

Una educación universitaria inclusiva: ¿mito o realidad?

Inclusive University Education: Myth or Reality?

Por Marta MARAVER GONZÁLEZ¹ e Inmaculada GÓMEZ-HURTADO ²

Maraver González, M. y Gómez-Hurtado, I. (2024). Una educación universitaria inclusiva: ¿mito o realidad? *Revista RAES*, XVI(29), pp. 77-103.

Resumen

Este artículo de investigación teórica analiza el estado actual que presenta la inclusión educativa en el ámbito de la educación superior, centrándose específicamente en el panorama en España, haciendo un recorrido por los antecedentes. Se han analizado el tipo de barreras a las que se enfrenta el alumnado con necesidades educativas especiales, las prácticas más efectivas para atender a la diversidad en la educación superior, los retos que debe superar la educación inclusiva para lograr un grado óptimo de eficacia en la universidad y si los esfuerzos que se están realizando para alcanzar la inclusión educativa en el ámbito universitario están en consonancia con las necesidades educativas de su alumnado, según los parámetros de los propios estudiantes. El análisis y discusión muestra que se ha destacado positivamente el uso de metodologías activas y recursos didácticos inclusivos, así como la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje como elemento esencial en la búsqueda de una educación inclusiva y que existe un desconocimiento generalizado en referencia a las percepciones que el alumnado universitario con necesidades educativas tiene acerca de su propia inclusión, así como de la efectividad, o el tipo, de las medidas que se están poniendo en funcionamiento. En consecuencia, se subraya la necesidad de llevar a cabo más estudios que involucren activamente a este colectivo en los procesos de investigación.

Palabras Clave Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)/ diversidad, inclusión/ universidad/ barreras-retos/ educación/ metodologías activas/ recursos inclusivos.

Abstract

This theoretical research article analyzes the current state of educational inclusion in the field of higher education, focusing specifically on the situation in Spain, and reviewing the background. The type of barriers faced by students with special educational needs, the most effective practices to respond to diversity in higher education, the challenges that inclusive education must overcome to achieve an optimal degree of effectiveness in the university, and whether the efforts being made to achieve educational inclusion in the university environment are in line with the educational needs of its students, according to the parameters of the students themselves, have been analyzed. The analysis and discussion shows that the use of active methodologies and inclusive didactic resources, as well as the implementation of Universal Design for Learning as an essential element in the search for inclusive education has been positively highlighted and that there is a general lack of knowledge regarding the perceptions that university students with educational needs have about their own inclusion, as well as the effectiveness, or the type,

¹ Universidad de Huelva, España / marta.maraver811@alu.uhu.es / <https://orcid.org/0009-0007-6225-9236>

² Universidad de Huelva, España / inmaculada.gomez@dedu.uhu.es / <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>

of the measures that are being implemented. Consequently, the need to carry out more studies that actively involve this group in the research process is emphasized.

Key words Universal Design for Learning (UDL)/ diversity/ inclusion/ university/ barriers/challenges/ education/ active methodologies/ inclusive resources.

1. Introducción

La inclusión educativa es una forma de entender la educación desde la cual se defiende el acceso de toda la comunidad educativa a los entornos y programas de estudio. La aplicación de este principio de inclusión en las aulas se ve afectado por un alto número de variables, entre las que destacan el contexto jurisdiccional y el conocimiento que el profesorado tiene de este, así como otros aspectos que guardan relación con el profesorado: edad, sexo, percepción de auto-eficiencia, entre otros (Kefallinou et al., 2020; Wray et al., 2022).

Otros artículos dedicados a estudiar la inclusión específicamente en la educación superior se enfocan en la práctica docente, o le otorga gran importancia a la participación del estudiante como indicador de educación inclusiva, por encima de la propia respuesta a las necesidades de los grupos en situación vulnerable, el acceso o las adaptaciones (Cerezo, 2023; Partal et al., 2023).

No obstante, como expresó Julien (2024), aún existen algunas lagunas en referencia a la percepción que el alumnado con necesidades educativas especiales tiene acerca de su propios retos y experiencias. Julien considera que, para las instituciones y los agentes implicados en la educación, estar en conocimiento de estos aspectos es imprescindible para poder dar una respuesta adecuada que favorezca el aprendizaje.

En la mayoría de los casos, las investigaciones que trabajan para conocer las opiniones del alumnado con necesidades, emplean un enfoque pasivo, no participativo ni orientado al cambio. En este sentido, solo uno de ellos ofreció oportunidades reales de contribuir de forma abierta y productiva a los estudiantes que formaron parte del proceso (Dall'Asen & San-Martín-Ulloa, 2023).

Así pues, este documento pretende comprobar si los esfuerzos que se están llevando a cabo para alcanzar la inclusión educativa en el ámbito universitario están en consonancia con las necesidades educativas de su alumnado, según los parámetros de los propios estudiantes.

Con este fin, se lleva a cabo un recorrido por las investigaciones más relevantes de la educación inclusiva y su desarrollo en el ámbito universitario. Seguidamente, se toman en consideración aspectos referentes a la inclusión en sí misma, así como los factores que posibilitan o impiden su implementación en las aulas, al tiempo que se revisan y clasifican algunas herramientas en función de su capacidad para fomentar la inclusión educativa, centrándose específicamente en el panorama en España. Entre ellas, destacan el Diseño Universal para el Aprendizaje, las metodologías activas y los recursos didácticos que favorecen la accesibilidad.

Finalmente, se da paso a una discusión acerca de las conclusiones obtenidas a lo largo del proceso.

2. Marco teórico

2.1 Contextualización: la Educación como un derecho

La educación es una de las piezas imprescindibles que mantienen en marcha la compleja maquinaria que es nuestra sociedad actual. Por ello, se ha llegado a considerar el acceso a la educación como un derecho y una obligación de todas las personas, como ya estableció en 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta institución identificó como la principal función de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana, con una actitud de respeto y tolerancia hacia todas las personas, sin hacer distinción entre adultos y niños (Asamblea General de la ONU, 1948; Cisternas, 2010). A pesar de la importancia que se le otorgó entonces, la educación ha debido pasar por un largo proceso de transformación para alcanzar el estado en el que se encuentra a día de hoy.

Tabla 1. Antecedentes y orígenes de la Educación Inclusiva.

Año	Acontecimiento	Institución o autoridad
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos.	Asamblea General ONU
1959	Dinamarca incluye la “normalización” en su normativa.	Bank-Mikkelsen
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Reconoce el derecho de todos a la educación.	ONU
1969	Se redefine la “normalización”. Se introduce la accesibilidad.	Nirje
1978	El Informe Warnock introduce la integración.	Reino Unido
1990	Según la Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos, se deben atender las necesidades de todos.	UNESCO
1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales. Se introduce la educación inclusiva.	UNESCO
1997	Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas.	UNESCO
2007	Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos: derecho, equidad, relevancia y pertinencia.	UNESCO
2015	Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: educación de calidad.	ONU
2017	Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación.	UNESCO

Fuente: Asamblea General de la ONU, 1948; Jurado, 2009; Cisternas, 2010; Duk y Murillo, 2018; Blanco y Duk, 2019; Sanahuja, 2019; Valdivieso et al., 2022; Rapp y Corral-Granados, 2024.

Primeramente, es necesario diferenciar algunos de los términos referidos en la Tabla 1. En primer lugar, mientras que la normalización inició como una forma de ofrecer una vida cercana a la ordinaria a personas con discapacidad intelectual, más adelante empezó a estar relacionada con la necesidad de facilitar a estas personas la comprensión de espacios y normas sociales. Por otra parte, es necesario dedicar un momento a definir y diferenciar la integración y la inclusión (ver Tabla 2), que si bien pueden parecer cercanas, cada una representa una visión completamente diferente (Jurado, 2009).

