

Facilitadores para la Inclusión: Claves para el Éxito Universitario

Facilitators for Inclusion: Keys to University Success

Anabel Moriña * e Inmaculada Orozco

Universidad de Sevilla, España

DESCRIPTORES:

Inclusión
Enseñanza superior
Docente
Facilitadores
Éxito universitario

RESUMEN:

Este artículo explora, desde la voz del profesorado, las ayudas que pueden facilitar la participación y aprendizaje de todo el alumnado para contribuir a su permanencia y éxito en la universidad. Para la recogida de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas a 119 docentes de 10 universidades españolas y de todas las áreas de conocimiento. Los datos fueron analizados a través de un sistema de categorías y códigos inductivo. Seis facilitadores emergieron en este estudio: 1) los servicios y recursos ofrecidos por la universidad (oficinas de discapacidad, personal de administración o servicios y becas); 2) un perfil de profesorado profesional y personal caracterizado por su vocación y pasión, sensibilidad y empatía; 3) un profesorado informado y formado; 4) un currículum universal, accesible y flexible; 5) compañeros de clase como apoyo fundamental; y 6) entidades externas, como asociaciones o voluntariado que contribuyeron a la inclusión. Las ayudas que se describen en este trabajo pueden ser palancas para transformar las aulas y las universidades. En este estudio se concluye que es tiempo de pasar de los ideales y recomendaciones a los hechos, transformando las políticas, culturas y prácticas universitarias para que estas sean inclusivas.

KEYWORDS:

Inclusion
Higher education
Teacher
Facilitators
Academic success

ABSTRACT:

This article explores, from the faculty's point of view, the aids that can facilitate the participation and learning of all students to contribute to their permanence and success at university. For data collection, semi-structured interviews were conducted with 119 faculty members from 10 Spanish universities and from all subject areas. The data were analysed using an inductive system of categories and codes. Six facilitators emerged in this study: 1) the services and resources offered by the university (disability offices, administration or services staff and grants); 2) a professional and personal teaching staff profile characterised by their vocation and passion, sensitivity and empathy; 3) an informed and trained teaching staff; 4) a universal, accessible and flexible curriculum; 5) classmates as a fundamental support; and 6) external entities, such as associations or volunteers that contribute to inclusion. The supports described in this paper can be levers for transforming classrooms and universities. This study concludes that it is time to move from ideals and recommendations to action, transforming university policies, cultures, and practices to be inclusive.

CÓMO CITAR:

Moriña, A. y Orozco, I. (2023). Facilitadores para la inclusión: Claves para el éxito universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.002>

1. Introducción

Una universidad inclusiva se esfuerza por garantizar que todos los estudiantes se sientan valiosos y miembros que realmente pertenecen y cuyas contribuciones son importantes (Lourens y Swartz, 2016). Por tanto, brindar y asegurar una experiencia de aprendizaje relevante y de éxito para todos los estudiantes, no debería ser una meta, sino una obligación y prioridad incuestionable (Vaccaro et al., 2015). Esto supone asumir que la diversidad es una riqueza y una oportunidad para repensar la calidad de la institución y, en concreto, para su profesorado, quien debe reconocer y dar una respuesta adecuada a las múltiples formas de pensar, sentir y actuar (Barrington, 2004).

En este trabajo se pretende analizar desde la voz del profesorado universitario, que ha sido nominado por su propio alumnado por ser inclusivo, cuáles son las ayudas que pueden facilitar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado para contribuir a su permanencia y éxito en la universidad.

2. Revisión de literatura

Estudiar en la universidad es una oportunidad para mejorar las competencias personales y profesionales, beneficiarse de relaciones sociales o incrementar las posibilidades de obtener un empleo e independencia económica (Fernández-Batanero et al., 2022; Padilla et al., 2022; Rodríguez et al., 2021). De hecho, según la Comisión Europea (2022), los jóvenes adultos con títulos universitarios (entre 25 a 34 años) pueden ganar un 38 % más que sus iguales que únicamente han estudiado Educación secundaria. Esta experiencia es fundamental para cualquier persona, pero aún más para aquellas que tradicionalmente no han accedido a la Enseñanza Superior. Sin embargo, solo por acceder o “estar” no se garantizan las posibilidades que pueden ofrecer los contextos universitarios. Es más, el acceso y la presencia sin los apoyos necesarios no se puede considerar una oportunidad (Moriña y Orozco, 2022).

Las universidades tienen la responsabilidad de repensar sus culturas, políticas y prácticas para que la inclusión sea real y que todas las personas, sin excepción, puedan sentirse realmente reconocidas y bienvenidas, aprendan, participen y tengan éxito (Koutsouris et al., 2022; Lourens y Swartz, 2019; Padilla et al., 2022). Sin embargo, los estudios revelan que las barreras aún persisten en la Educación Superior (Collins et al., 2018; González-Castellano et al., 2021; Medina-García et al., 2021).

En la permanencia y el éxito de los estudiantes tradicionalmente no representados, como son aquellos con discapacidad, influye el respaldo de los servicios de apoyo y administrativos por parte de la institución, así como la coordinación de profesionales que se posicionan en la lucha por los derechos de los estudiantes más vulnerables y su inclusión en la universidad (Ortiz et al., 2018; Zhang et al., 2018). Por otro lado, el profesorado puede ser una gran ayuda para promover la inclusión en la universidad. En diversos estudios se reconoce que este es el agente más importante no solo en el aula, sino en la vida de los estudiantes universitarios con discapacidad (Aguirre et al., 2021; Kezar y Maxey, 2014; Lovett et al., 2015; Nancy et al., 2017). Por dicha razón, si el equipo docente no celebra la diversidad ni incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en sus asignaturas, no será sencillo experimentar la participación real de todos (Getzel y Thomas, 2008; Larkin et al., 2014; Nancy et al., 2017).

