


Luces y sombras en la percepción del alumnado universitario acerca de la inclusión y la diversidad

Lights and shadows in university students' perceptions of inclusion and diversity

María Fiuza-Asorey ¹ 

Luisa Losada-Puente ^{2*} 

Silvia Sierra Martínez ³ 

Manoel Baña ¹ 

¹ Universidad de Santiago de Compostela, Spain

² Universidade de A Coruña, Spain

³ Universidad de Vigo, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: luisa.losada@udc.es

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Fiuza-Asorey, M., Losada-Puente, L., Sierra Martínez, S., & Baña, M. (2023). Luces y sombras en la percepción del alumnado universitario acerca de la inclusión y la diversidad [Lights and shadows in university students' perceptions of inclusion and diversity]. *Educación XX1*, 26(2), 141-164. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34475>

Date received: 03/09/2022

Date accepted: 05/03/2023

Published online: 13/06/2023

RESUMEN

El continuo aumento de alumnado con barreras para la presencia, participación y aprendizaje que acude a las universidades en todo el mundo, exige reflexionar sobre las políticas, culturas y prácticas que lo potencian o dificultan. Este artículo, de corte mixto con predominancia cualitativa, pretende analizar estos tres elementos desde la percepción del alumnado del Sistema Universitario de Galicia. El estudio se desarrolla en tres etapas: la primera cuantitativa, recogiendo datos mediante un cuestionario aplicado a 296 estudiantes de Grados en Educación Infantil (n = 132), Primaria (n = 100), Social (n = 35) y Logopedia (n

= 30); la segunda cualitativa, analizando las respuestas de 174 estudiantes (130 de Grado en Educación Primaria y 44 de Infantil) en un foro de discusión online; y la tercera cualitativa, mediante entrevistas semiestructuradas y elaboración de mapas mentales con un grupo de seis estudiantes. Los resultados mostraron el análisis cruzado del discurso cualitativo y las valoraciones cuantitativas del alumnado, que permitió elaborar un mapa mental que refleja los facilitadores (espacio de apoyo, ayuda y atención; compañerismo y socialización; apoyo pedagógico, psicológico y emocional del docente; respeto y madurez) y barreras para la inclusión en la universidad (masificación de las aulas; falta de individualización y de adaptación de la docencia; perfil multitarea del docente; instalaciones poco adaptadas). En conclusión, la evolución histórica y social de la inclusión genera narrativas y expectativas diversas que requieren una acción conjunta de escucha y respuesta frente a los interrogantes para entender y aceptar la diversidad. No se trata de abordar la inclusión mediante políticas alejadas de las culturas y prácticas educativas. Incluir alumnado con diversidades mayores en las aulas es un gran avance, pero no se debe ocultar que la inclusión es un proceso que afecta a toda la sociedad.

Palabras clave: inclusión, acceso a la educación, diversidad de estudiantes, educación igualitaria, educación superior

ABSTRACT

The ongoing increase in the number of students with barriers to presence, participation and learning who attend universities around the world requires reflection on the policies, cultures and practices that promote or hinder it. This mixed research, predominantly qualitative, aims to analyse these three elements from the perspective of students in the Galician University System. It is developed in three stages: a first quantitative stage, in which data is collected through a questionnaire applied to 296 students of Early Childhood Education (n = 132), Primary (n = 100), Social (n = 35) and Speech Therapy (n = 30); a second qualitative stage, in which the responses of 174 students (130 students of Primary Education and 44 of Early Childhood Education) are analysed in an online discussion forum; and a final qualitative stage, through semi-structured interviews and elaboration of mind maps with a group of six students. The results showed the cross-analysis of the qualitative discourse and the quantitative assessments of the students, which allowed the elaboration of a mind map that reflects the facilitators (space for support, help and attention; fellowship and socialization; pedagogical, psychological and emotional support from the teacher; respectfulness and maturity) and barriers to inclusion at university (overcrowded classrooms; lack of individualization and adaptation of teaching; multitasking profile of the teacher; poorly adapted facilities). In conclusion, the historical and social evolution of inclusion generates diverse narratives and expectations that require a joint action of listening and responding to questions to understand and accept diversity. It is not a matter of approaching inclusion through policies that are distant from educational cultures and practices. Including learners with major diversities in classrooms is a major step forward, but it should not be hidden that inclusion is a process that affects the whole of society.

Keywords: inclusion, access to education, student diversity, equal education, higher education

INTRODUCCIÓN

Desde la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1994) se han producido cambios en los Sistemas Educativos relacionados con la inclusión, si bien su nivel de aplicación e implementación varían según el país (Magumise & Sefotho, 2020), manteniéndose abierto el debate sobre qué entendemos por educación inclusiva (Paseka & Schwab, 2020) y cómo dar respuesta, a través de este principio, a la diversidad del alumnado que se enfrenta con barreras informáticas, burocráticas, arquitectónicas, de aprendizaje, personales y sociales, que derivan de necesidades educativas y demandas de aprendizajes diferentes (García-González et al., 2021). La inclusión educativa va más allá de dar respuesta a quienes se encuentran en una mayor situación de riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar por ser alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas, ya que la inclusión ha de dirigirse a todas las personas, con independencia de sus características culturales, sociales, biológicas, afectivas, intelectuales o de cualquier otra índole (Ainscow 2020; Echeita 2017).

Las políticas educativas de cada país se definen a través de compromisos con los principios de la educación inclusiva y se materializan en forma de tratados, leyes... pero de nada sirven si no se plasman en prácticas educativas, si se mantienen normas y procedimientos de escolarización que facilitan la exclusión y la segregación del alumnado al no darse una atención verdaderamente individualizada en el aula. La exclusión educativa y social permanecerá mientras no seamos capaces de visibilizar a todas aquellas personas que están excluidas (Bartolomé et al., 2021) y asumir la aparición de nuevos grupos con barreras que resultan de fenómenos sociales diferenciados (Salmi & D'Addio, 2021), tales como conflictos armados o catástrofes naturales.

Conseguir una educación de calidad, inclusiva, equitativa, y promocionar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030 (Ramos et al., 2021); ello implica asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluyendo la enseñanza universitaria (UNESCO, 2017). La educación universitaria debe implicar un equilibrio entre la legislación educativa, la legislación universitaria y la legislación en materia de discapacidad, por lo que la mera implantación del modelo social de discapacidad no necesariamente va a la par con el desarrollo de la normativa universitaria, lo que puede generar una situación de inseguridad jurídica y desconcierto para el

estudiantado y el profesorado, entre otros agentes implicados (Alcáin & Medina-García, 2017). Pese a los beneficios y apoyos hacia este modelo (Collins et al., 2019) todavía se enfrenta a retos como la necesidad de ampliar la variedad y la flexibilidad de la enseñanza universitaria, garantizar la calidad y paridad de la oferta formativa, dar acceso a la información y crear redes de comunicación, y mejorar la eficacia del personal.

