

CONSTRUYENDO UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: ELEMENTOS CLAVE DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES⁵

(Building inclusive universities: key elements of teaching practices).

Benet Gil, Alicia

Sales Ciges, Auxiliadora

Moliner Garcia, Odet

Universitat Jaume I (Castellón)

abenet@uji.es

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 07/07/2018

Fecha aceptación: 29/11/2019

Resumen:

Cada vez son más los expertos que reclaman un Educación Superior más inclusiva que garantice el acceso y la permanencia de todos los estudiantes. Este trabajo pretende indagar en los elementos que propician prácticas inclusivas tomando como referencia el diseño universal de aprendizaje y las propuestas de mejora para construir aulas que atiendan a la diversidad del alumnado. Metodológicamente se trata de un estudio de caso de una universidad española. Se han realizado grupos focales y entrevistas a los responsables de los servicios de la universidad, docentes y alumnado. Los principales resultados muestran elementos clave relacionados con la planificación, el desarrollo de la docencia (comunicación docente-alumno, clima aula, valoración de la diversidad, la metodología y los recursos) y la evaluación. Como propuestas de mejora se apunta a la necesidad de una mayor formación

Como citar este artículo:

Benet Gil, A., Sales Ciges, A., y, Moliner García, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: elementos clave de las prácticas docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 78-100.

docente y más compromiso institucional para garantizar una educación superior inclusiva.

Palabras clave: *Diseño Universal Aprendizaje, Educación Superior, Prácticas Inclusivas.*

Abstract:

More and more experts are calling for a more inclusive Higher Education that guarantees access and permanence for all students. This work aims to investigate the elements that foster inclusive practices taking as reference the universal design of learning and improvement proposals to build classrooms that address the diversity of students. Methodologically it is a case study of a Spanish university. Focus groups and interviews were held with those responsible for university services, teachers and students. The main results show key elements related to planning, the development of teaching (teacher-student communication, classroom climate, assessment of diversity, methodology and resources) and evaluation. As proposals for improvement, it points to the need for greater teacher training and more institutional commitment to ensure inclusive higher education.

Key Words: *Higher Education, Inclusive Practices, Universal Design for Learning*

1. Introducción

El presente trabajo deriva de un estudio más amplio que tiene por objeto identificar el estado actual de las políticas, culturas y prácticas docentes de la comunidad educativa de la Universitat Jaume I en el marco de la universidad intercultural-inclusiva. En la construcción de universidades más inclusivas es necesario reflexionar en torno a si la cultura, las políticas o las prácticas son facilitadoras del aprendizaje de todo el alumnado. La relevancia de este estudio radica en analizar cómo se abordan las prácticas docentes entendiendo la diversidad en toda su complejidad ya que, en el ámbito universitario suele relacionarse con frecuencia el concepto de inclusión con la atención a la discapacidad y a las dificultades de aprendizaje (Dalmau et. al., 2015; Dalmau, Llinares y Sala, 2013). La relevancia de este estudio radica en cómo se abordan las prácticas docentes entendiendo la diversidad en toda su complejidad ya que, en el ámbito universitario, con frecuencia suele relacionarse el concepto de inclusión con la discapacidad y las dificultades de aprendizaje (Dalmau et. al., 2015; Dalmau, Llinares y Sala, 2013). Además, remitirnos a un modelo intercultural e inclusivo supone un reconocimiento de los derechos (Schmelkes, 2013) y entender la diversidad, en todas sus manifestaciones, como positiva y enriquecedora, en un marco social y político de lucha por la justicia (Lluch, 1995; López Melero, 1995).

Con la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, la universidad surge como un contexto privilegiado para responder a las demandas sociales a

través de la calidad, de la igualdad de oportunidades, la lucha contra la exclusión y la discriminación (Rodríguez y Escandell, 2008). Atender al paradigma inclusivo en una sociedad diversa supone promover medidas para dar respuesta a todos los estudiantes garantizando el acceso, la participación y la permanencia, eliminando las posibles barreras y asegurando los apoyos necesarios. En este sentido, se entiende que las ayudas contribuyen a la inclusión educativa y social en las aulas mediante la promoción de un buen clima de aula, metodologías diversificadas y desde la valoración diversidad. En cambio, también existen barreras que obstaculizan o dificultan el aprendizaje, la pertenencia y la participación activa del alumnado (Moriña y Perera, 2015).

Hoy en día, nuestras universidades son cada vez más diversas, por lo que dar respuesta a la diversidad es una cuestión ineludible y de justicia social (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014). La idea de la inclusión, tal y como se ha desarrollado en relación a otras etapas del sistema educativo, se refiere a la manera en que la educación trata de dar respuesta a la diversidad que existe dentro del aula, entendiendo por diversidad cualquier característica individual que aporta cada individuo dentro de un colectivo (Arnaiz, 2003). Se habla de inclusión y no de integración, entendida como un proceso que se preocupa por la identificación y eliminación de barreras y está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o físicas (Ainscow, 2004). Desde este modelo se configura una nueva visión del hecho educativo centrado en la diversidad y no en la homogeneidad, en la respuesta a las distintas necesidades de todo el alumnado y en el incremento de su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, lo cual reduce, a su vez, los procesos de exclusión (UNESCO, 2005). Concebimos la inclusión como un aspecto positivo y necesario ya que, en palabras de Sales y García (1997), hablar de inclusión supone “partir del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad” (p.46).

Partimos de la idea de que las prácticas inclusivas son aquellas que se desarrollan dentro del modelo inclusivo. Según Stainback y Stainback (1999) las aulas inclusivas deben caracterizarse por: una filosofía de clase donde todos los estudiantes tienen un sentido de pertenencia al grupo y se valora la diversidad; unas reglas de aula en las que todos se tratan con respeto, justicia e igualdad; una enseñanza adaptada al alumnado para que consigan alcanzar sus objetivos; un apoyo en el aula en el que se fomenta las redes naturales de apoyo y este se realiza dentro del aula respetando las diferencias individuales. Adoptamos el concepto de apoyo entendiéndolo como aquellas actividades que responden a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente, y así se reduzcan las barreras al aprendizaje y se fomente la participación (Booth, y Ainscow, 2000). Por tanto, un aula inclusiva es aquella donde se intercambian experiencias y existe una cultura de implicación, autoconocimiento, autonomía, comunicación y

socialización, un espacio abierto en el que se da cabida al conjunto de diversidades que presenta el alumnado (Masip y Rigol, 2000). Como afirman Arnáiz e Illán (1996) se trata de un espacio donde es fundamental la participación activa, la interacción y el diálogo que determinarán el clima cultural y social de la misma.

