura 5.

Figura 3. Red "Visión estereotipada 1"

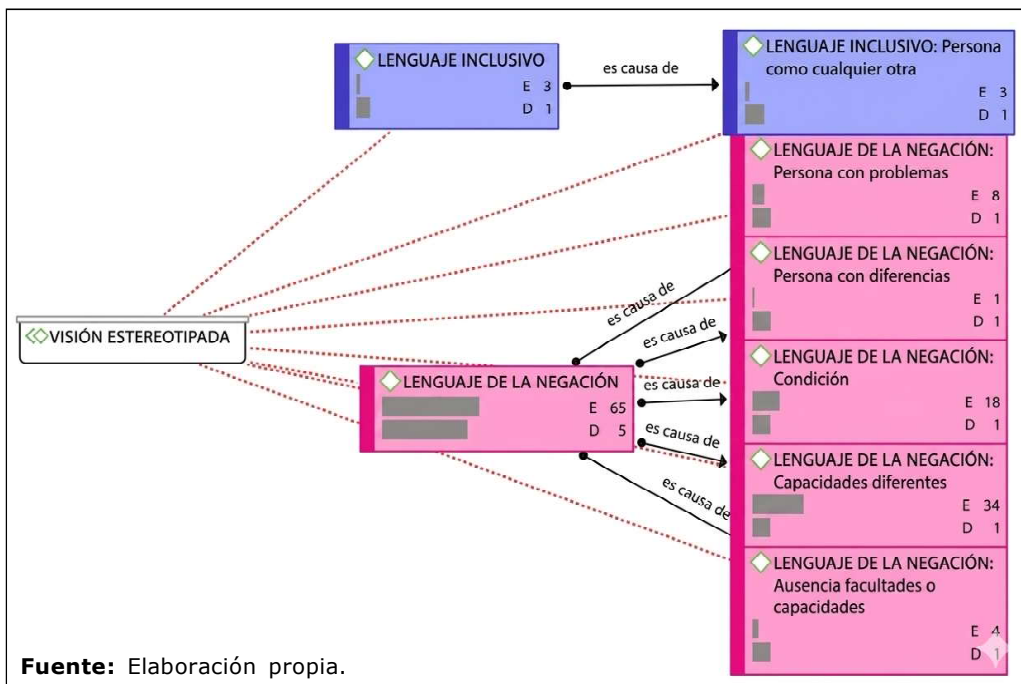


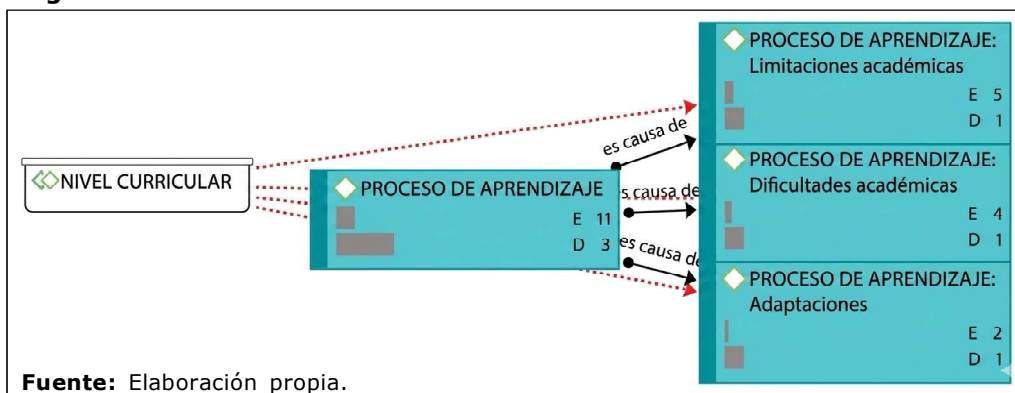
Figura 4. Red "Peripecia"



A continuación, el siguiente grupo, denominado "Exclusión", explora las respuestas que hacen mención a la discapacidad como algo que se sufre como causa de la discriminación social. Para ello, se crean dos categorías:

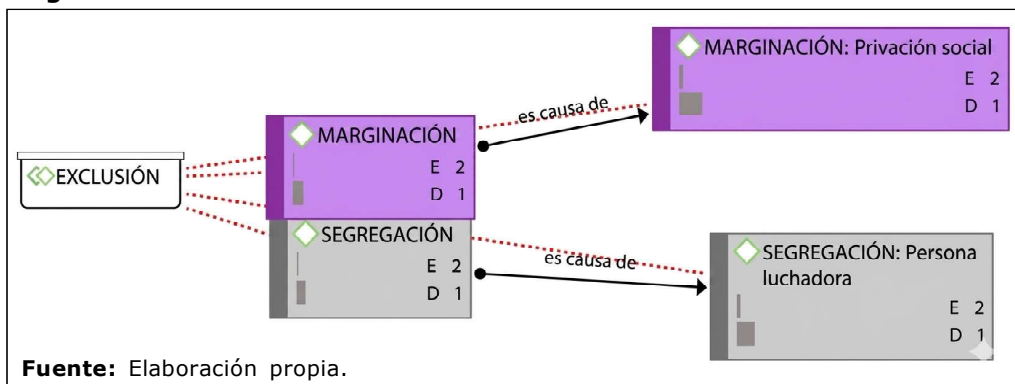
- "Marginación". Dentro de esta nace la subcategoría "Privación social", ya que se refiere a que las personas con bajo desempeño funcional sufren una ausencia de los servicios que puede prestar la comunidad en la que residan. Se da un enraizamiento de 2.
- "Segregación". Se observa, dentro de esta categoría, la subcategoría "Persona luchadora", la cual indica que una persona con bajo desempeño funcional tiene que luchar por su inclusión, da por sí solo a entender que están segregados del resto de la sociedad. Se da un enraizamiento de 2 y así queda reflejado en la Figura 6.

Figura 5. Red "Nivel curricular 1"



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Red "Exclusión"



Fuente: Elaboración propia.

La familia denominada "Enfermedad" sintetiza las respuestas que relacionan la discapacidad con este término. Motivo por el cual se ha creado la categoría "Visión clínica de la discapacidad", la cual presenta una densidad de 4 al estar vinculada con cuatro subcategorías: "Alteración" (E: 4), "Deterioro" (E: 1), "Impedimento" (E: 6), "Trastorno" (E: 3). Por lo tanto, se da un enraizamiento final de 14, que se observa en la Figura 7.