La universidad y la educación inclusiva de personas con diversidad funcional

La inclusión requiere el desarrollo de acciones y prácticas dirigidas a atender la diversidad, construir un sentido de pertenencia y reconocer el valor y dignidad de todas las personas (UNESCO, 2020). La misión de las universidades es la educación, la investigación y la contribución a la sociedad, elemento este último íntimamente ligado a la inclusión social (Campos, 2021). De ahí, la importancia de la cultura de la inclusión como uno de los indicadores de calidad en la educación superior.

La educación superior representa una oportunidad de movilidad social, con un fuerte impacto frente al desempleo y la precariedad mediante el prestigio, reconocimiento y remuneración económica (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI, 2020). El alumnado procedente de entornos vulnerables ha de enfrentarse, en el acceso a la universidad, a barreras económicas y sociales y, probablemente, a dificultades académicas, formativas y/o culturales (Ramírez & Maturana, 2018; Salmi & D'Addio, 2021).

Cada vez es más el alumnado con barreras para la presencia, participación y aprendizaje que acuden a las universidades en todo el mundo, lo que demanda reflexionar acerca de las políticas, prácticas y estructuras que estas promueven o ignoran (Araneda-Guirriman et al., 2017). A pesar de la obligación de las universidades de realizar ajustes razonables para el alumnado con discapacidad, el cumplimiento de sus derechos está condicionado por el grado de accesibilidad de los entornos educativos, lo que ha llevado a emprender acciones dirigidas a reducir las barreras físicas o de acceso al plan de estudios (Sandoval et al., 2020). No obstante, las universidades españolas han sido diseñadas en su mayoría para recibir al estudiantado que no presenta discapacidad, y ello se refleja tanto en las estructuras físicas como en los diseños curriculares, metodologías y formación del profesorado y personal administrativo (García-González et al., 2021).

El presente trabajo se centra en analizar la inclusión, específicamente, la percepción del alumnado universitario acerca de cómo se desarrollan las políticas (planes y programas), culturas (valores, creencias compartidas) y prácticas inclusivas (acciones en materia de formas de enseñar, organizar el aula y evaluar los

aprendizajes) en el contexto universitario (Fernández-Blázquez et al., 2022). Para ello, se plantea como objetivos: (a) profundizar en la visión que el alumnado tiene sobre la universidad y los procesos de inclusión que se desarrollan en la misma (políticas, culturas y prácticas) así como (b) identificar los principales factores potenciadores y limitadores en la configuración de la universidad como un espacio de inclusión de los estudiantes.

MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio mixto desarrollado en 3 etapas: la primera de carácter cuantitativo, en forma de aproximación inicial al campo de estudio, y la segunda y la tercera de ellas de naturaleza cualitativa dada la intención de priorizar la visión cualitativa de los participantes en torno a la diversidad y la inclusión universitaria. El alcance de este estudio no solo es aprovechar las potencialidades de la investigación mixta (Stacciarini & Cook, 2015), sino otorgar a la perspectiva cualitativa un carácter principal que se complementa con la visión cuantitativa secundaria de los datos.

Participantes

Se contó con la participación de estudiantes de Grados en Educación Infantil, Primaria y Social y de Logopedia de las tres Universidades del Sistema Universitario de Galicia (Universidad de A Coruña, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Vigo). En el estudio cuantitativo participaron 296 estudiantes ($n = 44$ hombres, 14.9%; $n = 252$ mujeres, 85.1%) de edades entre 18 y 60 años ($M = 20.90$; $DT = 4.27$); que cursaban los grados de Educación Infantil ($n = 132$, 44.4%), Educación Primaria ($n = 100$, 33.7%), Educación Social ($n = 35$, 11.8%) y Logopedia ($n = 30$, 10.1%). Por su parte, para el estudio cualitativo se contó con la participación de 174 estudiantes universitarios, de los cuales 130 estudiaban el Grado en Educación Primaria y 44 el Grado en Educación Infantil, de las tres citadas universidades.

Instrumentos y recogida de información

Los datos se recogieron durante un curso académico (Tabla 1); se aplicaron los criterios establecidos por el Código de Ética de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017) sobre confidencialidad, anonimato, respeto a las opiniones manifestadas por los participantes, participación voluntaria y firma del consentimiento informado.

Tabla 1*Desarrollo metodológico de la investigación*

Etapa	Enfoque	Objetivo	Informantes	Recogida de información
Etapa I	Cuantitativo	(b) Identificar factores potenciadores y limitadores de la inclusión universitaria	296 estudiantes	Escala de Percepciones sobre la Inclusión Universitaria (EPIU)
Etapa II	Cualitativo	(a) Recoger las valoraciones del alumnado sobre la inclusión en la universidad	168 estudiantes	Grupos de discusión en línea (GRDL)
Etapa III	Cualitativo	(a) Ahondar en las interpretaciones del alumnado	6 estudiantes	Entrevistas y mapas mentales

En la Etapa I el instrumento empleado para recoger información cuantitativa fue la Escala de Percepciones sobre la Inclusión en la Universidad (EPIU). Se trata de un instrumento compuesto por 34 ítems a través de los que se evalúa la cultura, política y prácticas de inclusión en una escala Likert de 5 puntos (0: no/nunca, 1: casi nunca, 2: algunas veces, 3: habitualmente, y 4: sí/siempre). Fue diseñado *ad hoc* por parte de los investigadores. El estudio de sus propiedades psicométricas (Losada-Puente et al., 2021) reveló una estructura factorial inicial en seis factores (construyendo comunidades, estableciendo valores inclusivos, desarrollando un centro para todos, organizando los apoyos, organizando el aprendizaje y movilizand recursos) que explicaron el 52.04% de la varianza. Posteriormente, se confirmó una estructura compuesta por dichos seis factores de primer orden, agrupados en torno a tres factores de segundo orden: cultura, política y prácticas de inclusión ($\chi^2/gl = 1.494$, CFI = .951, GFI = .871; RMR = .041, RMSEA = .041). La fiabilidad del instrumento fue excelente ($\alpha = .946$; $r_x = .868$) En el presente estudio, el instrumento presentó una consistencia interna excelente ($\alpha = .951$), y también sus dimensiones (α cultura = .863; α política = .863; α práctica = .922).

