

¿ES EL PROFESORADO UNIVERSITARIO INCLUSIVO? LA VOZ DEL ESTUDIANTADO SEGÚN LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Is the academic staff inclusive? the voice of the student body according to areas of knowledge

Arroyo-Ainsa, Patricia
Ferrández-Berruero, Reina
Universitat Jaume I
parroyo@uji.es

Como citar este artículo:

Arroyo-Ainsa, P. y Ferrández-Berruero, R. (2025) ¿Es el profesorado universitario inclusivo? La voz del estudiantado según las áreas de conocimiento. *Revista de Educación Inclusiva, monográfico "La corresponsabilidad social en los procesos educativos inclusivos"*. Marzo. 2025, pp.73-86

Fechas recepción: 30/04/2024

Fecha Aceptación: 31/10/2024

Resumen

En los últimos años se ha desarrollado un nuevo paradigma en las universidades que busca llegar a una educación de calidad partiendo de los principios de equidad e inclusión. Por ello, se ha estudiado la labor docente del Profesorado Universitario, buscando conocer aquellas competencias que deben tener para llevar a cabo una docencia inclusiva. Este estudio ha querido saber si existen diferencias, por rama de conocimiento, en cuanto a la perspectiva del estudiantado sobre si su profesorado es inclusivo. Para responder a la pregunta se tuvieron en cuenta dos de los ítems de dicho cuestionario sobre la percepción del alumnado en cuanto a si se había sentido "incluido" durante la pandemia. Se realizó un análisis de contenido, siguiendo las características que definen Orozco y Moríña (2022) sobre el profesorado inclusivo. Los resultados muestran que el alumnado de las ramas de Sociales y Jurídicas y la de Salud han tenido en cuenta aspectos comunes a la hora de valorar la docencia inclusiva, haciéndolo de manera negativa cuando se trata de aspectos emocionales, y de manera positiva cuando se trata de aspectos formales, sucediendo el caso contrario en la rama de Ciencias.

Palabras clave: competencias, educación inclusiva, Educación Superior, percepción del estudiantado, profesorado

Abstract

In recent years, a new paradigm has been developed in universities in which the aim is to achieve quality education based on the principles of equity and inclusion. For this reason, we have studied the work of teachers in this process, seeking to find out what characteristics are needed in order to carry out inclusive teaching. The aim of this study was to find out whether there are differences by branch of knowledge in terms of the students' perspective on whether their teaching staff is inclusive. To answer this question, two of the items in the questionnaire on the students' perception of whether they had felt "included" during the pandemic were taken into account. A content analysis was carried out following the characteristics defined by Orozco and Moríña (2022) on inclusive teachers. The results show that the students of the Social and Legal and Health branches have taken into account common aspects when evaluating inclusive teaching, doing so negatively when it comes to emotional aspects, and positively when it comes to formal aspects, the opposite being the case in the Science branch.

Key Words: academic staff, competences, higher education, inclusive education, student perception

1. Presentación y justificación del problema

A partir de la instauración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ODS), se inicia la discusión sobre la "educación de calidad" como un objetivo compartido a nivel internacional (Moriña y Orozco, 2022). En esta línea, Sobrero (2018) establece una conexión directa entre la calidad de la educación universitaria y el desarrollo integral de las capacidades tanto de las instituciones como de sus miembros, abordando estos aspectos desde una perspectiva de equidad e inclusión, considerados fundamentales para lograr una educación de calidad. Además, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) indica que se debe tratar de reducir la exclusión y discriminación proporcionando igualdad de oportunidades a todas las personas para asegurar su acceso a la formación superior, tratando así de eliminar las barreras derivadas de las diferentes situaciones culturales, profesionales, educativas y socio-económicas (European Higher Education Area, 2020).

Como parte de esta transformación educativa de la universidad surge la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), que detalla el cambio en educación hacia la promoción de la equidad y la inclusión en todos los niveles educativos. En esta declaración se subraya la importancia de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y fomentar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas las personas. Así bien, tomando como referencia la concepción de Ainscow *et al.* (2016), la inclusión puede ser definida como la responsabilidad moral que supone un proceso continuo a la hora de dar respuesta a la diversidad, partiendo de la detección y posterior eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación.

