European Public & Social Innovation Review

ISSN 2529-9824

Artículo de Investigación

Caminando hacia una docencia universitaria inclusiva: Experiencias e impacto de un curso de formación sobre metodologías activas y participativas

Moving towards inclusive university teaching: Experiences and impact of a training course on active and participatory methodologies

Almudena Cotán Fernández: Universidad de Huelva, España.
almudena.cotan@dedu.uhu.es
Inmaculada Orozco[1]: Universitat Jaume I, España.
iorozco@uji.es

Fecha de Recepción: 24/11/2024

Fecha de Aceptación: 25/12/2024

Fecha de Publicación: 01/01/2025

Cómo citar el artículo

Cotán, A. y Orozco, I. (2025). Caminando hacia una docencia universitaria inclusiva: Experiencias e impacto de un curso de formación sobre metodologías activas y participativas [Moving towards inclusive university teaching: Experiences and impact of a training course on active and participatory methodologies]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-18. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-352

Resumen

Introducción: Reconocer y dar respuesta a la diversidad en las aulas universitarias es un imperativo ético y legal que requiere una formación docente adecuada. **Metodología**: Este estudio tiene como objetivo presentar el diseño, desarrollo y evaluación de un curso de formación docente aplicado en la Universidad de Huelva y destinado al profesorado universitario. Los participantes que accedieron a la formación voluntariamente fueron 18 docentes universitarios de diferentes áreas de conocimiento. En esta formación se llevaron a cabo tres sesiones formativas centradas en el diseño de metodologías inclusivas y participativas para dar respuesta a la diversidad en las aulas. Para comprender los motivos

[1] **Autor Correspondiente:** Inmaculada Orozco. Universitat Jaume I (España).

CC BY NC ND

que los llevaron a realizar el curso y el impacto que este tuvo en sus prácticas educativas, las percepciones del profesorado participante se analizaron desde un enfoque narrativo y a través de un análisis de contenido. **Resultados:** Los resultados desvelaron que los docentes consideraban prioritario y urgente atender a la diversidad en las aulas, y que la acción formativa tuvo un impacto positivo en la concepción y diseño de sus prácticas educativas hacia un enfoque inclusivo. **Conclusiones**: Las conclusiones muestran que pese a ser una acción formativa útil, significativa y con un impacto claramente transformador en las miradas y el modo de organizar la enseñanza de los participantes, con esta formación se comienzan a dibujar otras sendas sobre las que repensar las políticas, culturas y prácticas universitarias.

Palabras clave: Formación docente; pedagogía inclusiva; universidad; diversidad; metodologías activas y participativas; estudiantes con discapacidad; investigación narrativa; transferencia.

Abstract
Introduction: Recognising and providing a response to diversity at universities is an ethical and legal imperative that requires suitable teacher training. **Methodology**: This study aims to describe the design, development and evaluation of a teacher training course applied at the University of Huelva and aimed at university teaching staff. The voluntary participants in the training were 18 faculty members from different areas of knowledge. Three training sessions focused on the design of inclusive and participatory methodologies to respond to diversity in the classroom. In order to understand the reasons that led them to take the course and the impact it had on their educational practices, the perceptions of the participating were analysed from a narrative approach and through a content analysis. **Results:** The results revealed that teachers considered it a priority and urgent to address diversity in the classroom, and that the training action had a positive impact on the conception and design of their educational practices towards an inclusive approach. **Conclusions**: The conclusions show that despite being a useful and significant training action with a clearly transforming impact on the participants' views and the way they organise their teaching, this training action is beginning to draw other paths on which to rethink university policies, cultures and practices.

Keywords: teacher training; inclusive pedagogy; university; diversity; active and participatory methodologies; students with disabilities; narrative inquiry; transfer.

1. Introducción

Una innovación e investigación responsable exige diálogo con la sociedad y la actividad universitaria (Fernández-Barrueco *et al*., 2023). En esta línea, reconocer y valorar las diferencias del estudiantado se presenta como uno de los retos pendientes de la Educación Superior (Lopatina *et al*., 2024).

Desafíos que fueron más visibles durante la pandemia con situaciones de vulnerabilidad donde las personas con discapacidad quedaban en los márgenes. Estas lecciones se relacionaban con la formación de docentes en tecnología y atención a la diversidad, así como la accesibilidad a los contenidos e infraestructuras necesarias para un aprendizaje eficaz (Cotán, 2022).

En este sentido, el profesorado universitario para llegar a ser inclusivo debe ser sensible a las diferencias reconociendo el valor de la diversidad, gestionar metodologías activas y adecuar los recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández-Batanero, 2013; Maldonado, 2019; Moriña y Orozco, 2022).

Para contribuir a la permanencia y al éxito del alumnado con discapacidad, varias investigaciones han identificado una serie de factores externos, entre los que se encuentra un profesorado informado y formado (Hong, 2015; Fleming *et al*., 2017; Wray y Houghton, 2019). Sin embargo, en algunos contextos, entre ellos España, la formación del profesorado universitario es voluntaria.

La formación continua del profesorado en materia de educación inclusiva es imprescindible y no debería dejarse a la buena voluntad. A menudo, los docentes más concienciados son quienes más participan en formaciones acerca de esta temática, en lugar de aquellos con mayores necesidades formativas (Moriña y Carballo, 2017). Por otra parte, una de las barreras más limitantes de la falta de participación en acciones formativas vinculadas con la discapacidad o educación inclusiva está relacionada con la falta de tiempo del profesorado y el poco reconocimiento institucional de dichas formaciones (Bunbury, 2020; Moriña *et al*., 2021).