Tabla 2. Integración VS Inclusión

Integración		Inclusión
Dar respuesta al alumnado con dificultades y/o discapacidad.	Objetivo	Creación de entornos educativos capaces de ofrecer una educación de calidad para todos y todas, sin hacer distinciones.
Está enfocada en las personas con discapacidad y los grupos marginales.	Destinatarios	Supone la inserción total de toda la comunidad.
Los cambios que producen son reducidos.	Grado de transformación	El tipo de cambio que exige sacude las raíces del sistema educativo y social.
Camufla las limitaciones para evitar que sean consideradas como “impedimentos” a la integración.	Limitaciones	Respeta las limitaciones como parte integral del individuo.
“Integrador” implica que busca la funcionalidad para las personas con discapacidad.	“Integrador” VS “Inclusivo”	“Inclusivo” implica que busca la funcionalidad para todo el mundo, independientemente de sus necesidades.
Recae en el alumnado con discapacidad, que debe ser capaz de adaptarse.	Responsabilidad	Recae en la comunidad y su obligación de crear un sistema funcional e inclusivo.
Hacer referencia a aquellas diferencias que nos separan.	Diversidad	Se entiende como la riqueza (cultural, social...) que da valor a un grupo.
Tiende a caer en generalizaciones y estereotipos.	Individualidad	Se valora la individualidad de cada persona.
Busca que las personas excluidas comprendan y sigan “la norma”.	“Normalidad”	Considera que todos somos distintos y que no hay nadie “normal”.
Considera que beneficia más a las personas con discapacidad.	Beneficio	Beneficia a todos y a todas.
La presencia de las personas con discapacidad en los entornos ordinarios se considera un indicador suficiente.	Indicadores	La presencia por sí misma no es un indicador suficiente, se debe buscar la participación y el éxito de todo el alumnado.
Se centra en dar respuesta a las necesidades.	Enfoque	Se centra en ofrecer una accesibilidad universal.

Fuente: Ainscow et al., 2006; Jurado, 2009; Thomazet, 2009; Hausstätter y Jahnukainen, 2014; Castillo y Garro, 2015; Corbet & Slee; 2016; Hall, 2018

En resumen, la inclusión busca ofrecer igualdad de oportunidades, favoreciendo la equidad con un diseño abierto, en el que cada individuo recibe lo que necesita para equilibrar la balanza.

Con estos conceptos en mente, se puede observar cómo, según queda reflejado en la Tabla 1, la tendencia a nivel internacional ha sido potenciar el enfoque inclusivo como un derecho universal, con el fin de ofrecer una educación de calidad en la que se abogue por la equidad, la participación y el desarrollo integral de todas las personas a lo largo de toda su vida (Torres, 2006; Cisterna, 2010; Ainscow et al., 2013; Corbett y Slee, 2016; Torres et al., 2023; Rapp y Corral-Granadas, 2024).

Más concretamente, en relación a la inclusión, ha sido necesario dar muchos pasos para fomentar la atención a la diversidad y, como señala Torres, “*abrir el lente estrecho con que suele mirarse el “derecho a la educación”* (2006, p.1-2), que habitualmente se inclina a relacionarse únicamente, o mayoritariamente, con las primeras etapas del sistema educativo, dejando en un segundo plano la educación superior. La investigación en educación inclusiva ha ido creciendo y evolucionando, también en diferentes líneas de investigación que incluyen la inclusión en la universidad (Lorenzo-Lledó et al., 2024).

Si bien hay datos que reflejan unos niveles más reducidos de exclusión en la etapa universitaria con respecto a otras, también se ha determinado que hay barreras que impiden o dificultan el acceso de personas que presentan ciertas discapacidades. Estas limitaciones consisten, mayoritariamente, en la falta de disposición de las instituciones a la hora de atender las necesidades educativas asociadas a dichas discapacidades (Torres et al., 2023, como se citó en Viñas et al., 2023), siendo el profesorado también un agente importante para la inclusión en la universidad (Lopatina et al., 2024).

2.2 La Inclusión Educativa

Una preocupación importante de la mayoría de los países del mundo es construir un sistema educativo que responda a la diversidad de todas las personas (Ainscow, 2021). La UNESCO (2021) remarca que el objetivo de la inclusión es reformar los sistemas educativos considerando que todas las escuelas ordinarias puedan adquirir la capacidad de educar a todo el estudiantado de sus comunidades locales.

No se debe caer en el error de pensar que el alumnado con discapacidad es el único que se beneficia de la educación inclusiva, o que su condición le convierte automáticamente en alumnado con necesidades, pues, y aunque puede existir una relación entre ambos factores, ambos grupos son independientes (Julien, 2024). La educación inclusiva va más allá de una atención al alumnado más vulnerable: es una forma de entender la educación considerando la diferencia como un valor y priorizando la preocupación por dar respuesta a las características individuales de todo el alumnado.

La Declaración de Salamanca y su Marco de Acción instauran las bases de la educación inclusiva y defienden los principios que aún hoy se pretenden conseguir con la misma. La inclusión debe centrarse especialmente en estos conceptos: la amplia diversidad de necesidades de niños y niñas, la diferencia como valor, las escuelas se deben adaptar, las personas con discapacidad deben estar en las escuelas, la participación comunitaria como aspecto principal, una pedagogía centrada en el alumno, la flexibilidad del currículum, los recursos y apoyos necesarios, la defensa por los derechos humanos... consiguiendo a través de la inclusión la creación de una sociedad y la eficacia y eficiencia del sistema educativo.

Figura 1. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en España.

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

Aquel que puede presentar, en un período de su escolarización o a lo largo de la misma, una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar NEE, dificultades de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, o precisar de acciones de carácter compensatorio.

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

“Aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo”. (p.42. Artículo 73. Ámbito)

Fuente: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

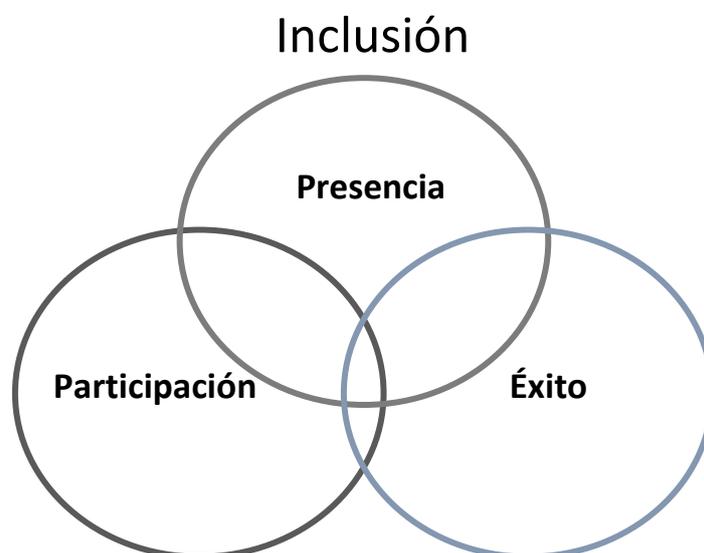
La Figura 1 recoge el alumnado con necesidades que es reconocido en España según la ley. En ella se puede apreciar cómo, si bien la presencia de una discapacidad no implica directamente la existencia de NEE, del mismo modo que existe alumnado con necesidades educativas que no presenta ningún grado de discapacidad, en la mayoría de los casos la discapacidad sí que desencadenará la necesidad de proveer ciertas adaptaciones para que la inclusión sea una realidad en las aulas.

Aunque se defiende un concepto de inclusión preocupado por todos los educandos, el interés por la inclusión de estudiantes con discapacidad sigue siendo un aspecto esencial para las políticas internacionales. Así lo recalca la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), al declarar:

garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad. (p.3)

A día de hoy, la educación inclusiva no es un considerada un hecho, sino un proceso que implica a toda la comunidad educativa, valora y reconoce las características personales de los individuos y ofrece al alumnado una educación de calidad en el aula ordinaria, abogando por los principios de equidad y accesibilidad (Ainscow, 2020; Vargas-Castro et al., 2024; de la Claridad & Pino, 2024; Brioso & Sánchez, 2024). Es relevante destacar el hecho de que, para que se produzca la inclusión, el proceso de enseñanza aprendizaje se debe llevar a cabo en el mismo espacio, es decir, se debe asegurar la presencia de todo el alumnado, como señalan Ainscow et al., (2006), más allá de la presencia física. Solo se puede hablar de inclusión cuando, además, se busca la participación y el éxito de todo el alumnado:

Figura 2. Inclusión.



Fuente: elaboración propia a partir de Ainscow (2006).

La participación hace referencia a la necesidad de ofrecer experiencias de calidad, así como oportunidades para formar parte del grupo y compartir las perspectivas personales, a todos los estudiantes; mientras, el éxito se refiere a la importancia de favorecer el entorno para posibilitar que el alumnado en su totalidad pueda avanzar en la consecución de sus objetivos, superando las etapas y los retos que se le planteen.

La UNESCO (2021) remarca que el objetivo de la inclusión es reformar los sistemas educativos, lo cual implica y necesita que todas las escuelas ordinarias puedan adquirir la capacidad de educar a todos los niños y niñas de sus comunidades locales

En definitiva, la inclusión, ya sea educativa o llevada a otros ámbitos sociales, ha sido reconocida como una forma efectiva de luchar contra la exclusión.