En concreto, las investigaciones revelan que el perfil docente que permite al alumnado tener éxito se caracteriza por ser una persona cercana y flexible con sus estudiantes (Couzens et al., 2015; Sánchez-Díaz y Morgado, 2021). Para Stein (2014) este profesional no solo emplea métodos de enseñanza variados, participativos y activos, sino que además conecta personal, emocional y afectivamente con su alumnado (Clément y Dukes, 2017; Kezar y Maxey, 2014; Quinlan, 2016; Stein, 2014). Es más, siguiendo a Scott y otros (2003), a menudo, la inclusividad depende del tipo de interacciones que se establecen entre estudiantes y profesorado.

En este sentido, los factores relacionados con el éxito de los estudiantes aluden, por ejemplo, a las relaciones cercanas entre el alumnado y el profesorado, sus actitudes positivas y el conocimiento de cómo hacer ajustes proactivos y razonables en las planificaciones de clases (Bain, 2004; Dyer, 2018). La práctica docente inclusiva se caracteriza por elaborar un currículum accesible y flexible. Esto se traduce en la labor del profesorado de diseñar sus asignaturas pensando en todos sus estudiantes (Stentiford y Koutsouris, 2022). Para ello, planifican desde el inicio teniendo en cuenta que los estudiantes aprenden de distintas maneras y para dar respuesta a las mismas, sus metodologías y actividades han de ser coherentes con los principios del DUA, proporcionando múltiples formas de implicación, representación, y acción y expresión (Larkin et al., 2014).

Estos hallazgos llevan a pensar que sin formación u orientación práctica para el profesorado (sobre cómo brindar apoyo a las distintas necesidades del alumnado o cómo planificar prácticas inclusivas y basadas en el DUA), será difícil pasar de la retórica a la acción. Fruto de esta realidad, podemos encontrar numerosas publicaciones en los últimos años que insisten en la necesidad de desarrollo profesional y formación docente (Pascual-Arias et al., 2022). De hecho, se ha reconocido que sólo mediante la sensibilización y formación es posible provocar procesos de cambio y transformación para que los contextos universitarios sean realmente inclusivos (Álvarez-Castillo y García-Cano, 2022; Grimes et al., 2021; Vergunst y Swartz, 2022).

Un último apoyo reconocido en los estudios ha sido el de los compañeros de clase (Agarwal et al., 2014; Babic y Dowling, 2015). Desde la voz de estudiantes con discapacidad, este apoyo tanto a nivel práctico como emocional es uno de los aspectos más positivos de su trayectoria universitaria (Vlachou y Papananou, 2018). Algunas investigaciones concluyen que, gracias a este apoyo, no han abandonado sus estudios y han tenido éxito académico ya que sus iguales no se limitan a facilitarles los apuntes, sino que actúan como defensores de sus derechos (Lombardi, et al., 2016; Strnadová et al., 2015).

3. Método

Los resultados de este artículo están vinculados a un proyecto de investigación cualitativo más amplio financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España (EDU2016-76587-R y PID2020-112761RB-I00). que pretendía analizar las creencias, conocimientos, planificaciones y acciones de docentes universitarios españoles de todas las áreas de conocimiento que desarrollan una pedagogía inclusiva. En este artículo se analizan exclusivamente cuáles son, según la perspectiva del profesorado, los facilitadores para lograr la inclusión en la universidad.

Para las cuestiones éticas de este estudio se han tomado en consideración los criterios establecidos por la American Psychological Association Ethics Code (APA, 2017): confidencialidad, respeto por los participantes y consentimiento informado.

3.1. Participantes

El profesorado que participó en este estudio fue seleccionado exclusivamente por sus estudiantes con discapacidad. A través de las oficinas de apoyo a la discapacidad, se pidió a estudiantes de universidades españolas que nominaran a aquellos docentes que habían contribuido a su inclusión en la universidad. Para facilitar la selección de este profesorado se ofreció una descripción de cuál era el perfil docente inclusivo (Moriña et al., 2015).

Una vez que los estudiantes estuvieron de acuerdo en colaborar en el proyecto, nos pusimos en contacto a través de email, presentándole la investigación e invitándolos a recomendar a aquellos docentes que consideraban inclusivos. En total, participaron en la investigación 119 docentes de 10 universidades españolas. De ellos, 24 eran profesores del área de Arte y Humanidades (20,2 %) (P1-P24), 14 de Ingenierías y Ciencias (12,0 %) (P25-P38), 16 de Ciencias de la Salud (13,4 %) (P39-P54), 25 de Ciencias Sociales y Jurídicas (21 %) (P55-P79), y 40 de Ciencias de la Educación (33,6 %) (P80-P119). En cuanto al género, el 58 % fueron hombres y el 42 % mujeres. Respecto a la edad, la mayoría tenía entre 36 y 60 años, siete eran menores de 35 años (7,8 %) y cuatro de ellos superior a 60 años (4,4 %). En relación a la experiencia docente, gran parte del profesorado contaba con más de 10 años (68,4 %), siendo solo seis profesores (6,2 %) aquellos que tenían menos de 5 años de experiencia y 24 los que llevaban ejerciendo entre 5 a 10 años (25,4 %).

