

Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado

Educational inclusion of students with disabilities: an analysis of teachers' perception

Lucía Pérez Vera, Susana Sánchez Herrera, María José Rabazo Méndez, María Jesús Fernández Sánchez
Universidad de Extremadura (España)

Resumen. Atender y dar respuesta a la diversidad es uno de los ejes fundamentales de la educación inclusiva para garantizar el principio de equidad educativa; sin embargo, a pesar de su presencia en las aulas, en el momento actual quedan barreras por derribar impidiendo que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se beneficie de todo aquello que necesita para aprender. El presente estudio se sitúa en las etapas de Educación Infantil y Primaria, y centra su interés en conocer si se garantiza una inclusión educativa exitosa; para ello se pretende analizar la suficiencia y adecuación de los recursos, materiales y personales disponibles y explorar las demandas y necesidades de los docentes para atender, concretamente, al alumnado con necesidades educativas derivadas de su discapacidad. Metodológicamente se desarrolla un enfoque mixto, analizando respuestas abiertas de 32 entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de centros educativos extremeños. Los resultados manifiestan que la mayoría de los docentes afirman que al centro en el que desempeñan sus funciones acude alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que las adaptaciones curriculares son el medio por el que se les ofrece respuesta educativa de manera habitual. Por otra parte, se observan dificultades en el desarrollo del proceso educativo tras la acción del COVID-19, así como una carencia de recursos personales frente a una amplia disponibilidad de recursos materiales. Hay que destacar que los docentes afirman escasas colaboraciones del centro educativo con agentes externos, pero que cuando se llevan a cabo resultan positivas para dar una respuesta educativa más eficiente.

Palabras clave: Inclusión, necesidades específicas de apoyo educativo, recursos, formación del profesorado, Educación Primaria, Educación Infantil.

Abstract. Attending to and responding to diversity is one of the fundamental axes of inclusive education to guarantee the principle of educational equity. Despite the presence of students with special educational needs in classrooms, there currently exist barriers that need to be dismantled for these students to benefit from everything they need to learn. This study focuses on the Early Childhood and Primary Education stages, with a specific interest in determining the extent to which successful educational inclusion is guaranteed. To this end, it is intended to analyze the sufficiency and adequacy of the resources, materials and personnel available, while also exploring the demands and needs of teachers to attend, specifically, to students with special educational needs derived from their disabilities. Methodologically, a mixed approach is developed, involving the analysis of open responses from 32 semi-structured interviews conducted with teachers from schools in Extremadura. The results show that the majority of teachers affirm that the center in which they carry out their functions attends students with special educational needs and that curricular adaptations are the means by which these students receive regular educational support. In the same way, difficulties are observed in the development of the educational processes after the impact of COVID-19, as well as a shortage of personal resources in the face of a wide availability of material resources. It is noteworthy that teachers report limited collaborations between the educational center and external agents, but that when they are carried out, they are positive to contribute to a more efficient educational response.

Keywords: Inclusion, specific educational support needs, resources, teacher training, Primary Education, Early Childhood Education.

Fecha recepción: 20-06-23. Fecha de aceptación: 06-11-23

Susana Sánchez Herrera
ssanchez@unex.es

Introducción

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) es aquel que presenta, de forma transitoria o permanente y, en grado variable, una alteración en su desarrollo que puede dificultar su acceso, presencia, participación o aprendizaje en algún momento de su escolarización o a lo largo de toda ella. Por ello, para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo se requieren determinados apoyos o atenciones (Echeita & Ainscow, 2011; Pérez-Jorge & Leal, 2011). Siguiendo las directrices de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994, 2017), de caminar hacia la inclusión educativa, la mayor parte de este colectivo está escolarizado en la escuela ordinaria (Abellán et al., 2022; Jury et al., 2021; Pérez-Jorge & Rodríguez-Jiménez, 2011), bajo la firme creencia de que la diversidad es la norma en la sociedad actual y, por lo tanto,

las instituciones educativas deben garantizar no solo la igualdad de oportunidades sino también la igualdad en los logros educativos.

En este sentido, desde hace más de dos décadas, los países miembros de la UNESCO han ido implementado políticas para garantizar la inclusión educativa y, reducir situaciones de marginación y exclusión de los estudiantes (Quintero et al., 2019), constatándose que dichas medidas han supuesto beneficios tanto en su desempeño académico como en su competencia social (Ruijs & Peetsma, 2009). No obstante, y a pesar de estos esfuerzos y beneficios, los docentes continúan encontrando dificultades para alcanzar una inclusión educativa exitosa (Hind et al., 2019; Van Steen & Wilson, 2020), cuando se trata de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Jury et al., 2021; Praisner, 2003), con discapacidad intelectual y otros trastornos psicológicos; sin embargo, cuando se refiere a estudiantes con discapacidad motora, el colectivo docente manifiesta que es una tarea

mucho menos complicada (Vaillancourt, 2017). No obstante, en el contexto del aula ordinaria, cuando se mantiene una metodología tradicional, esta situación dificulta la realización de actividades en el mismo tiempo y, de igual forma en que las realiza el resto del alumnado sin discapacidad, considerando esencial detectar las demandas y carencias actuales en las prácticas que favorecen u obstaculizan la inclusión de los alumnos en el aula (Canales et al., 2018).

