

---

# Estudio sobre el uso inclusivo de recursos en educación primaria desde la perspectiva del profesorado

Study on the inclusive use of resources in primary education from the perspective of teachers

教师视角下对小学教育资源包容性使用的研究

Исследование инклюзивного использования ресурсов в начальном образовании с точки зрения учителей

---

**Pilar Arnaiz-Sánchez**

Universidad de Murcia  
parnaiz@um.es  
<https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

**Violeta Jurado López**

Cooperativa de enseñanza Sabina Mora, La Unión  
violeta.jurado@um.es  
<https://orcid.org/0000-0003-0040-4817>

**Carmen María Caballero García**

Universidad de Murcia  
carmenmaria.caballero2@um.es  
<https://orcid.org/0000-0003-3966-1546>

**Salvador Alcaraz García**

Universidad de Murcia  
sag@um.es  
<https://orcid.org/0000-0001-8590-8912>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2023-06-20  
Aceptado: 2023-11-13  
Publicado: 2023-12-31

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Arnaiz-Sánchez, P., Jurado, V., Caballero, C. M., & Alcaraz, S. (2023). Estudio sobre el uso inclusivo de recursos en educación primaria desde la perspectiva del profesorado. *Publicaciones*, 53(3), 297–316. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i3.26378>

## Resumen

Atender la diversidad del alumnado desde el paradigma de la inclusión requiere que los centros educativos realicen procesos de autorreflexión que les ayuden a analizar cuáles son las fortalezas y debilidades que dificultan la plena participación de todo el alumnado. El objetivo de esta investigación fue analizar las fortalezas y barreras en el uso y disposición de los recursos presentes en un colegio concertado en la etapa de educación primaria.

Se realizó un estudio de caso de corte descriptivo y cuantitativo, en el que se analizó la opinión de 23 profesionales encuestados a través del instrumento "Guía de Autoevaluación de Centro para la Atención a la Diversidad (ACADI)", en concreto, la dimensión referida a "Recursos".

Los resultados mostraron como principales fortalezas la finalidad que el centro da a los recursos existentes en el mismo, la accesibilidad a sus instalaciones, la participación de las familias y la coordinación entre el profesorado para responder a la diversidad del centro. Como barreras para favorecer la inclusión se detectaron la falta de recursos para que el profesorado pueda poner en práctica su formación, la escasez de ayudas técnicas para el alumnado que las requiera, la carencia de actividades de formación para el profesorado, así como la escasa consideración de partir de los intereses del alumnado para construir el currículo.

Las conclusiones muestran que conocer los recursos facilitadores y obstaculizadores presentes en este centro, para la inclusión educativa de su alumnado, posibilitará el emprendimiento de líneas de mejora en el camino hacia una educación de calidad con todos y para todos.

---

Palabras clave: educación inclusiva, diversidad, autoevaluación, recursos educativos.

---

## Abstract

Addressing the diversity of students from an inclusive perspective requires that schools carry out self-study processes that help them analyse the strengths and weaknesses that hinder the full integration of students. The main objective of this research was to analyse the strengths and obstacles in the use and availability of materials and education resources present in a private school of primary education.

A descriptive and quantitative case study was carried out, in which the opinion of 23 professionals was analyzed through the instrument "Guía de Autoevaluación de Centro para la Atención a la Diversidad (ACADI)", specifically, the "Resources" section.

The results showed that the main strengths are the final purpose the centre gives to the resources, the accessibility of its facilities, the engagement of families and the coordination between professionals to respond to the diversity of the centre. The lack of resources for teachers to put their training into practice, the lack of technical support for students who need it to access information, the lack of activities for teacher training, and the lack of consideration given to students' interests when developing the curriculum were identified as the main barriers to inclusive education.

We conclude by stating that identifying the facilitating and hindering elements present in this centre for inclusive education helps us to start progressing on the road to quality education with all and for all.

---

Keywords: inclusive education, diversity, self-evaluation, educational resources.

---

## 摘要

从包容范式面对学生的多样性需要学校进行一个自我反思的过程,以帮助他们分析阻碍所有学生充分参与的优势和劣势。本研究的目的是分析初等教育阶段半公半私学校资源使用和配置的优势和障碍。

我们进行描述性和定量的案例研究,通过“关注多样性中心(ACADI)自我评估指南”工具对23名受访专业人士的意见进行分析,其中具体的维度为“资源”维度。

结果表明,该中心的主要优势在于其现有资源的目的、设施的可达性、家庭的参与以及教师之间的协调,以应对学校的多样性需求。其阻碍包容性的障碍包括教师缺乏将培训付诸实践的资源、缺乏为有需要的学生提供的技术援助、缺乏对教师的培训活动以及从学生利益出发的考虑有限。学生构建课程。

结论表明,了解该包容性教育中心存在的促进和阻碍因素,有助于我们开始在全民优质教育的道路上取得进展。

---

关键词:全纳教育、多样性、自我评估、教育资源。

---

## Аннотация

Решение проблемы разнообразия учащихся в парадигме инклюзии требует от школ осуществления процессов самоанализа, которые помогают им оценить сильные и слабые стороны, препятствующие полноценному участию всех учащихся. Целью данного исследования было проанализировать сильные и слабые стороны использования и предоставления ресурсов в одной начальной школе.

Было проведено описательное и количественное исследование, в котором анализировалось мнение 23 специалистов, опрошенных с помощью инструмента «Руководство по самооценке Центра внимания к разнообразию (ACADI)», в особенности аспект, касающийся «Ресурсов».

в качестве основных достоинств были отмечены целевое использование центром имеющихся ресурсов, доступность помещений, участие семей и координация работы преподавательского состава в соответствии с разнообразием центра. В качестве барьеров, препятствующих развитию инклюзии, были отмечены недостаток ресурсов для практического применения преподавателями своей подготовки, нехватка технических средств обучения для нуждающихся в них учащихся, отсутствие обучающих мероприятий для преподавателей, а также недостаточный учет интересов учащихся при построении учебной программы.

Сделанные выводы показывают, что знание ресурсов, способствующих и препятствующих включению учащихся в образовательный процесс в данном центре, позволит наметить направления совершенствования на пути к качественному образованию для всех и для каждого.

---

Ключевые слова: инклюзивное образование, разнообразие, самооценка, образовательные ресурсы.