Para poder desarrollar prácticas más inclusivas es necesario que se flexibilice el currículum y las metodologías empleadas (Arnáiz, 2011; Muntaner, 2010;) donde se permita diferentes formas de aprender. Bajo esta premisa surge el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que se puede definir como “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículum (objetivos, métodos, materiales y evaluación) que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014, p.9). Este enfoque proviene del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) y parte de la idea de que los currículos han sido construidos para la “mayoría” del alumnado, pero no para todos, por ello proponen diseñar un currículum universal desde el principio y no realizar adaptaciones que resultan ineficaces y costosas.

El DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están (CAST, 2011, p.3).

El DUA plantea tres principios (Rose y Meyer, 2002): 1) Proporcionar múltiples formas de representación de la información (el qué del aprendizaje), 2) Proporcionar múltiples formas de expresión (el cómo del aprendizaje) y 3) Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje). Para la aplicación de los principios de DUA se proponen una serie de pautas que pueden guiar a los docentes a lograr crear currículos más accesibles y que se relacionan con los tres principios.

Tabla 17.

Principios y pautas para el DUA. Fuente: Alba, Sánchez y Zubillaga (2014).

PRINCIPIOS	PAUTAS
1. Proporcionar múltiples formas de representación	1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información
	2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos
	3. Proporcionar opciones para la comprensión
2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción
	5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación
	6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas
3. Proporcionar	7. Proporcionar opciones para captar el interés

múltiples formas de implicación	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
	9. Proporcionar opciones para la autorregulación

Estudios recientes (Alba, Zubillaga y Sánchez, 2015; Bonguey, 2012; Burgstahler, 2015; Cheng, 2013; Díez-Villoria y Sánchez Fuentes, 2015; Yang, Tzuo y Komara, 2011) consideran el DUA como una herramienta que permite una mejor atención a la diversidad y la reducción de adaptaciones innecesarias.

Para poder abordar estos enfoques y garantizar la inclusión se requiere que el docente tome consciencia de su responsabilidad y desarrolle las competencias que debería tener el profesorado universitario, según Zabalza (2003), entre las que destacamos: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, manejar las Nuevas Tecnologías, gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, comunicarse y relacionarse constructivamente con los alumnos y desarrollar una buena tutorización y asesoramiento al alumnado. Además, según Fernández-Batanero (2012), estas competencias deben basarse necesariamente en el principio de atención a la diversidad, pues “la universidad será incluyente cuando se creen las condiciones que estimulen el proceso inclusivo que permite satisfacer las necesidades de todos los alumnos” (p.16). También Arteaga y García-García (2008), plantean cuatro competencias que son fundamentales para que los docentes puedan atender a la diversidad: compromiso y actitud positiva a la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Numerosos estudios (Ainscow, Hopkins Southworth, G. y West, 2001; Echeita, 2004; Fullan y Hargreaves 1991; Thousand y Villa 1991; Wang, Reynolds y Walberg, 1995) consideran que la metodología es uno de los elementos clave para llevar a cabo una educación inclusiva. Muntaner (2014) propone que estas deben basarse en la interdisciplinariedad y la globalización para favorecer la participación de todo el alumnado y la diversificación del proceso educativo. Del mismo modo, Barrio de la Puente (2009) apuesta por la utilización de distintos estilos de enseñanza y, así como métodos y estrategias activas, participativas, cooperativas y flexibles. Sanahuja (2017) nombra algunas de ellas como: el trabajo en equipo, la tutoría entre iguales, seminarios, aprendizaje basado en problemas, retos o proyectos, flipped classroom o el aprendizaje-servicio, entre otros. Desarrollar un currículum por competencias que respete la heterogeneidad de los estudiantes requiere, según Sanmartí (2010), un cambio de mirada en la evaluación. Para ello es necesario evaluar para regular el aprendizaje y promover la autorregulación para que los alumnos sean capaces de identificar no sólo los objetivos de la materia, sino para que luego reconozcan qué han aprendido. El DUA también hace alusión a ello argumentado que en las aulas se prepara al alumnado a desarrollar esta habilidad

y se deja como parte de un currículo implícito que puede ser invisible para muchos estudiantes (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014). Por otro lado, es necesario que el docente realice una evaluación formativa (Fernández Batanero, 2009; Sanmartí, 2010) y continua (Giné y Piqué, 2007) si quiere tomar en consideración a todo el alumnado.

Por tanto, el profesorado es clave en la construcción de universidades más inclusivas, por lo que promover cambios en la planificación, metodología y evaluación de la docencia puede ser el mayor reto con el que se encuentra la universidad para desarrollar la educación inclusiva.

2. Objetivos y preguntas de investigación

Como se ha apuntado anteriormente, este estudio se enmarca en una investigación más amplia donde se pretende identificar el estado actual de las políticas, culturas y prácticas docentes de la comunidad educativa de la Universitat Jaume I. En este trabajo abordaremos la dimensión de las prácticas para poder determinar las actividades y acciones que realizan los docentes en relación a la atención a la diversidad desde un marco inclusivo tomando como referencia el diseño universal de aprendizaje. Así pues, como investigadoras nos preguntamos:

- ¿Qué prácticas llevan a cabo los docentes en pro de la inclusión y en relación con el Diseño Universal de Aprendizaje?
- ¿Qué propuestas de mejora se proponen para realizar unas prácticas más inclusivas?

3. Método

Este estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa y la metodología empleada es el estudio de casos. Tal y como apunta Pérez (1994) podríamos definirlo como “una descripción intensiva, holística, y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social” (p.85). Así pues, se trata de un estudio de caso centrado en una universidad pública de la comunidad valenciana cuya finalidad es conocer su particularidad, complejidad, singularidad y exclusividad (Simons, 2011; Stake, 1998).

La UJI es una universidad pública de Castellón (España), creada en 1991 y que actualmente acoge alrededor de 15.000 estudiantes. Se organiza en 4 facultades (Ciencias Humanas y Sociales, Salud, Ciencias Jurídicas y Económicas, y Escuela Superior de Tecnologías y Ciencias Experimentales) que ofertan un total de 32 estudios de grado, 47 másteres universitarios y 20 programas de doctorado. También integra una serie de servicios relacionados con la atención a la diversidad como son: la Unidad de Apoyo Educativo (USE), la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS), la Unidad de Igualdad (UI), la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI), el Servicio de Lenguas y Terminología (SLT), la

Oficina de Prevención y Gestión Medioambiental (OPGM), Salusex (es un grupo de investigación pero ofrece un servicio relacionado con la diversidad afectivo-sexual), Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CNT) y el Servicio Actividades Socioculturales (SASC).