La siguiente familia, denominada "Atención individualizada", hace referencia a una visión de la discapacidad centrada en la atención de las necesidades o carencias de las personas. Por este motivo, la categoría principal asociada es "Necesidades", la cual presenta una densidad de 3, ya que se compone de tres subcategorías: "Diferentes o especiales" (E: 13), "Educativas" (E: 6) y "Específicas" (E: 3). Como resultado, se obtiene un enraizamiento total de 22, tal como se muestra en la Figura 8.

Figura 7. Red "Enfermedad"

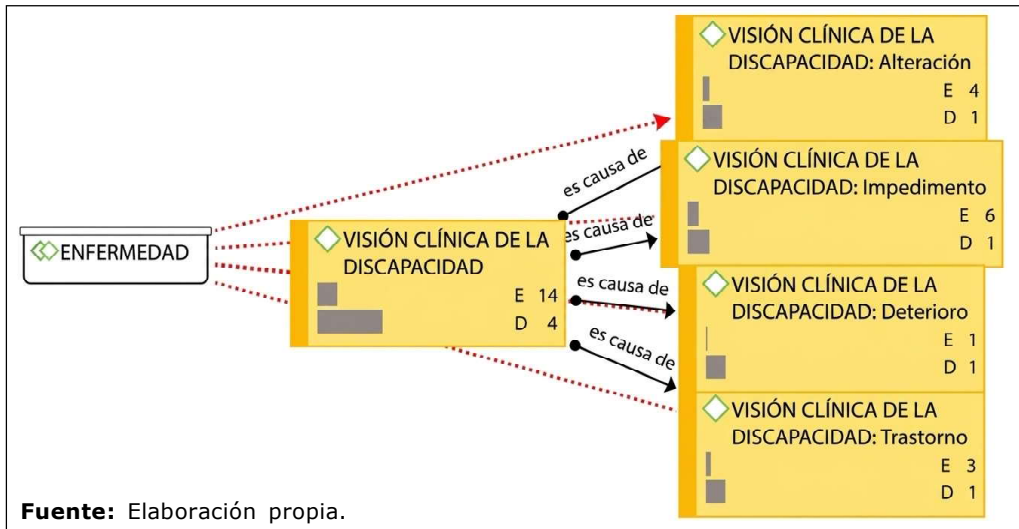
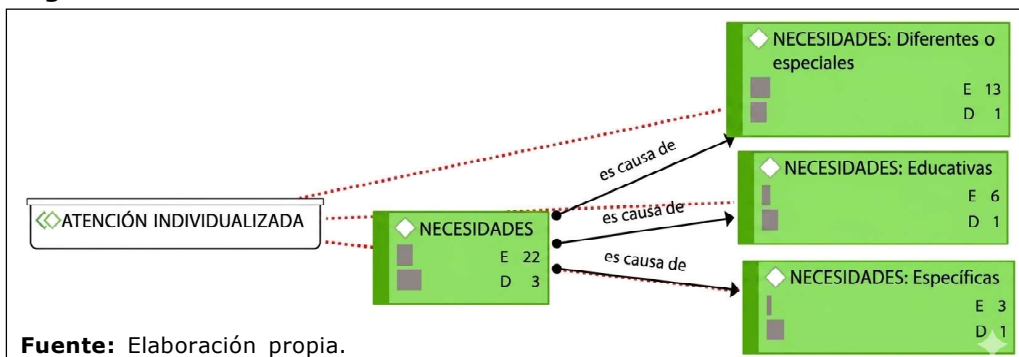


Figura 8. Red "Atención individualizada"



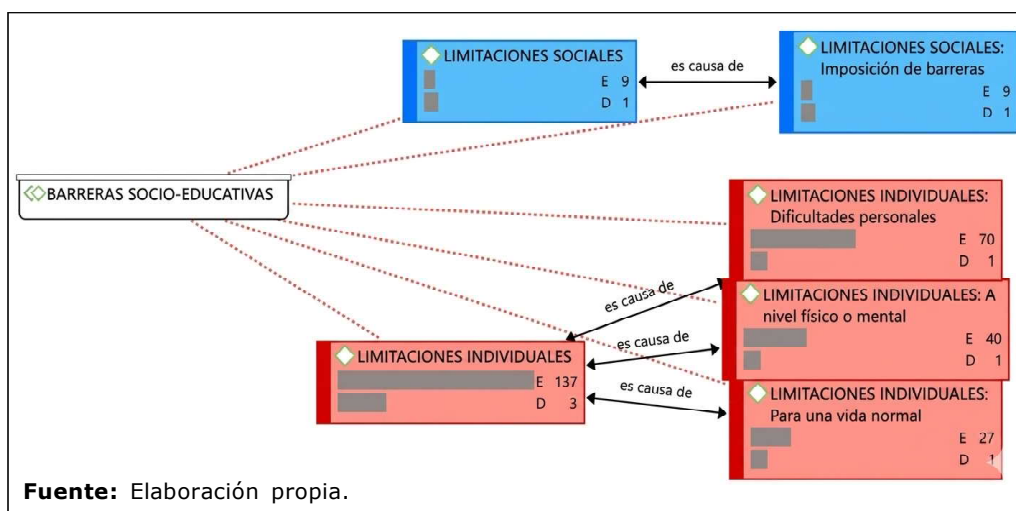
La familia o grupo final, dentro de visión de la discapacidad, se denomina "Barreras socioeducativas" y hace referencia a las limitaciones que pueden darse en la vida de las personas con bajo desempeño funcional. Precisamente por ello, se han creado dos categorías, denominadas:

- "Limitaciones individuales": presenta una densidad de 3, ya que está vinculada a tres subcategorías: "A nivel físico o mental" (E: 40), "Dificultades personales" (E: 70) y "Para una vida normal" (E: 27). En conjunto, esta categoría alcanza un enraizamiento total de 137.
- "Limitaciones sociales". Encontramos en esta la subcategoría "Imposición de barreras", que se refiere a las barreras a las que se enfrentan las personas que viven la discapacidad. Se da un enraizamiento de 9 y así se observa dentro de la Figura 9.