Es por ello que, actualmente, las universidades están haciendo esfuerzos para progresar en la línea de ajustarse a las necesidades del alumnado, para poder llevar a cabo una educación más inclusiva (Moriña y Orozco, 2022). En este sentido, partiendo de un nuevo paradigma educativo, se puede observar cómo se le da gran importancia al personal docente como agente fundamental en la mejora de la calidad en educación. Por esta razón, en los últimos años se ha considerado la idea de establecer unos criterios genéricos que definan qué significa ser un buen o buena docente. Estos criterios han sido definidos en varias ocasiones como competencias que, más allá de ser comunes a la carrera docente, deben estar contextualizados en la realidad institucional y social de las diferentes universidades (Sánchez-Tarazaga, 2023).

No obstante, a pesar de que se está tratando de tejer un camino común hacia la mejora educativa, el acuerdo en cuáles son aquellas características del profesorado en término de inclusión, continúa siendo a día de hoy un tema muy controvertido, el cual, en muchas ocasiones es respaldado por excusas externas, como son las limitaciones de la propia institución, las leyes educativas o la actitud de la sociedad. De esta manera, existe una necesidad imperante de definir la buena docencia universitaria y más concretamente desde un punto de vista inclusivo (Kakhuta, 2020).

A este respecto, la literatura muestra criterios similares entre los estudios realizados con este objetivo. Por ejemplo, la capacidad de diseñar o planificar el proceso de aprendizaje tomando como referencia las necesidades del alumnado (Badiozaman y Segar, 2021)

utilizando diferentes métodos, recursos y enfoques a la hora de elaborar las actividades (Moreira *et al.*, 2023). Otro aspecto es la actitud que el profesorado tiene hacia su alumnado, debido a que juega un papel muy importante la relación que existe entre ambos, buscando siempre una armonía y generando un ambiente de confianza y respeto (Amor y Serrano-Rodriguez , 2019). Un tercer elemento hace referencia a que el profesorado debe ser una persona referente para sus estudiantes, relacionándose constructivamente y favoreciendo su aprendizaje desde el apoyo psicopedagógico (Moreira *et al.*, 2023). Finalmente, también se considera esencial la formación del propio cuerpo docente universitario y la actitud de mejora que éste tenga hacia su trabajo. Es decir, que sepan reflexionar sobre sus prácticas y mejorar a lo largo de su carrera profesional, teniendo un papel muy importante la formación permanente (Badiozaman y Segar, 2021).

Partiendo de la necesidad de establecer unas pautas que se puedan generalizar para determinar si una docencia es inclusiva o no, vamos a tomar como referencia el trabajo de Orozco y Moriña (2022), en el que, a partir de la realización de entrevistas a profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Superior, obtuvieron una serie de recomendaciones para llevar a cabo una docencia inclusiva. La primera de estas recomendaciones hace referencia a la planificación de la enseñanza, la cual trata de ser flexible, tanto en tiempos como en recursos, incorporando diferentes formatos para las mismas actividades e instrucciones, así defienden la idea del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). En segundo lugar, nombran la importancia que tiene la metodología utilizada en clase: “El profesorado de todas las etapas educativas recomendaron que las metodologías de enseñanza deben ser activas, prácticas, respetuosas, cooperativas, experimentales, útiles, participativas, flexibles, contextualizadas y jugables” (p.636). En tercer lugar, surge la competencia emocional y ética, en la cual aparece la palabra justicia como un pilar base en los valores del profesorado. En esta categoría también se habla de que lo ideal es que el profesorado esté a gusto en su trabajo y se sienta motivado a aprender y mejorar, de esta manera también transmite esta motivación a su alumnado. Asimismo, también se pone en valor la relación del profesorado con el alumnado, la cual debe ser cercana y de confianza. Finalmente, la última de las estrategias trata el tema de la formación del profesorado, la cual debe ser un aspecto personal de cada individuo, en el cual puedan elegir los aspectos que más le interesen y afirma que el profesorado debe ser proactivo en este proceso que dura a lo largo de la vida (lifelong learning).

En un estudio diferente las mismas autoras (Moriña y Orozco, 2022) establecieron, a partir de diversas entrevistas con profesorado de universidades españolas, una serie de características, tanto personales como profesionales, que debía tener el profesorado universitario para ser inclusivo. En el caso de las características profesionales se centran en aspectos como la dedicación, la vocación, la capacidad de organización y flexibilidad, la reflexión sobre la propia práctica, la explotación de la creatividad, mientras que en los aspectos personales se habla de la honestidad, accesibilidad, empatía, gestión emocional y motivación. Asimismo, en este mismo trabajo, las autoras destacan la necesidad de conocer si varía en algo la manera de impartir las clases en función de las ramas de conocimiento. Por esta razón, nuestro estudio tiene como objetivo analizar las diferencias existentes entre las diferentes ramas de conocimiento en cuanto a la actividad docente inclusiva del profesorado universitario, partiendo de la percepción del estudiantado.

