

## La atención a la discapacidad en la formación y acreditación del profesorado universitario

Enelina M<sup>a</sup> GERPE PÉREZ  
Ana M<sup>a</sup> PORTO CASTRO

### Datos de contacto:

Enelina M<sup>a</sup> Gerpe Pérez  
Universidad de Santiago de Compostela  
[enelinagp@gmail.com](mailto:enelinagp@gmail.com)

Ana M<sup>a</sup> Porto Castro  
Universidad de Santiago de Compostela  
[anamaria.porto@usc.es](mailto:anamaria.porto@usc.es)

Recibido: 02/02/2023  
Aceptado: 16/10/2023

### RESUMEN

El papel del profesorado en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad es clave, tanto en las etapas educativas previas al inicio en la universidad, como en su ingreso y permanencia y, por tanto, su formación en este sentido también lo es. A pesar de ello, el porcentaje de profesores/as universitarios/as que reciben formación sobre inclusión y atención a los/as estudiantes con discapacidad es muy bajo, y las acciones emprendidas por las universidades escasas, lo que constituye un importante obstáculo para identificar las necesidades específicas requeridas por este alumnado y para establecer, desarrollar y formular cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo pretende conocer la valoración de estudiantes universitarios/as de grado sobre la adaptación de los materiales, metodología, criterios de evaluación y flexibilización de las tareas académicas que realiza el profesorado en las aulas para atender al alumnado con discapacidad y comprobar posibles diferencias en función del sexo, contacto con la discapacidad y rama de conocimiento. Se trabajó con un enfoque cuantitativo y descriptivo, y una muestra de 1.099 estudiantes de grado seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, a quienes se aplicó un cuestionario. Los principales resultados subrayan que el profesorado, siempre que puede, flexibiliza la entrega de trabajos y adapta los materiales, metodología y evaluación a las necesidades del alumnado con discapacidad y se concluye que es necesaria la formación del profesorado universitario sobre este particular, que debería ser un elemento clave a considerar en los procesos para su acreditación.

**PALABRAS CLAVE:** Alumnado; Discapacidad; Inclusión; Formación y acreditación del profesorado; Universidad.

## **Attention to disability in the training and accreditation of university teaching staff**

### **ABSTRACT**

The role of teachers in the process of inclusion of students with disabilities is key, both in the educational stages prior to starting at the university, as well as in their entry and permanence and, therefore, their training in this regard is also key. Despite this, the percentage of university professors who receive training on inclusion and attention to students with disabilities is very low, and the actions undertaken by universities are scarce, which constitutes a major obstacle to identify the specific needs required by these students and to establish, develop and formulate changes in the teaching and learning process. This work aims to know the assessment of university students on the adaptation of materials, methodology, evaluation criteria and flexibility of the academic tasks carried out by teachers in the classrooms to attend students with disabilities and verify possible differences depending on sex, contact with the disability and branch of knowledge. We worked with a quantitative and descriptive approach, and a sample of 1,099 undergraduate students selected through a non-probabilistic convenience sampling, to whom a questionnaire was applied. The main results emphasize that teachers, whenever possible, make the delivery of work more flexible and adapt the materials, methodology and evaluation to the needs of students with disabilities and it is concluded that the training of university teachers on this matter is necessary, and that it should be also a key element to consider in the processes for its accreditation.

**KEYWORDS:** Students; Disability; Inclusion; Teacher training and accreditation; University

### **Introducción**

La discapacidad es, de acuerdo con la *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006), el resultado de la interacción entre las personas con dificultades y las barreras debidas a la actitud de los demás y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que el resto de las personas. No es la consecuencia de una enfermedad, sino de las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones de la actividad y las restricciones en la participación e interacción entre el individuo y su entorno físico y social; este término hace pues referencia a un fenómeno multidimensional, que resulta de la interacción de las personas con su contexto (CIF, 2001).

Los últimos años han sido especialmente significativos en la mejora de la inclusión del alumnado con discapacidad en la educación. Pero, a pesar de los indudables avances experimentados, en particular en el contexto de la enseñanza

universitaria, no se puede todavía hablar de una generalización de la atención inclusiva del alumnado con discapacidad, entendiendo que la inclusión “debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (UNESCO, 2015, p.15).

