

Estudio sobre la influencia de las prácticas educativas no inclusivas y el fracaso escolar

Inmaculada Del Valle Sanz, Mireia Soler Casañ & David Parra Camacho*

Universidad Católica de Valencia (España)

*Contacto: david.parra@ucv.es

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo analizar las prácticas educativas aplicadas con alumnos en el momento en el que abandonaron sus estudios. El cual se llevó a cabo a través de la realización de un cuestionario adaptado a partir *Index for inclusión*, a 70 alumnos adscritos a una escuela para adultos de la provincia de Valencia.

A continuación, se registraron los datos utilizando el programa SPSS. Se calcularon las medias o porcentajes tanto de las variables sociodemográficas, como de los descriptores, para más tarde generalizar la media de las dimensiones. Por último, se realizó una comparativa de resultados en función del sexo y de la edad de abandono.

Finalmente, los resultados reflejan que a nivel general no se aplica prácticas inclusivas con este alumnado. En cuanto a la comparativa, se han observado diferencias reseñables según el género pero no respecto a la edad de abandono. Dentro de las propuestas y limitaciones, cabría destacar la contrastación del cuestionario a personas que no fracasaron en los estudios. Con este estudio se ratifica la necesidad de los cambios educativos a partir de la evaluación de la misma.

Palabras Clave: inclusión, fracaso escolar, *index for inclusion*, educación.

Title: Study on the influence of non-inclusive educational practices and school failure.

Abstract: The present study aims to analyze the educational practices applied with students at the time they dropped out of school. This was carried out through the implementation of a questionnaire adapted from *Index for inclusion*, to 70 students enrolled in a school for adults in the province of Valencia.

The data were then recorded using the SPSS program. The means or percentages of both sociodemographic variables and descriptors were calculated to later generalize the mean of the dimensions. Finally, a comparison of results was performed according to sex and age of abandonment.

Finally, the results reflect that at the general level, no inclusive practices are applied with this student body. As for the comparative, there have been notable differences between gender but not regarding the age of abandonment. Within the proposals and limitations, it would be worth noting the contrast of the questionnaire to people who did not fail in the studies. This study ratifies the need for educational changes based on the evaluation of the same.

Keywords: inclusion, school failure, *index for inclusion*, education.

La educación tradicional está agonizando en la denominada “sociedad de la información”.

Es pues evidente que las metodologías educativas avancen a la par de la sociedad.

Según el artículo 26 de la DUDH “toda persona tiene derecho a la educación”. La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa garantiza además el derecho a una educación de calidad.

La OCDE define la calidad de educativa como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”, así pues, ofrecer una educación de calidad hace referencia a ofrecer una formación integral.

Los nuevos requerimientos educativos han hecho que la palabra “atención a la diversidad” se quede corta y aparece la necesidad de la “inclusión educativa” ratificada desde la Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. Esta parte del Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos, donde se reafirma que “todos los niños, jóvenes y adultos, [...] tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades” (Dakar, 2000, p.90).

Así pues, la UNESCO desde una perspectiva internacional se propone el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Su objetivo es el desarrollo de métodos pedagógicos que eliminen las barreras de aprendizaje, ofreciendo una igualdad de oportunidades.

Echeita afirma que la inclusión no puede ser posible si los entornos o los tiempos son distintos, apartando a aquellos alumnos “diferentes”, (Dyson y Millward, 2000 en Echeita, 2008).

Por lo que es evidente que atender a la diversidad de una forma adecuada no es más que llegar a la inclusión educativa. Pero cómo puede ser que “la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión” (Escudero, González y Martínez, 2009, p.44).

Según el Diccionario de la Real Academia Española “exclusión” significa “descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo”, si esta definición la extrapolamos al ámbito educativo, podemos definir fracaso escolar como negar la posibilidad de educación, y el fracaso escolar no es más que otra forma de exclusión social y educativa.

España, con un 19%, es el país de la UE con mayor tasa de fracaso escolar según el último informe publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martínez-Otero (2009), siguiendo a Ander-Egg (1999), define fracaso escolar como “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (Martínez-Otero, 2009, p.13), o también podría ser “la carencia del título máximo de educación obligatoria: actualmente el título de graduado en ESO” (Fernández y Rodríguez, 2008, p.323).

Pero más que ver el fracaso escolar como el resultado de un certificado, hay que ir más allá, ya que, que un alumno no finalice la educación básica implica que ese alumno tendrá una baja formación académica, por lo que será más vulnerable, menos libre.

Las causas atribuibles al fracaso escolar han ido cambiando a lo largo de los años. Se partió de la asociación del fracaso escolar a causas relacionadas exclusivamente con el alumno, hasta llegar a la percepción plural y compleja.

Un estudio realizado por la fundación la Caixa (2010) da respuesta a cuáles son las causas que según los docentes propician el fracaso escolar: causas socioculturales, causas familiares, causas institucionales o causas atribuibles al individuo.

Pero para llegar a una educación inclusiva, necesitamos recursos, entre ellos se destaca el *index for inclusion* el cual “es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas” (Boot y Ainscow, 2002, p.13). Evalúa tres dimensiones del ámbito escolar: creación de culturas inclusivas, establecimiento de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas.

Como ya se ha comentado, el fracaso escolar es una forma de exclusión educativa, el cual tiene su mayor auge en la etapa de la ESO (CERMI, 2010).

Si nos centramos en la relación entre rendimiento y su mejora con la implantación de prácticas educativas inclusivas, se realizó en la Comunidad de Madrid un estudio sobre el

rendimiento y la actitud en el área de matemáticas utilizando metodologías inclusivas (García, Biencinto, Carpintero, Núñez y Arteaga, 2013). Del cual se extraen las siguientes conclusiones:

- El rendimiento del alumnado donde se aplicaron metodologías inclusivas había mejorado significativamente.
- Se ratifica que “los equipos docentes que utilizan estrategias adaptativas de atención a la diversidad son más eficaces”. (García et al., 2013, p. 127).