Cuando esto ha sucedido y teniendo como base el paradigma del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se aprecia que mejora el conocimiento docente y la sensibilidad hacia el alumnado con discapacidad (Davies *et al*., 2013). Aunque hay cursos de formación sobre nuevas tecnologías, metodologías activas e innovación educativa, es menos común la formación específica y realmente práctica sobre la discapacidad en el ámbito universitario.

No obstante, sabemos que el número de estudiantes con discapacidad está aumentando en las universidades españolas (Fundación Universia, 2023) y, de ahí, la urgencia de repensar y ofertar formaciones docentes situadas sobre esta temática.

En este contexto, y con el propósito de contribuir al ámbito científico en relación con la mejora de la formación docente desde un enfoque inclusivo en las instituciones de Educación Superior, el presente artículo tiene como objetivo explorar, analizar y divulgar la percepción del profesorado universitario matriculado en un curso de formación de una universidad española centrado en metodologías activas y participativas para dar la bienvenida a la diversidad y a las múltiples necesidades individuales que conviven en las aulas universitarias.

Para ello, las preguntas específicas que guiarán el análisis de la experiencia son cuatro:

1) ¿Cuáles fueron los motivos que consideran los docentes relevantes para dar respuesta a la diversidad en las aulas universitarias?

2) ¿Cuáles fueron los principales obstáculos que identifican los docentes universitarios en el diseño de prácticas educativas inclusivas?

3) ¿Qué estrategias metodológicas consideran los docentes universitarios que deben diseñar para promover la plena participación de los estudiantes con discapacidad?

4) ¿Qué impacto tuvo la acción formativa desde un enfoque inclusivo en las prácticas educativas del profesorado universitario?

2. Metodología

La experiencia formativa que a continuación se desarrolla, se enmarca en un proyecto de investigación educativa más amplio, desarrollado durante el curso 2023/2024 y financiado por el Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva y cuyo título es "Análisis de buenas prácticas inclusivas a través de los recursos tecnológicos en las aulas universitarias: la visión del estudiantado con discapacidad".

El objetivo principal de este proyecto era analizar, desde la visión del estudiantado con discapacidad de diferentes universidades públicas andaluzas, cómo contribuyen los recursos tecnológicos emergentes en la planificación y desarrollo de prácticas docentes inclusivas.

De manera más concreta y, derivado de uno de los objetivos específicos planteados en el proyecto (*Identificar cuáles son las características de las prácticas docentes, consideradas como inclusivas por el alumnado con discapacidad*), se propuso el diseño de una acción formativa, focalizada en metodologías activas y participativas que potencian la inclusión.

La experiencia que aquí se presenta, se desarrolló en la Universidad de Huelva y se incluyó en el catálogo formativo ofrecido por el Servicio de Formación de dicha institución para el personal docente e investigador (PDI). Con un total de 20 horas de duración, esta acción formativa, de carácter gratuito para los participantes, se impartió en tres sesiones de 4 horas cada una y en modalidad presencial durante el primer trimestre del curso académico 2023/2024. Los participantes matriculados fueron un total de 28 docentes de diferentes áreas de conocimiento.

Sin embargo, por motivos de incompatibilidad laboral y personal, 10 docentes se dieron de baja en el curso o no lo finalizaron. De este modo, 18 fueron los docentes totales que recibieron y finalizaron la acción formativa. De ellos, 12 son mujeres y 6 hombres. De los 18 docentes, 15 impartían docencia en Ciencias Sociales y Jurídicas (de ellos, dos participantes desarrollan sus estudios de Doctorado)[2], 2 en el área de Ciencias y 1 en el área de Ingeniería y Arquitectura.

A excepción de dos participantes que estaban cursando sus estudios de Doctorado, el resto de los participantes (n = 16) tenían experiencia en la impartición de docencia universitaria, con una media de 8 años de experiencia.

Para el desarrollo de esta acción formativa, se establecieron diez acciones, organizadas en tres momentos claves (Figura 1): antes, durante y después.

[2] La Universidad de Huelva, atendiendo a orden de prelación de mayor categoría profesional y antigüedad, si hay plazas libres en los cursos ofertados, permite que los estudiantes de Doctorado se matriculen.

Figura 1.

Fases desarrolladas en la acción formativa

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la primera fase, la denominada *Antes*, se desarrollaron tres actividades que fueron esenciales para ajustar el curso formativo a las necesidades, motivaciones, inquietudes y conocimientos previos de los participantes cuyo objetivo fuera la consecución de un aprendizaje real y, por tanto, significativo.

A raíz de estas motivaciones, en la primera sesión del curso, con una duración de 4 horas, se diseñaron tres actividades que posibilitaron al equipo formador conocer las percepciones y conocimientos sobre qué entendían los participantes por educación inclusiva en las instituciones de Educación Superior. Esta última actuación fue esencial para conocer el impacto de la acción formativa en la tercera y última fase del curso. Ocho fueron las cuestiones sobre las que giró la primera fase del curso:

1. ¿Qué crees que es la inclusión?, ¿Y la inclusión educativa?
2. ¿Cómo se podría promover la inclusión?
3. ¿Por qué consideras importante atender a la inclusión educativa en las aulas?
4. ¿Cuáles son los principales obstáculos y barreras que identificas desde tu postura como docente para el diseño y desarrollo de prácticas educativas inclusivas?
5. ¿Cuál crees que es la situación real de la inclusión en las instituciones de Educación Superior?
6. ¿Qué tipo de legislación conoces en relación con la exigencia de que el docente realice ajustes curriculares?
7. ¿Qué crees que significan las siglas DUA o DUI?
8. ¿Has oído hablar del Diseño Universal de Aprendizaje o del Diseño Universal de Instrucción?