Debido a las medidas sanitarias adoptadas en las instituciones del Sistema Universitario de Galicia, se creó (Etapa II) un espacio interactivo en formato foro para que el alumnado debatiera de forma dirigida sobre inclusión. Con el propósito de profundizar en las valoraciones del alumnado en torno a la inclusión en el ámbito universitario, la técnica seleccionada son los grupos rápidos de discusión

en línea (*rapid online focus groups*) (Blake et al., 2021) (también denominados ensayos reflexivos por Rahiem et al., 2021). Para ello, se propusieron diferentes momentos secuenciales de reflexión: intrapersonales (valoraciones individuales) e interpersonales (valoraciones grupales producto de las interacciones entre participantes) mediante palabra escrita (Tabla 2):

Tabla 2
Esquema de las sesiones de reflexión de la Etapa II

Sesión	Desarrollo	Preguntas	Duración	Información producida
Sensibilización temática	1. Reflexión intrapersonal: pregunta de partida sobre inclusión 2. Reflexión interpersonal: interacciones grupales libres a partir de las respuestas individuales	¿Qué es para ti la inclusión? ¿Qué palabras, términos o ideas te sugiere?	1 semana	159 mensajes individuales 30 réplicas
Profundización 1: cultura inclusiva	1. Reflexión intrapersonal: preguntas específicas en torno a política, cultura y prácticas de inclusión en instituciones universitarias.	¿Las aulas universitarias son espacios acogedores, seguros y de colaboración en donde TODAS las personas tienen cabida?	1 semana	156 mensajes individuales 12 réplicas
Profundización 2: política inclusiva	2. Reflexión interpersonal: a partir de las respuestas individuales, debates moderados por expertos en la temática (profesores universitarios con experiencia investigadora en inclusión)	¿La Universidad toma medidas para dar atención a la diversidad del alumnado (dotación de servicios, recursos y apoyos, formación docente, adaptación de infraestructuras...)?	1 semana	152 mensajes individuales 17 réplicas
Profundización 3: prácticas de inclusión		¿El profesorado universitario dispone y hace uso de los recursos materiales y personales para responder a las demandas/necesidades alumnado?	1 semana	140 mensajes individuales 17 réplicas

Por último (Etapa III), se ahondó en la visión personal de varios estudiantes en torno a la inclusión a partir de su trayectoria en la universidad. Con un grupo de informantes (6 mujeres) que también habían participado en la etapa I, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas virtuales. Además, los participantes también elaboraron mapas mentales. Dichas técnicas permitieron profundizar en cuestiones-clave que emergieron en las etapas previas de investigación. La primera técnica mencionada se compuso de ocho preguntas relacionadas con la relación universidad-instituto, vivencias en la institución, los espacios o los recursos formativos. Algunos ejemplos de las preguntas planteadas son: “¿Cómo definirías la relación del alumnado con el profesorado?”, “¿Qué opinas sobre la competitividad entre el alumnado universitario?” o “¿Valoras tu facultad como un entorno inclusivo?”. Por su parte, los mapas mentales fueron representaciones libres sobre su visión personal de la inclusión en la universidad.

Análisis de la información

El análisis cualitativo artesanal se desarrolló, bajo el Modelo de Miles y Huberman (Miles et al., 2013), en dos momentos: de carácter deductivo en la primera fase e inductivo en la segunda. Si bien inicialmente se encontraron deductivamente tres categorías principales (cultura, políticas y prácticas de inclusión), un segundo análisis inductivo y transversal, permite a los investigadores identificar tres categorías temáticas que dan forma a los resultados de este trabajo: percepciones en torno a la institución universitaria y la inclusión, entornos y espacios, y convivencia en la universidad.

En paralelo al proceso de análisis cualitativo, se estudiaron los datos del EPUI con apoyo del Paquete Estadístico IBM SPSS 27. Se llevaron a cabo análisis descriptivos (tendencia central y dispersión) e inferencial, empleando estadística paramétrica (prueba T de Student). Se consideró un nivel de confianza del 95 ($p < .05$). Los análisis descriptivos iniciales sirvieron como punto de partida para situar el interés del estudio en torno a los tres grandes temas que se abordaron en los grupos de discusión y, posteriormente, fueron de utilidad para apoyar cuantitativamente el discurso de los informantes.

RESULTADOS

Resultados preliminares

Del análisis inicial de la información cuantitativa (tabla 3) se extrajo que, en promedio, el alumnado situó el nivel de inclusión en la Universidad en un punto

intermedio de la escala 0-4 (M = 2.68; DT = 0.55); esto es, tan solo *algunas veces* la Universidad favorece la cultura (M = 2.71; DT = 0.55), política (M = 2.50; DT = 0.72) y prácticas de inclusión (M = 2.48; DT = 0.71), por lo que todavía se requiere de mejoras en términos de inclusión. La mayoría de los ítems se ubicaron en la categoría *algunas veces*, aunque con una tendencia positiva hacia la respuesta *habitualmente*, con algunas excepciones situadas en la categoría *algunas veces*, con una tendencia negativa hacia *casi nunca*.

En cuanto a la cultura inclusiva, destacó el establecimiento de valores inclusivos (M = 2.72; DT = 0.61) donde *habitualmente* existe sintonía entre Universidad y Profesorado a la hora de comprender la diversidad; no obstante, tan solo *algunas veces* se percibe que se tengan expectativas altas sobre todo el alumnado. Así mismo, en la construcción de comunidades (M = 2.70; DT = 0.63) se señaló que *habitualmente* el profesorado y el alumnado se tratan con respeto, pero la coordinación entre profesorado sólo se da *algunas veces*. Con respecto a la política inclusiva, hubo una tendencia en positivo hacia considerar que *habitualmente* se organizan los apoyos (M = 2.61; DT = 0.81); no obstante, la tendencia fue en negativo hacia *casi nunca* en cuanto al desarrollo de un centro para todos (M = 2.3; DT = 0.79), sobre todo en lo referido al apoyo que se da al alumnado al incorporarse al Sistema Universitario o a la organización de los grupos de aprendizaje para que el alumnado se sienta valorado. Las prácticas de inclusión destacaron positivamente en organización de los aprendizajes (M = 2.48; DT = 0.71), sobre todo en que *algunas veces* y con tendencia a ser *habitual*, el profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa. En menor medida se movilizan los recursos (M = 2.37; DT = 0.85) siendo destacables, sobre todo, los recursos que el profesorado genera para apoyar el aprendizaje y la participación.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de los valores de cultura, política y prácticas de inclusión en la universidad