Por otro lado, un estudio sobre la atención a la diversidad en los centros de ESO (Moliner, Sales, Traver y Ferrández, 2008), extrae las siguientes conclusiones del profesorado:

- Que practica con bastante frecuencia prácticas de naturaleza inclusiva.
- Que realiza más actividades de explicación, copiado, exposición y evaluación a través de exámenes.
- Atribuye la no realización de prácticas inclusivas a: la falta de recursos, la falta de formación del profesorado, un alumnado en secundaria que está desmotivado y la actitud de cierre o aislamiento de algunos profesores (Moliner et al., 2008, p. 101),

También son diversos los estudios que utilizan el *index for inclusion*. En esta línea se encuentra el estudio realizado por Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012), el cual arroja los siguientes resultados:

- En cuanto a la percepción por género de las prácticas inclusivas, no se presentan

diferencias significativas, no obstante, sí que se hallaron puntuaciones más altas en los hombres que en las mujeres.

- El alumnado sitúa las prácticas inclusivas en un nivel medio o neutro.

Si buscamos un análisis de las prácticas inclusivas de los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, encontramos un estudio realizado en el País Vasco realizado por Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013). El cual extrajo las siguientes anotaciones:

- El trabajo se realiza por regla general de forma individual.
- Las tareas y actividades inclusivas no están presentes dentro del aula.
- La adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje tiene una presencia del 0,47% y una ausencia del 0,35%.
- En cuanto a la motivación que realiza el profesorado sobre el alumnado, la tendencia es positiva. Además de ello, también se extrae que el profesorado es consciente de las necesidades educativas y de la diversidad del aula.
- En la evaluación no se proporcionan diversas modalidades de acceso.
- El profesorado percibe las formas de adaptación individualizadas, no como grupo.

- En cuanto al respeto profesor – alumno es más que adecuado, no pasa lo mismo con la relación inversa.

Del estudio realizado por Fernández Batanero (2011), sobre abandono escolar y prácticas educativas inclusivas se extraen las siguientes conclusiones:

- Que el abandono no está producido por una única variante.
- Que la puesta en marcha de “buenas prácticas” debe focalizarse hacia una educación más inclusiva.
- Que hay un gran porcentaje de profesorado que sí que innova durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Que el profesorado está altamente cualificado y motivado, conoce al alumno e innova.
- Que se ponen en marcha de prácticas inclusivas que mantienen el respeto, la transferencia de experiencias positivas y cercanas al alumno, siendo flexibles y funcionales.

Para concluir, según publica Inmaculada Jiménez León, en su libro, *La visión de la escuela inclusiva en la Sociedad*, hay estudios empíricos que abalan “que todos los que han estudiado en una escuela inclusiva han obtenido un mejor rendimiento académico” (Jiménez, 2010, p. 9).

Así pues, el presente estudio tiene como objetivo principal el análisis de las prácticas

educativas que se aplicaban con los alumnos en el momento el que decidieron abandonar sus estudios, para así corroborar la importancia de la educación inclusiva dentro de las aulas.

Método

Participantes

La muestra objeto del estudio serán los alumnos con el siguiente perfil:

- Mayor de edad.
- Abandono tempranamente los estudios hace menos de 15 años y que por tanto cursó la ESO y no la EGB.
- Matriculado en la en la escuela para adultos (EPA) con asistencia regular.
- Participación voluntaria en el estudio.

Finalmente, la muestra ha sido de 70 sujetos de una EPA de la provincia de Valencia (España). Repartida en dos grupos de 35 hombres y 35 mujeres, cuya media de edad se sitúa en el 20,47, con una desviación estándar de 2,18. La edad mínima ha sido de 18 años y la máxima de 25.

En cuanto a la edad de abandono, el porcentaje más alto se sitúa en la franja de los 15 (71%) a los 17 (29%).

Instrumento

El instrumento está formado por cuatro partes: presentación, análisis de las características sociodemográficas de los candidatos, análisis de las causas de fracaso escolar de los candidatos y

adaptación del *índice for inclusión* para evaluar las prácticas educativas.

Se consultaron tres variables sociodemográficas: edad, género y momento de abandono de sus estudios. A partir de los estudios sobre los condicionantes del fracaso escolar de Martínez y Álvarez (2008) y Martínez-Otero (2009) se consultaron 14 preguntas sobre el fracaso escolar.

La última parte del cuestionario se centra en la valoración del nivel de inclusión de las prácticas educativas de los centros donde acudió alumnado que en algún momento abandonó sus estudios. Las cuestiones que se plantean en este apartado se evalúan en una escala Likert de cinco puntos: desde el 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ni en desacuerdo ni de acuerdo), 4 (de acuerdo) hasta el 5 (totalmente de acuerdo). Está conformado por 52 indicadores agrupados en 13 dimensiones.

Procedimiento

El estudio se ha dividido en tres fases: análisis de la población y selección de la muestra, propuesta de realización al alumnado, realización del cuestionario y recogida de resultados.

A la hora de realizar el cuestionario, las instrucciones fueron leídas de forma general, y durante todo el proceso ha estado presente un investigador.

Análisis estadísticos

Una vez recogidos todos los cuestionarios, sus resultados han sido transcritos a la base de

datos SPSS v. 23. A partir de estos datos se han analizado aspectos descriptivos como la media y la desviación típica. Por otro lado, y al no haber una distribución normal de los resultados, que se comprobó a través de la prueba de Kolmogorov Smirnov, se han realizado pruebas no paramétricas para muestras independientes, como la U de Mann-Whitney.