2.2.1 Barreras que impiden o dificultan la Inclusión

No se puede negar el hecho de que, incluso a día de hoy, se siguen enfrentando una serie de barreras que dificultan la implementación de la inclusión. Entre las más relevantes, se encuentran la falta de formación del profesorado, seguida por la carencia de accesibilidad física y de recursos accesibles (Ainscow & Echeita, 2011; Brioso & Sánchez, 2024).

No debe pasar desapercibido el hecho de que la diversidad en sí misma no se encuentra entre las barreras mencionadas, ya que, la variedad en el aula, lejos de ser una dificultad, debe ser entendida como riqueza, y como un recurso didáctico en sí mismo (León & Crisol, 2024).

Por otro lado, numerosos estudios han demostrado a lo largo de los años el impacto que tienen las competencias sociales y emocionales del alumnado en su desempeño académico, las cuales, a su vez, se ven afectadas por las políticas educativas y la presencia o ausencia de barreras. Estas pueden afectar negativamente al sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, y por tanto, a su grado de inclusión (Llorent et al., 2024).

El VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español (Viñas et al., 2023) lleva a cabo un estudio para determinar las barreras que destacan a nivel universitario, las cuales pueden verse recogidas en la Tabla 3. Aún así, la mayor dificultad existente para construir una universidad inclusiva está estrechamente ligada a la idea de relacionar la inclusión educativa y social con la atención al alumnado con discapacidad. Por ello, la mayoría de los estudios que hablan de inclusión en la universidad se refieren a la inclusión de las personas con discapacidad, o más bien a la integración de las mismas en la institución (Moriña et al., 2015; Matos et al., 2020).

Tabla 3. Barreras Educativas en la Educación Superior

1º	Barreras arquitectónicas	Principalmente debido a la falta de edificios accesibles (sin ascensores, rampas o con tarimas o puertas excesivamente estrechas).
2º	Falta de adaptaciones	En los exámenes y/o en los materiales educativos que emplea el profesorado para impartir su docencia.
3º	Relaciones con el profesorado	Deficientes debido a la falta de sensibilización.
4º	Otros aspectos	Problemas administrativos relativos a los trámites que se deben realizar en las instituciones, problemas en la relación con otro alumnado o con el personal no docente, entre otros.

Fuente: Viñas et. Al. (2023)

2.2.2 Medidas de atención a la diversidad: su papel en la educación inclusiva

En el ámbito escolar, estas barreras se ven abordadas mediante las medidas generales y específicas de atención a la diversidad, recogidas en la Tabla 4. Estas medidas permiten al personal docente realizar cambios que favorezcan la inclusión, y que pueden (y deben) llevarse a cabo a nivel de aula siempre que sea posible, ya que, en la mayoría de los casos, supondrán una mejora de la calidad educativa de todo el grupo. La importancia de recurrir a estas medidas queda reflejada en la LOMLOE (2020), que señala que se deben realizar acciones que aseguren la presencia, participación o aprendizaje de los grupos sociales que se encuentren en riesgo de inclusión, para que puedan acceder a una educación inclusiva. Nótese que, aunque su discurso se parece al presentado por Ainscow y Echeita, no se hace referencia explícita a la búsqueda del “éxito del aprendizaje”, aunque este puede estar implícito (Ainscow & Echeita, 2011; León & Crisol, 2024).

Tabla 4. Medidas Generales y Específicas de Atención a la Diversidad

	Generales	Específicas
Destinatario	Todo el alumnado	Alumnado con NEAE
Tipo de recursos	Recursos personales y materiales generales	Recursos personales y materiales específicos
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor. - Desdoblamientos de grupos en las áreas de carácter instrumental. - Agrupamientos flexibles - Acción tutorial - Metodologías activas 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de Acceso: estas pueden ir desde la adaptación de material hasta la implementación de un Sistema Aumentativo y/o Alternativo de Comunicación, o SAAC. - Adaptaciones Curriculares Significativas- - Programas Específicos: que desarrollan áreas implicadas en el aprendizaje. - Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

Fuente: Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad; Órdenes de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

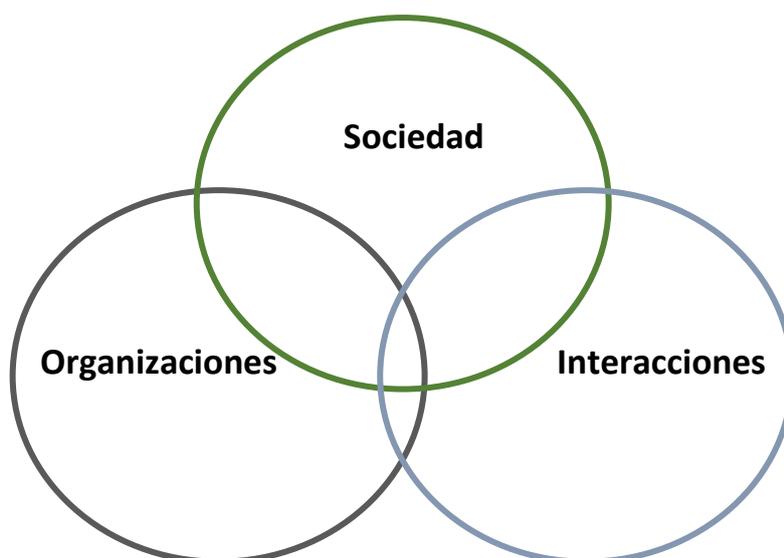
Las medidas mencionadas anteriormente son efectivas para hacer frente a los retos que supone la búsqueda de la inclusión en las aulas de educación infantil, primaria, e incluso en la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, una vez que este alumnado llega a la universidad, se encuentra con una situación completamente diferente, ya que estas medidas citadas en la Tabla 4 no forman parte del panorama legislativo en la educación superior, por lo que cabe preguntarse, ¿de qué forma se está llevando a cabo la atención a la diversidad en esa etapa?

2.3 La Universidad Inclusiva: ¿Mito o Realidad?

La inclusión es un concepto complejo en el que interactúan diferentes entidades, personas y entornos. Como se muestra en la Figura 3, Qvortrup y Qvortrup (2018) diferencian tres dimensiones que deben considerarse a la hora de abordar la inclusión, por su capacidad de actuar de diferentes formas con cada una de ellas. La primera, la sociedad, hace referencia a las actividades sociales (participación en el mercado laboral o en actividades deportivas; visitas a lugares artísticos, como el teatro; la política...), que en el aula puede reflejarse como subsistemas sociales. Estos sistemas se desarrollarán de una u otra manera en según el funcionamiento de la sociedad, siendo un reflejo de la misma, y facilitando la creación de organizaciones (participar en el nivel organizativo implica ser socio o miembro de un cierto grupo, ya sea laboral, relativo al ocio...) e interacciones (participación menos formal en grupos menos definidos, como puede ser una comunidad). Ambos (intenciones y organizaciones) pueden ser un motor a

través del cual dar a conocer las necesidades y preocupaciones de los individuos, de forma que la sociedad pueda interceder sobre ellas (Qvortrup y Qvortrup, 2018; Rapp y Corral-Granados, 2024).

Figura 3. Comunidades en relación a la inclusión educativa.



Fuente: elaboración propia a partir de Oyortrup y Oyortrup (2018)

Teniendo esto en cuenta, se puede comprender cómo la sociedad puede dar respuesta a las necesidades de distintos grupos a través de la legislación, pues esta permite asegurar los derechos básicos de las personas. Sin embargo, en estos casos, nos encontramos ante un acto que aboga por la integración, sin llegar a alcanzar la inclusión, pues su aplicación no supone un cambio profundo en el entendimiento de la estructura educativa y social de la enseñanza superior (Rapp y Corral-Granados, 2024).

A continuación, se va a llevar a cabo un breve análisis acerca de cómo se ha respondido a la diversidad desde la perspectiva legislativa en España.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) incorpora los principios de igualdad de oportunidades, y declara, que se debe prestar especial atención a las personas que presenten algún tipo de discapacidad, para garantizar su acceso y participación, de nuevo, sin hacer mención al éxito. En esa misma línea se mueven la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (2013) y el Estatuto del Estudiante Universitario, RD 1.791/2010 o. En este sentido, se entiende que la normativa que ha estado vigente durante más de una década ha dejado de lado los aspectos referentes, no solo al éxito, sino también a la permanencia del alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales, lo que justifica el alto índice de abandono de estudios superiores de este colectivo (Ainscow & Echeita, 2011; Sánchez-Gelabert & Elias, 2017; Aguilar et al., 2019).