3.2. Dimensión 2. Visión inclusión educativa

Como resultado del análisis y la codificación de esta pregunta -que cuenta con un total de 410 respuestas, cada una codificada una única vez y asignada a un código específico-, se han identificado varias familias o grupos previamente mencionados. En total, se han establecido ocho: Semántica, Escolarización, Lucha contra la exclusión, Visión estereotipada, Destinatarios, Nivel curricular, Respuesta educativa y Atención específica. De manera general, estas familias se han organizado en una red global o "red de redes", la cual se representa en la Figura 10.

Figura 9. Red "Barreras socioeducativas"

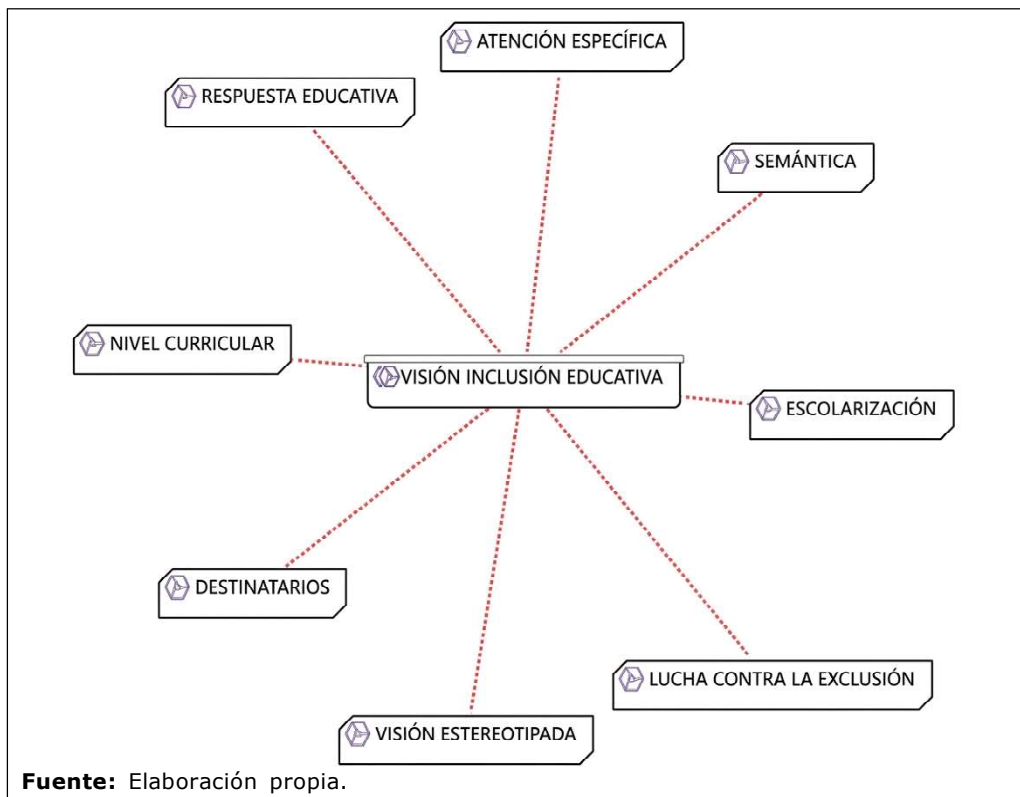


Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, la primera familia o grupo que se ha creado ha sido denominada "Semántica" al igual que en la dimensión 1, haciendo referencia a una serie de términos concretos que usan los docentes para referirse al constructo inclusión educativa. Dentro aparecen tres categorías, diseñadas por hacer alusión a las consideraciones que se tienen sobre este concepto:

- "Inclusión". Esta categoría agrupa diferentes términos empleados por el profesorado para referirse a la inclusión educativa. Predominan aquellos vinculados a la igualdad, la integración y la equidad, lo que refleja una comprensión general del concepto, centrada en la participación y el acceso en condiciones similares.
- "Educación". Presenta una densidad de 2. Las subcategorías que se distinguen son: "Educación de calidad" (E: 11) y "Educación para todos" (E: 9), logrando un enraizamiento final de 20.
- "Exclusión". La densidad es de 2, al encontrar las siguientes subcategorías: "No existe" (E: 2), "Utopía" (E: 2). Esto se observa en la Figura 11.

Figura 10. Red de mapas "Visión inclusión educativa"



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente familia se denomina "Destinatarios" y recoge aquellas respuestas que entienden la inclusión como algo destinado a alguien en concreto. Creándose la categoría "Personas", la cual presenta una densidad de 2 al estar vinculada a dos subcategorías: "Con o sin discapacidad" (E: 11), "Con discapacidad" (E: 9), las cuales se refieren al tipo de sujetos que son apropiados para merecer la inclusión. Por lo tanto, se da un enraizamiento final de 20 en esta categoría y así queda reflejado en la Figura 12.

Figura 11. Red "Semántica 2"

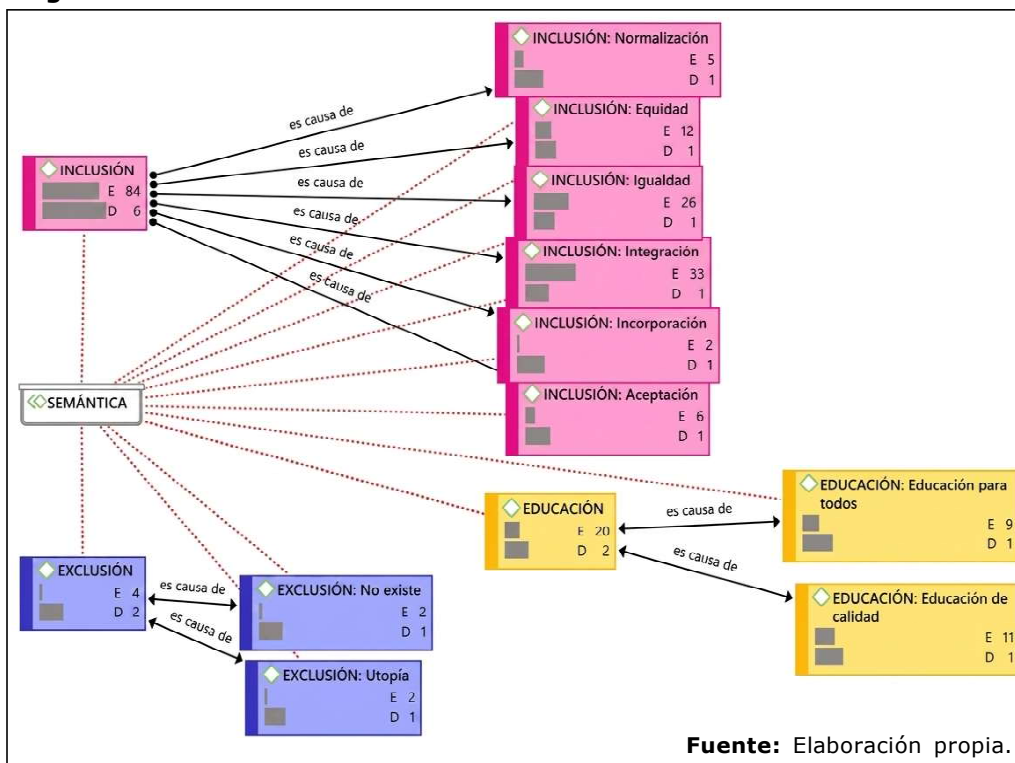
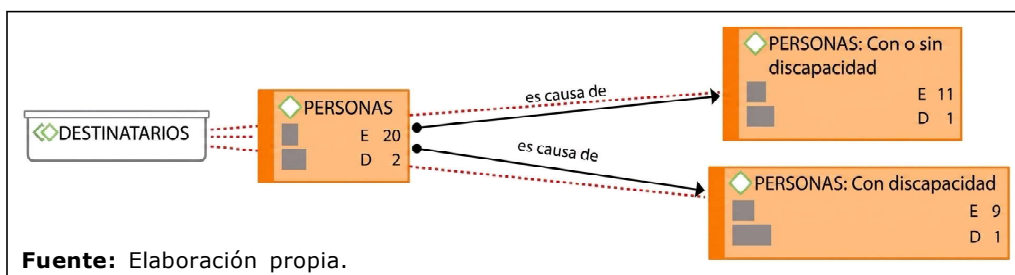