Resultados

En este apartado se van a exponer los resultados estructurados en tres sub apartados: causas de abandono, percepción de las variables sobre las prácticas educativas e influencia del género y la edad.

Causas de abandono

Las causas del abandono escolar se reagruparon en 14 categorías. La causa con un mayor porcentaje es la falta de motivación con un 17%. A continuación, se situaría la falta de estudio con un 14,30 % y las causas familiares con un 9 %. La cuarta y quinta posición la ocuparían la falta de asistencia (8,50 %) y las causas económicas (8,10 %). La siguiente causa más representativa sería la falta de interés con un 7,20 %.

Casi un punto por debajo, se sitúa la metodología empleada con un 6,30 %, seguida de las causas académicas y el mal clima escolar el cual comparten el porcentaje de 5, 40%

Por debajo del 5 % se situarían las causas atribuibles a malas influencias (4,90%), las causas personales (4,50 %) y las causas relacionadas con

la masificación de las aulas y otras causas, las cuales representan un 4 %.

La última causa atribuible del fracaso escolar en opinión de los alumnos hace referencia al centro con un porcentaje de 1,30 %.

Percepción de las variables sobre las prácticas educativas

La primera variable, que hace referencia a si las actividades tienen en cuenta a todos los alumnos, se estructura en cinco descriptores.

El primer descriptor, evalúa la existencia de una amplia gama de actividades, el cual presenta una media de 2,40 (DT= 1,24), lo cual representa una tendencia al desacuerdo. El segundo parámetro, está referido a si las actividades ofrecían diferentes tipos de agrupamientos, la media es de 2,94 (DT= 1,39), representando una tendencia neutra. El tercer parámetro, centrado en la minimización de barreras para la participación presenta una media de 2,33 (DT= 1,22), con una tendencia al desacuerdo. El cuarto parámetro, habla sobre la disposición de tiempo adicional para realizar trabajos a aquellos alumnos que lo necesitaran, la media es de 2,13 (DT= 1,28), lo cual representa una tendencia al desacuerdo. Y el último de los parámetros, hace referencia a la atención específica a alumnos desmotivados o intranquilos, la media obtenida ha sido de 1,59 (DT= 1,11), lo cual representa una tendencia en total desacuerdo.

La media total de las variables es de 2,27 (DT= 0,66), lo que refleja una tendencia negativa

a una planificación de actividades que incluya a todo el alumnado.

Tabla 1. Las actividades de aprendizaje se planificaron considerando a todos los estudiantes

	Media	DT
Existía una amplia gama de actividades (presentación oral y debate, escucha, lectura, escritura, expresión plástica, resolución de problemas, dramatización, uso de la biblioteca, uso de materiales audiovisuales, realización de trabajos prácticos y manejo	2,40	1,24
Las actividades de aprendizaje ofrecían oportunidades para llevar a cabo tareas en parejas y grupos, trabajo individual y con toda la clase	2,94	1,39
La planificación del aula identificaba y minimizaba las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes en particular	2,33	1,22
Se reconocía el tiempo adicional que necesitaban algunos estudiantes para utilizar el equipo necesario a la hora de realizar trabajos prácticos	2,13	1,28
Se prestaba una atención específica a la implicación en el aprendizaje de los estudiantes que estaban intranquilos o desmotivados.	1,59	1,11
Media total	2,27	0,66

La segunda variable se centra en si las actividades fomentan la participación de todo el alumnado, se estructura en cinco descriptores.

El primero, evalúa si en las clases se tienen en cuenta aquellas habilidades o conocimientos que el alumnado haya podido adquirir fuera de las mismas, la media obtenida ha sido de 2,01 (DT= 1,13), lo cual representa una tendencia al desacuerdo. El segundo descriptor, intenta averiguar la opinión del alumnado sobre si durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sentían emoción o placer, la media obtenida ha sido de 1,74 (DT= 1,03), lo cual representa un total desacuerdo. El tercer parámetro, analiza la

vocación del maestro y su demostración de amor por la enseñanza dentro del aula, la media ha sido de 2,33 (DT= 1,31), lo cual muestra un desacuerdo. El cuarto parámetro, habla sobre si el idioma empleado en las clases era el adecuado para todo el alumnado, la media ha sido 3,53 (DT= 1,48), lo que hace ver una opinión neutra. Y el último de los parámetros, hace referencia a si se propicia el diálogo por iguales entre profesor-alumno y viceversa, la media hallada ha sido de 2,41 (DT= 1,41), lo que representa una tendencia al desacuerdo.

La media total de las variables es de 2,40 (DT= 0,72), lo que refleja una tendencia negativa al fomento de la participación en las actividades de todo el alumnado.

Tabla 2. Las actividades de aprendizaje fomentaban la participación de todos los estudiantes.

	Media	DT
Las clases se desarrollaban de acuerdo con la experiencia, el conocimiento y las habilidades que los estudiantes había adquirido fuera del centro escolar	2,01	1,13
Las clases generaban emoción y placer por el aprendizaje.	1,74	1,03
Los maestros mostraban su propio amor por el aprendizaje	2,33	1,31
El idioma de las clases era adecuado para todos los estudiantes	3,53	1,48
Las clases fomentan el diálogo entre el profesorado y los estudiantes, y entre iguales	2,41	1,41
Media total	2,40	0,72

La tercera variable se centra en analizar si se fomentaba el aprendizaje crítico entre el alumnado. Esta variable se estructura en cuatro descriptores.