Felipe-Rello et al. (2020) afirman que estas dificultades se deben, en gran medida, a la falta de sensibilización hacia la discapacidad observable en los programas educativos; por tanto, aunque existe una base legal importante en materia educativa para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad, todavía hay vacíos en la formación del profesorado para responder de manera satisfactoria a sus necesidades (Valencia-Peris et al., 2020). Esta información es corroborada por diversos autores que, ponen de manifiesto que casi la totalidad de los docentes creen y piensan que es muy necesario mejorar la formación docente en materia de atención a la diversidad, ya que estas carencias formativas provocan exclusiones y altos niveles de frustración (Campos & Pedraza, 2019; Díaz et al., 2019; Fernández, 2022).

Junto a la necesidad formativa encontramos una escasez de apoyo profesional durante el desarrollo de las clases (Díaz et al., 2019; Fernández et al., 2018). En este sentido, en el estudio de Cascone et al. (2020), el 45% del profesorado pone de manifiesto que los estudiantes con discapacidad necesitan, ante todo, la figura de un especialista de apoyo, el 30% piensa que es necesaria la ayuda de todo el profesorado, y solo el 19% piensa que la atención del alumnado con discapacidad es tarea del tutor o la tutora.

Si bien se han detectado dificultades formativas y falta de personal de apoyo, un aspecto que puede modular esas dificultades es la disposición positiva que el profesorado manifiesta hacia las personas con discapacidad en las escuelas ordinarias (Fernández et al., 2018; González Rivas et al., 2021). Van Steen y Wilson (2020) confirman, a través de un metaanálisis de 64 estudios, que los profesores tienen una actitud positiva hacia la inclusión de los ANEAE en el aula, aunque también señalan que esas actitudes están influenciadas por una interacción de factores culturales y demográficos. No obstante, y a pesar de estas evidencias, Jury et al. (2021) constataron que los maestros de educación especial tenían actitudes más positivas hacia los estudiantes que los docentes generalistas pero que, sin embargo, manifestaban actitudes menos favorables hacia la inclusión de los estudiantes.

Recursos educativos para el alumnado con discapacidad

Los recursos tecnológicos están suponiendo una verdadera transformación en las formas de relación, comunicación y acceso a la información de toda la ciudadanía, pudiéndose constatar que estos progresos están aumentando la cobertura educativa mediante el e-learning, que ha demostrado tener un impacto positivo en los procesos de aprendizaje en la escuela diversa (Quintero et al., 2019).

Sin embargo, y a pesar de la revolución que ha supuesto la incorporación de las tecnologías en la sociedad en general, uno de los grandes inconvenientes y dificultades que encuentran los docentes, es dar un uso adecuado a los recursos digitales en la atención educativa de las personas con discapacidad. Tello y Cascales (2015) concretan que en España esta falta de formación del profesorado no solo se refiere al desconocimiento de las tecnologías que pueden usar los docentes para trabajar con las personas con discapacidad, también tiene que ver con su escaso conocimiento sobre las posibilidades que ofrecen. Por tanto, se observa un desconocimiento sobre estrategias de trabajo en el aula, habilidades docentes, herramientas educativas y recursos digitales (González & Macías, 2018). Asimismo, Coronel (2015) indica que el conocimiento por parte del profesorado sobre la aplicación de herramientas digitales en el aula no es el único factor para hacer de la inclusión una realidad, añadiendo que la disponibilidad de recursos o su calidad se convierten en aspectos determinantes. Sin embargo, en algunos centros en los que la disponibilidad de recursos es valorada positivamente por el profesorado, su frecuencia de uso se ve mediatizada por la metodología o la organización del docente (López et al., 2012), de forma que, en ocasiones, parece que las herramientas tecnológicas tan solo se utilizan como un apoyo complementario de manera puntual (Rodríguez, 2019), y, aunque la inclusión educativa haya supuesto un gran avance, los modelos de enseñanza no han variado en consonancia con esta realidad diversa, dificultando la accesibilidad universal del aprendizaje y la inclusión efectiva. Las barreras que apuntan Echeita y Ainscow (2011), estriban en el modelo tradicional de enseñanza que, en líneas generales sigue anclado en el modelo tradicional, que programa y diseña teniendo en mente procesos educativos estandarizados.

Poniendo el foco en el ámbito de la discapacidad, la mayoría de los centros educativos disponen de materiales adaptados, aunque hay poca variedad de recursos (Pira, 2015). Algunas de las herramientas que se encuentran en ellos son ordenadores, teclados y ratones adaptados, mesas elevables y agendas visuales.

Se han localizado diversos trabajos centrados en analizar la incidencia que los recursos materiales y personales, su disponibilidad, acceso y uso, tienen sobre la inclusión educativa del alumnado con discapacidad (Campo et al., 2018; Chiner & Cardona, 2013; Gitschthaler et al., 2021; Knight et al., 2022; Leiva-Olivencia et al., 2021; Mónico et al., 2020; Ortiz-Jiménez et al., 2020; Sanches & Soares, 2021; Sisto et al., 2021); sin embargo, en una amplia mayoría de estas investigaciones se han utilizado cuestionarios o escalas en el proceso de recogida de información y, en aquellos que se han utilizado entrevistas, se observan diversas limitaciones, tales como el bajo número de personas entrevistadas. En este contexto, surge el presente trabajo que persigue un doble objetivo; por una parte, analizar la suficiencia y adecuación de los recursos materiales y personales disponibles en los centros educativos para atender

el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con dificultades de aprendizaje y, por otra, explorar las necesidades para hacer efectiva la plena inclusión a partir de las percepciones de los profesionales implicados en su docencia en la comunidad extremeña.