3.1. Participantes

La selección de los participantes se ha realizado por elección experta, a través de los servicios relacionados con la atención a la diversidad del alumnado. Ello permitió acceder al profesorado que estaba sensibilizado con el tema y también fueron los intermediarios para contactar con el alumnado. En ambos colectivos (profesorado y alumnado) los criterios de selección fueron la heterogeneidad y la diversidad de casuísticas en función de sus experiencias, formación y procedencia, contando con 23 participantes, tal y como se recoge en la tabla 2:

Tabla 18. *Participantes*

PARTICIPANTES	
2 Técnicos/directores académicos	Unidad Soporte Educativo (USE) y Unidad Discapacidad y Diversidad (UDD).
8 Docentes	Departamentos: Ingeniería y Ciencias de los computadores, Estudios Ingleses, Derecho Público, Sociología, Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño, y Ciencias de la comunicación
13 Estudiantes	Diversas nacionalidades, de grado y máster, relación con los servicios, con y sin ayuda de becas.

3.2. Técnicas e Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos de recogida de información se han elaborado ad hoc, a partir de los indicadores de las guías de autoevaluación para la escuela intercultural inclusiva revisados que han sido: Guía INTER (Aguado et al., 2002), The Index for Inclusion (Booth, y Ainscow, 2000) y Guía CEIN (Sales, Moliner y Traver, 2010). A partir de los ítems de la dimensión “prácticas” diseñamos un protocolo para el análisis documental, el guión para los grupos focales y los guiones de las entrevistas semiestructuradas.

También se realizó un grupo focal que, según Cerón (2006, p.279), “es especialmente útil para el estudio de racionalidades o lógicas de acción en un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado, porque permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la realiza”. El instrumento, dirigido al profesorado y al alumnado, ha sido un protocolo que consta de dos apartados; a) datos contextuales y de los informantes; y b) Tres

preguntas generales relacionadas con el ámbito de las prácticas. En total se han realizado cinco grupos focales: tres a los estudiantes y dos al profesorado.

La entrevista semiestructurada sirvió para descubrir las creencias, pensamientos y valores de las personas participantes. Se realizaron dos entrevistas al personal de los servicios relacionados con la atención a la diversidad y una a un docente. El instrumento, guión de entrevista semiestructurada, consta de tres apartados: a) datos contextuales; b) datos del informante; y c) preguntas agrupadas sobre los indicadores de las prácticas.

También se ha realizado un análisis documental de los principales documentos de la institución que permiten conocer su ideario, organización y funcionamiento.

Tabla 19.

Perfiles de los participantes.

SERVICIOS	
Entrevista	Director Académico Unidad Apoyo Educativo.
	Técnica responsable de la Unidad de Discapacidad y Diversidad.
ESTUDIANTES	
	Hombre, 27 años, España, Máster Psicología General Sanitaria.
	Mujer, 25 años, Vietnam, Máster Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo.
Grupo focal 1	Hombre, 30 años, Argentina, Máster Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo.
	Mujer, 52 años, España, Grado en Historia y Patrimonio.
	Mujer, 26 años, Puerto Rico, Máster Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo.
	Hombre, 32 años, Colombia, Máster Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo.
Grupo focal 2	Hombre, 43 años, España, Grado en Psicología.
	Mujer, 28 años, España, Grado en Maestra de educación infantil.
	Mujer, 42 años, Venezuela, Máster Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo.
Grupo focal 3	Mujer, 21 años, España, Grado en Matemática computacional.

Mujer, 34 años, Argentina, Máster Psicología General Sanitaria.

Mujer, 33 años, España, Máster Psicología General Sanitaria.

Mujer, 48 años, España, Máster Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas.

DOCENTES

Entrevista Hombre, 15 años de experiencia, Departamento Ciencias de la comunicación

Mujer, 23 años de experiencia, Departamento de Ingeniería y Ciencias de los computadores

Grupo Hombre, 4 años de experiencia, Departamento de Estudios
focal 1 Ingleses

Mujer, 20 años de experiencia, Departamento de Derecho Público

Mujer, 30 años de experiencia, Departamento de Sociología

Mujer, 18 años de experiencia, Departamento de Estudios Ingleses

Grupo Hombre, 20 años de experiencia, Departamento de Estudios
focal 2 Ingleses

Hombre, 10 años de experiencia, Departamento de Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño

3.3. Análisis de datos y codificación

Se ha procedido a realizar un análisis temático de los datos obtenidos. Se trata de un método que permite analizar en detalle y proporcionar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura de los datos recogidos para comprender e interpretar el fenómeno de estudio (Braun y Clarke, 2006). Las entrevistas, grupos focales y los documentos institucionales se codificaron y categorizaron identificando partes de texto con un tema y relacionándolo con un código, que era una referencia abreviada de una idea temática (Gibbs, 2007). El análisis de datos ha sido temático mixto: deductivo a partir de dos temas centrales, el acceso y la permanencia; e inductivo a partir de las nuevas categorías emergentes que dan cuenta de la configuración temática de los resultados. Los datos han sido analizados con el programa cualitativo Atlas.TI.

Tabla 4.

Codificación

PARTICIPANTES		INSTRUMENTOS	
SERVICIOS	USE	ENTREVISTA	E
ESTUDIANTES	UDD	GRUPO FOCAL	GF
DOCENTES	E	ANÁLISIS DOCUMENTAL	AD
	D		

3.4. Cuestiones éticas y profesionales

Para realizar esta investigación se ha tenido en cuenta una serie de principios y compromisos de se desprenden del Código de Buenas Prácticas de la Escuela de Doctorado de la UJI. Las cuestiones éticas y profesionales que han regido esta investigación han sido, por un lado, la elaboración de un consentimiento informado siguiendo los criterios de las cláusulas informativas para el tratamiento de datos personales de la UJI. Por otro, una vez realizadas y transcritas las entrevistas y los grupos focales se procedió a devolver la información a los participantes para que pudieran realizar posibles modificaciones de interpretaciones erróneas.

4. Resultados

Para presentar los resultados haremos referencia a dos aspectos relacionados con las preguntas de investigación: por un lado a cómo son las prácticas en el aula y, por otro, a las propuestas de mejora. Para analizar las prácticas que llevan a cabo los docentes en pro de la inclusión y en relación con el DUA, desde la perspectiva de los informantes, hemos organizado los resultados en función de tres dimensiones: a) La planificación, b) El desarrollo y c) La evaluación.