En la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), se toman en consideración las personas con discapacidad, determinando que todas las instituciones deben garantizar el acceso, no sólo en términos de reserva de plazas, que constituyen el 5% en todos los ámbitos, sino en también en referencia a: entornos, planes de estudio, actividades, programas de movilidad, etc.

Además, a diferencia de la LOMLOU, otorga relevancia a la permanencia del alumnado con discapacidad en el sistema, más allá del propio acceso. Sin embargo, las medidas que se establecen son de carácter económico en su mayoría, principalmente becas, ayudas, y equidad en el acceso a programas de formación y movilidad. Adicionalmente, se declara la necesidad de contar con un servicio de atención a la diversidad, así como de asegurar la no discriminación por razones de género; origen étnico, racial; religión, convicción, edad, nacionalidad, discapacidad, entre otros. A pesar de que esta ley es explícita al declarar tolerancia cero ante la discriminación, no entra en detalles acerca del día a día en las aulas, cómo mejorar la práctica docente para alcanzar ese objetivo, o respecto al tipo de medidas de atención a la diversidad que pueda ser empleadas para asegurar ese acceso y permanencia en la educación.

En consecuencia, parece quedarse corta en su afán por buscar la inclusión en el ámbito universitario. Por poner un ejemplo, en un estudio comparativo de experiencias de vida entre alumnado universitario con Síndrome de Asperger entre España y el Reino Unido se concluyó que, en ambos casos, el alumnado se preocupaba principalmente por las interacciones sociales, sus intereses, el ambiente y los mecanismos de apoyo. Cabe señalar que ninguno de estos aspectos se ha considerado a la hora de regular los apoyos en la educación superior en España (Casement et al. 2016). Por ello, a pesar de que estas medidas (reserva de plazas, concesión de ayudas económicas...) efectivamente son de ayuda para favorecer el acceso y la permanencia del alumnado con discapacidad a los estudios universitarios, no responden directamente a muchas de las preocupaciones del alumnado con necesidades de la educación superior.

Con todo, surge una nueva pregunta, ¿existe la universidad inclusiva?

Según los datos del VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español, solo en el curso 2021-2022, las universidades españolas contaron con un total de 22.000 estudiantes con discapacidad matriculados, de los cuales algo más de la mitad asistía a las aulas de forma presencial, mientras que el resto escogía la opción de la educación a distancia. Teniendo en cuenta la población total, esta cifra refleja que un 2% del alumnado universitario presenta, al menos, una discapacidad reconocida (Viñas et al., 2023).

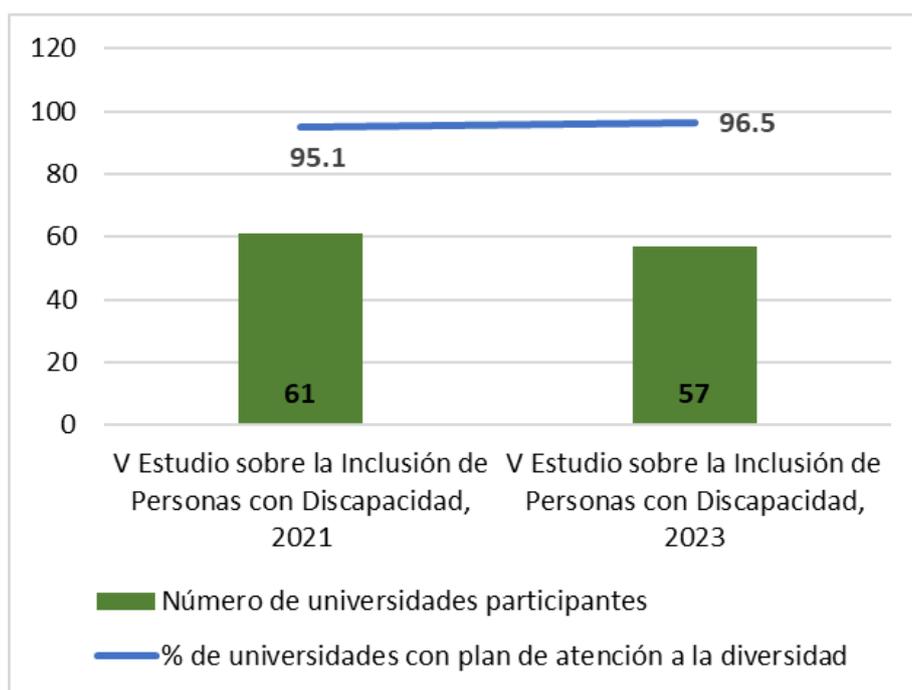
Considerando que hace unos años, sólo alrededor el 0,5% del alumnado universitario en España presentaba discapacidad, se puede ver que ha habido un incremento de la población con discapacidad que alcanza la enseñanza superior en el país (Ocampo, 2018).

Sin embargo, el enfoque que se quiere destacar va más allá de que un estudiante con discapacidad debe tener una adecuada accesibilidad a todo el conocimiento y todos los contextos universitarios; lo que debemos entender al fin es que la inclusión va más allá de la educación especial. La escuela debe ser un motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor que nos permite concebir que todos tienen derecho a la educación y pueden ser partícipes de la misma (Ainscow et al., 2006). Por tanto, en el ámbito universitario, la inclusión debe ser, con más razón, un factor clave para el cambio social y de actitudes, buscando la igualdad y la equidad, considerando las diferencias como un valor intrínseco de la persona que nos hace tener una mirada distinta de la educación, centrada en la respuesta a la diversidad en el aula universitaria. Hablar de educación inclusiva es hablar de una educación de todos y todas. Una educación que no deja a nadie atrás, que considera las diferencias humanas como una riqueza inherente al ser humano; una educación holística que se centra en la persona y le da opciones para responder a sus características y demandas (Elizondo, 2020).

Del mismo modo que el estado responde a las demandas de la sociedad, una institución educativa debe recurrir a la creación su propia documentación y regulación que permita recoger los protocolos y medidas que aseguran la inclusión de su comunidad, pues la puesta en marcha de prácticas inclusivas requiere contar con un respaldo estructurado y coherente al que todos los miembros de la comunidad puedan recurrir (Valdés y Fardella, 2022; Rapp y Corral-Granados, 2024).

Siendo conocedoras de las dificultades que limitan el aprendizaje, la mayoría de las universidades han establecido planes de atención a la diversidad, que establezcan los protocolos por los cuales la comunidad educativa puede trabajar para reducir o eliminar estas barreras. Específicamente, como se muestra en la Figura 4, de una muestra de 61 universidades que participaron en el V Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad, el 95.1% contaba con este plan, mientras que en el VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad esta cifra sube al 96.5 %, con una muestra ligeramente menor, que contó con 57 universidades participando (Viñas & Andrés, 2021; Viñas et al., 2023).

Figura 4. Índice de Planes de Atención a la Diversidad en la Universidad.



Fuente: elaboración propia a partir de Viñas & Andrés (2021) y Viñas et al., (2023).

Aunque las cifras pueden ser consideradas realmente positivas, también señalan que actualmente se pueden encontrar universidades que no cuentan con un Plan de Atención a la Diversidad propio, y que, por tanto, no puede asegurarse que la educación que ofrece se esté basando completamente en los principios de igualdad, equidad y acceso. Una de las que pertenecen a este grupo es la Universidad de Huelva, la cual, a pesar de contar con una Oficina de Atención a la Diversidad que se encarga de atender al alumnado en riesgo de exclusión, así como a aquel que presenta necesidades educativas especiales, hasta la fecha no tiene un plan propiamente dicho. Sin embargo, cabe destacar que el 27 de junio de 2023 se aprobó una declaración de intenciones para la adopción de medidas de acción positiva y de igualdad para los miembros de la Universidad de Huelva con Discapacidad, que, se espera, sea un paso en la dirección adecuada para fomentar la creación de un plan en el futuro.

2.4 Prácticas Inclusivas

De entre los factores que más pueden afectar al grado de inclusión educativa, la práctica docente es de los que más destacan, por su capacidad de influir en el alumnado. Está sujeta a la percepción del profesorado acerca de su propia autosuficiencia con respecto a la inclusión, así como a su actitud hacia la educación inclusiva en sí misma (Wray et al., 2022).

Figura 5. Factor importante en el desarrollo de la educación inclusiva en la universidad.



Fuente: elaboración propia a partir de Wray et al., (2022).