En este sentido, la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias sigue siendo todavía un reto, especialmente para el personal docente que ha de atender a estos/as estudiantes y ofrecerles las oportunidades que necesitan para afrontar adecuadamente su desarrollo académico, profesional y personal durante el período de formación universitaria.

Son varios los trabajos que identifican numerosas barreras en el acceso y la movilidad en el espacio de aprendizaje del alumnado con discapacidad, y múltiples las dificultades pedagógicas y de comunicación debidas a la falta de ajustes curriculares adecuados, a la escasa formación del profesorado y a las actitudes de docentes y de estudiantes (Perera et al., 2022; Sandoval et al., 2018).

Algunos estudios subrayan que el papel del profesorado en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad es clave (CERMI, 2020; Solís & Arroyo, 2022), tanto en las etapas educativas previas al inicio en la universidad, como en su ingreso y permanencia en la misma, ejerciendo una gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la adquisición de habilidades profesionales y en la autonomía personal (CERMI, 2020).

En muchos casos, el profesorado se convierte también en uno de los principales obstáculos a la inclusión, visión que comparten alumnos/as y profesores/as. En esta línea, los propios docentes consideran que no tienen formación suficiente para atender a estos/as estudiantes, lo que dificulta el desarrollo de su actividad en las aulas (Mayo et al., 2020; Moriña y Carballo, 2018; Sandoval et al., 2019; Vilhena et al., 2018).

Tal y como recoge el CERMI (2020, p.47)

El desconocimiento y falta de formación en materia de discapacidad por parte del profesorado universitario constituye un importante obstáculo para identificar las necesidades específicas requeridas por el estudiantado con discapacidad e impide que desarrolle estrategias psicopedagógicas que le ayuden a tomar conciencia, a adquirir experiencia y a realizar los ajustes imprescindibles para la inclusión de estos estudiantes en las aulas.

La normativa actual que regula la enseñanza universitaria (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidad) señala la autonomía de las universidades respecto a la selección, formación y promoción del personal docente e investigador. En este sentido, la política universitaria de los últimos años ha priorizado la formación del profesorado, poniendo en marcha acciones formativas capaces de mejorar sus competencias docentes; no obstante, el porcentaje de profesorado universitario que recibe formación y orientación relacionada con la atención al alumnado con discapacidad es muy bajo (Fundación Universia, 2021), y las acciones emprendidas por las universidades para esta formación muy escasas (Carballo, 2016; Hernández et al., 2019), centrándose más en cuestiones relacionadas con la accesibilidad en la

información y en las infraestructuras, la creación de espacios de inclusión para poblaciones específicas, o el apoyo económico y académico específico, que en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Maldonado et al., 2021).

En el desarrollo de prácticas universitarias inclusivas por parte del profesorado para atender al alumnado con discapacidad es necesario tener en cuenta que la formación y las competencias pedagógicas que este posee son fundamentales para establecer, desarrollar y formular cambios en las metodologías (Ocampo 2021). En este sentido, algunas propuestas formativas desarrolladas se centran en la enseñanza de los principios del Diseño Universal para la Instrucción DUI (Dalmau et al., 2015), adecuando el proceso de enseñanza a las características individuales del alumnado, mientras otras plantean una formación teórico-práctica, basada en el marco legislativo, las adaptaciones curriculares, la metodología y la evaluación (Dotras et al. 2008).

Las investigaciones que analizan las opiniones de los y las estudiantes al respecto (Collins et al., 2018; Cortés & Moriña, 2014; García-Cano et al., 2022; Milic & Dowling, 2015; Moriña & Carballo, 2018) ponen de manifiesto, por su parte, que el profesorado universitario necesita tener más información y formación. En algunos casos, son los propios estudiantes con discapacidad quienes reconocen obstáculos en la accesibilidad a los espacios y a la docencia, los cuales se convierten en una de las principales barreras a su inclusión; consideran asimismo que las asignaturas que cursan y las prácticas y actividades que realizan no se ajustan a sus necesidades, que faltan medios y recursos didácticos específicos para ellos/as y que el profesorado no adapta los materiales de clase (Fundación Universia, 2021).

Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas, en este artículo se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿en qué medida perciben los estudiantes de grado que el profesorado, para atender al alumnado con discapacidad, adapta los materiales, la metodología, los criterios de evaluación y flexibiliza las tareas académicas? Más específicamente, se analiza la percepción que tiene una muestra de estudiantes universitarios/as de grado sobre las acciones docentes realizadas para atender al alumnado con discapacidad.

