

INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD ¿UTOPIA O REALIDAD?

INMACULADA GÓMEZ-HURTADO

*Profesora Titular de Universidad
Área de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Huelva*

MARTA MARAVER-GONZÁLEZ

*Estudiante de doctorado
Universidad de Huelva*

Sumario: 1. Introducción. 2. Conceptos clave. 3. Inclusión y Diseño Universal de Aprendizaje. 4. Atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Necesidades Educativas Especiales. 5. ¿Cómo hacer una universidad inclusiva? 6. Referencias bibliográficas.

Resumen: La diversidad de personas es una evidencia de nuestra sociedad que no se puede eludir. Dentro del concepto diversidad entendemos todas aquellas características de la persona que nos hacen únicos e irrepetibles y ponen de manifiesto que somos diferentes. Nuestro sistema educativo cada día más es reflejo de esta diversidad y dentro de esta se observa un aumento importante de alumnado con necesidades educativas. Este alumnado que aumenta en la escuela llega a nuestras universidades y el profesorado debe atender y dar respuesta educativa a estas necesidades. ¿Cómo es esta respuesta en la universidad? En este artículo, pretendemos clarificar conceptos clave para debatir una cuestión importante: ¿es la inclusión una utopía o una realidad en las aulas universitarias? Para ello, hablaremos de conceptos como diversidad, diferencia, desigualdad, equidad, necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades educativas especiales para llegar a hablar de los principios de la Educación Inclusiva y el Diseño Universal de Aprendizaje tratando de fundamentar cómo dar una respuesta al alumnado universitario que presenta algún tipo de necesidad educativa especial desde una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: inclusión educativa, universidad, necesidades educativas especiales, diversidad.

Abstract: Human diversity is a reality of our society that cannot be avoided. Within the concept of diversity, we understand all those characteristics of the person that make us unique and unrepeatable, which makes us different. Our educational system is more a reflection of this diversity and within this diversity there is an important increase in the number of students with educational needs. This student body, which is increasing at school, reaches our universities and the teaching staff must attend and provide an educational response to these needs. What is this response like at university? In this article, we intend to clarify key concepts to discuss an important question: is inclusion a utopia or a reality in university classrooms? To do this, we will talk about concepts such as diversity, difference, inequality, equity, specific educational support needs, special educational needs to get to talk about the principles of inclusive education and Universal Design for Learning, trying to explain how to give a response to university students who have some kind of special educational needs from an inclusive perspective.

Keywords: educational inclusion, university, special needs education, diversity.

1. INTRODUCCIÓN

“Cierta vez, los animales del bosque decidieron hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistente en correr, trepar, nadar y volar y para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era estudiante sobresaliente en la asignatura natación. De hecho, superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en vuelo, pero en carrera resultó deficiente. Como era de aprendizaje lento en carrera tuvo que quedarse en la escuela después de la hora y abandonar la natación para practicar la carrera. Estas ejercitaciones continuaron hasta que sus pies membranosos se desgastaron, y entonces pasó a ser un alumno apenas mediano en la natación. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido salvo, como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en carrera, pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en trepa, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de vuelo, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol.

Por último, enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces, la calificaron con 6 de 10, en trepa y con 4 de 10, en carrera.

El águila era un alumno problema y recibió malas notas en conducta. En el curso de trepa superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, una anguila anormal, que podía nadar de forma sobresaliente y también correr y trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno". (Santos Guerra, 2006, p. 9-10)

Este pequeño texto extraído de la obra *"El pato en la escuela o el valor de la diversidad"* del profesor Santos Guerra, nos lleva a comprender la imprescindible misión que tiene la educación de dar respuesta a la idiosincrasia de cada individuo. Es irrefutable que hoy es necesario dar respuesta a las características individuales de todas las personas. Porque ya Umberto Eco explicaba en *El nombre de la rosa* que *"la belleza del universo no es sólo la unidad en la variedad, sino también la diversidad en la unidad"*. Las diferencias que nos hacen ser únicos hacen posible la diversidad enriqueciéndonos del compartir y aprender juntos, con los mismos derechos y deberes, siguiendo el camino hacia la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Hablamos de inclusión educativa y siempre pensamos en la escuela, en la educación obligatoria, pero ¿nos hemos planteado que los niños y niñas que van a la escuela llegan también a la universidad? Hablamos de inclusión y pensamos en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato... Debatisimos si existe la inclusión o aún es hoy una utopía. Pero ¿hemos pensado como profesorado universitario si queremos la inclusión en nuestras aulas? Entre los objetivos de la Agenda 2030, encontramos el número 4 en relación con la educación haciendo referencia a *"garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"* (UNESCO, 2015). Por tanto, la inclusión educativa es un objetivo que permanece *"a lo largo de la vida"* lo que conlleva que la Enseñanza Superior también reflexione y se plantee luchar por una educación para todos y todas, buscando no solo la inclusión en educación sino conseguir el verdadero objetivo, la inclusión social de todas las personas.

2. CONCEPTOS CLAVE

Las concepciones previas de la mayoría de las personas ante el término inclusión están ligadas a las personas con algún tipo de necesidad o capacidad diferente, nos llevan, en la mayoría de los casos, a las palabras discapacidad, necesidades o déficits. Algunas de las respuestas que encontramos ante la pregunta *¿qué es la inclusión para ti?* son: *"Es responder a los niños que tienen necesidades"*, *"...que los niños malitos estén en las aulas normales..."* *"la inclusión es que las personas con discapacidad puedan ser atendidas en las aulas ordinarias"* ... *"la inclusión es responder a todos en la escuela ordinaria, pero eso es imposible"*. Esto nos hace ver que es necesario trabajar el concepto de inclusión escolar y, para ello, debemos saber distinguir entre diversidad, diferencia, desigualdad y equidad, lo cual nos llevará posteriormente a las características y principios de la escuela inclusiva. Para luchar por una escuela inclusiva debemos tener un mismo concepto de diversidad e inclusión y saberlo distinguir de los conceptos de diferencia y desigualdad.