El primer parámetro, evalúa si las opiniones se expensan, manteniendo el respeto entre ambas

partes, la media obtenida ha sido de 2,33 (DT= 1,32), lo cual representa una tendencia al desacuerdo. El segundo descriptor, intenta averiguar si se reforzaba la autoestima de aquellos que participan en el diálogo, la medida hallada ha sido de 2,30 (DT= 1,25), lo cual representa un total desacuerdo. El tercer parámetro, analiza si entre el alumnado se animaban para expresar sus puntos de vista, la media ha sido de 2,4 (DT= 1,32), lo cual muestra un desacuerdo. El cuarto y último parámetro, habla sobre si se prestaba más atención a aquellos alumnos con una personalidad más tímida, para hacerles partícipes del diálogo dentro del aula, la media ha sido 3,39 (DT= 1,35), lo que representa una tendencia al desacuerdo.

La media total de las variables es de 2,36 (DT= 0,89), lo que refleja una tendencia negativa al fomento del pensamiento crítico.

Tabla 3. Se promovía el pensamiento crítico en los estudiantes.

	Media	DT
Los estudiantes y adultos expresaban su punto de vista de forma asertiva, sin mostrar una conducta agresiva	2,33	1,32
Se reforzaba la autoestima de aquellos que participaban en el diálogo	2,30	1,25
Estudiantes y profesores animaban a otros a expresar sus puntos de vista.	2,44	1,32
Se prestaba especial atención a aquellos que eran tímidos a la hora de hablar en público, para ayudarles a que participasen.	2,39	1,35
Media total	2,36	0,89

La cuarta variable se centra en analizar si se fomentaba que los estudiantes participasen activamente en su proceso de aprendizaje. Esta variable se divide en cinco analizadores.

El primero de ellos, evalúa si se fomentaba que los estudiantes identificasen qué era lo que querían aprender y les informaban de qué responsabilidades conlleva, la media obtenida ha sido de 2,30 (DT= 1,39), lo cual representa una tendencia al desacuerdo. El segundo descriptor, intenta averiguar si se fomentaba que los estudiantes identificasen qué era lo que querían aprender y les informaban de qué responsabilidades conlleva, la media obtenida ha sido de 2,10 (DT= 1,10), lo cual representa un total desacuerdo. El tercer parámetro, analiza si entre el alumnado podía utilizar la biblioteca y los recursos informáticos autónomamente, la media ha sido de 2,11 (DT= 1,31), lo cual muestra un desacuerdo. El cuarto parámetro, habla sobre si se evitaban las actividades de copiado mecánico, la media ha sido 2,37 (DT= 1,40), lo que representa una tendencia al desacuerdo. El último parámetro, se pregunta si se involucraba a los estudiantes para que busquen alternativas para superar sus barreras de aprendizaje y la de sus compañeros, la media es de 2,33 (DT= 1,22), lo que representa una tendencia de opinión negativa.

La media total de las variables es de 2,24 (DT= 0,79), lo que refleja una tendencia negativa al fomento de la participación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

Tabla 4. Los estudiantes participaban activamente en su propio aprendizaje.

	Media	DT
Se fomentaba que los estudiantes identificasen lo que querían aprender y que asumiesen la responsabilidad de su aprendizaje.	2,30	1,39
Se fomentaba que los estudiantes desarrollasen el aprendizaje de acuerdo a sus intereses fuera del centro escolar	2,10	1,10
Los estudiantes podían utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos de manera autónoma.	2,11	1,31
Se evitaban las actividades mecánicas de copiado.	2,37	1,40
Se involucraba a los estudiantes en la búsqueda de alternativas para superar sus propias barreras de aprendizaje y la de otros compañeros	2,33	1,22
Media total	2,24	0,79

La quinta variable se centra en analizar si los estudiantes aprendían unos de otros. Esta variable se divide en cuatro analizadores. El primero de ellos evalúa si los estudiantes se prestaban ayuda como aspecto normalizado, la media obtenida ha sido de 3,17 (DT= 1,36), lo cual representa una tendencia de opinión neutra. El segundo descriptor, intenta averiguar si se fomenta la realización de trabajo en grupo, la media hallada ha sido de 3,04 (DT= 1,20), lo cual muestra una tendencia neutra. El tercer parámetro, analiza si en las actividades de grupo que se realizan se tenía en cuenta las diferencias del alumnado, la media calculada ha sido de 2,43 (DT= 1,38), lo cual muestra un desacuerdo. El cuarto parámetro, habla sobre si se enseñaba a los estudiantes a enseñar a sus compañeros, la media ha sido de 2,34 (DT= 1,21), lo que representa una tendencia al desacuerdo. El último parámetro, se pregunta si los estudiantes disfrutaban de los

trabajos grupales, la media es de 3,14 (DT= 1,46), lo que representa una tendencia de opinión neutra.

La media total de las variables es de 2,82 (DT= 0,90), lo que refleja una tendencia estándar al aprendizaje compartido entre estudiantes.

Tabla 5. Los estudiantes aprendían unos de los otros.

	Media	DT
Los estudiantes se prestaban ayuda unos a otros como rutina	3,17	1,36
Existía la posibilidad habitualmente en clase de trabajar en grupo	3,04	1,20
Las actividades de aprendizaje en grupo tenían en cuenta las diferencias de los estudiantes (conocimiento, país, intereses...).	2,43	1,38
Los estudiantes aprendían a explicar y enseñar a otros lo que sabían o lo que habían hecho.	2,34	1,21
Los estudiantes disfrutaban con las actividades de enseñanza grupales.	3,14	1,46
Media total	2,82	0,90

La sexta variable analiza el desarrollo de la comprensión de las similitudes y diferentes entre las personas. Esta variable se divide en tres analizadores.

El primero de ellos, evalúa si las actividades fomentan la comprensión de las diferencias entre el alumnado, la media obtenida ha sido de 2,19 (DT= 1,37), lo cual representa una tendencia negativa. El segundo descriptor, intenta averiguar si se promovía el aprendizaje entre alumnado diverso, la media hallada ha sido de 2,26 (DT= 1,34), lo cual muestra una tendencia al desacuerdo. El tercer y último parámetro, analiza si los estudiantes sin discapacidad se identifican con los que sí la tienen, la media calculada ha sido

de 3,00 (DT= 1,41), lo cual muestra una opinión neutra.