Material y método

Participantes

En el presente estudio participaron 32 docentes de Educación Infantil y Primaria pertenecientes a diferentes centros educativos de Extremadura seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, por conveniencia; 84.3% mujeres y 15.6% hombres. El 34.3% de los participantes tiene una experiencia laboral en el ámbito educativo de más de 20 años, un 31.3% entre 10 y 20 años, mientras que el resto tiene una experiencia comprendida entre cinco y 10 años. Con respecto al perfil profesional de los participantes, se observa que cerca de un 60% tienen formación específica en discapacidad y atención a la diversidad. La distribución final de la muestra puede observarse en la Tabla 1:

Tabla 1.
Distribución de la muestra

Años de experiencia	Formación específica en discapacidad	Recuento (%)
Entre 5 y 10 años	Sí	10 (31.3%)
	No	1 (3.1%)
Entre 10 y 20 años	Sí	6 (18.8%)
	No	4 (12.5%)
Más de 20 años	Sí	5 (15.6%)
	No	6 (18.7%)

Tabla 2.
Dimensiones de la entrevista

Dimensión	Ítems	Total	Ejemplo de pregunta
Datos de identificación	1-6	6	¿Cuántos años lleva trabajando en el ámbito educativo?
Realidad educativa del alumnado	7-9	3	¿Consigue el alumnado con NEE una inclusión plena?
Organización del centro	10-12	3	¿Cómo valora al centro en cuanto a la organización de los recursos personales?
Recursos materiales	13-15	3	¿En qué estado se encuentran los recursos materiales?
Colaboración	16-18	3	¿Cómo es la relación con las familias de los ANEAE? ¿Son colaborativas?
Observaciones sobre el COVID-19	19	1	¿Con qué tipos de problemas o dificultades se ha encontrado durante el confinamiento por COVID-19? ¿Qué dificultades observó en sus alumnos? ¿Y en las familias de sus alumnos?
Total		19	

Instrumentos

Para la recogida y obtención de datos se empleó una entrevista semiestructurada, creada *ad hoc*, compuesta por 18 ítems en forma de preguntas con respuestas abiertas y agrupadas en las dimensiones que se observan en la Tabla 2:

Las preguntas se diseñaron teniendo en cuenta trabajos anteriores sobre el mismo tema (Bautista & Zuñiga, 2021; Fernández et al., 2021; Padilla-Hernández, Gámiz-Sánchez & Romero-López, 2020; Zamora, 2021).

La entrevista fue sometida a revisión de expertos para llevar a cabo un análisis de la validez de contenido, puntuando de cero a 10 la pertinencia y la adecuación de la estructura de la entrevista y de los ítems que lo conformaban.

Para el análisis de los datos obtenidos de las grabaciones transcritas se tuvieron en cuenta las mencionadas categorías y las respuestas a los diferentes ítems que las componían, registrando en cada una de ellas las percepciones de los docentes.

Procedimiento de recogida de datos

Se solicitó la colaboración de los diferentes docentes y, se llevaron a cabo las entrevistas mediante vía telefónica. El contenido de las llamadas fue grabado a través de un dispositivo digital móvil, solicitando el consentimiento de los participantes y garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos. Posteriormente, se transcribieron las grabaciones recopiladas.

Los participantes fueron entrevistados por un único investigador y los datos se recogieron siguiendo una adaptación de los pasos de Richardson (2012):

1. Introducción de la entrevista: se informó a los diferentes docentes entrevistados sobre el objetivo del estudio, el funcionamiento de la entrevista, la confidencialidad de las respuestas y el anonimato. Además, se solicitó autorización para grabar la conversación y se agradeció su participación.
2. Inicio de la entrevista: se formularon preguntas de la categoría “Datos de identificación” para trazar el perfil sociodemográfico del participante.
3. Desarrollo de la entrevista: se plantearon preguntas de las siguientes categorías: “Realidad educativa del alumnado”, “Organización del centro”, “Recursos materiales”, “Colaboración” y “Observaciones sobre el COVID-19”. Los participantes pudieron aportar información sobre cualquier otro aspecto educativo que les pareciera relevante.
4. Despedida y cierre de la entrevista: el investigador agradeció una vez más la participación en el estudio y se indicó la disponibilidad del entrevistador para resolver cualquier otra cuestión relacionada con el tema de estudio.

Procedimiento de análisis de datos

Las entrevistas recopiladas fueron transcritas y analizadas con el programa NVivo12, teniendo en cuenta el sistema de categorías de la Tabla 3, diseñado a través de un procedimiento inductivo-deductivo tras la revisión de otros trabajos donde se diseñaron sistemas de categorías que guardaban relación con el tema objeto de estudio (Fernández et., 2021; Padilla-Hernández, Gámiz-Sánchez & Romero-López, 2020).

Cualquier respuesta verbal relacionada con el tema específico fue considerada como unidad de análisis tras la segmentación de estas sobre la aplicación de un criterio previo semántico-práctico propuesto por Montanero (2014).