Las diferencias han existido siempre, en muchos casos se han considerado una amenaza y se han querido, constantemente, erradicar. No obstante, las diferencias no pueden definirse con connotaciones positivas o negativas, son solo diferencias, sin embargo, en muchos casos observamos cómo solo su traducción implica ya una acepción negativa de las mismas (Skliar, 2009). Así, las diferencias no implican un valor negativo añadido a los procesos de enseñanza-aprendizaje ni para la vida en sí misma, es la mirada ante ellas la que puede hacer que existan actitudes y prácticas que impliquen la no aceptación de estas y la exclusión de las personas.

El respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario en nuestras escuelas. Igualdad en la diversidad es quizás la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (López Melero, 2012).

En el ámbito educativo, encontramos que han existido diferentes formas de atender a las diferencias yendo desde posturas de negación, segregación e integración hasta llegar a lo que hoy se defiende, la inclusión. Entendemos las diferencias como aquellas características que le dan valor a la persona y que hacen que cada uno pueda ser único y especial. Defendemos la presencia de estas en las aulas considerando que todos y todas no solo tenemos derecho a la educación, sino que podemos construir un proceso educativo más rico, de calidad, justo y equitativo basado en la igualdad de oportunidades y con el objetivo final de formar personas llenas de valores que puedan ser empáticas y respetuosas y deseen que se cumpla la verdadera inclusión social.

La diversidad es consecuencia directa de las diferencias. La diversidad es un concepto que, desde algunos años, está siempre presente en la educación, a menudo se relaciona o aparece unido al concepto de inclusión y, aparece con asiduidad actualmente en las políticas educativas y sociales y en los discursos de la práctica educativa (Lumby y Morrison, 2010).

Y es que la diversidad siempre ha estado en nuestras vidas. Es por ello que la diversidad en la educación se debe plantear como una oportunidad de enriquecimiento, como un momento en el que se dan más opciones de aprendizaje, como una característica que contribuye a un mejor desarrollo de las personas en los procesos educativos.

El concepto de diversidad es un concepto complejo con múltiples acepciones en su significado y numerosos matices que hacen que tenga diferentes manifestaciones y que ha sido estudiado desde diferentes miradas, de tal forma que se asocia a términos como interculturalidad, multiculturalidad, necesidades educativas especiales, discapacidad, individualización de la enseñanza, etc. (Ágreda-Montoro et al., 2016; Banks, 2015; Essomba, 2006; Jiménez y Vilá, 1999; Margalef, 2000; Muntaner, 2014; Pujolàs, 2001; Sánchez y Pulido, 2007; Sessler et al., 2020; etc.).

La diversidad hace referencia a las características y necesidades de las personas, ya sean de carácter temporal o imperecederas en el tiempo, que hacen que la persona se pueda desarrollar en su potencial al máximo (Ágreda-Montoro et al., 2016). Sin embargo, ante ella aparecen diferentes concepciones que la investigación presenta en dos enfoques principalmente, aquellos que para el análisis de la diversidad hacen referencia a la necesidad de grupos y otros, que consideran que clasificar a las personas implica hacer más compleja su vida (Lumby y Morrison, 2010).

Entendemos, por tanto, que la diversidad se hace presente a través de las diferencias las cuales dan valor a cada persona y configuran su propia idiosincrasia celebrando así que los procesos de aprendizaje nos ayudan a intercambiar y promover momentos de feedback en los cuales se produce un intercambio de conocimientos, habilidades y actitudes que dan lugar a un enriquecimiento y evolución en el desarrollo global de las personas.

Tomo las palabras de Alegre (2000) para llevarlas a la universidad, “la diversidad es un valor que la universidad ha de poner al alcance de todos y todas”.

La desigualdad aparece cuando el valor de la diversidad no se contempla. En muchos casos, aparecen procesos y actitudes de exclusión ante la diferencia. Diariamente encontramos en los medios de comunicación noticias sobre casos de violencia escolar que se fundamentan en la no aceptación de las diferencias. Atender a las diferencias en nuestras escuelas y universidades es una responsabilidad y obligación difícil de llevar a cabo, pero no debemos olvidar que la educación es un derecho de todos y todas por lo que la desigualdad no debería ser una característica que se diera en nuestras escuelas. Desgraciadamente, todavía hoy en muchos países del mundo la desigualdad persiste.

Hablar de desigualdad en educación conlleva excluir o rechazar a determinados seres humanos por una serie de características, que desde una mirada cruel y no real las consideran negativas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, repercutiendo peyorativamente en el alumnado “normotípico”. De igual forma, la desigualdad social se refiere a una situación en la que no todas las personas y ciudadanos de una misma sociedad, comunidad o país, tienen iguales derechos y obligaciones. Podríamos decir que la desigualdad social se encuentra en el polo opuesto a la justicia social la cual puede alcanzarse no sólo mediante la distribución de bienes, derechos y responsabilidades sino, en especial, a través de la inclusión significativa de las personas en los procesos y en las prácticas institucionales (Ryan, 2006).

Por tanto, la igualdad educativa conlleva la atención a todo el alumnado sean cuales sean sus características, dándoles una respuesta educativa de calidad que ofrezca una atención adecuada a sus demandas, asegurando los derechos y deberes de cada cual promoviendo la igualdad de oportunidades y el desarrollo de una sociedad justa y equitativa. La respuesta contraria a la desigualdad sería la equidad, la cual va más allá de la igualdad de oportunidades, sino que además atiende la idiosincrasia de cada cual (Sandoval et al., 2018).