Figura 12. Red "Destinatarios"

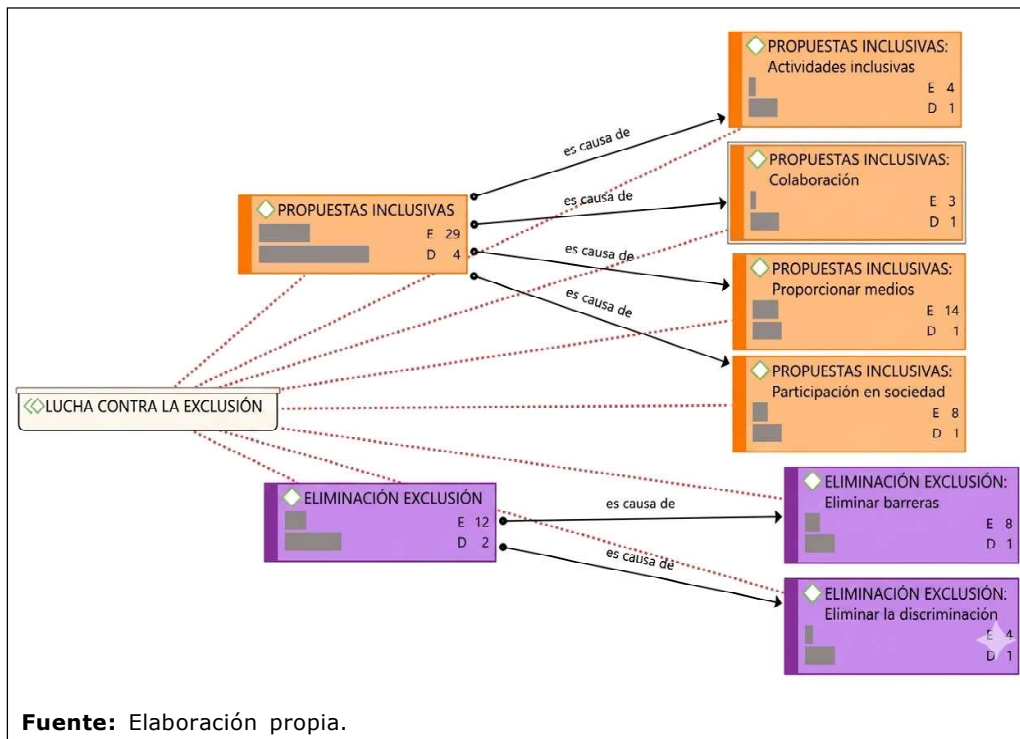


La familia denominada "Lucha contra la exclusión" agrupa aquellas respuestas que entienden la inclusión como un elemento esencial para eliminar los obstáculos de carácter excluyente en la vida de las personas en situación de discriminación. Estas respuestas se organizan en dos categorías:

- "Eliminación de la exclusión": presenta una densidad de 2, ya que incluye dos subcategorías: "Eliminar barreras" (E: 8) y "Eliminar la discriminación" (E: 4). En conjunto, esta categoría alcanza un enraizamiento total de 12.
- "Propuestas inclusivas": muestra una densidad de 4, al estar formada por las subcategorías "Actividades inclusivas" (E: 4), "Colaboración" (E: 3), "Participación en la sociedad" (E: 8) y "Proporcionar medios" (E: 14). Esto da lugar a un enraizamiento total de 29, tal como se refleja en la Figura 13.

La familia o grupo "Escolarización" diferencia las respuestas según el tipo de escolarización en el que se da la inclusión educativa. Se crean las siguientes categorías:

Figura 13. Red "Lucha contra la exclusión"

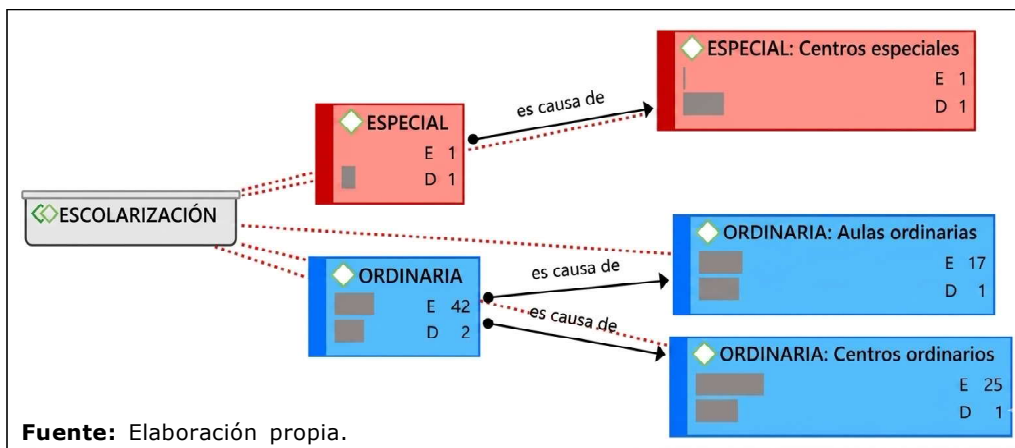


Fuente: Elaboración propia.

