



What Defines Inclusion in Higher Education Institutions? Validation of an Instrument Based on the 'Index for Inclusion'

[Luisa Losada Puente](#) , [María Fiuza Asorey](#) & [Manoel Baña Castro](#)

Pages 91-105 | Published online: 18 Oct 2021

¿Qué define la inclusión en las instituciones de Educación Superior?: Validación de un instrumento a partir del Index for Inclusion.

Resumen

Optimizar las estrategias de acceso a la universidad e intentar reducir los fracasos experimentados por una parte del alumnado que no *encaja* dentro del concepto de *estudiante tradicional* requiere que todas las personas inmersas en esta institución realicen el esfuerzo necesario para abrazar los ideales de inclusión que permitan una mayor justicia social. En el presente trabajo se presenta la validación de la Escala de Percepciones sobre Inclusión en la Universidad (EPIU), elaborada a partir de las tres grandes áreas que conforman el Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011): Cultura, Política y Práctica de Inclusión educativa. Se empleó una muestra de 574 estudiantes. Inicialmente, se comprobó la estructura factorial exploratoria ($n = 278$), obteniendo una solución en seis factores que explicó el 52.04% de la varianza total: construyendo comunidades, estableciendo valores inclusivos, desarrollando una escuela para todos, organizando los apoyos a la diversidad, orquestando el aprendizaje y movilizand los recursos. Posteriormente, se confirmó una estructura factorial ($n = 296$) conformada por seis factores de primer orden, agrupados en torno a tres factores de segundo orden: cultura, política y práctica ($\chi^2/gf=1.494$, CFI=.951, GFI=.871; RMR=.041, RMSEA=.041). En todas las dimensiones hubo una fiabilidad adecuada, y validez en la mayoría. La presencia de correlaciones moderadas entre factores de primer orden, y alta entre factores de segundo orden y con respecto a los de primer orden evidencia la relevancia de la estructura estudiada, en conjunto, para definir la cultura, política y práctica de inclusión en los centros. Este instrumento presenta un amplio valor, no solo para la medición de la inclusión en la universidad, sino como antesala a la introducción de cambios y mejoras en la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje más coherente con los principios de normalización, participación y calidad educativa.

249 palabras: Optimizing university access strategies and trying to reduce the failures experienced by a part of the students that does *not fit* within the concept of *traditional student* requires that all the people involved in this institution make the necessary effort to embrace the ideals of inclusion that allow a greater social justice. This paper presents the validation of the Scale of Perceptions on Inclusion in the University (SPIU), which was elaborated from the three main areas of the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011): Culture, Politics and Practice. A sample of 574 students was used. Initially, an exploratory factor analysis ($n=278$) verified a solution in six factors that explained 52.04% of the total variance: building communities, establishing inclusive values, developing a school for everyone, organizing support for diversity, orchestrating learning and mobilizing resources. Subsequently, a confirmatory factorial structure ($n=296$) was made up of six first-order factors, grouped around three second-order factors: culture, politics, and practice ($\chi^2/gf=1.494$, CFI=.951, GFI=.871; RMR=.041, RMSEA=.041). All dimensions had an adequate reliability and validity in most. Moderate correlations between first-order factors, and high between second-order factors and with respect to first-order factors showed the relevance of this structure, as a whole, to define the culture, policy and practice of inclusion in the university. This instrument has

broad value, beyond the measurement of inclusion in the university, as a prelude to the introduction of changes and improvements in the construction of a teaching-learning process more coherent with the principles of standardization, participation and educational quality.

Declarations

Funding: Not applicable

Conflicts of interest/Competing interests: Not applicable

Availability of data and material (data transparency):

Code availability (software application or custom code)

Authors' contributions (optional: please review the submission guidelines from the journal whether statements are mandatory)

Introducción

La educación transforma a las personas, las dota de capacidades y habilidades, pero al mismo tiempo, puede convertirse en un elemento más que refuerza y acentúa las diferencias. Ejemplo de ello es el Sistema Universitario que, a lo largo de los siglos, se ha ido moviendo por diversos modelos que han privilegiado a las élites económicas y políticas, por modelos progresistas y sociales, y de forma especial en los últimos años por modelos mercantilistas (Castellanos et al. 2019; Merchant et al. 2019; Ordorika & Lloyd, 2014). Así, las clásicas funciones que la universidad ha desempeñado en la sociedad son: proporcionar una forma particular de educación para una minoría poblacional y facilitar que esa privilegiada minoría tuviese acceso al estudio de una amplia gama de temas distantes de la realidad diaria del resto de la ciudadanía. Se trata, por tanto, de una institución conservadora, aunque en algunos momentos específicos haya jugado un papel fundamental en el desarrollo de fuerzas que han provocado cambios políticos y culturales (por ejemplo, las campañas de derechos civiles y contra la guerra de Vietnam en los años sesenta y setenta del pasado siglo) (Barnes 2007).

La atención a la diversidad en todos los niveles educativos empieza a tomar forma en la segunda mitad del siglo pasado, si bien en la universidad no ha sido tan intensa como en los niveles de enseñanza anteriores (Echeíta 2008; Rodríguez et al. 2014). No es hasta los inicios del siglo XXI cuando se puede constatar un aumento considerable del número de personas con diferentes tipos de diversidad que acceden a la universidad motivado, entre otras razones, por la creciente demanda social procedente del aumento de estudiantes con discapacidad que finalizan sus estudios no universitario en contexto más inclusivos (Clouder et al. 2020; Rodríguez et al. 2014) y por la idea cada vez más patente de que la discapacidad es una cuestión sociopolítica, a pesar de que quienes más se han beneficiado sigan siendo aquellos que provienen de clases medias y altas (Barnes 2007). En la actualidad, un porcentaje importante de estos estudiantes con discapacidad no consigue terminar sus estudios universitarios (De los Santos et al. 2019). Si internamente existe un gran interés hacia una enseñanza superior inclusiva (Moriña et al. 2017), los procesos de inclusión siguen siendo un gran desafío para las universidades (Sanahuja-Gavaldá et al. 2020), porque se han logrado importantes mejoras y una gran expansión de la enseñanza superior, pero se mantienen profundas desigualdades que limitan las posibilidades de acceso a muchos sectores sociales desfavorecidos (Silva 2020), entre los que se encuentran las personas con diferentes tipos de diversidad. Ello guarda relación con el término diversidad, porque todavía permanece ligado a una condición negativa de las personas, representando una visión fragmentada de la realidad en la que tienen cabida las personas con discapacidad, de diferente preferencia sexual, clase económica, etnia, etc., y ha de seguir soportando la carga implícita de estereotipos y prejuicios en relación a lo que estas personas pueden, saben o deben hacer o ser, cuando reconocer la diversidad humana es entender su unidad interactiva (Bravo and Santos 2019). Otro problema añadido es la dificultad para distinguir la sutil línea que divide a quienes están excluidos de quienes no lo están, porque las formas de exclusión son complejas y diversas y afectan a ciertos derechos, espacios u oportunidades (Castellanos et al. 2019).

La Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior tuvo lugar en la sede de la UNESCO en 2009 y en ella se ratificó lo que la primera conferencia de 1998 proclamó: la educación superior es un bien público, base para la investigación, la innovación y la creatividad y cuyo acceso debe ser igual para todos sobre la base del mérito respectivo, a lo que se añadió que es necesario invertir en ella puesto que constituye la mayor fuerza para construir sociedades del conocimiento inclusivas y diversas (Tünnermann 2010). En consonancia con esto, puede afirmarse que en la actualidad, en mayor o menor medida, todas las universidades del mundo están desarrollando políticas encaminadas a potenciar la igualdad y la diversidad, como sucede en lugares tan distantes como el Reino Unido (Baltaru 2019; Barkas et al 2020), Canadá (Tamtik and Guenter 2019) o América Latina (Bravo and Santos 2019; Prieto 2014) donde se ha

denominado, a esta reforma universitaria por la búsqueda de la inclusión, la Reforma de la Diversidad (Rama 2018).

España no ha quedado al margen de estas reformas, en las que se busca la creación de estructuras formales a nivel organizacional que asumen diferentes denominaciones: Servicio de Participación e Integración Universitaria (es el caso de la Universidad de Santiago de Compostela), Servicio de Apoyo al Alumnado con la figura del tutor de atención a la diversidad (Universidad de A Coruña), Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad (Universidad Autónoma de Madrid), por citar algunos ejemplos. No cabe duda de que las universidades españolas han hecho, al menos sobre el papel, grandes intentos de convertirse en instituciones inclusivas, incorporando en su discurso palabras como *inclusión o participación*. Lo que no está tan claro es si revierte en la realidad de las universidades o si, simplemente, constituye un cambio de lenguaje en el discurso de buenas intenciones (Curieses 2015), que disimula el que la práctica plenamente inclusiva sigue siendo una ilusión, un sueño de igualdad de oportunidades (Barkas et al. 2020). A pesar de todo, en las universidades españolas durante el curso 2019-2020 se matricularon un total de 22.818 universitarios con discapacidad, lo que supone todo un récord histórico a tener en cuenta (Fundación Universia 2020), al igual que sucede en otros países del entorno (Kendall 2016).

Alcanzar ese sueño de igualdad de oportunidades debería centrar la mirada en un enfoque holístico, en el que los factores institucionales y organizativos, junto con los recursos materiales y humanos (incluyendo al profesorado, al estudiantado con y sin discapacidad y al personal de administración y servicios) trabajan juntos para dar una respuesta lo más eficaz posible a los retos que ha de asumir una universidad que busque definirse como inclusiva (Merchant et al. 2019; Moriña et al. 2017). Se trata de superar el reto de transformar las estrategias de la universidad para que se puedan traducir en políticas o programas potencialidades del cambio en las formas de pensar y actuar de los sujetos. El foco debe estar puesto en modificar los componentes subjetivos y culturales mediante una educación que dinamice la movilización del conocimiento de forma libre y democrática, a la vez que propicia el empoderamiento y la inclusión social de los sectores más vulnerables (Castellanos et al. 2019).

Los programas de estudio han de estar diseñados para que en todo su desarrollo minimicen el mayor número posible de barreras a la participación del estudiantado y logren así que estos desarrollen al máximo sus potencialidades (Bunbury 2018; Clouder et al. 2020). Pero es fundamental abordar la identificación y superación de posibles barreras actitudinales, tanto por parte del profesorado como de los propios compañeros (López and Moriña 2017), para lo que es necesario conocer cuál es el sentir del alumnado universitario sobre la inclusión educativa. La inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior precisa de una mirada atenta al proceso de acceso, permanencia y egreso, de cómo las ideas y percepciones se generan en el contexto universitario porque, suponen el primer paso hacia el establecimiento de mejoras a nivel institucional y en la calidad de vida de quienes la conforman (Hernández-Garre et al. 2019).

Preparar el camino para conocer cómo siente el alumnado universitario la inclusión es el objetivo del presente trabajo. Un primer paso es disponer de un instrumento que permita indagar sobre las opiniones del estudiantado acerca de la forma en que se gestiona, se transmite y se lleva a la práctica la inclusión en los centros universitarios, y que tome como base de conocimiento los diversos modelos e instrumentos que se han empleado para evaluar la atención a la diversidad y la educación inclusiva en el contexto escolar (Azorin et al. 2017) y más concretamente, el Index for Inclusion (Booth and Ainscow 2011), al tratarse de un documento de base para las instituciones de educación básica, de reconocido prestigio a nivel mundial, pero con posibilidades de ser adaptado a otros contextos educativos y tipologías de instituciones (Menino-Mencia et al. 2019).

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es comprobar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Inclusión en la Universidad, con el que se pretende evaluar la Cultura, Política y Práctica de Inclusión educativa en el contexto universitario, y cuyo referente teórico es el Index For Inclusion (Booth and Ainscow 2011).