3.2. Procedimiento y recogida de datos

Una vez que el profesorado aceptó la participación en la investigación tras recibir la información vía email, se acordó una conversación telefónica con cada docente para explicar con más detalle en qué consistía el proyecto y por qué era clave su participación. En esta misma conversación se concretó una primera entrevista.

En el estudio se realizaron dos entrevistas individuales semi-estructuradas a cada docente. La primera entrevista tenía como objetivo comprender y analizar las creencias y los conocimientos de profesorado inclusivo, mientras que la segunda se centró en los diseños y las acciones docentes. La razón principal de esta estructura fue porque manejábamos una gran cantidad de datos y, de este modo, nos asegurábamos de una completa recogida de la información, facilitábamos la duración de los encuentros y podíamos ajustarnos mejor a la disponibilidad del profesorado participante. Estas fueron validadas por expertos y pilotadas con docentes universitarios que no participaban en el estudio. Se realizaron todas las modificaciones necesarias, de acuerdo con las recomendaciones sugeridas. La duración media de cada entrevista fue de una hora y treinta minutos.

La mayoría de las entrevistas al profesorado se llevaron a cabo de manera presencial ($n = 89$). Sin embargo, dada las circunstancias personales y profesionales, 18 docentes prefirieron la entrevista a través de videollamadas (Skype) y 12 por teléfono. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas. Una vez finalizadas las transcripciones, el texto fue devuelto a cada participante por correo electrónico para contar con su aprobación y proceder al análisis de datos.

3.3. Análisis de datos

El análisis de los datos fue progresivo, a través de un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a la información obtenida (Hubert, 2004). Para facilitar el manejo de la información se hizo uso del programa informático MAXQDA. Primero trabajamos en un sistema de categorías y códigos que fue amplio y genérico.

En la siguiente fase de codificación, elaboramos nuevos subcódigos sobre los tópicos tratados. Cada uno de estos códigos se analizó en profundidad para su posible desglose o fusión con otros códigos. Esto nos permitió organizar e interpretar los datos recopilados con el sistema de categorías (Cuadro 1).

Cuadro 1

Sistema de categorías y códigos inductivo

Categorías	Códigos
Servicios y recursos de la universidad	Humanos, materiales, personal de administración y servicios, becas
Rol docente	Voluntad, compromiso social, sensibilidad, responsabilidad, enfoque práctico activo y dinámico, vínculos humanos y afectivos
Profesorado informado y formado	Dejarse apoyar, ser autodidacta, intercambiar experiencias formativas con otros
Currículum universal, accesible, flexible y abierto	Materiales variados y ordenados, flexibilidad, objetivos realizables, ajustes razonables, evaluación formativa, negociada y personalizada
Compañeros de aula	Sensibilidad, empatía, solidaridad y apoyo
Recursos externos a la universidad	Organizaciones, asociaciones y voluntariado

El análisis de toda la información fue realizado por dos personas simultáneamente. Aquellos fragmentos de información en cuya interpretación y categorización resultaban complejos fueron analizados por todo el equipo de investigación mediante reuniones presenciales.

4. Resultados

4.1. Servicios y recursos que la universidad facilita para la inclusión

Los docentes consideraban que los apoyos que posibilitaban a las personas con discapacidad su presencia, aprendizaje y participación en la universidad eran variados, pero todos coincidían en destacar el servicio de discapacidad. En general, esta ayuda la valoraban imprescindible porque acompañaba al alumnado durante sus estudios y ofrecía información específica al profesorado sobre las necesidades de cada estudiante. Relataban cómo el servicio se ponía en contacto con el profesorado para informarle y recomendarle cómo actuar en cada caso. Esto permitía al profesorado conocer y formarse en estrategias para atender a la diversidad, brindar los recursos requeridos y realizar ajustes razonables en su asignatura.

Siempre a través del servicio de la discapacidad se me ofrece asesoramiento. Creo que un año tuve que acudir y me atendieron muy bien, me asesoraron bastante bien. (Participante 46, Ciencias de la Salud)

Otra ayuda que la mayoría del profesorado encontraba era los recursos, en especial, los humanos. Los recursos más nombrados fueron aquellos que estaban gestionados a nivel institucional como el intérprete de signos o el alumno colaborador por parte del servicio a la discapacidad. Todos estos apoyos eran esenciales en su práctica diaria porque gracias a ellos se sentían satisfechos con su quehacer y podían adaptarse y dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes.

Asimismo, los recursos materiales también fueron nombrados por varios docentes como una oportunidad para favorecer el aprendizaje del alumnado con discapacidad. En concreto, mencionaban los equipos de megafonías y radio, las libretas autocopiativas o determinadas aplicaciones que permitían desde el ordenador

introducir subtítulos y audio descripciones para que las sesiones de aula fueran realmente accesibles.

La universidad puso a nuestra disposición un equipo de megafonía y radio que le llegaba al implante coclear del estudiante. (Participante 30, Ciencias e Ingeniería)

A nivel institucional, opinaban que en la universidad cada vez había una mayor sensibilidad en torno a la diversidad. Los participantes indicaron que esto se apreciaba en la labor y atención recibida por parte del personal de administración. Estos profesionales, por ejemplo, cada vez eran más cercanos y comprensivos con el estudiante con discapacidad durante los trámites burocráticos.

