

## ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios

Marta Sandoval Mena<sup>1</sup>; Cecilia Simón Rueda<sup>2</sup>; Carmen Márquez Vázquez<sup>3</sup>

Recibido: Septiembre 2017 / Evaluado: Febrero 2018 / Aceptado: Febrero 2018

**Resumen.** El objetivo de este estudio es delimitar las barreras que se encuentran los estudiantes universitarios en las aulas referidas principalmente a: espacios y recursos, contenidos, metodología y participación. Para ello, hemos partido de la propuesta del Diseño Universal de Instrucción (DUI) desarrollada en la Universidad de Guelph (Canadá) adaptada por Dalmau et al., (2015). Se ha contado con la participación de 652 estudiantes pertenecientes a tres Facultades de Formación de Profesorado y Educación, dos españolas (Universidad Complutense de Madrid y Universidad Autónoma de Madrid) y una de EEUU (Universidad del Norte de Arizona). Los datos se han recogido a través de un cuestionario diseñado ad hoc por el equipo investigador en torno a los ámbitos señalados. Los resultados muestran las principales barreras que los estudiantes experimentan en las aulas. La discusión se centra en la necesidad de introducir en el desarrollo profesional de los docentes universitarios formación en torno a estrategias que permitan diseñar los contenidos que imparten conforme a los principios del diseño universal para la enseñanza.

**Palabras clave:** educación inclusiva; diseño universal; universidad; barreras para el aprendizaje y la participación.

### [en] Inclusive or exclusive classrooms? Barriers to learning and participation in university contexts

**Abstract.** The aim of this study is to define the barriers that university students have in the classroom, mainly referring to: spaces and resources, contents, methodology and participation. Therefore, we have taken as our starting point the proposal of the Universal Instruction Design (UID), developed at the University of Guelph (Canada) and adapted in Spain by Dalmau et al., (2015). Participants were 652 students belonging to three Teacher Training and Education Faculties participated in the study: two from Spain (Universidad Complutense de Madrid and Universidad Autónoma de Madrid) and one from the USA (Northern University Arizona). The data has been collected through a questionnaire designed ad hoc by the research team in the areas indicated. The results show the main barriers that students experience in the classroom. The discussion focuses on the need to introduce strategies in the professional development of university teacher training in order to design the content they teach in accordance with the principles of universal design for teaching.

**Keywords:** inclusive education; universal design; university; barriers to learning and participation.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España)  
E-mail: [marta.sandoval@uam.es](mailto:marta.sandoval@uam.es)

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España)  
E-mail: [cecilia.simon@uam.es](mailto:cecilia.simon@uam.es)

<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España)  
Email: [carmen.marquez@uam.es](mailto:carmen.marquez@uam.es)

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Sandoval, M.; Simón, C.; Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276.

## 1. Introducción

En la actualidad, el reconocimiento por la excelencia es uno de los más ansiados objetivos de las instituciones universitarias. Sin embargo, a la vez que compiten por alcanzar las cotas más altas de excelencia, en ocasiones se convierten en espacios de exclusión (Tranter, 2012). Esto ocurre, entre otras cosas, cuando la universidad no utiliza como criterios de calidad ciertos indicadores como la accesibilidad y la inclusión, relegando, por tanto, a un segundo plano su responsabilidad social en este sentido y limitando, en gran medida, su contribución al desarrollo de una sociedad con mayor equidad (Gaete, 2016).

Actualmente nadie pone en duda que la educación inclusiva es un *derecho* de todas las personas y en todas las etapas educativas (UNESCO, 2016). Sin embargo, a pesar de lo logrado, aún son necesarios muchos pasos para acortar la distancia entre los valores declarados y las acciones como insiste Booth (2006) en lo que a la educación inclusiva en las instituciones superiores se refiere.

Algunos autores como Tranter (2012) afirman que la estructura universitaria reproduce las inequidades sociales y contribuye a la exclusión de determinados estudiantes de la educación superior. Por tanto, cabe preguntarnos si, desde nuestras instituciones, estamos haciendo lo suficiente por asegurar entornos realmente inclusivos (Hughes, 2015), que faciliten la presencia, el aprendizaje y la plena participación de todo el estudiantado sin exclusiones en la misma. Y, en caso de que la respuesta sea negativa, plantearnos, sin demora, cómo avanzar en esta dirección.

Pero este avance no se puede limitar a innovaciones aisladas, sino que son necesarias transformaciones en las culturas, las políticas y las prácticas de las instituciones (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2005; UN.CRPD, 2016), con el apoyo de políticas educativas coherentes con estos principios (Arnaiz, 2012).

De acuerdo con Ainscow, Booth y Dyson (2006) entendemos la educación inclusiva como un proceso encaminado a tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. En coherencia con esta definición, en el ámbito universitario se pueden identificar colectivos de jóvenes que, por diferentes motivos, pueden encontrarse en una situación de riesgo, próximos a procesos de exclusión educativa. Entre esos colectivos, sin duda, se encuentra el alumnado en situación de (dis)capacidad (Huete, Quezada y Caballero, 2016) y otros grupos de alumnos y alumnas, especialmente vulnerables por causas vinculadas, por ejemplo, a situaciones personales y sociales (Armstrong y Cairnduff, 2012; Bunda, Zipin y Brennan, 2012; Gowlett, 2012; Holt, 2012).