Población y muestra

Se empleó una muestra conformada por $n = 574$ estudiantes de los Grado en Educación Infantil ($n = 267$; 46.5%), Primaria ($n = 171$; 29.8%), Social ($n = 70$; 12.2%) y Logopedia ($n = 66$; 11.5%) de las tres universidades del Sistema Universitario de Galicia (SUG); a saber, 300 (52.3%) estudiantes de la Universidad de A Coruña, 210 (36.6%) de la Universidad de Santiago de Compostela y 64 (11.1%) de la Universidad de Vigo. Al tratarse de un estudio en Facultades de Ciencias de la Educación, donde se imparten titulaciones todavía muy feminizadas, se obtuvo una distribución heterogénea por sexo, contando con 494 mujeres (13.6%) y 78 hombres (86.4%) de edades comprendidas entre los 18 y los 60 años ($M = 20.89$; $D.T. = 3.62$).

Esta muestra fue dividida de forma aleatoria en dos submuestras conformadas por un número equivalente de sujetos; así, en un primer momento, se extrajo una muestra aleatoria de $n = 278$ sujetos (38 hombres, 13.7 %; 240 mujeres, 86.3%; de entre 18 y 60 años: $M = 21.06$, $DT = 4.12$) con la que se realizó el AFE. Los resultados del análisis de la calidad de los ítems y del AFE fueron de utilidad para depurar el instrumento y, posteriormente, seleccionar una nueva muestra aleatoria de $n = 296$ sujetos (40 hombres, 13.46 %; 256 mujeres, 86.54 %; de entre 18 y 41 años: $M = 20.78$, $DT = 3.23$) con la que se llevó a cabo el AFC.

Instrumento

El Cuestionario sobre Inclusión tiene como objetivo recabar información sobre las percepciones del alumnado universitario de los títulos impartidos en las Facultades de Ciencias de la Educación acerca de la inclusión en sus centros. El instrumento se compone de 36 ítems evaluados en una escala tipo Likert de 5 puntos, con los que evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones relativas al nivel de inclusión de sus centros de estudio.

La construcción de este cuestionario toma como referente el Index for Inclusion, que consta de tres grandes áreas de análisis:

- a) *Cultura*: creación de una comunidad en la que todos los miembros comparten valores inclusivos y tienen un rol en los procesos de participación y colaboración.
- b) *Políticas*: espacio de diálogo donde se plantean actuaciones dirigidas a que los centros introduzcan la inclusión en sus políticas y en los procesos de gestión.
- c) *Prácticas*: hace referencia a las actuaciones que evidencian el despliegue de la cultura y de la política o filosofía inclusiva.

Los autores del Index for Inclusion tratan de conducir a los miembros de las diferentes comunidades educativas a la reflexión sobre los presupuestos teóricos con los que es necesario enfrentarse cuando se habla de diferencias individuales e inclusión. El Index se presenta como una guía que secuencía los pasos de un proceso de mejora de centros con orientación inclusiva y ha sido utilizado, mayoritariamente en Europa, empleando tanto metodología cuantitativa como cualitativa, tal y como presenta una revisión de revistas científicas en el período 2012-2016 realizada por Velez-Calvo et al (2019). Así, son múltiples las investigaciones dirigidas a diferentes niveles educativos que se han sustentado en el Index for Inclusion, utilizándolo unas veces tal cual ha sido diseñado, y en otras ocasiones como base para desarrollar cuestionarios en diferentes niveles educativos (Llorent et al. 2020; Ramírez and Muñoz 2012; Sánchez et al. 2019). El presente trabajo realiza un exhaustivo análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario elaborado para la reflexión en el ámbito universitario.

Procedimiento de análisis de los datos

En primer lugar, se comprobó a través del Índice de Homogeneidad Corregida (IHC) el grado en que cada ítem contribuye, de forma individual, a la medida global de la prueba. Los valores de este índice oscilan entre 0 y 1, siendo el criterio empleado para la inclusión del ítem los valores $IHC > .15$ (Mateo and Martínez 2008).

En segundo lugar, se comprobó la fiabilidad del instrumento mediante tres pruebas: (a) *split-half o correlación entre dos mitades* (r_{xx}) de Spearman-Brown, para conocer la proporción de puntuaciones observadas que son explicadas por la puntuación verdadera; (b) *alpha* (α) de Cronbach, con la que se comprobó la fiabilidad relativa, en base a su consistencia interna, y (c) el *Error Típico de Medida*, una estimación de la fiabilidad absoluta, calculada a partir de la r_{xx} y que estima la precisión del test a través de la comparativa de este valor con la desviación típica (DT) en cada ítem. En los dos primeros coeficientes, se obtienen valores que oscilan entre 0-1, siendo más fiable cuanto más próximo al valor 1 (Martínez Arias et al. 2006). En el tercer estadístico, se consideran valores adecuados aquellos en los que el ETM es inferior a la DT (Hernández and Cuesta 2016).

Finalmente, se comprobó la validez del cuestionario a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), como modelo específico integrado en los Modelos de Ecuaciones estructurales, y a través del cual ofrecer pruebas sobre la plausibilidad o no de diversas estructuras factoriales que explican un constructo teórico (Arias et al. 2010; Prieto and Delgado 2010). Previo análisis del modelo a través de AFC, se llevó a cabo un estudio exploratorio de las relaciones entre las variables mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) a través del Método de Máxima Verosimilitud. Este análisis previo fue útil para comprobar en qué medida los ítems que componen al instrumento se puede agrupar de un modo coherente para explicar la varianza común (Prieto and Delgado, 2010).