Dimensión/subdimensión/ítem	M	DT	Mín.	Máx.
Cultura inclusiva	2.71	0.55	1.11	4
<i>Construyendo comunidades</i>	2.70	0.63	1	4
En este centro los estudiantes se ayudan entre sí.	2.49	0.87	0	4
Los profesores se coordinan entre ellos.	2.27	0.82	0	4
Profesorado y alumnado se tratan con respeto.	3.01	0.80	0	4
El centro está abierto a la comunidad social.	2.93	0.91	0	4

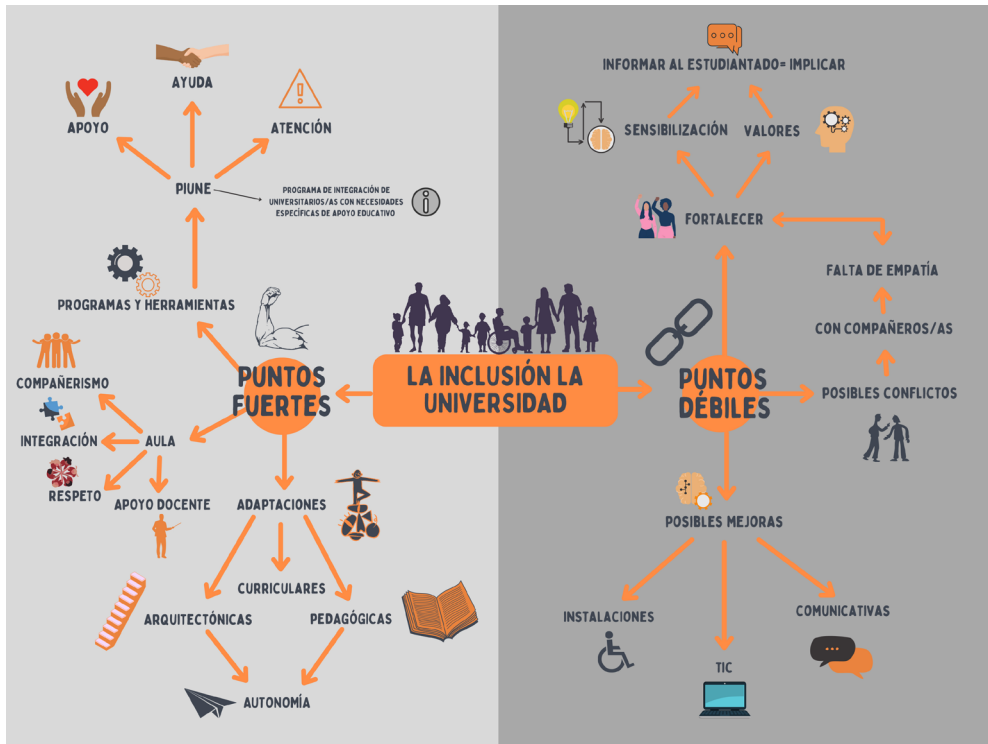
En el centro se percibe un clima de calidad y vida agradable.	2.79	0.79	1	4
<i>Estableciendo valores inclusivos</i>	2.72	0.61	0.78	4
El profesorado favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.	2.60	0.89	0	4
Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	2.38	0.84	0	4
El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	2.54	0.94	0	4
El centro se esfuerza en disminuir prácticas discriminatorias.	2.81	0.88	0	4
Profesorado y Universidad comparten la filosofía de inclusión.	3.02	0.83	1	4
El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	2.85	0.89	0	4
Profesorado y alumnado son tratados como personas y poseedores de un "rol".	2.91	0.85	0	4
El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.	2.63	0.88	0	4
Se intentan prevenir situaciones de acoso y bullying en el centro.	2.69	1.07	0	4
Política inclusiva	2.50	0.72	0	4
<i>Desarrollando un centro para todos</i>	2.38	0.79	0	4
El centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.	2.52	1.13	0	4
Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	2.09	1.14	0	4
El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.	2.25	1.02	0	4
Las clases responden a la diversidad del alumnado.	2.45	0.94	0	4
Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.	2.60	0.99	0	4
<i>Organizando la diversidad de apoyos</i>	2.61	0.81	0	4
Las políticas de «necesidades educativas especiales» son políticas de inclusión.	2.73	0.91	0	4

Las prácticas de evaluación y apoyo pedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y participación del alumnado.	2.50	0.93	0	4
El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y apoyo pedagógico.	2.60	1.00	0	4
Prácticas de inclusión	2.48	0.71	0.39	4
<i>Organizando el aprendizaje</i>	2.59	0.68	0.22	4
El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa.	2.82	0.87	0	4
Se fomenta que el alumnado acuda a las aulas.	2.57	1.02	0	4
Se coordinan todas las formas de apoyo.	2.27	0.89	0	4
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	2.64	0.94	0	4
Se implica activamente al alumnado en su aprendizaje.	2.52	0.88	0	4
El alumnado aprende de manera colaborativa.	2.74	0.89	0	4
La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	2.76	0.92	0	4
El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.	2.49	0.91	0	4
El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y participación del alumnado.	2.51	0.92	0	4
<i>Movilizando recursos</i>	2.37	0.85	0	4
Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	2.24	1.00	0	4
La diversidad entre el alumnado se utiliza como recurso de enseñanza-aprendizaje.	2.31	1.00	0	4
El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	2.56	0.90	0	4
Total	2.68	0.55	1.12	3.86

La percepción del alumnado de la inclusión en la Universidad

A modo de punto de partida, el siguiente mapa mental refleja las principales categorías temáticas encontradas en torno a la inclusión y en las que se profundizará a continuación, reforzando el discurso de los participantes con la información cuantitativa.

Figura 1
Mapa mental sobre la inclusión en la universidad



Nota. Mapa mental elaborado por la participante 5.

Si bien las cuestiones planteadas, tanto cualitativa como cuantitativamente, estaban orientadas hacia la universidad, los participantes hacían constantes alusiones a su etapa educativa anterior. Las diferencias percibidas entre ambas instituciones (Universidad-Instituto de Educación Secundaria, en adelante IES) así como el abordaje de la inclusión en cada una de ellas (Tabla 3) llevan a los participantes a afirmar que, antes de iniciar sus estudios universitarios, poseían una percepción idealizada; sin embargo, su percepción actual refleja la ausencia de

diferencias notables con el IES [“existen, pero no es tan diferente la universidad de un IES, es una prolongación” (S¹159)].