Estas cuestiones, no sólo permitió personalizar el curso a las necesidades e intereses de los participantes, sino que, a través de ellas, se compartió y se desarrolló parte del contenido que, posteriormente, se profundizaría en las sesiones dos y tres.

En segundo lugar, en la fase *Durante*, se procedió a desarrollar el contenido del curso (dos sesiones de 6 horas en total). El contenido del curso se organizó en dos grandes bloques:

1) Estrategias didácticas y metodológicas, y;

2) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

En el primero de los bloques se abordaron cinco contenidos esenciales:

1. Inclusión educativa en la Universidad. Breve análisis del estado de la cuestión;
2. Características de las prácticas educativas inclusivas;
3. Diseño de metodologías inclusivas en las aulas universitarias: elementos claves;
4. Estrategias didácticas para el diseño de metodologías inclusivas, y;
5. Estrategias metodológicas inclusivas.

A su vez y, con la finalidad de clarificar el aprendizaje de los participantes, se diferenció de manera específica qué se entendía por estrategias didácticas y estrategias metodológicas (véase tabla 1).

Tabla 1.

Diferencias entre estrategia didáctica y estrategia metodológica

	Estrategia didáctica	**Estrategia metodológica**
Conceptos	Características/pautas/acciones esenciales que todas las estrategias metodológicas han de seguir para fomentar la inclusión.	La forma en la que se desarrolla e imparte la asignatura. El enfoque pedagógico adoptado para el desarrollo de los aprendizajes, la resolución de los problemas y la modalidad de evaluación.
Aplicación en el aula	1. Ajustes e implementaciones 2. Diseño Universal de Aprendizaje 3. Planificar y adaptar los procesos de E-A 4. Atender a la dimensión emocional del aprendizaje 5. Contenidos prácticos y aplicados	1. Aprendizaje Basado en Problemas 2. Aprendizaje Basado en Proyectos 3. Aprendizaje cooperativo y colaborativo 4. Tutoría entre iguales 5. Aula invertida/*Flipped Classroom* 6. Debates dirigidos 7. Descubrimiento guiado 8. Estudio de casos prácticos 9. Gamificación 10. Lecciones interactivas 11. Aprendizaje-Servicio

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se debe indicar que, la selección de las estrategias metodológicas abordadas responde a un trabajo previo de revisión sistemática e identificación en la literatura nacional e internacional sobre cuáles son las principales estrategias metodológicas utilizadas en las aulas universitarias con los estudiantes con discapacidad.

De esta manera, se obtuvo un total de once estrategias metodológicas, teniendo como base las estrategias metodológicas inclusivas evidenciadas por el equipo de trabajo de la Dra. Anabel Moriña y que eran empleadas por profesorado inclusivo nominado por estudiantes con discapacidad (Moriña, 2021). En este último punto se hizo especial atención por ser el foco central de la acción formativa.

Desde un enfoque práctico y significativo para los docentes, las estrategias metodológicas se explicitaron siguiendo tres puntos: descripción, beneficios para la inclusión y fases para implementarlas en el aula. Durante el desarrollo de las sesiones, se prestó mayor tiempo y dedicación al tercer punto, por ser el elemento formativo que más demandaron los participantes. En este sentido y, con el fin de diversificar el contenido a todas las áreas de conocimiento posibles, se visualizaron distintos vídeos sobre estrategias metodológicas concretas[3] puestas en prácticas por docentes universitarios que desarrollaban una pedagogía inclusiva.

Estos vídeos, fueron alojados en el campus virtual de la acción formativa para que, los docentes pudieran visualizarlos en *streaming* las veces que considerasen necesarias. Se utilizó la plataforma YouTube para la búsqueda y selección de los vídeos. A su vez y, con el fin de ofrecer diversas formas de acceder al conocimiento, además de los vídeos, las presentaciones, las explicaciones y los debates generados en clase, se optó por ofrecer a los participantes diversos documentos y enlaces web para que, en función de sus intereses, motivaciones e inquietudes, pudieran profundizar en la estrategia metodológica seleccionada por ellos mismos.

La tercera y última de las fases (*Después*), se desarrolló durante la tercera sesión (2 horas de duración) y el tiempo de trabajo autónomo de los participantes. En esta sesión, se explicó la actividad de evaluación del curso y se realizó una puesta en común de los aprendizajes obtenidos. Aunque posteriormente los participantes profundizarían más en la actividad, en este momento de la formación explicaron a sus compañeros y compañeras qué estrategia metodológica habían seleccionado, por qué y cómo la aplicarían en sus aulas universitarias. Durante esta sesión, se fomentó un aprendizaje compartido y grupal, donde todos los participantes pudieron compartir sus experiencias y las estrategias metodológicas seleccionadas.

Esto permitió a los participantes reflexionar sobre el porqué y el cómo iban a aplicar estas estrategias en sus aulas, de manera que facilitó una mayor comprensión, aplicabilidad y personalización de los contenidos. Este enfoque permitió a los participantes reflexionar sobre su práctica, compartir conocimientos y experiencias, así como desarrollar una mayor empatía acerca de las necesidades y desafíos que continuamente sortean los estudiantes con discapacidad en la universidad.

[3] Los vídeos visualizados del canal de YouTube que a continuación indicamos, se centran en estrategias metodológicas empleadas por docentes considerados como inclusivos por sus estudiantes con discapacidad y que desarrollaban una pedagogía inclusiva en sus aulas. Estos vídeos pueden verse en el siguiente canal de YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCIf4oUaiYwUzFA3rOatmf7Q

A través de esta participación activa, los docentes en formación, además, pudieron experimentar un ejemplo práctico y coherente sobre cómo emplearlo en sus aulas, generando un sentimiento de comunidad y pertenencia.