Un hecho que puede pasar fácilmente desapercibido es que, habitualmente, los impedimentos que dificultan el aprendizaje del estudiantado con y sin necesidades no difieren excesivamente. De la misma manera, las prácticas que benefician a uno de los grupos, pueden también favorecer al otro, así como al conjunto de estudiantes que no pertenecen a ninguno de los anteriores y no necesitan de una atención especializada. En otras palabras, la universidad debe entender sus prácticas inclusivas como una forma de emplear la heterogeneidad de las aulas a su favor, en lugar de algo contra lo que tienen que luchar (Moriña et al., 2013; Paz-Mandonado & Silva-Peña, 2021).

Si bien es cierto que la formación respecto a las prácticas inclusivas es imprescindible para que el profesorado universitario pueda hacer frente a las necesidades fruto de la variedad de las aulas, y que por tanto la organización de estos cursos debería ser una obligación de las instituciones, esta no es la única estrategia al alcance de los docentes (López, 2021; Paz-Maldonado et al., 2022). Más allá de asesorar al alumnado con necesidades educativas, los servicios de atención a la diversidad cumplen la función de asesorar al profesorado a la hora de adaptar su labor docente a las características de su alumnado.

Aunque cada caso es único, y requiere atención individualizada, hay algunas constantes que se repiten en la mayoría del alumnado. Principalmente les preocupa la falta de organización o predictibilidad en las clases o los trámites administrativos, y la rigidez de los procesos y la falta de flexibilidad en las tareas, exámenes o presentaciones (Moriña & Carballo, 2020).

Siendo las dificultades principales las mismas para la mayor parte del alumnado, las prácticas inclusivas que den respuesta a estas dificultades también deben ser, en mayor parte, de carácter general (tomando como referencia los ejemplos reflejados en la Tabla 4). A diferencia de lo que se podría pensar, no es necesario que estén diseñadas pensando específicamente en un tipo de alumnado, sino que deben ser lo suficientemente flexibles y abiertas como para que cualquier estudiante las encuentre adecuadas (Muntaner-Guasp et al., 2022).

2.4.1 El Diseño Universal para el Aprendizaje en la enseñanza superior

Al leer acerca de la educación inclusiva, no pueden pasarse por alto las múltiples menciones que se hacen del Diseño Universal para el Aprendizaje o DUA, fruto de sus numerosas atribuciones para fomentar la inclusión, especialmente su capacidad para mejorar la accesibilidad, desarrollando un currículum más flexible, que puede ser moldeado para adaptarse a las necesidades, capacidades y preferencias del alumnado, eliminando las barreras que se interponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez-Gómez & López, 2020).

Tiene su origen en los años 80, como un diseño atribuido al CAST (Center for Applied Special Technology) y está fundamentado en tres principios que, como se muestra en la Tabla 5, se relacionan con las tres redes neuronales que están implicadas en el proceso de aprendizaje, y a su vez, se dividen en tres pautas, con sus respectivos puntos de verificación (Alba, 2019; Cortés et al. 2021; Ordoñez & Pérez, 2022).

Tabla 5. Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

	Principio	Redes
Primero	Proporcionar múltiples formas de representación	De conocimiento
Segundo	Proporcionar múltiples formas de participación	Estratégicas
Tercero	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	Afectivas

Fuente: elaboración propia.

A través de estas pautas se puede flexibilizar y abrir el currículum, ofreciendo oportunidades reales de alcanzar aprendizajes significativos a todos los educandos, y abogando por la igualdad de oportunidades (Cortés et al. 2021).

Un ejemplo para ilustrar esta flexibilización es el que se muestra en la Tabla 6, en la cual se parte de los tres principios para ejemplificar cómo podría llevarse a cabo el diseño de una actividad, así como el impacto que esta tendría en el desarrollo educativo del alumnado.

La Tabla 6 representa una forma de abrir el currículum, lo que en sí mismo favorece la inclusión y la equidad, pues permite que cada persona ajuste su proceso de aprendizaje según sus características personales (Iniesto y Busso, 2023).

A pesar de que hay una amplia variedad de estudios a nivel internacional que respaldan la efectividad del DUA en contextos educativos como medio para alcanzar la inclusión, es necesario tener en cuenta algunos matices (Tenecela et al., 2020). Por un lado, se deben considerar qué metodologías y recursos son los más adecuados para combinarlos con él, a fin de obtener los mejores resultados posibles en cada caso. Por otro lado, como señala Elizondo (2020), su implementación en el ámbito universitario es relativamente reciente, y, por lo tanto, aún no se ha recabado tanta información sobre ella como en otros ámbitos.

Tabla 6. Aplicación práctica del DUA

Principio	Tercero	Primero	Segundo
Mejora	Motivación	Representación	Expresión
Aplicación	Partir de los intereses del alumnado y/o permitir que desarrollen sus pasiones a través del trabajo.	Ofrecer la información a través de diferentes soportes y con más de un formato, dando libertad de elección para que el alumnado se forme.	Permitir que el alumnado elabore la información y presente sus resultados con libertad, usando el formato que más se ajuste a su forma de aprender.
Efecto	Mejora la implicación e iniciativa de los estudiantes, al permitir que sean los protagonistas de su propio aprendizaje.	Elimina las barreras de acceso al conocimiento, permitiendo ajustarse a las capacidades y al estilo de aprendizaje de cada estudiante.	Fomenta el uso de diferentes herramientas y estrategias para construir aprendizajes, permitiendo que cada estudiante saque el máximo partido a sus potencialidades.
Ejemplo	El proyecto final de una asignatura de electrónica será crear un dispositivo que esté programado para dar un servicio, dejando libertad para que el alumnado elija el tipo de aparato.	Durante el periodo de formación e investigación, se proveerá al alumnado de documentación escrita, vídeos explicativos, prácticas presenciales, supuestos prácticos y simuladores.	A la hora de presentar el proyecto, se podrá optar por grabar un vídeo, llevar a cabo una presentación, entregar un documento escrito, y presentar la información mediante esquemas, visual thinkings, mapas mentales, ejemplos prácticos...

Fuente: Alba, 2019; Sánchez-Gómez y López, 2020; Cortés et al. 2021

2.4.2 Metodologías activas

Con el fin de promover el aprendizaje significativo, mejorar la motivación, el compromiso y la toma de decisiones, surgen las metodologías activas. Estas pueden dar respuesta a un alumnado diverso e incorporar los principios del DUA y otros recursos inclusivos en su diseño, aumentando su efectividad (Rocha, 2020; Del Olmo et al., 2020). Recordemos, además, que pueden considerarse medidas generales de atención a la diversidad, precisamente por su potencial para reducir las barreras educativas, como quedó señalado en la Tabla 4.

Las metodologías activas son aquellas que emplean procedimientos a partir de los cuales se sitúa al alumno bajo el foco, para que construya su propio aprendizaje, planificando la enseñanza en torno a él y favoreciendo que tenga un rol activo en todo el proceso (Rocha, 2020; Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2020).

No están asociadas a una sola etapa educativa, por lo que pueden ser implementadas desde la educación infantil hasta la universidad, y, aunque su uso no asegura la inclusión, sí que ofrecen ese entorno abierto y flexible en el que la inclusión puede ser posible (Rocha, 2020; Ordoñez & Pérez, 2022).

Algunas de las metodologías que destacan por su capacidad para favorecer la inclusión son las que se muestran en la Tabla 7 (Kefallinou et al., 2020; Rocha, 2020; Del Olmo et al., 2020; Ordoñez & Pérez, 2022).

Tabla 7. Metodologías activas que favorecen la inclusión

Metodología	Descripción	Referencias
Aprendizaje colaborativo	Involucrar al alumnado en el mismo aprendizaje, favoreciendo el sentimiento de pertenencia y el aprendizaje significativo.	Abanto, 2022.
Gamificación	Aplicación de estrategias (mecánicas y dinámicas) de los juegos al aprendizaje.	Casaus et al., 2020.
Aula invertida o Flipped classroom	Programación invertida del tiempo de clases, que destina el tiempo de aula a la realización de actividades, dejando el estudio de la teoría fuera.	Gonzales, 2021.
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Proceso por el cual el alumnado propone, planea, crea, implementa y evalúa proyectos aplicables y cercanos a su contexto.	Vallina de los Ríos & Pérez, 2020.
Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr)	La adquisición de nuevos aprendizajes toma como piedra angular una problemática que el alumnado debe tratar de resolver.	Espinoza, 2021.
Aprendizaje Servicio (ApS)	Vinculación del ámbito académico, objetivos y contenidos, con el servicio a la comunidad.	Andrade y López, 2023.
Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) o Thinking-Based Learning	El docente adopta un rol secundario en el aprendizaje del alumnado, que desarrolla su pensamiento crítico con la guía del profesorado.	Gutiérrez et al., 2020.
Tutoría entre iguales	Organización del aprendizaje basado en la agrupación del alumnado por parejas que deben trabajar para alcanzar un mismo objetivo.	Sanahuja et al., 2022.