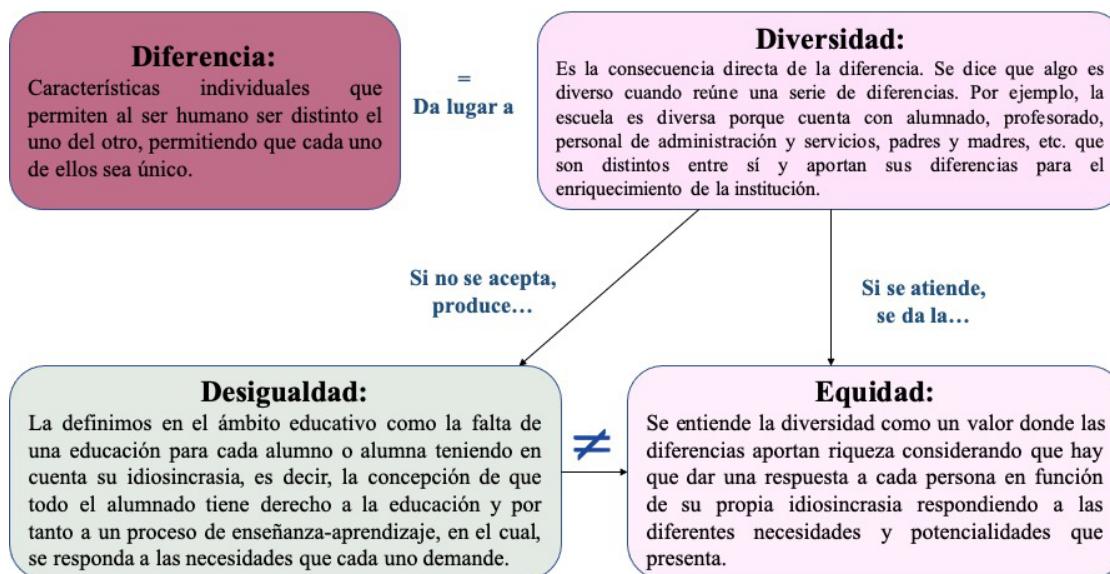


Figura 1. Síntesis conceptos de diferencia, diversidad, desigualdad y equidad
Fuente: adaptación de Gómez-Hurtado (2012)

3. INCLUSIÓN Y DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Cuando nos referimos a la creación de una universidad inclusiva, sustentamos nuestra perspectiva entendiendo que el objetivo de la inclusión es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, lengua materna, género y capacidad (UNESCO, 2021) y, entendemos la inclusión educativa como una educación dirigida a todos y todas sin ninguna causa de exclusión. Es cierto que existen numerosos estudios, que hacen referencia a la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes en la universidad (Moriña et al., 2015; Muñoz et al., 2020). No obstante, la mirada que aquí queremos dejar impregnada va más allá de que un estudiante con capacidades diferentes tenga una adecuada accesibilidad a todo el conocimiento y todos los contextos universitarios, me gustaría que pudiéramos entender al fin, que la inclusión va más allá de la atención educativa al alumnado con “discapacidad” (Maraver y Gómez-Hurtado, 2024).

Desde la inclusión escolar se considera la escuela como motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor que nos permite concebir que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y pueden ser partícipes de la misma (Ainscow et al., 2006). Por tanto, en el ámbito universitario la inclusión debe ser con más razón, un factor clave para el cambio social y de actitudes, buscando la igualdad y la equidad, considerando las diferencias como un valor intrínseco de la persona que nos hace tener una mirada distinta de la educación, una mirada centrada en la respuesta a la diversidad en el aula universitaria. Una educación inclusiva, es una educación para todos y todas. Una

educación que no gira la cabeza a ninguna persona, una educación que defiende la diferencia, que considera la diferencia un valor, donde ser únicos e irrepetibles se convierte en una oportunidad de aprender y crecer más como personas, una educación global que tiene como centro la persona y le da diferentes caminos para poder andar por el más adecuado a sus características (Elizondo, 2020).

Llevar a cabo procesos inclusivos en la universidad conlleva necesariamente un cambio en el modelo didáctico tradicional arraigado en la universidad (ver Figura 2). Con esto no queremos decir que la lección magistral no sea utilizada, más bien queremos expresar que la docencia universitaria va más allá de la transmisión de conocimiento, que el estudiante del siglo XXI ha vivido un desarrollo social, psicológico y personal muy diferente y que, por tanto, nosotros, el profesorado también tenemos que evaluar cada día qué es lo que podemos mejorar y cómo podemos dar respuesta a las nuevas necesidades que surgen en el aula. Debemos tender hacia un modelo didáctico más inclusivo, donde converjan las “nuevas” metodologías que comenzaron a ser más necesarias con el Espacio Europeo de Educación Superior y las formas de enseñar y aprender más tradicionales, donde se nutra la experiencia del profesorado más experto con el profesorado más novel y, al mismo tiempo, se unan la mirada del profesorado con la del alumnado.