- "Especial". Esta categoría cuenta con una subcategoría, denominada "Centros especiales" (E: 1), la cual considera que la inclusión se cumple solo si se lleva a los alumnos con bajo desempeño funcional a centros educativos especiales.
- "Ordinaria": presenta una densidad de 2, ya que incluye dos subcategorías: "Aulas ordinarias" (E: 17) y "Centros ordinarios" (E: 25). Estas evidencian que, entre el profesorado que considera que la inclusión se desarrolla en el ámbito de la educación ordinaria, existe una diferenciación entre su aplicación en el aula y en el centro educativo en su conjunto. En total, esta categoría alcanza un enraizamiento de 42, tal como se muestra en la Figura 14.

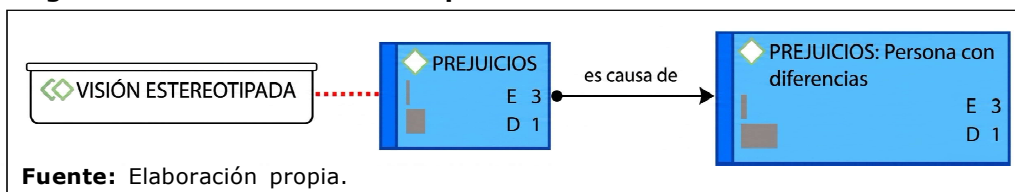
La familia denominada "Visión estereotipada", al igual que en la dimensión 1, hace referencia a las ideas y creencias acerca de las características de las personas que requieren acciones inclusivas. Su única categoría se denomina "Prejuicios" y su subcategoría es "Persona con diferencias", con un enraizamiento de 3, al ser esta la cantidad de docentes que han mencionado que la inclusión está dirigida a estos sujetos. En la Figura 15, se puede ver claramente esta información.

Figura 14. Red "Escolarización"



Fuente: Elaboración propia.

Figura 15. Red "Visión estereotipada 2"



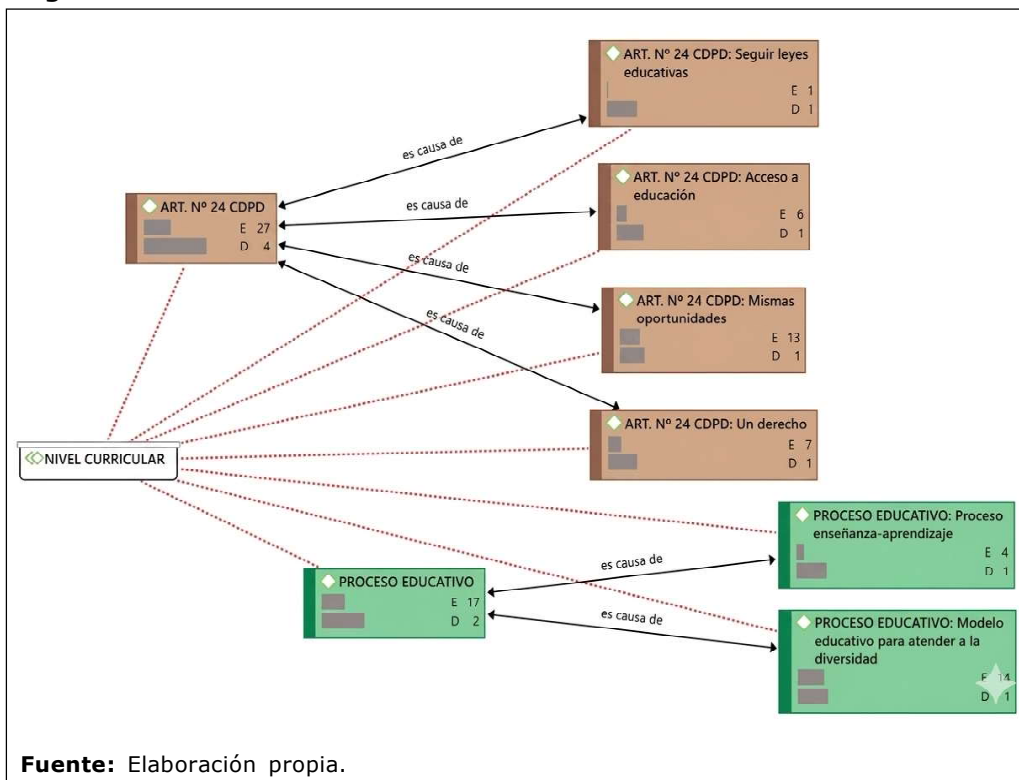
Fuente: Elaboración propia.

En el grupo o familia "Nivel curricular", al igual que con la dimensión 1, se agrupan las respuestas que se refieren a la inclusión educativa teniendo en cuenta la normativa, por lo que se da un punto de vista académico. Las categorías definidas son las siguientes:

- "Art. N.º 24 CDPD". Con una densidad de 4, se encuentran en ella las siguientes subcategorías: "Acceso a educación" (E: 6), "Mismas oportunidades" (E: 13), "Seguir leyes educativas" (E: 1), "Un derecho" (E: 7). Tiene un enraizamiento final de 27.
- "Proceso educativo". Se obtiene una densidad de 2, al encontrar las siguientes subcategorías: "Modelo educativo para atender a la diversidad" (E: 14), "Proceso enseñanza-aprendizaje" (E: 4). Esta información se observa en la Figura 16.