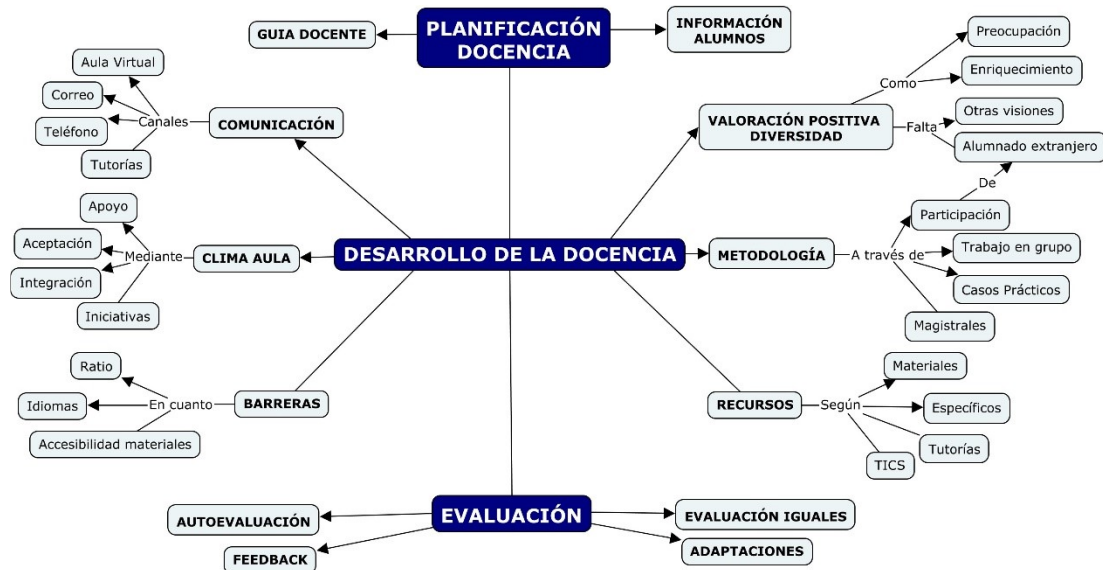


Figura 1. Elementos clave de las prácticas docentes

a) Planificación de la docencia.

En referencia a la planificación se mencionan dos recursos fundamentales: la guía docente y la información que se tiene del grupo-aula antes del inicio de las clases. La guía docente se publica de forma abierta en el Sistema de Información Académica y el alumnado puede acceder a ella antes de realizar la matrícula. Según la normativa debe contener como mínimo: descripción y justificación de la asignatura, profesorado, horario, contenidos, conocimientos previos, competencias, resultados de aprendizaje, temario, metodología, evaluación e idioma de docencia. La lengua vehicular de la docencia en el aula debe ser pública y el estudiante debe conocerla con antelación para “evitar o reducir al máximo situaciones de conflicto por motivos lingüísticos” (AD_Guia_DocenciaMultilingüe). Al respecto, una estudiante comenta “no todo el mundo lee la guía docente, ni tiene porqué. El aula debe ser un espacio para mezclar la guía docente y ver las necesidades de cada uno” (GF1_E6). Además, los docentes destacan la importancia de tener información de los estudiantes antes del inicio de las clases para poder preparar de forma más adecuada la asignatura. En ese sentido, la Unidad de Diversidad y Discapacidad (UDD) notifica a los docentes si tienen algún alumno con necesidad y las pautas que debe realizar: “Si nos llega una notificación de la UDD lo organizas, lo ubicas, sino... se me pierden” (GF2_D7). Por último, el horario también aparece como un aspecto a tener en cuenta. En palabras de un docente “creo que cuando se hacen los horarios no se está pensando en todos los alumnos, por lo menos, en los que tienen algún problema” (GF1_D5).

b) Desarrollo de la docencia.

Los aspectos que se resaltan de esta dimensión son: la comunicación, el clima de aula, la valoración positiva de la diversidad, la metodología, los recursos y las barreras.

La comunicación entre el docente y el alumnado se considera fundamental para garantizar la permanencia de estos, pues como dice un profesor “yo detecté un TDAH en una presentación y le dije, ven y hablamos, y me estuvo contando un poco como estaba” (GF1_D5). Los canales de comunicación que señalan los participantes son: el aula virtual, el correo, el teléfono y las tutorías. “El aula virtual es una ventaja [...] si tengo algún problema puedo hacer un chat con el profesor” (GF1_E4); “yo todo por Skype, Hangout, despacho...” (GF3_E13).

Respecto al clima del aula, se hace referencia a la aceptación, la comprensión y el apoyo como elementos principales. Los participantes muestran diferentes experiencias en las que hay comprensión, pero otras en las que los propios compañeros no toleran ciertos comportamientos: “Yo sé que el chico con Asperger no hace todo lo que puede. A veces, su grupo me decía que era injusto, que él no hacía todo el trabajo y les perjudicaba la nota” (E_D8); “Lo único que yo vi es en cuanto a los compañeros, a la hora de hacer grupos de trabajo, no querían coger a esa persona porque les perjudicaba la nota. Entonces, el profesor lo que hacía era hablar con el grupo para decir que él lo tendría en cuenta y así animar a la persona que se estaba sintiendo como se estaba sintiendo” (GF2_E9), “Apoyo total. No son mis compañeros, son mis amigos” (GF3_E13). Respecto al apoyo de los compañeros encontramos diferentes experiencias: “mis compañeros tienen la posibilidad de que si me ayudan les dan unos créditos a lo cual ellos no se sumaron y yo siempre recibí ayuda” (GF3_E13), “Yo tengo compañeros que...Yo no sé cuándo tengo que hacer qué, ni donde tengo que ir, para mí es traumático y no siempre me ayudan” (GF2_E7). Algunos docentes opinan que este apoyo no debe basarse en el voluntarismo, sino que deben haber recursos específicos: “Sé que se intentó que hubiera un voluntario o dos dentro del aula para que le ayudaran un poco y la respuesta fue 0, nadie quiso participar y ayudarlo” (GF1_D2).