Modelo didáctico inclusivo en la universidad

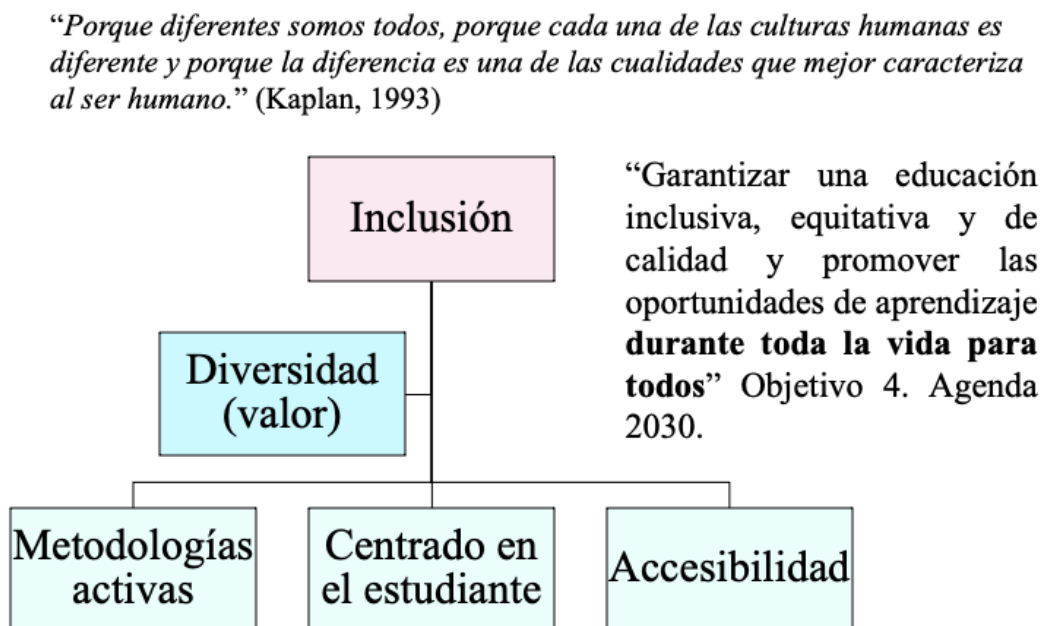


Figura 2. Modelo dinámico inclusivo.
Fuente: elaboración propia

Estamos de acuerdo con Zabalza (2011, p. 40) en que el profesorado universitario debe pasar de ser “experto en la disciplina” a “didacta de la disciplina”. Se trata de trasladar el punto de apoyo de la actividad docente de la enseñanza (de estar centrada en presentar la información, explicarla, proponer actividades, evaluar), al aprendizaje (organizar las condiciones del proceso de enseñanza para que los estudiantes puedan acceder al nuevo conocimiento que les proponemos, desarrollar guías y recursos que les ayuden, tutorizar su proceso de aprendizaje).

Este nuevo planteamiento didáctico en las enseñanzas universitarias, no solo proviene de la alta demanda por la creación de una universidad inclusiva sino que emerge de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, las cuales han llevado consigo transformaciones importantes con las cuales se ha pretendido pasar de un enfoque centrado en el contenido a un enfoque más focalizado en el desarrollo del estudiante, apostando por la adquisición de las competencias generales y específicas de cada titulación (Álvarez, 2016; López et al., 2018; Palazón-Pérez de los Cobos et al., 2011).

No es fácil cambiar o trasladarse de un modelo educativo tradicional, centrado en el contenido, a un modelo nuevo, socioconstructivista y centrado en el aprendiz; es un proceso lento (Gómez y García, 2021). No obstante, es importante señalar que no existe un modelo cerrado que atienda a la diversidad del alumnado y sea el adecuado para todas las situaciones que surgen en el aula universitaria sino más bien podemos hablar de un modelo didáctico u otro realizando una evaluación general de cómo se trabajan los elementos curriculares en el mismo, observándolo en cada asignatura, tema o momento.

Traspassando una frase del maestro Tonucci (2012) al ámbito universitario en *“la universidad de todos, todos tienen derecho a estar junto a los demás, contribuyendo al trabajo colectivo con las características y las diversidades propias de cada uno”*.

La educación inclusiva está basada en un modelo de apoyos, de calidad de vida, y es un enfoque de los derechos humanos. Hablar de educación inclusiva en la universidad es hablar, por lo tanto, de eliminar barreras, de garantizar apoyos y los ajustes necesarios para que todas las personas puedan estar presentes participando y obteniendo logros en la educación superior. Dado que la educación inclusiva es un derecho humano, esta educación implica una serie de valores tales como la justicia social, el compromiso, la responsabilidad compartida, la cooperación por un desarrollo sostenible, la ética, la tolerancia, el respeto... Garantizar la educación inclusiva en la educación superior es abordar estos valores en la universidad y desde ella (Elizondo, 2020).

La educación inclusiva en la universidad implica una docencia basada en el Diseño Universal de Aprendizaje, entendiendo este como un enfoque didáctico que tiene como objetivo aplicar los principios del Diseño Universal al currículum de los diferentes niveles educativos, en este caso, el universitario. Esta perspectiva se fundamenta en la investigación del diseño del currículum que permite a todas las personas desarrollar sus conocimientos, motivación e implicación con el aprendizaje (Alba et al., 2014). Lo que queremos remarcar es que una propues-

ta didáctica universitaria inclusiva se diseña teniendo en cuenta las necesidades de todos los y las estudiantes, para evitar de esta forma los cambios innecesarios en el proceso, aunque siempre sabiendo que dicha planificación está abierta y flexible al día a día. *“El marco 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 cit. por Alba et al., 2014).

El DUA, por tanto, justifica el diseño y construcción de diferentes recursos, objetos, etc. que permitan la accesibilidad de la asignatura al máximo número de personas (Rous y Gravel, 2010). Los principios en los cuales se sustenta la aplicación del DUA a la enseñanza son: proporcionar múltiples medios de representación, proporcionar múltiples medios de acción y expresión y proporcionar múltiples formas de implicación (CAST, 2018).

4. ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, en el artículo 37, dedicado a la equidad y no discriminación, hace referencia a la necesidad de favorecer que las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, hace referencia a la importancia de dar respuesta al alumnado universitario con algún tipo de discapacidad facilitando los recursos y adaptaciones necesarias para que estos estudiantes puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones al resto.

Aunque una mirada inclusiva implica abogar por una educación para todos, la preocupación por la inclusión educativa de las personas con discapacidad es una preocupación importante a nivel internacional (Maraver y Gómez-Hurtado, 2024). Según el VI Estudio sobre la inclusión de personas con discapacidad, el 96,5% de las universidades españolas tienen un Plan de Atención a la Diversidad para dar respuesta a la diversidad de todas las personas, aunque aún existan algunas universidades que no cuentan con él (Viñas et al., 2023).

El concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo aparece por primera vez en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), el cual incluye, según el artículo 71, al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades o se ha incorporado tardíamente al sistema educativo o tiene condiciones personales de historia personal que lo requieren, que necesitan una atención educativa diferente a la ordinaria. El concepto de necesidades específicas de apoyo educativo¹ es definido en las Instrucciones del 8 de marzo de 2017, en el anexo II, como el *“alumnado que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, una*

¹ En adelante NEAE

atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales; dificultades de aprendizaje; altas capacidades intelectuales; o precisar de acciones de carácter compensatorio. A estos efectos, se considerará atención educativa diferente a la ordinaria la aplicación de medidas específicas que pueden o no implicar recursos específicos para su desarrollo” (p.155). Este concepto utilizado en el sistema educativo desde la etapa de Educación Infantil a Bachillerato, debemos tenerlo en cuenta para ver qué alumnado puede traer un historial de respuestas, medidas y recursos para atender a su diversidad los cuales pueden ayudarnos a dar una adecuada respuesta en la universidad.

Dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo encontramos el alumnado con necesidades educativas especiales, más conocidas en la universidad, el cual es definido en estas Instrucciones como “*alumnado que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, una atención específica, derivadas de diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial. A estos efectos, se considerará atención específica la aplicación de medidas específicas que impliquen necesariamente la dotación de recursos personales y/o materiales específicos. En consecuencia, si un alumno o alumna con diferente grado y tipo de capacidad personal de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial no precisa de atención específica, no será considerado como alumno o alumna con NEE y por tanto no será objeto de dictamen de escolarización” (p.155).* Quizás nos viene bien también, conocer la definición que se le da al resto de alumnado que está dentro del concepto de NEAE. Así, el alumnado con dificultades de aprendizaje es definido en las instrucciones como “*alumnado que requiere, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar desórdenes significativos en los procesos cognitivos básicos implicados en los procesos de aprendizaje, que interfieren significativamente en el rendimiento escolar y en las actividades de la vida cotidiana del alumno o alumna y que no vienen determinados por una discapacidad intelectual, sensorial o motórica, por un trastorno emocional grave, ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales. Por tanto, pueden presentarse simultáneamente pero no son el resultado de estas condiciones. Se entiende que interfieren significativamente en el rendimiento escolar cuando el alumno o alumna presenta desfase curricular (en el ritmo de aprendizaje y desarrollo que implique una atención más personalizada, en el 2º ciclo de educación infantil; de al menos un curso, en la etapa de educación primaria; de al menos dos cursos en educación secundaria) en relación con lo establecido en el Proyecto Educativo del centro o retrasos significativos en los procesos de lectura, escritura, cálculo, expresión o comprensión” (p.160).* El alumnado con altas capacidades se define como “*alumnado que maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos” (p.162).* Por último, el alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio, se define como aquel “*alumnado que precisa una atención educativa diferente a la ordinaria y de acciones de carácter compensatorio para el desarrollo y/o la consecución de las competencias clave, así como para la inclusión social y, en consecuencia, la reducción o eliminación del fracaso escolar, derivadas de su historia*

personal, familiar y/o social, con una escolarización irregular por períodos de hospitalización o de atención educativa domiciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes, por cumplimiento de sentencias judiciales que afectan a la asistencia regular al centro educativo, por absentismo escolar en origen o en destino, y por incorporación tardía al sistema educativo. Dentro de este alumnado se incluirá en el censo aquel que presenta un desfase en el ritmo de aprendizaje y desarrollo que implique una atención más personalizada, en el 2º ciclo de educación infantil; un desfase curricular de al menos un curso en la etapa de educación primaria y dos cursos en secundaria, tomando como referencia lo establecido en el Proyecto Educativo de su centro, no explicándose este desfase por la existencia de necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje” (P. 162).

A modo de aclaración, incluimos la siguiente figura que trata de clarificar todos estos términos.

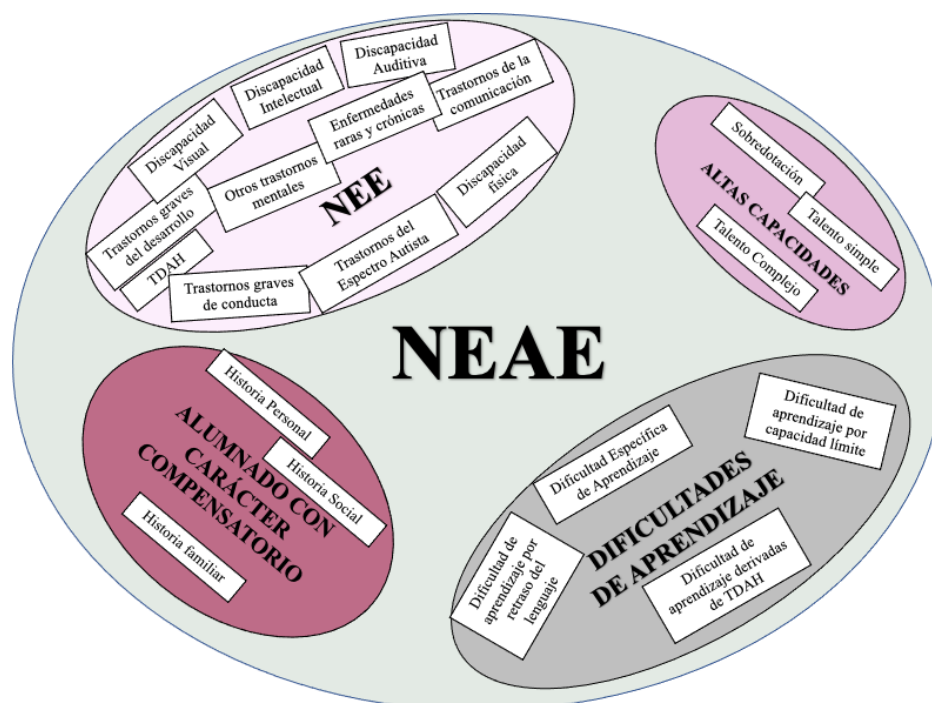


Figura 3. Concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y sus categorías

Fuente: elaboración propia

5. ¿CÓMO HACER UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA?