Los objetivos que se persiguen son, por un lado, conocer la valoración que hacen estudiantes universitarios de grado de la adaptación de los materiales, la metodología, los criterios de evaluación y las tareas académicas que realiza el profesorado en las aulas para atender al alumnado con discapacidad y, por otro lado, comprobar si dicha valoración varía en función de variables como el sexo, el contacto con la discapacidad y la rama de conocimiento a la que pertenece el grado que cursa.

## **Método**

Se opta por un enfoque metodológico cuantitativo, exploratorio y descriptivo, con el que se pretende “describir hechos, situaciones, elementos o características de forma sistémica para definir un sujeto, población o tema de interés de la forma más objetiva y comprobable que se pueda” (Cubo-Delgado et al., 2011, p.375).

## **Población y muestra**

Los sujetos de la población son los/as estudiantes de grado de la Universidad de Santiago de Compostela. Participan en el estudio 1.099 alumnos/as seleccionados/as mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017), de los cuales el 67.80% son mujeres (745), el 31.60% son hombres (347) y 7 sujetos (0.60%) no responden a esta cuestión, con edades comprendidas entre los 21 y los 25 años ( $M=20.24$ ,  $DT= 2.557$ ). Están matriculados en una titulación de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas el 36.50%; en la de Ciencias de la Salud el 35.60%; en Artes y Humanidades el 4.50%; en Ciencias el 18.70%, y en Ingeniería y Arquitectura el 4.70%. De la totalidad de sujetos, 22 (2.00%) indican que tienen reconocida una discapacidad y 1.077 (98.00%) no tienen una discapacidad reconocida. Un 82.80% señala que ha tenido contacto con personas con discapacidad a lo largo de su vida mientras el restante 16.70% no.

## **Instrumento**

El “Cuestionario para el Estudio de la Discapacidad en la Educación Superior (CEDES)” (Gerpe, 2020) fue el instrumento utilizado para la recogida de datos. Este cuestionario está configurado por 47 ítems medidos en una escala Likert, con cuatro alternativas de respuesta (totalmente en desacuerdo/totalmente de acuerdo), y agrupados en 7 dimensiones: marco institucional, acceso, participación, adaptaciones, información y orientación, accesibilidad y recursos; también incluye 17 ítems referidos a características sociodemográficas.

Antes de su aplicación fue sometido a una valoración por expertos. También se realizó un estudio piloto con 196 estudiantes de grado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, seleccionados/as a través de un muestreo no probabilístico deliberado. A partir de las consideraciones obtenidas en ambos casos se realizaron reajustes y reformularon algunos ítems.

La fiabilidad del instrumento, calculada a través del coeficiente Alfa de Cronbach alcanza un valor de .907.

## **Procedimiento de recogida**

El cuestionario fue aplicado presencialmente a alumnado de grado entre octubre de 2018 y mayo de 2019 y de septiembre a diciembre de 2019, en horario lectivo, tras previo contacto con el profesorado y los centros docentes. El alumnado fue informado al inicio de la aplicación del propósito del estudio, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos, anonimato y voluntariedad de su participación en la cumplimentación.

## **Análisis de datos**

Los datos se trataron y analizaron estadísticamente con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 24.0. Se realizó en primer lugar un análisis descriptivo

(media, mediana, moda y desviación típica) de los ítems relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y las acciones del profesorado al respecto. En segundo lugar, y para comprobar la existencia de posibles diferencias en la valoración de los ítems objeto de estudio en función de la variable sexo, el contacto con la discapacidad y la rama de conocimiento, se comprobó el cumplimiento del supuesto de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de la significación de Lilliefors (K-S-L). Como resultado de su aplicación se rechazó la hipótesis nula ( $H_0$ ) de normalidad en los ítems objeto de estudio para la variable rama de conocimiento ( $p < .001$ ); en el caso de las variables sexo y contacto con la discapacidad se aceptó la hipótesis nula ( $H_0$ ) de normalidad en los ítems a estudiar.

Tomando como base dichas pruebas confirmatorias, se emplearon las pruebas no paramétricas H de Kruskal Wallis para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de las distintas ramas de conocimiento en los ítems objeto de estudio y U de Mann-Whitney para comparar, par a par, los datos correspondientes a las ramas de conocimiento a las que pertenece el alumnado en las que se producen esas diferencias. En el caso de las variables sexo y contacto con la discapacidad se hizo uso de la prueba paramétrica t de Student.