Tabla 3.

Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas

Categorías	Descripción	Cita
Grado de inclusión	Su carácter puede ser positivo o negativo; en función de si se considera que el alumnado con discapacidad está o no debidamente integrado.	“Intentamos integrarlos en todo momento” [Entrevistado 27]
Adaptación curricular	Comentarios relacionados con cambios en los componentes del currículo del centro o la programación para ajustar la respuesta educativa a las necesidades especiales de cada alumno.	“En nuestro centro se llevan a cabo adaptaciones significativas” [Entrevistado 1]
Organización del centro	Alusión a la organización de recursos funcionales, materiales y personales por parte del centro educativo para atender a la diversidad.	“Intentamos cubrir el apoyo que necesiten, tanto dentro como fuera del aula” [Entrevistado 25]
Recursos materiales	Mensaje en el que se identifica una carencia o, por el contrario, la tenencia de recursos educativos materiales para la atención a la diversidad. También se incluyen respuestas relacionadas con la frecuencia de uso de los recursos materiales y su estado de conservación.	“No creo que en nuestro centro tengamos carencia de recursos materiales, creo que estamos cubiertos” [Entrevistado 3]
Colaboración	Respuestas relacionadas con la colaboración que los profesionales educativos reciben por parte de otros agentes tales como las familias, los especialistas externos (por ejemplo, el orientador), centros y asociaciones específicas, etc. para atender al alumnado con discapacidad.	“Nosotros desde el centro nos coordinamos con cualquier profesional implicado en el proceso de aprendizaje, incluso con profesores particulares” [Entrevistado 13]
Observaciones sobre el COVID-19	Mensajes relacionados con la atención al alumnado con discapacidad durante el confinamiento por COVID-19 que aluden a los recursos disponibles, la colaboración familiar, etc.	“Tuvimos problemas en la comunicación con las familias, muchas no contestaban” [Entrevistado 24]

Dos expertos optimizaron la exhaustividad del sistema creado tras un entrenamiento para la categorización de los comentarios, alcanzando un porcentaje superior al 80% en el nivel de acuerdo de los dos investigadores, calculándolo sobre una muestra de más de 20 comentarios seleccionados de manera aleatoria, donde se obtuvo un índice de Kappa adecuado (Índice KC: 0.82; $p < 0.01$).

En cada una de las categorías los comentarios fueron registrados y se obtuvieron los porcentajes correspondientes; por ejemplo, en la categoría “Grado de inclusión” se hizo un recuento sobre el total de comentarios y, con posterioridad, se contabilizaron los referidos a la presencia de alumnado con discapacidad en el aula o en el centro (aspectos que aparecen en el análisis de cada categoría), teniendo en cuenta los comentarios que los docentes aportaron, considerando si la opinión era positiva o negativa.

Resultados

En las 32 entrevistas que se realizaron, se identificaron más de 500 unidades de análisis que permitieron identificar la percepción de los profesionales que trabajan en centros educativos extremeños acerca de la inclusión del alumnado con discapacidad. Cabe destacar que en torno a un 20% de los comentarios se refirieron a cuestiones relacionadas con la identificación sociodemográfica de los participantes (explicitados en la Tabla 1). El resto de unidades de análisis ($n=391$) fueron clasificadas en función de las categorías tomadas en consideración en este trabajo. Los resultados de esta categorización pueden observarse en la Tabla 4.

Las dos dimensiones en las que se observa un mayor porcentaje de mensajes son “recursos materiales” ($n=81$; $\%=20.71$) y “aportaciones COVID-19” ($n=81$; $\%=20.71$). Por el contrario, la “organización de recursos generales” ha sido la dimensión que ha registrado un menor porcentaje de mensajes ($n=46$; $\%=11.76$).

Tabla 4.

Frecuencia y porcentaje de los comentarios obtenidos en las entrevistas ordenados según categoría y dimensión

Dimensión	Carácter		
	Positivo	Negativo	
Adaptación curricular	48 (88.89%)	6 (11.11%)	
Organización del centro	Recursos funcionales	23 (50%)	0 (0%)
	Recursos personales	16 (34.78%)	0 (0%)
	Recursos materiales	7 (15.22%)	0 (0%)
Recursos materiales	Disposición	22 (57.90%)	16 (42.10%)
	Uso	30 (83.33%)	6 (16.67%)
	Estado	3 (42.85%)	4 (57.15%)
Colaboración	Familiar	5 (50%)	5 (50%)
	Especialistas externos	17 (77.22%)	5 (22.73%)
	Centros u asociaciones externas	28 (80%)	7 (20%)
Observaciones sobre el COVID-19	Recursos accesibles en el centro	10 (41.67%)	14 (58.33%)
	Involucración familiar	7 (31.81%)	15 (68.19%)
	Formación familiar	6 (30%)	14 (70%)
Grado de inclusión	Comunicación familiar	8 (53.33%)	7 (46.67%)
	En el aula	22 (55%)	18 (45%)
	En el centro	17 (77.22%)	5 (22.73%)

Adaptación curricular

En la tabla 4 se observa que la mayoría de los entrevistados responde positivamente al ítem dirigido a identificar si en el centro se llevan a cabo adaptaciones curriculares ($n=48$; $\%=88.89$); por ejemplo, el entrevistado 12 argumentó: “Cada uno tiene su programa”. Una minoría de la muestra respondió de forma negativa, como queda reflejado en el siguiente comentario: “En infantil no” (Entrevistado 22).

