



Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

ISSN: 0213-8646

ISSN: 2530-3791

publicaciones.aufop@gmail.com

Universidad de Zaragoza

España

LEIVA OLIVENCIA, Juan; ISEQUILLA ALARCON, Estela; MATAS TERRÓN, Antonio
**La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes
con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario**
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 33, núm. 2, 2019, pp. 11-28
Universidad de Zaragoza
España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27466853001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

UJEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario

Juan LEIVA OLIVENCIA
Estela ISEQUILLA ALARCON
Antonio MATAS TERRÓN

Datos de contacto:

Juan Leiva Olivenza
Facultad de Ciencias de la
Educación de Málaga.
jlleiva@uma.es

Estela Isequilla Alarcón
Facultad de Ciencias de la
Educación de Málaga.
eisequilla@uma.es

Antonio Matas Terrón
Facultad de Ciencias de la
Educación de Málaga.
amatas@uma.es

Recibido:31/05/2019
Aceptado:12/07/2019

RESUMEN

Las universidades son instituciones científicas, educativas y sociales que están cambiando de forma progresiva. Uno de sus retos más cercanos es la capacidad formativa inclusiva, abriendo sus aulas al alumnado con diversidad funcional. El compromiso de la educación inclusiva en el contexto universitario supone que sea reflejo de la propia diversidad social, cultural y funcional que existe hoy día. En este sentido, el objetivo de este trabajo es conocer las actitudes y percepciones que tienen los estudiantes de la Universidad de Málaga acerca de la atención a la diversidad y las respuestas educativas inclusivas ante las necesidades del alumnado universitario con diversidad funcional. Se ha contado con la participación de 418 estudiantes universitarios. Los datos se han recogido a través del cuestionario de Sánchez-Palomino (2011). Los resultados muestran que los estudiantes universitarios muestran una actitud favorable hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional. La discusión se centra en la necesidad de promover una mayor visibilidad que permita diseñar acciones pedagógicas que consoliden la participación y metodologías activas e innovadoras para ir construyendo educación inclusiva en la universidad.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa; Universidad; Participación; Alumnado Universitario.

The University of Malaga and the educational inclusion of students with functional diversity: ideas and attitudes of university students

ABSTRACT

Universities are scientific, educational and social institutions that are changing progressively. One of his nearest challenges is training inclusive, opening their classrooms to students with functional diversity. Commitment to inclusive education in the University context implies that it is a reflection of the social, cultural and functional diversity that exists today. In this sense, the purpose of this study is to know the attitudes and perceptions that are students of the University of Málaga about attention to diversity and inclusive educational responses to the needs of University students with functional diversity. A total of 418 degree students from University of Málaga intentional sample was conducted for this study. The data were collected through questionnaire Sanchez-Palomino (2011). The results show that students show a favourable attitude towards the inclusion of pupils with functional diversity. The discussion focuses on the need to promote greater visibility that allows designing pedagogical actions that consolidate participation and active and innovative methodologies for building inclusive education at the University.

KEYWORDS: Educational Inclusion; University; Participation; University Students.

Introducción

La inclusión educativa considera que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad. No solamente se refiere a aquellas personas que tengan algún tipo de diversidad funcional, sino también a aquellas que estén en situación de vulnerabilidad debido a sus circunstancias personales, culturales o sociales. En numerosos estudios se ha comprobado que a las personas con diversidad funcional les gustaría que la sociedad cambie su mirada hacia ellos, pues tienen muchos prejuicios (Domínguez, 2011; García & Cotrina, 2017; Harnet, 2016; Leiva & Gómez, 2015; Moriña, 2017; Torres & Vallejo, 2018).