En relación con la familia denominada "Respuesta educativa", esta recoge aquellas respuestas que conciben la inclusión como una forma de dar respuesta a

Figura 16. Red "Nivel curricular 2"

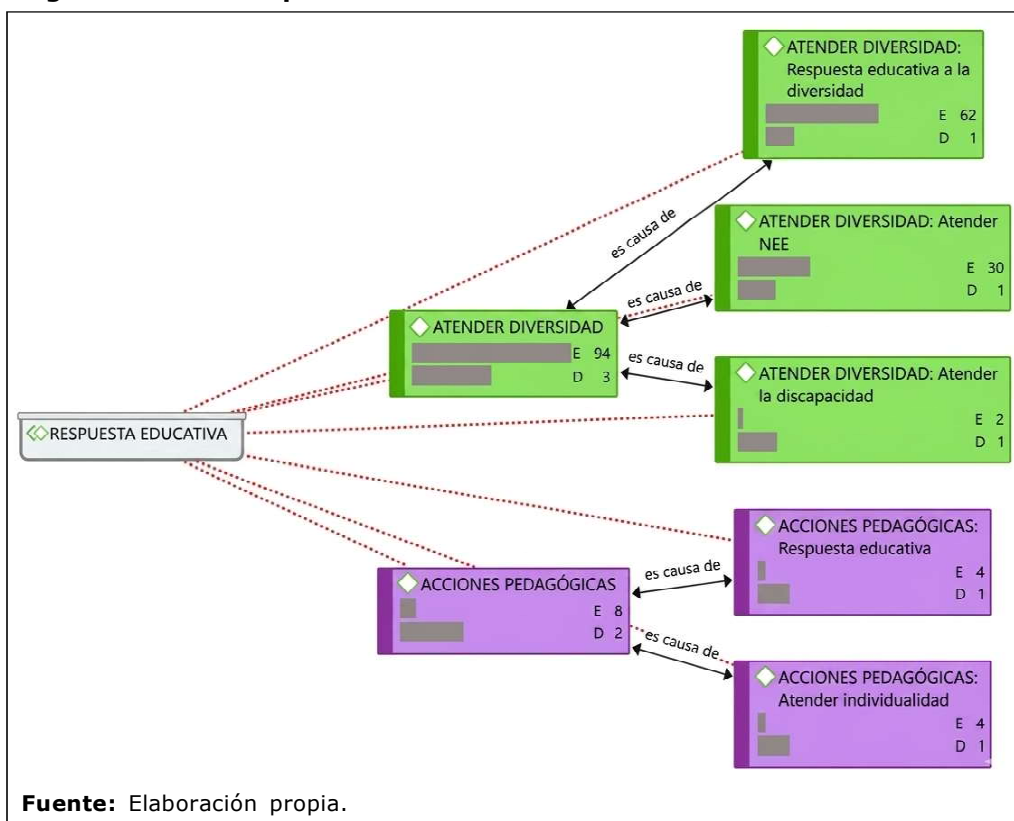


las necesidades del alumnado en situación de discriminación, a través de distintas medidas o actuaciones educativas. Dentro de esta familia, se identifican las siguientes categorías:

- "Acciones pedagógicas": presenta una densidad de 2, al incluir las subcategorías "Atender la individualidad" (E: 4) y "Respuesta educativa" (E: 4).
- "Atender a la diversidad": esta categoría agrupa aquellas respuestas que entienden la inclusión como un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad del alumnado. Predomina, por tanto, una perspectiva centrada en la adaptación del sistema educativo a las necesidades de los estudiantes. Esta categoría se representa en la Figura 17.

La última familia se denomina "Atención específica" y hace referencia a aquellas respuestas que consideran que la inclusión educativa es una forma de aten-

Figura 17. Red "Respuesta educativa"



Fuente: Elaboración propia.

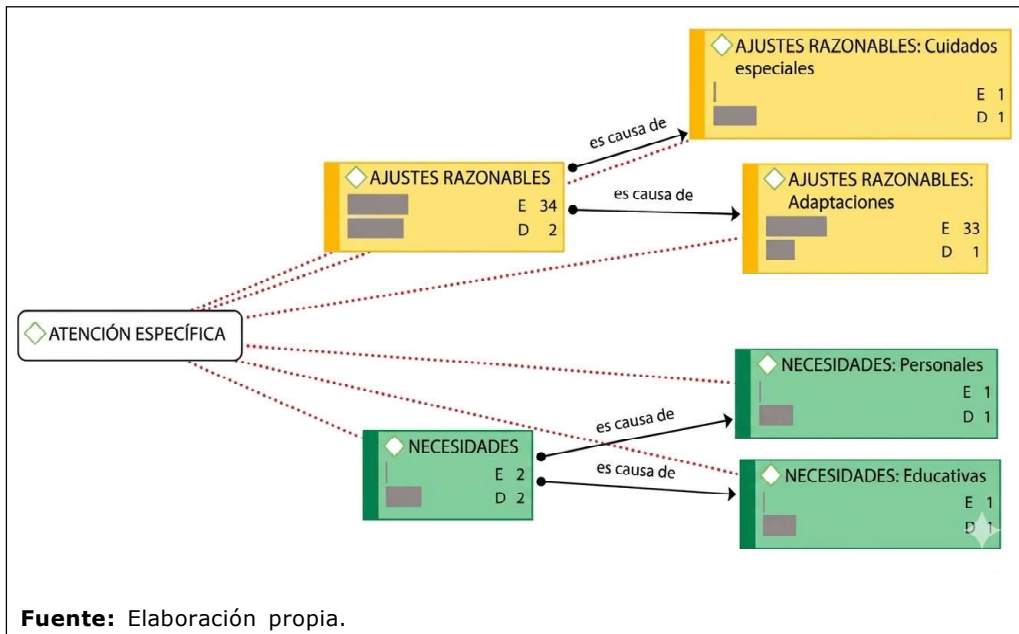
der específicamente a las necesidades de las personas. Se presentan dentro de ella dos categorías:

- "Ajustes razonables". Con una densidad de 2, se dan las siguientes subcategorías: "Adaptaciones" (E: 33), "Cuidados especiales" (E: 1).
- "Necesidades". Cuenta con una densidad de 2, al encontrar las siguientes subcategorías: "Educativas" (E: 1), "Personales" (E: 1). Esto queda expuesto en la Figura 18.

4. Discusión y conclusiones

En cuanto a la dimensión 1 de los resultados (visión discapacidad), cabe señalar que, de la familia "Semántica", son muchos los docentes (125) que recurren a términos discriminatorios, pertenecientes a los modelos de prescindencia y médico-rehabilitador, así se expresa mediante la clasificación de sus respuestas en las categorías y subcategorías. Esto también está presente en la familia "Enfermedad", la cual expone que ciertos maestros se refieren a las personas en situación de discriminación bajo una mirada científica, empleando términos de su índole y dejando a un lado lo que pudiesen sentir estas personas si, en algún momento, llegan a escuchar esas palabras. En ambos grupos, se ha podido determinar que

Figura 18. Red "Atención específica"



se relaciona la discapacidad con causas mayores como la medicina, a la vez que se ha definido a las personas con bajo desempeño funcional como personas alteradas y diferentes al resto. Esto lleva a plantear la necesidad de echar vista al pasado, cuando se discriminaba a estas personas por ser consideradas objeto de burla y apartadas de su entorno social, viviendo de esta forma una injusticia social (Molina, 2017).