La acogida de los estudiantes es imprescindible en la inclusión y se alude, sobre todo, a los estudiantes internacionales: “La acogida a estudiantes extranjeros en el aula es algo que nos preocupa porque no hay formación o una política expresa. A veces lo que pasa es que estos estudiantes se quedan a un lado, como discriminados” (E_VR2), “Hay muchos estudiantes de Indonesia, de países con culturas muy distintas. Los principios suelen ser duros porque ellos siempre suelen estar juntos y les cuesta hacerse con el resto de la clase” (GF2_D6). Frente a esta situación, los docentes proponen el trabajo en grupo como recurso: “lo primero que hago es crear grupos heterogéneos y separarlos, distribuirlos en grupos con compañeros de aquí y decir al grupo: oye, este quiero que dé el mayor rendimiento,

sacar provecho de él, permitidle que avance lo máximo posible porque tiene otra manera de trabajar” (GF2_D6).

Los resultados también muestran una que los participantes tienen una valoración positiva de la diversidad y que la perciben como un enriquecimiento para el grupo: “Todos los profesores que he tenido siempre me han dicho que es un punto de vista que enriquece la clase, siempre” (GF1_E4); “En mi clase emergen aspectos de diversidad afectivo-sexual por la materia que imparto, y la gente se implica y se proyecta y, cuando se abren, eso enriquece muchísimo” (GF1_D1). Sin embargo, los docentes se muestran preocupados por incluir esa diversidad de miradas en el aula, pues consideran que sigue faltando incluir más opiniones y percepciones en el aula: “Yo tuve una alumna con parálisis cerebral que tenía problemas para hablar, participaba en clase, aunque le costaba mucho explicarse. Al principio tuve que intervenir un poco porque los compañeros hacían cara. Mi actitud fue de refuerzo total comentando que decía cosas muy interesantes. No lo hacía por ella, porque no lo necesitaba, sino por los compañeros, para darle valor” (GF1_D4); “Yo hasta el momento solamente en un trabajo de la universidad se me preguntó por mi nacionalidad, qué sentía hacia el colombiano. Sentí que se estaba tomando en cuenta mi diversidad, pero el resto, he sido uno más” (GF1_E6). Cabe resaltar que se hace especial alusión a que la inclusión de los estudiantes extranjeros sigue siendo un tema pendiente: “Venir de psicología desde Argentina está un poco estigmatizado. Hay mucho desconocimiento por ambas partes, tendemos a temer o a menospreciar lo desconocido” (GF3_E11).

Otro elemento al que se refieren los participantes es a la metodología que emplea el docente, entre la que nombran: memorística, clases magistrales, casos prácticos, metodologías participativas, Aprendizaje basado en la investigación (ABI), presentaciones o el flipped classroom. El alumnado considera que las metodologías basadas en el trabajo en grupo o en la resolución de los casos prácticos les resulta más motivadora que las clases más magistrales: “A mí me ha pasado que el profesor era muy cuadrado y un día le dije que yo no me podía aprender una cosa que ni sé lo que es ni la he visto y que no la voy a ver nunca, si no me das un ejemplo yo no puedo saber lo que es. Entonces, a partir de entonces siempre utilizaba imágenes y lo comparaba. Y al final aprobaron casi todos” (GF1_E4); “Entre nosotros hay bastante descontento general porque muchos vienen a leer el power point. A mí lo que me motiva es cuando ves que lo que te está contando lo está viviendo y te ponen muchos casos prácticos” (GF3_E12). En la metodología cobra especial relevancia la participación. Los docentes promueven motivación a través de propuestas metodológicas basadas en el debate, presentaciones orales o partiendo de sus intereses: “Como a ellos les gusta el cine, les hablo de valores y luego deben elegir una película que tiene que ver con esto y que hablen o que pregunten sobre los valores que hemos visto y hacemos un concurso” (E_D8); “en nuestra clase el profesor no explica y tenemos una presentación oral de unos 10 minutos de forma individual, en grupo o pareja” (GF1_E2). Sin embargo, algunos

estudiantes apuntan a la necesidad de respetar las diferentes formas de ser o de participar: “Todos los profesores quieren que participe. Yo entiendo que es necesario pero tienen que saber que no todas las personas van a participar todo el tiempo. Yo soy una de esas personas, soy más de escuchar, pensar, y cuando se trata de escritura me enrolló más. Entonces, a veces los profesores no tienen eso en cuenta y como que se le presta más atención al que más habla en clase” (GF1_E5); “En mi clase tenemos gente de muchos países y a veces me cuesta entenderlos por los diferentes acentos. Entonces, me cuesta más tiempo para decir, y cuando estoy apunto... ya estamos al final de la clase” (GF1_E2).

En cuanto a los recursos que se emplean en las aulas, los informantes hacen referencia a las TICS, al espacio, a los materiales, a recursos específicos y a las tutorías. El aula virtual es un recurso que los estudiantes valoran de forma muy positiva, y no solo aparece como un canal de comunicación sino como un mecanismo para poder hacer un seguimiento de la asignatura: “Para mí es muy útil, yo vengo de una universidad sin aula virtual y allí tardas como una semana en tener todos los textos” (GF1_E3); También consideran la necesidad de una formación previa y consideran negativo la despersonalización de las clases que a veces puede provocar: “A mí me costó porque vengo de una universidad en la que todo se hacía en papel y me costó acostumbrarme porque todo lo ponen por ahí. Todos los días tienes que entrar” (GF1_E5); “Hay algo que puede llegar a ser dudoso y es que el profesor da por sentado que los estudiantes entran al aula virtual religiosamente una semana antes y vienen a clase con el texto leído [...] Digamos que tampoco el aula virtual es la solución a todo, a veces es importante conservar el contacto” (GF1_E6). Respecto a los materiales los estudiantes confiesan que hay docentes que tienen resistencias a la innovación “Yo me he encontrado que la gente utiliza mucho el formato papel y poco más” (GF2_E8);. Además, consideran importante el momento en el que pueden acceder a los mismos ya que muchos docentes tardan en hacer llegar el material: “En general, los que son de España, te cuelgan toda la información antes, y si no tienen los textos te envían el programa para que sepas qué textos se van a leer (GF1_E3); “Hay profesores que te ponen el tema cuando se ha terminado” (GF1_E4). Otro recurso que destacan son las grabaciones. Algunos estudiantes comentan que son indispensables para poder seguir las clases pero que no todos los docentes están dispuestos a grabarse: “A mí me graban las clases porque no puedo coger apuntes. Pero si el profesor te dice que no te las graba, no te las graba. Y ahí tenemos un problema porque no puedo coger apuntes y tengo que esperar a que mis compañeros me los puedan pasar” (GF1_E4). Como nos comenta el director del Centro de Nuevas Tecnologías la infraestructura está preparada pero es probable que los docentes lo desconozcan. Por último, se alude a las tutorías: “He ido a la tutoría y, ¡me ha repetido la clase!” (GF1_E4) o los recursos más técnicos como libros en Braille u otras tecnologías más específicas que se encarga de gestionar la UDD a través de un banco de recursos o de la colaboración con organizaciones y fundaciones.