Por último, algunos profesores destacaban como ayuda las becas que los estudiantes podían solicitar, tanto por la gratuidad de la matrícula como por otro tipo de becas que ofrecían directamente el apoyo de un recurso humano. Estas eran fundamentales para que el alumnado tuviera cubierta sus necesidades, y a la vez, disfrutara de las mismas oportunidades y los mismos derechos que sus compañeros a la hora de realizar una carrera universitaria.

4.2. El rol docente como pieza clave para la inclusión

Otra ayuda identificada en este estudio fue el propio profesorado. Los participantes explicaban que los docentes que facilitaban el aprendizaje y participación de todo el alumnado se caracterizaban por tener una fuerte voluntad y compromiso social, así como un alto nivel de sensibilidad y concienciación hacia las necesidades de los estudiantes. Además, se resaltaba un perfil docente con una gran humanidad, ya que llevaba a cabo una adecuada tutorización y relación con el alumnado y la institución, empleaba una variedad de recursos tecnológicos y aplicaciones que eliminaban las barreras didácticas, pero, sobre todo, flexibilizaba las metodologías y realizaba ajustes en los exámenes.

El alumno que ha podido seguir adelante creo que ha sido porque ha tenido suerte de tener un profesor que le haya ayudado, que le haya hecho superar retos. (Participante 40, Ciencias de la Salud)

Las características profesionales que suponían una ayuda eran la constancia, el compromiso, el esfuerzo y la dedicación por hacer un buen trabajo y dar a su alumnado la mejor versión de sí mismos. Los docentes se tomaban muy en serio su trabajo, eran responsables, exigentes y se preocuparon por ofrecer un aprendizaje de calidad. Asimismo, estos docentes hicieron hincapié en la fuerte vocación que tenían por la enseñanza y la pasión que transmitían aprendiendo junto a sus estudiantes.

Me apasiona la educación y trato de dar la mejor versión de mí misma en las clases. La característica que me define, sin duda, es la responsabilidad. (Participante 85, Educación)

Otra ayuda se relacionaba con la organización de las clases. Aunque pusieron de manifiesto que era esencial una organización meticulosa y en profundidad de las clases, también se definieron como docentes flexibles. Estos participantes intentaban personalizar sus proyectos, emplear distintas estrategias metodológicas, explicar el contenido de diferente forma, adaptarse a las necesidades y los ritmos del alumnado, así como introducir innovaciones continuas en su asignatura.

Yo soy una persona muy organizada y muy metódica. Me gusta tenerlo todo muy organizado y con tiempo, para que los estudiantes también tengan acceso a la información en todo momento. (Participante 15, Artes y Humanidades)

Por otro lado, una gran parte de los docentes resaltaron su enfoque práctico, activo y dinámico. Estos docentes se veían como profesionales que impartían unos contenidos teóricos, pero consideraban imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje crear espacios de diálogo, combinar las explicaciones con ejemplos prácticos y vincular los contenidos con experiencias próximas al alumnado y la realidad social.

Procuró que los estudiantes siempre encuentren ejemplos en la realidad. Esto es muy importante para que entiendan los contenidos y para que sepan aplicarlo. (Participante 60, Ciencias Sociales y Jurídicas)

Por otro lado, en cuanto a las características personales, casi todos los docentes se definieron como personas accesibles, humanas, humildes, afectivas y que cuidaban las relaciones con sus estudiantes. No obstante, gran parte de ellos destacaron que los vínculos eran de proximidad y no de amistad. De esta manera, los profesores se caracterizaban por tener un trato de cercanía que, según contaban, le brindaba al estudiante seguridad y confianza para expresar sus dudas sobre las asignaturas, eliminar determinadas barreras que pudieran encontrarse durante su trayectoria académica, construir espacios de confianza y conocer mejor a sus estudiantes.

Yo creo que soy muy humilde y muy cercana con el alumnado. Entonces, al ser así, mis estudiantes me hablan con confianza. Esto me permite enterarme de todos sus miedos y actuar sobre ellos. (Participante 96, Educación)

Otra de las características personales que prácticamente todos los docentes indicaron fue la empatía. Se definieron como personas sensibles a las necesidades de sus estudiantes y con facilidad para conectar y ponerse en el lugar de cada uno de ellos. Esta misma característica llevaba a la par la preocupación por sus estudiantes, la paciencia, la ayuda y el apoyo inmediato tanto en tutorías presenciales como a través de correo electrónico.

Me preocupó mucho por ellos. Por ejemplo, si hay alguna duda, pues ellos me preguntan por correo electrónico y yo les respondo enseguida. (Participante 49, Ciencias de la Salud)

Por último, la gran mayoría se caracterizaban por ser personas entusiastas, divertidas y motivadoras. En general, estos docentes disfrutaban y eran felices dando clases.

Yo soy una entusiasta y procuro que el ambiente de trabajo sea relajado y haya muchas formas de comunicación. (Participante 89, Educación)

El afecto fue otro de los ingredientes imprescindible para que el alumnado se sintiera seguro, cómodo, querido y respetado en las clases. Para ello, comentaban que era preciso ser “una buena persona”. Es decir, ser sensible ante las situaciones que todos los estudiantes podían experimentar, preocuparse por ellos, trabajar su resiliencia, aceptar la realidad social, así como estar presente, abierto y motivado ante cualquier tipo de consultas y peticiones. Además de crear un clima positivo donde cada estudiante pudiera expresar sus emociones, el profesorado resaltó que la base de los afectos era el respeto al alumnado.

