

Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva

Remedios de Haro Rodríguez¹; Amalia Ayala de la Peña²; María Victoria Del Rey Gil³

Recibido: Febrero 2019 / Evaluado: Septiembre 2019 / Aceptado: Octubre 2019

Resumen. Uno de los objetivos señalados por la UNESCO (2015), en la promulgación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, reside en promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Para promover este tipo de educación es preciso conocer las barreras al aprendizaje y la participación presentes en los centros educativos, con la finalidad de eliminar las mismas y, establecer procesos de cambio y mejora dirigidos a alcanzar dichos ideales.

Este trabajo muestra los resultados obtenidos en un estudio dirigido a conocer las barreras hacia la inclusión presentes en los centros educativos, de un municipio de la Región de Murcia (España). El diseño de investigación adoptado es cuantitativo, no experimental y de corte descriptivo. La muestra está formada por los cinco centros de enseñanza obligatoria existentes en el municipio de Torre Pacheco, concretamente han participado 122 docentes. El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario ad hoc, compuesto por tres dimensiones (contexto educativo, recursos educativos y proceso educativo). Los resultados de este trabajo muestran la existencia de barreras que, limitan el acceso y las oportunidades de aprendizaje del alumnado en los contextos, los recursos y los procesos educativos de los centros estudiados, así como la presencia de diferencias significativas en la identificación de dichas barreras en función de la etapa educativa donde el profesorado ejerce su labor así como, de la titularidad del centro. Como conclusión cabe destacar la importancia de identificar dichas barreras para iniciar procesos de cambio y mejora de la realidad educativa que permitan alcanzar una educación mejor para todos, más equitativa y por ende, inclusiva.

Palabras clave: inclusión; calidad de la educación; práctica pedagógica; mejora educativa; enseñanza obligatoria.

[en] Promoting equity in educational centres: to identify learning and participation obstacles in order to foster a more inclusive education

Abstract. One of the goals proposed by the UNESCO (2015), in the proclamation of the 2030 Agenda for Sustainable Development, is to promote an inclusive, equitable and quality education for everyone. In order to foster this type of education, it is necessary to identify the learning and participation obstacles present in the educational centres, with the aim of removing them and establishing processes of change and improvement intended to achieve that goal.

This paper shows the results obtained in a study aimed at distinguishing the barriers to inclusion present in the educational centres of a town in the Region of Murcia (Spain). The research design implemented is descriptive, in the form of a survey, and it is aimed at providing information related to the current situation in order to subsequently take decisions. The sample is made up of five Compulsory Education centres located in the town of Torre Pacheco, specifically 122 teachers have taken part. The tool for the data gathering has been an ad-hoc questionnaire, formed by three dimensions (educational context, educational resources and educational process). The results of this paper evidence obstacles which restrict the students' access and learning opportunities regarding the educational context, resources and processes of the studied centres, as well as meaningful differences in the identification of such barriers, based on the educational stage in which teachers perform their work and on the centre ownership. As a conclusion, it is necessary to highlight how important it is to identify such obstacles, so that processes of change and improvement of the educational reality can be implemented, allowing to achieve a better education for everyone, more equitable and, consequently, inclusive.

Keywords: inclusion; quality of education; teaching practice; educational improvement; compulsory education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumento de recogida de información. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de los datos. 3. Resultados y discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad de Murcia (España).
E-mail: rdeharor@um.es

² Universidad de Murcia (España).
E-mail: amayala@um.es

³ Universidad de Murcia (España).
E-mail: mv.delreygil@um.es

Cómo citar: De Haro Rodríguez, R.; Ayala de la Peña, A.; Del Rey Gil, M. V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 341-352.

1. Introducción

En el siglo XXI organismos internacionales de ámbito global como la UNESCO (2016 a), nos recuerdan y enfatizan el derecho de toda persona a recibir una Educación Inclusiva. No hay lugar a dudas con relación a que la educación es un derecho fundamental e inalienable que reclama esfuerzos para su desarrollo. En la actualidad, ese derecho adquiere unas señas de identidad concretas, perseguir la igualdad desde la equidad y ofrecer una educación de calidad para todos, inclusiva e intercultural. Así, se ha puesto de manifiesto en la Declaración de Incheón (UNESCO, 2016 b) para la Educación 2030, donde se reafirma el objetivo de garantizar una educación para todos, inclusiva, equitativa y de calidad, donde se ofrezcan oportunidades de aprendizaje para todos y durante toda la vida.

La inclusión y la equidad aparecen como piezas clave para desarrollar sistemas educativos de calidad (Ainscow, 2007) y, como han puesto de manifiesto Booth y Ainscow (2002), el primer paso a acometer es identificar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en las culturas, las políticas y las prácticas educativas de los centros educativos, ya que estas pueden estar perpetuando la exclusión y, por lo tanto, impidiendo el fomento de la educación que queremos. Precisamente, diferentes investigaciones han señalado la necesidad de acometer este proceso, dirigiéndose sus trabajos a conocer las fortalezas y las debilidades existentes en la institución educativa con la finalidad de promover procesos de cambio y mejora. Entre estos estudios aparecen los realizados por Arnaiz y Guirao (2015); Arnaiz, De Haro y Guirao (2015); Escarbajal, Arnaiz y Giménez (2017), en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; o los trabajos centrados en Educación Superior desarrollados por Ryan y Struhs (2004); Moriña (2015); así como Sandoval, Simón y Márquez (2019).