---

## Introducción

Para incluir a cualquier alumno/a en la vida escolar de un centro es preciso abogar por una educación donde la diversidad sea considerada como un valor educativo, puesto que todos somos únicos y diversos (Ainscow, 2020; Arnaiz, 2019). Sin embargo, para lograr que se desarrolle una educación inclusiva, de calidad y equitativa para todos/as

es imprescindible contar con los recursos adecuados y conocer qué procesos aseguran su correcto aprovechamiento (Thieme et al., 2011; Gitschthaler et al., 2021; Goldan & Schwab, 2020).

La actual Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE, 2020), establece en su preámbulo que la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá regirse por los principios de inclusión, participación, igualdad y accesibilidad en su acceso y permanencia en el sistema educativo. Para conseguirlo, en el título 2, plantea los objetivos y actuaciones que deben llevarse a cabo entre las Administraciones educativas para eliminar las barreras que limitan acceso, presencia, participación o aprendizaje de todo el alumnado.

Basándonos en este planteamiento legislativo la escuela, como institución educativa, deberá disponer de recursos ajustados a las características de cada estudiante para que todos se sientan acogidos, seguros y convencidos de que alcanzarán las metas propuestas (Goldan et al., 2021; Valenzuela et al., 2014), por lo que la disposición de recursos de acuerdo a las necesidades del alumnado –así como los servicios específicos que se le proporcionen-, se estima como uno de los diez criterios de éxito a la hora de definir un sistema educativo de calidad (Paseka & Schwab, 2020). De hecho, un centro con una amplia variedad de recursos propiciará que los maestros los tengan en cuenta a la hora de planificar sus actividades en el aula. Con ello se promueve que la metodología que utiliza el profesorado permita la realización de diferentes tareas, un incremento de la motivación estudiantil y, por ende, un aprendizaje más significativo (Puspitarini & Hanif, 2019; Wang et al., 2021). En este sentido, cabe destacar que la investigación de Botías y Mirete (2019) concluyó que los docentes de los centros de titularidad concertada afirmaban tener más recursos para atender las necesidades específicas de su alumnado que los profesionales de centros de titularidad pública.

A partir de esta perspectiva, podemos considerar que las barreras que presenta el alumnado no provienen solo de sus propias dificultades o de los recursos existentes en el centro, sino también de las interacciones que mantiene con su entorno (Antona, 2020) y de las actitudes o creencias compartidas por los diferentes agentes educativos (De Haro et al., 2019; Valenzuela et al., 2014). Por ello, que determinados alumnos/as progresen no depende de un único factor -como son sus características personales-, sino que influyen el tipo de oportunidades, los recursos, apoyos y recursos que se le brindan desde el centro escolar (González et al., 2019). De este modo, Blanco (2006) afirma que un mismo alumno puede presentar dificultades de aprendizaje y participación en una escuela y no tenerlas en otra.

En consecuencia, los centros escolares deben estar estructurados de manera que sean accesibles y seguros para toda la comunidad educativa (Collins et al., 2021), ya que un buen espacio escolar supone mayor calidad de vida y mejores resultados académicos (López, 2005). Al respecto, Moreno et al. (2020) destacan, como una de las principales limitaciones de los centros para el alumnado en situación de discapacidad, las barreras arquitectónicas o la falta de señalizaciones que impiden y dificultan el desplazamiento por ellos. El estudio mencionado indica que la mayoría de los docentes estimó que las mesas y sillas de las aulas no estaban adaptadas lo suficiente para proporcionar una inclusión plena del alumnado con esta condición, y que en un 30% de casos no existía una correcta accesibilidad a los elementos esenciales del aula (mesa del profesor, pizarra). Para evitar situaciones como la mencionada, los centros educativos deben disponer de instalaciones y recursos adecuados y accesibles para todos/as, ya que el aprendizaje se basa en la interacción del individuo con el ambiente que le rodea. Siguiendo a Benítez (2020) y Milojković et al. (2019), las diversas dependencias

espaciales de los centros educativos deberían presentar las siguientes características: flexibilidad, variabilidad, seguridad, adaptabilidad, polivalencia y comunicabilidad, a fin de lograr una enseñanza multinivel y metodologías enfocadas a un mayor grado de participación (Pascual et al., 2019).

La inclusión alude, además, a la necesidad de eliminar barreras al acceso, aprendizaje y participación, entendiendo barreras como aquellos elementos o factores que imposibilitan acceder al derecho a recibir una educación inclusiva (Moya, 2019). La supresión de estas requiere organizar y adaptar los recursos del centro y del entorno (Tébar, 2018), ya que la inclusión no es solo responsabilidad de la escuela, sino que en la consecución de la misma “están implicados todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela, tales como: familia, barrio y medios de comunicación... Por tanto, afecta a la comunidad en general” (Araque & Barrio de la Puente, 2010, p.8). Carmona-Sáez et al. (2021) subrayan los beneficios de la participación de la comunidad y, específicamente, de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ya que esta incrementa no solo el rendimiento académico de los y las estudiantes, sino que también reduce el abandono escolar y mejora el clima de convivencia en el interior de las escuelas. En esta misma línea, la investigación llevada a cabo por Santos et al. (2019) destaca la importancia de la colaboración familia-escuela como recurso clave para favorecer el éxito educativo de todo el alumnado (García et al., 2010; Hernández & López, 2006).

Otro factor de suma importancia, para un buen uso de los recursos, es la formación del profesorado acerca de cómo organizarlos y de cómo incluirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gallardo et al., 2019; López et al., 2012). El profesor debe tener una formación que repercuta en el aula y mejore la calidad de la enseñanza, de manera que adquiera un papel esencial en la respuesta educativa a todo el alumnado que, independientemente de su capacidad o necesidad de aprendizaje, desarrolle sus habilidades al máximo (Kisbu-Sakarya & Doenyas, 2021; Majoko, 2019). Por tanto, como indica González et al. (2019): “El maestro, como diseñador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un elemento clave, para garantizar una educación con todos y para todos los alumnos” (p.244).