La incorporación a la universidad es un tránsito no exento de dificultades para todo el alumnado. La desorientación y el cuestionamiento sobre la formación elegida y su posterior futuro laboral, etc. son problemas percibidos frecuentemente por el

alumnado de nuevo ingreso a la universidad (Figuroa y Coiduras, 2013). La adaptación al nuevo contexto educativo y el sentimiento de pertenencia a este espacio que el alumnado pueda tener son aspectos que influyen directamente en su rendimiento académico, cobrando una mayor relevancia si se hace referencia, por ejemplo, al alumnado universitario inmigrante (Machado, 2015).

Asimismo, el estudiantado puede enfrentarse en diferentes momentos de su vida universitaria, con barreras para el aprendizaje y la participación. Estas barreras pueden encontrarse en todos los aspectos y estructuras del sistema educativo, desde la cultura escolar hasta las políticas o prácticas que se desarrollan en el aula (Booth y Ainscow, 2015; BIE/UNESCO, 2016; Echeita, 2006). En este sentido, recientes directrices del Consejo de Estudiantes de Europa (2017) enfatizan que la igualdad de oportunidades resulta crucial pero no es suficiente, porque es necesario perseguir la “equidad” en los objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza.

Muchos estudios se han orientado a identificar las necesidades y dificultades de los estudiantes en situación de (dis)capacidad en las instituciones de educación superior (Castellano et al., 2010; Ferreira, Vieira y Vidal, 2014; Rodríguez –Martín y Álvarez-Arregui, 2014). Con carácter general, se han identificados barreras arquitectónicas u obstáculos físicos de acceso y movilidad al espacio de aprendizaje, barreras comunicacionales o dificultades que impiden la comunicación entre alumnado y profesorado y pedagógicas ya sea como ausencia o inadecuación de ajustes curriculares (Mella, Díaz, Muñoz Orrego y Rivera, 2014). En este sentido, estudios realizados hasta el momento destacan barreras relacionadas con las actitudes del profesorado (Moriña, Cortés y Molina, 2015; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Rodríguez, Álvarez y García-Ruiz, 2014; Sánchez Palomino, 2011; Strnadová, Hájková y Květoňová, 2015), la *formación de los y las docentes* (Díez y Sánchez, 2015; Claiborne, Cornforth, Gibson, y Smith, 2010; Lombardi, Vukovik y Sala-Bars, 2015; Moriña, López, Melero, Cortés y Molina, 2013) y *las actitudes de los estudiantes* ante sus compañeros y compañeras con (dis)capacidad (Gonzalez-Cortes y Roses-Campos, 2016). Otras barreras se refieren a la existencia de un *currículo rígido* con pocas posibilidades de adaptarse a la diversidad de necesidades educativas existentes en el aula, tanto en lo relacionado con el qué como con el cómo enseñar y evaluar, (Hopkins, 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Se destaca el uso de *metodologías poco participativas* (Moriña et al., 2015; Ryan y Struhs, 2004), barreras en relación con el *acceso a los materiales*, la *falta de aplicación del diseño universal para la enseñanza* a la práctica docente (Díez y Sánchez, 2015; Moriña, et al., 2015). Así, por ejemplo, varios autores, entre los que se encuentran Marcelo y Yot (2010) y Pozo y Monereo (2009), han señalado que las clases magistrales han constituido el patrón más frecuente de enseñanza de forma que, si entramos en un aula universitaria, es probable que nos encontremos a un docente explicando frente a un grupo más o menos numeroso de estudiantes, que toman notas o apuntes y transcribiendo, más que escriben, lo que el profesor dice. En el estudio de Moriña y cols. (2013), los estudiantes con discapacidad proponían, para facilitar la comprensión de los contenidos, la utilización de otras herramientas más allá de las tradicionales presentaciones en “*power point*” o el empleo de formas variadas de mostrar lo que saben más allá del examen escrito.

Las experiencias, en esta dirección, nos muestran que no solo es posible, sino también beneficioso aplicar el diseño universal para facilitar el aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes en la universidad (Jones, Bennett y Lockyer,

2011; Sánchez, Díez y Martín, 2016), lo que, a su vez, implica reconocer y valorar la riqueza de esta diversidad (López Melero, 2001).

Considerando que este trabajo se desarrolla a nivel de prácticas en el contexto de aula, como hemos mencionado anteriormente, nos preguntamos si los procesos de enseñanza y aprendizaje están realmente facilitando el aprendizaje y la plena participación de todos los estudiantes sin exclusiones en las aulas universitarias. Uno de los enfoques de referencia en el análisis de los procesos de enseñanza centrados en facilitar que estos procesos sean accesibles a todo el alumnado en cualquier nivel educativo es la aplicación del diseño universal a la práctica docente. Probablemente, el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) desarrollado por el *Centre for Applied Special Technology* (CAST) es uno de los marcos más conocidos en este sentido. Proporciona principios y estrategias que facilitan diversas formas de presentar la información, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y en la manera en que se implican en su propio aprendizaje. No obstante, en el ámbito educativo podemos encontrar diferentes propuestas de concreción o denominaciones dentro del paradigma del Diseño Universal (DU). Así, además del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), se habla de Diseño Universal para la Instrucción (DUI), Diseño Universal de la Instrucción (UID), Diseño Universal en Educación (UDE). Aunque todos ellos comparten el objetivo de garantizar el acceso al aprendizaje de todo el estudiantado, maximizando sus oportunidades de éxito (Ruiz, Solé, Echeita, Sala y Datsira, 2012; Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014), cada enfoque recoge aspectos propios. En este estudio hemos optado por partir de la propuesta del Diseño Universal de Instrucción (DUI) de la Universidad de Guelph (Canadá) traducida y adaptada por Dalmau et al. (2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de este trabajo ha sido conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, la accesibilidad de la respuesta educativa que se proporciona a la diversidad existente en las aulas universitarias. En concreto, se pretende analizar las barreras percibidas en los espacios y materiales, los contenidos y metodologías utilizados y la participación del alumnado en el aula.