Tabla 4

Binomio IES-Universidad

Representación	Indicadores y evidencias
IES como institución similar a un “hogar”	<p>Comunidades educativas pequeñas, con poca ratio, que facilitan la familiaridad y el contacto con todo el alumnado, pero “<i>más cerradas a la sociedad y al contexto que las rodea</i>” (GRDL).</p> <p>Atención individualizada y conocimiento personalizado del alumnado.</p> <p>Relaciones de proximidad dentro de la comunidad.</p> <p>Organización institucional uniforme y estable.</p> <p>Poca rotación de docentes: mayor individualismo entre ellos, mayor contacto con el alumnado.</p> <p>Profesorado dedicado exclusivamente a la docencia.</p> <p>Uso de metodologías tradicionales.</p> <p>Papel protagonista de las familias.</p>
Universidad como institución similar a una “factoría”	<p>Comunidad educativa masificada que dificulta el contacto, pero “<i>más en consonancia con la sociedad</i>” (GRDL).</p> <p>Masificación de aulas: atención despersonalizada y desconocimiento de necesidades/demandas.</p> <p>Relaciones distantes y dificultad para establecer vínculos; nuevas relaciones entre iguales como “<i>adultos jóvenes pero maduros y respetuosos entre ellos</i>” (GRDL).</p> <p>Organización institucional cambiante y versátil: modificaciones cuatrimestrales.</p> <p>Profesorado como “<i>meros expositores de conocimiento académico dedicados a la docencia, pero sobre todo a la investigación</i>” (GRDL).</p> <p>Muchos docentes, mayor coordinación, menos contacto directo con el alumnado.</p> <p>Ambiente académico “<i>más maduro</i>”: aprendizaje significativo mediante metodologías diversas (de tradicionales a activas).</p> <p>Ausencia de las familias como agentes educativos.</p>

¹ La nomenclatura “S” hace referencia al número de sujeto participante en el estudio.

Se refirieron a los IES como instituciones equivalentes a un “hogar” destacando rasgos propios del ambiente *familiar* como la atención personalizada, las relaciones próximas o el papel protagonista de las familias. Por el contrario, su visión de Universidad es la de una institución marcada por la masificación, atención despersonalizada y dificultad para establecer vínculos con el profesorado. Ello conduce a afirmaciones relativas a la inclusión y atención a la diversidad en la Universidad como insuficientes, pues consideran que esta institución persigue “concederle poca importancia a la inclusividad en las aulas y los centros; (...) durará tanto como lo cuides y lo cuidarás tanto como lo quieras, por lo que la lucha por la inclusión en la universidad ni se quiere mucho ni va a durar” (S1).

Los participantes señalaron que las principales barreras para la inclusión universitaria proceden de la elevada ratio profesorado-alumnado. El volumen de alumnado de una materia obligatoria (90-100 personas aprox.) dificulta el conocimiento acerca de las necesidades/demandas del alumnado. Se cuestionó el conocimiento del profesorado sobre su alumnado pues “el tiempo que comparten con sus discentes es muy escaso y siempre lo hacen en grandes grupos, lo que dificulta profundizar en las características y diversidad del alumnado” (S83). Otros, por su parte, justifican esta situación y la relación docente-estudiantes *fría* y *distante* que se genera dada la forma en que se organizan los aprendizajes en este espacio:

(...) no tienen quizás ese trato tan individualizado como a los propios alumnos/as nos gustaría, o incluso a los docentes, cosa que es bastante normal, ya que aunque hagan sus mayores esfuerzos es casi imposible que uno de nuestros docentes, el cual solo nos da un semestre, a veces ni eso, llegue a contactar y conocer a más de 100 alumnos/as (S14).

La masificación en las aulas universitarias dificulta la atención a la diversidad y la personalización como principios pedagógicos desde la organización de una materia hasta la metodología de enseñanza. La propia “forma y estructura” de la institución provoca que sea el alumnado el que se deba amoldar a una universidad “muy difícil de modificar por lo que no queda más solución que adaptarnos nosotros/as” (S93). Además, la masificación se entiende como “incompatible” con la atención individualizada de la enseñanza, puesto que los esfuerzos que se realizan “suceden de una forma improvisada y descontextualizada” (S116). Así, si bien el alumnado parece comprender y aceptar que esta estructura institucional no favorece, por sí misma, la atención personalizada al alumnado hace recaer esta responsabilidad sobre la figura del docente:

El sistema universitario está orientado a una docencia más distante, donde el alumnado ha de ser más autónomo en su aprendizaje. Y yo me resisto a pensar que “no existe otra manera”, pues desde el momento en el que se sabe que el/la docente influye en el alumnado, habría que conocer a esos estudiantes (S65).

Sin embargo, aparece aquí otra de las barreras percibidas: el perfil multitarea del profesorado. Señalaron que la mayoría posee aspiraciones más allá de la docencia, principalmente relacionados con la investigación o divulgación científica, que representan “un factor que rivaliza con la posibilidad de ofrecer una atención personalizada” (S3). A ello se suma la negativa valoración de la relación docentes-discentes en la universidad. La actitud del profesorado, percibida como distante y poco comprometida con la inclusión, conduce a que el alumnado perciba complejo compartir su situación o sus demandas, dado que “si un/una docente se muestra apático/a y establece relaciones distanciadas, el alumnado percibe la comunicación como una molestia, por lo que lo evita, aunque genere un perjuicio” (S3).

El discurso sobre este alejamiento parece vincularse con el componente más *práctico de la inclusión* (organización del aprendizaje y movilidad de recursos). Precisamente, la dimensión *práctica* recibió las puntuaciones más bajas (tabla 5). En la organización del aprendizaje, destacó la disciplina basada en el respeto mutuo ($M = 2.76$, $DT = 0.92$), siendo acorde con la demanda de una relación entre iguales “adultos jóvenes, pero maduros” (S148), seguido del “aprendizaje colaborativo” ($M = 2.74$, $DT = 0.89$), aunque esto no exime la presencia de dificultades “de contacto con/entre el alumnado” (S3, S57). También valoraron positivamente la promoción que se hace en las aulas para la comprensión de la diversidad ($M = 2.64$, $DT = 0.94$) y la implicación activa del alumnado en su aprendizaje ($M = 2.52$, $DT = 0.88$), lo que refuerza la búsqueda de un “aprendizaje significativo” (S101, S116). No obstante, se consideró mejorable la forma en que el profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración ($M = 2.49$; $DT = 0.91$), relacionada con una organización institucional “cambiante y flexible” (S105).