Organización del centro

Las valoraciones emitidas por los participantes sobre la organización del centro son muy positivas, aunque se observa que hay un mayor porcentaje de comentarios dirigidos a valorar los recursos funcionales ($n=23$; $\%=50$); por ejemplo, el entrevistado 28 indica que la organización de los recursos funcionales para trabajar con el alumnado con discapacidad se lleva a cabo “según sus necesidades”.

La disposición de recursos personales para trabajar con alumnos con necesidades también recibe un importante porcentaje de comentarios, tales como: “se les ofrece el apoyo que necesiten, en este caso, el apoyo de Pedagogía Terapeuta y de Audición y Lenguaje” (Entrevistado 20).

Recursos materiales

En cuanto a la dimensión “Recursos materiales”, se observa que un amplio porcentaje de los mensajes registrados tienen que ver con la disponibilidad de recursos ($n=38$; $\%=46.91$) y el uso de estos ($n=36$; $\%=44.44$), mientras que tan solo un 8.65% alude al estado en el que se encuentran los recursos ($n=7$).

En primer lugar, con respecto a la disponibilidad, existe una visión moderadamente positiva. Tan solo un 42.10% de los mensajes reflejan una insuficiencia de recursos disponibles como puede observarse en el siguiente comentario: “Me llevo mi propio ordenador” (entrevistado 32). En segundo lugar, con respecto al uso de los recursos materiales, se ha registrado un bajo porcentaje de comentarios en sentido negativo ($n=6$; $\%=16.67\%$). Por ejemplo, el entrevistado 29 expresa disconformidad con la siguiente expresión: “Todo se puede mejorar”. En tercer lugar, en cuanto al estado de conservación de los recursos materiales, se observa que casi un 60% de los mensajes registrados señalan que los recursos materiales disponibles no están en correcto estado. Por ejemplo, el entrevistado 4 indica: “Los recursos digitales deberían actualizarse”.

Colaboración

En relación con la categoría “Colaboración” ($n=67$; $\%=17.13$) se registraron tres tipos de respuestas en función del agente colaborador (familias, especialistas externos y asociaciones o centros externos), como puede observarse en la Tabla 4.

En primer lugar, las respuestas sobre la colaboración con las familias tienen una tendencia minoritaria ($n=10$; $\%=1.49$), registrándose un 50% de comentarios de carácter positivo (“colaboran con muchas cosas” [Entrevistado 11]) y el mismo porcentaje de comentarios negativos (“hay familias que no aceptan las necesidades de sus hijos” [Entrevistado 18]).

En segundo lugar, las respuestas dirigidas a valorar la colaboración con especialistas externos registran un porcentaje superior al de comentarios sobre colaboración familiar ($n=22$; $\%=32.83$), siendo en su mayoría de carácter positivo ($n=17$; $\%=77.23$). Por ejemplo, el entrevistado 21 manifiesta lo siguiente: “también nos ponemos en contacto con los profesores de extraescolares y las profesoras particulares”. Igualmente se observaron respuestas positivas hacia la colaboración que se establece con otros centros y asociaciones externas ($n=28$; $\%=80$).

Grado de inclusión

En la tabla 4 se percibe que un 15.82% ($n=62$) de los mensajes categorizados sobre el total versaron sobre el nivel de integración que el alumnado tiene en el centro ($n=22$;

$\%=35.48$) y en el aula ($n=40$; $\%=64.51$), habiendo una mayor proporción de mensajes sobre este último contexto. En ambos entornos se contempla que hay un porcentaje mayor de comentarios positivos, aunque esta proporción ocurre sobre todo en los mensajes referidos al grado de integración del alumnado con necesidades educativas en el centro con un bajo índice de mensajes negativos ($n=5$; $\%=22.72$). Con respecto al interrogante relativo a la plena inclusión del alumnado se observan opiniones discrepantes, debido a que un 50% del profesorado considera que se ha conseguido, frente a la otra mitad de docentes encuestados que considera que no.

En relación con si hay alumnado con discapacidad en el centro y el tipo de discapacidad que presentan, se tuvo en consideración la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11, World Health Organization, 2018) y el Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013), ambos en su última versión, para realizar un recuento de los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa según lo indicado por los docentes. En la Tabla 5 se aprecia que la discapacidad que se encuentra presente en mayor proporción en los centros educativos es la discapacidad intelectual ($n=12$; 27.9%), seguida de “Trastornos del lenguaje y la comunicación” ($n=7$; 16.27%) y del aprendizaje ($n=6$; 13.95%). El perfil de alumnos menos frecuente es el que presenta altas capacidades ($n=1$; $\%=2.32$).