En las entrevistas y grupos focales los participantes señalan una serie de barreras que impiden la permanencia y la participación de los estudiantes. Entre ellas encontramos: el número de alumnos por aula, la accesibilidad de los materiales y la cuestión idiomática. Los docentes se quejan del volumen de estudiantes en el aula, aspecto que condiciona la metodología, la comunicación y la participación: “El problema es la ratio, dificulta, porque yo realmente no llego a todos, tengo demasiados en el aula” (GF2_D7). Por otro lado, algunos estudiantes reflejan la inaccesibilidad de algunos materiales y las dificultades que esto les supone, además apuntan a que buscar materiales accesibles beneficia a todos: “Para mí el papel es una barrera. Yo solo puedo leer en la Tablet y necesito que esté en formato pdf que se pueda leer [...] que la tablet te lea un texto que tú has escrito te da la oportunidad de ver como ha quedado ese texto. Es una ventaja para todos” (GF2_E7). El idioma aparece como otra barrera con los estudiantes, sobre todo los extranjeros ya que, según argumenta una estudiante filipina, “a veces me preguntan, pero yo estoy procesando los datos, entonces me cuesta más tiempo para decir”. En ese sentido, una de las mayores tensiones aparece en la utilización del valenciano en la docencia que no es compartida por todos: “yo entiendo que la universidad tiene que fomentar el valenciano, pero en clase, si no se van a enterar, ¿por qué hay que hablar valenciano?” (GF2_E8). Sin embargo, los docentes justifican su derecho a dar la docencia en valenciano “Yo doy las clases en valenciano, pero doy todas las facilidades posibles. He tenido experiencias de Erasmus que se han desmatriculado por el tema de la lengua y a mí eso me hace daño porque creo que no es mi problema y que la universidad debe solucionarlo” (GF1_D4). Se puede decir que los estudiantes perciben que hay mucha docencia en valenciano, no obstante, esto contrarresta con los últimos datos del Informe Multilingüismo (2017) que apunta a un aumento de docencia en castellano y en inglés en detrimento del valenciano.

c) Evaluación

De esta dimensión se han categorizado cuatro elementos que se consideran importantes: las adaptaciones, el feedback, las evaluaciones entre iguales y la autoevaluación. Al respecto, los estudiantes se quejan del poco feedback que les dan los docentes a lo largo de su aprendizaje o de los pocos parciales que realizan: “No hay pretest o un posttest o algo que le permite a uno saber, yo a veces termino las clases y me pregunto qué aprendí, qué fue lo que me quedó o qué querían que aprendiera” (GF1_E6); “esos trabajos gigantes que te ponen al final podrías distribuirlos a lo largo del año para poder hacer un seguimiento y no que te digan al final que está mal la primera parte” (GF3_E11). Lo mismo ocurre con la autoevaluación, se generan pocos mecanismo de autorregulación: “nosotros solo hemos tenido profesor que en cada examen nos decía que nos pusiéramos la nota que pensábamos que teníamos” (GF·_E12); “Yo también, pero al final, cuando ya acabas y presentas los trabajos haces una autoevaluación de nota y razonada” (GF·_E13). Merece la pena resaltar la experiencia de una estudiante respecto a la evaluación entre iguales: “Los trabajos los subes y te asignan para que corrijas a

compañeros de clase. Así veo mis fallos pero también veo cómo lo podría haber hecho si lo hubiese planteado de otra forma. Y si no vas a clase, tienes que hacer un informe de autoevaluación, así ves cómo vas todas las semanas” (GF_E10). Por último se hace referencia a las adaptaciones en los exámenes. La UDD se encarga de aconsejar a los docentes pues, según la nueva normativa de evaluación, los docentes tienen la obligación de realizar las adaptaciones que el estudiante necesite. Los participantes nos hablan de distintas experiencias donde los docentes siempre han estado dispuestos a flexibilizar el horario, cambiar las fechas o utilizar los recursos necesarios: “Para los alumnos ciegos les paso antes el examen a la UDD para que lo traduzcan a braille y ellos, en el aula, lo meten en su soporte” (GF1_D2); “En los exámenes necesito más tiempo y ordenador y todo el profesorado lo respeta” (GF1_E4); “Los exámenes los hago de forma individual si son pocos, si son muchos, lo hago en una aula aparte. Si me da un ataque de ansiedad, los llamo y me cambian el día” (GF3_E10).

Una vez abordadas las prácticas docentes en el aula pasamos a presentar los resultados sobre las propuestas de mejora que proponen los participantes. Estas se pueden estructurar dos ámbitos muy claros, por un lado, relacionados con las políticas de la universidad y, por otro, aquello que tiene que ver con las prácticas y el desarrollo de la docencia.

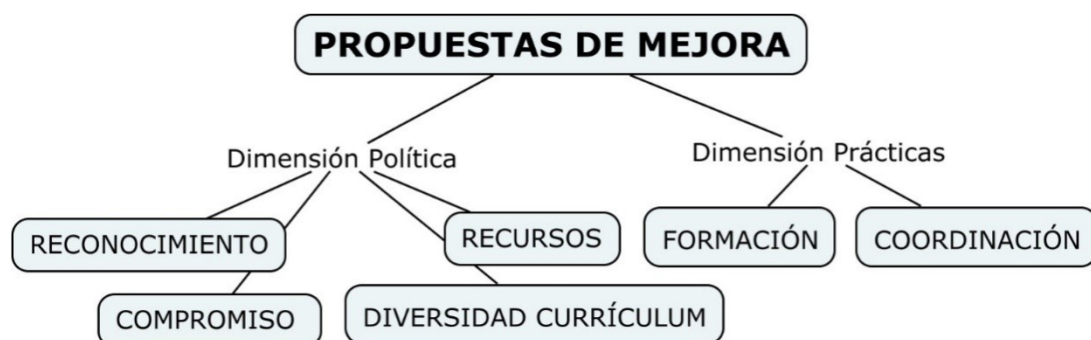


Figura 2. *Propuestas de mejora*

Los docentes exigen un mayor reconocimiento de la profesión docente así como un mayor compromiso y apoyos que garanticen la inclusión de los estudiantes: “Si tengo que hacer material, una de dos, o me ponéis a alguien que me lo haga o bien lo dotáis con recursos. Lo que no puede esto es recaer en la buena voluntad del profesorado [...] Yo entiendo que eso no puede depender del buen hacer del alumno. Es una cosa de la universidad y se ha de gestionar de arriba abajo” (GF2_D7). Consideran que “lamentablemente, no podemos compensar como se debería de compensar (económicamente, reducción de créditos...), pero cuanto menos que se valore el esfuerzo que se está haciendo para que esos alumnos puedan seguir el día a día en el aula” (GF2_D6). Al respecto, desde la Unidad de Soporte Educativo se propone valorar más la docencia frente a la investigación:

“Siempre se habla de ranking de investigación pero no de ranking docente. La gente dice que es más fácil escribir un artículo científico que prepararse una clase. Hay que cambiar eso” (E_S_USE). Para ello se reclaman más recursos de apoyo: “En ciertos casos deberíamos de tener más soporte dentro del aula” (GF1_D1); “Necesitamos apoyo de todo tipo: tecnológico, implementación de materiales, personas que les acompañen a las aulas, personas que te sustituyan en los exámenes si ya es el quinto y no puedes más...” (GF1_D3).

Por otro lado, una propuesta recurrente por parte de los participantes es en referencia a la formación: “El profesorado, antes de ser profesor universitario debería de tener antes una formación y, sobre todo, reconocer el que es ser docente” (E_S_USE); “Falta un poco de formación porque si yo tuviera que adaptar algo... Yo soy ingeniero químico, sé de ciencia de materiales y poco más” (GF2_D7). También en relación a la atención a la diversidad: “Desde el primer momento el profesorado ha de saber que son las necesidades educativas especiales y que es lo que puede encontrar. Todos los años debería de hacerse una introducción al mundo de la discapacidad, de accesibilidad...” (E_S_UDD). Pero de nuevo, los docentes apelan al reconocimiento de la institución ya que se encuentran saturados de trabajo: “Pongo un ejemplo que nos ha pasado y es el curso sobre riesgos laborales. Cuando lo recibimos fue: otra cosa que tenemos que hacer más, esto para qué. Luego te das cuenta que las cosas se hacen para bien, que merece la pena, pero, ¿qué quitamos a cambio?, ¿Cuándo lo hacemos?” (GF2_D6). Al respecto mencionan que es necesario mejorar la coordinación docente y se propone para ello el intercambio de buenas prácticas: “Una cosa que realmente no tenemos es el conocimiento de la experiencia de otros compañeros. Creo que es un esfuerzo que se puede hacer en los cursos de mejora de la docencia, todo esto nos puede venir muy bien” (GF2_D6).

5. Discusión y conclusiones

Tras la exposición de los resultados, podemos remarcar los elementos clave destacados por los participantes que ayudan a la construcción de prácticas docentes más inclusivas y que tienen que ver con la planificación, el desarrollo de la docencia y la evaluación. Estos se encuentran relacionados con los principios y pautas que propone el DUA. Para la atención a la diversidad resulta fundamental diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje con múltiples actividades y recursos, para que todos puedan participar sin exclusiones. En este estudio se apunta a dos aspectos importantes relacionados con la planificación: la guía docente y a la información previa que se tiene del alumnado. La guía aparece como un contrato que recoge las condiciones y características de las asignaturas y dista mucho de lo que se espera de una planificación inclusiva pues, como apunta Zabalza, (2003), los docentes universitarios solemos planificar realizando un listado de los temas y/o de las prácticas a realizar, y dando algunas pistas sobre la evaluación. Desde el

DUA se propone planificar desde el principio de forma flexible y accesible ofreciendo múltiples opciones de representación, expresión e implicación que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes. Asumir desde el inicio de la planificación principios como la flexibilidad, la accesibilidad o el diseño para todos resulta una opción más coherente con los principios de inclusión educativa que la de pensar en «la mayoría» a posteriori y realizar adaptaciones a menudo costosas e innecesarias.

Del mismo modo en el desarrollo de la docencia encontramos que los elementos que emergen de los resultados tienen relación con los principios del DUA. En primer lugar, respecto a la comunicación, El DUA plantea como principio proporcionar múltiples formas de expresión que, como vemos en los resultados, se valora de forma positiva por parte de los participantes. El clima del aula es otro aspecto esencial para que los estudiantes se sientan parte del grupo clase. Estudios relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad muestran la necesidad de crear un entorno favorable entre los compañeros (Ajuwon, Lechtenberger, Griffin-Shirley, Sokolosky, Zhou y Mullins, 2012; Novo-Corti, 2010) y las relaciones interpersonales entre el grupo clase (Alonso, Navarro y Vicente, 2008; Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira, 2013) como un condicionante de la inclusión. La valoración positiva de la diversidad refuerza el clima de aula ya que supone un enriquecimiento, aunque falta visibilizar otras miradas y posicionamientos. Además, según numerosos estudios (Avramidis y Kalyra, 2007; Chiner, 2011; López López y Hinojosa, 2012; Torres y Fernández, 2015) uno de los factores más influyentes de la inclusión de los estudiantes es la actitud positiva de los docentes frente a la diversidad. La metodología que emplean los docentes juega un papel fundamental ya que incide en la motivación y en la participación de los estudiantes. Los resultados muestran que opciones como la resolución de casos, el trabajo en equipo o los debates, se valoran de forma positiva por parte del alumnado y coinciden con la propuesta de autores como Moriña, Cortés y Molina (2015) como alternativa a las metodologías tradicionales. De nuevo encontramos sinergias con el DUA ya que, como comentan algunos de los estudiantes, hay recursos que necesitan para la comprensión de la materia de los cuales se beneficia todo el grupo clase. También se valora la participación como pilar fundamental ya que, como apuntan Booth y Ainscow (2000, p.27), “una persona participa no solo cuando está involucrada en actividades conjuntas, sino también cuando se siente implicada y aceptada”. En la misma línea, las nuevas tecnologías ofrecen más posibilidades de aprendizaje a los estudiantes (Marqués, 2001), los participantes valoran los entornos virtuales como un recurso que les permite trabajar dentro y fuera del aula (Benito y Cruz, 2005), aspecto que también se ha valorado en otros estudios (Moriña y Perera, 2015). Además, en relación a las barreras que obstaculizan una mejor atención a la diversidad, se refieren al número alumnado en el aula, a la accesibilidad de los materiales y a los idiomas. Un estudio de Moriña y Perera (2015) apuntan en el mismo sentido que algunas clases se encuentran masificadas,

impidiendo la implantación de metodologías más participativas o que fomentan el trabajo en equipo.