En la tabla 4, se observa que la valoración de la *cultura inclusiva* es significativamente superior a la *política inclusiva* ($p < .001$), sobre todo en el establecimiento de valores inclusivos, así como frente a la *práctica de inclusión* ($p < .001$), siendo mejor valorada la capacidad de la Universidad para construir comunidades inclusivas frente a la organización del aprendizaje en las aulas ($p = .004$) y la movilización de recursos ($p < .001$), al igual que en el establecimiento de valores inclusivos frente a la organización del aprendizaje ($p < .001$) y a la movilización de recursos ($p < .001$). En coherencia con estos resultados, cabe referirse a la aportación de un participante que evidencia el papel atribuido al docente y a la institución universitaria en el camino hacia la inclusión educativa y social:

Muchas veces me da la impresión de que algún profesor/a muestra cierto interés por nosotros, pero es falso; noto que preguntan o que quieren que intervengamos simplemente por compromiso, porque ellos/as nos enseñan que una buena parte del aprendizaje debe ser interactiva y didáctica, y por eso lo hacen (...). Obviamente, siempre va a haber profesorado que no sea así y que verdaderamente se preocupe por lo que podamos aportar (...). El interés y la inclusividad no se puede forzar (S152).

Tabla 5*Prueba T para el contraste entre cultura, política y prácticas de inclusión en la universidad*

Dimensiones y subdimensiones	Dif M	DT	T	Gl	95% IC		d
					Inf.	Sup.	
Cultura-Política	0.21	0.54	6.715**	297	0.148	0.271	0.54
C1/C2	-0.02	0.60	-.525	296	-0.086	0.05	
C1/Po1	0.31	0.76	7.156**	296	0.228	0.400	0.60
C1/Po2	0.09	0.74	2.037*	296	0.043	0.003	0.74
C2/Po1	0.33	0.65	8.866**	296	0.258	0.406	
C2/Po2	0.11	0.68	2.692*	296	0.039	0.029	0.65
Política-Prácticas	0.23	0.48	0.548	296	-0.04	0.07	0.68
Po1/Po2	-0.23	0.70	-5.597**	296	-0.305	-0.146	0.70
Po1/ Pr1	-0.21	0.59	-6.062**	296	-0.067	0.093	0.59
Po1/Pr2	0.01	0.71	0.324	296	-0.067	0.093	
Po2/Pr1	0.02	0.61	0.480	296	-0.053	0.088	
Po2/Pr2	0.24	0.73	5.650**	296	-0.053	0.087	0.73
Prácticas-Cultura	0.02	0.48	-8.090**	296	0.175	0.280	0.48
Pr1/Pr2	0.22	0.60	6.35**	296	0.153	0.291	0.60
Pr1/C1	-0.11	0.62	-2.931*	296	-0.176	-0.035	0.62
Pr1/C2	-0.12	0.49	-4.300**	296	-0.180	-0.067	0.49
Pr2/C1	-0.33	0.74	-7.639**	296	-0.411	-0.243	0.74
Pr2/C2	-0.35	0.69	-8.676**	296	-0.424	-0.267	0.69

Nota. *p < .05; **p < .001. Siglas: C1- Construyendo comunidades; C2- Estableciendo valores inclusivos; Po1- Desarrollando un centro para todos; Po2- Organizando la diversidad de apoyos; Pr1- Organizando el aprendizaje; Pr2- Movilizando recursos.

La percepción de los entornos y el espacio universitario por parte del alumnado

El alumnado reconoce servicios específicos para dar respuesta a su diversidad (especialmente, física), pero no otras características como problemas de salud mental o socioeconómicos. También señalaron que, pese a la reserva de plazas

para personas con diversidad funcional, las instalaciones poseen barreras de acceso [“¿por qué no pueden llegar a la universidad personas ciegas, mudas o sordas?” (S1)]. Por ello, reclaman edificios e instalaciones adaptados a distintas situaciones y/o personas pues, si bien las universidades se preocupan por las adaptaciones físicas (sillas para personas zurdas, aseos para discapacitados...), estas se perciben como acciones puntuales en instalaciones “antiguas, poco flexibles, que dificultan moverse por el centro” (S42, S70).

Estos resultados también se reflejaron cuantitativamente en la valoración de los recursos para atender a la diversidad (*prácticas de inclusión*). Como se observa en las tablas 4 y 5, esta fue la subdimensión peor valorada ($M = 2.37$, $DT = 0.85$), significativamente por debajo de las demás ($p < .001$, $d = 0.60-0.74$), sobre todo en lo referido al conocimiento y aprovechamiento de los recursos comunitarios ($M = 2.24$, $DT = 1.00$), y en el uso de la diversidad entre el alumnado como recurso de enseñanza-aprendizaje ($M = 2.31$, $DT = 0.99$), mientras que la accesibilidad física mostró valores medios con una tendencia positiva ($M = 2.52$) aunque con discrepancias entre sujetos ($DT = 1.13$).

Se encontraron diferencias entre la visión académica, emocional y social de los espacios universitarios. En el plano académico, destacaron espacios de aprendizaje de arquitectura tradicional donde “todavía hay tarimas y distribución de mesas en filas” (S2), sumado al uso de prácticas educativas tradicionales (e.g. sesiones magistrales poco participativas). Esto justificaría la alta valoración acerca de que profesorado y alumnado son tratados como poseedores de un *rol* ($M = 2.91$, $DT = 0.85$), pues el papel de estos dos agentes está claramente diferenciado en el espacio académico.

A nivel emocional, el entorno y espacios se describen como “respetuosos y maduros” (S11, S13, S58), libres para opinar sin ser o sentirse juzgados pues están habitados por *jóvenes adultos* (S47, S55), siendo “difícil ver a alguien que no respete a otro compañero o que se creen conflictos” (E4). Se considera que la Universidad se esfuerza por disminuir las prácticas discriminatorias ($M = 2.81$, $DT = 0.88$), por prevenir situaciones de acoso y *bullying* ($M = 2.69$; $DT = 1.07$), y, en menor medida, por organizar grupos de aprendizaje para que el alumnado se sienta valorado ($M = 2.25$, $DT = 1.02$) y coordinar apoyos ($M = 2.27$, $DT = 0.91$). Destacaron los esfuerzos percibidos en la actuación del profesorado para vincular el desarrollo del currículum y el apoyo pedagógico con el psicológico y emocional del alumnado ($M = 2.60$, $DT = 1.00$).