Por consiguiente, los recursos son fundamentales para construir una escuela inclusiva, debiendo ser suficientes para que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades y pueda desarrollarse con plenitud (Garzón et al., 2016; Gutiérrez & Castro, 2018), siempre que vayan acompañados de una actitud favorable hacia la inclusión por parte de toda la comunidad educativa. Esto aseguraría que la diversidad sea considerada como una riqueza y como un recurso fundamental para promover prácticas inclusivas. Alcaraz y Arnaiz (2020) señalan el valor de la inclusión como una apuesta que valore de forma positiva la diversidad en la sociedad, por lo que se necesitan escuelas que la lleven a la práctica y la conviertan en realidad para todo el alumnado. Con este fin, se deben llevar a cabo procesos de autoevaluación por parte de los centros que identifiquen las barreras existentes en estos que dificultan el desarrollo de modelos de enseñanza inclusivos para establecer actuaciones de cambio y mejora.

Con esta finalidad en el presente estudio plantea como objetivo general: Analizar las fortalezas y las barreras en el uso y disposición de los recursos presentes en un centro concertado de educación infantil y primaria de la Región de Murcia.

Los objetivos específicos que se derivan del mismo son:

Objetivo 1. Conocer las necesidades y provisión de recursos en el centro.

Objetivo 2. Identificar la diversidad de materiales e instalaciones del centro.

Objetivo 3. Explorar los recursos que las familias y la comunidad educativa aportan al centro.

Objetivo 4. Examinar cómo organiza el profesorado tiempos y espacios, así como la utilización de recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Método

### Diseño

En el presente trabajo se ha llevado a cabo una investigación con un enfoque descriptivo y cuantitativo, concretado en un estudio de caso (Stake, 2006).

### Contexto y participantes

El colegio elegido es una cooperativa de titularidad concertada cuya oferta educativa comprende Educación Infantil, Educación Primaria y ESO, con dos líneas por nivel. Se encuentra próximo a una escuela infantil y a un polígono donde se localizan varias empresas automovilísticas. En un radio relativamente cercano está el centro del casco urbano con zonas de ocio y servicios.

Para la obtención de la muestra se llevó a cabo un procedimiento no probabilístico, concretamente un muestreo por conveniencia. La muestra invitada estuvo compuesta por 23 profesionales de educación primaria del centro que aceptaron participar en su totalidad, lo que supone un 100% de la representatividad y menos de un 3% del margen de error (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Participantes en función del puesto que ejercen en el centro*

Puesto	Participantes (%)
Tutores de Educación Primaria	12 (52.0)
Especialistas	3 (13.0)
Equipo de atención a la diversidad	6 (26.0)
Equipo directivo	2 (9.0)
Total	23 (100.0)

### Instrumento

Se utilizó el instrumento *Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI)* fundamentado en un modelo educativo inclusivo (Arnaiz & Guirao, 2015). Este permite realizar una autoevaluación institucional objetiva desde la que analizar e interpretar la realidad de un centro y establecer acciones de mejora. A través

de una serie de indicadores permite evaluar la calidad de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado y conocer si su modelo educativo favorece o no la inclusión educativa.

ACADI consta de cuatro ámbitos (contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados) que se dividen en una serie de categorías e indicadores que se desglosan en ítems que se contestan con una escala Likert (Muy poco/Poco/ Bastante/Mucho). Concretamente, en el presente trabajo se empleó la *Dimensión Recursos* (Alfa de Cronbach .967).

## Variables

La variable predictora fue el órgano que cumplimentaba el cuestionario (equipo directivo, profesores especialistas, tutores y equipo de apoyo).

Las variables criterio estuvieron conformadas por las necesidades que tiene el centro para la provisión de recursos, la identificación de los materiales e instalaciones existentes en el centro, la coordinación entre los distintos profesionales, el uso del espacio y tiempo, así como la utilización de recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje para responder a la diversidad.

## Procedimiento

Se consultaron varias fuentes de información y se concluyó que el ámbito Recursos de ACADI fuera objeto de estudio, dada la gran importancia del mismo para llevar a cabo unas prácticas acordes a una educación inclusiva y la escasez de estudios realizados respecto a este ámbito. Determinado el problema y los objetivos del estudio, se seleccionó la muestra participante. El trabajo de campo se desarrolló llevando a cabo un estudio de caso con enfoque cuantitativo y descriptivo. Una vez analizados los datos e interpretados los resultados, se elaboraron las conclusiones, las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

## Análisis de datos

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó la estadística descriptiva (medias y desviaciones típicas). Posteriormente, se realizó estadística inferencial para valorar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de las siguientes variables: equipo directivo, profesores especialistas, tutores y equipo de apoyo.

Para comprobar la normalidad de la muestra del estudio, se aplicó la prueba estadística Shapiro-Wilk y la prueba de Levene. Los resultados obtenidos fueron de  $p < .5$ , por lo que se trata de una distribución no normal, siendo aplicada estadística no paramétrica (Kruskal-Wallis), con un nivel de significación estadística de  $(\alpha)$  igual a .05. Estos análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 24 para Windows.

## Resultados

Los resultados se presentan siguiendo los objetivos específicos planteados. Como este estudio pretende identificar las barreras y fortalezas que conducen a una educación inclusiva, se han considerado como elementos obstaculizadores para alcanzarla

aquellos ítems cuya media se encuentre por debajo de 3, y como facilitadores los que superan dicho valor.

## Objetivo 1. Conocer las necesidades y provisión de recursos en el centro

Para dar respuesta a este objetivo se han empleado 18 ítems que hacen referencia a los criterios que el centro utiliza para la provisión de recursos según las necesidades del alumnado, el uso y la finalidad que el profesorado hace de los mismos.

El ítem que ha obtenido la mayor puntuación ha sido el 1.10 ( $X = 3.52$ ;  $\sigma = .511$ ). El 47.8% de los profesionales consideran que la finalidad de los recursos humanos y materiales se centra en favorecer la adquisición de las competencias básicas del alumnado, y el 52.2% mucho, lo que supone el 100% de valoraciones positivas hacia esta afirmación. Le sigue en puntuación el ítem 1.13 ( $X = 3.43$ ;  $\sigma = .728$ ), valorado con un 87% de respuestas para los valores bastante y mucho. El ítem 1.11 también ha sido bien valorado ( $X = 3.39$ ;  $\sigma = .656$ ), ya que el 91.3% de los profesionales ha considerado bastante o mucho el uso que se hace de los recursos para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado. Por último, los ítems 1.9 y 1.12 han obtenido la misma media ( $X = 3.35$ ;  $\sigma = .573$ ) con una valoración positiva del 95.6% repartidas entre bastante y mucho. Este resultado indica que un alto porcentaje del profesorado considera que los recursos de apoyo se utilizan para prevenir las barreras al aprendizaje y a la participación. Asimismo, también podemos observar que la dotación de los recursos personales complementarios para una gran parte del profesorado se lleva a cabo para alumnado con alguna necesidad específica de apoyo educativo.