En estos últimos veinte años se han establecido normas legislativas con el propósito de suprimir las barreras sociales y políticas que dificultan la autonomía de las personas con diversidad funcional. Así, más recientemente la propia Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2018) viene planteando orientaciones e indicaciones para la promoción activa de la inclusión universitaria del alumnado con diversidad funcional. Decimos diversidad funcional porque ya son muchas las universidades que han cambiado la denominación de los servicios específicos de sus organizaciones para adaptarlo a los nuevos tiempos, no solo de inclusión “lingüística”, sino fundamentalmente por la redefinición

que implica una transformación paradigmática, esto es, un cambio de mirada social y pedagógica acerca de lo que supone la diversidad personal y funcional para cualquier tipo de alumnado, y, de forma específica, en el caso de estudiantes que presenten algún tipo de peculiaridad motórica, sensorial, cognitiva, o de cualquier otra índole.

La educación es vital para reducir la exclusión que todavía sigue existiendo en nuestra sociedad, llegando a propiciar oportunidades para todas las personas (Torrelló & Olmos, 2012). La enseñanza universitaria no puede permanecer al margen de la expansión de la inclusión educativa, lo que supone una transformación positiva desde el punto de vista de las mentalidades, imágenes y prácticas sociales y éticas. La Universidad como institución valedora de la ciencia, la cultura y de los valores de la democracia, la libertad y la inclusión está obligada a responder de manera ineludible a los posicionamientos anteriormente explicitados, por lo que tiene promover e implementar de forma democrática iniciativas de acción positiva que logren que todas las personas que presenten necesidades personales o singulares de aprendizaje asociadas a su diversidad disfruten de un ambiente formativo respetuoso e inclusivo propio de una sociedad intercultural, plural, cohesionada y respetuosa con los principios de justicia de social, igualdad de oportunidades y no discriminación (Barton, 2008).

En estos últimos años, la educación universitaria ha tenido varias modificaciones, ya que se está pretendiendo que sea más inclusiva, atendiendo a las peticiones de la sociedad las cuales consisten en la formación integral de cada uno de sus estudiantes. Todo esto implica una redefinición en las actitudes, percepciones y, en la propia formación del profesorado para propiciar una mayor conciencia, sensibilización y responsabilidad en sus prácticas educativas. Los docentes ya no solo tienen que transmitir de forma unidireccional los contenidos de una asignatura, sino también contagiar valores, impulsar nuevas sinergias de relación educativa en las aulas, configurándose como espacios emergentes para una formación humanista, innovadora e inclusiva (Palomer & López, 2016).

Gross (2016) plantea que el contexto universitario debe implementar la igualdad de oportunidades. Para ello, se ofrecerá una respuesta educativa adecuada a las necesidades que tengan las personas, siendo éste un proceso de larga duración y en permanente actualización y cambio (Aust, 2018). En este punto, cabe señalar que en estos últimos años ha aumentado el porcentaje de alumnado universitario con diversas capacidades que ingresan en el sistema universitario lo que supone una oportunidad inequívoca para la construcción progresiva de la educación inclusiva en el espacio universitario (Arnáiz, 2003; Sánchez, 2011; Gross,

2011;Boydstun, Bevan & Thomas III, 2014).

Moriña y Melero (2016) subrayan que a las personas con diversidad funcional cuando acceden a la Universidad, les supone una buena experiencia, al mismo tiempo que aportan sus vivencias personales en una narrativa e intrahistoria impregnada de una convivencia enriquecedora y fructífera. A pesar de que se haya incrementado el número de alumnado con diversidad funcional (22.190, en el curso académico 2018-2019), su porcentaje sigue siendo ínfimo (1,5 %), lo que implica un reto a todas luces clave en el futuro de las universidades (Fundación Universia, 2018). No todos ellos consiguen terminar sus estudios de Bachillerato y no llegan a hacer la prueba de PEvAU (Pruebas de Evaluación Bachillerato para acceso a la Universidad). Esto nos hace pensar sobre la necesidad de extender políticas y prácticas innovadoras e inclusivas en todo el sistema educativo, así como de visibilizar qué motivos o razones conducen a un mayor fracaso académico en el alumnado con diversidad funcional (González & Roses, 2016).