Tabla 5.
Recuento discapacidades

Clasificación	Discapacidad	Recuento
Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	Discapacidad motora	6 (14.29%)
	Discapacidad intelectual	12 (28.57%)
	Discapacidad visual	2 (4.76%)
	Trastornos generalizados del desarrollo	3 (7.14%)
	Trastornos graves de conducta/ personalidad	3 (7.14%)
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	7 (16.67%)
	Trastornos del aprendizaje	6 (14.29%)
	Retraso madurativo	3 (7.14%)

Observaciones sobre el COVID-19

Finalmente, se les hizo una pregunta abierta para que expresaran sus opiniones sobre su actividad profesional durante el confinamiento y las sucesivas cuarentenas derivadas por la acción del COVID-19. Como se aprecia en la Tabla 4, más de la mitad de los entrevistados ($n=81$; $\%=61.72$) afirmó tener dificultades para seguir con sus funciones docentes durante las cuarentenas, pero solo algunos de ellos ofrecieron más información sobre las mismas.

Se observó que importantes porcentajes de respuestas tuvieron que ver con los recursos disponibles en el centro para trabajar durante la cuarentena ($n=24$; $\%=29.62$). Se aprecian mensajes positivos sobre los recursos accesibles en el centro ($n=10$; $\%=41.66$) con comentarios tales como: “No creo que carezcamos de ninguno” (Entrevistado 26). No obstante, también se han documentado comentarios negativos (“Dificultades en recursos personales” [entrevistado 11]).

Con respecto a la involucración familiar, se percibe que también se recibió una frecuencia moderadamente alta de comentarios ($n=22$; $\%=27.16$). Cerca de un 70% de las aportaciones indican que la participación de las familias es baja, con comentarios como: “Hay padres que vienen y no te escuchan” (entrevistado 19).

En relación con la formación de las familias, los entrevistados emitieron un importante porcentaje de mensajes ($n=20$; $\%=24.69$). De nuevo, hay que destacar que la mayoría de los entrevistados proporcionaron comentarios de carácter negativo ($n=14$; $\%=70$); por ejemplo, el entrevistado 15 expresa: “Tuvimos que enseñarles mucho a las familias”.

Por otra parte, cabe destacar que con respecto a la comunicación con las familias hay porcentajes similares de mensajes positivos (“La comunicación con los padres bien” [Entrevistado 23]) y negativos (“No podía contactar con la

A pesar de todo, la mayoría de los entrevistados manifiestan conocer la presencia de alumnado con discapacidad en su centro o en su aula, lo que indicaría que se lleva a cabo el principio de inclusión propuesto en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), donde se afirmaba que todo estudiante tenía el derecho a incorporarse a un sistema educativo normalizado, recibiendo los apoyos necesarios y participando en todos los aspectos de la vida escolar. La percepción de los y las docentes entrevistadas, a través de sus comentarios negativos, no son alentadores; de manera que, al igual que comparten

alumnado con cualquier tipo de discapacidad. Estos resultados van en la línea de los obtenidos por Van Steen y Wilson (2020), quienes encontraron que la mayoría de los docentes mostraba entusiasmo e interés para conseguir una correcta inclusión de los alumnos, como sucede en los mensajes recogidos en las entrevistas en relación con las adaptaciones curriculares.

Otra de las cuestiones que genera dificultades en la inclusión del alumnado con necesidades está relacionada con los recursos disponibles en los centros, soportes imprescindibles para la correcta interacción con los demás como indicaban Adolph y Franchak (2017); sin embargo, la mayoría de los entrevistados manifiestan falta de recursos personales especialistas, al igual que Cascone et al. (2020), y vacíos en la formación del profesorado para incluir de manera satisfactoria al alumnado con necesidades educativas. Esa tendencia negativa encontrada en la formación docente va en la línea de las aportaciones de Padilla, (2011), Campos y Pedraza, (2019), Díaz et al. (2019) y Fernández et al. (2019), quienes encontraron que los docentes, en su mayoría, consideraban que debían mejorar su formación sobre la atención a la diversidad, pues estas carencias formativas no favorecían la inclusión del alumnado porque no podían subsanar sus dificultades dentro del aula. Aunque se haya destacado la debilidad en la formación docente, al igual que González y Macías (2018) y Díaz et al. (2019), los entrevistados destacan el papel esencial del apoyo especializado en el desarrollo de las clases.

Las percepciones sobre la disponibilidad y estado de los

familia” [Entrevistado 17]), aunque las cifras son menores en este último caso.

Discusión

La presente investigación pretende analizar la inclusión educativa del alumnado con deficiencias o dificultades y conocer la suficiencia y adecuación de los recursos materiales y personales disponibles en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la comunidad de Extremadura. Debido a la situación ocasionada por la COVID-19, la muestra se ha recogido a través de entrevistas semiestructuradas, mediante vía telefónica.

Los resultados obtenidos sugieren que la mayoría de los docentes presentan diferentes dificultades para poder llevar a cabo con éxito sus funciones en los centros educativos.

otros autores (Jury et al., 2021; Hind et al., 2019; Van Steen & Wilson 2020), concluimos que actualmente se encuentran barreras que impiden la mencionada inclusión educativa de forma exitosa; de ello se desprende la que presencia en el centro de alumnado con dificultades no implica la plena inclusión de los mismos, si no se tienen en cuenta las demandas actuales (Echeita & Ainscow, 2011).