La media total de las variables es de 2,48 (DT= 1,05), lo que refleja una tendencia estándar al desacuerdo.

Tabla 6. Las clases desarrollaban una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.

	Media	DT
Las actividades de aprendizaje fomentaban la comprensión de las diferencias de cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual...	2,19	1,37
Se promovía el trabajo entre estudiantes de diferente origen, etnia, capacidad o género.	2,26	1,34
Los estudiantes que no presentan ningún tipo de discapacidad diagnosticada se identificaban con los que la presentan.	3,00	1,41
Media total	2,48	1,05

La séptima variable analiza si las evaluaciones fomentaban los logros de todos los estudiantes. Esta variable se divide en cinco ítems.

El primero de ellos evalúa si se hacía reflexionar a los alumnos sobre sus contribuciones, y se les enseñaba a mejorar, la media obtenida ha sido de 2,43 (DT= 1,31), lo cual representa una tendencia negativa. El segundo descriptor, intenta averiguar si las evaluaciones llevaban a cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la media hallada ha sido de 2,31 (DT= 1,2), lo cual muestra una tendencia al desacuerdo. El tercer parámetro, analiza si la evaluación tiene como objetivo la reflexión del alumnado sobre cuáles han sido sus aprendizajes, la media calculada ha sido de 2,30 (DT= 1,36), lo

cual muestra un desacuerdo. El cuarto parámetro, habla sobre la existencia de adaptaciones en la evaluación de las personas con más dificultades, la media ha sido de 2,39 (DT= 1,30), lo que representa una tendencia al desacuerdo. El último parámetro, se pregunta si existía diferentes formas de evaluación adaptándose a las necesidades del alumnado, la media es de 1,97 (DT= 1,20), lo que representa una tendencia realmente al desacuerdo.

La media total de las variables es de 2,28 (DT= 0,81), lo que refleja una tendencia negativa ante la evaluación.

Tabla 7. Las evaluaciones fomentaban los logros de todos los estudiantes.

	Media	DT
Se ayudaba a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias contribuciones, para que supieran cómo podían mejorar.	2,43	1,31
Las evaluaciones de los estudiantes conducían a cambios en las actividades de aprendizaje.	2,31	1,22
La evaluación estaba pensada para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje.	2,30	1,36
En las pruebas de evaluación se facilitaban adaptaciones (tiempo, dispositivos de comunicación o intérpretes), para que las pruebas fueran más justas para los estudiantes con dificultades.	2,39	1,30
Existía una variedad de formas de evaluar el aprendizaje que tenían en cuenta las diferencias en la personalidad, los intereses...	1,97	1,20
Media total	2,28	0,81

La octava variable analiza si la disciplina se basaba en el mutuo. Esta variable se divide en cinco sub apartados.

El primero de ellos evalúa si entre los alumnos se fomentaba el respeto mutuo, la media obtenida ha sido de 2,44 (DT= 1,43), lo cual representa una tendencia negativa. El segundo descriptor, intenta averiguar si tanto los profesores como los estudiantes se sentían cómodos ante un error o una falta de conocimiento, la media ha sido de 2,19 (DT= 1,23), lo cual muestra una tendencia al desacuerdo. El tercer parámetro, analiza si los propios estudiantes eran los que proponían alternativas para ayudar a los compañeros más distraídos, la media calculada ha sido de 2,24 (DT= 1,30), lo cual muestra un desacuerdo. El cuarto parámetro, habla sobre la existencia de procedimientos claros y conocidos por todo el centro ante comportamientos no adecuados, la media ha sido de 3,33 (DT= 1,49), lo que representa una tendencia en neutra. El último parámetro, se pregunta si en opinión de los estudiantes se sentían tratados por igual, la media es de 2,43 (DT= 1,94), lo que representa una opinión en desacuerdo.

La media total de las variables es de 2,52 (DT= 0,94), lo que refleja un desacuerdo, pero con tendencia hacia la neutralidad en lo que hace referencia al respeto dentro de las aulas.

Tabla 8. La disciplina se basaba en el respeto mutuo.

	Media	DT
El comportamiento de los alumnos y de los adultos en las clases reflejaba una cultura escolar positiva basada en el respeto.	2,44	1,43
El personal y los estudiantes se sentían cómodos a la hora de admitir que no sabían algo o que habían cometido un error.	2,19	1,23
Los estudiantes aportaban sus ideas para la mejora cuando los alumnos estaban distraídos en las clases.	2,24	1,30
Había procedimientos claros, entendidos por estudiantes y profesores, para responder a los comportamientos extremadamente desafiantes.	3,33	1,49
Los estudiantes sentían que eran tratados de manera justa con independencia del género, clase o grupo étnico.	2,43	1,49
Media total	2,52	0,94

La novena variable analiza si el equipo educativo desarrollaba recursos compartidos para apoyar el aprendizaje. Esta variable se divide en tres analizadores.

El primero de ellos evalúa si los mismos recursos que estaban disponibles para el alumnado de primaria, seguían disponibles para el alumnado de ESO, la media obtenida ha sido de 2,20 (DT= 1,42), lo cual representa una tendencia negativa. El segundo descriptor, intenta averiguar si la biblioteca se organizaba para fomentar el uso autónomo, la media hallada ha sido de 3,09 (DT= 1,50), lo cual muestra una tendencia centrada. El tercer y último parámetro, analiza si se disponía de materiales adaptado para el alumnado con discapacidad, la media calculada ha sido de 1,99 (DT= 1,23), lo que refleja una opinión negativa.

La media total de las variables es de 2,42 (DT= 0,79), lo que refleja una tendencia estándar al desacuerdo.