Un aspecto de gran interés son las relaciones interpersonales del alumnado universitario con sus compañeros con diversidad funcional. Generalmente, suelen tener una concepción positiva hacia la diversidad. Sin embargo, prefieren que sean las instituciones las que les ayuden y apoyen, facilitando espacios de convivencia y de interacción para el desarrollo de habilidades ligadas al ocio, la cultura o la tecnología.

Son muchas las universidades que vienen implementando medidas, orientaciones institucionales y metodológicas para gestionar positivamente la atención a la diversidad en los diversos escenarios formativos. El ejemplo de la Universidad de Málaga (UMA), a través de su oficina de atención a la diversidad, UMA CONVIVE, supone una excelente experiencia ya consolidada de progresivas medidas de normalización e inclusión educativa de todo alumnado con algún tipo de peculiaridad o diversidad. Así, la Oficina de Atención a la Diversidad de la UMA se dirige a orientar y atender al alumnado universitario con diversidad funcional y/o dificultades en el aprendizaje. El Servicio de Atención a la Diversidad lleva a cabo diferentes programas dirigidos a fomentar la igualdad de oportunidades y la inclusión en el ámbito universitario (Rodríguez & Luque, 2006).

La UMA viene desarrollando en los últimos años una amplia política de responsabilidad social encaminada a favorecer actuaciones que incidan positivamente en la calidad y las condiciones de vida y estudio dentro de la Universidad. En este contexto, viene desarrollando, a través de su Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad adscrito al Vicerrectorado de Estudiantes, un programa de intervención psicopedagógica de atención a las personas con diversidad funcional cuyos objetivos son garantizar la

orientación educativa, y garantizar el acceso y el apoyo de estas personas durante el desarrollo de sus estudios universitarios. Así, el Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UMA, de fecha 20 de diciembre de 2012, aprueba el Reglamento de sobre Atención Académica al Estudiante con Discapacidad, que supone un punto de partida de interés pedagógico porque sitúa de forma visible la necesidad de impulsar medidas educativas para mejorar la calidad formativa a un grupo heterogéneo de estudiantes desde el punto de vista de sus necesidades y especificidades de aprendizaje. Sin perjuicio de lo establecido en este reglamento, sí podemos observar que todavía pervive un enfoque más centrado en la discapacidad y en la ayuda específica al alumnado con algún tipo de hándicap (Sandoval, Simón & Mázquez, 2019), que una visión más global, interactiva y sociocultural de la inclusión universitaria entendida también como una construcción permeable, abierta y holística de sensibilización y valoración positiva de la diversidad funcional como oportunidad de aprendizaje y convivencia.

Tras todo lo expuesto anteriormente, y atendiendo a la realidad universitaria más cercana, el objetivo del presente estudio se centra en indagar en las concepciones expresadas por estudiantes de la UMA sobre la inclusión educativa. Para obtener dicho objetivo, previamente se pretende analizar psicométricamente el instrumento utilizado para recoger los datos.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por muestra incidental de 418 sujetos (327 mujeres y 91 hombres) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA. La edad promedio de la muestra fue de 21.38 (E.T. = 0.185) con una desviación estándar de 3.46. El rango de edad se situó entre 17 y 50 años.

Instrumento de medida

Para este estudio se utilizó una adaptación de la escala de Sánchez Palomino de inclusión educativa e identidad (2011). La escala original está estructurada en tres ámbitos, el educativo, social o laboral. En esta investigación, se han estudiado los dos primeros dominios (educativo y relacional). El instrumento consiste en un conjunto de 35 ítems acompañados de una escala tipo Likert (1 totalmente en desacuerdo - 5 totalmente de acuerdo) donde el participante tiene que mostrar su grado de acuerdo con cada ítem. La escala original se completa en un promedio de 10 minutos aproximadamente.

Procedimiento

Los datos se recogieron a lo largo del primer cuatrimestre de 2018 tras

obtener la colaboración de la facultad para acceder a la muestra. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y proporcionaron el consentimiento informado por escrito antes del estudio. Por otro lado, a todos se les informó sobre el anonimato y confidencialidad de los datos.