Algo similar ocurre con las familias "Visión estereotipada" y "Peripecia", en las que vuelve a evidenciarse el predominio de un lenguaje negacionista y excluyente frente a uno inclusivo -este último, necesario y, en la actualidad, prácticamente ausente en los discursos analizados-. Afirmaciones como que la discapacidad es consecuencia de un accidente o que constituye un rasgo que hace "diferente" a la persona, llegando incluso a considerarse un problema, reflejan la realidad educativa vigente.

En este sentido, se observa, de manera preocupante, una falta de conocimiento de la normativa actual. Por ello, resulta necesario promover un cambio de paradigma en la formación básica del profesorado. De lo contrario, si se mantienen estas percepciones hacia el alumnado con bajo desempeño funcional, los propios docentes -a menudo sin ser plenamente conscientes- pueden contribuir a reproducir una visión segregadora en las aulas y en los centros educativos. Esto se traduce en dificultades para transformar tanto su pensamiento como sus metodologías, limitando así la posibilidad de ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado (Álvarez *et al.*, 2021).

Si se analizan los términos utilizados de forma adecuada para referirse a este constructo, se comprueba que son escasos. Entre ellos destaca "bajo rendimiento funcional", empleado únicamente por una minoría del profesorado. No obstante, también es importante no confundir las intenciones subyacentes al uso de determinados conceptos. En ocasiones, el empleo de términos como "diversidad funcional", aunque suponga un avance respecto a denominaciones obsoletas, puede responder únicamente a un cambio superficial. Así, algunas personas continúan asociando estos términos a concepciones inadecuadas previamente mencionadas (como "personas con diversidad funcional" o "discapacitados"), sin que se produzca una verdadera transformación conceptual (Román *et al.*, 2021).

Desde las familias "Exclusión", "Barreras socioeducativas" y "Nivel curricular", se ha podido valorar que todas aluden a la discapacidad desde un punto de vista centrado en las limitaciones, ya sean personales o sociales. Además, se observa que la mayoría se ha referido a estas limitaciones como de la propia persona, justificando así que la discapacidad surge a causa del individuo en sí. Todos estos sujetos desconocen que la sociedad crea la discapacidad (incluidos ellos mismos), al asignar etiquetas a aquellos que presentan bajo desempeño funcional en aspectos concretos de sus vidas. Es el entorno el que tiene que hacer todo lo posible y aplicar todos los medios para que el alumnado que se encuentra excluido por bajo desempeño funcional no vea dificultades en su camino (Illán Romeu y Molina, 2011). La familia "Atención individualizada" centra su atención en las necesidades, donde se establece una relación entre las necesidades especiales, educativas o específicas, lo que demuestra que los docentes reconocen la discapacidad

como una característica enlazada con los apoyos para realizar actividades o tareas cotidianas, lo que evidencia nuevamente las limitaciones.

En cuanto a la dimensión 2 de los resultados (visión inclusión educativa), cabe señalar que, desde la familia "Semántica", se ha podido obtener una vista general de los principales conceptos que se emplean para referirse a la inclusión (tales como integración, igualdad, incorporación, aceptación, o equidad, entre otras), además de otras respuestas que dicen que esta es una "utopía", lo que significa que consideran que es algo relacionado con un sistema ideológico, muy difícil de llevar a cabo, lo que demuestra una visión negacionista sobre ella. Esto influye en el desempeño de la labor docente, de forma que cuesta llevar a cabo acciones desde el respeto, dejándose así de promoverse un trabajo adecuado con todos y para todos, impidiendo -por tanto- la oportunidad a los educandos de desenvolverse en un entorno enriquecido, adaptado al desarrollo de todas sus dimensiones (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Los destinatarios de la inclusión educativa son todas las personas presentes en la sociedad, puesto que se tiene el derecho a una educación digna, prestada en igualdad de condiciones, haciendo mayor hincapié en aquellos que se encuentren en situaciones discriminatorias. Así queda reflejado en la familia "Destinatarios", en la que algunos docentes mencionan que la inclusión es para todos, mientras que otro grupo indica que solo es para aquellos que presentan discapacidad. También ocurre con el grupo "Visión estereotipada", en el que se dice que la inclusión solo está dirigida a "personas con diferencias" (Subrayando una vez más los prejuicios al relacionar la discapacidad con las diferencias personales) (Colmenero *et al.*, 2019; Cobeñas, 2020). Esto queda unido a la familia "Escolarización", en la que unos mencionan que la inclusión se da desde la escolarización ordinaria y otros, desde la especial. Es del todo necesario mencionar que, si realmente se quiere conseguir una equidad y una educación de calidad, no se les debe a privar a los alumnos de convivir en un centro ordinario con el resto de sus compañeros y, por lo contrario, se seguirá contribuyendo a seguir con esas barreras discriminatorias que excluyen a estos sujetos (Ainscow, 2003).

En la familia "Atención específica", la inclusión educativa se vincula con la realización de ajustes razonables dirigidos a la persona, orientados a cubrir sus necesidades. No obstante, esta perspectiva no debe confundirse con una concepción de la discapacidad centrada únicamente en la idea de "tener necesidades". En este caso, el profesorado evidencia que, para que la inclusión sea efectiva, es necesario estar dispuesto y saber identificar el momento adecuado para llevar a cabo dichas adaptaciones, tal como algunos de ellos señalan.

Esto sugiere que, en cierta medida, comprenden el significado de la inclusión, al reconocer la importancia de atender las necesidades que puedan surgir en el proceso educativo. Además, las familias que han mostrado resultados más positivos en comparación con las anteriores son "Nivel curricular" y "Respuesta educativa". En el caso de la primera, destaca la presencia de una categoría orientada a agrupar respuestas vinculadas con el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (derecho a la educación), lo que evidencia que el profesorado que ha respondido en este apartado posee conocimientos

sobre la normativa vigente. Este hecho no debería resultar sorprendente, dado que forma parte de la formación y responsabilidad profesional docente (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Álvarez *et al.*, 2021).