Tabla 9. El equipo educativo desarrollaba recursos con aprendizaje.

	Media	DT
Los materiales para estimular la imaginación de los estudiantes más pequeños estaban disponibles para los estudiantes mayores.	2,20	1,42
La biblioteca estaba organizada para facilitar el aprendizaje autónomo.	3,09	1,50
Se disponía de materiales curriculares debidamente adaptados para estudiantes con discapacidad (en letra grande, audio o Braille).	1,99	1,23
Media total	2,42	0,79

La décima variable analiza si los profesores de apoyo ayudaban en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esta variable está compuesta por un único indicador, el cual se pregunta si se promovía el trabajo conjunto entre los estudiantes con y sin dificultades, la media obtenida ha sido de 2,23 (DT= 1,43), lo cual representa una tendencia negativa. El resultado de la variable genérica es el mismo.

Tabla 10. Los profesores de apoyo ayudaban al aprendizaje la participación de todos los estudiantes.

	Media	DT
Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo estimulaban el trabajo conjunto con los estudiantes que presentaban dificultades.	2,23	1,43
Media total	2,23	1,43

La undécima variable analiza si las tareas escolares eran pensadas para contribuir al

aprendizaje de cada estudiante. Esta variable se divide en cinco descriptores.

El primero de ellos evalúa si las actividades de enseñanza-aprendizaje que se proponen en el aula tienen como objetivo la contribución al aprendizaje y no como rutina, la media obtenida ha sido de 2,23 (DT= 1,44), lo cual representa una tendencia negativa. El segundo descriptor, intenta averiguar si los docentes al proponer actividades tenían en cuenta el tiempo que estas podían llevarle realizar al alumnado, la media hallada ha sido de 1,97 (DT= 1,28), lo cual muestra una tendencia de claro desacuerdo. El tercer parámetro, analiza si los deberes ayudaban a desarrollar conocimientos de todo el alumnado, la media calculada ha sido de 2,47 (DT= 1,23), lo cual muestra un desacuerdo de los usuarios participantes en este estudio. El cuarto parámetro, habla sobre que antes de mandar las actividades, estas eran comprendidas por todo el alumnado, la media ha sido de 2,04 (DT= 1,22), lo que representa una tendencia al desacuerdo. El último parámetro, se pregunta si se proporcionaba ayuda fuera del centro escolar para realizar las tareas encomendadas, la media es de 1,97 (DT= 1,15), lo que representa una tendencia realmente al desacuerdo.

La media total de las variables es de 2,14 (DT= 0,86), lo que refleja una tendencia negativa ante las actividades escolares.

Tabla 11. Las tareas escolares eran pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.

	Media	DT
Las tareas eran entendidas solamente como sugerencias con el fin de contribuir al aprendizaje y no como rutina de aprendizaje.	2,23	1,44
Cuando se ponían deberes, se ayudaba a desarrollar las habilidades y conocimientos de todos los estudiantes.	2,47	1,23
Los maestros comprobaban que todos los estudiantes comprendían lo que necesitaban para hacer la tarea/ deberes.	2,04	1,22
Se proporcionaban oportunidades para hacer la tarea y obtenían ayuda en el centro escolar fuera de las horas lectivas	1,97	1,15
Media total	2,14	0,86

La décimo segunda variable analiza si las actividades fuera del horario lectivo estaban disponibles para todos los estudiantes. Esta variable se divide en cuatro indicadores.

El primero de ellos evalúa la existencia de diversas actividades fuera del horario lectivo, la media obtenida ha sido de 2,36 (DT= 1,53), lo cual representa una tendencia negativa. El segundo descriptor, intenta averiguar si se fomentaba la participación en las actividades extraescolares de todo el alumnado, la media hallada ha sido de 2,26 (DT= 1,34), lo cual muestra una tendencia al desacuerdo. El tercer parámetro, analiza si los deportes ofertados fomentaban la participación de todo el alumnado, la media calculada ha sido de 3,34 (DT= 1,42), lo cual muestra una tendencia de opinión neutra. El cuarto parámetro, habla sobre si los viajes extraescolares estaban al alcance de todos, la

media ha sido de 2,33 (DT= 1,43), lo que representa una tendencia al desacuerdo.

La media total de las variables es de 2,54 (DT= 0,90), lo que refleja una tendencia negativa – neutra ante las actividades extraescolares para todos.

Tabla 12. Las actividades fuera del horario lectivo estaban disponibles para todos los estudiantes.

	Media	DT
Existía una variedad de actividades disponibles antes del comienzo del horario escolar, a la hora de comer y después del horario escolar.	2,36	1,53
Se fomentaba la participación en actividades extracurriculares.	2,26	1,34
Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todo el mundo puede participar, independientemente de sus destrezas o capacidades	3,24	1,42
Los viajes escolares, incluyendo visitas al extranjero, estaban al alcance de todos los estudiantes en el centro escolar	2,33	1,43
independientemente del éxito escolar, la capacidad o la renta familiar		
Media total	2,54	0,90

La décimo tercera variable analiza si los recursos de la localidad eran conocidos y utilizados. Esta variable se subdivide en dos apartados.

El primer descriptor es referente a la implicación de la comunidad educativa en el centro se sitúa en una media de 2,33 (DT= 1,40) lo cual implica una tendencia de respuesta negativa. La media de la utilización de los recursos de las familias dentro del aula es de 1,93 (DT= 1,24), lo cual representa un valor en desacuerdo. La media total de las variables es de

2,13 (DT= 1,14), lo que refleja una tendencia estándar en desacuerdo.

Tabla 13. Los recursos de la localidad eran conocidos y utilizados.