Destacables, como elementos obstaculizadores, encontramos el ítem 1.14 ( $X = 2.96$ ;  $\sigma = .63$ ) con un 21.7% del profesorado que considera limitados los recursos asignados al centro para apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales. Cabe destacar, asimismo, los valores obtenidos por los ítems 1.4 y 1.6 ( $X = 2.87$ ;  $\sigma = .75$ ) que muestran un 65.2% del profesorado que consideran bastante o mucho el uso que se hace de la diversidad como recurso didáctico, así como de las instituciones frente a un 34.8% que lo considera poco. Finalmente, el ítem 1.17 ( $X = 2.74$ ;  $\sigma = .75$ ) ha obtenido el porcentaje más alto, 43%, en el valor “poco” por lo que el profesorado considera insuficientes los recursos que se les proporciona para que su formación y perfeccionamiento repercuta en el aula (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos*

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1.10 Los recursos humanos y materiales se centran en favorecer la adquisición de las competencias básicas del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje	0	0	47.8	52.2
1.13 Existe preocupación por parte del profesorado por encontrar recursos y apoyos que le ayuden a dirigir y mejorar el aprendizaje en el aula	0	13.0	30.5	56.5
1.11 Se utilizan recursos para favorecer el desarrollo de habilidades sociales del alumnado	0	8.7	43.5	47.8

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1.9 Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación	0	4.3	56.5	39.1
1.12 La dotación de recursos personales complementarios se lleva a cabo para reforzar la atención educativa a aquel alumnado que presentan necesidad específica de apoyo	0	4.3	56.5	39.1
1.3 Se aprovecha la experiencia del profesorado para mejorar los procesos educativos	0	13.0	43.5	43.5
1.8 Los recursos humanos y materiales se centran en el fomento del aprendizaje autónomo	0	8.7	52.2	39.1
1.5 El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación	0	17.4	39.1	43.5
1.7 Se establecen principios organizativos comunes que permiten rentabilizar al máximo los recursos	0	21.7	47.8	30.4
1.15 Los recursos para responder a las necesidades educativas especiales se utilizan para aumentar la capacidad del centro de atender a la diversidad	0	26.1	39.1	34.8
1.1 El profesorado revisa el uso de los recursos materiales o didácticos regularmente, para que puedan utilizarse de forma flexible para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado	0	17.4	65.2	17.4
1.2 Se utilizan diferentes profesionales de la comunidad para colaborar en diferentes actividades extraescolares	0	26.1	47.8	26.1
1.16 Existe coordinación entre el centro y los recursos para la atención a las necesidades especiales externos al mismo (asociaciones, centros de atención temprana...)	0	21.7	56.5	21.7
1.14 Los recursos son asignados al centro para apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales	0	21.7	60.9	17.4
1.18 Los recursos materiales están disponibles para su uso por parte de todo el profesorado	0	30.4	47.8	21.7
1.4 La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje	0	34.8	43.5	21.7
1.6 Se consideran las instituciones de la comunidad como un recurso para el centro	0	34.8	43.5	21.7
1.17 Se proveen los recursos necesarios para que la formación y perfeccionamiento del profesorado repercuta en el aula	0	43.5	39.1	17.4

En relación a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos profesionales, la prueba de Kruskal-Wallis no ha mostrado diferencias ( $p > .05$ ).

## Objetivo 2. Identificar la diversidad de materiales e instalaciones del centro

Para dar respuesta a este objetivo específico, se han analizado los 18 ítems que hacen referencia a la diversidad de materiales e instalaciones existentes en el centro para responder a la diversidad del alumnado.

En relación a los datos presentados en la Tabla 3, el ítem 2.3 es el que obtiene la puntuación media más alta ( $X = 3.52$ ;  $\sigma = .51$ ), habiendo contestado un 47.8% del profesorado que el centro y sus instalaciones son bastante accesibles para todos, sumado a un 52.2% que le ha otorgado el valor “mucho”. Le sigue el ítem 2.15 ( $X = 3.43$   $\sigma = .66$ ), habiendo contestado el 91.3% con los valores “bastante” y “mucho” en cuanto a la utilización del correo electrónico e internet en clase. De igual forma, el ítem 2.5 posee una valoración media de 3.39, que arroja que el 60.9% tiene en bastante consideración que la accesibilidad es algo universal, unido al 39.1% que lo confirma con el máximo valor. Esto se corrobora con el ítem 2.6 ( $X = 3.30$ ), en el cual un 95.7% considera que el centro se preocupa bastante y/o mucho por conocer la normativa de accesibilidad universal y la no discriminación.

Por el contrario, las debilidades encontradas en este objetivo hacen alusión a la poca disponibilidad y uso de recursos y ayudas técnicas para el alumnado con discapacidad visual (ítem 2.17;  $X = 2.48$ ,  $\sigma = .84$ ). En la misma línea, el ítem 2.18, con una media de 2,65 ( $\sigma = .77$ ), indica que un 56.5% de los profesionales considera poco o muy poco la disposición y uso de sistemas alternativos de comunicación para alumnos con discapacidad motora; es importante destacar que ha sido el ítem con el porcentaje más alto en el valor “muy poco”. Lo mismo sucede con el ítem 2.2, con una media de 2.91 y una D.T de .66, en el que 26.1% de los profesionales estima que se usan poco los diferentes materiales y soportes para presentar la información. En último lugar se encuentra el ítem 2.1 ( $X = 2.78$ ;  $\sigma = .73$ ), en el que se observa que el 39.1% de los profesionales considera escasas las ayudas técnicas para que el alumnado que la necesitan puedan acceder a la información.