Desarrollar prácticas educativas inclusivas en la universidad conlleva entender los principios de la inclusión, principios enunciados para la escuela que hemos adaptado al ámbito universitario. En primer lugar, hacemos referencia a una mayor participación por parte de los estudiantes en la construcción del currículum, la cultura universitaria y las comunidades educativas universitarias; en

segundo lugar, se requiere la reestructuración de la cultura, política y práctica de la universidad en función de dar respuesta a la diversidad del alumnado y, en tercer lugar, es necesario luchar por la presencia, participación y los resultados académicos de todo el alumnado más vulnerable, no solo de aquellos que están denominados como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino de todos aquellos que, por alguna cuestión, se considera población vulnerable (Ainscow et al., 2006).

Realizando un esfuerzo por enumerar las características de una propuesta didáctica universitaria inclusiva, consideramos que los pilares básicos en los que se fundamenta están muy relacionados con aquellos ingredientes que son importantes para que se dé la inclusión en un centro educativo. Por tanto, partiendo de la literatura existente en relación con este tópico (Ainscow, 2012; Bolívar, 2019; García y Delgado, 2017; Moliner, 2008; Muntaner et al., 2016), consideramos que nuestro proceso didáctico universitario tiene que fundamentarse en los siguientes pilares:

- *Políticas y prácticas educativas inclusivas*: para desarrollar una planificación didáctica y prácticas educativas inclusivas en las aulas debemos tener políticas universitarias que contribuyan a esto mismo. La universidad debe potenciar la atención a todo el estudiantado sin hacer distinción con aquellos colectivos más vulnerables. En los tiempos que corren, hemos avanzado a pasos agigantados en esta cuestión, pero aún queda mucho por hacer. Por ejemplo, la mayoría de las universidades tiene ya un servicio que atiende al alumnado con capacidades diferentes (discapacidad) y desde él se intenta dar respuesta a las necesidades que este alumnado presenta en el acceso a la información. Sin embargo, consideramos que el camino no ha terminado y debemos seguir teniendo como objetivo final la inclusión.
- *Currículo para todos*: el desarrollo de la inclusión conlleva llevar a cabo un enfoque, diseño e implementación del currículo determinado. No obstante, en ocasiones, el currículo supone una barrera que dificulta la pertenencia, participación y la igualdad de oportunidades de aprendizaje (Echeita, 2006). Este currículo debe ser abierto y dinámico, atendiendo a las diferentes necesidades y siendo flexible a los cambios sociales, metodológicos y estructurales. Además, debe garantizar el desarrollo de aquellas competencias que son necesarias para desenvolverse en la sociedad actual, apostando por un currículo diversificado, interdisciplinar y funcional (Alcaín y Medina-García, 2017). Por tanto, un currículo que atiende a la diversidad de manera inclusiva debe ser abierto y flexible; único y prescriptivo, descentralizado y conceptualizado, sistémico, científico y profesionalizador (Gómez, 2013). En el ámbito universitario, es importante poner el punto de mira en las competencias a desarrollar por los estudiantes en cada una de las materias, no perdiendo de vista las competencias a adquirir a lo largo de la titulación para obtener el título universitario.

- **Dinamización de recursos y accesibilidad.** Las prácticas inclusivas en el aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el objetivo de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje. La inclusión lleva consigo el intercambio y reflexión con otros profesionales que intervengan en el aula estableciendo diferentes técnicas para observar, evaluar y así mejorar la respuesta a la diversidad del alumnado. Contratar, compartir e intercambiar la información para poder dinamizar todos los recursos didácticos a utilizar a favor de la atención a las características de cada alumno o alumna. Esto traspasado al ámbito universitario se podría llevar a los equipos docentes de titulación, de curso y al profesorado que comparte una misma asignatura llegando a utilizar, por una mejor atención al estudiante, estrategias didácticas tales como la codocencia. La selección y dinamización de los recursos didácticos no personales también es importante. Debemos conocer a los estudiantes para poder adecuar nuestra práctica docente a sus necesidades utilizando como medio los recursos en el aula. ¿Sería lógico utilizar pictogramas sin alumnado con Trastorno del Espectro Autista? O ¿utilizar la lengua árabe en algunos carteles de aula si no tuviéramos alumnado que hablara esta lengua? Es importante su selección, pero si cabe más aún necesitamos dinamizar lo que tenemos y no caer en actitudes derrotistas pensando lo que no tenemos. Los propios estudiantes se pueden convertir en un gran recurso que nos puede ayudar a derribar las barreras a la participación en clase y contribuir al incremento de las oportunidades de aprendizaje. Un elemento importante es que, en muchos casos, los recursos esenciales para que la inclusión se dé se encuentran disponibles en lo inmediato de cualquier clase (Ainscow, 2012). El Diseño Universal de Aprendizaje es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del Diseño Universal al diseño del currículo inclusivo se centra en diseñar y construir recursos, objetos, productos... que permitan la accesibilidad del currículum al máximo número de personas (Rous y Gravel, 2010). Los recursos, por tanto, pueden hacer más accesible el contenido al alumnado universitario. Así, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, remarca la importancia de los recursos para atender a la diversidad y defiende la posibilidad del uso de los mismos para dar respuesta a las personas con algún tipo de necesidad.
- **Uso de diferentes evidencias y metodologías didácticas.** El uso de diferentes métodos y estrategias didácticas en el aula favorece la atención de todo el alumnado. Cada alumno o alumna tiene una forma de aprender, una manera de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tienen, además, diferentes capacidades, unos son mejores en el ámbito comunicativo-lingüístico, otros son más visuales, otros se decantan por las actividades manipulativas, etc. Por tanto, cambiar y utilizar diversos métodos y estrategias en función del alumnado que tenemos puede dar lugar a una mejora. Según García y Delgado (2017), es necesario promover estrategias que favorezcan una experiencia directa, la reflexión, la ayuda entre iguales y la

expresión; el uso de una estrategia u otra conlleva un tipo de agrupamiento que, a su vez, influye en el enfoque didáctico del proceso. De esta forma, en los últimos años, se ha apostado por el uso de metodologías activas para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, teniendo como objetivo la adquisición de contenidos y competencias adquiriendo este un papel activo en el proceso, siendo el principal protagonista de su propio aprendizaje (Bager, 2011; Bigg, 2003; De Miguel, 2006; Rué, 2007; Ubieto, Domingo et al., 2008; Zabalza y Zabalza, 2010).