	Media	DT
Los padres/tutores y otros miembros de la comunidad apoyaban el aprendizaje en el centro escolar.	2,33	1,40
Los recursos de los que disponen algunas familias (habilidades, tecnologías materiales...) se ponían en alguna ocasión a disposición del grupo-clase.	1,93	1,24
Media total	2,13	1,14

Influencia del género y la edad

Como refleja la siguiente tabla en la que se analiza las posibles diferencias significativas entre las respuestas de hombres y mujeres en comparación con la media de las dimensiones analizadas. Se pueden ver diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en cinco de las trece dimensiones estudiadas. Ordenadas de menor a mayor nivel de significatividad:

- La disciplina se basaba en el respeto mutuo. ($p = 0,05$)
- Las tareas escolares eran pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. ($p = 0,05$)
- Se promovía el pensamiento crítico en los estudiantes. ($p = 0,03$)
- Los estudiantes aprendían unos de los otros. ($p = 0,03$)
- Las actividades fuera del horario lectivo estaban disponibles para todos los estudiantes. ($p = 0,03$)

- El equipo educativo desarrollaba recursos compartidos para apoyar el alumnado. ($p = 0,01$).

Tabla 14. Influencia del género en la percepción de los estudiantes sobre las prácticas educativas.

	Media		U Mann-Whitney	P valor
	Hombres	Mujeres		
Las actividades de aprendizaje se planificaron considerando a todos los estudiantes.	2,33	2,23	555,50	0,50
Las actividades de aprendizaje fomentaban la participación de todos los estudiantes.	2,54	2,27	493,50	0,16
Se promovía el pensamiento crítico en los estudiantes.	2,59	2,14	429,50	0,03*
Los estudiantes participaban activamente en su propio aprendizaje.	2,37	2,11	516,50	0,26
Los estudiantes aprendían unos de los otros.	3,05	2,61	416,50	0,03*
Las tareas desarrollaban una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	2,69	2,28	475,50	0,11
Las evaluaciones fomentaban los logros de todos los estudiantes.	2,38	2,18	511,00	0,23
La disciplina se basaba en el respeto mutuo.	2,74	2,31	451,00	0,05*
El equipo educativo desarrollaba recursos compartidos para apoyar el alumnado.	2,70	2,14	369,00	0,01*

Los profesores de apoyo ayudaban en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	2,34	2,11	513,00	0,21
Las tareas escolares eran pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	2,34	1,94	447,00	0,05*
Las actividades fuera del horario lectivo estaban disponibles para todos los estudiantes.	2,82	2,27	425,00	0,03*
Los recursos de la localidad eran conocidos y utilizados.	2,30	1,96	509,00	0,21

Nota: *existen diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$

Por otro lado, no se han encontrado diferencias significativas de las variables en función de la edad de abandono. En cuanto a la tendencia de respuesta, no sigue un patrón en función de la edad, como sí que ocurría cuando analizábamos el género.

Discusión

El alto nivel de fracaso escolar en España pone en tela de juicio la eficacia de diversos programas que, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se proponen.

Otro aspecto importante es dónde sitúan los alumnos al centro como causante de su abandono escolar. Y es aquí donde cabe remarcar la importancia del mismo, el planteamiento que se dé desde el PEC marcará las pautas de actuación. Basándonos en la idea de Fernández Batanero (2010), es todo el equipo a través de sus

documentos institucionales los que han de fomentar y mejorar la inclusión del centro, adaptándose cada año a la realidad del mismo.

En cuanto a la motivación, mientras que el estudio realizado por Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013) afirmaba que el profesorado sí que motiva al alumno, nuestro estudio arroja otra realidad. Según este, la motivación si sitúa la primera dentro de las causas que los alumnos atribuyen a su fracaso escolar, por lo que resalta que el alumnado no se sentía motivado y esto se ratifica en cada una de las variables.

En el estudio se ha analizado la opinión de los alumnos en trece dimensiones, con sus correspondientes ítems, basadas en el análisis de las prácticas educativas llevadas a cabo en el momento en el que abandonaron sus estudios. Tras haber extraído la media de las variables en función de la respuesta de sus subapartados, se deriva que a nivel general no se aplicaron prácticas inclusivas en los institutos cuando los alumnos fracasaron escolarmente. Esto entra en contraposición con la afirmación que realiza el estudio realizado por Moliner, Sales, Traver y Fernández (2008) en el que se afirma que en los institutos se realiza con bastante frecuencia prácticas de naturaleza inclusiva.

Analizando la relación entre variables independientes, también se observa que sí que existen diferencias reseñables en función del género, en seis de las trece dimensiones. También podemos observar que las puntuaciones medias son inferiores en mujeres que en hombres, lo cual va en la línea del estudio realizado por Zambrano,

Córdoba y Arboleda (2012), en el que aunque no se presentaban diferencias reseñables, sí que se observaba una puntuación media más alta en hombres que en mujeres.

En la primera, segunda y cuarta variable, se evaluaba la planificación y la participación del alumnado, la tendencia ha sido negativa. Ratificando con ello que el alumnado no considera que se planifique actividades para todo y esto deriva que no todo el alumnado participe por igual en todas ellas. Todo lo contrario, pasa en el estudio realizado por Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013), y en el estudio realizado por Fernández Batanero (2011) donde el alumnado sí que sentía que se fomenta su participación en las actividades. Habría pues, que evaluar cuál es el índice de fracaso escolar de los colegios evaluados en los estudios mencionados, para ver por qué varía la percepción del alumnado en cuanto a la participación y planificación de actividades.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje cooperativo, se refleja una tendencia al desacuerdo, y esta es una característica necesaria en los centros inclusivos, el aprender unos de otros a través de la cooperación y la colaboración. Aunque cuando se les preguntaba a los alumnos sobre la posibilidad de trabajar en grupo, la media resultaba neutra. Los ítems referentes a la posibilidad de prestarse ayuda o a si se tenían en cuenta las diferentes individuales del alumnado creando con ello grupos heterogéneos, los resultados reflejan que la posibilidad de trabajar en grupo no hace que tengamos un aula inclusiva,

si partimos de la base de la creación de grupos heterogéneos, donde cada alumno aporte entonces la balanza se inclinará hacia una práctica inclusiva efectiva. La creación de grupos homogéneos no hace más que enmascarar la no atención a la diversidad del aula y, por tanto, se fomenta la exclusión.