**Tabla 3**

*Estadísticos descriptivos y frecuencias para los ítems del objetivo específico 2*

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
2.3 El centro hace que sus instalaciones y servicios sean físicamente accesibles para todos	0	0	47.8	52.2
2.15 El profesorado utiliza el correo electrónico e Internet para apoyar la enseñanza y el aprendizaje	0	8.7	39.1	52.2
2.5 Se considera la accesibilidad como algo universal, como base para incluir a todas las personas y no únicamente al alumnado con discapacidad	0	0	60.9	39.1
2.4 Se tiene en cuenta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre la accesibilidad del centro	0	4.3	56.5	39.1

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
2.6 El centro se preocupa por conocer la normativa sobre accesibilidad universal y no discriminación de las personas, y que puede afectar al trabajo educativo	0	4.3	60.9	34.8
2.7 El centro ofrece medidas de seguridad a nivel de infraestructura para todos el alumnado, teniendo en cuenta las características y necesidades que presentan el alumnado con necesidades educativas especiales	0	21.7	34.8	43.5
2.16 Se utilizan casetes y CDs para apoyar el trabajo oral a través del curriculum	4.3	8.7	47.8	39.1
2.14 Los ordenadores se integran en la enseñanza a través del desarrollo del currículo	4.3	17.4	43.5	34.8
2.9 Se da al alumnado la oportunidad de comunicarse con sus compañeros a través de diferentes medios	0	30.4	34.8	34.8
2.10 Se facilita al alumnado el contacto con todo tipo de materiales escritos: prensa, cuentos, cartas, mensajes escritos, etc.	0	30.4	47.8	21.7
2.12 Se emplean cuentos interculturales que fomentan la riqueza de la diversidad y toda una serie de valores, como el respeto, la solidaridad, etc.	0	30.4	34.8	34.8
2.8 El alumnado dispone de materiales útiles y diversos para la actividad de clase	0	30.4	39.1	30.4
2.2 Se presenta la información utilizando una variedad de modalidades y soportes (visual, auditivo, táctil, icónico...)	0	26.1	56.5	17.4
2.11 Se utilizan recursos naturales o del propio entorno con finalidades didácticas	0	30.4	47.8	21.7
2.13 Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía a través de juegos interculturales	0	30.4	52.2	17.4
2.1. El alumnado que lo necesitan utilizan ayudas técnicas para acceder a la información	0	39.1	43.5	17.4
2.18 Se disponen y se utilizan sistemas alternativos de comunicación para alumnos con discapacidad motora	8.7	47.8	30.4	13.0
2.17 Se disponen y se utilizan aparatos tiflotécnicos o ayudas técnicas para alumnos con discapacidad visual	4.3	8.7	47.8	39.1

En relación a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos profesionales, la prueba de Kruskal-Wallis no ha mostrado diferencias en función de dicha variable ( $p > .05$ ).

### Objetivo 3. Explorar los recursos que las familias y la comunidad educativa aportan al centro

Para dar respuesta a este objetivo específico, se han analizado los 4 ítems relativos a la participación de las familias y de la comunidad educativa en el centro.

Como se puede observar en la Tabla 4, en general, los valores son altos ya que todos están próximos a la puntuación máxima que es 4. En el ítem 4.1, con una puntuación media de 3.43 ( $\sigma = .59$ ), contestado por un 95.6 % de forma positiva, la gran mayoría de los cargos profesionales informa de sus políticas y sus prácticas escolares a las familias. De igual forma, el ítem 4.4 posee una valoración media de 3.30 ( $\sigma = .76$ ), habiendo contestado el 47.8% de los profesionales con la puntuación más alta de la escala. El ítem 4.2 ( $X = 3.17$ ;  $\sigma = .88$ ) arroja que un 43.5 % de los profesionales considera numerosas las oportunidades de las familias para participar en las decisiones del centro, otorgándoles el valor “mucho” dentro de la escala, frente a un 21.7 % que no las considera suficientes.

Como hemos mencionado anteriormente, no hemos hallado ninguna debilidad, puesto que todos los ítems alcanzan un valor con la media superior a 3. Sin embargo, cabe señalar el ítem 4.3 con una media de 3.04 ( $\sigma = .87$ ), ya que ha obtenido un porcentaje más elevado de respuestas en el valor “poco” (21.7%).

**Tabla 4**

*Estadísticos descriptivos y frecuencias para los ítems del objetivo específico*

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
4.1 El centro informa a todas las familias sobre las políticas y prácticas escolares	0	4.4	47.8	47.8
4.4 Las distintas contribuciones que las familias pueden hacer al centro son escuchadas y apreciadas de igual manera	0	17.4	34.8	47.8
4.2 Se ofrece a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro	4,3	17.4	34.8	43.5
4.3 Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse y participar en el centro	4,3	21.7	39.2	34.8

En relación a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos profesionales, la prueba de Kruskal-Wallis no ha hallado diferencias en función de dicha variable ( $p > .05$ ).

#### Objetivo 4. Examinar cómo organiza el profesorado tiempos y espacios, así como la utilización de recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Para dar respuesta a este objetivo, se han analizado los 17 ítems que hacen referencia a la organización de tiempos y espacios en el centro, así como al uso de recursos de aprendizaje que utiliza el profesorado para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado presente en las aulas.

A la vista de los resultados obtenidos en la tabla 5, el ítem que ha obtenido una puntuación más alta ha sido el 6.9 ( $X = 3.48$ ;  $\sigma = .59$ ), con un 96% de valoraciones distribuidas entre mucho (52.5%) y bastante (43.5%). Esto pone de manifiesto que el profesorado instruye al alumnado para realizar presentaciones, utilizando distintas formas de expresión y de agrupación. Le sigue el ítem 6.15 ( $X = 3.39$ ;  $\sigma = .65$ ), evaluado por un 47.8 % con el valor más alto dentro de la escala, lo que indica que este porcentaje de profesores inicia el proceso de aprendizaje con tareas más fáciles para progresivamente transitar a otras más difíciles en muchas ocasiones. El ítem 6.5 también ha sido bien valorado ( $X = 3.35$ ;  $\sigma = .65$ ), ya que el 95.6% de los profesionales tienen bastante en cuenta promover la motivación del alumnado para la búsqueda de información. Los ítems 6.16 y 6.17 también han obtenido una buena puntuación ( $X = 3.30$ ) con una desviación típica de  $\sigma = .76$  y  $\sigma = .70$  respectivamente. En consecuencia, un 82.6% del profesorado tiene en cuenta los problemas de aprendizaje en el aula para regular los contenidos frente a un 17.4% que lo tiene en cuenta poco. Así, el ítem 6.17 indica que un 87.0% del profesorado considera que sí tiene en consideración el tiempo que requerirán determinados alumnos para asimilar los contenidos trabajados en oposición a un 13% que considera que se tiene poco en cuenta.