Puesto que, no hay que olvidar el papel tan importante que juega el estudiantado en el sistema educativo universitario, siendo el receptor de la docencia que en esta se lleva a cabo (Román, 2020). En este sentido, se hace esencial partir de la percepción que estos agentes tienen en relación a la actividad docente, ya que es un medio para llegar a una educación más inclusiva (Moliner *et al.*, 2020).

2. Método

Para dar respuesta al objetivo planteado este estudio partió de una encuesta realizada mediante la plataforma Google Forms, la cual se administró durante el mes de junio de 2020 al estudiantado de la Universitat Jaume I mediante un muestreo no probabilístico fortuito (Kalton, 1983). Para el análisis de los datos se utilizó una metodología mixta, en la que se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de llegar a un análisis más complejo.

Cabe destacar, que este estudio se realizó durante la época de la pandemia de la Covid-19, la cual forzó a un ajuste de la educación universitaria desde una modalidad presencial a una online (DeArmond *et al.*, 2023). Como consecuencia de este cambio salieron a relucir ciertas carencias del sistema educativo universitario en relación a si la docencia que en ella se realizaba era verdaderamente inclusiva (Marchesi *et al.*, 2021). Es por ello que, fue un momento clave para conocer si de verdad el personal docente de la universidad tenía integrado el sentido de la inclusión educativa en relación a su estudiantado. Por esta razón, a pesar de que los comentarios que se obtuvieron hacen referencia a ese periodo de confinamiento, se ha tratado de ver cómo de incluido se ha sentido el estudiantado durante todo el proceso que conllevó esta pandemia, porque esta situación no hizo más que destapar aquellas carencias o buenas prácticas que en la universidad se venían haciendo (Torres-Cáceres *et al.*, 2022).

En un primer momento, se realizó un análisis cuantitativo previo (Ferrández-Berrueco y Arroyo-Ainsa, 2021) en el que se pudo observar como un factor común a todas las ramas era que el estudiantado afirmaba que su profesorado no era inclusivo. Es por ello que, a modo de continuación, en este estudio vamos a poner el foco en la parte del análisis de contenido cualitativo (Rodríguez *et al.*, 2005) para poder analizar los discursos que diferencian al profesorado universitario en relación a su rama de conocimiento desde el punto de vista del alumnado. A la hora de analizar los resultados se tomaron como referencia las características del profesorado inclusivo que se detallan en el trabajo de Orozco y Moriña (2022).

2.1. Muestra

Se obtuvieron 1332 respuestas, de las cuales se extrajeron 977 unidades de significado relacionadas con las categorías previamente descritas. En la tabla 1 se puede ver la distribución de estas respuestas en función de la rama de conocimiento.

Tabla 1.

Número y porcentaje de respuestas por rama de conocimiento.

Rama de conocimiento	n	%
Artes y humanidades	323	24,2
Ciencias	56	4,2
Ciencias Sociales y Jurídicas	528	39,6
Ingeniería y Arquitectura	243	18,2
Ciencias de la salud	182	13,7
Total	1.332	100,0

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla, la mayor parte de las respuestas obtenidas pertenecen a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (39,6%), seguida de la rama de Artes y Humanidades (24,2%), Ingeniería y Arquitectura (18,2%), Ciencias de la Salud (13,7%), y en última posición la rama de Ciencias (4,2%).

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado fue una encuesta elaborada por el propio grupo de investigación y aceptada por la Comisión Deontológica de la Universidad (Ferrández-Berrueco *et al.*, 2021). Esta encuesta constaba de once preguntas, cinco tipo demográfico (universidad de referencia, rama de conocimiento, curso, tamaño de grupo en clases teóricas y tamaño de grupo en clases prácticas o laboratorio), dos tipo Likert y cuatro de respuesta abierta, en las que se pedía al alumnado que especificara aspectos referidos a las preguntas anteriores. De manera concreta, en este estudio se van a analizar las preguntas 9a y 9b, siendo estas:

9a. ¿Cuántos profesores/as de los que has tenido durante este periodo de confinamiento consideras que se han preocupado de verdad por tu aprendizaje? 1. Ninguno 2. Una minoría 3. La mitad 4. La mayoría 5. Todos.