Resultados

Análisis correlacional de los ítems y fiabilidad del instrumento

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de los ítems que componen al instrumento, junto con los principales coeficientes de fiabilidad empleados para determinar la consistencia del instrumento.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos y coeficientes de fiabilidad del instrumento

	N	M	DT	IHc	α si se elimina el elemento	ETM
1. Todo el mundo merece sentirse acogido en el centro	266	3.81	0.46	.146	.940	0.16
2. En este centro los estudiantes se ayudan unos a otros.	266	2.49	0.80	.359	.939	0.28
3. Los profesores se coordinan entre ellos.	266	2.19	0.80	.337	.939	0.28
4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.	266	3.09	0.75	.321	.939	0.26
5. El centro está abierto a la comunidad social en la que está situado	266	2.89	0.90	.295	.940	0.31
6. En el centro se percibe un clima de calidad y vida agradable entre todas las personas.	266	2.79	0.76	.380	.939	0.26
7. El profesorado favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.	266	2.68	0.86	.379	.939	0.30
8. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	266	2.36	0.86	.454	.938	0.30
9. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro	266	2.54	0.95	.536	.938	0.33
10. El centro se esfuerza en disminuir prácticas discriminatorias.	266	2.85	0.89	.652	.937	0.31
11. El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa.	266	2.85	0.82	.652	.937	0.28
12. El profesorado y la Universidad comparten la filosofía de inclusión.	266	2.96	0.85	.746	.936	0.29
13. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	266	2.86	0.85	.643	.937	0.29
14. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".	266	2.91	0.85	.355	.939	0.30
15. El centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.	266	2.56	1.10	.348	.940	0.38
16. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	266	2.03	1.07	.512	.938	0.37
17. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.	266	2.59	0.87	.639	.937	0.30
18. Se intentan prevenir situaciones de acoso y bullying en el centro.	266	2.61	1.14	.629	.937	0.39
19. Se fomenta que el alumnado acuda a las aulas.	266	2.53	1.03	.553	.938	0.36
20. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.	266	2.24	1.03	.631	.937	0.36
21. Se coordinan todas las formas de apoyo.	266	2.22	0.87	.729	.936	0.30
22. Las políticas de «necesidades educativas especiales» son políticas de inclusión.	266	2.77	0.88	.720	.936	0.30
23. Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	266	2.54	0.90	.636	.937	0.31
24. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	266	2.60	0.97	.620	.937	0.34
25. Las clases responden a la diversidad del alumnado.	266	2.44	0.94	.680	.936	0.33
26. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.	266	2.61	0.99	.575	.937	0.34
27. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	266	2.63	0.96	.663	.937	0.33
28. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	266	2.55	0.89	.656	.937	0.31
29. El alumnado aprende de manera colaborativa.	266	2.70	0.85	.593	.937	0.29
30. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.	266	2.27	2.15	.249	.945	0.74
31. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	266	2.86	0.88	.602	.937	0.31
32. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.	266	2.50	0.86	.597	.937	0.30
33. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	266	2.48	0.87	.715	.936	0.30
34. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	266	2.24	0.96	.657	.937	0.33
35. La diversidad entre el alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje	266	2.32	1.02	.676	.936	0.35
36. El profesorado general recursos para apoyar el aprendizaje y la participación	266	2.51	0.91	.717	.936	0.32

El Índice de Homogeneidad corregida (IHc) ofreció valores superiores a 0.15 en todos los casos, excepto en el ítem 1 (“todo el mundo merece sentirse acogido en el centro”). En varios ítems dicho valor superó el 0.5, indicador de la buena calidad de los ítems (Mateo and Martínez 2008).

La consistencia interna del instrumento fue excelente, con un $\alpha = .939$ (α basada en elementos tipificados = .944) para 36 elementos ($M = 2.61$; $DT = 0.53$). El análisis de Alpha si se elimina el elemento mostró que se lograría incrementar un 0.01 el instrumento si se eliminase el citado ítem 1. Si bien no es un incremento notable, a este dato se añade el bajo bajo IHc del ítem. Todo ello lleva a considerar que este ítem podría presentar un elevado nivel de deseabilidad social, teniendo en cuenta que la media obtenida por el mismo fue de $M = 3.81$ ($D.T. = 0.92$), por lo que se decide su eliminación, coincidiendo con lo sucedido en estudios previos (Sánchez et al., 2019). También se incrementaría un .01 eliminando el ítem 5 (“el centro está abierto a la comunidad social en la que está situado”) y el 15 (“el centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos”); no obstante, el resto de valores relativos a estos ítems parecen adecuados, por lo que no se considera oportuna su eliminación. Finalmente, se incrementaría un 0.06 si se eliminase el ítem 30 (“La evaluación motiva los logros de todo el alumnado”), aunque su IHc es adecuado.

Adicionalmente, se obtuvo un $r_{xx} = .880$ que, además de aportar información adicional sobre la fiabilidad relativa del instrumento, permitió calcular la fiabilidad absoluta a través del ETM. A nivel general, estos valores no alcanzaron una magnitud excesiva, situándose en todo caso por debajo de las DT, lo cual redundó en la precisión de los ítems para medir la inclusión. En el caso del ítem 30 el valor ETM fue elevado ($> .50$), por lo que se consideró finalmente su eliminación. Puede que los valores obtenidos por este ítem se deban a una formulación ambigua o poco clara para las personas participantes.

Con la eliminación de los ítem 1 y 30, se obtuvo un $\alpha = .946$ (α basada en elementos tipificados = .946) para 34 elementos, y un $r_{xx} = .868$.

Análisis factorial exploratorio

El AFE se realizó con la submuestra de $n = 279$ estudiantes. La prueba Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .938$) y Esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{561} = 4805.5766$, $p < .001$) permitieron descartar que la matriz de correlaciones entre los ítems conformasen una matriz identidad. El valor del determinante de las correlaciones ($D = 5.56$) indicó la presencia de bajas intercorrelaciones entre variables. Se empleó la rotación ortogonal con *varimax*, obteniendo como resultado una estructura factorial compuesta por seis factores que explicaron el 52.04% de la varianza total (ver tabla 2).