Por otro lado, para la explicación de la actividad, se les facilitó una presentación online, un vídeo y un documento explicativo, así como una respuesta personal y presencial durante la tercera sesión, ajustada a sus necesidades e intereses. Se solicitó a los participantes que esta actividad se entregaría vía online a través del campus virtual y constaba de ocho apartados (Tabla 2).

Tabla 2.

Guía orientativa de la actividad 2

Diseñando nuestras clases: Estrategias metodológicas para atender a la diversidad	
Introducción	Ahora es el momento de poner en práctica lo aprendido durante el curso. Para esta actividad, debes seleccionar una de las estrategias metodológicas vistas en el curso y adaptarlas a una de las materias/asignaturas que impartís. En todo momento debéis fomentar la participación activa de los estudiantes y promover un aprendizaje significativo, es decir, atender, también, a las estrategias didácticas vistas en el Tema 1. Para ello, debéis los siguientes pasos:
Paso 1. Seleccionar una de las estrategias metodológicas	Cada docente debe seleccionar una estrategia metodológica activa y participativa vista que considere adecuada para su asignatura. Las estrategias metodológicas que debes seleccionar se encuentran en el Tema 1.
Paso 2. Revisar tu programa docente	Cada docente revisará detalladamente el programa docente de su asignatura para identificar los temas y contenidos para, posteriormente, adaptarlo a la estrategia metodológica seleccionada.
Paso 3. Identificación de objetivos de aprendizaje	Atendiendo a los objetivos de aprendizaje de la asignatura, los y las docentes determinarán qué aspectos pueden ser abordados de manera más efectiva mediante la estrategia metodológica seleccionada.
Paso 4. Descripción de la estrategia metodológica	Atendiendo a las fases de las estrategias metodológicas vistas, los y las docentes deberán detallar cómo pondrán en práctica la estrategia metodológica seleccionada. Deberán indicar los pasos y actividades a realizar.
Paso 5. Diseño de las actividades	Los y las docentes diseñarán, al menos, dos actividades específicas que integre la estrategia metodológica seleccionada con los contenidos y objetivos de aprendizaje de la asignatura. Se debe perseguir en todo momento que la actividad sea interactiva, participativa y centrada en el estudiante, promoviendo su involucramiento activo en el proceso de aprendizaje. Es decir, tener en cuenta las estrategias didácticas vistas en el tema 1. Debéis de indicar los principios del DUA que se atienden en esta actividad y el cómo se atienden (Tema 2).
Paso 6. Atender a los recursos y materiales (físicos y online)	Los y las docentes identificarán los recursos y materiales (físicos y online) necesarios para llevar a cabo la actividad, asegurándose de que estén disponibles y accesibles para todos los estudiantes.
Paso 7. Evaluación y retroalimentación	Los y las docentes indicarán (no es obligatoria que elaboren los instrumentos de evaluación) los criterios y modalidad de evaluación para la actividad y para la asignatura, así como en el tipo de retroalimentación que le ofrecerán.

Paso 8. Reflexión/Encuesta abierta	Para finalizar, los y las docentes debe justificar los motivos de su elección y cómo considera que esta contribuye al logro de los objetivos de aprendizaje de su asignatura. A su vez, deberán realizar una breve reflexión sobre lo aprendido en el curso, aspectos fuertes y débiles del mismo y cómo consideran que influirá en su docencia haber recibido esta formación.
Paso 9. Entrega de la actividad final	La actividad se debe entregar en el espacio destinado a la misma en el campus virtual. Puedes responder a los apartados requeridos por puntos, en formato tabla, redactado, esquema... Para el formato de entrega, se recomienda que sea en PDF, aunque, atendiendo a los principios del DUA, se deja libertad al/la docente para elegir el formato del mismo. Lo que se solicita es que se responda a los apartados indicados anteriormente.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Atendiendo a los principios del DUA, se dejó a los participantes que decidieran el formato para realizar la evidencia de aprendizaje.

2.1. Cuestiones éticas

El estudio se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki. Atendiendo a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD), todos los datos han sido anonimizados, haciendo uso de enumeraciones (P1-P18).

2.2. Recogida y tratamiento de los datos

Para la recogida de información recurrimos a las narrativas multimodales que fueron recuperadas a través del grupo focal, la lluvia de ideas, los debates y la pregunta abierta de reflexión. Para la posterior recogida de información y análisis de las opiniones de los participantes, se procedió a registrar la información.

2.3. Recogida y tratamiento de los datos

Desde un enfoque cualitativo y narrativo, se realizó un análisis de contenido, optando por el diseño de un sistema de categorías y códigos inductivo (Miles y Huberman, 1994). Para el tratamiento de los datos, se ha empleado el software Atlas.Ti. La Tabla 3 refleja el sistema de categorías y códigos.

Tabla 3.