9b. Por favor, explica un poco tu respuesta. Es decir ¿Por qué tienes esa percepción? (por favor, no uses nombres ni datos de identificación de ningún docente).

2.3. Análisis de datos

El análisis de contenido se hizo tanto de manera deductiva como inductiva. En un primer momento se partió de un análisis deductivo tomando como referencia las recomendaciones dadas por Orozco y Moriña (2022), siendo estas, la planificación, la metodología, la competencia emocional y ética y la formación del profesorado, centrado en su manejo de las tecnologías digitales. Por otro lado, a partir del análisis de las

respuestas dadas por el alumnado, surgieron de manera inductiva subcategorías que ayudaron a profundizar en la detección de las diferencias entre ramas. Además, a la hora de exponer los resultados, para facilitar su lectura se han detallado los valores negativos o positivos en de cada una de las ramas de conocimiento.

Al mismo tiempo, en el momento de analizar los datos, se codificaron las respuestas partiendo de la valoración de la pregunta 9a (en una escala de 1 a 5), la rama de conocimiento, según el RD1393/2007, Artes y Humanidades (AH), Arquitectura e Ingeniería (AI), Ciencias (C), Ciencias Sociales y Jurídicas (SJ) y Salud (S), la categoría correspondiente a la planificación de la docencia inclusiva (PLA), la metodología (MET), la competencia emocional y ética (CEE) y el manejo de las tecnologías digitales (TD) y el número de comentario, según la marca temporal. Así pues, un comentario codificado quedaría como: 3SJ/CEE174, en este caso sería una persona que ha valorado con un 3 la pregunta 9a, de Ciencias Sociales y Jurídicas, que hace referencia a la categoría de competencia emocional y ética y que es la respuesta número 174.

3. Resultados

Antes de comenzar con el análisis de los resultados, se debe señalar que en la categoría de formación se han encontrado dificultades, a la hora de que el alumnado se refiera a esta categoría respecto a su profesorado. Lo que ocurrió es que, al haberse enviado esta encuesta en la época de la pandemia, donde se cambió la docencia presencial a online, el alumnado detectó carencias en las habilidades de profesorado para el manejo de las tecnologías digitales, siendo esta una de las características que Orozco y Moriña (2022) destacan como importantes dentro de la formación del profesorado inclusivo. Por ello, hemos cambiado la categorización de esta última estrategia como tecnologías digitales, para no confundir con otro tipo de formaciones, las cuales no son nombradas.

A continuación, en la tabla 2, se puede observar la distribución de las respuestas obtenidas por rama de conocimiento y por categoría.

Tabla 2.

Frecuencia de las respuestas del alumnado por categoría y rama de conocimiento.

	Planificación				Metodologías				Competencia emocional ética				Tecnologías digitales			
	Negativos		Positivos		Negativos		Positivos		Negativos		Positivos		Negativo		Positivos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Artes y humanidades	11	16,9	10	32,3	87	23,5	14	12,8	68	26,2	37	33,0	2	10,5	2	20,0
2. Ciencias	3	4,6	2	6,5	8	2,2	4	3,7	8	3,0	5	4,5	4	21,0	2	20,0
3. Ciencias Sociales y Jurídicas	27	41,5	9	29,0	169	45,6	47	43,1	95	36,5	38	33,9	8	42,1	3	30,0
4. Ingeniería y arquitectura	13	20,0	4	12,9	50	13,5	17	15,6	43	16,5	13	11,6	1	5,3	0	0,0
5. Salud	11	16,9	6	19,4	57	15,4	27	24,8	46	17,7	19	17,0	4	21,0	3	30,0

Fuente: elaboración propia.

Planificación

En esta categoría, el alumnado hizo referencia a las adaptaciones que se llevaron a cabo, podemos ver cómo el alumnado de Ciencias no hizo referencia a este aspecto ni en positivo ni en negativo. Sin embargo, en el caso de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Salud, se puede ver que el alumnado sí que nombró el hecho de si su profesorado adaptó los materiales de una manera positiva, haciendo hincapié en que se sentían escuchados por el profesorado: “Preguntaban cómo estábamos en cada sesión, han adaptado el temario y se han preocupado por nuestros intereses” (5SJ/PLA70). También es cierto, que en el caso de Salud e Ingeniería y Arquitectura nombraron este aspecto, pero desde un punto de vista negativo destacando la aparente falta de esfuerzo por parte de su profesorado: “Algunos no se han esforzado en adaptar el contenido y la forma de impartir la asignatura” (3S/PLA81).