Tabla 2.
Resultados del AFE con rotación en seis factores: dimensiones, subdimensiones e ítems

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
33. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	.766					
32. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración	.691					
28. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje	.659					
29. El alumnado aprende de manera colaborativa	.548					
27. Las clases promueven la comprensión de las diferencias	.544					
31. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo	.503					
11. El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa	.474					
21. Se coordinan todas las formas de apoyo	.433					
19. Se fomenta que el alumnado acuda a las aulas	.406					
10. El centro se esfuerza por disminuir las prácticas discriminatorias		.736				
9. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro		.614				
7. El profesorado favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros		.569				
12. El profesorado y la Universidad comparten la filosofía de inclusión		.548				
17. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje		.526				
13. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante		.502				
8. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado		.458				
18. Se intenta prevenir situaciones de acoso y bullying en el centro		.402				
14. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”		.328				
26. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado			.684			
15. El centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos			.617			
25. Las clases responden a la diversidad del alumnado			.538			
20. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado			.453			
16. Cuando el alumnado accede por primera vez al centro se le ayuda a adaptarse			.452			
6. En el centro se percibe un clima de calidad y vida agradable entre todas las personas				.671		

3. Los profesores se coordinan entre ellos	.643	
2. En este centro los estudiantes se ayudan unos a otros	.641	
5. El centro está abierto a la comunidad social en la que está situado	.629	
4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto	.556	
23. Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	.635	
24. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	.604	
22. Las políticas de «necesidades educativas especiales» son políticas de inclusión.	.590	
35. La diversidad entre el alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje	.397	.817
36. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación	.516	.358
34. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	.488	.449

Descripción de los ítems para el AFC

Para confirmar la estructura factorial del instrumento a partir de los seis factores latentes se empleó la submuestra conformada por $n = 297$ estudiantes. Previamente, se comprobó la adecuación de los datos para realizar este análisis (tabla 3) a través de los valores de tendencia central y distribución de cada subdimensión. El grado de desviación de las puntuaciones respecto de la distribución normal se analizó a través de la asimetría y curtosis.

Tabla 3.

Distribución de ítems en cada dimensión y subdimensión del INDEX, estadísticos descriptivos y fiabilidad

Dimensión	Subdimensión (factor)	Ítems	M	DT	Asimetría	Curtosis	Alpha
Creando culturas inclusivas	Construyendo comunidades	2, 3, 4, 5, 6	2.69	0.59	-.272	.081	.789
	Estableciendo valores inclusivos	7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18	2.72	0.63	.420	5.04	.854
Produciendo políticas inclusivas	Desarrollando una escuela para todos	15, 16, 20, 25, 26	2.44	0.81	-.355	-.189	.789
	Organizando los apoyos a la diversidad	22, 23, 24	2.62	0.77	-.431	.194	.831
Desarrollando prácticas inclusivas	Orquestando el aprendizaje	11, 19, 21, 27, 28, 29, 31, 32, 33	2.57	0.67	-.308	-.017	.887
	Movilizando los recursos	34, 35, 36	2.34	0.86	-.150	-.299	.858

De acuerdo con los valores de la tabla 3, se asumió el supuesto de normalidad univariada pues, por un lado, el valor de asimetría fue negativo, no excediendo en ningún caso el -1 y, además, en el 70% de los ítems, el valor absoluto de asimetría no alcanzó el 0.6 lo que indicó ausencia de desviaciones significativas respecto de la distribución normal; por el otro lado, el valor de la curtosis se situó, en la mayoría de los casos (excepto B2 y C2), en valores absolutos inferiores a 2. La curtosis multivariante a través del Test de Normalidad y Outliers de AMOS 24 fue de $g_2 = 139.408$; $c.r. = 24.279$, compatible con la normalidad multivariante. Se comprobó también la multicolinealidad a través de los valores de correlaciones entre factores (valores entre $r_{xy} = .301 - .741$), lo que permitió afirmar la no existencia de multicolinealidad al no darse valores superiores a .90.

Dado el cumplimiento del supuesto de normalidad se optó por el empleo del método de estimación *Máxima verosimilitud*. Pese a haber obtenido en el análisis exploratorio una estructura similar a las dimensiones y subdimensiones del Index (ver tabla 3), se propuso previamente comprobar un modelo unifactorial, como hipótesis nula (H_0), por la que se planteó la existencia de un solo factor en el que saturan todos los ítems. El rechazo a este modelo por falta de bondad de ajuste avalaría seguir explorando modelos con más factores. Un segundo modelo incluyó seis factores de primer orden, compuestos por entre 3 y 9 variables observadas son reflejo de un constructo no observado y que condicionan su variación, así como tres de segundo orden, cada uno de los cuales medido por dos de los factores de primer orden. Cada elemento cargó en una sola variable latente, los factores de segundo orden covariaron y los términos de error no estuvieron correlacionados. Con este modelo se trató de comprobar la validez convergente y discriminante de factores de segundo orden. Un tercer modelo incluyó correlaciones entre errores (EC) pero solo para los seis pares de ítems con índices de modificación más altos (superiores a 12 puntos). En la figura 1 se representa gráficamente este último modelo.

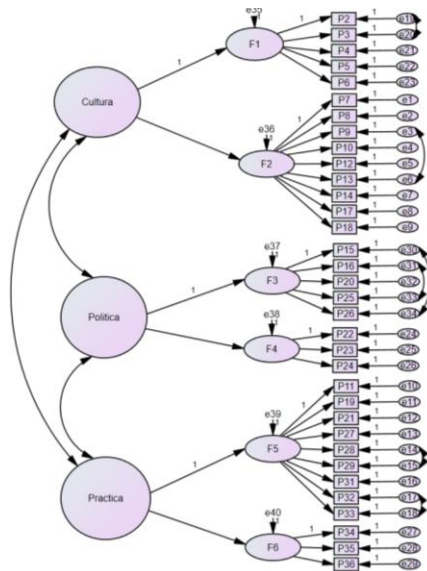


Figura 1. Estructura factorial del modelo en tres factores de 2º orden y seis de 1º orden.