Como se comprueba en la Tabla 5, los ítems 6.8 y 6.10 son los que obtienen peor puntuación con una media de 2.96 ( $\sigma = .70$ ) y 2.78 ( $\sigma = .79$ ) respectivamente. El ítem 6.8 muestra que un 26.1% del profesorado considera escasa la capacidad de los estudiantes para utilizar por ellos mismos la biblioteca y los recursos tecnológicos, frente a un 21.7% que sí estima que tienen bastante capacidad. Por último, el ítem 6.10 con un 17.4% en el valor “mucho”, muestra la baja proporción de profesores que conceden mucha importancia a identificar los intereses del alumnado para construir el currículo.

**Tabla 5**

*Estadísticos descriptivos y frecuencias para los ítems del objetivo específico 6*

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
6.9 Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo	0	4.0	43.5	52.5
6.15 Se inicia el proceso de aprendizaje con tareas de menor dificultad para pasar de forma progresiva a las más difíciles	0	8.7	43.5	47.8
6.5 Se motiva a el alumnado para la búsqueda activa de información como fuente de aprendizaje	0	4.4	56.5	39.1

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
6.16 Se regula pensando la cantidad de contenido a aprender pensando en aquel el alumnado que presentan problemas de aprendizaje, dificultades auditivas, etc.	0	17.4	34.8	47.8
6.17 En la planificación del proceso de aprendizaje se tiene en cuenta que hay alumnos que precisarán mayor tiempo para practicar, para repasar y pasos más pequeños durante el proceso	0	13.0	43.5	43.5
6.12 Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información.	0	13.0	47.8	39.1
6.1 Se facilita al alumnado la utilización de espacios diferentes (biblioteca, laboratorios, aula informática...) para el desarrollo del proceso educativo	0	8.7	60.9	30.4
6.13 Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes.	0	17.4	43.5	34.8
6.4 Existen criterios para la distribución de espacios que tienen en cuenta las diversas actividades	0	13.0	56.5	30.4
6.6 Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas del aprendizaje en las clases	0	8.7	65.2	26.1
6.2 Existen criterios para la determinación de horarios que permiten los agrupamientos flexibles	0	21.7	43.5	30.4
6.3 Existen criterios para la organización de los apoyos que favorecen la mayor participación del alumno en su grupo de referencia	0	21.7	43.5	30.4
6.7 El clima del aula y la organización de los recursos didácticos contribuyen al aprendizaje autónomo del alumnado	0	21.7	43.5	34.8
6.11 En la planificación didáctica se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado así como sus intereses y motivaciones.	0	21.7	43.5	34.8
6.14 Se utiliza una metodología globalizadora o interdisciplinar para facilitar el establecimiento de relaciones entre los contenidos y la transferencia de la información	0	30.4	39.1	30.4
6.8 Son capaces los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos	0	26.1	52.2	21.7
6.10 Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el curriculum	4.4	30.4	47.8	17.4

En relación a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos profesionales, la prueba de Kruskal-Wallis no ha mostrado diferencias entre los distintos cargos profesionales.

## Discusión y conclusiones

En este trabajo se han estudiado las fortalezas y debilidades presentes en la dotación del centro analizado, en cuanto a recursos materiales, instalaciones y recursos personales en pro del desarrollo de una educación inclusiva para todo el alumnado (Ainscow, 2020; Arnaiz, 2019; Gutiérrez & Castro, 2018). Para ello, los profesionales del centro han desarrollado procesos de autoevaluación que les han ayudado a identificar, analizar y valorar las fortalezas y debilidades en el uso de sus recursos para favorecer el acceso, aprendizaje y participación de los estudiantes (Arnaiz & Guirao, 2015).

La percepción general del profesorado respecto a la provisión de recursos en el centro es suficiente para dar respuesta a las necesidades existentes en el mismo (Thieme et al., 2011; Gitschthaler et al., 2021; Goldan & Schwab, 2020). Así, el profesorado participante considera que el centro cuenta con los recursos necesarios para que todo el alumnado, independientemente de sus características y necesidades, sea acogido en las aulas, lo que coincide con los resultados encontrados en otras investigaciones (Botías & Mirete, 2019; Garzón et al., 2016). Destaca como principal fortaleza el uso que se da a los recursos humanos y materiales para favorecer la adquisición de las competencias básicas de los y las estudiantes, lo que favorecerá que se sientan seguros de que el alumnado alcanzará las metas propuestas (Valenzuela et al., 2014). Esta premisa es esencial si se quiere llevar a cabo una respuesta educativa inclusiva basada en un modelo equitativo y de calidad (Blanco, 2006; Goldan et al., 2021; Paseka & Schwab, 2020).

Asimismo, existe una preocupación del profesorado por encontrar recursos y apoyos que le ayuden a dirigir y mejorar el aprendizaje. Aunque se han hallado más fortalezas que debilidades, cabe mencionar la falta de recursos en el centro para que la formación y el perfeccionamiento del profesorado repercuta en el aula, lo que dificulta que el profesorado pueda mejorar la calidad educativa, y, por ende, que el alumnado desarrolle sus habilidades para alcanzar un adecuado desarrollo (Gallardo et al., 2019).

Destaca como debilidad una concepción de la diversidad no considerada como una riqueza para el centro y una falta de actitud positiva hacia la misma (Alcaraz & Arnaiz, 2020). Cabe señalar la escasa consideración de las instituciones de la comunidad como recurso, ya que no se perciben los beneficios que les pueden aportar. Estos resultados chocan con los principios de una escuela inclusiva donde están implicados todos los agentes tanto internos como externos a la escuela (Antona, 2020; Araque & Barrio de la Puente, 2010).

Respecto a la diversidad de materiales e instalaciones en el centro, destaca como principal fortaleza la accesibilidad a las instalaciones y servicios del centro, considerando la accesibilidad como algo universal para todas las personas y no únicamente para el alumnado en situación de discapacidad (Benítez, 2020; Collins et al., 2021; Milojković et al., 2019). Esta accesibilidad en el centro lleva a pensar que el profesorado está en concordancia con lo expresado por López (2005), quien afirma que la mejora del espacio de la escuela supone un incremento de la calidad de vida del alumnado y de sus resultados curriculares. Por el contrario, estudios insisten en que todavía hoy son muchos los centros que no incorporan políticas de accesibilidad (Moreno et al., 2020).