Por otra parte, en Artes y Humanidades destacaron la coordinación entre el profesorado, como un punto positivo dentro de esta categoría: “El jefe de grado se encargó de hacer una reunión con todos los docentes y prácticamente todos se han mostrado comprensivos y han variado las exigencias de los exámenes” (4AH/PLA1524). Asimismo, en el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas y Salud, este aspecto fue nombrado pero desde una perspectiva negativa, en el que el estudiantado criticó la mala organización entre el profesorado, lo cual tuvo repercusiones evidentes en la cantidad de cambios realizados y en la incertidumbre sentida por el alumnado: “Nunca nos han solucionado nada ni mejorado las condiciones y criterios del examen cuando poníamos alguna queja, sólo

decían que eso era decisión del área pero no se lo transmitían al resto de la rama para debatirlo” (2SJ/PLA136). En cambio, el resto de las ramas no hicieron referencia en ningún momento a este aspecto.

Asimismo, en el caso de las Ciencias realizaron quejas en relación a la evaluación de las asignaturas, argumentando que no se sintieron valorados a la hora de pensar o planificar este aspecto de la docencia: “Considero que la minoría ya que solo 2 de 5 han escuchado al alumnado para crear su nueva programación y evaluación” (2CE/PLA49). A esto también se unió el alumnado de Ciencias Sociales-Jurídicas y de Salud, los cuales también detectaron situaciones complejas relacionadas con la manera de evaluar sus aprendizajes: “El problema radica en que nuestros conocimientos se valoran en base a una nota y no en un proceso gradual de aprendizaje” (3SJ/PLA636). El caso contrario encontramos en Artes y Humanidades, en la cual el alumnado cuando hablaba de evaluación lo hacía desde un sentido más positivo que negativo, debido a que su profesorado buscó otras maneras de evaluar que fueran realmente útiles para el aprendizaje: “Porque han hecho lo posible por seguir con normalidad, resolviendo nuestras dudas rápidamente, han buscado alternativas de evaluación y siempre mirando por nuestro bien” (2AH/PLA361).

Metodología

Por un lado, en esta categoría se puede observar que es muy recurrente que se nombre el uso de tutorías como refuerzo de lo que se da en clase como un aspecto que favorece a la inclusión del alumnado. De manera más concreta, en Ciencias y Artes y Humanidades lo nombraron de manera positiva: “Han programado tutorías con nosotros, nos han dado pautas y han estado ahí cuando los necesitábamos, aunque no todos han actuado de dicha forma” (4AH/MET458). Asimismo, en Ciencias Sociales y Jurídicas sí que demandaron la poca cantidad de docentes que se ofrecieron a hacer tutorías, destacando como positivo aquellas personas que sí lo hicieron: “Porque solo una profesora (...) se ha ofrecido a explicarnos mediante tutorías virtuales en el Meet lo que no había quedado claro mediante los métodos adoptados por la universidad (2SJ/MET1153)”. También encontramos que en Salud reclamaron que dar al alumnado la opción de tutorías no era suficiente para sentirse acompañados en el proceso, ya que sentían que el resto del tiempo no se preocupaban por su aprendizaje: “Nos dejaban la posibilidad de hacer tutorías en caso de dudas, pero lo veo insuficiente” (2CS/MET680). En el caso de Ingeniería y Arquitectura no es una característica que tuvieran en cuenta.

Por otro lado, también se habla de la metodología concreta que utilizan, la cual destacaron de manera negativa la clase magistral en la que les explican una presentación y su participación no es activa, en este sentido se quejaron principalmente el alumnado de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura: “(...) la mayoría creo que se limitan a pasar powers y se preocupan para que nosotros simplemente lo memoricemos” (2AH/MET211). Así bien, también se encontraron comentarios que hacen referencia a aspectos positivos, especialmente en las ramas de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas: “Han empleado presentaciones con algún que otro audio, siendo un método también aceptado, incluyendo foros para comentar alguna duda, y así, pudiéramos todos ver, posteriormente la respuesta” (4AH/MET835). Para el alumnado de Ciencias y Salud parece que no fue un tema relevante en su percepción de la docencia inclusiva.