Teniendo en cuenta los índices de modificación, se comprobó la relevancia de los parámetros asociados con la covarianza entre factores individuales, y se analizó la adecuación de los modelos en base a los índices de bondad de ajuste. Se tuvo en cuenta la relación entre χ^2 y grados de libertad, el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), el ajuste residual de raíz cuadrática media (RMR) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). También se estudiaron las correlaciones estandarizadas entre factores y entre variables y factores para confirmar, por un lado, la validez de constructo del instrumento y, por otro lado, la validez discriminante del instrumento, atendiendo a si la correlación entre las variables latentes, atenuadas por el error de medición (+/- 2 veces el error de medición), era menor que la unidad base.

Estructura factorial

En la tabla 3 se presentan los resultados del análisis. Los resultados indicaron la falta de ajuste del modelo unifactorial, permitiendo rechazar la unidimensionalidad de la escala y proponer la existencia de medidas diferenciadas para diferentes factores. Siguiendo los criterios propuestos por varios autores (Awang, 2012; Kline, 1998; Hair et al., 2010; Marsh, Hau, & Wen, 2004; Ntoumanis, 2001), la bondad de ajuste fue mayor para el modelo final con errores correlacionados (Modelo 3). Tanto en el modelo 2 como en el 3 la relación entre χ^2 y sus grados de libertad fue inferior al límite 3, indicador de un buen ajuste entre el modelo y los datos, siendo más adecuado en el Modelo 3 ($\chi^2/g.l = 1.513$). El índice de ajuste comparativo (CFI) superó el valor .90 en el Modelo 2 y 3, considerándose más adecuado en el modelo 3 por ser superior al valor .95 (indicador de un ajuste excelente). En cuanto al índice de bondad de ajuste (GFI), no excedió .90 en ninguno de los tres modelos, aunque se situó más próximo a este valor el Modelo 3 (GFI = 0.872). El valor de RMR se mantuvo por debajo de .050 para el modelo 2 y 3, indicando un buen ajuste de ambos. Finalmente, un error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) por debajo de .080 se consideró aceptable, dato observado en los modelos 2 y 3, siendo considerado óptimo el valor del Modelo 3 (RMSEA < .05).

De acuerdo con estos índices, el modelo en tres factores de 2º orden y seis de 1º orden, con errores correlacionados proporcionó el mejor ajuste. Si bien este modelo presenta problemas en relación al valor del GFI (que resultó inaceptable), otros índices de ajuste parcial absoluto, tales como el RMSEA, cuyo valor se situó muy por debajo de .08, indicó un buen ajuste del modelo.

Tabla 3.

Índices de bondad de ajuste del modelo factoriales

Modelo	$\chi^2/g.l.$	CFI	GFI	RMR	RMSEA (CI 90%)
1. Unifactorial	3.398	.756	.699	.060	.090 (.085-.095)
3. Tres factores de 2º orden y seis de 1º orden.	1.686	.929	.841	.049	.050 (.045-.055)

3. Tres factores de 2° orden y seis de 1° orden, con EC. 1.494 .951 .871 .041 .041 (.035-.047)

Nota: CFI = Comparative Fit Index; GFI = Goodness of Fit Index; RMR = Root Mean Square Residual; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation

Como se observa en la tabla 4, las cargas factoriales de cada variable se situaron en valores adecuado (en su mayoría, en torno o por encima del .65), con solo dos casos en los que este valor fue inferior a .50. Todos los ítems fueron estadísticamente significativos, con $p < .01$. También los factores de 1° orden presentaron cargas factoriales, generalmente, elevadas (superiores a .80, con excepción del factor 1). Los ítems que presentaron una carga más baja se encontraron en el factor 2, y fueron el 7 (“El profesorado favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros”) y el 14 (“El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedoras de un “rol”). En el caso del primero, puede deberse a que se trata de una pregunta formulada en sentido inverso, y en el caso del segundo, a la posible ambigüedad o falta de especificidad del ítem. También podría deberse, conjuntamente, al elevado número de ítems que componen este factor. Por otro lado, el ítem con valor más alto fue el 35 (“La diversidad entre el alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje”).

Tabla 4.

Cargas factoriales para el modelo en tres factores de 2° orden y 6 factores de 1° orden, con errores correlacionados, incluyendo las correlaciones entre términos de error

Items	Load	R ²
<i>Construyendo comunidades</i>	.505	.255
2. En este centro los estudiantes se ayudan unos a otros	.625	.391
3. Los profesores se coordinan entre ellos	.639	.408
4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto	.609	.371
5. El centro está abierto a la comunidad social en la que está situado	.662	.438
6. En el centro se percibe un clima de calidad y vida agradable entre todas las personas	.744	.554
<i>Estableciendo valores inclusivos</i>	.889	.790
7. El profesorado favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros	.456	.208
8. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado	.519	.269
9. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro	.684	.468
10. El centro se esfuerza por disminuir las prácticas discriminatorias	.746	.557
12. El profesorado y la Universidad comparten la filosofía de inclusión	.781	.610
13. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante	.718	.516
14. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedoras de un “rol”.	.406	.165
17. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje	.599	.359
18. Se intentan prevenir situaciones de acoso y bullying en el centro	.642	.412
<i>Desarrollando una escuela para todos</i>	.880	.774
15. El centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles	.449	.202
16. Cuando el alumnado accede por primera vez al centro se le ayuda a adaptarse	.636	.404
20. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado	.735	.540
25. Las clases responden a la diversidad de alumnado	.823	.677
26. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado	.715	.511
<i>Organizando los apoyos a la diversidad</i>	.888	.789
22. Las políticas de «necesidades educativas especiales» son políticas de inclusión.	.852	.726
23. Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	.700	.490
24. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	.717	.514
<i>Organizando el aprendizaje</i>	.907	.823
11. El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa	.815	.664
19. Se fomenta que el alumnado acuda a las aulas	.731	.534
21. Se coordinan todas las formas de apoyo	.769	.591
27. Las clases promueven la comprensión de las diferencias	.777	.604
28. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje	.777	.604
29. El alumnado aprende de manera colaborativa	.648	.420
31. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo	.678	.460
32. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración	.761	.579
33. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	.773	.598
<i>Movilizando los recursos</i>	.830	.689
34. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	.817	.667
35. La diversidad entre el alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje	.885	.783
36. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación	.866	.750

Nota: R² = Porcentaje de varianza explicada.