Fuente: elaboración propia.

En su mayoría, las metodologías didácticas activas fomentarán el trabajo colaborativo entre el alumnado, favoreciendo la aparición de líderes sociales en los subsistemas de la sociedad de Qvortrup y Qvortrup (2018). Estos líderes y este tipo de agrupaciones tienen el potencial de favorecer la inclusión educativa, siempre que se mantenga como enfoque principal proporcionar una educación integral y democrática, asegurando la participación activa de todo el grupo (Valdés y Fardella, 2022).

Concretamente, destaca el Aprendizaje Servicio, por su capacidad para mejorar la actitud hacia la diversidad como elemento enriquecedor, así como los valores de la inclusión en general (Bandyopadhyay et al., 2021).

2.4.3 Recursos Inclusivos y sus retos

Los recursos didácticos inclusivos son aquellas herramientas cuya implementación favorece la inclusión. Las tendencias más recientes de la atención a la diversidad subrayan una estrecha relación con los recursos diseñados según los principios del DUA, siendo este un medio para garantizar el carácter multidisciplinar de los recursos que facilita su creación y empleabilidad como elemento inclusivo (García-Prieto et al., 2021; Iberonex, 2023).

Por tanto, teniendo en cuenta que la educación inclusiva sólo puede alcanzarse mediante el uso de recursos personales, espaciales y materiales como los que se recogen en la Tabla 8, que hagan realidad las expectativas de accesibilidad al currículum y permitan el desarrollo integral del alumnado (tanto a nivel cognitivo como personal y social), la reducida cantidad de estos recursos, así como la falta de formación específica que permita aprovechar al máximo sus ventajas, son algunos de los retos que se debe superar para convertir la inclusión en una realidad (Lindner & Schwab, 2020; Paseka & Schwab, 2020; Iberonex, 2023).

Tabla 8. Recursos Inclusivos

Recurso	Personales	Materiales		
Tipo	General	Específico	Baja tecnología	Alta tecnología
Coste	Alto		Reducido	Alto
Ejemplos	Tutor/a, maestros y maestras de área.	Orientadores especialistas del Equipo de Orientación, maestros especialistas en audición y lenguaje y en pedagogía terapéutica...	Material de escritura adaptado de elaboración manual, cuadernos personalizados, licornios...	Dispositivos electrónicos provistos con softwares propios de los SAAC, u otros programas educativos...

Fuente: elaboración propia.

Una preocupación que surge a la hora de considerar los recursos como un factor de obligado cumplimiento para la inclusión es el aspecto financiero. Por un lado, se sabe que los recursos tecnológicos y digitales son herramientas muy funcionales a la hora de atender las necesidades de una comunidad educativa diversa, y sin embargo, suponen unos costes habitualmente muy elevados. Se podría pensar que en las aulas universitarias salvan algunas barreras que surgen en las aulas de la enseñanza básica, porque no hay controversia con respecto al uso de la alta tecnología, el M-learning (mobile-learning o aprendizaje a través del móvil) y el alumnado puede costearse su propio dispositivo, pero una revisión sistemática de 2021 reveló que, debido a la falta de capacitación del profesorado, no podía producirse una integración funcional de las TIC en el contexto universitario, pues su uso no desencadena necesariamente en un mejor aprendizaje para el alumnado (Fernández et al., 2021; Cobeña et al., 2023).

Por otro lado, como ya se mencionó anteriormente, el mayor indicador de inclusión viene dado por el profesorado, su práctica, su expectativa de autoeficacia y su actitud, ya que es la propia versatilidad de la naturaleza humana la que ofrece más adaptabilidad. Así, son los recursos personales los que pueden dar mejor respuesta a una comunidad estudiantil diversa, siendo también los más complejos. Esto se debe tanto al alto coste que supone mantener su sueldo, como al hecho de que estos recursos requieren de una formación que debe ser adecuada y permanente, que también debe ser financiada. Estos factores, en conjunto con el alto ratio de las aulas, constituyen otro de los retos de la implementación de recursos inclusivos (Gajardo & Torrego, 2020; Peperkorn et al., 2021).

3. Discusión y conclusiones

A pesar del largo recorrido por el que ha tenido que pasar la educación inclusiva para llegar al punto en el que se encuentra día de hoy, la mayoría de las investigaciones señalan que aún queda mucho camino por recorrer, especialmente en el campo de la educación superior.

Tras una revisión de la bibliografía, analizando los principales autores y líneas relacionadas con la educación inclusiva en la universidad, se ha podido comprobar que hay una gran variedad de estudios que identifican las prácticas docentes más adecuadas para dar una respuesta óptima a la diversidad de las aulas. Es más, se ha demostrado repetidamente que, con frecuencia, el ambiente creado por las metodologías didácticas activas, y potenciado por los recursos inclusivos y el DUA, favorece, no solo al alumnado con necesidades educativas, sino a todo el conjunto de estudiantes. Esto debido, en parte, al enorme trabajo de flexibilización del currículum que

cumplen estas herramientas (Moriña et al., 2013; Paz-Mandonado & Silva-Peña, 2021; Muntaner-Guasp et al. 2022).

La naturaleza del DUA defiende que un solo diseño puede dar respuesta a las necesidades, intereses y capacidades de todo el estudiantado, demostrando que la verdadera inclusión se encuentra al alcance de la mano, y que se puede, no solo soñar, sino contribuir a crear una educación para todos y todas. Con un panorama en el que la diversidad enriquece las aulas, como el que presentan a día de hoy universidades de todo el mundo, este diseño nos muestra cómo es posible atender a todos desde un mismo enfoque, como se ejemplifica en la Tabla 6.

No obstante, existen aún multitud de barreras que siguen haciendo frente a la plena inclusión, muchas de las cuales vienen dadas por las propias instituciones y su falta de predisposición para acoger las necesidades educativas del alumnado con discapacidad o situación vulnerable, interponiendo barreras arquitectónicas, administrativas y educativas en su paso por la universidad (Viñas et al., 2023).

Así mismo, la actitud negativa hacia la diversidad de algunos de los docentes de educación superior o el hecho de que muchos carecen del conocimiento necesario para dar respuesta a un alumnado tan heterogéneo, son otros aspectos a considerar. Esta falta de sensibilización, en conjunto con el desconocimiento para emplear herramientas (metodologías activas, DUA y recursos didácticos inclusivos) para transformar su práctica docente en un elemento integrador, son de los retos más señalados a la hora de identificar los impedimentos que encuentra la inclusión en las universidades (Del Olmo et al., 2020; Kefallinou et al., 2020; Lindner & Schwab, 2020; Paseka & Schwab, 2020; Rocha, 2020; Sánchez-Gómez & López, 2020; Ordoñez & Pérez, 2022; Wray et al., 2022; Iberonex, 2023). La formación del profesorado es un elemento esencial para el desarrollo de una inclusión educativa real, es necesaria una formación específica debido, no solo a la necesidad de atender a todo el alumnado, sino a lo imprescindible que se está haciendo atender al alumnado con algún tipo de diversidad funcional, cognitiva o sensorial (Saade et al., 2024). La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el Informe sobre Formación del Profesorado para una educación inclusiva considera que existen cuatro elementos fundamentales en el profesorado que quiera llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo, estos son:

Figura 6. Elementos que debe tener el profesorado que defienda una mirada inclusiva.



Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez (2012).

Entre ellos destaca el desarrollo profesional permanente del profesorado, la necesidad de que el docente esté en continúa formación para dar una respuesta a la diversidad de su aula adecuada, reflexionando a lo largo de su profesión con una formación inicial adecuada que sirva como base de una educación para todos y todas.