Competencia emocional y ética

En esta categoría, el estudiantado manifestó el sentimiento de abandono por parte de su profesorado en los momentos en los que estos no les respondían las dudas. Estas referencias se vieron, principalmente, en las ramas de Sociales y Jurídicas y Salud: “Si les mandabas un correo no te respondían las dudas, ¿así como esperaban que aprendiéramos algo?” (2CS/CEE343). En Ingeniería y Arquitectura al contrario, cuando hicieron referencia a las dudas fue de manera positiva, ya que sintieron que su profesorado sí que estuvo pendiente de resolver las dudas que les transmitían: “La mayoría de mis profesores se han mostrado abiertos a cualquier propuesta, han estado disponibles para resolver dudas en tutorías” (4IA/CEE84). En el caso de Artes y Humanidades, se encontraron comentarios tanto positivos como negativos, en referencia a este aspecto, pero sí que destacaron el acompañamiento que han sentido durante el proceso: “Porque he estado en contacto todas las semanas, me han preguntado si necesitaba material, como iba con mi trabajo, si tenía alguna duda o sugerencia” (5AH/CEE170). En la rama de Ciencias parece que este aspecto no preocupó en exceso al alumnado.

Por otra parte, el alumnado de Sociales y Jurídicas, Salud e Ingeniería y Arquitectura, también necesitó saber si su profesorado se preocupa de cómo se encuentran o de cómo aprenden y cuando se refirieron a ello, lo hicieron de manera tanto positiva como negativa: “Si es cierto que ciertos profesores han mostrado más interés que otros por la incertidumbre a la que estábamos sometidos los alumnos, simplemente enviando un correo para preguntar cómo estábamos” (3IA/CEE726). En el caso de Ciencias, las referencias que se hicieron en relación a la preocupación por su aprendizaje y su bienestar fueron en su totalidad positivas: “La mayoría de profesores estaban atentos y preocupados para que entendiéramos de la mejor manera posible el temario” (4CE/CEE504). En Artes y Humanidades el alumnado no hizo alusión a la preocupación por su aprendizaje o bienestar a la hora de definir al profesorado inclusivo.

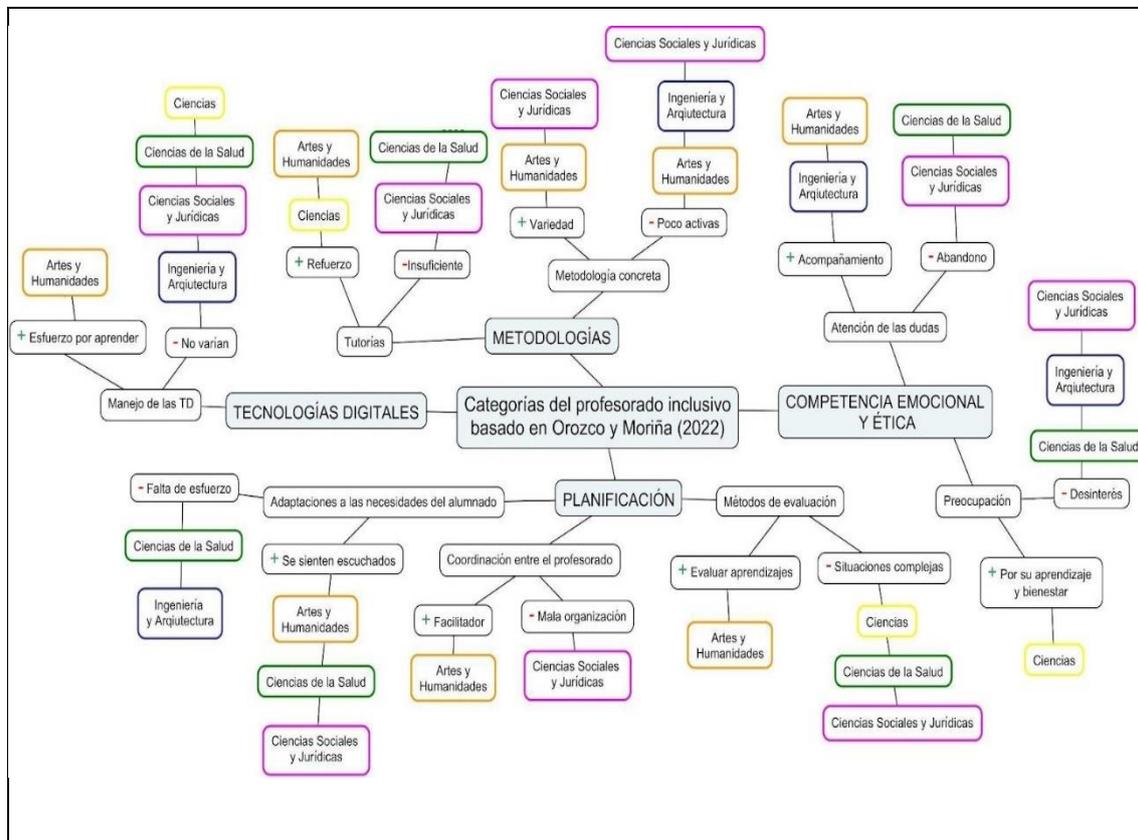
Finalmente, el alumnado consideró importante tener en cuenta la motivación que transmitía el profesorado a la hora de llevar a cabo su docencia, la cual también afectó de manera negativa al alumnado de Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades: “De base me parece que algunos profesores no se preocupan excesivamente por nuestro aprendizaje, eso se nota es su actitud o motivación al dar las clases” (3CS/CEE1100). Sin embargo, en las ramas de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura no hicieron referencias a este aspecto.