En cuanto a los coeficientes de correlación entre las variables latentes del Modelo 3, en la tabla 5 se observan resultados satisfactorios, con valores que oscilan entre .353 e .718 entre factores de 1º orden, y excelentes con respecto a los constructos de 2º orden, sobre todo en el caso de la dimensión *Práctica* ($r = .914 - .939$).

Tabla 5. Coeficientes de correlacion entre dimensiones y subdimensiones del modelo 3

	Cultura	F1	F2	Política	F3	F4	Práctica	F5	F6
<i>Cultura</i>	1								
F1	.830	1							
F2	.816	.353	1						
<i>Política</i>	.610	.359	.649	1					
F3	.517	.288	.567	.889	1				
F4	.570	.352	.590	.687	.589	1			
<i>Práctica</i>	.636	.375	.678	.763	.678	.683	1		
F5	.610	.347	.683	.717	.638	.640	.914	1	
F6	.636	.347	.582	.700	.621	.627	.939	.718	1

La fiabilidad del instrumento, presentada en la Tabla 6, se estimó a partir del Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC) que permitió comprobar que todos los constructos implicados en la escala presentan una fiabilidad excelente, con valores entorno al .900 (excepto el factor “movilizando recursos”). El Índice de Varianza Extractada (IVE) ha obtenido valores mejorables en varios factores en los que se situó por debajo de .500. se situó en torno al valor .500, siendo muy superior a este en el factor “Movilizando recursos” e inferior en el caso de la dimensión “cultura”, lo que implica la necesidad de tomar precauciones a la hora de considerar que algunos de los indicadores midan de modo preciso el constructo.

Tabla 6. Subescalas del alfa de Cronbach

Factores	Número ítems	IFC	AVE
<i>Cultura</i>	14	.930	.408
Construyendo comunidades	5	.833	.433
Estableciendo valores inclusivos	9	.893	.402
<i>Política</i>	8	.886	.508
Desarrollando una escuela para todos	5	.829	.478
Organizando los apoyos a la diversidad	3	.829	.468
<i>Práctica</i>	12	.923	.604
Orquestando el aprendizaje	9	.901	.562
Movilizando los recursos	3	.750	.734

DISCUSIÓN

En el contexto occidental, la vulnerabilidad y la exclusión social están alcanzando cotas preocupantes siendo, en ocasiones, las propias instituciones educativas quienes contribuyen a mantener esas diferencias sociales (Salceda and Ibáñez, 2015). En el caso de la Educación Superior, abordar la diversidad constituye un auténtico reto debido a la rigidez que caracteriza a la institución universitaria, a su carácter homogeneizador con respecto a las condiciones que ha de presentar el estudiantado y a que está dirigida especialmente al desarrollo de competencias cognitivas (Bravo and Santos 2019). Las dificultades tienden a ser consideradas como inherentes a determinados estudiantes (Miles and Singal 2010; Slee 2014) y se evidencia que cuesta comprender que la discapacidad forma parte de la condición humana, lo que conduce a que se pase por alto a las personas con discapacidad (Miles y Singal, 2010), y/o a que se las haga sentir como personas ‘inadaptadas’ (‘misfits’) en la institución universitaria (Merchang et al. 2019, p. 283).

En consonancia con la necesidad de avanzar en inclusión en el sistema educativo superior, el presente estudio tuvo por objetivo diseñar y validar un instrumento de evaluación de la inclusión en la universidad, tomando como referente un instrumento de reconocido prestigio a nivel internacional (Menino-Mencía et al., 2019): El Index For Inclusion. Se realizó un análisis de la estructura factorial a nivel exploratorio, dada la inexistencia de un modelo teórico de referencia para la población universitaria, y confirmatorio, utilizando el citado instrumento como marco referencial. Tras aplicar ambos análisis a dos submuestras de sujetos fue posible evidenciar que es un instrumento adecuado para evaluar aspectos relativos a la política, cultura y práctica de inclusión en los Centros Universitarios.

Concretamente, la estructura final del instrumento quedó conformada por tres factores de segundo orden (cultura, política y práctica) y seis de primer orden (construyendo comunidades, estableciendo valores

inclusivos, desarrollando una escuela para todos, organizando los apoyos a la diversidad, orquestando el aprendizaje y movilizándolo los recursos). Además, las correlaciones halladas entre factores evidencian la relevancia de la estructura estudiada en conjunto, para definir la cultura, política y práctica de inclusión en los centros. Precisamente, la introducción de estas dimensiones, junto con la exploración de la relación entre las variables, su contraste y la evaluación del ajuste estadístico del modelo teórico propuesto, lo que otorga relevancia a instrumento.

Estudios previos realizados con este instrumento en población escolar han obtenido resultados equivalentes, tanto en lo relativo a su estructura (Menino-Mencia et al., 2019), como en las decisiones sobre la eliminación de algunos ítems, por ejemplo, el ítem 1 por su alta deseabilidad social (Sánchez et al., 2019). Otros estudios, por su parte, han puesto el foco de atención en dimensiones como las actitudes, sentimientos y preocupaciones por la educación inclusiva (Navarro-Mateu et al., 2020), evidenciando la relevancia del estudio de las percepciones que existen en el contexto universitario acerca de la inclusión. Con ello, se plantea la necesidad de continuar profundizando en esta línea de trabajo de un modo cuantitativo, aplicando este instrumento y adaptando su uso a otros colectivos (personal docente e investigador, personal de administración y servicios), así como cualitativo, indagando de forma más profunda en la conceptualización que el alumnado hace sobre la inclusión en la universidad.

En el ánimo de los autores ha estado la idea de aportar un grano de arena para la construcción de una universidad cuyos principales objetivos sean el desarrollo de aprendizajes de calidad en el sentido más amplio del término y el fomentar un profundo sentimiento de que es un lugar donde se acoge a todo el alumnado con el mismo entusiasmo e ilusión.