Sin embargo, un aspecto clave para la inclusión educativa es la actitud del profesorado y, en este sentido, cabe destacar la percepción tan positiva que tienen los docentes entrevistados sobre las diferentes adaptaciones que recibe el recursos materiales se encuentran en sintonía con las investigaciones de López et al. (2012) e indican, en la mayoría, que los docentes cuentan con ellos en el aula y consideran que estos se encuentran en buen estado; con respecto al uso, unos docentes declaran hacer uso y otros afirman que no; parece ser que, como afirma Rodríguez (2019), las herramientas tecnológicas tan solo se utilizan como apoyo complementario de manera ocasional y, probablemente esta práctica esté impidiendo el acceso al aprendizaje de diferentes alumnos si tenemos en cuenta que los diferentes recursos materiales, sean digitales o no, facilitan el aprendizaje del alumnado (Alper & Goggin, 2017).

Los resultados, acordes con los de Tello y Cascales (2015), muestran que el alumnado con dificultades no disfruta de un correcto uso y aprovechamiento de los diferentes recursos materiales; la causa, para estos autores, estriba en la falta de formación docente, a pesar de que varios estudios hayan demostrado la funcionalidad de los recursos tecnológicos en el aula con el alumnado con dificultades (Rodríguez & Arroyo, 2014).

En este estudio, también se han analizado las diferentes colaboraciones llevadas a cabo con agentes externos al centro, y se aprecia que las colaboraciones con los diferentes centros o especialistas externos son, en su mayoría, positivas frente a los comentarios registrados sobre las colaboraciones con las familias; en ellas, no se encuentran diferencias significativas, en función de si se tienen perspectivas positivas o negativas una vez que estas se llevan a

cabo, pero, cabe destacar que son muy escasas las colaboraciones con las familias en consonancia con los datos obtenidos en Fernández et al. (2021), donde, por un lado, los familiares manifestaban que por sus deberes laborales y domésticos tenían una baja comunicación con los docentes, pero, por otro lado, más de la mitad de los familiares manifestaron se mostró descontento en relación a la atención y comunicación mostrada por el profesor.

Finalmente, teniendo en cuenta los resultados sobre las dificultades encontradas desde la aparición de la COVID-19, al igual que puso de manifiesto Fernández et al. (2021), la mayoría de los obstáculos declarados estaban relacionados con el ámbito familiar, en especial con la escasa comunicación y, de forma reiterada, al igual que Tello y Cascales, (2015), con el uso y disfrute correcto de los recursos disponibles, a pesar de la importancia que tiene la formación sobre el uso de los mismos para afrontar nuevas situaciones educativas.

Conclusiones

En definitiva, podemos concluir que hay una amplia presencia de los ANEAE en los diferentes centros educativos, donde en su mayoría, se les ofrece una respuesta educativa adaptada a las mismas. Los diferentes recursos, ya sean materiales o personales, se han empleado como herramientas para la mejora del proceso educativo; la mayoría de los docentes entrevistados manifiesta opinan que los recursos materiales están disponibles, pero parece que no tienen la misma percepción con respecto al uso.

Por otra parte, casi todos los docentes entrevistados proporcionan mensajes negativos sobre los recursos personales, en discrepancia a los recursos materiales, reflejando en sus respuestas una gran variedad de comentarios o apreciaciones positivas, lo que denota que los centros de Educación Infantil y Educación Primaria están dotados con recursos materiales, pero carecen de personal docente, por ello esta falta debería ser subsanada.

Sin duda alguna, los recursos materiales son esenciales en la mayoría de los centros para poder llevar a cabo la práctica docente, pero como podemos apreciar, aun disponiendo de todo tipo de materiales y estando en buen estado, gran parte de los docentes los utilizan, pero por sus respuestas no los consideran imprescindibles. A pesar de que los diferentes dispositivos electrónicos o las tecnologías de la información y la comunicación permiten al alumnado avanzar hacia su autonomía, acceder a la información, facilitar estrategias de procesamiento y responder a sus intereses, la mayoría de los entrevistados demandan como medios más adecuados para el incremento de materiales personales, la colaboración de las familias y los especialistas externos.

Referencias

- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., & López, L. M. G. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio (Disability awareness through an integrated program of sport education and service-learning). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Adolph, K. E., & Franchak, J. M. (2017). The development of motor behavior. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 8(1-2). <https://doi.org/10.1002/wcs.1430>
- Alper, M., & Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media and Society*, 19(5), 726-740. <https://doi.org/10.1177/1461444816686323>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Bautista, Y., & Zúñiga, M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. *Retos y experiencias en educación básica. Conrado*, 17(79), 81-88. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200081&lng=es&tlng=es
- Campo, M. Á., Castro, P. C., Álvarez, E. Á., & Álvarez, M. Á. (2018). How do educational specialists value the combined education modality? *Aula Abierta*, 47(2), 177-184. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.47.2.2018.177-184>
- Campos, M., & Pedraza, A. P. (2019). Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral. *Revista Colombiana de educación*, 77, 107-128. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6977>
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Cascone, C., de Cesare, G.R., & D'Elia, F. (2020). Physical education teacher training for disability. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(3), 634-644. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc3.16>
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Colman-Ramírez, F. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8, 31-32. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.31>
- Coronel, J. (2015). Disponibilidad de infraestructura y recursos tecnológicos en el sistema escolar de educación básica del distrito metropolitano de Quito. *Enfoque*, 2,