Sistema de categorías y códigos

Preguntas de investigación	Categoría	Subcategoría
¿Cuáles fueron los motivos que consideran los docentes relevantes para dar respuesta a la diversidad en las aulas universitarias?	Motivos para atender a la diversidad	Enriquecimiento del aprendizaje
		Desarrollo de habilidades socioemocionales
		Derecho de los estudiantes
		Aumenta el compromiso y el rendimiento académico
		Mejora el clima del aula
¿Cuáles fueron las principales barreras y obstáculos que identifican los docentes universitarios en el diseño de prácticas educativas inclusivas?	Barreras y obstáculos para dar respuesta a la diversidad	Tamaño de los grupos
		Falta de formación docente
¿Qué estrategias metodológicas consideran los docentes universitarios que deben diseñar los docentes universitarios para promover la plena participación de los estudiantes con discapacidad?	Estrategias metodológicas	Ajustes curriculares
		Metodologías activas y participativas
		Uso de tecnología asistidas
¿Qué impacto tuvo la acción formativa desde un enfoque inclusivo en las prácticas educativas del profesorado universitario?	Impacto de la formación en atención a la diversidad	Cambio de visión sobre discapacidad e inclusión
		Espacio de encuentro y apoyo
		Mejora la atención a los estudiantes
		Adquisición de conocimientos
		Acción sensibilizadora y concienciadora

Fuente: Elaboración propia (2024).

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, a partir de las narrativas y las percepciones de los participantes de la acción formativa organizado en cuatro bloques. En primer lugar, se atienden los motivos que los participantes consideraron importantes para abordar la diversidad en las aulas. En segundo y tercer lugar, se analizan las principales barreras y obstáculos identificados por los docentes en el diseño de prácticas educativas inclusivas, así como las estrategias metodológicas necesarias para promover la participación plena de los estudiantes con discapacidad. Para finalizar y, en cuarto lugar, se evalúa el impacto de la acción formativa en los docentes desde una perspectiva narrativa e inclusiva.

3.1. ¿Cuáles fueron los motivos que consideran los docentes relevantes para dar respuesta a la diversidad en las aulas universitarias?

Para todos los participantes (n=18), esta cuestión era prioritaria abordarlas en sus aulas. Para ellos, la diversidad de estudiantes no sólo permitía enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje, sino que también posibilitaba que los estudiantes aprendieran juntos y desarrollasen habilidades socioemocionales y valores como la colaboración, la confianza, la empatía, el respeto y el compromiso. Asimismo, hicieron énfasis en la relevancia de originar un ambiente de aprendizaje amable que facilitara la adquisición de competencias útiles para la vida laboral.

Es como la vida ¿no? Al fin y al cabo, cuando el estudiante sale al mercado de trabajo, tiene que trabajar con otros, no solo. Entonces, yo creo que hay que ir trabajando con este enfoque desde la universidad. (P11, Área Ingeniería y Arquitectura, Debate).

Además, los participantes (n=9) indicaron que dar respuesta a la diversidad y a las necesidades del alumnado era una cuestión de derechos humanos. Sin embargo, tan sólo dos participantes asociaban esta idea a un derecho legal. Para el resto de los participantes (n=16), atender a los estudiantes y a sus necesidades de aprendizaje, era más un imperativo moral y ético de los docentes.

También pusieron de manifiesto que, para ellos, atender a la diversidad en las aulas mejoraba el clima del aula desde un enfoque inclusivo, equitativo y participativo (n=15). En este sentido, afirmaron que todos los estudiantes podían aprender, alcanzar su máximo potencial y lograr el sentido de pertenencia.

Nosotros tenemos que diseñar nuestra práctica educativa para que todos los participantes puedan participar, sin importar qué tiene o deja de tener. Esto nos ayudará a fomentar el respeto entre ellos, que estén bien en la clase y sientan que es un espacio suyo. (P2, Área Ciencias Sociales y Jurídicas, Debate).

Por otro lado, varios participantes (n=5) narraron que, durante sus años como docentes, habían comprobado que cuando al estudiantado se le reconocía los logros y se le valoraba, se implicaba más con la asignatura y tenía un mayor compromiso y motivación por el aprendizaje. Esta situación, desde sus puntos de vista incrementaba su autoestima y rendimiento académico.

Durante mis años como profesora, he visto que cuando al alumno se le reconoce sus logros, se les valora y se le reconocen lo bien que lo han hecho, se comprometen más con las actividades y tienen más motivación por venir a clase y aprender. (P18, Área Artes y Humanidades, Grupo focal).

3.2. ¿Cuáles fueron las principales barreras y obstáculos que identifican los docentes universitarios en el diseño de prácticas educativas inclusivas?

Los participantes de la acción formativa mencionaron que eran diversos los desafíos que identificaban en sus aulas para poder desarrollar prácticas educativas desde un enfoque inclusivo. En primer lugar, destacaron la falta de estrategias para lidiar con la ratio porque aludieron a la imposibilidad de atender a las necesidades y características del alumnado en grupos numerosos (n=15).

En este sentido, los participantes de la formación expresaron que las clases destinadas a grandes grupos tendían a explicar la teoría, predominando las lecciones magistrales, combinándolas con algún vídeo, audio o reflexión abierta. Por el contrario, las clases pequeñas o seminarios (aquellas donde había una media de 35 estudiantes), las destinaban a la realización de prácticas, pudiendo dedicar mayor tiempo y atención al estudiantado y a sus necesidades.

Es imposible atender a las necesidades y características de los estudiantes en grupos formados por 70 o 65 estudiantes. Las clases grandes son solo para explicar la teoría, y no hay tiempo para trabajar con los estudiantes de manera individualizada. (P1, Área Artes y Humanidades, Grupo focal).

Otra de las barreras manifestadas por los participantes fue la falta de formación (n=13). Para ellos, disponer de recursos, saber cómo realizar ajustes curriculares para atender a las necesidades del estudiantado y conocer diversas metodologías que permitan su participación equitativa y participativa en el aula, eran elementos esenciales para el éxito académico. De hecho, reconocieron que esta fue una de las principales motivaciones que llevaron a los participantes a matricularse en esta acción formativa.