Se aplicaron diferentes técnicas estadísticas, que incluyen la validación de la medida del cuestionario a través de un análisis de componentes principales (PCA) y un análisis factorial confirmatorio (AFC). El PCA se llevó a cabo para explorar la estructura factorial del instrumento. Puesto que en ocasiones se solicita el análisis factorial exploratorio (AFE) en lugar del ACP, se llevó a cabo también un AFE, lo que permitió una triangulación intermétodo. El AFC proporciona un método potente para determinar la estructura de factor de mejor ajuste de la escala.

Se calculó una puntuación final para cada participante en la escala. Para ello se sumaron los valores resultantes de la suma de cada dimensión del modelo CFA parsimonioso. Para todo el proceso analítico se utilizaron los programas SPSS 24 y R (R Core Team, 2018).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis descriptivo para estudiar los perfiles de respuesta en cada factor. Igualmente, se comprobaron las posibles diferencias entre género y cursos a través de un ANOVA sobre los distintos componentes.

Resultados

Se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento para la validación de este instrumento estudiando su fiabilidad y validez. El análisis de la consistencia interna se realizó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvo un $\alpha = .768$ para los 35 ítems, lo que muestra una fiabilidad interna aceptable (George & Mallery, 2003).

En la tabla 1 se observa que el alfa de la escala puede mejorar algo si se eliminan los ítems 24, 30 y 31.

Tabla 1
Características descriptivas del cuestionario

<i>Ítem</i>	<i>Significado</i>	<i>sd</i>	<i>Correlación del ítem</i>	Si el ítem disminuye Cronbach's α
I1	1.141	0.419	0.104	0.768

I2	1.123	0.385	0.189	0.766
I3	1.259	0.535	0.459	0.758
I4	1.486	0.779	0.433	0.755
I5	1.440	0.641	0.439	0.757
I6	2.269	1.031	0.304	0.760
I7	3.536	1.129	0.229	0.765
I8	3.323	0.940	0.138	0.769
I9	1.607	0.803	0.190	0.766
I10	4.188	1.069	- 0.023	0.779
I11	1.533	0.753	0.410	0.757
I12	1.351	0.597	0.337	0.761
I13	4.595	0.811	-0.022	0.775
I14	1.323	0.582	0.310	0.762

I15	1.467	0.715	0.333	0.760
I16	3.052	1.255	0.200	0.768
I17	2.106	1.106	0.325	0.759
I18	1.516	0.643	0.459	0.756
I19	1.363	0.592	0.519	0.755
I20	1.812	0.933	0.441	0.754
I21	1.588	0.690	0.401	0.758
I22	2.432	1.098	0.211	0.766
I23	2.077	1.042	0.279	0.762
I24	2.138	1.108	-0.070	0.782
I25	1.523	0.719	0.528	0.752
I26	2.131	1.175	0.361	0.757
I27	1.281	0.554	0.306	0.762

I28	2.133	0.984	0.528	0.748
I29	3.393	1.061	0.162	0.769
I30	4.395	0.897	-0.096	0.779
I31	3.328	0.883	0.080	0.771
I32	1.462	0.719	0.305	0.761
I33	1.178	0.459	0.183	0.766
I34	1.886	0.857	0.538	0.750
I35	1.788	0.847	0.327	0.760

Se realizó un análisis de componentes principales (PCA) para investigar la estructura factorial del instrumento. Los resultados apoyaron una estructura latente de diez factores que explican el 58.33%. 25 ítems tenían pesos superiores a .40.

En general, los ítems con valores bajos identificados en el PCA y la correlación ítem-escala sugieren que el cuestionario debería revisarse, principalmente mediante la eliminación de los ítems con poco peso, lo que podría suponer una mejora de la confiabilidad y la validez del cuestionario.