Cuando hablamos de evaluación inclusiva, los resultados del estudio han presentado una tendencia negativa. Estos mismos resultados se reflejan en el estudio de Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013) donde también se observaban que la evaluación no se adaptaba a las necesidades de los alumnos. En nuestro estudio se refleja que los alumnos ven la evaluación no como un proceso para mejorar, reflexionar y aprender, sino únicamente para obtener una calificación. Además de ello, los estudiantes también consideran que la evaluación no se adapta a las diferencias y necesidades individuales.

El respeto es otro punto a tratar dentro de las aulas, nuestro estudio refleja un desacuerdo, pero con tendencia a la neutralidad. En contraposición, el estudio de Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013) refleja que el respeto se da unilateralmente profesor-alumno pero no a la inversa. En nuestro estudio se refleja que el alumnado no se siente cómodo a la hora de dar su opinión, siendo la diferencia más visible cuando se trata de alumnos de diferente cultura, etnia o género. Con esto se refleja que en los centros todavía hay comportamientos discriminatorios, xenófobos, sexistas o racistas. Y esto se apoya en 5,40% de los estudiantes

participantes en el estudio atribuyen su abandono escolar al mal clima escolar. Aunque sí se refleja que hay procedimientos claros ante conductas disruptivas.

La falta de recursos, según Moliner, Sales, Traver y Ferrández (2008) es una de las causas atribuibles a la no puesta en marcha de prácticas inclusivas, pero muchas veces esos recursos sí están pero no se conocen, y aquí entramos en el debate de la importancia de la formación del profesorado. Esta idea se corresponde con la de nuestro estudio, donde en opinión del alumnado, los recursos tanto del centro como de la comunidad educativa no se utilizaban.

Cuando hablamos de educación inclusiva, la metodología de los profesores de apoyo juega un papel fundamental. Según los resultados extraídos del estudio, se refleja que no se fomentaba el trabajo conjunto entre el alumnado “normal” y el alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo. De los estudios analizados anteriormente, las conclusiones son las mismas, predominan la atención individualizada, mientras que la atención dentro del grupo no acaba de convencer a los docentes, los cuales piensan que se trabaja mejor fuera del aula con una atención individualizada.

Las tareas es otro aspecto que cambia de enfoque cuando cambias de la etapa de Educación Primaria a la etapa de Educación Secundaria. Según Moliner, Sales, Traver y Ferrández (2008), las actividades en esta última etapa son más mecánicas, las llamadas clases magistrales. Y esto mismo se refleja en nuestro estudio, donde el

alumnado afirma que las tareas escolares están establecidas como una rutina, no contribuyendo a su aprendizaje porque no se adaptan a los tiempos, no desarrollan sus conocimientos y además de ello, nos encontramos con el problema de un alumnado con riesgo de exclusión social que no tiene recursos fuera del aula para realizar las tareas.

Así pues, si queremos mejorar el rendimiento, los resultados, y, en definitiva, el fracaso escolar, debemos de realizar prácticas educativas que incluyan a todo el alumnado, ya que desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se está garantizado el derecho a la educación.

Si queremos bajar los niveles de fracaso escolar, debemos de caminar hacia una educación más inclusiva. Y esto es una realidad, varios estudios abalan que aquellos estudiantes que reciben una educación inclusiva tienen mayor rendimiento académico (Jiménez, 2010; García, Biencinto, Carpintero, Núñez y Arteaga, 2013), no podemos cambiar los índices de fracaso escolar sin cambiar la educación.

En cuanto a limitaciones y propuestas de mejora, habría que ampliar la muestra a la vez que contrastar opiniones de los alumnos que fracasaron y de los que no, para analizar la aparición de diferencias en la percepción de las variables analizadas. Por otro lado, vistos los resultados, habría que extrapolar este cuestionario a los centros de Educación Secundaria, porque realmente son los que tienen que hacer el cambio a través de su evaluación. En esa evaluación,

debería de participar toda la comunidad educativa, no solo alumnos o profesores.

Todavía queda mucho camino por recorrer, porque la inclusión continúa siendo una utopía.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.*
- CERMI (2010). Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2016. Recuperado de: http://www.intersocial.es/images/stories/pdf/jovenes_con_discapacidad.pdf
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29313-29424.
- Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. (Diario de las Naciones Unidas, diciembre de 2006).
- Darretxe, L., Goikoetxea, J., & Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del País Vasco. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(2), 1-30.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. 6(2), 9 – 18.
- Escudero, J. M., y González, M., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64.
- Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(22), 1 – 25
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 43-58.
- Fernández, J. J., & Rodríguez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo económico*, 14, 323 – 348.
- García, M., Biencinto, C., Carpintero, M. E., Núñez, M. C., & Martínez, B. A. (2012). Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 117-132.
- Jiménez, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad*. Jaén: Íttakus.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 – 97921
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Moliner, O., Sales, A., Traver, J. A., & Ferrández, M. R. (2008). La atención a la diversidad en

- los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 99-127
- Muñoz, J., & González, M. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.) Madrid: Espasa Calpe
- UNESCO (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Recuperado de <http://www.aprodeh.org.pe>
- UNESCO (2000). Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal.
- Zambrano, R., Córdoba, V., & Arboleda, A. (2012). Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. *Revista Nacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia*, 8(15), 18 – 29

Recibido: Junio, 2017 • Aceptado: Septiembre, 2017.