- 39-76. <https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v2n1.10>
- Díaz, M., Villagra, A., & Castejón, F.J. (2019). Coordination between physical education teachers and physical therapists in physical education classes: the case of the autonomous community of Madrid in Spain. *Movimiento*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81733>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. En J. Soto (Ed.), *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Vol. 12, pp.26-46). Junta de Extremadura.
- Felipe-Rello, C., Garoz Puerta, I., & Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física (Changing attitudes towards disability: design of an awareness program in Physical Education). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 713-721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Fernández, J. C. L. (2022). Valoración de los contenidos de Expresión Corporal por parte de los futuros maestros en la asignatura de Actividades Físicas Artístico-expresivas de la mención de Educación Física (subject of Artistic-expressive Physical Activities of the mention of Physical Education). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 205-214. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87553>
- Fernández, J. M., Jiménez, F., Navarro, V., & Sánchez, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 138-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>
- Fernández, M. J., Pérez, L., & Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463-479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981>
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2021). Inclusion of multilingual students-teachers' perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011439>
- González Rivas, R. A., Gastélum-Cuadras, G., Velducea, W., González Bustos, J. B., & Domínguez Esparza, S. (2021). Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México (Analysis of teaching experience in Physical Education classes during COVID-19 confinement in Mexico). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 1-11. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86242>
- González, I., & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad (Lifelong learning as a tool to improve physical education teachers' intervention with students with disabilities). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 118-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/55056>
- Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66, 424-437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Jury, M., Perrin, A.L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Frontiers in Education*, 6. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.655356>
- Knight, C., Clegg, Z., Conn, C., Hutt, M., & Crick, T. (2022). Aspiring to include versus implicit 'othering': Teachers' perceptions of inclusive education in wales. *British Journal of Special Education*, 49(1), 6-23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12394>
- Leiva-Olivencia, J. J., López-Berlanga, M. C., Espigares, A. M., & Lirola, F. V. (2021). Compulsory education teachers' perceptions of resources, extracurricular activities and inclusive pedagogical training in Spain. *Sustainability*, 13(9), 5171. <http://dx.doi.org/10.3390/su13095171>
- 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, M. A., Almazán, F., Losada, O., & Heredero, E. (2012). Estudio de la organización y uso de los recursos educativos en el aula de la educación primaria: estudio de estudio de caso. *Revista Iber-Americana de estudio en educación*, 7(4), 152-174. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee>
- Mónico, P., Kofi Mensah, A., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., & Rodríguez, C. (2020). Teacher knowledge and attitudes towards inclusión: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 527-543. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526>
- Montanero, M. (2014). El análisis del discurso educativo en el aula: Una revisión de las principales alternativas metodológicas. En A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. Souza y R. Luego (Ed.), *Investigación Cualitativa En Educación* (Vol. 1, pp.122-127). Ludomedia.
- Ortiz-Jiménez, L., Figueredo-Canosa, V., López, M. C., & Berlanga, M. C. L. (2020). Teachers' perceptions of the use of icts in the educational response to students with disabilities. *Sustainability*, 12(22), 1-12.

- <https://doi.org/10.3390/su12229446>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V., & Romero-López, M. A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educación*, 56(1), 109-127. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1088>
- Pérez-Jorge, D., & Rodríguez-Jiménez, M.C. (2011). Actitudes de los maestros hacia las necesidades especiales de los alumnos En O. M. Alegre (Ed.), *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp.180-196). Ariel.
- Pérez-Jorge, D., & Leal, E. (2011). Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. En O. M. Alegre (Ed.), *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp. 135-146). Ariel.
- Pira, M. A. (2015). *Accesibilidad a las TIC: dificultades motoricas*. (Trabajo fin de Grado) Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de Pira_Tugores_Maria_Agueda.pdf (uib.es)
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 135-145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J., & Velez, G. (2019). Augmented reality in educational inclusion. A systematic review on the last decade, *Frontiers in Psychology*, 10. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01835>
- Richardson, R. J. (2012). *Pesquisa social: métodos y técnicas*. (3a ed.). Atlas.
- Rodríguez, E. (2019). *La influencia de las Tics en los centros educativos*. (Trabajo Fin de Grado) Universidad de La Laguna.
- Rodríguez, M., & Arroyo, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, 108-126.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research and Reviews*, 4, 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sanches, I., & Soares, S. (2021). The national policy on special education for school inclusion in Angola: Perceptions of those involved in the process. [La politique nationale d'éducation spéciale pour l'inclusion scolaire en Angola: perceptions des personnes impliquées dans le processus] *Revista Lusofona De Educacao*, 54, 119-135. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle54.08>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez-Linares, J. J., & Molero-Jurado, M. del M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Tello, I., & Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias tic en los docentes. *Revista Iberoamericana de la Educación Digital*, 18(2), 355-383. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13536>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO and Ministry of Education and Science (Spain).
- Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal: enjeux et défis [Accommodating students with invisible disabilities at the Université du Québec à Montréal: issues and challenges]. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 77, 37-54. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0037>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad (Pre-service Physical Education Teacher Education: a view from attention to diversity). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 597-604. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/download/74180/45765>
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: a meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- World Health Organization. (2018). *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*. World Health Organization. <https://icd.who.int/>
- Zamora, M. T. (2021). Cuestionario sobre percepciones de docentes e intérpretes sobre la educación de alumnado con discapacidad auditiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 119-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/636/0>