El viaje hacia la inclusión implica el conocimiento de la realidad y de aquellos factores que limitan la participación del alumnado y, por tanto, del desarrollo de una educación de calidad y equitativa. Este proceso solamente va a tener sentido si se realiza desde un marco de colaboración, para promover el desarrollo profesional y de nuestras comunidades. Para ello, el profesorado debe establecer redes intercentros, abandonando planteamientos individuales para convertirse en comunidades profesionales vinculadas a su territorio y a la mejora educativa. Solamente desde estos marcos de acción colaborativos va a ser posible afrontar los desafíos presentes como han señalado Gordó (2010); Daly (2017); López, Civís y Díaz-Gibson (2018).

Precisamente, el objetivo general de este trabajo reside en conocer las barreras al aprendizaje y la participación presentes en los centros educativos del municipio de Torre Pacheco (Murcia), desde la perspectiva del profesorado. Objetivo que sacará a la luz debilidades y fortalezas y que permitirá conocer la realidad de los centros estudiados. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las barreras al aprendizaje y la participación existentes en el contexto educativo del territorio estudiado.
- Conocer las barreras al aprendizaje y la participación presentes en los recursos educativos de los centros.
- Identificar las barreras de los procesos educativos de los centros para promover la inclusión.
- Y, por último, estudiar las posibles diferencias significativas en las barreras identificadas en el contexto, los recursos y los procesos educativos de los centros estudiados en función de las variables relativas a: sexo, etapa educativa y titularidad del centro (privado-concertado o público).

2. Método

Este trabajo forma parte de una de las líneas de investigación presentes en el Máster Universitario en Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas, de la Universidad de Murcia, dirigida a identificar las barreras al aprendizaje y a la participación existentes en los centros educativos y en sus comunidades para promover una educación inclusiva. Con esta finalidad, se ha diseñado un estudio descriptivo con una metodología cuantitativa, donde se ha utilizado un cuestionario elaborado ad hoc como instrumento de recogida de información.

2.1. Participantes

El contexto de la investigación desarrollada se sitúa en la zona urbana del municipio de Torre Pacheco (Región de Murcia). Según los datos facilitados por el Centro Regional de Estadística de Murcia (2018), su población asciende a

18.083 habitantes, de ellos el 35.5% proceden del extranjero, en una gran proporción del continente africano (58.4%), y de América (22.6%).

En este estudio han participado los cinco centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria presentes en la zona urbana de este municipio; tres de estos centros son de titularidad pública y los otros dos restantes de titularidad privada concertada. La población invitada a participar en el estudio ha sido de 257 docentes. La muestra participante ha sido de 122 personas. Los datos anteriormente expresados nos llevan a describir el tamaño muestral con un nivel de confianza del 95% ($Z=1.96$) y, un error muestral del 6.4%, en 122 participantes. Para caracterizar con mayor detalle estos datos en función de algunas variables sociodemográficas (sexo, etapa educativa y titularidad del centro), diremos que el 77% del profesorado consultado son mujeres y el 23% restante, hombres; con relación a la etapa educativa donde desarrollan su labor profesional, el 27.9% se encuentra en Educación Infantil, el 54.9% en Educación Primaria y, el 17.2 % restante, en Educación Secundaria; por último, señalar que el profesorado de la enseñanza pública o privada aparece representado del mismo modo, el 50% de los docentes se encuentra en centros de titularidad pública y el 50% restante en centros privados concertados.

2.2. Instrumento de recogida de información

Para dar respuesta a los objetivos planteados se construyó como instrumento de recogida de información un cuestionario ad hoc. Para su elaboración se tuvo en cuenta otros instrumentos dirigidos de igual manera, a identificar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en los centros educativos (Ainscow y Booth, 2002; Arnaiz y Guirao, 2015). Tras su proceso de validación a cargo de seis jueces-expertos en la materia estudiada quedó definido el cuestionario con la presencia de 52 ítems, distribuidos en tres dimensiones, “Contexto Educativo”, “Recursos educativos” y “Proceso Educativo”.

En primer lugar, en la dimensión “contexto educativo” (ítems 1-17), se presentan un conjunto de enunciados, referidos a los elementos, factores, condicionantes o actitudes presentes en el alumnado, docentes y familias, que pueden favorecer o no, las relaciones y el buen clima en la realidad del contexto educativo, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de esta dimensión se puede analizar las barreras al aprendizaje y la participación existentes en el contexto escolar. Estos ítems se muestran en la Tabla 1.

Tabla. 1. Ítems presentes en la dimensión Contexto Educativo

Dimensión CONTEXTO EDUCATIVO	
1.	El respeto y la aceptación de las diferencias es una seña de identidad del centro.
2.	Los docentes muestran una actitud favorable a la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
3.	Las familias aceptan con agrado la diversidad del alumnado presente en el centro.
4.	El alumnado se relaciona con naturalidad y aceptación de las diferencias.
5.	El clima de convivencia existente en el centro es bueno.
6.	El centro educativo dispone de proyectos para promover una Educación Inclusiva.
7.	El profesorado establece de forma conjunta las medidas ordinarias a contemplar en el Plan de Atención a la Diversidad.
8.	En el centro se promueven actividades para disminuir las prácticas discriminatorias.
9.	Se desarrollan jornadas de convivencia en el centro educativo.
10.	El grado de coordinación entre el profesorado y especialistas es positivo.
11.	El equipo directivo fomenta el desarrollo de acciones de mejora e innovación.
12.	El equipo directivo recoge las opiniones del profesorado para la mejora y la innovación.
13.	Existen cauces para recoger las opiniones del alumnado (asambleas, tutorías...).
14.	El profesorado dispone de formación en relación a la utilización de estrategias metodológicas y organizativas favorecedoras de la atención a la diversidad.
15.	En el centro se desarrollan actividades conjuntas de formación del profesorado para promover una Educación Inclusiva.
16.	Se organizan actividades para la participación de las familias del alumnado.
17.	Las familias participan en las actividades propuestas por el centro

En segundo lugar, en la dimensión “recursos educativos” (ítems 18-35), se recogen indicadores relacionados con la colaboración de las instituciones del entorno, así como de diferentes agentes educativos, la existencia de materiales, recursos y técnicas que fomentan la educación inclusiva. Esta dimensión nos muestra si las medidas que se llevan a cabo son suficientes. Del mismo modo, ayuda a apreciar si los recursos presentes en los centros son óptimos para el desarrollo de la educación inclusiva. Los ítems de esta dimensión aparecen definidos en la siguiente Tabla 2.