Aplicando este proceso de eliminación de ítems, la escala se redujo a 22 ítems. El análisis de la consistencia interna de la nueva escala obtuvo un alfa de Cronbach de .825. El resultado se interpreta como una buena fiabilidad interna. Por su parte, el PCA muestra una estructura latente de seis componentes que admiten valores propios de más de 1, lo que explica el 55.765% de la varianza (ver tabla 2). A estos componentes se le ha dado un significado general en función del tema asociado con los ítems sobre los que se articulan:

- Componente 1 (profesorado): relacionado con la formación y rol del docente.

- Componente 2 (socialización): se vincula con aspectos de socialización, convivencia, y participación que supone la inclusión.
- Componente 3 (adaptación): hace referencia a los distintos procesos de adaptación que se derivan de la acción inclusiva.
- Componente 4 (protocolos): este componente se relaciona con la existencia de normas, protocolos, o aspectos de recepción vinculados con la educación inclusiva.
- Componente 5 (competencias): este componente se apoya en la experiencia y en el desarrollo de competencias del docente.
- Componente 6 (aceptación): se basa sólo en el ítem de aceptación por parte de la comunidad.

Tabla 2

Principales componentes de análisis de la estructura, varianzas y componentes denominados

Ítem	Componente 1 Profesores	Componente 2 Socialización	Componente 3 Recursos y formación	Componente 4 Protocolos	Componente 5 Adaptabilidad	Componente 6 Aceptación
V3_Unidad_Central	.784					
V4_Profesorado_Especializado	.679					
V12_Asesorar_Profesorado	.589					
V25_Formación_Específica_Profesorado	.523		.457			
V5_Convenios_Colaboración_Asociaciones	.498					
V14_Enriquecedor_Convivir_Estudiantes		.736				
V32_Inclusión_Mejora_Socialización		.642				
V27_Universidad_Poner_Medios_Participación		.612				
V35_Titulación_Alcanzada_Garante_Competicencias		.611		.450		
V15_Inclusión_Tarea_Todo_Profesorado_Personal		.507				
V17_Pruebas_Universidad_Contemplar_Re cursos_Adaptaciones			.659			
V18_Cursos_Formación_Especializada			.578			
V21_Inclusión_Adaptación_Recursos			.575			
V19_Profesorado_Coordine	.436		.555			

V20_Incrementar_Economía			.480			
V34_Plan_Acogida_Específico				.729		
V28_Norma_Específica_Atención				.671		
V16_Grupos_Específicos_Atención				.593		
V6_Flexibilidad_Competicencias					.768	
V7_Conocer_Experiencias_Inclusión					.559	.530
V11_Ayudar_Contenidos_Adaptación					.532	
V22_Inclusión_Aceptada_Comunidad_Universitaria						.823
Varianzas=	12.258%	11.462%	11.233%	8.460%	6.685%	5.667%

El mismo análisis se realizó a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de forma que se pudiese triangular en resultado a través de los dos procedimientos. El modelo presentó un KMO de .887, con un Chi-cuadrado de 2243.242 (gl.= 231, $p < .0001$). El resultado muestra una estructura similar de seis factores con una varianza total explicada de 55.76%:

- Factor 1: V19, V18, V25, V21, V20, V12 (en su mayoría coinciden con el componente 3 de ACP).
- Factor 2: V14, V32, V27, V35, V15 (coinciden con el componente 2).
- Factor 3: V3, V4, V5 (coinciden con el componente 1).
- Factor 4: V34 y V28 (coinciden con el componente 4).
- Factor 5: V11 y V22 (coinciden con el componente 5).
- Factor 6 coincide con el componente 6, donde sólo satura la variable V22.

Del AFC las variables V16, V7 y V17 tienen pesos por debajo de 0.40 por lo que no se han incluido en el listado anterior.

Para confirmar la estructura de datos latentes del cuestionario utilizado para este estudio, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC). Para ello, se utilizó la estructura sugerida por el PCA. El modelo incluye 6 componentes, sin embargo, debe tenerse en cuenta que en el sexto solamente satura un ítem, por lo que se excluye del AFC. De esta forma, se realizaron el AFC del modelo base con un solo factor y el de 5 factores.