Tecnologías digitales

Con respecto a las Tecnologías Digitales, a excepción del alumnado de Artes y Humanidades, aparecía una queja generalizada sobre el uso casi exclusivo del PowerPoint frente a otras herramientas: “El único material del que disponíamos era un PowerPoint con diapositivas con escaso contenido y que la voz grabada del profesor lo único que hacía era leer exactamente las diapositivas sin explicar más allá de ellas” (2AH/TD767). Por otro lado, en las ramas de Sociales y Jurídicas, Salud y Ciencias sí que destacaron que el profesorado hizo un esfuerzo por conocer nuevas maneras de utilizar las tecnologías digitales a pesar de las dificultades que esto les puede suponer: “Todos ellos,

incluso los que se catalogan a sí mismos como “analfabeto digital” han seguido impartiendo sus clases, o bien mediante clases online, o bien estableciendo rutinas de trabajo como indicando el tema a ver y los casos prácticos que realizar” (5SJ/TD884).

Figura 1. Mapa conceptual sobre las categorías del profesorado universitario inclusivo.



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Hoy en día un objetivo común a todas las instituciones de educación superior europeas es garantizar un aprendizaje de calidad para el estudiantado, tratando de seguir una perspectiva inclusiva (Veitch *et al.*, 2018). Esta nueva visión, significa que el cuerpo docente no solamente debe dominar los contenidos de su materia, sino que., al mismo tiempo debe ser capaz de establecer una relación de confianza y respeto mutuo con su alumnado, así como saber llevar a cabo una docencia que parta de las necesidades del estudiantado y que contenga variedad de recursos (Seale *et al.*, 2020). Por ello, se vuelve imprescindible tener en cuenta su voz en las cuestiones en las que se ven involucrados (Moliner *et al.*, 2020).

Con este fin, en este estudio se ha partido de la voz del alumnado para conocer hasta qué punto consideran que su profesorado es inclusivo o no, al mismo tiempo, nos ha interesado identificar cuáles son los aspectos que el estudiantado de las diferentes ramas de conocimiento ha destacado como fundamentales para sentirse incluido. Para ello, nos basamos en las categorías que Orozco y Moriña (2022) identificaron como esenciales

para una docencia inclusiva en cualquier etapa educativa: la planificación, la metodología, la competencia emocional y ética y la formación.

A pesar de que en estudios anteriores (Ferrández-Berrueco y Arroyo-Ainsa, 2021) no se constataron diferencias significativas entre ramas universitarias, al realizar un estudio cualitativo pormenorizado sí que hemos podido ver diferencias en los argumentos que han dado para justificar sus percepciones.

Así, la rama de Ciencias, se centra mucho en aspectos técnicos cuando se refiere a aspectos negativos en relación a su profesorado, como es el manejo de las tecnologías digitales o la evaluación. En cambio, cuando hablan de aspectos más personales como la preocupación de su profesorado por el aprendizaje lo hacen desde un punto de vista positivo, esto quizás se deba a que no consideran que en educación la relación profesorado-alumnado debe basarse en la empatía y la confianza, y por ello, valoran más cuando esto sucede.

Por otro lado, se ha podido observar cómo el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Salud se asemejan en opiniones dentro de cada categoría. Además, en el conjunto de las categorías, los argumentos negativos que el estudiantado, de ambas ramas, describía sobre su profesorado se centraba principalmente en la poca preocupación de estos en el momento de planificar los aprendizajes. Asimismo, también se encontraron comentarios sobre la competencia emocional y ética, la cual consideraron baja. Esto se puede deber a su vinculación con el trabajo con personas lo cual, les hace más sensibles a la hora de fijarse en aspectos sobre inclusión.