## 2. Metodología

El enfoque metodológico utilizado en este trabajo se basó en un diseño de investigación mixto, que nos ha permitido combinar paradigmas para optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación (Pereira, 2011). Por ello se utilizó un cuestionario *ad hoc* que fue diseñado a partir de las propuestas el Diseño Universal para la Instrucción (DUI) desarrollado por la Universidad de Guelph (traducido por Dalmau et al, 2015), del trabajo desarrollado en el proyecto ACCESS (Schelly, Davies y Spooner, 2011) y del posterior estudio de Rodríguez et al., (2014) cuyo objetivo era conocer las actitudes hacia la inclusión de los docentes universitarios y valorar los ajustes curriculares.

Sobre la base anteriormente descrita se elaboró un cuestionario, dirigido al alumnado universitario y compuesto por 27 ítems que combinaban respuesta abiertas y cerradas. Este instrumento nos permitió conocer los significados que otorgan los participantes a los diferentes constructos (Goetz y Lecompte, 1988). En nuestro caso, se utilizaron para conocer la percepción del alumnado universitario acerca de la accesibilidad de los espacios y materiales de los contenidos y metodologías y de las

posibilidades de participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, el cuestionario se componía de que 25 ítems con respuestas de escala Likert y valores comprendidos entre 0 (Nunca) y 5 (Siempre) y 2 ítems recogidos en preguntas abiertas en las que los participantes tuvieron la oportunidad de expresar su opinión sobre la adecuación y dotación de los espacios e instalaciones universitarias sobre la respuesta docente a la diversidad del alumnado.

Tabla 1. Dimensiones e ítems del cuestionario.

<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ítems</b>
Espacios y recursos	Accesibilidad de los espacios, recursos tecnológicos y materiales usados en el aula	1-7
Contenidos y metodología	Adecuación de los contenidos a los ritmos de aprendizaje y formas de evaluación	8-15
Participación alumnado	Posibilidades de participación del alumnado en el aula y de interacción con iguales	16-27

En la primera dimensión, entre los ítems P1 al P7, se recogió información sobre la frecuencia en la que los espacios de aprendizaje son accesibles y se adaptan a las necesidades físicas del alumnado, así como sobre la frecuencia con la que el profesorado utiliza recursos y herramientas didácticas que posibilitan su aprendizaje. En la segunda dimensión, entre los ítems del P8 al P15, se solicitó opinión al alumnado sobre la frecuencia en la que el profesorado adapta los temas y contenidos al ritmo de aprendizaje de la clase, sobre el tipo de metodologías que utiliza en el desarrollo de sus explicaciones, así como su opinión sobre la actitud de cercanía y disponibilidad que el alumnado percibe por parte de sus docentes. En la última dimensión, entre los ítems P16 y P26, se pidió información acerca de la frecuencia con la que el profesorado considera los aspectos del estudiante que puedan dificultar su participación en el proceso de enseñanza.

La validez del contenido y la aplicabilidad del instrumento se llevó a cabo mediante dos acciones pre-test: la valoración inicial expertos que valoraron la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems y un estudio piloto con una muestra de 25 estudiantes que permitió el ajuste y la depuración final del instrumento. El análisis de fiabilidad por consistencia interna arrojó un valor alfa de Cronbach de 0,708. El cuestionario, en formato papel, se administró de manera presencial al alumnado participante matriculado en los cursos de los grupos preseleccionados en nuestra muestra. Previamente, el alumnado fue informado del objetivo de la investigación, del carácter anónimo de las respuestas y del tratamiento de los datos.

## 2.1. Participantes

Han participado en esta investigación un total de 652 estudiantes universitarios pertenecientes a las Facultades de Educación de la Universidad del Norte de Arizona, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Autónoma de Madrid. Estas tres instituciones han colaborado en un proyecto de investigación interuniversitaria en el

que se proponía el estudio conjunto de dos realidades universitarias marcadas por la diversidad del alumnado. Por último, la selección de la muestra se realizó mediante muestreo probabilístico por cuotas, considerando como criterios de selección muestral la universidad de origen y el curso de matriculación.

Tabla 2. Datos sobre la muestra participante.