De la evaluación podemos extraer la necesidad de realizar más retroalimentaciones para que los estudiantes sean capaces de detectar los conocimientos que han ido adquiriendo. Este aspecto está directamente relacionado con otro de los principios del DUA atendiendo a buscar múltiples formas de implicación en las que el feedback y autorregulación son esenciales.

Teniendo en cuenta que las prácticas reflejan la cultura de las instituciones y las políticas que se llevan a cabo, las propuestas de mejora realizadas por los participantes en el estudio hacen referencia al ámbito de las políticas de la universidad. Los participantes proponen dotar de más recursos para no caer en el voluntarismo de los profesionales (Fuller, Healey, Bradley, Hall, 2004; Moriña y Perera, 2015; Leyser et al. 2000, Tinklin y Hall, 1999). Una de las propuestas de mejora más recurrente es la formación del profesorado y es que, de acuerdo con Leiva y Jiménez (2012) el profesorado con poca formación no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre una acción educativa inclusiva. Por todo ello, es imprescindible que nuestras universidades promuevan y faciliten los recursos y las herramientas para que el profesorado pueda desarrollar prácticas inclusivas que respeten la diversidad de los estudiantes (Dalmau, Llinares i Sala, 2013; Dalmau et. al., 2015; Guasch et. al, 2010) y favorezcan una formación acorde con los preceptos y condiciones de la educación inclusiva.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Alba, C.; Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Edelvives.
- Alba, C., Zubillaga, A., y Sánchez, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1), 89-100.
- Aguado, T. (coord.) y otros. (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1.
- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L. y Mullins, F. E. (2012). General education pre-service teacher's perceptions of

- including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107.
- Alonso, M. J., Navarro, R. y Vicente, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. Comunicación presentada en las *XIII Jornadas de Fomento de la Investigación*. Universitat Jaume I, Castellón.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe, Málaga.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnáiz, P. e Illán, N. (1996). Procesos de enseñanza-aprendizaje ante las necesidades educativas especiales. En N. Illán (coord.). *Didáctica y organización en la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Arteaga, B. y García-García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Avramidis, E. y Kalyra, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.
- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Vol. 10). Narcea Ediciones.
- Bonguey, S.B. (2012). Evaluating Learning Management System (LMS) facilitated Delivery of Universal Design for Learning (UDL). Dissertation Abstracts. https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/126009/BryansBonguey_umn_0130E_12657.pdf?%20sequence=1&isAllowed=y
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London: Csie.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Burgstahler, S. E. (2015). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Harvard Education Press. ISBN-13: 978-1-61250-818-4.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guide lines version 2.0*. Wakefield, MA. Traducción al español versión 2.0. Alba, C., Sánchez- Hipola, P., Sánchez-Serrano, J.M. y Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Cerón, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Cheng, L. (2013). *A Resource Manual for Community College Faculty to Support Students with Learning Disabilities*. ProQuest LLC, Psy.D. Dissertation, Alliant International University.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del*

- uso de prácticas inclusivas en el aula.* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante (España).
- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M. H. y Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario.* Barcelona: Universitat Ramon Llull y Universitat Politècnica de Catalunya.
- Dalmau, M., Llinares, M. y Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (2), 95-118.
- Díez-Villoria, E. y Sánchez-Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93.
- Echeita, G. y otros (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Fernández Batanero, J. M. (2009). *Un currículo para la diversidad.* Madrid: Editorial síntesis.
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Fullan, M. G., y Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school.* The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, 29(3), 303-318.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data.* Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Giné, N., y Piqué Simón, B. (2007). Evaluación para la inclusión: siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa*, 163-164, 7-11.
- Leyser, Y., Vogel, S., Wyland, S., Brulle, A., Sharoni, V., y Vogel, G. (2000). Students with disabilities in higher education: perspectives of American and Israeli faculty members. *International Education*, 29, 47-67.
- Leiva, J. J. y Jiménez, A. S. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 41-62.
- López-López, M. C. y Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15 (1), 195-218.
- López Melero, M (1995) Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 381, 26-38.
- Lluch, X. (1995). Para buscar contenido a la educación intercultural. *Investigación en el aula*, 26, 69-81.

- Marqués, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la Universidad. *Educación*, 28,83-98.
- Masip, M. y Rigol, A. (2000). El aula, escenario de la diversidad. En M. M. Aldamiz-Echevarria y otros. *Cómo hacerlo: Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Moos, R. H. (1979). Educational Climates. En Walberg, H. J. (edit). *Educational climates and effects*, 70-100.
- Moriña, A., Cortés, D., y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9, (2), 161-175.
- Moriña, A. y Perera, V. H. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(5), 599-614.
- Muntaner, J. J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Novo-Corti, I. (2010). Attitudes toward disability and social inclusion: An exploratory analysis. *European Research Studies Journal*, 13(3), 83-107.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: métodos*. Madrid: La Muralla.
- Powell, J. J. W. (2013). From Ableism to Accessibility in the Universal Design University. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 8 (4), 33–45.
- Rodríguez, A., y Escandell, M. O. (2008). Un EEES para todos: los retos presentes de la universidad europea. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 237-244.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Students in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, V.A (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Sales, A. y García López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sanahuja, A. (2017). Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: Estudio de casos múltiples (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.

- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Thousand, J.S. y Villa, R.A. (1991) Accommodating for greater student variance. En M. Ainscow (ed.) *Effective Schools for All*. Londres: Fulton
- Tinklin, T. y Hall, J. (1999) Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24, 183-194.
- Torres, J. A. y Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200.
- UNESCO (2005). *Education for All. Quality Imperative*. Informe 2005. París.
- Villar, L. M., y Alegre, O. M. (2006). Online faculty development in the Canary islands: A study of e-mentoring. *Higher Education in Europe*, 31(1), 65-81.
- Yang, C.; Tzuo, P. W. y Komara, C. (2011). Using WebQuest as a universal Design for Learning tool to enhance teaching and learning in teacher preparation programs. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(3), 212.
- Wang, M. C., & Reynolds, M. C. (1995). *Making a Difference for Students at Risk. Trends and Alternatives*. Corwin Press.
- Watchorn, V.; Larkin, H.; Ang S. y Hitch, D. (2013). Strategies and Effectiveness of Teaching Universal Design in a Cross faculty Setting. *Teaching in Higher Education*, 18(5), 477-490.
- Zabalza, M. Á., (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.