Por último, predominó una visión social del entorno como espacio proclive a socializar y ampliar su red social; pese a que la masificación en las aulas los lleva a primar el crear y mantener su círculo más cerrado de amistades [“hay personas de mi clase con las que nunca he hablado, me abrumba, casi siempre me limito a estar

con el mismo grupo de amigos” (S55)]. Respecto a la *cultura inclusiva* es necesario mejorar la ayuda para adaptarse al centro ($M = 2.09$, $DT = 1.13$) y durante la carrera ($M = 2.49$, $DT = 0.86$).

El alumnado y la convivencia formal en la universidad

Las relaciones entre alumnado-profesorado en la Enseñanza Superior, son *relaciones formales* entre personas adultas donde destaca positivamente el reconocimiento a su madurez y responsabilidad académica dado “el grado de madurez que tenemos” (S18), aunque también *relaciones efímeras* “cortas, puntuales y menos cercanas” (S35). Entre iguales destacó la *colaboración y apoyo*, el *buen clima de trabajo* y el *compromiso*, además del *individualismo* (“Innegablemente, la sociedad cada vez se vuelve más individualista, por lo que se comienza a generar un egoísmo que repercute directamente en el sistema que cursamos donde prima más la nota que el bienestar general” [S67]).

El alumnado hace recaer sobre el profesorado la promoción de la cultura, políticas y prácticas de inclusión en la Universidad pues “tiene un papel fundamental, ya que dependiendo del clima del aula, las interacciones surgen solas y de manera efectiva” (S43). Este consideró mejorable la forma en que el profesorado hace que las clases respondan a la diversidad del alumnado ($M = 2.45$, $DT = 0.94$), sean accesibles para todos/as ($M = 2.59$, $DT = 0.99$) y promuevan la comprensión de la diversidad ($M = 2.64$, $DT = 0.94$), reflejado también en aportaciones como “el ambiente social, moral y psicológico a lo mejor no resulta tan acogedor en algunas universidades donde los profesores, no tanto los alumnos, realizan desde su posición de autoridad manifestaciones negativas que generan estigmatización y rechazo (S6)”; aun así, valoraron positivamente el trato de respeto entre profesorado y alumnado ($M = 3.01$, $DT = 0.82$) y los intentos del profesorado porque este haga las cosas lo mejor que sepa ($M = 2.82$, $DT = 0.86$), afirmando que “esta forma de trabajo favorece la cooperación y nuestra competitividad, impulsándonos a querer mejorar y a hacerlos de la mejor manera posible” (S10).

Se percibe, en términos medios, que todo el alumnado es igualmente importante ($M = 2.85$, $DT = 0.89$) y que existe una cierta preocupación del profesorado por apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado ($M = 2.51$, $DT = 0.92$) y por dotarle de recursos ($M = 2.56$, $DT = 0.89$). Aun así, las expectativas no parecen ser iguales para todos/as ($M = 2.38$, $DT = 0.84$), considerando que se favorece a unos/as sobre otros/as ($M = 2.60$, $DT = 0.89$), lo que puede provocar la competitividad:

En cuanto a la colaboración, si bien es cierto que en las actividades desarrolladas en grupos en el aula se percibe la cooperación, creo que la competitividad está aún presente a consecuencia de la presencia de un sistema que califica al alumnado

en función de un número que define sus capacidades y que lo sitúa en una posición de superioridad o inferioridad con respecto al resto de sus compañeros y compañeras (S25).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El sistema educativo y su engranaje son determinantes para avanzar en inclusión o, por el contrario, permanecer anclados en la exclusión (Fernández-Menor, & Parrilla, 2021). Las universidades están realizando esfuerzos por lograr una Enseñanza Superior inclusiva, buscando la accesibilidad, la participación y el aprendizaje de todo su alumnado (Araneda-Guirriman et al., 2017; Moriña et al., 2019). La creación de servicios de participación e inclusión universitaria, o la detección y eliminación de barreras físicas son un punto de partida, pero pueden resultar insuficiente; así mismo, escuchar las necesidades del alumnado debe ir más allá de recopilar información sobre la calidad de la docencia mediante sistemas estandarizados (Calvo & Susinos, 2010) y profundizar en los matices de tales valoraciones. Este estudio pretendió aportar una visión general de la percepción del estudiante sobre la inclusión en la universidad, lo que ha dado luces y sombras de la realidad en las universidades gallegas.

El cambio de la educación secundaria a la universitaria supone la ruptura con personas e instituciones significativas. Se aprecia cierta decepción al observarse como un espacio infantilizado en el que se identifican dos características diferenciadoras: la masificación de las aulas y la frialdad de las relaciones profesorado-alumnado.

La masificación en las aulas es un problema a nivel internacional (Araneda-Guirriman, 2017), que se traduce, en la universidad española, en la falta de aplicación de los principios de la educación inclusiva, al mantener evaluaciones basadas en criterios sumativos frente a la evaluación continua (Sandoval et al., 2020). Una explicación plausible es la escasa preparación docente en metodologías que permitan enseñar en un aula diversa y la sensación de desamparo al enfrentarse a la necesidad de dar respuesta a la diversidad (Perera et al., 2022). La educación inclusiva sitúa al estudiante como centro del proceso del *aprendizaje personalizado*, siendo esencial atender a sus conocimientos previos, necesidades, capacidades y percepciones (UNESCO, 2017) para diseñar espacios en los que este tenga un papel activo, evitando la pasividad y la dependencia (Calvo & Susinos, 2010).

La atención docente a los aspectos emocionales y sociales es esencial para el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, el alumnado es reacio a compartir sus inquietudes con su profesorado al percibir frialdad y distancia, al tiempo que no parece ser consciente de cuáles son las preocupaciones y obligaciones del

profesorado. Una de las grandes barreras de la universidad es la infravaloración de la indebidamente denominada *carga docente*, excesiva (Márquez & Melero-Aguilar, 2021) que aboca al profesorado a dirigir su actividad laboral hacia la apreciada *labor investigadora* (Alcaín & Medina-García, 2017).

El desarrollo de una universidad inclusiva requiere esfuerzos por desarrollar una formación transversal en materia inclusiva, de modo que se trabaje desde la prevención identificando barreras, generando creencias y solventando prejuicios (Márquez & Melero-Aguilar, 2021; Salmi & D'Addio, 2021). La educación inclusiva es un término desconocido por algunos docentes, muchos de los cuales siguen adheridos al modelo de déficit (Collins et al., 2019) y reconocen desconocer las normas y regulaciones vigentes para atender a la diversidad (García-González et al., 2021; Rangel-Baca, 2021). Sin embargo, la investigación también señala que los docentes que son inclusivos utilizan estrategias metodológicas similares, dirigidas a todo el alumnado (Moriña & Orozco, 2022).