Sin embargo, un aspecto que debe ser mejorado es la falta de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para el alumnado en situación de discapacidad, lo que dificulta que este pueda participar en igualdad de condiciones que sus compañeros y pueda desarrollar su aspecto cognitivo, afectivo y social, gracias a estas ayudas (Ferreira et al., 2009). El escaso uso de diferentes modalidades para presentar la información también se detecta como debilidad, perpetuando la uniformidad en las aulas y dificultando, con ello, el tratamiento de la diversidad. Este resultado contrasta con los resultados de la investigación llevada a cabo por López et al. (2012) donde la mayoría de los encuestados afirmaba hacer uso de las TIC para facilitar el trabajo al alumnado. Otro aspecto susceptible de mejora es la falta de actividades que promuevan el desarrollo de la empatía a través de juegos interculturales. A este respecto, destaca lo expresado por Araque (2008) cuando expone que la animación sociocultural favorece la educación intercultural.

En relación a los recursos que la familia y la comunidad educativa aportan al centro, no se ha detectado ninguna debilidad. Los participantes del presente estudio valoran positivamente su apoyo al centro y consiguen con ello “hacer efectiva la meta de una educación de calidad para todos y con todos” (Valenzuela et al., 2014, p.64). Esta idea es acorde a la educación inclusiva por cuanto familia, escuela y comunidad mantienen una actitud de escucha y participación en la que las aportaciones realizadas son valoradas y tenidas en cuenta. Este compromiso “supone ser capaces de actuar de forma colaborativa, colegiada, solidaria y preocupada por *el otro*, más allá de los intereses particulares. Supone la toma de conciencia de que el cambio del centro se facilita cuando las diferentes personas (o colectivos) se unen en acciones conjuntas y colaborativas hacia un mismo fin” (Simón et al., 2016, p.38).

Si bien es cierto que no se ha hallado ninguna debilidad, cabe resaltar que, para una buena parte del profesorado, las familias no disponen de muchas oportunidades para involucrarse y participar en el centro. Este punto de vista se muestra acorde con la de los participantes en el estudio llevado a cabo por García et al. (2010), al considerar que la participación de la familia era escasa en la mayoría de actividades. De la misma manera, el estudio llevado a cabo por González et al. (2019) puso de manifiesto que el profesorado de infantil y primaria consideró insuficiente el intercambio entre familia-escuela. Aspecto que resulta llamativo puesto que, tal y como indica Hernández y López, (2006), “familia y escuela son las dos caras de una misma moneda (unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño), y sin participación no pueden existir ni la escuela ni la familia como agentes educativos” (p.13). Esto nos lleva a considerar que las familias, así como otros miembros del entorno comunitario, deberían tener mayor variedad de oportunidades para poder involucrarse y formar parte del centro (Carmona-Sáez et al., 2021; Santos et al., 2019).

En consideración a si el profesorado organiza los espacios y tiempos, así como la utilización de recursos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje de manera que responda a la diversidad del alumnado, se considera como fortaleza las diferentes formas (oral y escrita) en la que el alumnado hace presentaciones de sus trabajos, lo que facilita el aprendizaje a alumnos con diferentes ritmos de asimilación y un aprendizaje significativo (Puspitarini & Hanif, 2019; Wang et al., 2021). Este resultado muestra una actitud favorable hacia prácticas inclusivas, coincidiendo con los resultados obtenidos en otros trabajos (De Haro et al., 2019). Asimismo, destaca como fortaleza la forma y la formación del profesorado a la hora de presentar las actividades (Kisbu-Sakarya & Doenyas, 2021; Majoko, 2019) -de menor a mayor dificultad-, lo que va en consonancia con educar en la diversidad, puesto que este modelo educativo consiste en ajustar “la

intervención educativa a la individualidad [...] a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado” (Araque & Barrio de la Puente, 2010, p.11).

Sin embargo, el centro no cumple del todo con esa intervención adecuada de la diversidad, ya que su principal debilidad es que no se utilizan los intereses del alumnado para construir, a partir de ellos, el currículo. Esto se encuentra en contraposición con una escuela inclusiva en la que todo el alumnado participa en las actividades y situaciones cercanas a su realidad (Moya, 2019). Asimismo, los estudiantes no tienen la suficiente autonomía para utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos.

Continuando con los resultados, el uso de tiempos del centro ha sido valorado muy positivamente por todo el equipo docente. Ello evidencia que el centro tiene en cuenta la diversidad de su alumnado para organizar el tiempo de manera flexible, hecho que coincide con el planteamiento expuesto por Tébar (2018), al manifestar que un centro que busque la calidad de su enseñanza requiere adaptarse a la heterogeneidad de su alumnado y ser transigente con su organización.

La organización de espacios constituye otra fuente de fortalezas, de lo que se desprende que el profesorado tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado para trabajar mejor las necesidades y oportunidades que el sujeto precise. Hecho que coincide con el planteamiento de Botías y Mirete (2019) al valorar todo espacio como fuente de aprendizaje. Estos resultados avalan lo expuesto por Pascual et al. (2019) cuando afirman que “los espacios se deben concebir como lugares donde se propicie la enseñanza multinivel y las metodologías posibiliten un mayor grado de participación y aprendizaje de todos” (p.14).

Como última aportación, cabe destacar en esta discusión de resultados que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes cargos profesionales que cumplimentaron el cuestionario, de lo que se deduce que el uso y la disposición de recursos no difieren de un colectivo a otro. Este resultado coincide con los hallados en la investigación realizada por López et al. (2012).

En relación a los objetivos generales establecidos en esta investigación, y como conclusión del mismo, cabe resaltar como fortalezas de este centro el uso de los recursos humanos y materiales para favorecer la adquisición de las competencias básicas; la preocupación del profesorado por encontrar recursos y apoyos que le ayuden a dirigir y mejorar el aprendizaje; la participación de las familias en el centro; la conceptualización de los apoyos como un plan general de mejora de la enseñanza para atender a la diversidad del centro; y las distintas formas de presentación que el alumnado realiza de su trabajo.

En cuanto a las debilidades, en menor número que las fortalezas, se encuentran dificultades en el centro que requieren actuaciones tales como: proveer de más recursos al centro para que la formación y perfeccionamiento del profesorado repercuta en el aula, así como para apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales; la utilización de la diversidad como recurso de aprendizaje; la dotación de ayudas técnicas que permitan acceder a la información al alumnado que así lo requiera; la presentación de contenidos utilizando diversas modalidades y soportes y la realización de planes y actividades formativas para todo el profesorado.