Tabla 3

Modelo estructural en base al Análisis de Componentes Principales

Modelos	X ² (p)	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA
1 factor	604.48(<.0001)	0.795	0.773	0.066	0.073
5 factores	300.73(<.0001)	0.927	0.914	0.049	0.046

En la tabla 3 se muestran los indicadores de ajuste de los dos modelos estructurales. Se puede comprobar que el segundo modelo, de 5 factores, presenta mejores indicadores que el modelo de unidimensional utilizado de referencia. En este sentido, el valor Chi-cuadrado es menor en el modelo de 5 factores, si bien la probabilidad asociada en ambos casos indica que el ajuste es bastante mejorable. Sin embargo, el CFI muestra una bondad de ajuste del modelo de 5 factores bastante aceptable, frente a un ajuste mediocre en el modelo unidimensional, lo mismo que indica NNFI. El indicador SRMR muestra un alto ajuste para el modelo de 5 factores y resulta más que pertinente en el modelo de un factor. Por último, el RMSEA sugiere un ajuste óptimo en el modelo de 5 factores y menor en el de un factor. Teniendo en cuenta todos estos indicadores, el modelo de 5 factores muestra una estructura más ajustada a los datos que la del modelo de un factor.

Una vez determinado el modelo de 5 factores como una representación plausible de los datos, se procedió a calcular una puntuación para cada uno de los 5 grupos de variables a través de los componentes principales más la variable V22_Inclusión_Aceptación_Comunidad_Universtaria. A partir de las puntuaciones obtenidas por el procedimiento descrito, se calcularon los estadísticos descriptivos (tabla 4).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de los componentes

	Aceptación (V22)	Profesorado (Componente_1)	Socialización (Componente_2)	Adaptación (Componente_3)	Protocolos (Componente_4)	Competencias (Componente_5)
Media	2.424	7.022	5.549	8.345	7.038	7.331
E.T. de la media	0.05368	0.1135	0.09216	0.1312	0.1124	0.1000
Mediana	2.000	6.000	5.000	8.000	7.000	7.000
D.T.	1.096	2.318	1.882	2.678	2.296	2.043
Mínimo	1.000	4.000	3.000	4.000	2.000	3.000
Máximo	5.000	21.00	14.00	21.00	15.00	14.00

En la tabla 4 se observa una puntuación promedio intermedia en cuanto a la dimensión de aceptación. Sin embargo, las puntuaciones promedio en los componentes manifiestan cierto sesgo positivo, principalmente en los componentes 1, 2 y 3. Esto es, una media relativamente baja con relación al máximo de puntuaciones. En este sentido, parece que los temas vinculados con profesorado, socialización y adaptación las puntuaciones son relativamente bajas. Por el contrario, los aspectos vinculados con los protocolos y las competencias presentan una distribución con promedios medios.

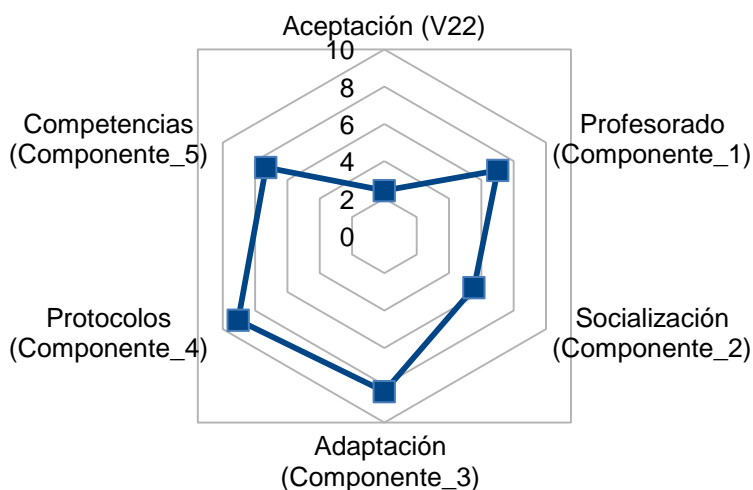


Gráfico 1. Perfil de respuesta sobre las dimensiones de interés.