Tabla. 2. Ítems presentes en la dimensión Recursos Educativos

Dimensión RECURSOS EDUCATIVOS	
18.	Las instituciones del entorno representan un recurso para el centro educativo.
19.	La participación y coordinación con asociaciones y entidades para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo es real.
20.	Las familias colaboran y representan un recurso para el centro.
21.	Existe un Plan de Acogida para el profesorado que se incorpora al centro.
22.	Existe un Plan de Acogida para las familias y el alumnado recién llegado al centro.
23.	Las instalaciones del centro son adecuadas y están bien equipadas.
24.	El centro cuenta con diversidad de recursos materiales y tecnológicos.
25.	Los profesionales que intervienen en un mismo grupo trabajan en equipo y unifican criterios de actuación.
26.	Los docentes colaboran en la elaboración de materiales didácticos para responder a la diversidad del alumnado.
27.	Se promueven medidas de apoyo dentro del aula ordinaria.
28.	Se facilita al alumnado la utilización de diferentes espacios del centro para su utilización con distintos fines.
29.	Se utilizan los agrupamientos flexibles.
30.	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación están presentes y son un recurso utilizado día a día.
31.	Los rincones de trabajo se utilizan como estrategia organizativa y metodológica.
32.	Se utiliza el trabajo por proyectos en el aula.
33.	Se emplea el aprendizaje cooperativo.
34.	Se desarrollan actividades en el aula con diferentes niveles de dificultad para dar respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.
35.	Los familiares así como otras personas participan como voluntarios en el desarrollo de actividades coordinadas por los docentes.

Por último, y en tercer lugar, en la dimensión “proceso educativo” (ítems 36-52), aparecen indicadores para analizar las metodologías y las estrategias didácticas que ponen en marcha los docentes, así como la participación de las familias en la vida del centro. Los ítems presentes en esta dimensión se muestran en la Tabla 3.

Tabla. 3. Ítems presentes en la dimensión Proceso Educativo

Dimensión PROCESO EDUCATIVO	
36.	Las unidades de programación se adaptan a la diversidad del alumnado presente en el aula.
37.	Existe alternancia entre el trabajo individual y en grupo.
38.	Se enseña al alumnado a trabajar de forma cooperativa.
39.	Se promueve el apoyo entre el alumnado a través de la tutoría entre iguales.
40.	El alumnado respeta las diferencias presentes entre sus iguales.
41.	Se utilizan diferentes estrategias metodológicas para favorecer la atención a la diversidad.
42.	Se ofrece apoyo al alumnado con altas capacidades.
43.	Las familias participan en diferentes actividades propuestas desde el Plan de Acción Tutorial y Plan de Atención a la Diversidad.
44.	Los materiales están adaptados a las características y necesidades de los docentes.
45.	Las instituciones de la comunidad desarrollan actividades en el centro y las aulas con una finalidad educativa.
46.	Se realizan actividades para fomentar la interculturalidad.
47.	Existen actividades dinámicas, variadas y accesibles a todo el alumnado.
48.	El apoyo es desarrollado por cualquier docente del centro.
49.	En el centro se utilizan los agrupamientos flexibles.
50.	Cuando el apoyo es realizado fuera del aula ordinaria existe coordinación entre los docentes.
51.	Se usan diferentes instrumentos para la evaluación del alumnado.
52.	Los docentes evalúan el proceso de enseñanza y establecen mejoras.

La respuesta a estos indicadores se realiza a través de una escala tipo Likert, con 5 opciones de respuesta – Total Desacuerdo, Desacuerdo, No tengo opinión formada (ni acuerdo, ni desacuerdo), Acuerdo y Total Acuerdo–, para valorar cada una de los 52 ítems propuestos.

La fiabilidad global del instrumento es muy alta, al poseer un coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha = .905$. Si tenemos en cuenta la fiabilidad presente en cada una de las dimensiones, esta también es muy buena en la dimensión Contexto Educativo ($\alpha = .909$), y buena en la dimensión Recursos Educativos ($\alpha = .680$) y Proceso Educativo ($\alpha = .760$). Estos datos nos llevan a afirmar la fiabilidad del instrumento para identificar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en el contexto, los recursos y los procesos educativos que obstaculizan la inclusión educativa.

1.3. Procedimiento

Tras la validación del cuestionario elaborado ad hoc para la recogida de información se procedió a visitar los centros educativos objeto de estudio y, a informar de las finalidades y posibilidades de la investigación a cada uno de los equipos directivos. Estos se encargaron de hacer la propuesta en cada institución al conjunto del profesorado y, tras su aceptación y compromiso, se visitaron los centros y se entregaron los cuestionarios, explicando a quienes lo requerían las finalidades del trabajo y las posibles dudas o interrogantes existentes. En este encuentro se insistía en la comunicación de los resultados encontrados y en la disponibilidad del grupo para realizar una presentación de los mismos en aras a conocer las barreras al aprendizaje y la participación presentes y establecer procesos de cambio y mejora en los centros educativos. Se dejó un tiempo para la cumplimentación de los cuestionarios – de 15 a 20 días– y, tras su recogida se procedió a analizar la información con el programa estadístico SPSS, versión 24. Por último, se comunicó a los centros la disponibilidad de los resultados insistiendo en su presentación y descripción en función de su disponibilidad e interés.