En el fondo de todo esto, lo que subyace es un respeto por el alumno. Tú respetas al alumno, que está aquí un tiempo y tú tienes que darle respuesta, y no solo a algunos, sino a todos. Entonces, digamos que ese compromiso es lo que lleva al resto. (Participante 101, Educación)

4.3. Un profesorado informado y formado para la inclusión

Otra ayuda que casi todos los docentes coincidieron fue en que era preciso solicitar apoyo y dejarse ayudar por parte de las oficinas de apoyo a la discapacidad, agentes externos y organizaciones sociales sin ánimo de lucro (por ejemplo, la Organización Nacional de Ciegos Españoles). Asimismo, añadieron la necesidad de una información

y formación autodidáctica sobre normativa e intercambiar experiencias y cursos prácticos con otros colegas.

Es importante hablar con los profesionales que están en el servicio de discapacidad de la universidad, que son los que le pueden ayudar. (Participante 24, Ciencias e Ingeniería)

Algunos participantes hicieron hincapié en su necesidad de más formación en atención a la diversidad. Aunque la gran mayoría tuvieron claro que podían dar numerosas recomendaciones a otros docentes sobre ayudas a la inclusión, unos pocos explicaron que dependería de cada caso, pero que debido a su falta de experiencia o formación aún no se sentían capaces para poder dar consejos a otros.

No sé hasta dónde puede llegar mi aportación. Uno intenta aportar y ser inclusivo, pero a veces no tiene suficientes conocimientos para dar recomendaciones en estos casos. (Participante, 62, Ciencias Sociales y Jurídicas)

4.4. Un currículum universal, accesible, flexible y abierto como garante de la inclusión

El cuarto facilitador que una mayoría de participantes resaltó se relacionaba estrechamente con el DUA. Ellos explicaron que no se trataba de adaptar la asignatura únicamente para los estudiantes con discapacidad, sino de pensar la asignatura para todo el alumnado, planificando actividades para que todos pudieran participar e incorporando materiales variados y ordenados.

Que intente plantear tareas o actividades que no solamente involucren a unos pocos, ¿no? Le recomendaría que trate de hacer partícipes a todos a lo largo del curso. (Participante 68, Ciencias Sociales y Jurídicas)

La mayoría del profesorado manifestaba que era necesario diseñar una asignatura que no fuese rígida e inamovible desde el principio, sino pensada y flexible para el alumnado con discapacidad. En concreto, hacían alusión a la justicia social y necesidad de planificar un proyecto docente con objetivos realizables y donde quedase recogido que era el docente el encargado de originar alternativas, posibilidades y adaptarse a las necesidades que los estudiantes pudieran tener con la asignatura.

Haz una guía docente lo más abierta posible, considerando que puedes tener gente con discapacidades, y ten a mano ciertas actividades, o alternativas para lo que haces. (Participante 16, Artes y Humanidades)

En lugar de hablar de ajustes, comentaban que se trataba más bien de unos mínimos que se deberían considerar en cualquier asignatura. Por ejemplo, mencionaban la inclusión de subtítulos en el material audiovisual, no ser cómplice de las barreras físicas, facilitar los apuntes en formato Word, incorporar distintas modalidades de evaluación (no solo para la discapacidad, sino para la conciliación familiar y laboral), evitar la metodología tradicional, crear actividades atractivas y enfocadas hacia la práctica real, hacer uso de calendarios y cronogramas, así como dar libertad para realizar los trabajos tanto en grupo como individual.

Una ayuda fundamental, que es muy sencilla, es darle la información en Word, o ponérsela en la plataforma en Word. De esta forma, ellos amplían, ponen, quitan..., y a esto a nosotros no nos cuesta ningún trabajo. (Participante 88, Educación)

En esta planificación no rígida, la evaluación ocupaba un papel protagonista. Recomendaban que esta fuera negociada, continua y con distintas modalidades. La clave según su experiencia consistía en establecer diálogo con el alumnado en las clases para llegar a acuerdos sobre el tipo de evaluación que deseaba tener. En general, hicieron referencia a una evaluación personalizada, formativa, continua y no excluyente

para todos. Asimismo, comentaron que las fechas de los exámenes debían ser modificables, el tiempo flexible, y el formato de la prueba relacionado con las clases impartidas, adaptándose a la vez a las necesidades (por ejemplo, el tamaño de la letra) y estilos de aprendizaje.

El servicio de atención a la discapacidad me dijo que tenía que darle en el examen un 20% más de tiempo que a los demás, pero al final, si el examen era de una hora, les di una hora y veinte a todos los alumnos, no solo a él, porque vuelvo a repetir, que al final, si lo haces así, lo estás diferenciando del resto de la clase. (Participante 73, Ciencias Sociales y Jurídicas)

4.5. Los compañeros de aula como aliados para la inclusión

Otra ayuda que gran parte de los docentes destacaban para los estudiantes con discapacidad fueron los compañeros de aula. Por ejemplo, resaltaban su sensibilidad, empatía y solidaridad dejándoles sus apuntes, desplazándolos y siendo cercanos con ellos. En concreto, destacaban como en ocasiones existía un pequeño equipo donde se sentían más comprendidos, pero apreciaban como la fuerza del grupo y una visión sin etiquetas por parte de sus iguales en el aula hacía a este alumnado más resiliente y, a la vez, permitía su sentido de pertenencia y progreso.