No tenemos los recursos necesarios ni sabemos encontrarlos... tampoco sabemos cómo atender a las necesidades de los estudiantes... Si no sabes cómo responder ni cómo realizar los ajustes de la asignatura, ¿cómo vamos a lograr que ese estudiante apruebe con éxito la asignatura? Una de las razones por las que me matriculé en este curso es esa, poder ajustar mis métodos de enseñanza a todos los estudiantes o, al menos, tener opciones para que todos puedan aprender. (P17, Área Ciencias Sociales y Jurídicas, Grupo focal).

3.3. ¿Qué estrategias metodológicas consideran los docentes universitarios que deben diseñar los docentes universitarios para promover la plena participación de los estudiantes con discapacidad?

Cuando a los docentes se les preguntó en las sesiones por esta cuestión, casi de manera unánime indicaron que no era necesario (n=16). Para ellos, tanto los estudiantes con y sin discapacidad eran merecedores de buen trato y metodologías eficaces. En concreto, los participantes consideraron que las metodologías tradicionales no fomentaban la inclusión ni la participación en las aulas pero que, con estrategias metodológicas como las aprendidas en el curso, no necesitaban emprender ninguna diferenciación durante su aplicación.

Yo creo que los estudiantes con discapacidad son iguales a los demás. No veo por qué deberíamos tener métodos diferentes para ellos. Si los métodos que utilizamos son efectivos para todos, ¿por qué cambiar? Lo que importa es que los estudiantes se sientan cómodos y seguros en el aula, y que puedan aprender de manera efectiva. (P5, Área de Ciencias, Debate)

Sin embargo, sí que hicieron alusión a la importancia de llevar a cabo ajustes curriculares para que los estudiantes con discapacidad pudieran acceder y participar de manera activa (n=11). Entre las principales acciones mencionaron las siguientes: facilitar el material de la asignatura al inicio del curso; incluir recursos tecnológicos en las aulas, dar más tiempo en las entregas de las actividades, ofrecer diferentes formas de evaluación y fomentar la participación de los estudiantes en el aula.

Dar más tiempo en las entregas de las actividades (...) Preguntarles si quieren el examen oral o con ayuda del ordenador. Creo que es clave para que los estudiantes con discapacidad también tengan la opción de poder demostrar lo que saben. (P9, Área Ciencias Sociales y Jurídicas, Debate)

Además de los ajustes curriculares mencionados anteriormente, algunos participantes indicaron que se pueden utilizar estrategias adicionales para que, los estudiantes con discapacidad, se sientan incluidos en las aulas universitarias (n=9). Y, aunque pocos las habían utilizado (n=2), sí que consideraban preciso implementarlas y desarrollarlas, especialmente las estrategias centradas en la capacitación y formación de los docentes en materia de inclusión.

A su vez, también propusieron utilizar tecnología de apoyo (LupaTV), softwares de reconocimiento de voz (programa Jaws) o sistemas de escritura asistida (pulsadores o teclados adaptados).

Creo que es fundamental que los docentes recibamos formación en materia de inclusión y diversidad para que, no sólo aprendamos estrategias didácticas sino que, también, conozcamos algunos programas y recursos que el alumno puede utilizar. Un año tuve un alumno con ceguera y me enteré de la existencia de Jaws por ella... Te puedes imaginar la cara que se me quedó cuando dije en clase: ¡dejar de mirar vídeos en internet! (P7, Área Ciencias Sociales y Jurídicas, Grupo focal).

3.4. ¿Qué impacto tuvo la acción formativa desde un enfoque inclusivo en las prácticas educativas del profesorado universitario?

Para los participantes (n=18), la acción formativa recibida en materia de metodologías inclusivas y participativas para atender a la diversidad, tuvo un impacto positivo en sus prácticas educativas y capacitación docente. Para ellos, los conocimientos adquiridos no sólo permitían diseñar sus prácticas educativas desde un enfoque más inclusivo, sino que, además, les proporcionó herramientas y estrategias para abordar la diversidad de manera efectiva y equitativa en las aulas universitarias.

Además, aseguraron que esta acción formativa les ayudó a tener más confianza y seguridad con respecto al reconocimiento de la diversidad en las universitarias, así como en conseguir aumentar la participación activa de todo el alumnado en el aula.

He aprendido que en el aula universitaria también se puede trabajar de forma activa y participativa y que las clases magistrales ya están anticuadas (P14, Área Ciencias Sociales y Jurídicas, Pregunta abierta de reflexión).

Para algunos participantes (n=8), la acción formativa había supuesto un espacio de encuentro y convergencia donde no sólo habían compartido sus experiencias y analizado los desafíos identificados en el aula, sino que habían buscado vías para responder a las necesidades de sus estudiantes (con y sin discapacidad). De este modo, coincidir con docentes de diferentes áreas de conocimiento con experiencias y retos similares había sido reconfortante y un aliciente para buscar soluciones conjuntas.

Los participantes también evidenciaron que estas experiencias, por un lado, les sirvió para conocer cómo atender a la diversidad de los estudiantes desde diferentes realidades y contextos y, por otro, para comprender que atender adecuadamente a las necesidades de los estudiantes ya no era una cuestión de área de conocimiento, sino de responsabilidad y justicia social.

En definitiva, para los participantes, esta acción formativa fue una oportunidad para construir un conocimiento compartido y desarrollar un sentimiento de apoyo mutuo en la implementación de estrategias metodológicas inclusivas.

Saber que no estás solo es importante. El curso me ha permitido conocer a otros compañeros que trabajan en mí misma dirección. (P6, Área de Ciencias, Pregunta abierta de reflexión).