<b>Criterios selección muestral</b>	<b>(%)</b>
Universidad procedencia	
• Universidad Autónoma	3,4
• Universidad Complutense	16,9
• North Arizona University	51,7
Grado de estudios	
• Educación Infantil	48,8
• Educación Primaria	43,9
• Educación Física	7,4
Curso matriculación	
• Primer curso	20,7
• Segundo curso	20,6
• Tercer curso	21,8
• Cuarto curso	21
• Quinto curso	16

## 2.2. Procedimiento de análisis de datos

En este trabajo se ha realizado un análisis descriptivo y comparativo de los datos obtenidos. El análisis de los datos cuantitativos integrados en las tres dimensiones del cuestionario se realizó a través de un análisis de las tablas de frecuencia de cada una de las variables de estudio, mostrando sus frecuencias absolutas acumuladas y calculándose, posteriormente, el intervalo de confianza al 95% para dos grupos independientes. Posteriormente, se realizó un análisis de las respuestas abiertas, codificándolas en diferentes categorías que han sido plasmadas a través de los *verbatim* más significativos hallados en los discursos de los estudiantes. El análisis de estos datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS 17.0 El análisis comparativo de todas las variables contenidas en el cuestionario para los diferentes contextos universitarios se realizó mediante el programa para análisis de datos Epidad 4.1.

## 3. Resultados

Teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo se centra en conocer la percepción del alumnado acerca de las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias, a continuación, se describen los resultados obtenidos del análisis descriptivo.

Entre los resultados obtenidos en relación con los espacios universitarios (aulas, laboratorio, bibliotecas...) y equipamientos utilizados en el aula, se observan dos importantes oscilaciones, que fueron recogidas en la Tabla 3. Según el 26,8 % del alumnado, el profesorado utiliza diferentes formatos para presentar el material didáctico a veces, mientras que el 2,3% de los participantes afirmaron que su profesorado no lo utilizaba nunca. El material audiovisual nunca se presentó subtítulo, según el 14,3% de los encuestados/as y solo se subtuló a veces, según el 26,1% o siempre, según el 12,7% del alumnado. En cuanto a las presentaciones de apoyo usadas como complemento a las explicaciones docentes, el 40,6% consideró que la información siempre se presenta usando colores y formatos accesibles, aunque el 20,9% opinó que estos requisitos solo se cumplían a veces. Opiniones similares se registran en relación con el equipamiento, el 41,1% del estudiantado consideró que el equipamiento usado en clase siempre resulta de fácil manejo y, en cambio, el 12,3% que solo a veces puede usarlo sin dificultad. Los espacios de aprendizaje presentaron bastantes limitaciones según la opinión de los participantes, solamente para el 7,2% del alumnado estos espacios dieron cobertura a sus necesidades, mientras que el 4,6% consideró que rara vez pudieron acceder a ellos y/o moverse en su interior con facilidad. Tal vez, estas limitaciones propiciaron que 16,7% del estudiantado considerase los espacios universitarios como espacios seguros en los que poder aprender solo a veces o muy rara vez, según el 4,8% de los participantes. Entre las limitaciones que identificaron los estudiantes han destacado la escasa accesibilidad que tienen a los espacios de aprendizaje e inadecuado tamaño de las aulas que impiden el aprendizaje y participación del grupo clase.

Los participantes identificaron importantes barreras de acceso a los espacios y aulas universitarias que impiden, de manera determinante, el aprendizaje y participación de los estudiantes con (dis)capacidad en igualdad de condiciones, al no poder acceder a estos espacios.

Aunque en esta facultad han construido rampas en los pasillos centrales, éstas no llegan a todas las aulas ni a la biblioteca y muchos de los estudiantes con movilidad reducida no pueden acceder a estos espacios. (Estudiante grado infantil)

El centro no está adaptado a las diferentes necesidades de las personas. No hay ascensores ni rampas para llegar a las clases y la biblioteca no tiene acceso a las personas con discapacidad. (Estudiante grado primaria)

Por otra parte, el resto de estudiantes encontraron significativas limitaciones relacionadas con el tamaño de las aulas en relación con el número de estudiantes matriculados en cada uno de los grupos y con la insonoridad de los espacios. Esta inadecuación de los espacios provoca que el alumno no pueda oír las explicaciones del profesorado, participar o moverse libremente por las aulas.

Al haber muchos estudiantes en clase en cada una de las aulas, hay muchas interrupciones y se pierde mucho tiempo, te distraes y pierdes el hilo de la clase. Muchas veces no puedes oír ni las explicaciones del profesor y como no hay silencio en las clases los alumnos se pisan unos a otros para dar explicaciones. (Estudiante grado primaria)

Las aulas tienen poca insonoridad y se escucha mucho ruido en el aula e incluso ruido exterior que entra al aula. (Estudiante grado actividad física y deporte)

Las clases son pequeñas, con sillas y mesas de la misma medida (no adaptables), también las instalaciones deportivas están en malas condiciones, con vestuarios mal aclimatados. (Estudiante grado infantil)

Tabla 3. Resultados sobre accesibilidad de espacios y materiales universitarios.

Ítems	Resultados (%)					
	Nunca	Rara vez	A veces	Bastante	Siempre	Ns/Nc
Materiales diferentes formatos	2.3	13.3	26.8	35.4	21.3	0.5
Videos subtítulos	14,3	26.4	26.1	13.8	12.7	6.7
Presentaciones accesibles	0.3	4.3	20.9	40.6	32.5	1.4
Equipamiento de fácil manejo	1.1	2.8	12.3	38.2	41.1	4.6
Espacios ajustados necesidades	4.6	7.2	12.3	31,7	43.6	0.6
Aula entorno seguro	0.8	4.8	16.7	34.7	42.2	0.9

En cuanto a los resultados relativos a las metodologías usadas por los y las docentes en las aulas universitarias (ver Tabla 4), destacamos que el 34% del alumnado opinó que, solo a veces, el contenido de los temas se ajusta a su ritmo de aprendizajes o que se ajusta rara vez, según el 5,7%. Por otra parte, el 20,9% afirmó que, solo a veces, el profesorado enfatiza objetivos y presenta los conceptos clave del contenido. En la misma línea, el 29,9% del alumnado encuestado manifestó que, solo a veces, el profesorado realiza pausas durante las explicaciones o conecta las explicaciones con las experiencias y conocimientos previos según el 26,7%. En cambio, el 40,2% reconoció que cuenta con recursos online para reforzar contenidos en bastantes ocasiones.