La capacitación permite al personal docente comprender mejor a todo su alumnado, ajustando sus expectativas y mejorando su desempeño en la aplicación de prácticas inclusivas, aunque esta formación no mejorará por sí misma la actitud general del profesorado hacia el alumnado con discapacidad. En consecuencia, se debe apostar más frecuentemente por metodologías que favorezcan las mejoras actitudinales, como el aprendizaje Servicio (Bandyopadhyay et al., 2021) y desarrollar más proyectos específicos de sensibilización deben ser puestos en marcha para eliminar las barreras actitudinales que, junto a tantas otras, impiden la aplicación de la verdadera inclusión en el ámbito universitario (Kisbu-Sakarya y Doenyas, 2021). Estas barreras pueden no percibirse a simple vista, como lo hace la ausencia de una rampa (barrera arquitectónica) o la falta de flexibilidad en el currículum, pero eso no reduce el impacto negativo que tiene en el alumnado que se enfrenta a ellas cada día (Bodhi et al., 2021).

Aunque no se puede pasar por alto que las tasas de exclusión se han visto reducidas recientemente, una visión más amplia de la problemática, que involucre de forma activa y participativa al alumnado que se ve más claramente afectado por estas medidas, podría arrojar más información sobre el método de afrontamiento de las barreras que se interponen en la implementación de la inclusión educativa en la educación superior (Dall'Asen & San-Martín-Ulloa, 2023; Viñas et al., 2023).

La construcción de una universidad inclusiva, por tanto, está relacionada con los ingredientes de la inclusión educativa que adapta Gómez-Hurtado (2021) al ámbito universitario. Entre ellos destaca la necesidad de *políticas y prácticas educativas inclusivas* que apuesten por potenciar la atención a todo el estudiantado sin hacer distinción con aquellos colectivos más vulnerables; el desarrollo de un currículum para todos, este currículum debe ser abierto y dinámico, atendiendo a las diferentes necesidades y siendo flexible a los cambios sociales, metodológicos y estructurales. Además, debe garantizar el desarrollo de aquellas competencias que son necesarias para desenvolverse en la sociedad actual, apostando por un currículum diversificado, interdisciplinar y funcional (Alcaín y Medina-García, 2017); la *dinamización de recursos y accesibilidad*, las prácticas inclusivas en el aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el objetivo de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje; *el uso de diferentes métodos y estrategias didácticas en el aula* favorece la atención de todo el alumnado; *promoción de la colaboración*, la colaboración es uno de los ingredientes básicos para el desarrollo de la inclusión educativa, si queremos una planificación didáctica de aula inclusivo, hay que fomentar la colaboración entre los estudiantes y desarrollar mecanismos de colaboración con otros compañeros y compañeras que nos ayuden a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula universitaria; la construcción de una cultura inclusiva es esencial para el desarrollo de los principios y valores inclusivos (Kugelmass, 2010); la actitud del profesorado, lo más importante es el deseo de hacer que suceda (Ainscow, 2012), las actitudes del profesorado ante la diversidad son esenciales para crear un aula inclusiva, responder a la diversidad conlleva tener actitudes a favor del respeto a la diferencia, considerar que estas tienen un valor positivo, que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y que aportan una visión real a la institución educativa. Pero no solo las actitudes del profesorado son importantes, tal y como comentábamos en el punto anterior, todas las personas que componen la institución universitaria deben tener actitudes a favor de la inclusión y creer en los valores inclusivo y el *desarrollo de un liderazgo inclusivo*, líderes que se comprometan con los valores inclusivos, que promuevan una cultura inclusiva, que desarrollen prácticas y políticas inclusivas y que propicien estructuras colaborativas que favorezcan el desarrollo de todos los estudiantes.

Por ello, después de este análisis de la bibliografía, se ha llegado a la conclusión de que, para determinar si los esfuerzos que se están llevando a cabo para alcanzar la inclusión educativa en el ámbito universitario están en consonancia con las necesidades educativas de su alumnado, según los parámetros de los propios estudiantes, es necesario trabajar conjuntamente con el alumnado con necesidades educativas. Solo tomando en cuenta sus

aportaciones y considerando su perspectiva, se pueden complementar los estudios existentes y obtener una visión completa de este complejo fenómeno.

Esto se debe, en gran parte, a que generalmente los estudios que investigan este proceso están enfocados en la práctica docente y en los métodos que resultan más o menos efectivos para dar respuesta al alumnado. No considerar la posibilidad de involucrar más activamente a este colectivo en las investigaciones produce una falta de conocimiento respecto a la opinión y percepciones del alumnado, creando una gran brecha que dificulta la implementación de la inclusión de forma efectiva, pues, como indicaba Llorent et al. (2024), no se deben subestimar el efecto de las competencias sociales y emocionales del estudiante sobre su desempeño académico y su sentimiento de inclusión.

Por tanto, se deben llevar a cabo más estudios que exploren esta línea de pensamiento para seguir abriendo “*el lente estrecho con que suele mirarse el “derecho a la educación”*” (Torres, 2006, p. 1-2). Para ello, se debe tomar el DUA como la luz de guía que marcará la dirección en la que se debe seguir profundizando, pues, hasta el momento, ha demostrado ser capaz de, no solo luchar contra las barreras que se han ido irguiendo contra la inclusión, sino también que tiene el potencial de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a muchos niveles.

En definitiva, a pesar de que se están dando pasos que nos llevan lentamente hacia la inclusión en el ámbito universitario, la verdadera inclusión requiere que todos y todas asumamos una responsabilidad compartida y abogemos por los principios de la equidad y la igualdad de oportunidades, mejorando nuestra actitud en el proceso. La puesta en práctica de este tipo de cambios, que puede llevarse a cabo mediante los principios del DUA, la aplicación de metodologías didácticas activas basadas en la democracia y la educación integral, la disponibilidad de recursos inclusivos que ayuden a salvar barreras educativas y la formación permanente y completa del profesorado, nos llevará a crear una comunidad abierta que nos beneficie a todos.

Referencias bibliográficas

Abanto León, J. Y. (2022). El aprendizaje colaborativo y uso de las TIC en los docentes: revisión sistemática. *Universidad César Vallejo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82893>

Aguilar, N. M., Moriña, A., & Perera, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1) <https://acortar.link/xJOIMC>

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England. <https://acortar.link/rzIHf4>

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09506-w>

Ainscow, M. (2021). Inclusion and equity in education: Responding to a global challenge. *International handbook of inclusive education*, 75-88. <https://acortar.link/Jn2CFt>

Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818405>

Ainscow, M. & Echeita Sarrionandia, G., (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* (12), 26-46. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18038>

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66 <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

Alcaín Martínez, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>

Andrade Zapata, J.S.; & López Vélez, A.L. (2023). El aprendizaje-servicio cocurricular en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio* (16), 128-158. <http://hdl.handle.net/10810/64098>

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [3] A). Paris. <https://shre.ink/8Jaw>

Bandyopadhyay, K. R., Das, K., & Mahajan, R. (2021). Addressing diversity, equity and inclusion (DEI) through service learning in management education: insights from India. *International Journal Of Educational Management*, 36(4), 470-494. <https://doi.org/10.1108/ijem-08-2021-0327>

Blanco, R., & Duk, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200025>

Bodhi, R., Singh, T., Joshi, Y., & Sangroya, D. (2021). Impact of psychological factors, university environment and sustainable behaviour on teachers' intention to incorporate inclusive education in higher education. *International Journal Of Educational Management*, 36(4), 381-396. <https://doi.org/10.1108/ijem-02-2020-0113>

Brioso, N. C., & Sánchez, E. (2024). Barreras para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas. *Emergentes-Revista Científica*, 4(1), 65-72. <https://doi.org/10.60112/erc.v4i1.94>

Casaus, F. G., Muñoz, J. F. C., Sánchez, J. M., & Muñoz, M. C. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(1), 16-24. <https://shre.ink/8NHp>

Casement, S., Carpio de los Pinos, C., & Forrester-Jones, R. (2016). Experiencias de vida universitaria de estudiantes con Síndrome de Asperger: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 21(1), 73-89. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184328>

Castillo Rodríguez, C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 191, 1323-1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>

Cerezo, L. (2023). La enseñanza en el nivel superior universitario y los sentidos de la inclusión educativa: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, (26), 30-43. <https://shre.ink/8ROF>

Cisternas, M. S. (2010). *Derecho a la Educación: Marco Jurídico y Justiciabilidad*. <https://shre.ink/8ROu>

Cobeña, E. I. D., Ponce, M. E. B., Sánchez, J. L. M., Dueñas, G. L. Z., & Solórzano, F. A. M. (2023). Metodología educativa basada en recursos didácticos digitales para desarrollar el aprendizaje significativo. *MQRInvestigar*, 7(1), 94-110. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.94-110>

Corbett, J., & Slee, R. (2016). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong & Barton, L. *Inclusive education* (pp. 133-146). Routledge. <https://acortar.link/kx49kp>

Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., & Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista brasileira de educação especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>

Dall'Asen, T., & San-Martín-Ulloa, C. A. (2023). Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Estudiantes con Sordera: Una Revisión Sistemática. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 159-176. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200159>

De la Caridad, G., Pino, E (2024). La educación inclusiva ante los desafíos contemporáneos. *EduMecentro*, 16 http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742024000100006&script=sci_arttext

Del Olmo Fernández, M. J. A., Villalba, M. J. S., & Olivencia, J. J. L. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(41). <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>

Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100011>

Elizondo Carmona, C. (2020). Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad. *Ediciones Octaedro, S.L. i Universitat de Barcelona, IDP/ICE*. <https://www.ub.edu/idp/web/es/node/2070>

Espinoza Freire, E. E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Conrado*, 17(80), 295-303. <https://shre.ink/8NaY>

Fernández Batanero, J. M., Román Graván, P., Montenegro Rueda, M., & Fernández Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en la Educación Superior. Una revisión sistemática (2010-2020). *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y Tecnología Educativa*, 10 (2), 81-105. <https://shre.ink/8NID>

Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(1), 11-38. <https://shre.ink/8NrU>

García-Prieto, F. J.; Delgado-García, M.; Gómez-Hurtado, I.; & Moya-Maya, A. (2021). *Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo*. Dialnet. <https://shre.ink/8ROK>

Gómez-Hurtado, I. (2021). Un modelo didáctico inclusivo. Metodologías didácticas para atender a la diversidad en la Universidad: una mirada diferente hacia los elementos curriculares. En I. Gómez-Hurtado. *Proyecto Docente e Investigador. Hacia un modelo inclusivo de universidad* (p. 73-227). Material inédito.

Gonzales Pacheco, A.J. (2021). Aplicación del Modelo Flipped Classroom para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. *Universidad Césas Vallejo*. <https://shre.ink/8ROX>

Gutiérrez Villena, J. A., Morales Alvarado, L. Y. B., Mayhuire Jaquehua, C. Y., León Cárdenas, J. C., & Quispe Ccoyori, M. (2020). Metodología Thinking Based Learning para desarrollar las capacidades del Pensamiento Crítico. <https://shre.ink/8RO3>

Hall, J. (2018). Integration, Inclusion—What does it all mean?. In J. Coope y J. Goldbart. *Whose Choice?* (pp. 82-102). Routledge. <https://acortar.link/XfPH6H>

- Hausstätter, R. S., & Jahnuainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. *Inclusive education twenty years after Salamanca*, 19, 199-131. <https://acortar.link/Okoo9Y>
- Iberonex. (2023). *Informe IBERONEX: "La Inclusión en la Educación Superior"*. IBERONEX. <https://shre.ink/8ROz>
- Iniesto, F., & Bossu, C. (2023). Equidad, diversidad e inclusión en la educación abierta: una revisión sistemática de la literatura. *Educación a Distancia*, 44(4), 694–711. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2267472>
- Jiménez, Y. (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Traducido por *Agency for Development in Special Needs Education*. Europa. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf
- Julien, G. (2024). Challenges students experience with inclusive education: Significance of listening and advocacy. *Contemporary Research in Education and English Language Teaching*, 6(1), 1–10. <http://dx.doi.org/10.55214/26410230.v6i1.801>
- Jurado, F. R. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9. http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Comprender el valor de la educación inclusiva y su implementación: una revisión de la literatura. *Perspectivas*, 49(3), 135-152. <https://shre.ink/8Nnv>
- Kisbu-Sakarya, Y., & Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research In Developmental Disabilities*, 113, 103941. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103941>
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International journal of inclusive education*, 5(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/13603110121498>
- León Guerrero, M. J., & Crisol Moya, E. (2024). *Apuntes: Atención a la diversidad en Educación Primaria*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/89462>
- Lindner, K., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal Of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning And Instruction*, 91, 101892. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- Lopatina, H., Tsybuliak, N., Popova, A., Hurenko, O., & Suchikova, Y. (2024). Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members' ready for it?. *Research in Education*, 118(1), 49-72. <https://acortar.link/5voDpm>
- López, M. I. Q. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo A la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo Lledó, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2024). Inclusive education at university: a scientific mapping analysis. *Quality & Quantity*, 58(2), 1603-1627. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-023-01712-w>

Matos Duarte, M.; Smith, E.; & Muñoz, A. (2020). Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural (Folk dances: a way to learn and educate from the sociocultural perspective). *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 739-744. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73725>

Medina-Díaz, M. D. R., & Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>

Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de los estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.214662>

Moriña Diez, A.; López Gavira, R.; Melero Aguilar, N; Cortés Vega, M.D.; & Molina Romo, V.M. (2013) El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(3). 423-442. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>

Moriña, A.; Cortés-Vega, M.; & Molina, V. M. (2015). Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching In Higher Education*, 20(8), 795-806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105. <https://shre.ink/8VwV>

Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200097>

Ordoñez, A. M., & Pérez, J. B. G. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje. Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://shre.ink/8VZE>

Partal, C., Gorjup, M. T., & Vigier, H. P. (2023). Medición de la inclusión en la educación superior. *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, (26), 12-29. <https://shre.ink/8ROj>

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://shre.ink/8NTg>

Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., Silva-Peña, I., Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6). <https://shre.ink/8ROv>

Paz-Maldonado, E., & Silva-Peña, I. (2021). Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, (34), 71-90. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227>

Peperkorn, M.; Müller, K.; & Paulus, P. (2021). Inclusion-related demands in relation to personal and occupational resources. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1335-1354. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-021-01053-0>

Qvortrup, A., and L. Qvortrup. 2018. Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education* 22 (7): 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education—a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423-439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>

Rocha Espinoza, J. J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 2. <https://shre.ink/8VVY>

Sanahuja, J. A. (2019). La Agenda 2030 y los ODS: sociedades pacíficas, justas e inclusivas como pilar de la seguridad. *La Agenda, 2030*, 19-64. <https://shre.ink/8Jlk>

Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O., & Moliner Miravet, L. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 109-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100109>

Sánchez-Gelabert, A., & Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>

Sánchez-Gómez, V., & López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>

Saade, S., Bean, Y. F., Gillespie-Lynch, K., Poirier, N., & Harrison, A. J. (2024). Can participation in an online ASD training enhance attitudes toward inclusion, teaching self-Efficacy and ASD knowledge among preservice educators in diverse cultural contexts? *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 161-176. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931716>

Tenecela, M. C. P., Herrera, D. G. G., Encalada, S. C. O., & Álvarez, J. C. E. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia pedagógica en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 72-101. <https://shre.ink/8Vyg>

Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International journal of inclusive education*, 13(6), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>

Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. In *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Educación Comparada "El derecho a la educación en un mundo globalizado"*, Sociedad Española de Educación Comparada, San Sebastián, España (pp. 6-8). <https://shre.ink/8JLH>

Torres, M., Monserrate, G., Siguencia, D., & Noboa, S. (2023). Historia de la educación en Ecuador: de la educación especial a la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(1), 1715-1727. doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4517

Valdés, R., & Fardella, C. (2022). El rol del equipo de liderazgo en las políticas de inclusión en Chile. *Educación Cogent*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595>

Valdivieso, K. D., Paspuel, D. A. V., Berrú, C. B. C., & Masa, B. D. C. R. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de ciencias sociales*, 28(5), 18-35. <https://acortar.link/h7ZuXv>

Vallina de los Ríos, I., & Pérez Navío, E. (2020). El aprendizaje basado en proyectos y las tecnologías de la información y la comunicación dentro de un centro escolar. Un estudio de caso. *Edmetic* 9(2), 116-136 <http://hdl.handle.net/10396/20439>

Vargas-Castro, K., Rojas-Ceballos, V. C., Saona-Lozano, R. V., & Pinos-Medrano, V. F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 61-73. <https://doi.org/10.6018/reifop.580821>

Viñas Sánchez, S.; Gago Castro, M.; & Sánchez Pérez, C. (2023) *VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español | Biblioteca Fundación ONCE*. <https://shre.ink/8Oo6>

Viñas Sánchez, S.; & Andrés Gómez, P. (2021). V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad. *Fundación Universia*. <https://shre.ink/8OSU>

Wray, E.; Sharma, U.; & Subban, P. (2022). Factores que influyen en la autoeficacia docente para la educación inclusiva: una revisión sistemática de la literatura. *Docencia y Formación del Profesorado*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Fecha de recepción: 30-3-2024

Fecha de aprobación: 2-7-2024