- **Promoción de la colaboración.** La colaboración es uno de los ingredientes básicos para el desarrollo de la inclusión educativa. Si queremos una planificación didáctica de aula inclusiva tenemos que pensar en fomentar la colaboración entre los estudiantes y desarrollar nosotros mecanismos de colaboración con otros compañeros y compañeras que nos ayuden a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula universitaria. Los equipos docentes y los grupos de trabajo del profesorado de una misma asignatura pueden ser momentos adecuados para reflexionar y planificar actividades conjuntas, estudiando la posibilidad también de colaboración con otras instituciones, entidades, asociaciones, maestros y maestras, etc. Podemos apostar por la creación de redes de colaboración en la universidad, entendiendo estas como la construcción de un grupo de personas que tienen objetivos o intereses similares e intercambian su conocimiento con la finalidad de crear lazos de apoyo incrementando así los aprendizajes (Kools y Stoll, 2016). Las redes en este ámbito se convierten, en la mayoría de los casos, en una oportunidad para realizar los intercambios necesarios de prácticas y conocimientos (Rauch, 2016). Diversos autores (Ainscow, 2015; Arnáiz et al., 2018; Azorín y Muijs, 2018; Feys y Devos, 2014; Ladwig, 2014; Muijs, 2015; etc.), consideran que las redes de colaboración dan lugar a resultados esperanzadores para la mejora de la educación, por lo que no dejan de ser una oportunidad para la mejora de los procesos didácticos universitarios.
- **Construcción de una cultura inclusiva.** La construcción de una cultura inclusiva es esencial para el desarrollo de los principios y valores inclusivos (Valdés, 2018). Una de las dimensiones del “Index for inclusion” es crear culturas inclusivas. Si traspasamos la base de esta dimensión al ámbito universitario, cuando hablamos de cultura inclusiva se hace referencia a la importancia de crear instituciones universitarias seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y da la bienvenida a todas las personas sean cuales sean sus características, lo que permite que cada uno se sienta valorado. Esto hace presente la necesidad de compartir estos valores inclusivos entre las personas que formamos parte de la institución, el profesorado, los estudiantes, el personal de administración y servicios, e incluso, con relación a la planificación didáctica, las familias que de un modo u otro viven el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. La universidad como institución educativa y social con una fuerte repercusión en la ciudad debe defender la inclusión y desarrollo de

todas las personas apostando por la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

- **Actitud del profesorado.** “Lo más importante es el deseo de hacer que suceda”. Para explicar este aspecto hemos comenzado citando una frase del profesor Mel Ainscow que siempre le hemos escuchado, porque consideramos que resume la base de esta cuestión. Las actitudes del profesorado ante la diversidad son esenciales para crear un aula inclusiva. Responder a la diversidad conlleva tener actitudes a favor del respeto a la diferencia, considerar que estas tienen un valor positivo, que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y que aportan una visión real a la institución educativa. Pero no solo las actitudes del profesorado son importantes, tal y como comentábamos en el punto anterior, todas las personas que componen la institución universitaria deben tener actitudes a favor de la inclusión y creer en los valores inclusivos.
- **Liderazgo inclusivo.** En el ámbito docente universitario llevar a cabo planificaciones didácticas inclusivas también conlleva contar con líderes formales o no formales que aboguen por un liderazgo inclusivo. Líderes que se comprometan con los valores inclusivos, que promuevan una cultura inclusiva, que desarrollen prácticas y políticas inclusivas y que propicien estructuras colaborativas que favorezcan el desarrollo de todos los estudiantes.

Claves para una Educación Universitaria Inclusiva y Efectiva

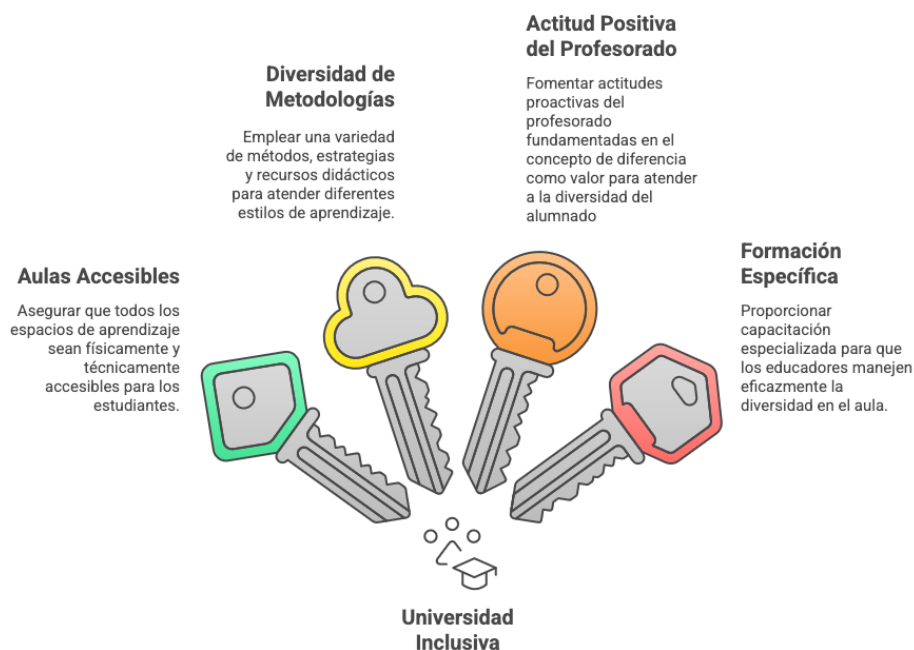


Figura 4. Principios Inclusivos en la Universidad

Fuente: elaboración propia basada en Ainscow (2012); Bolívar (2019); García y Delgado (2017); Gómez-Hurtado (2021); Moliner (2008); Muntaner et al. (2016)

En relación con estos principios, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el Informe sobre Formación del Profesorado para una educación inclusiva enumera cuatro ingredientes esenciales para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, estos son:



Figura 5. Ingredientes para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos
Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez (2012) con ayuda en el diseño de IA

Estos ingredientes nos llevan a dar valor a la diferencia, remarcar las potencialidades de cada persona y promover una educación basada en un enfoque positivo; una mirada capaz de ver más allá de los déficits y necesidades; una mirada capaz de ver, como dice El Principito, “lo invisible a los ojos”; una mirada que transforme los posibles problemas y barreras en posibilidades, una mirada que llegue a aquello que nos hace a cada cual ser únicos.