En el gráfico 1 se puede observar el perfil de respuesta. En el mismo se comprueba las dimensiones deficitarias (socialización y profesorado principalmente). En el gráfico debe tenerse en cuenta que la dimensión aceptación (V22) se proyecta sobre el cuadro interior, al tener un máximo de sólo 5 puntos.

Sobre las puntuaciones de los componentes se llevó a cabo una ANOVA de un factor para analizar posibles diferencias entre género y entre cursos. Ninguno de los análisis ofreció resultados estadísticamente significativos.

Conclusiones

En este trabajo hemos puesto de manifiesto la relevancia de construir educación inclusiva en el contexto universitario. Así, debemos subrayar que la propia estructura teórica del cuestionario original de Sánchez-Palomino (2011) no se ajusta a la estructura factorial encontrada. En este sentido, consideramos que debemos de seguir analizando en sucesivos estudios a qué se debe esta falta de validez teórica-conceptual.

No obstante, la escala usada en este estudio presenta indicios de validez psicométrica suficientes. Por tanto, pretendemos utilizarla en futuros estudios tratando de mejorarla, y, en su caso, abordar de forma holística la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en la UMA combinando el presente estudio con una sólida dimensión cualitativa.

En todo caso, del presente estudio se desprende con nitidez que las actitudes hacia la educación inclusiva en la Universidad estarían articuladas en seis dimensiones. Son las siguientes:

El profesorado es un agente clave en la generación de mayor y mejor inclusión educativa para todo el alumnado universitario, sobre todo para aquel que presente algún tipo de necesidades específicas de apoyo educativo o, en su caso, una mayor personalización del proceso de aprendizaje. Esto se puede extender al alumnado universitario con trastornos o con enfermedades que tienen dificultades para la asistencia y/o participación regular en el aula universitaria. Ni que decir tiene que para una mayor sensibilidad del profesorado se requiere un incremento más que notable de la formación inicial en educación inclusiva de todo el profesorado universitario.

La segunda dimensión se refiere a la socialización. Nos referimos a la emergencia de generar pautas de convivencia que estén basadas en el respeto a la diversidad, por lo que resulta necesario un impulso a la visibilización y trabajo pedagógico cierto de las competencias transversales. Esto es, se debe enfatizar la educación en valores en el contexto universitario como un elemento esencial para una formación integral y de calidad para todos los profesionales, con independencia de su sector profesional. Además, la socialización se vincula con el necesario empuje de movimientos sociales y voluntariado universitario, de tal forma la participación y la convivencia son dos ejes pedagógicos y sociales básicos que van de la mano (Leiva, 2019).

La tercera dimensión la denominamos adaptación, en el sentido de que la institución universitaria se debe de ajustar de forma permanente a los

acelerados cambios sociales y también demandas del propio alumnado, con o sin diversidad funcional. Por tanto, no es el alumnado el que debe de cambiar, sino las propias instituciones universitarias. Así pues, los procesos de adaptación son mecanismos internos que deben autogenerarse y auditarse de forma constante y permanente para poder adecuar las respuestas pedagógicas y que éstas sean inclusivas e interculturales. No hacemos referencia únicamente a aspectos de cambios lingüísticos o el fomento del uso de un lenguaje más inclusivo y no discriminatorio, que también; aludimos a la constitución de nuevos entornos, programas y plataformas didácticas que den respuesta a los nuevos retos y oportunidades que ofrece el entorno digital para mejorar las respuestas educativas a todo el alumnado universitario.

Los estudiantes han apuntado hacia una dirección pedagógica sumamente interesante e innovador desde una mirada social y constructivista de la inclusión. Así, la cuarta dimensión la encontramos en los protocolos. Este componente se relaciona con la existencia de normas, protocolos, o aspectos de recepción vinculados con la educación inclusiva en el escenario universitario. De hecho, en los últimos años se vienen generando protocolos a modo de guías de actuación para llevar en la práctica diseños universales de aprendizaje, así como la implementación de metodologías docentes favorecedoras de la inclusión tales como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas. Profundizar en estos elementos didácticos resulta fundamental para proseguir y avanzar en la construcción democrática y participación de la educación inclusiva en las universidades.