1.4. Análisis de los datos

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS en su versión 24, adoptando el nivel de significación bilateral de $p < 0.05$ en todo el estudio. Para dar respuesta a los primeros objetivos se ha realizado un análisis descriptivo de frecuencias, porcentajes, medianas, medias y desviación típica. En el último objetivo específico dadas las condiciones de no normalidad de la muestra se ha recurrido a la utilización de la estadística inferencial no paramétrica, en concreto la prueba U de Mann-Whitney para la comparación de medias de dos muestras independientes y, la prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes de tres o más grupos (Siegel, 1990).

2. Resultados y discusión

Procedemos a presentar los resultados obtenidos teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados en el trabajo, al mismo tiempo que realizamos una discusión de los mismos. Para los tres primeros objetivos utilizamos estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, mediana (*Mdn*), media (*M*) y desviación típica (*DT*); identificando como barreras al aprendizaje y la participación en las dimensiones analizadas –contexto, recursos y proceso educativo–, todos aquellos ítems que obtienen una media inferior a 4.00. Para el cuarto objetivo hemos utilizado la estadística inferencial no paramétrica.

En el primer objetivo específico, “*Analizar las barreras al aprendizaje y la participación existentes en el contexto educativo del territorio estudiado*”, los principales obstáculos presentes en los centros estudiados aluden a las familias y al desarrollo de proyectos de formación. De este modo, destacan los ítems referidos a las familias, ítem 17 ($M=3.50$), ítem 3 ($M=3.61$), e ítem 16 ($M=3.85$), que aluden a la participación en las actividades propuestas, a la aceptación por parte de las familias de la diversidad del alumnado existente en el centro y a la organización de actividades para este colectivo. Sin lugar a dudas ante esta realidad, para construir prácticas inclusivas, cabe mejorar la comunicación, la presencia y la participación de las familias de los centros estudiados, huyendo de planteamientos unidireccionales para adoptar una comunicación bidireccional; y generar comunidades de convivencia para aprender y construir una educación equitativa para todos (Garreta, 2017; López Melero, 2018). Otro de los inconvenientes señalados por el profesorado ha sido la ausencia de actividades conjuntas de formación del profesorado para promover una Educación Inclusiva (Ítem 15, $M=3.76$). A este respecto, cabe poner de manifiesto la necesidad de vincular el desarrollo de la inclusión como un proyecto de centro (Ainscow, 2007), e incluso de comunidad a través del establecimiento de redes socioeducativas para el apoyo y la colaboración en la búsqueda y conquista de nuestros ideales; los centros no pueden actuar de forma aislada (Arnaiz, de Haro y Azorín, 2018; Daly, 2017; Gordó, 2010) y como señalan López et al. (2018, p. 235), “...cada vez más se está optando por el lado social de la educación para afrontar los retos educativos actuales, dado el potencial que tienen los vínculos y las interacciones, siendo el capital social su máxima expresión”.

Junto a estos inconvenientes, en los centros educativos se encuentran muchas posibilidades en su contexto educativo como muestran las buenas puntuaciones obtenidas en los ítems referidos al respeto y aceptación de las diferencias como seña de identidad del centro (Ítem 1, $M=4.50$); a la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Ítem 2, $M=4.39$); a la promoción de actividades para disminuir las prácticas discriminatorias existentes (Ítem 8, $M=4.25$); y al grado de coordinación entre el profesorado (Ítem 10, $M=4.43$), y a la recogida por parte de los equipos directivos de las opiniones del profesorado para establecer mejoras (Ítem 12, $M=4.24$). Los buenos resultados anteriormente señalados muestran las posibilidades presentes en el contexto educativo analizado. En la siguiente Tabla 4 se muestran los obstáculos y las posibilidades o fortalezas existentes en esta dimensión.

Tabla. 4. Estadísticos descriptivos referidos a la dimensión Contexto Educativo

	Total. Desac.	Des.	No tengo opinión formada	De Acuerdo	Total Acuerdo	<i>Mdn.</i>	<i>M.</i>	<i>DT</i>
1. El respeto y la aceptación de las diferencias es una señal de identidad del centro								
Frq.	121	1	3	3	42	72	5.00	4.50
%	100	.8	2.5	2.5	34.7	59.5		
2. Los docentes muestran una actitud favorable a la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo								
Frq.	121	1	4	7	44	65	5.00	4.39
%	100	.8	3.3	5.8	36.4	53.7		
3. Las familias aceptan con agrado la diversidad del alumnado presente en el centro								
Frq.	121	1	13	34	57	16	4.00	3.61
%	100	.8	10.7	28.1	47.1	13.2		
4. El alumnado se relaciona con naturalidad y aceptación de las diferencias								
Frq.	122	1	7	8	67	39	4.00	4.11
%	100	.8	5.7	6.6	54.9	32		
5. El clima de convivencia existente en el centro es bueno								
Frq.	122	1	4	3	62	52	4.00	4.31
%	100	.8	3.3	2.5	50.8	42.6		
6. El centro educativo dispone de proyectos para promover una Educación Inclusiva								
Frq.	121	1	6	15	54	45	4.00	4.12
%	100	.8	5	12.4	44.6	37.2		
7. El profesorado establece de forma conjunta las medidas ordinarias a contemplar en el Plan de Atención a la Diversidad								
Frq.	121	1	5	12	54	49	4.00	4.20
%	100	.8	4.1	9.9	44.6	40.5		
8. En el centro se promueven actividades para disminuir las prácticas discriminatorias								
Frq.	122	1	4	13	50	54	4.00	4.25
%	100	.8	3.3	10.7	41	44.3		
9. Se desarrollan jornadas de convivencia en el centro educativo								
Frq.	122	3	10	14	58	37	4.00	3.95
%	100	2.5	8.2	11.5	47.5	30.3		
10. El grado de coordinación entre el profesorado y especialistas es positivo								
Frq.	122	1	-	3	60	58	4.00	4.43
%	100	.8	-	2.5	49.2	47.5		
11. El equipo directivo fomenta el desarrollo de acciones de mejora e innovación								
Frq.	121	-	8	9	53	51	4.00	4.21
%	100	-	6.6	7.4	43.4	41.8		
12. El equipo directivo recoge las opiniones del profesorado para la mejora y la innovación								
Frq.	119	1	7	14	59	38	4.00	4.24
%	100	.8	4.1	7.4	45.5	42.1		
13. Existen cauces para recoger las opiniones del alumnado (asambleas, tutorías...)								
Frq.	119	1	7	14	59	38	4.00	4.06
%	100	.8	5.9	11.8	49.5	31.9		
14. El profesorado dispone de formación en relación a la utilización de estrategias metodológicas y organizativas favorecedoras de la atención a la diversidad								
Frq.	121	2	5	19	61	34	4.00	3.99
%	100	1.7	4.1	15.7	50.4	28.1		
15. En el centro se desarrollan actividades conjuntas de formación del profesorado para promover una Educación Inclusiva								
Frq.	122	2	12	28	51	29	4.00	3.76
%	100	1.6	9.8	23	41.8	23.8		
16. Se organizan actividades para la participación de las familias del alumnado								
Frq.	122	-	15	15	65	27	4.00	3.85
%	100	-	12.3	12.3	53.3	22.1		
17. Las familias participan en las actividades propuestas por el centro								
Frq.	121	3	23	22	56	17	4.00	3.49
%	100	2.5	19	18.2	46.3	14		