Referencias

Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change* 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>

Azorin, C.M., Arnais, P., & Maquilón, J.J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>

Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using AMOS graphic*. Shah Alam: Penerbit Universiti Teknologi Mara Press.

Baltaru, R. D. (2019). Universities' pursuit of inclusion and its effects on professional staff: the case of the United Kingdom. *Higher Education*, 77, 641-656.

Barkas, L. A., Armstrong, P. A. & Bishop, G. (2020): Is inclusion still an illusion in higher education? exploring the curriculum through the student voice. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776777>

Barnes, C. (2007) Disability, higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (1), 135-145. <https://doi.org/10.1080/01425690600996832>

Bravo, P. & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 327-352.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3rd ed. Bristol. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bunbury, S. (2018). Disability in higher education: do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>

Castellanos, J. A., Pérez, R. & Becerra, J. A. (2019). La universidad en la movilización del conocimiento para la inclusión social. *EccoS Revista Científica*, 49, 1-18.

Claeys-Kulik, A. E., Jørgensen, T. E. & Stöber, H. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Results from the INVITED Project*. Bruselas: European University Association.

Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Fereyra, M., Fierros, G.A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis. *Higher Education*, 83, 757-778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>

Curieses. Ramiro. 2015. La inclusión educativa: ¿opción o deber pedagógico? In *Educación inclusiva: realidad y desafíos*. María Luisa Montánchez, Sonia Ortega and Zoraida Moncayo. 88-97. Sevilla: CIPI Ediciones.

De los Santos, S. B., Kupczynsk, L., & Mundy, M. A. (2019). Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16-38. URL: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n2p16>

Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa.” Voz y quebranto”. *REICE . Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-10.

Fundación Universia. *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2019-2020*. Madrid: Fundación Universia. https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2020/07/GUIA_Atencion-a-la-discapacidad-2019_ACC.pdf

Gewirtz, S. (2006) Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory* 38(1), 69-81.

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Hernández-Garre, C.M.; Fernández-Martínez, M.M.; Carrión-Martínez, J.J. & Avilés-Soler, B. (2019). La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1097-1112.

Kendal, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1256142. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>

Kline, R. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Nueva York: Guilford Press.

Kushnir, I. (2020). The voice of inclusion in the midst of neoliberalist noise in the Bologna Process. *European Educational Research Journal*, <https://doi.org/10.1177/1474904120941694>

Leiva, J., Isequilla, E. & Matas, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 11-28.

LERU (2019). *Equality, diversity and inclusion at universities: the power of a systemic approach*. Leuven (Bélgica): LERU.

López Gavira, R. & Moriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365-378, DOI: [10.1080/13603116.2014.935812](https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812)

Lopez-Bastias, J. L., Moreno-Rodriguez, R. & Diaz-Vega, M. (2020) Attention to the special educational needs of university students with disabilities: the CAUSSEN tool as part of the educational inclusion process. *Culture and Education*, 32(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705563>

Llorent, V. J., Zych, I. & Varo-Millán, J. C. (2020). University academic personnel’s vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 147-181, DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>

Magumise, J & Sefotho, M. (2020). Parent and teacher perceptions of inclusive education in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education* 24 (5): 544-560. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1468497>

Martínez Arias, M.R., Hernández Lloreda, M.J., & Hernández Lloreda, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza.

Menino-Mencia, G.F., Belancieri, M.F., dos Santos, M.P., & Capellini, V.L.M. (2019). Studies developed based on the 'index for inclusion' document. *Revista Brasileira de Educação*, 25(2), 317-334.

Merchant, W., Read, S., D'Evelyn, S., Miles, C., & Williams, V. (2019). The insider view: tackling disabling practices in higher education institutions. *Higher Education*, 80, 273-287. <http://doi.org/10.1007/s10734-019-00479-0>

Miles, S. & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: conflict, contradiction and opportunity? *International Journal of Inclusive Education* 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

Moriña, A., Aguirre, A., & Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11411

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J. & Prado-Gascó, V. J. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: descriptive study. *Culture and Education*, 32(1), 43-64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>

Ordorika, I., & Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-139. [http://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70641-5](http://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70641-5)

Peppin Vaughan, R. (2016). Education, social justice and school diversity: Insights from the capability approach. *Journal of Human Development and Capabilities*. 17(2): 206-224. <https://doi.org/10.1080/19452829.2015.1076775>

Rama, C. (2018). La nueva reforma universitaria de la diversidad académica: de la diferenciación institucional y la regulación pública, a la diversidad académica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 64-76.

Ramírez, A., Muñoz, M. C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.

Rodríguez, A., Álvarez, E., & García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61.

Salceda, M. & Ibáñez, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible Capital*, 3, 508-545.

Sanahuja-Gavaldà, J. M., Muñoz-Moreno, J. L. & Gairín-Sallán, J. (2020). Tutoring students with disabilities at the university. *Culture and Education*, 32(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1709392>

Sánchez, S., Rodríguez, H. & Sandoval, M. (2019). Descriptive analysis of school inclusion through index for inclusion. *Psychology. Society & Education* 11(1): 1-13.

Sandoval, M., Simón, C. & Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276.

Comentou [MF1]: Aquí falta &

Comentou [MF2]: Cita que acabo de añadir

Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>

Slee, R. (2014). 'Discourses of inclusion and exclusions: drawing wider margins.' *Power and Education* 6(1), 7-17. <http://dx.doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>

Tamtik, M. & Guenter, M. (2019). Policy Analysis of Equity, Diversity and Inclusion Strategies in Canadian Universities. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur* 49(3), 41-56.

Torres, A. & Vallejo, M. (2018). ¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 129-142. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.295261>

Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, 47, 31-46.

Velez-Calvo, X., Tárraga, R., Fernández, M. A., Pastor, G., Peñaherrera, M. J. (2018). El Index for Inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. En el Sexto Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana. Universidad de Cuenca (Ecuador).