El propio grupo lo consideran como un alumno más, un individuo más y no lo discriminan por su condición física o mental. (Participante 35, Ciencias e Ingeniería)

4.6. Recursos externos a la universidad que son cómplices de la inclusión

Finalizando con las ayudas, algunos destacaban los externos a la universidad como las organizaciones, asociaciones y el voluntariado.

La comunicación y coordinación que la institución mantenía con cada una de ellas era esencial para que las ayudas pudiesen ser inmediatas y utilizadas por los estudiantes.

Esta chica llegó y tenía dificultades, así que necesitaba una lupa. Aunque la lupa se la proporcionó la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), desde aquí se gestionó rápidamente. (Participante 79, Ciencias Sociales y Jurídicas)

5. Discusión

Avanzar hacia una universidad inclusiva es un proceso complejo y dilatado en el tiempo, que requiere de altas dosis de compromiso institucional y personal de los distintos agentes de la comunidad universitaria. Los hallazgos presentados en este artículo pueden ser reveladores para aquellas universidades que deseen considerarlos en su camino para construir culturas, políticas y prácticas inclusivas. Ya sabemos que el enfoque de la educación inclusiva no solo tiene que ver con el profesorado, pero, sin duda, este es el referente más inmediato y cercano que tienen los estudiantes. En este estudio se revelan evidencias y pistas sobre cómo el docente puede convertirse en un facilitador para la inclusión, pero también se ponen de manifiesto otros facilitadores vinculados a la propia institución, como las oficinas de apoyo a la discapacidad, o los propios compañeros de clase.

Este estudio expone que el profesorado conoce los servicios de apoyo y reconoce que las becas son las sinergias que permiten que el estudiante con discapacidad no abandone la universidad. Babic y Dowling (2015) y Strnadová y otros (2015) llegaron a conclusiones similares. Los participantes de nuestro estudio agradecen el trabajo que realizan estos servicios porque le ofrecen asesoramiento y estrategias prácticas para dar respuesta a la diversidad.

Mientras que en la mayoría de estudios se han identificado al profesorado como una barrera a la inclusión del alumnado (Biggeri et al., 2020; Martins et al., 2018), en este, el profesorado es un facilitador del aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Este resultado corrobora los estudios previos que han determinado que los profesores son una pieza clave en la inclusión y que cuando se dan las condiciones oportunas cualquier estudiante puede aprender, participar y tener éxito (Lipka et al., 2020; Moriña y Orozco, 2022). Más allá de esta influencia, los resultados aquí presentados también nos ofrecen qué características profesionales (dedicación, vocación, organización metódica, flexibilidad, reflexión sobre la práctica, creatividad, orientación práctica y activa) y personales (humanidad, cercanía, empatía, afectividad, entusiasmo) deben de tener las personas que se dedican a enseñar en la universidad.

Estos datos son esperanzadores, no solo porque pueden orientar a las universidades en la selección del profesorado y en sus planificaciones de programas de formación para su personal, sino también porque ponen en evidencia que la inclusión puede ser posible. Esta, tantas veces cuestionada, y en la mayoría de trabajos realizados hasta el momento, circunscrita principalmente a una recomendación indicando que sería necesario que las universidades fueran inclusivas (Lourens y Swartz, 2019), en esta ocasión, se pasa de la retórica a la práctica, mostrando que existen docentes inclusivos y retratando cómo son estos.

Hay estudios como los de Stein (2014), Titsworth y otros (2010) o Thomas (2016), que ya explicaban que preocuparse por saber acerca del alumnado, mostrar interés en cómo poder ayudarle y llevar a cabo tutorías personalizadas son factores que contribuyen a su inclusión en la universidad. En nuestro estudio, también, aparecen reflejados estos resultados.

Este trato humano y justo que reclama la inclusión no será posible que se traduzca en acciones si el profesorado no tiende a facilitar los procesos, cuida los afectos ni se muestra accesible y empático. Los trabajos de Clément y Dukes (2017), Lipka y otros (2020), Quinlan (2016) o Thomas (2016) apuntaban en esta misma dirección y reclamaban que el profesorado tenía que ser sensible y comprensible con cada estudiante. En nuestro estudio hemos encontrado que, ante todo está el respeto y la consideración de la persona que decide cursar unos estudios universitarios y velar por su progreso. En este sentido, los docentes universitarios podrían formarse en educación emocional y acción tutorial para no solo valorar los contenidos y las “calificaciones”, sino también prestar atención a las relaciones y el bienestar de sus estudiantes. Los participantes de este estudio saben que un profesorado implicado en la tutorización y la relación, consciente de los ajustes en la evaluación, y con recursos y metodologías efectivas y diversas se convierte en una ayuda para todo el alumnado. Esto también se ha evidenciado en multitud de investigaciones desde la voz del alumnado (Abella et al., 2020; Bunbury, 2020; Stein, 2014; Vlachou y Papananou, 2018).

En lo que se refiere a la formación e información, estas aparecen en este estudio como imprescindible para la inclusión. Este profesorado recomienda desarrollar sinergias para buscar apoyo de otros profesionales y servicios que le asesore sobre estrategias inclusivas. Coincidimos con las investigaciones de Knight y otros (2016) y Zhang y otros (2018) que proponen como la unión entre la institución, sus servicios y los miembros que la componen es un requisito esencial para que los estudiantes participen, tengan éxito y se sientan realmente en igualdad de condiciones. Además, la formación del profesorado es prioritaria, de modo que las universidades deberían diseñar políticas de formación obligatorias en las que se incluyan contenidos de diversidad y educación inclusiva.