Las pruebas de evaluación mostraron un formato unificado y estándar ya que el 9,5% y el 3,1% respectivamente del alumnado, reconoció que rara vez o nunca, el profesorado presentó más de una forma de evaluación. El tiempo asignado por el profesorado para la realización de las pruebas de evaluación también presentó considerables limitaciones y, aunque el 37,4% del estudiantado consideró que este tiempo le resulta suficiente, el 17,5% afirmó que solo a veces este tiempo se ajusta a sus necesidades en la realización de sus pruebas de evaluación. Por último, nos detuvimos en dos ítems relacionados con las actitudes del profesorado: el tiempo que el docente dedica a conocer los factores individuales que pudieran incidir en el aprendizaje del alumnado y la actitud de cercanía y disponibilidad para dar respuesta a las necesidades que pudieran ir surgiendo a lo largo del curso escolar. En este sentido, solo el 16,7% del alumnado manifestó que sus docentes siempre dedicaron tiempo a conocerles, mientras que el 18,3% consideró que esto es algo que solo ocurre a veces y el 21,2% que no ocurre nunca. En cuanto a la disponibilidad del profesorado con sus estudiantes, el 30,4% afirmó que, solo a veces, sus docentes se muestran cercanos y disponibles.

Tabla 4. Resultados sobre las metodologías usadas en las aulas universitarias.

Ítems	Resultados (%)					
	Nunca	Rara vez	A veces	Bastante	Siempre	Ns/Nc
Tema ajustado aprendizaje	1.7	5.7	30.7	34	27.8	0.2
Enfatiza objetivos	1.7	15.5	30.2	23.6	2.7	0.3
Resumen conceptos claves	15.3	24.8	20.9	19.2	18.4	1.4
Pausas explicaciones	4.6	15.5	29.9	27.3	22.1	0.6
Explicaciones conectadas	4.9	15.0	26.7	25.9	21.8	5.7
Refuerzos online	1.1	7.7	28.1	40.2	22.7	0.3
Múltiples evaluaciones	3.1	9.5	21.8	33.0	32.4	0.3
Tiempo evaluación	1.7	4.8	17.5	37.4	33.3	5.4
Espacio conocer alumnado	21.2	18.3	16.9	16.7	19.9	7.1
Cercano y ayuda	1.7	10.7	30.4	27.1	23.0	7.1

Por último, en la Tabla 5 se han mostrado los resultados relativos a la percepción del alumnado sobre las oportunidades de participación en el aula y en su propio proceso de aprendizaje. Una parte de los participantes, el 10,6% y 16,1%, admitió que su profesorado desconocía sus nombres de pila y, por tanto, nunca o rara vez se dirigió a ellos/as de manera personal. De igual modo, el alumnado percibió un escaso interés por parte del profesorado por conocer aquellas características culturales y/o religiosas que pudieran tener una incidencia directa en su rendimiento académico. Según el 7,5% de las respuestas a la consideración de las variables culturales y 20,6% de las emitidas respecto a los aspectos religiosos, estos factores, nunca o rara vez, son tenidos en cuenta a la hora de elaborar la programación didáctica o el calendario de evaluación. Se reconoció que rara vez o nunca, según el 15% y el 4,9% respectivamente, sus docentes tuvieron en cuenta la experiencia vital del alumnado para fomentar su participación en el aula. De la misma forma, incluso se señala, que nunca o rara vez, (para el 6,9% y 15,8% respectivamente) han recibido un trato igualitario. Esta necesaria actitud de colaboración y disponibilidad por parte del profesorado es reclamada insistentemente, por el alumnado.

A los alumnos nos gustaría que los profesores estuvieran más disponibles para el alumnado y para los problemas que podemos tener durante el curso. (Estudiante grado primaria)

Depende del profesor, pero, aunque algunos merecen mayor puntuación, otros, en cambio, no muestran ninguna empatía con el alumnado. (Estudiante grado infantil)

Los grupos tampoco parece haber sido un recurso usado en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el profesorado universitario. El 16% del estudiantado, respectivamente, afirmaron que nunca o rara vez trabajaron en grupos heterogéneos dentro del aula y solo el 26,2% reconoció que sus docentes siempre favorecieron

las relaciones en el aula. En los testimonios del alumnado pudo apreciarse una baja incidencia de metodologías participantes en las aulas universitarias, tal y como se recoge a continuación.

Las clases en la universidad, a veces, son frías y distantes. Muchos profesores no fomentan la interacción entre la clase, entre los alumnos y apenas son clases prácticas. (Estudiante grado primaria)

Tenemos muchos profesores que no fomentan la participación. (Estudiante grado actividad física y deporte)

Otro de los resultados que destacamos estuvo referido a la agrupación entre iguales cuando un estudiante presenta baja competencia lingüística. Rara vez o nunca, según el 9,7% y 14,9% del alumnado, se agrupó al estudiante con dificultades con otro estudiante autóctono como recurso de apoyo en su aprendizaje. Lo que sí reconoció el 40,6% del alumnado es sentirse cómodo para opinar o plantear cuestiones en el aula mientras que el 18,9% admitió que solo a veces contaba con esta posibilidad.