Esta investigación evidencia que las universidades deben adaptarse al alumnado y no al contrario, principio sobre el que se asientan los modelos de Inclusión y el paradigma de Apoyos que hoy presiden las propuestas educativas y de atención a la diversidad. El profesorado necesita formación en inclusión, y la universidad un firme compromiso institucional (Bartolomé et al., 2021; Perera et al., 2022) y la implementación de políticas y prácticas inclusivas.

Un resultado optimista en esta investigación señala la importancia que el alumnado concede a las relaciones sociales de respeto y apoyo en el entorno universitario, que trascienden más allá de lo académico. La universidad juega un papel crucial en la vida del estudiantado, convirtiéndose en una auténtica oportunidad vital (Calvo & Susinos, 2010) que, dada la masificación anteriormente citada, les fuerza a agruparse en pequeños círculos de apoyo que posiblemente tiendan a crear lazos más fuertes. Las discrepancias con respecto a los beneficios y prejuicios del entorno universitario ya habían sido evidenciadas por la literatura previa, tanto en alumnado (Collins et al., 2019; García-González et al., 2021; etc.) como en otros agentes clave, como en familias y/o profesorado (Magumise & Sefotho, 2020; Márquez & Melero-Aguilar, 2022; Paseka & Schwab, 2020).

En conclusión, la inclusión educativa genera narrativas y expectativas diversas que requieren una acción conjunta de escucha y respuesta frente a los interrogantes que pueden surgir para entender y aceptar la diversidad (Operti, 2019). De lo que no cabe duda es que implica, necesariamente, eliminar la homogeneización del sistema educativo, donde todavía es palpable el trasfondo de integración de la educación especial (Vigo-Arrazola et al., 2022), y entender que la inclusión alude a una educación que gira en torno a la diversidad y donde todos tienen cabida. Por tanto, no puede ser abordada exclusivamente mediante políticas alejadas de las culturas y prácticas educativas inclusivas,

porque la inclusión es un proceso que afecta a todo el alumnado, la institución y sus integrantes, y los procesos de exclusión o inclusión no surgen de forma natural, por determinadas características intrínsecas de las personas, sino que se construyen de forma social y relacional a partir de las diferentes oportunidades (Unicef, 2017). Desafortunadamente, y a pesar de los avances realizados, “parece que el mundo no está bien encauzado para cumplir las metas de enseñanza para el año 2030” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 2020, p. 32).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alcaín, 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>
- Araneda-Guirriman, C., Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2017). Desafíos de la educación superior en el contexto de la masificación: Un análisis conceptual desde el habitus institucional. *Espacios*, 38(60), 19-30. <https://cutt.ly/S4tps8m>
- Asociación Americana de Psicología. (2017). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. <https://cutt.ly/B4tlYwC>
- Bartolomé, D., Martínez, L., & García, V. V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: Algunas iniciativas. *Espacios*, 42(9), 57-68. <https://cutt.ly/54tlUch>
- Blake, H., Knight, H., Jia, R., Corner, J., Morling, J. R., Denning, C., Ball, J., Bolton, K., Figueredo, G., Morris, D., Tighe, P., Méndez Villalón, A., Ayling, K., & Vedhara, K. (2021). Students' views towards Sars-Cov-2 mass asymptomatic testing, social distancing and self-isolation in a university setting during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084182>
- Calvo, A., & Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: Mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 75-88. <https://cutt.ly/Y4tlOFZ>
- Campos, P. (2021). Campus inclusivos: Aportes desde el urbanismo, composición arquitectónica y perfil funcional. *Urbanistični Inštitut Republike Slovenije*, 32(2), 124-133. <https://cutt.ly/B4tlAs5>

- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). "Bringing everyone on the same journey": Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2020). *Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española*. Ediciones Cinca.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G., Simón, C., & Martos, F. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión. Plena inclusión España*.
- Fernández-Menor, I., & Parrilla, A. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social*, 33, 183-201. <https://cutt.ly/G4tISJe>
- García-González, J. M., Gutiérrez, S., Solera, E., & Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
- Losada-Puente, L., Fiuza Asorey, M. J., & Baña Castro, M. (2021). What defines inclusion in Higher Education institutions? Validation of an instrument based on the "Index for Inclusion". *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 91-105. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1992752>
- Magumise, J., & Sefotho, M. M. (2020). Parent and teacher perceptions of inclusive education in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 544-560. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1468497>
- Márquez, C., & Melero-Aguilar, N. (2022). What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education. *Higher Education*, 83(4), 829-844. <http://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Miles, M., Huberman, A., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Pub.
- Moriña, A., Aguirre, A., & Doménech Vidal, A. (2019). Alumnado con discapacidad en educación superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Moriña, A., & Oriozco, I. (2022). Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas. *Culture and Education*, 34(2), 231-265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Opertti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267-282. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11413>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives. Education 2030*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education all means all*. <https://cutt.ly/c4tIGft>
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Perera, V. H., Melero, N., & Moríña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27*(93), 433-454. <https://cutt.ly/74tIjn2>
- Rahiem, M. D., Krauss, S. E., & Ersing, R. (2021). Perceived consequences of extended social isolation on mental well-being: Narratives from Indonesian university students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(19), 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910489>
- Ramírez, L., & Maturana, J. M. (2018). Significado del proceso de inserción a la vida universitaria: desde una perspectiva de aprendizaje como práctica social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(1), 149-162. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100149>
- Ramos, G., Pérez, A., Chiva, I., & Moral, A. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Educación XX1, 24*(2), 121-142. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28518>
- Rángel-Baca, A. (2021). Percepción de los profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva, 14*(1), 25-44. <https://cutt.ly/y4tILbL>
- Salmi, J., & D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education, 5*(1), 47-72. <http://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sandoval, M., Morgado, B., & Doménech, A. (2020). University students with disabilities in Spain: Faculty beliefs, practices, and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society, 36*(5), 730-749. <http://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>

- Stacciarini, J. M. R., & Cook, C. L. (2015). La aplicación efectiva de la investigación usando métodos mixtos. *Enfermería Universitaria*, 12(3), 99-101. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.005>
- Vigo-Arazola, M. B., Dieste, B., & Blasco-Serrano, A. C. (2022). Education recommendations for inclusive education from the national arena in Spain. Less poetry and more facts. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 22(2), 275-314. <https://cutt.ly/B4tagJ7>