Por su parte, en la familia "Respuesta educativa", la inclusión se concibe como la aplicación de diversas acciones pedagógicas orientadas a dar respuesta al desempeño funcional del alumnado. Esto implica un desplazamiento de enfoques centrados en déficits o dificultades individuales hacia una perspectiva basada en la adaptación del sistema educativo y social, proporcionando los recursos necesarios. En esta misma línea se sitúa la familia "Lucha contra la exclusión", desde la cual se plantean distintas propuestas de carácter inclusivo dirigidas a eliminar las barreras excluyentes.

Se observa que son pocos los docentes que emplean un lenguaje inclusivo o que poseen un conocimiento adecuado sobre la inclusión educativa real, así como sobre la forma correcta de referirse a la discapacidad. Esta situación influye directamente en la generación de dinámicas excluyentes hacia el alumnado con bajo desempeño funcional (Lowrey *et al.*, 2017; Echeita, 2017; Verdugo *et al.*, 2021).

La relación entre estos factores resulta clara: cuando el profesorado mantiene, de forma reiterada, actitudes o discursos inadecuados, el resto del alumnado tiende a asumirlos como modelo. De este modo, dichas percepciones -basadas en enfoques obsoletos- se reproducen entre iguales, lo que favorece la aparición de comportamientos y actitudes que pueden resultar perjudiciales para quienes se encuentran en situación de exclusión. Como consecuencia, se perpetúa una mirada discriminatoria que dificulta el avance hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Por tanto, la respuesta que viene dada por todos los docentes que han realizado el cuestionario y han dado su opinión sobre la discapacidad y la inclusión educativa puede considerarse diversa. No obstante, por encima de los aspectos positivos, destacan aquellos de carácter negativo, como las actitudes discriminatorias hacia el alumnado con bajo desempeño funcional. Para evitar este tipo de situaciones, la administración y el sistema educativo actual pueden adoptar medidas que garanticen la aplicación de la legislación vigente en materia de atención a la diversidad, mediante la implementación de los ajustes razonables necesarios en función de las características personales del alumnado, y proporcionando los apoyos pertinentes en condiciones de igualdad respecto al resto de sus compañeros. (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Partiendo de los objetivos que han sido establecidos en apartados anteriores y de la discusión expuesta a raíz de los resultados obtenidos, se plantean las siguientes conclusiones:

- La percepción docente se basa principalmente en las limitaciones individuales de la persona. Emiten una opinión desfavorable para el desarrollo efectivo de la educación inclusiva y, además, consideran que la discapacidad es causa del individuo, sin tener en cuenta que quizás es el medio el que debe adaptarse a las necesidades que se presenten y no al revés.

- La semántica que los docentes emplean para referirse al constructo discapacidad queda clasificada en los tres modelos de la discapacidad, donde prevalece el modelo médico-rehabilitador, en el cual se hace referencia a este concepto bajo términos correspondientes a una visión clínica, centrada en las deficiencias y problemas de la persona. Hay una minoría de maestros que se refiere a estas personas a tenor de lo establecido en el art. 24 de la CDPD (y dentro del modelo social), donde los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación y, por tanto, garantizan un aprendizaje sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás personas.
- En la semántica relativa a la inclusión educativa, prevalece el término "integración", lo que evidencia que el profesorado percibe la necesidad de avanzar hacia una educación para todos. No obstante, es necesario prestar atención al uso de este concepto, ya que, cuando se habla de la inclusión del alumno -y no de su entorno-, se transmite implícitamente la idea de que es el individuo quien debe adaptarse al sistema educativo o a la sociedad para poder participar activamente en ellos.

Por el contrario, cuando se concibe la inclusión como un proceso impulsado por la propia sociedad hacia las personas en situación de discriminación, se favorece la eliminación de barreras y, con ello, la superación de la exclusión.

- En relación con la necesidad de que se dé una respuesta educativa, destaca la categoría de atender a la diversidad, lo que da a entender la concienciación de los maestros de la importancia de implementar planes docentes que aborden este tema. Influyendo negativamente al desempeño laboral docente si esto no se realiza, al no poder ofrecer respuestas adecuadas para su alumnado mediante el empleo de recursos, medios, destrezas didácticas o conocimientos referidos a la materia.

En definitiva, solo desde la inclusión se podrá educar con calidad, dándose una reestructuración de la enseñanza a través del uso y empleo de diferentes recursos (materiales y personales), medios o funciones que garanticen una auténtica equidad educativa. Además, el uso de diferentes estrategias pedagógicas permitirá al docente adquirir un papel de guía, siendo el principal facilitador de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta si la forma en la que desarrolla sus funciones es la adecuada o, en el caso de que no lo sea, tomar las medidas pertinentes por parte del centro educativo, la administración o la organización competente.

Referencias bibliográficas

Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 209-218. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Gobierno Vasco (Ed.), *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Donostia-San Sebastián, 29-31 de octubre de 2003)* (pp. 19-36). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Álvarez, J. M., Díaz, Y. y Molina, J. (2021). *El código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela*. Dykinson.

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 18(1), 65-81. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020.18.1.004/11329>

Colmenero, M. J., Pegalajar, M. C. y Pantoja, A. (2019). Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 542-575. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952>

Díaz, Y. y Molina, J. (2021). Primary School Teachers' Perception of Low Functioning Students: Validation of the EPREPADI-1 Scale. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.724804>

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://www.mdpi.com/2071-1050/14/9/5063?type=check_update&version=2

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044>

España, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Illán Romeu, N. y Molina, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*, 41, 17-40. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300003>

Lowrey, K. A., Hollingshead, A. y Howery, K. (2017). Closer Look: Examining Teachers' Language Around UDL, Inclusive Classrooms, and Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 15-24. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.15>

Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada. Las situaciones de discri-*

minación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo. Delta Publicaciones.

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Román, A.D., Álvarez, J. M., Díaz, Y. y Molina, J. (2021). El fundamento filosófico-jurídico de la dignidad de las personas que se encuentran en situación de discriminación a causa de un bajo desempeño funcional: una mirada desde la axiología de Max Scheler. *Siglo Cero*, 52(4), 67-86. <https://doi.org/10.14201/scero20215246786>

UNESCO (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Verdugo, M. A., Schalock, R. L. y Gómez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: implicaciones para la intervención en discapacidad. *Siglo Cero*, 52(1), 7-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>