Tabla 5. Resultados sobre las posibilidades de participación del alumnado.

Ítems	Resultados (%)					
	Nunca	Rara vez	A veces	Bastante	Siempre	Ns/Nc
Conoce nombre alumnado	10.6	16.1	18.4	18.7	31.7	4.4
Conoce aspectos culturales	7.5	14.7	20.1	22.7	23.2	11.8
Conoce aspectos religiosos	20.6	10.7	9.4	9.4	13.0	37.0
Considera experiencia vital	4.9	15.0	26.7	25.9	21.8	5.7
Fomenta interrelaciones	2.9	10.4	25.5	29.3	26.2	5.7
Grupos heterogéneos	16.0	16.0	17.3	19.0	18.3	13.5
Apoyo lingüístico iguales	9.7	14.9	13.3	13.3	10.3	38.5
Igual atención	6.9	15.8	25.9	24.4	24.8	2.1
Incluye información apoyo	4.9	9.0	19.8	21.3	29.9	15.0
Admite opiniones	1.4	4.8	18.9	33.4	40.6	.9

Como ya mencionamos anteriormente, en este trabajo han participado dos universidades ubicadas en la comunidad de Madrid y una tercera en el estado de Arizona (EEUU). Por ello, nos interesaba conocer si la respuesta a la diversidad podía presentar resultados diferentes al considerar los componentes contextuales de cada una de las universidades. En este sentido y dada la proximidad de las Universidad Autónoma y Universidad Complutense de Madrid, agrupamos estas dos instituciones para comparar sus resultados con los de la Universidad del Norte de Arizona con unas componentes contextuales, normativas, históricas, claramente diferenciadas.

Los resultados del análisis relativo a la accesibilidad de espacios y equipamiento, presentaron diferencias significativas en las variables P2 (audiovisuales subtítulos) y P5 (espacios ajustado a las necesidades físicas del alumnado) que son las prácticas más alejadas del cero y, por tanto, las que recogieron una mayor diferencia entre contextos.

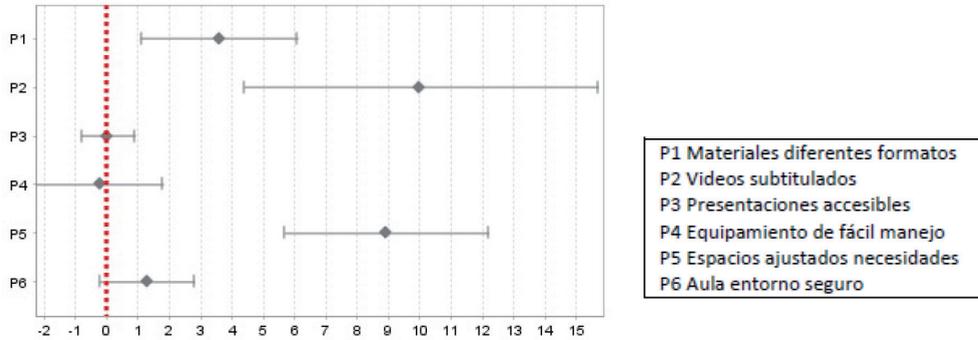


Figura 1. Accesibilidad de espacios y equipamiento.

Igualmente, en cuanto a las metodologías desarrolladas en las aulas, se hallaron diferencias notables en las categorías P3 (presenta contenidos claves), P4 (realiza explicaciones durante las explicaciones) y P5 (utiliza ejemplos prácticos para ilustrar las explicaciones) según los contextos universitarios.

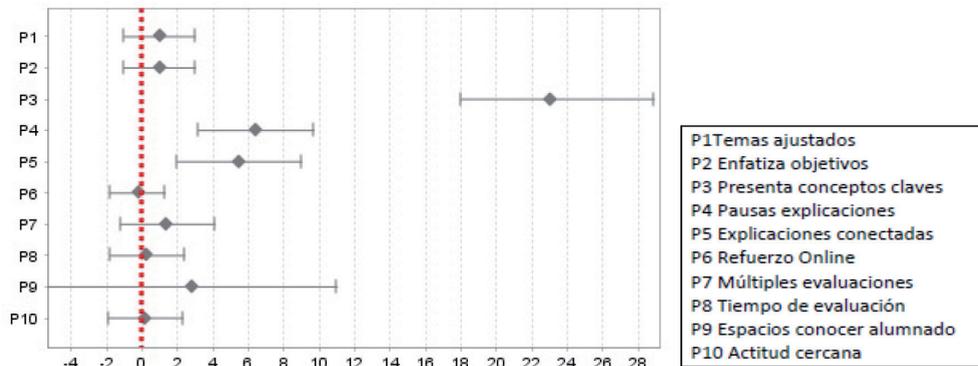


Figura 2. Metodologías en el aula.