Las competencias las concebimos como una dimensión explicativa para la comprensión de cómo articular procesos y acciones educativas que sean auténticamente inclusivas. Así, hemos descubierto que este componente se apoya en la experiencia y en el desarrollo de competencias inclusivas del docente. Por tanto, resulta imprescindible el abordaje completo e integral de qué significa competencias inclusivas o, mejor dicho, competencias didácticas para la inclusión pedagógico del profesorado universitario. En todo caso, no dudamos que el interés por la inclusión en el contexto de la educación superior está creciendo tanto en España como en el resto del entorno europeo y en todo el mundo. Por ello, sí podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que nuestro estudio apunta a una tendencia clara por la clarificación empírica y científica en el ámbito de la educación inclusiva universitaria. Esto es, pasar de las ocurrencias a las evidencias empíricas resulta a todas luces imprescindible por lo que esta dimensión requiere la implementación del estudio competencial en los sistemas de garantía de calidad (tanto internos como externos) en las distintas titulaciones de grado y máster en las universidades.

La aceptación se configura como la última dimensión específica para el reconocimiento de las actitudes propositivas hacia la inclusión educativa en la formación superior. Así, podemos concluir que las actitudes del alumnado universitario de la UMA son sumamente positivas y nos indican que la aceptación debe imbricarse en el propio centro de la comunidad universitaria. Es decir, las voces de los estudiantes son palancas de cambio para la extensión de sinergias positivas para la redefinición pedagógica de las universidades como organizaciones de aprendizaje en permanente cambio y respeto a la diversidad como valor y oportunidad para la sostenibilidad y la innovación social.

Finalmente, no podemos obviar que la UMA presenta déficits en los aspectos de socialización, formación y rol del docente, así como en adaptación, según las percepciones de los estudiantes universitarios. Esto requiere de una intervención adecuada para superar dichos elementos identificados como mejorables por parte del alumnado. Ahora bien, las estructuras y procesos desarrollados en los últimos años avalan un cambio real para la aplicación de una educación inclusiva que transforme la realidad universitaria de forma creativa e innovadora.

Referencias

- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Aust, R. (2018). Disability in higher education: Explanations and legitimisation from teachers at Leipzig University. *Social Inclusion*, 6(4), 125-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.17645/si.v6i4.1641>
- Barton, L. (2008). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Boydston, A. E., Bevan, S., & Thomas III, H. F. (2014). The importance of attention diversity and how to measure it. *Policy Studies Journal*, 42(2), 173-196.
- Domínguez, B. M. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (70), 165-184.
- Fundación Universia (2018). *Guía de atención a la discapacidad en la universidad*. Madrid: Universia. Recuperado de <https://www.fundacionuniversia.net/guia-de-atencion-a-la-discapacidad-2018/>
- García, M. G., & Cotrina, M. J. (2017). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para

- avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- González, E., & Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235.
- Gros, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>
- Harnett, M. (2016). An exploration of the personal journeys of disabled students during the first year of Higher Education (Tesis doctoral). Cardiff Metropolitan University, Gales.
- Leiva, J. & Gómez, M.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Leiva, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa. Una propuesta formativa para el Grado de Pedagogía*. Granada: Comares.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A. & Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Revista Prisma Social*, (16), 32-59.
- Palomer, L. & López, R. (2016). Educación universitaria, formando profesionales y personas. *FEM*, 19(6), 281-285.
- R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Rodríguez, G. & Luque, D. (2006). Adaptación curricular en el alumnado universitario con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 29-38.
- Sánchez, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.

- Sandoval, M., Simón, C. & Mázquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de educación*, 30(1), 261-276.
- Torelló, Ó. M., & Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Torres, A. & Vallejo, M. (2018). ¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 129-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.295261>