Por otra parte, los participantes pronunciaron que la formación había influido significativamente en su forma de impartir docencia porque tanto las experiencias como los ejemplos prácticos permitieron aplicar en sus aulas las estrategias metodológicas aprendidas.

Hemos podido compartir las experiencias docentes de los compañeros del curso, que nos han permitido valorar la posibilidad de poder extrapolarlas a nuestras propias asignaturas. (P16, Área Ciencias Sociales y Jurídicas, Pregunta abierta de reflexión).

Sin embargo, los participantes fueron críticos en cuanto a la duración de la acción formativa, ya que demandaron mayor tiempo para interiorizar y profundizar en los contenidos. La demanda estaba relacionada principalmente con las sesiones presenciales donde los vínculos fueron más cercanos.

Dada la importancia de los contenidos que abarca el curso, se muestran insuficientes las horas dedicadas al mismo. Por ello solicitamos que para próximas ediciones se amplíe el número de horas presenciales. (P7, Área Ciencias Sociales y Jurídicas, Pregunta abierta de reflexión).

Por último, los participantes enunciaron que los aprendizajes y recursos aprendidos, no sólo mejoraron la capacitación docente, sino que, también, había cambiado su mirada sobre la discapacidad, la inclusión y los beneficios para todos los estudiantes.

Dos participantes indicaron que la acción formativa también tuvo un carácter sensibilizador y concienciador porque les ayudó a sentirse más comprometidos con la inclusión educativa y la diversidad en las aulas, transformando, además, su perspectiva y prejuicios sociales sobre los estudiantes con discapacidad.

La acción formativa no solo mejoró mi formación, sino que también cambió mi visión sobre la discapacidad e inclusión. Después del curso, veo que no solo es ventajoso para los estudiantes con discapacidad, sino también para todos los estudiantes. (P5, Área de Ciencias, Pregunta abierta de reflexión).

4. Conclusión y discusión

Esta acción formativa ha desvelado lecciones acerca de qué, cómo y por qué es preciso diseñar, desarrollar y evaluar formaciones en materia de inclusión en la universidad. Pese a ser una acción formativa útil, significativa y con un impacto claramente transformador en las miradas y el modo de organizar la enseñanza de los participantes, con esta formación se comienzan a dibujar otras sendas sobre las que repensar las políticas, culturas y prácticas universitarias.

En primer lugar, con respecto a los motivos que estos participantes otorgaban a la atención a la diversidad, interpretamos que tenían actitudes y creencias sólidas acerca de los beneficios y la riqueza de la diversidad (maximización del aprendizaje, desarrollo de habilidades socioemocionales…). No obstante, fue revelador que sólo algunos docentes hicieran énfasis en la responsabilidad legal frente a la responsabilidad ética del profesorado.

En este sentido, desde las universidades se deberían crear campañas de concienciación acerca de los derechos de las personas con discapacidad junto a entidades del Tercer Sector. Esto ayudaría a la comunidad universitaria a comprender que esta responsabilidad no atañe únicamente al profesorado, sino que es una responsabilidad social y compartida (Fernández-Barrueco *et al*., 2023).

En segundo lugar, en relación a las barreras y obstáculos que el profesorado detectó (ratio elevada y falta de formación para garantizar la accesibilidad e inclusividad de la docencia) permiten explicar algunos motivos que están impidiendo el sentido de pertenencia en las aulas universitarias. Por tanto, con estas experiencias e impresiones se corrobora que sigue siendo preciso movilizar acciones formativas sobre aprendizaje cooperativo, proyectos de investigación, Aprendizaje-Servicio, aprendizaje autónomo y evaluación alternativa. Asimismo, se analiza que sigue siendo urgente desmontar prejuicios acerca de los ajustes curriculares y caminar hacia una formación más orientada a ajustes proactivos con el DUA (Davies *et al*., 2013; Moriña y Orozco, 2022).

En tercer lugar, acerca de las estrategias metodológicas, se descifran otras vías formativas como el uso de tecnologías emergentes y asistidas. Sólo algunos participantes pronunciaron algunas de estas y futuras formaciones deberían ir orientadas a conocer y aplicar recursos tecnológicos desde un enfoque inclusivo (Cotán, 2022).

En cuarto lugar, aunque la formación que los participantes recibieron fue clave para construir otra mirada acerca de la discapacidad e inclusión educativa, así como un perfil docente más inclusivo, se identifican distintas necesidades pendientes de cubrir en las instituciones de Educación Superior. Una de estas está vinculada con la complejidad, la burocracia y los tiempos en la universidad (Bunbury, 2020; Moriña *et al*., 2021).

Las narrativas de estos participantes hacen un llamamiento a las instituciones y recomiendan la creación de grupos de apoyo mutuo entre docentes, mentorización y comunidades de prácticas.

En conclusión, este artículo subraya la importancia de las formaciones en Educación Superior para docentes en materia de educación inclusiva, destacando su relevancia para mejorar las prácticas pedagógicas y promover entornos de aprendizaje equitativos. Sin embargo, futuras investigaciones deberían centrarse en cómo organizar y diseñar estas formaciones de manera que sean percibidas más como un proceso de acompañamiento y crecimiento mutuo.

Se propone una metodología de investigación-acción-participativa que parta de las necesidades reales de los docentes y actúe directamente en el aula. Reconocemos que es fundamental implementar planes de formación que incluyan la observación entre pares y la co-docencia, permitiendo un acompañamiento más cercano en los procesos formativos.

Estas prospectivas impulsan a las autoras a seguir explorando estas áreas y contribuirá a desarrollar programas de formación más situados y comunitarios para el profesorado universitario.