Por último, con relación al análisis de las oportunidades de participación del alumnado en el aula, pudieron observarse diferencias notables entre ambos contextos. Estas diferencias fueron más significativas en el caso de las variables P1, P2, P3, P6, P7, P8 y P9 (el profesorado se dirige al alumnado por su nombre, considera sus características culturales y religiosas en la programación de actividades o de las evaluaciones, en el desarrollo de las clases, diseña grupos heterogéneos de trabajo,

cuando un alumno o alumna presenta dificultades con el idioma facilita la colaboración de algún compañero o compañera, presta atención a todo el estudiantado por igual, y ofrece información acerca de los servicios de apoyo al estudiante en las guías docentes).

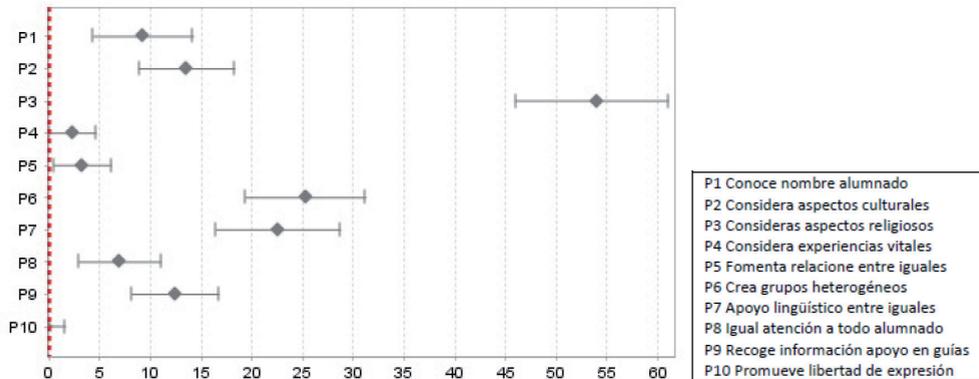


Figura 3. Participación del alumnado en el aula.

#### 4. Conclusiones

Si se contemplan los resultados desde la visión “mayoritaria” de los estudiantes, se puede entrever que, en algunas Facultades de Formación del Profesorado, los resultados son muy positivos. No obstante, los análisis de este estudio no se deberían contemplar desde esta perspectiva, sino que deben hacerse desde un análisis de “minorías”, ya que, lo que se ha querido analizar han sido, en definitiva, las repuestas pedagógicas ante las diferencias individuales de los universitarios, en los casos en que no haya respuesta o éstas sean desajustadas, los alumnos podrían percibir las como barreras.

Los resultados obtenidos permiten darnos cuenta que los estudiantes perciben barreras, tanto en los espacios y recursos de las aulas, como en la metodología de la enseñanza y en la participación del alumnado. A este respecto, es relevante centrarnos en aquellos factores que dependen en gran medida del quehacer del profesorado, ya que el tamaño, la insonoridad de las aulas, así como los recursos tecnológicos pueden escapar de su responsabilidad más directa.

En este sentido, se aprecia falta de adecuación de los contenidos a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, escasas presentaciones de conceptos claves por parte del profesorado, infrecuentes momentos para hacer pausas durante las explicaciones, escasa información sobre recursos de apoyo plasmadas en las guías docentes o excepcionales ocasiones en las que el profesorado utiliza experiencias vitales del alumnado como recurso didáctico.

Derivado de estos resultados, se obtiene una contundente conclusión: la urgencia en mejorar el desarrollo docente de los profesores universitarios. No obstante, para que el profesorado pueda introducir cambios en sus prácticas docentes necesita formación y apoyo (Jones, Bennett y Lockyer, 2011) pero ésta debe estar alejada de la

formación en atención a la diversidad de los universitarios con discapacidad. Es necesario, incorporar en la formación una visión amplia y sistémica de la diversidad de sus estudiantes, y poner el foco de análisis no tanto en la identificación de condicionantes personales sino en la delimitación de barreras de aprendizaje y participación.

Al igual que en otras investigaciones, Riddell, Tinklin y Wilson (2005) nos informan que los docentes emplean medidas más reactivas que proactivas, intentando dar respuesta, en el mejor de los casos, a aquellas situaciones con las que se enfrentan a diario, en lugar de estructurar y planificar su enseñanza de forma diversificada desde un principio, conforme al marco del Diseño Universal. Sin duda, un impulso hacia este marco de actuación debe hacerse desde el análisis de las barreras del aprendizaje y de participación rompiendo la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad y, considerando que la diversidad es un concepto intrínseco a todos los estudiantes que desarrollan en mayor o menor grado diferentes capacidades por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto (CAST, 2011). Cuando las guías docentes estén diseñadas para satisfacer las necesidades de los estudiantes incluyendo a aquellos con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, antecedentes e incluso preferencias brindaran oportunidades justas y equitativas para aprender y participar.

Respecto al alcance de la investigación, cabe pensar que probablemente los resultados de esta investigación puedan ser extrapolables a otros estudios universitarios de distinto ámbito, aunque éstos resultan esenciales en las titulaciones impartidas en las Facultades de Educación, ya que los futuros maestros y maestras deben “vivenciar” en todas las asignaturas cómo se puede diseñar y organizar la enseñanza para atender a las diversidades de los estudiantes.

Para próximas investigaciones, se estima la pertinencia de avanzar coordinando los esfuerzos de investigadores de varias universidades haciendo análisis en profundidad con estudiantes de distintas titulaciones. De esta forma, los resultados obtenidos cobrarían mayor significación para detallar situaciones concretas en las que se estime que los docentes de cualquier titulación puedan introducir mejoras.