Se precisa también el establecimiento de pautas que guíen al profesorado en su formación para atender al alumnado extranjero y derribar, con ello, su creencia de que su atención y progreso es responsabilidad del profesorado especialista pero no de toda la comunidad educativa.

Respecto a las limitaciones del estudio cabe indicar que se podrían haber utilizado técnicas de corte cualitativo como entrevistas o grupos focales para conocer con mayor profundidad la opinión de los distintos cargos profesionales participantes. Del mismo modo, se podría tener en cuenta para estudios futuros la participación de las familias y del propio alumnado, lo que permitiría ampliar la perspectiva acerca de las fortalezas y las barreras en el uso y disposición de recursos en el centro.

Somos conscientes de que aún queda mucho camino por recorrer para llegar a una educación inclusiva que forme parte de la cultura de los centros. Por ello, una futura línea de investigación podría consistir en ampliar el número de participantes procedentes de centros de titularidad concertada y pública, para realizar comparaciones inter-centros que contribuyan al desarrollo de entornos cada más comprometidos con la atención a la diversidad y con la creación de centros educativos plenamente inclusivos.

Queremos finalizar este trabajo agradeciendo al profesorado su tiempo, implicación y participación en la realización de procesos de autorreflexión que nos han permitido poder realizar este estudio.

## Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Alcaraz, S., & Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Antona, P. (2020). La orientación educativa en la enseñanza reglada. *EIKASIA, Revista de Filosofía*, 99, 157-188.
- Araque, N. (2008). Experiencia sobre resolución de conflictos entre culturas a través de un aula-taller de Educación Intercultural. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 99-113.
- Araque, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. (2019). La Educación Inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 39-53.
- Arnaiz, P., & 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. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Benítez, A. C. (2020). El espacio escolar: escenario pedagógico de formación y transformación social. Sinopsis educativa. *Revista Venezolana de Investigación*, 20, 344-353.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Botías, M. S., & Mirete, A. B. (2019). Inclusión en las aulas de apoyo en la Región de Murcia (España) desde la perspectiva de los especialistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 131-146.

- Carmona-Sáez, P., Parra-Martínez, J., & Gomariz-Vicente, M. Á. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49–69. <https://doi.org/10.6018/rie.386551>
- Collins, A., Rentschler, R., Williams, K., & Azmat, F. (2021). Exploring barriers to social inclusion for disabled people: perspectives from the performing arts. *Journal of Management & Organization*, 28(2), 1-21. <https://doi.org/10.1017/jmo.2021.48>
- De Haro, R., Ayala, A., & Del Rey, M. V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352.
- Gallardo, I. M., San Nicolás, M. B., & Cores, A. (2019). Visiones del profesorado de primaria sobre materiales didácticos digitales. *Campus Virtuales*, 8(2), 47-62.
- García, M<sup>a</sup>. P., Gomariz, M.<sup>a</sup> A., Hernández Prados, M.<sup>a</sup> A., & Parra Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Garzón, P., Calvo, M<sup>a</sup>. I., & Orgaz M<sup>a</sup>. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2021). Resources for inclusive education in Austria: an insight into the perception of teachers. En J. Goldan, J. Lambrecht & T. Loreman (Eds.), *Resourcing Inclusive Education (Vol. 15)* (pp. 67-88). Emerald Publishing Limited.
- Goldan, J., & Schwab, S. (2020). Measuring students' and teachers' perceptions of resources in inclusive education—validation of a newly developed instrument. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1326-1339.
- Goldan, J., Hoffmann, L., & Schwab, S. (2021). A Matter of Resources?- Students' Academic Self-Concept, Social Inclusion and School Well-being in Inclusive Education. En J. Goldan, J. Lambrecht & T. Loreman (Eds.), *Resourcing Inclusive Education (Vol. 15)* (pp. 89-100). Emerald Publishing Limited.
- González, F., Martín, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 1(23), 244-263.
- Hernández, M<sup>a</sup>., & López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Kisbu-Sakarya, Y., & Doeniyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 103941.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- López, A. (2005). La organización del espacio escolar: Un factor determinante para el cambio de la estructura organizativa. *Bordón*, 57(4), 519-533.
- López, M<sup>a</sup>., Almazán, F., Losada, O., & Heredero, E. (2012). Estudio de la organización y uso de los recursos educativos en el aula de Educación Primaria: Estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7(4), 152-174.
- Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *Sage Open*, 9(1), 2158244018823455.

- Milojković, A., Tamburić, J., Stanković, D., & Brzaković, M. (2019). Influence of space on interactivity aspects in pre-school facilities in the city of niš, Serbia: Case study analysis. *Tehnički Vjesnik*, 26(3), 793-800.
- Moreno, R., López- Bastías, J. L., & Carnicero, J. D. (2020). Formación en atención a Necesidades Educativas Especiales: modificación de la percepción de los maestros de Ecuador sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 139-152.
- Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Pascual, M.ª., García, M. S., & Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e Inclusión en España. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*, 53, 1-17.
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272.
- Puspitarini, Y. D., & Hanif, M. (2019). Using Learning Media to Increase Learning Motivation in Elementary School. *Anatolian Journal of Education*, 4(2), 53-60.
- Santos, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2019). La mejor de la participación implicación de las familias en la escuela: un programa en acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389931>
- Stake, T. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guildford Press.
- Tébar, F. (2018). Autonomía de los centros educativos. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 29, 1-26. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.617>
- Thieme, C., Prior, D., Giménez, V., & Tortosa-Ausina, E. (2011). Desempeño de los centros educativos: ¿un problema de recursos o capacidades organizativas? *Revista de Economía Pública*, 199, 81-118.
- Valenzuela, B. A., Guillén, M., & Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Wang, J., Tigelaar, D., & Admiraal, W. (2021). El intercambio de recursos educativos digitales entre docentes rurales: de la motivación al comportamiento. *Informática y Educación*, 161, 104055.

## Financiación

Este estudio se ha financiado mediante el proyecto “¿Qué estamos olvidando en la Educación Inclusiva: Una investigación participativa en la Región de Murcia?”(PID2019-108775RB-C44) del Ministerio de Ciencia e Innovación de España.