Asimismo, a pesar de que se está viviendo una nueva manera de entender la docencia en la educación superior siguen existiendo carencias cuando se define la universidad como una institución inclusiva en cuanto a la docencia (Moriña y Orozco, 2022). En este sentido, queda mucho camino por recorrer y es por ello que se hace necesario un proceso de sensibilización de los agentes implicados (Kakhuta, 2020). En un estudio anterior (Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2023) se buscó conocer cómo fue la perspectiva del profesorado en todo el proceso de adaptar la docencia a la pandemia que se estaba viviendo, tratando de seguir con una educación de calidad a pesar de las circunstancias. Así, el profesorado afirmaba que hizo esfuerzos por adaptarse a la situación, sobrellevando toda la carga personal y profesional que tuvieron que hacer frente sin dejar de atender al alumnado, sin embargo, tal y como hemos podido comprobar desde la perspectiva del alumnado, estos esfuerzos no fueron suficientes, por lo que es preciso establecer mecanismos de formación en este sentido.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., A. Dyson, L. Hopwood, y S. L. Thomson. (2016). Primary Schools Responding to Diversity: Barriers and Possibilities, *Cambridge Primary Review Trust Pearson*. <http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.p>
- Amor, M. I. y Serrano-Rodríguez, R. (2019). The generic competences the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XXI*, 22(1), 239-261. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21341>
- Badiozaman, I. F. A. y Segar, A. R. (2021). Exploring Online teaching competence in the context of the COVID 19 pandemic: insights from Sarawak, Malaysia. *Journal of Further and Higher Education*, 46(6), 766-779. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.2002284>
- DeArmond, S., Rau, B. L., Buelow-Fischer, J., Desai, A. y Miller, A-J. (2023). Teaching professional skills during the pandemic: Does delivery mode matter? *The International Journal of Management Education*, 21(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100770>
- European Higher Education Area (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. Roma, Italia. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-rome-2020>
- Ferrández-Berrueco, R. y Arroyo-Ainsa, P. (2021). Percepción del alumnado universitario sobre su experiencia educativa en tiempos de pandemia. *Emergents*, 3, 29-46. <http://dx.doi.org/10.6035/Emergents.3>
- Ferrández-Berrueco, R., Marqués Andrés, M., Ruiz Bernardo, M. P. y Arroyo-Ainsa, P. (2022). Bolonia y Covid-19: Evidencias sobre la autonomía del estudiantado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 91-107. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16848>
- Kakhuta, E. (2020). Inclusive Education: Why It Poses a Dilemma to Some Teachers. *International Journal of Inclusive Education* 24(7), 771–786. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>
- Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984683>
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2021). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos-OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>

- Moliner García, O., Arnaiz Sánchez, P. y Sanahuja Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Moreira, M., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., Melero, M. R., Cunha, N. B., Viana, M. A. y Almeida, M. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 90-123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Moriña-, A. y Orozco-, I.C. (2022). Portrait of an Inclusive Lecturer: Professional and Personal Attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1, 1-32. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2022): How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education, *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 629-644. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2023). Los Marcos de Competencias del Profesorado. Contribuciones desde la perspectiva local, nacional y supranacional, *Journal of Supranational Policies of Education*, 17, 1-4. <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.17>
- Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja, A., Colomer, C. y Ferrández-Berruero, R. (2023). Teaching in a COVID-19 Pandemic: Perceptions and Practices of University Faculty in Spain, *Tuning Journal for Higher Education* 11(1), 267-94. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2385>.
- Seale, J. (2020). Dreaming in colour: disabled higher education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies, *Education and Information Technologies*, 26, 1687-1719. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7>
- Sobrero, V. (2018). Hacia una docencia inclusiva en la Educación Superior: La investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(1) 7-9. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018000100007>

Torres-Cáceres, F., Méndez-Vergaray, J. Rivera-Arellano, E. G., Ledesma-Cuadros, M. J., Huayta-Franco, Y. J. y Flores, E. (2022). Virtual Education During COVID-19 in Higher Education: A Systematic Review. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 189-215. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2217>

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Veitch, S., Strehlow, K. y Boyd, J. (2018). Supporting university students with socially challenging behaviours through professional development for teaching staff, *Journal of Academic Language & Learning* 12(1), 156-167. <http://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/viewArticle/526>