El objetivo específico número dos alude a, “*Conocer las barreras al aprendizaje y la participación presentes en los recursos educativos de los centros*”. En este sentido, los principales obstáculos encontrados hacen referencia a la utilización de medidas de atención a la diversidad como son los proyectos de trabajo (Ítem 32, $M=3.32$) y en menor medida la utilización de otras medidas como pueden ser los rincones (Ítem 31, $M=3.91$). No cabe duda de la importancia de utilizar estas estrategias organizativas y metodológicas para diversificar el proceso de enseñanza-

aprendizaje y responder a las necesidades de todos los estudiantes en un contexto inclusivo (Arnaiz et al., 2015; Casanova, 2017; Escarbajal et al., 2017). La acogida a las familias y al alumnado de reciente incorporación también es considerada una barrera (Ítem 22, $M=3.51$) así como al profesorado que se incorpora por primera vez al centro (Ítem 21, $M=3.52$); unido a ello, nos encontramos con obstáculos al no incorporar como recurso las instituciones del entorno existentes (Ítem 18, $M=3.79$), así como, la participación y coordinación con asociaciones vinculadas a la atención a la diversidad (Ítem 19, $M=3.68$); del mismo modo, las familias no representan un recurso para la vida de los centros (Ítem 20, $M=3.62$) al no participar los padres, las madres, y familiares en las actividades académicas (Ítem 35, $M=3.73$). A este respecto, no podemos olvidar como ha señalado Álvarez-Álvarez (2017), la importancia de la participación de la comunidad y de sus instituciones, así como de las familias en el desarrollo formativo del alumnado y en la necesidad de su participación para construir escuelas democráticas y por ende, inclusivas (Apple y Beane, 1997). En la siguiente Tabla 5, se muestran estos resultados junto a las posibilidades presentes en los centros al obtener buenas puntuaciones, entre ellas destacamos, la utilización del aprendizaje cooperativo (Ítem 33, $M=4.61$); la presencia de recursos materiales y tecnológicos (Ítem 24, $M=4.35$); y el trabajo en equipo por parte del profesorado que interviene en un mismo grupo (Ítem 25, $M=4.30$).

Tabla. 5. Estadísticos descriptivos referidos a la dimensión Recursos Educativos

	Total. Desac.	Desac.	No tengo opinión formada	De Acuerdo	Total Acuerdo	<i>Mdn.</i>	<i>M.</i>	<i>DT</i>	
18. Las instituciones del entorno representan un recurso para el centro educativo									
Frq.	122	1	8	27	66	20	4.00	3.79	.826
%	100	.8	6.6	22.1	54.1	16.4			
19. La participación y coordinación con asociaciones y entidades para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo es real									
Frq.	122	–	13	37	48	24	4.00	3.68	.912
%	100	-	10.7	30.3	39.3	19.7			
20. Las familias colaboran y representan un recurso para el centro									
Frq.	122	3	22	25	60	12	4.00	3.62	.938
%	100	2.5	18	20.5	49.2	9.8			
21. Existe un Plan de Acogida para el profesorado que se incorpora al centro									
Frq.	120	9	25	32	43	11	3.00	3.52	.885
%	100	7.5	20.8	26.7	35.8	9.2			
22. Existe un Plan de Acogida para las familias y el alumnado recién llegado al centro									
Frq.	120	6	18	32	37	27	4.00	3.51	1.145
%	100	5	15	26.7	30.8	22.5			
23. Las instalaciones del centro son adecuadas y están bien equipadas									
Frq.	122	6	21	11	40	44	4.00	4.19	.801
%	100	4.9	17.2	9	32.8	36.1			
24. El centro cuenta con diversidad de recursos materiales y tecnológicos									
Frq.	122	4	14	6	59	39	4.00	4.35	.743
%	100	3.3	11.5	4.9	48.4	32			
25. Los profesionales que intervienen en un mismo grupo trabajan en equipo y unifican criterios de actuación									
Frq.	122	–	4	8	58	52	4.00	4.30	.735
%	100	-	3.3	6.6	47.5	42.6			
26. Los docentes colaboran en la elaboración de materiales didácticos para responder a la diversidad del alumnado									
Frq.	121	1	10	7	51	52	4.00	4.18	.931
%	100	.8	8.3	5.8	42.1	43			
27. Se promueven medidas de apoyo dentro del aula ordinaria									
Frq.	122	–	3	2	65	52	4.00	4.36	.644
%	100	-	2.5	1.6	53.3	42.6			
28. Se facilita al alumnado la utilización de diferentes espacios del centro para su utilización con distintos fines									
Frq.	122	1	3	3	54	61	4.50	4.40	.735
%	100	.8	2.5	2.5	44.3	50			
29. Se utilizan los agrupamientos flexibles									
Frq.	120	3	5	10	57	45	4.00	4.13	.916
%	100	2.5	4.2	8.3	47.5	37.5			
30. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación están presentes y son un recurso utilizado día a día									
Frq.	121	2	8	7	53	51	4.00	4.18	.931
%	100	1.6	6.6	5.8	43.8	42.1			
31. Los rincones de trabajo se utilizan como estrategia organizativa y metodológica									