5. Referencias

Bunbury, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, *24*(9), 964-979. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347

Cotán, A. (2022). Experiencias de los estudiantes con discapacidad durante la pandemia de COVID-19: Desafíos y oportunidades para el aprendizaje. *HUMAN Review: International Humanities Review*, 11, 2-14. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4030

Davies, P. L., Schelly, C. L. y Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *26*(3), 195-220. files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf

Fleming, A. R., Oertle, K. M., Plotner, A. J. y Hakun, J. G. (2017). Influence of Social Factors on Student Satisfaction among College Students with Disabilities. *Journal of College Student Development*, *58*(2), 215-228. https://doi.org/10.1353/csd.2017.0016

Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *15*(2), 82-99. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445

Ferrández-Berrueco, R., Moliner, O., Sánchez-Tarazaga, L. y Sales, A. (2023). University responsible research and innovation and society: dialogue or monologue? *Journal of Responsible Innovation*, *10*(1). https://doi.org/10.1080/23299460.2023.2272331

Fundación Universia (2023). *VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español*. Fundación Universia. https://goo.su/ZWFW3Kr

Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experiences in Higher Education. *Journal of College Student Development*, *56*(3), 209-226. https://doi.org/10.1353/csd.2015.0032

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 294, 6 de diciembre de 2018, pp. 119788-119857. https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3

Paz-Maldonado, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9, 67-82. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108

Lopatina, H., Tsybuliak, N., Popova, A., Hurenko, O. y Suchikova, Y. (2024). Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members' ready for it? *Research in Education*, *118*(1), 49-72. https://doi.org/10.1177/00345237231207721

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*, Thousand Oaks: Sage Publications.

Moriña, A. y Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: professional and personal attributes. Innovation: *The European Journal of Social Science Research*, 1-17. https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133

Moriña, A., Aguirre, A. y Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario?. *Publicaciones, 49*(3), 227-249. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411

Moriña, A. (Ed.) (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la Universidad. De la teoría a la práctica*. Madrid: Narcea.

Moriña, A. y Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation Program Planning*, 65, 77-83. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004

Wray, M. y Houghton, A. M. (2019). Implementing disability policy in teaching and learning contexts – shop floor constructivism or street level bureaucracy? *Teaching in Higher Education*, *24*(4), 510–526. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1491838

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización:
Cotán Fernández, Almudena; **Análisis formal:** Cotán Fernández, Almudena; **Curación de datos:** Cotán Fernández, Almudena; **Redacción-Preparación del borrador original:** Cotán Fernández, Almudena; Orozco, Inmaculada; **Redacción-Re- visión y Edición:** Cotán Fernández, Almudena; Orozco, Inmaculada; **Visualización:** Cotán Fernández, Almudena; Orozco, Inmaculada; **Supervisión:** Cotán Fernández, Almudena; Orozco, Inmaculada; **Administración de proyectos:** Cotán Fernández, Almudena; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Cotán Fernández, Almudena; Orozco, Inmaculada.

Financiación: El presente estudio se deriva de un curso formativo financiado por el Servicio de Formación de la Universidad de Huelva para el personal docente e investigador (PDI).

Agradecimientos: Las autoras del manuscrito agradecen a cada docente involucrado en la acción formativa. Sin su participación activa y tiempo no hubiera sido posible este estudio.
segundo lugar, agradecer al Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva, por financiar el proyecto de investigación que permitió crear la acción formativa en este estudio analizada. Por último, la segunda autora del artículo (Inmaculada Orozco), agradece a la Ayuda Juan de la Cierva-Formación JDC2022-049600-I financiada por MCIU/AEI/10.130397501100011033 y por la Unión Europea "Next GenerationEU" /PRTR.

Conflicto de intereses: Las autoras manifiestan no tener ningún conflicto de intereses.

AUTORAS:

Almudena Cotán Fernández
Universidad de Huelva, España.

Doctora en Pedagogía y profesora en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias del Deporte (Universidad de Huelva). Pertenece al grupo de investigación HUM-936 (Análisis de la exclusión y de las oportunidades socioeducativas). Colabora como investigadora en el equipo de trabajo liderado por la Dra. Anabel Moriña. Sus intereses de investigación se centran en Educación Superior, estudiantes con discapacidad, pedagogía inclusiva, TIC, formación de los profesores, innovación, tecnología emergente, Diseño Universal de Aprendizaje, Diseño Universal de Instrucción, investigación cualitativa e investigación biográfico-narrativa.
almudena.cotan@dedu.uhu.es

Índice H: 14
Orcid ID: http://orcid.org/0000-0003-0362-4348
Scopus ID: https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57211607718
Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=N5ImKZkAAAAJ&hl=es
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Almudena-Cotan

Inmaculada Orozco Almario
Universitat Jaume I, España.

Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla. Actualmente es Personal investigador postdoctoral (Programa Juan de la Cierva-Formación, Plan Estatal) en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume. Miembro del Grupo de Investigación I.D.E.A. (Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento-HUM423) de la Universidad de Sevilla y el Grupo de Investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universitat Jaume I. Sus líneas de investigación están focalizadas en la pedagogía inclusiva y formación docente desde Educación Infantil hasta la Universidad, investigación biográfica-narrativa, investigación acción-participativa (IAP), Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), metodologías activas y participativas, innovación docente, tecnologías emergentes, discapacidad y éxito académico.
iorozco@uji.es

Índice H: 9
Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-5170-7805
Scopus ID: https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55645326400
Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=B2Xl79IAAAAJ&hl=en
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Inmaculada-Orozco-2