Los compañeros es otra ayuda que posibilita la presencia, la participación, el bienestar, el éxito y la emancipación del estudiante con discapacidad en la universidad (Babic y Dowling, 2015; Lombardi, et al., 2016; Strnadová et al., 2015; Vlachou y Papananou, 2018). Todas las injusticias que pueden experimentar a causa de su condición se minimizan con el apoyo académico y emocional de sus iguales. De nuevo, el profesorado y la institución deben emprender acciones para que cada vez haya más conciencia y lucha sobre los derechos de las personas con discapacidad y de otros estudiantes no tradicionales.

Por último, aparecen otras ayudas externas a la universidad como las asociaciones o el voluntariado. Hasta ahora pocos estudios han mencionado esta oportunidad para el estudiante con discapacidad. Las propuestas de Babic y Dowling (2015) y Strnadová y otros (2015) ya habían incorporado la coordinación entre estos organismos y el profesorado, pero en nuestro caso se refleja como cualquier apoyo humano externo que sea preciso tiene que estar presente en las sesiones de clases para que estas sean realmente accesibles.

Limitaciones e investigaciones futuras

Este estudio que puede contribuir a la línea de investigación sobre educación inclusiva y educación superior no está exento de limitaciones, como por ejemplo, la necesidad de una perspectiva más internacional de los participantes o el análisis diferenciando entre las distintas áreas de conocimiento. No obstante, creemos que los resultados son valiosos y prácticos y permiten conocer y comprender que existen ayudas que pueden facilitar la inclusión, siendo el profesorado un engranaje clave que puede lograr el éxito de aquellas personas que han decidido realizar unos estudios universitarios. En futuras investigaciones se podría explorar el perfil docente de otros contextos internacionales para contar con evidencias que corroboren, amplíen o contradigan estos resultados. También sería útil plantear proyectos de investigación que diseñen, desarrollen y evalúen programas de sensibilización y formación para el profesorado en atención a la diversidad y educación inclusiva.

6. Conclusiones

En conclusión, es tiempo de actuar y dejar atrás los ideales y recomendaciones. Actualmente sabemos que los estudiantes con discapacidad y aquellos otros no tradicionales se encuentran con barreras a la inclusión (Louise y Swartz, 2022; Rooney, 2019; Zhang et al., 2018). Por tanto, es el momento de poner en funcionamiento medidas que eliminen estas. Pero estas actuaciones no se van a emprender sin rumbo porque existen estudios que demuestran cuál es el camino a seguir. Un ejemplo es el que presentamos en este artículo, ofreciendo un conocimiento práctico de cómo es y cómo debe actuar un docente universitario inclusivo. Con estos hallazgos, aquellos que nos dedicamos a la profesión docente tenemos un espejo en que el mirarnos para proyectar nuestro desarrollo profesional y nuestra propia construcción de “ser” docente. Reconocemos que el camino no va a ser fácil porque las incertidumbres, tensiones y presiones docentes no son pocas, en una universidad cada vez más burocratizada y con altas exigencias investigadoras. Sin embargo, también somos conscientes de la responsabilidad y el compromiso ético que tenemos como docentes en una sociedad que confía en la universidad y en unos estudiantes que buscan una oportunidad para progresar personal, educativa, social y laboralmente.

Es tiempo de repensar, evaluar la calidad de la institución y devolverle a la universidad su sentido humano, democrático y social. Las ayudas que se han descrito en esta

investigación pueden ser palancas para transformar las aulas y las universidades, pero mientras continúen existiendo barreras para la convivencia, el aprendizaje y la participación de cualquier persona y el profesorado sea cómplice de ellas, la universidad no será inclusiva.

Agradecimientos

Los resultados que aparecen en este artículo están vinculados a un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Agencia Estatal de Investigación) del Gobierno de España (EDU2016-76587-R y PID2020-112761RB-I00).

Referencias

- Abella García, V., Ausín Villaverde, V., Delgado Benito, V. y Casado Muñoz, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación Formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.004>
- Agarwal, N., Calvo, B. A. y Kumar, V. (2014). Paving the road to success: A students with disabilities organization in a university setting. *College Student Journal*, 48(1), 34-44.
- Aguirre, A., Carballo, R. y Lopez-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: Faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Álvarez-Castillo, J. L. y García-Cano, M. (2022). *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización*. Narcea.
- APA. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Babic, M. y Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher education: How multiple intelligence theory can help. *Teaching in Higher Education* 9(4), 421-434. <https://doi.org/10.1080/1356251042000252363>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Biggeri, M., Di Masi, D. y Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: Assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 45(4), 909-924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
- Bunbury, S. (2020). Disability in higher education do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Clément, F. y Dukes, D. (2017). Social appraisal and social referencing: Two components of affective social learning. *Emotion Review*, 9(3), 253-261. <https://doi.org/10.1177/1754073916661634>
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2018). Bringing everyone on the same journey: Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education* 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Comisión Europea, EACEA/Eurydice. (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J. y Keen, D. (2015). Support for Students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of*

- Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592>
- Dyer, R. (2018). Teaching students with disabilities at the college level. *Journal of Instructional Research*, 7, 75-79.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M. y Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), art. 11918.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E. y Ríos-Aguilar, S. (2020). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
- Getzel, E. E. y Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>
- González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M. J. y Cerdón-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university' inclusive educational processes: Perceptions of university professor. *Heliyon*, 7(4), art. E06853. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
- Grimes, S., Southgate, E., Scevk, J. y Buchanan, R. (2021). Learning impacts reported by students living with learning challenges/disability. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1661986>
- Hubert, K. (2004). The future prospects of qualitative research. En U. Flick (Ed.), *A companion to qualitative research* (pp. 354-358). Sage.
- Kezar, A. y Maxey, D. (2014). Students outcomes assessment among the new non-tenure-track faculty majority. *Occasional Paper*, 21, art 6.
- Koutsouris, G., Stentiford, L. y Norwich, B. (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*, 48(5), 878-895.
<https://doi.org/10.1002/berj.3799>
- Knight, W., Wessell, R. D. y Markle, L. (2016). Persistence to graduation for students with disabilities: Implications for performance-based outcomes. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4), 362-380.
<https://doi.org/10.1177/1521025116632534>
- Larkin, H., Nihill, C. y Devlin, M. (2014). Inclusive practices in academia and beyond. *International Perspectives on Higher Education Research*, 12, 147-171.
<http://dx.doi.org/10.1108/S1479-362820140000012012>
- Lipka, O., Khouri, M. y Shecter-Lerner, M. (2020). University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 982-996.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695750>
- Lombardi, A. R., Murray, C. y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Louise, E. y Swartz, L. (2022). Integration into higher education: Experiences of disabled students in South Africa. *Studies in Higher Education*, 24(2), 367-377.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750581>
- Lourens, H. y Swartz, L. (2016). It's better if someone can see me for who i am': Stories of (in)visibility for students with a visual impairment within South African universities. *Disability & Society*, 31(2), 210-222. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1152950>
- Lovett, J., Nelson, J. y Lindstrom, W. (2015). Documenting hidden disabilities in higher education: Analysis of recent guidance from the association on higher education and disability (AHEAD). *Journal of Disability Policy Studies*, 26(1), 44-53.
<https://doi.org/10.1177/1044207314533383>

- Martins, M E., Morges, M. L. y Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Moriña, A., Gavira, R. y Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934329>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2022). Estrategias de aprendizaje inclusivo en la universidad: la perspectiva del profesorado español de distintas áreas de conocimiento. *Culture and Education*, 34(2), 231-265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Nancy, J., Ellen, M., Kirsten, R. y Autumn, K. (2017). *Disability in higher education*. Jossey-Bass.
- Ortiz, A. M., Agreda, M. y Colmenero, M. J. (2018). Towards inclusive higher education in a global context. *Sustainability*, 10(8), 2670. <https://doi.org/10.3390/su10082670>
- Padilla-Carmona, T., González-Monteagudo, J. y Tenorio Rodríguez, M. (2022). Lights and shadows: The inclusion of invisible students in Spanish universities. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 7(1), 37-44. <https://doi.org/10.15170/AR.2022.7.1.3>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., Fuentes Nieto, T. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La formación permanente del profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 81-99. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.005>
- Quinlan, K. M. (2016). How emotion matters in four key relationships in teaching and learning in higher education. *College Teaching*, 64(3), 101-111. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1088818>
- Rodríguez, P., Izuzquiza, D. y Cabrera, A. (2021). Inclusive education at a Spanish university: The voice of students with intellectual disability. *Disability & Society*, 36(3), 376-398. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1745758>
- Rooney, C. (2019). Listening to other voices: Building inclusion of higher education students with disability from the ground up. *International Studies of Widening Participation*, 6(1), 33-47.
- Sánchez-Díaz, M. N. y Morgado, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52(1), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- Scott, S. S., Loewen G., Funckes, C. y Kroeger, S. (2003). Implementing universal design in higher education: Moving beyond the built environment. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 16(2), 78-89.
- Stein, K. (2014). Experiences of college students with psychological disabilities: The impact perceptions of faculty characteristics on academic achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 55-65.
- Stentiford, L. y Koutsouris, G. (2022). Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education, *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250-1272. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122937>
- Strnadová, I., Hájková, V. y Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level. A reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1109. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Titsworth, S., Quinlan, M. M. y Mazer, J. P. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59(4), 431-452. <https://doi.org/10.1080/03634521003746156>

- Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. En M. Shah, A. Bennett y E. Southgate (Eds.), *Widening higher education participation. A global perspective* (pp. 35-159). Elsevier.
- Vaccaro, A., Daly-Cano, M. y Newman, B.M. (2015). A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model. *Journal of College Student Development*, 56(7), 670-686. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0072>
- Vergunst, R. y Swartz, L. (2022). Experiences with supervisors when students have a psychosocial disability in a university context in South Africa. *Teaching in Higher Education*, 27(2), 695-708. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1730784>
- Vlachou, A. y Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60(2), 206-221. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752>
- Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L. y Li, J. (2018). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *Higher Education Studies*, 8(4), 104-115. <https://doi.org/10.5539/hes.v8n4p104>

Breve CV de las autoras

Anabel Moraña

Catedrática en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de esta misma universidad. Su trayectoria profesional está vinculada a la educación inclusiva, exclusión educativa, formación continua del profesorado, discapacidad y Enseñanza Superior. Email: anabelm@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0852-7523>

Inmaculada Orozco

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Es miembro del Grupo de Investigación I.D.E.A. (Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento-HUM423) y pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación en Universidad de Sevilla. Su experiencia docente e investigadora está relacionada con la Educación Inclusiva en diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria y Superior), discapacidad, tecnologías y la formación del profesorado. Email: iorozco@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>