		Total. Desac.	Desac.	No tengo opinión formada	De Acuerdo	Total Acuerdo	<i>Mdn.</i>	<i>M.</i>	<i>DT</i>
Frq.	120	2	11	20	50	37	4.00	3.91	.996
%	100	1.7	9.2	16.7	41.7	30.8			
32. Se utiliza el trabajo por proyectos en el aula									
Frq.	118	10	23	25	39	21	4.00	3.32	1.259
%	100	8.5	19.5	21.2	33.1	17.8			
33. Se emplea el aprendizaje cooperativo									
Frq.	122	2	6	10	54	50	4.00	4.61	.677
%	100	1.6	4.9	8.2	44.3	41			
34. Se desarrollan actividades en el aula con diferentes niveles de dificultad para dar respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado									
Frq.	122	1	2	13	60	46	4.00	4.21	.763
%	100	.8	1.6	10.7	49.2	37.7			
35. Los familiares así como otras personas participan como voluntarios en el desarrollo de actividades coordinadas por los docentes									
Frq.	122	5	20	14	47	36	4.00	3.73	1.172
%	100	4.1	16.4	11.5	38.5	29.5			

Seguimos presentado los resultados referidos al objetivo 3, “Identificar las barreras de los procesos educativos de los centros para promover la inclusión”, encontrando dos obstáculos claramente definidos referidos el primero de ellos, a la participación de las familias en diferentes actividades propuestas en los Planes de Acción Tutorial o Atención a la Diversidad (Ítem 43, $M=3.63$), y a la realización de actividades académicas en el centro y las aulas por las instituciones de la comunidad (Ítem 45, $M=3.80$). En esta dirección, no podemos olvidar el estudio realizado por Flecha, García, Gómez y Latorre (2009) con relación al Proyecto Includ-ed, donde se muestra la correlación entre la colaboración de la comunidad en los centros y la mejora de los resultados y el éxito de los estudiantes, precisamente la participación de la comunidad está presente en las prácticas inclusivas.

Unidas a estas barreras, los centros educativos de este municipio presentan puntos fuertes a tener en cuenta en el camino hacia la inclusión como son: ajustar las unidades de programación para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Ítem 36, $M=4.57$); la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y el establecimiento de mejoras (Ítem 52, $M=4.48$); la utilización de diferentes instrumentos de evaluación (Ítem 51, $M=4.49$); la alternancia entre el trabajo individual y grupal (Ítem 37, $M=4.41$); la utilización del trabajo cooperativo (Ítem 38, $M=4.40$); así como de diferentes estrategias metodológicas para favorecer la atención a la diversidad (Ítem 41, $M=4.39$); la existencia de actividades diversas y accesibles a todo el alumnado (Ítem 47, $M=4.25$); y el respeto del alumnado a las diferencias presentes entre sus iguales (Ítem 40, $M=4.31$). Todos estos aspectos anteriormente señalados son rasgos distintivos y caracterizadores de las aulas inclusivas (Tomlinson, 2001; Booth y Ainscow, 2002; Casanova, 2017) y ponen de manifiesto el trabajo de estos centros por fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje diversificados, abandonando las prácticas pedagógicas excluyentes. Aquí, reside la clave para ofrecer una educación de calidad, equitativa y que responda a las necesidades de todos los estudiantes. En la Tabla 6, se muestra lo anteriormente dicho.

Tabla. 6. Estadísticos descriptivos referidos a la dimensión Proceso Educativo

		Total. Desac.	Desac.	No tengo opinión formada	De Acuerdo	Total. Acuerdo	<i>Mdn.</i>	<i>M.</i>	<i>DT</i>
36. Las unidades de programación se adaptan a la diversidad del alumnado presente en el aula									
Frq.	122	1	4	7	63	47	4.00	4.57	3.682
%	100	.8	3.3	5.7	51.6	38.5			
37. Existe alternancia entre el trabajo individual y en grupo									
Frq.	122	1	-	5	58	58	4.00	4.41	.652
%	100	.8	-	4.1	47.5	47.5			
38. Se enseña al alumnado a trabajar de forma cooperativa									
Frq.	122	1	4	2	53	62	5.00	4.40	.757
%	100	.8	3.3	1.6	43.4	50.8			
39. Se promueve el apoyo entre el alumnado a través de la tutoría entre iguales									
Frq.	121	1	3	17	55	45	4.00	4.16	.817
%	100	.8	2.5	14	45.5	37.2			
40. El alumnado respeta las diferencias presentes entre sus iguales									