Retomando la frase del profesor Ainscow, “*lo importante es el deseo de hacer que suceda*”, la inclusión es una filosofía de vida más que un enfoque de la educación. Creer en la inclusión implica luchar por ella en todos los ámbitos de la vida, por supuesto también, en la universidad.



Figura 6. Inclusión en la universidad “una imagen vale más que mil palabras”

Fuente: alumnado del título de Formación Universitaria para la Mejora de la Empleabilidad y la Autonomía de Personas con Discapacidad Intelectual. Capacitación para la atención al público del curso 2023/2024 de la Universidad de Huelva

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ágreda Montoro, M., Alonso García, S., & Rodríguez García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 5, 9-17. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69011/El%20concepto%20de%20diversidad%20entendido%20por%20los%20futuros%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. (1st ed.) Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

- Alcaín Martínez, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Alegre de la Rosa, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Aljibe.
- Álvarez, P.R. (2016). Competencias genéricas en la enseñanza universitaria. De la tutoría formativa a la integración curricular. Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66869>
- Bager, T. (2011). Entrepreneurship education and new venture creation: a comprehensive approach. En K. Hindle. y K. Klyver (Eds.), *Handbook of research on new venture creation* (p-1-16). Elgar Publishing. <https://goo.su/LOIbIfc>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Bigg, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bolivar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Elizondo, C. (2020). Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje. Octaedro
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Feys, E. y Devos, G. (2014). What Comes out of Incentivized Collaboration: A Qualitative Analysis of Eight Flemish school Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738-754. <https://doi.org/10.1177/1741143214535738> .
- García, F. J. y Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/265>
- Gómez Hurtado, I. (2013). El desarrollo del currículum en el aula inclusiva. En Gómez Hurtado, I. y García Prieto, F.J. *Manual de Didáctica: aprender a enseñar*. (pp. 63-80). Pirámide.
- Gómez-Hurtado, I. y García-Prieto, F.J. (2021). *Manual de Didáctica General para la diversidad*. Pirámide.

- Jiménez Martínez, P. y Vilà Suñé, M. (1999). *De la educación especial a educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe.
- Jiménez, Y. (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Traducido por *Agency for Development in Special Needs Education*. Europa. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf
- Kools, M. y Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Publishing.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. «BOE» núm. 70, de 23/03/2023. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>
- López, M. C., León, M. J., & Pérez, M. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529–545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Lumby, J. y Morrison, M. (2010) Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/13632430903509717>
- Maraver González, M., & Gómez-Hurtado, I. (2024). Una educación universitaria inclusiva: ¿Mito o realidad?. En RAES – *Revista Argentina De Educación Superior*, 29, 77–103. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1967>
- Margalef García, L. (2000). ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la educación en y para la diversidad? En M. Martín Bris, y L. Margalef García. *La educación para la diversidad: múltiples miradas*. (pp. 16–41). Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Melero, M. L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131–160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
- Moliner, O. (2008). Educación Inclusiva. Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Moriña, A.; Cortés-Vega, M.; & Molina, V. M. (2015). Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching In Higher Education*, 20(8), 795–806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563–586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63–79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Muntaner, J.; Roselló, M.R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en Educación Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31–50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñoz, A., Smith, E., & Matos, M. (2020). Una experiencia de inclusión educativa en el aula de Expresión Corporal con alumnado universitario. *Retos*, 37, 702–705. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68438>
- Palazón-Pérez de los Cobos, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., Pérez-Cárceles, M. C. & Gómez-García, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. Bordón. *Revista de pedagogía*, 63(2), 27–40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28969>

- Pujolàs, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Aljibe.
- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34-45. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1132000>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Rous, D.H. y Gravel, J.W. (2010). *Universal Design for Learning*. In *International Encyclopedia of Education* (Third Edition). (pp. 119-124). Elsevier.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad*. Narcea.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Sánchez, A.; Pulido, R. (2007). *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Grupo Editorial Universitario.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018) Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa. Síntesis.
- Santos Guerra, M.A. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. Programa CAM encuentro.
- Sessler, R., Bulger, M., Salipante, P., & Weisinger, J. Y. (2020). From diversity to inclusion to equity: A theory of generative interactions. *Journal of Business Ethics*, 167, 395-410. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04180-1>
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 17(41), 11-22. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Tonucci, F. (2012). La escuela que queremos: "Aprender con besitos". *Investigación en el aula*, 77, 13-24. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97125/La%20escuela%20que%20queremos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ubieto, I. (coord.), Domingo, M., García, F.J. y Paulo, A. (2008). *Practicar con la teoría: metodologías activas en información y documentación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Pressas Universitarias de Zaragoza.
- UNESCO (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Agenda 2030. Extraído de: <https://goo.su/urd24u>
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(6), 51-66. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73
- Viñas Sánchez, S.; Gago Castro, M.; & Sánchez Pérez, C. (2023) VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español Biblioteca Fundación ONCE. <https://shre.ink/80o6>

Zabalza Beraza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 397-423. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442011000300006&script=sci_abstract&tlng=en

Zabalza, M.A. & Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la Universidad*. Narcea.



Este artículo se publica bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



Conferencia Estatal
de Defensorías Universitarias