## 5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Armstrong, D., y Cairnduff, A. (2012). Inclusion in higher education: issues in university-school partnership. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (9), 917-928.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Behling, K., y Hart, D. (2008) Universal course design A model for professional development. In S. E. Burgstahler, & R. C. Cory (Eds.), *Universal design in higher education from principles to practice* (p. 113). Harvard Education Press, Cambridge, MA
- Bell, S., Devecchi, C., Mc Guckin, C., y Shevlin, M. (2017). Making the transition to post-secondary education: opportunities and challenges experienced by students with ASD in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 54-70.
- BIE/UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO.

- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed. rev.). Bristol: CSIE]
- Borland, J. y James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. *Disability & Society*, 14(1), 85-101.
- Bunda, T., Zipin, L., y Brennan, M. (2012). Negotiating university “equity” from Indigenous standpoints: a shaky bridge. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (9), 941-957.
- Burgstahler, S. y Cory, R. (2008). *Universal Design in Higher Education. From principles to practice*. Massachusetts: Harvard Education Press.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Texto completo (versión 2.0). [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_v2.0-full\\_espanol.docx](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx) (consultado el 14/6/2016).
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). *Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias*. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad, Salamanca.
- Castellano, E., Galdón, M. O., Ipland, J., Malvárez, L., y Moya, A. (2010). El derecho de los estudiantes universitarios con discapacidad a que se realicen las adaptaciones curriculares que resulten precisas para asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(1), 233, 63-82.
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A., y Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: Social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 513–527.
- Cochran-Smith, M. y cols. (2009). Good and just teaching: the case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115, 347-377.
- Consejo de Estudiantes (2017), *Draft conclusions of the Council and the representatives of the governments of the member states*. Bruselas febrero 2017.
- CRUE (2014). Formación curricular en diseño para todas las personas (Pedagogía). Madrid: Publicaciones CRUE.
- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvares, M.H., y Giné, C. (2015). Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario. Barcelona: Universitat Ramon Llull/ Càtedra d'Accesibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- Diez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87–93.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Ferreira Villa, Camino; Vieira Aller, María José; Vidal García, Javier (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 139-157.

- Figuera, P., y Coiduras, I., (2013) La transición a la universidad: un análisis desde la universidad desde las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- Gaete, R. (2016). Percepción de los dirigentes estudiantiles universitarios sobre la responsabilidad social universitaria. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 11(2),461-485. doi:10.14198/OBETS2016.11.2.04
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Madrid: Morata.
- Gowlett, C. (2012) Injurious assumptions: Butler, subjectification and gen(d)erational poverty, *International Journal of Inclusive Education*, 16 (9), 885-900.
- Holt, B. (2012) Identity matters: the centrality of “conferred identity” as symbolic power and social capital in higher education mobility. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (9), 929-940.
- Huete, A., Quezada, M.Y. y Caballero, D. (2016). *Jóvenes con discapacidad en España*. Madrid: INJUVE/CERMI.
- Hughes, K. (2015) The social inclusion meme in higher education: are universities doing enough? *International Journal of Inclusive Education*, 19 (3), 303-313.
- Jones, J., Bennett, S. y Lockyer, L. (2011). Applying a learning design to the design of a university unit: a single case study. In T. Bastiaens y M. Ebner (Eds.), *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)* (pp. 3340-3349). Chesapeake, VA: AACE.
- Lombardi, A. Vukovic, B. y Sala-Bars (2015) International comparisons of inclusive instruction among college Faculty in Spain, Canada and United states. *Journal of postsecondary education and disability* 28(4), 447-460.
- López Melero, M. (2001) La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades EN A. Sipán(Ed.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. (pp. 31-64) Zaragoza: Mira editores.
- Machado, C. (2015) Inmigración y universidad. Una aproximación al caso de la universidad de La laguna. *Boletín Millares Carlo*, 3, 252-285.
- Marcelo, C. y Yot, C. (2010). *Diseños del aprendizaje y enseñanza universitaria. Patrones de secuencias de tareas de aprendizaje*. VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Lima (Perú): Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.
- Mella, S.,Díaz, N., Muñoz, S., y cols (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidad de apoyo de estudiantes con discapacidad en la universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80.
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación* ,27 (3), 669–694.
- Moriña, A., Cortés, M.D., y Molina, V.M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 91-98.
- Moriña A. Cortés, R., Melero, N., Cortés, M.D. y Molina, V.M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 423-442.
- Moswela, E., y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26, 307-319
- Pereira, P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV (1), 15-29.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. In J. I. Pozo, & M. P. Pérez

- (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 9–28). Madrid: Morata.
- Riddell, S., Tinklin, T., y Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education*. London: Routledge.
- Rodríguez-Martín, A y Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista de la Complutense*, 25 (2), 457-479.
- Ruiz, R., Solé, Ll., Echeita, G., Sala, I., y Datsira, M. (2012). El principio de Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430
- Ryan, J. y Struhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 73-90.
- Sánchez, S., Díez, E., y Martín, A. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos*, 19, 121-131.
- Schelly, C., Davies, P. y Spooner, C. (2011) Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of postsecondary education and disability*, 24(1) 17-30.
- Strnadová, I., Hájková, V., y Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095.
- Tranter, D. (2012) Unequal schooling: how the school curriculum keeps students from low socio-economic backgrounds out of university. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (9), 901-916.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- UN. CRPD (2016). General comment N°4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>
- UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education