		Total. Desac.	Desac.	No tengo opinión formada	De Acuerdo	Total. Acuerdo	<i>Mdn.</i>	<i>M.</i>	<i>DT</i>
Frq.	121	–	3	5	65	48	4.00	4.31	.669
%	100	-	2.5	4.1	53.7	39.7			
41. Se utilizan diferentes estrategias metodológicas para favorecer la atención a la diversidad									
Frq.	122	1	1	4	60	56	4.00	4.39	.674
%	100	.8	.8	3.3	49.2	45.9			
42. Se ofrece apoyo al alumnado con altas capacidades									
Frq.	121	4	7	24	46	40	4.00	3.92	1.029
%	100	3.3	5.8	19.8	38	33.1			
43. Las familias participan en diferentes actividades propuestas desde el Plan de Acción Tutorial y Plan de Atención a la Diversidad									
Frq.	121	3	16	31	44	27	4.00	3.63	1.050
%	100	2.5	13.2	25.6	36.4	22.3			
44. Los materiales están adaptados a las características y necesidades de los docentes									
Frq.	122	1	5	13	60	43	4.00	4.14	.826
%	100	.8	4.1	10.7	49.2	35.2			
45. Las instituciones de la comunidad desarrollan actividades en el centro y las aulas con una finalidad educativa									
Frq.	122	1	6	33	58	24	4.00	3.80	.840
%	100	.8	4.9	27	47.5	19.7			
46. Se realizan actividades para fomentar la interculturalidad									
Frq.	121	1	7	13	71	29	4.00	3.99	.811
%	100	.8	5.8	10.7	58.7	24			
47. Existen actividades dinámicas, variadas y accesibles a todo el alumnado									
Frq.	122	1	1	11	62	47	4.00	4.25	.722
%	100	.8	.8	9	50.8	38.5			
48. El apoyo es desarrollado por cualquier docente del centro									
Frq.	122	2	7	4	62	47	4.00	4.19	.875
%	100	1.6	5.7	3.3	50.8	38.5			
49. En el centro se utilizan los agrupamientos flexibles									
Frq.	121	3	9	12	51	46	4.00	4.06	1.002
%	100	2.5	7.4	9.9	42.1	38			
50. Cuando el apoyo es realizado fuera del aula ordinaria existe coordinación entre los docentes									
Frq.	121	1	4	6	52	58	4.00	4.34	.791
%	100	.8	3.3	5	43	47.9			
51. Se usan diferentes instrumentos para la evaluación del alumnado									
Frq.	122	–	1	3	53	65	5.00	4.49	.593
%	100	-	.8	2.5	43.4	53.3			
52. Los docentes evalúan el proceso de enseñanza y establecen mejoras									
Frq.	122	3	-	1	49	69	5.00	4.48	.752
%	100	2.5	-	.8	40.2	56.6			

Para dar respuesta al último objetivo específico planteado, “*Estudiar las posibles diferencias significativas en las barreras identificadas en el contexto, los recursos y los procesos educativos de los centros estudiados en función de las variables relativas a: sexo, etapa educativa y titularidad del centro*”, se ha recurrido a la utilización de la estadística inferencial no paramétrica. Tras la utilización de las pruebas necesarias –U de Mann-Whitney para comparación de medias de dos grupos y la Kruskal Wallis para tres o más grupos– no se han encontrado diferencias significativas en la percepción de las barreras presentes en los centros en función del Sexo, al presentar una significación mayor a .05 en cada una de las dimensiones estudiadas (Contexto $p=.796$; Recursos $p=.318$ y Proceso Educativo $p=.318$). Sin embargo, si tenemos en cuenta la variable, Etapa Educativa, nos encontramos diferencias significativas en las barreras identificadas por el profesorado en la dimensión Contexto al presentar una significación estadística en la prueba de Kruskal Wallis inferior a .05 (Contexto $p=.004$, Recursos $p=.214$; Proceso Educativo $p=.214$). Las diferencias se encuentran en los siguientes grupos, Educación Infantil con Educación Secundaria ya que tras la prueba U de Mann-Whitney obtenemos una significación positiva ($p=.002$), que vuelve a aparecer entre las etapas de Educación Primaria con Educación Secundaria ($p=.003$). Como se muestra en la siguiente Tabla 6, el profesorado de la etapa de Educación Secundaria identifica menos barreras en el contexto educativo de los centros hacia la inclusión.

Tabla. 6. Variable Etapa educativa, grupos, medias y significación estadística en la dimensión CONTEXTO

VARIABLE	GRUPOS	MEDIAS	Significación estadística
Etapa Educativa	Educación Infantil	3.94	.004
	Educación Primaria	4.05	
	Educación Secundaria	4.42	

Por último, se observan diferencias significativas en las barreras identificadas por el profesorado de los centros en función de la Titularidad del centro (privada-concertada y pública), en las dimensiones contexto, recursos y proceso educativo, como pone de manifiesto la significación encontrada en la U de Mann-Whitney (Contexto $p=.000$, Recursos $p=.000$; Proceso Educativo $p=.000$). En la siguiente Tabla 7 se muestra lo dicho, evidenciando que el profesorado de la Enseñanza Privada-Concertada identifica en menor grado las barreras presentes en los contextos, los recursos y los procesos educativos para ofrecer una Educación Inclusiva.

Tabla. 7. Variable Titularidad Centro, grupos, medias y significación estadística en las dimensiones CONTEXTO, RECURSOS y PROCESO EDUCATIVO

VARIABLE y dimensión	GRUPOS	MEDIAS	Significación estadística
Titularidad Centro CONTEXTO	Concertado	4.37	.000
	Público	3.80	
Titularidad Centro RECURSOS	Concertado	4.41	.000
	Público	4.00	
Titularidad Centro PROCESO	Concertado	4.41	.000
	Público	4.00	

Cabe recordar que la variable de estudio referida a la titularidad de la institución educativa (pública, privada o privada-concertada) ha estado presente en la investigación, con la finalidad de identificar diferencias en función a este criterio. Un ejemplo de ello es la investigación realizada por Murillo y Hernández Castillo (2015), referida al liderazgo y las tareas desempeñadas por los directivos de los centros, encontrando diferencias significativas en función de la titularidad del centro. Del mismo modo, el trabajo realizado por Arnaiz y López (2016), propone estudiar e identificar las barreras hacia la inclusión presentes en los contextos educativos de las escuelas de Educación Infantil teniendo en cuenta esta variable de estudio; no encontrando diferencias significativas en la percepción de las barreras detectadas atendiendo a la titularidad del centro. Asimismo, el estudio de Rogero y Andrés (2014) analiza esta variable para conocer el gasto público y de las familias en educación entre centros públicos y concertados, señalando la disminución de la equidad entre los centros al concentrarse el alumnado según origen familiar, las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación y el acceso a la función docente. Los condicionantes señalados por estos autores pueden haber estado presentes en las diferencias encontradas en el estudio realizado, otorgando mejores puntuaciones los docentes de los centros concertados; no obstante cabe seguir estudiando dicha realidad.

3. Conclusiones

Llegado a este punto cabe concluir con una serie de consideraciones vinculadas a las barreras detectadas en la comunidad estudiada pero que, bien sirven para reflexionar sobre aspectos cruciales a tener en cuenta en todas las instituciones educativas para alcanzar el ODS número 4, garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

De este modo, las barreras al aprendizaje y la participación existentes en el contexto educativo de los centros estudiados se sitúan en los procesos participativos. En este sentido, se ha puesto de manifiesto la poca participación de las familias en los centros educativos, así como, la escasez de actividades organizadas con tal finalidad. Unido a ello, otra barrera se sitúa en la aceptación de las familias de la diversidad del alumnado y en la no realización de jornadas de convivencia para mejorar el clima de los centros y promover la cohesión social. Todo ello junto al obstáculo detectado en esta dimensión, al no participar y desarrollar de forma colaborativa procesos de formación para promover una Educación Inclusiva.

En la dimensión recursos, las principales debilidades o barreras encontradas aluden a los procesos de acogida, dadas las carencias en la presencia de planes de acogida dirigidos a las familias y al alumnado, así como, al profesorado recién llegado. Nuevamente, las familias no son contempladas como un recurso a tener en cuenta para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje desaprovechando un recurso extraordinario; y tampoco las instituciones del entorno participan en la vida de los centros desaprovechando este recurso excepcional y necesario en el intento

de construir lazos de unión para trabajar por nuestros ideales y, erigir la inclusión en la comunidad. Ligadas a estas barreras nos encontramos con la no utilización de medidas de atención a la diversidad claves para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje como puede ser la utilización de los proyectos de trabajo y rincones.

Por último, muchas de las barreras detectadas en la dimensión recursos, vuelven a aparecer en la dimensión proceso educativo. En este sentido, destacan como debilidades hacia la inclusión la no participación de las familias en los planes de acción tutorial y actividades diseñadas, junto al no desarrollo de actividades académicas por parte de las instituciones del entorno.

Estas han sido las barreras detectadas en los centros educativos de este municipio; somos conscientes de la especificidad de la realidad estudiada y de su carácter no extrapolable a otros municipios, si bien este trabajo ha señalado el camino a seguir para desarrollar prácticas inclusivas que se deben iniciar con el conocimiento de la realidad –identificando las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado–, para posteriormente introducir cambios conducentes a la mejora educativa. Para concluir, tomamos prestadas las palabras del profesor Bolívar (2016), referidas a la educación democrática que guardan sintonía y armonía con el desarrollo de una educación de calidad y equitativa para todos. Educar es una tarea comunitaria de ahí su necesidad de vincularla al territorio, a los espacios y a los tiempos presentes en cada sociedad. Educar de forma inexorable alude a capacitar a la ciudadanía para construir día a día la educación que queremos.

4. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. doi:10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x
- Álvarez-Álvarez, C. (2017). La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 815-828. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49857
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Arnaiz, P. y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 41-56.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7713
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 69-87. doi: 10.15366/riejs2016.5.1
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa.
- Casanova, M.A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Centro Regional de Estadística de Murcia (2018). *Municipios en cifras*. Disponible en: http://econet.carm.es/web/crem/inicio/crem/sicrem/PU_TorrePachecoCifras/P8016/sec8.html
- Daly, A. J. (2017). Mejor juntos: Creando y formando redes socioeducativas para el impacto colectivo. En J. Longás y J. Riera (Eds), *Infancia, pobreza y éxito educativo. Acción socioeducativa en red*, (pp 11-18). Barcelona: Obra Social La Caixa-Universitat Ramon Llull.
- Escarbajal, A., Arnaiz, P., y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 427-433. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009) Participación en las escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Include-ed. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Garreta, J. (2017) (Coord.). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gordó, G. (2010). Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros educativos como organizaciones red. Barcelona: Graó.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- López, S., Cívís, M. y Díaz-Gibson, J. (2018). Capital social y redes sociales en maestros: revisión sistemática. *Revista de Educación*, 381, 233-257. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-381-387
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 669-694.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castillo, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve*, 21(1), 1-20. doi:10.7203/relieve.21.1.5015

- Rogero, J. y Andrés, M. (2014). Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 121-132. doi: 10.5477/cis/reis.147.121
- Ryan, J. & Struhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 73-90. doi: 10.1080/1360311032000139421
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. doi: 10.5209/RCED.57266
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Tomlinson, C.A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2016 a). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: a resource pack supporting inclusive education*. Geneva: International Bureau of Education.
- UNESCO. (2016 b). *Education 2030: Incheon Declaration and framework for action the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>