## Resultados

A continuación, se presentan, en un primer momento, los resultados descriptivos de las valoraciones del alumnado en los ítems a estudiar para cada una de las variables consideradas (sexo, contacto con la discapacidad, rama de conocimiento) y, en segundo lugar, los resultados obtenidos en el análisis inferencial realizado.

### Análisis descriptivo

#### Sexo

En la tabla 1 se recogen los resultados descriptivos referidos a los ítems objeto de estudio según el sexo. En general, los valores tienden a situarse por encima o próximos al valor medio de la escala, tanto en alumnos como en alumnas. El ítem más valorado por ambos es *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje* ( $M_{\text{alumnos}}=2.74$ ,  $Md_{\text{alumnos}}=3.00$ ,  $Mo_{\text{alumnos}}=3$ ,  $DT_{\text{alumnos}}=.059$ ;  $M_{\text{alumnas}}=2.47$ ,  $Md_{\text{alumnas}}=3.00$ ,  $Mo_{\text{alumnas}}=3$ ,  $DT_{\text{alumnas}}=.043$ ). El ítem menos valorado por los alumnos ( $M_{\text{alumnos}}=2.20$ ,  $Md_{\text{alumnos}}=2.00$ ,  $Mo_{\text{alumnos}}=2$ ,  $DT_{\text{alumnas}}=.067$ ) y por las alumnas ( $M_{\text{alumnas}}=2.10$ ,  $Md_{\text{alumnas}}=2.00$ ,  $Mo_{\text{alumnas}}=2$ ,  $DT_{\text{alumnas}}=.046$ ) es *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*.

**Tabla 1**

*Datos descriptivos según sexo*

	Sexo	M	Md	Mo	DT
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajo	H	2.40	2.00	2	.070
	M	2.13	2.00	2	.046
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje	H	2.74	3.00	3	.059
	M	2.47	3.00	3	.043
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje	H	2.47	2.00	2	.065
	M	2.33	2.00	2	.045
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	H	2.20	2.00	2	.067
	M	2.10	2.00	2	.046

*Nota. H=hombre; M=mujer.*

### Contacto con la discapacidad

Los resultados descriptivos referidos a los ítems objeto de estudio según el contacto con la discapacidad se presentan en la siguiente tabla 2 en la que se observa que el ítem más valorado tanto por los/as estudiantes que no han tenido contacto con la discapacidad como los/as que si lo han tenido es *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje* ( $M_{\text{contacto}}= 2.55.$ ,  $Md_{\text{contacto}}=3.00$ ,  $Mo_{\text{contacto}}=3$ ,  $DT_{\text{contacto}}= .038$ );  $M_{\text{nocontacto}}= 2.54$ ,  $Md_{\text{nocontacto}}=3.00$ ,  $Mo_{\text{nocontacto}}=3$ ,  $DT_{\text{nocontacto}}= .091$ ). Por el contrario, el ítem menos valorado en ambos casos es *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* ( $M_{\text{contacto}}= 2.14$ ,  $Md_{\text{contacto}}=2.00$ ,  $Mo_{\text{contacto}}=2$ ,  $DT_{\text{contacto}}=.041$ ;  $M_{\text{nocontacto}}= 2.09$ ,  $Md_{\text{nocontacto}}=2.00$ ,  $Mo_{\text{nocontacto}}=2$ ,  $DT=1.00$ ).

**Tabla 2**

*Datos descriptivos según el contacto con la discapacidad*

	Contacto	M	Md	Mo	DT
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos	Sí	2.22	2.00	2	.043
	No	2.16	2.00	2	.094
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje	Sí	2.55	3.00	3	.038
	No	2.54	3.00	3	.091

	Contacto	M	Md	Mo	DT
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje	Sí	2.38	2.00	2	.041
	No	2.37	2.50	3	.089
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Sí	2.14	2.00	2	.041
	No	2.09	2.00	2	1.00

### Rama de conocimiento

En el caso de la variable rama de conocimiento, los valores descriptivos referidos a los ítems objeto de estudio, recogidos en la tabla 3, muestran que el ítem *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje* es el más valorado por el alumnado de cualquiera de las ramas de conocimiento ( $M_{CSJ}= 2.60$ ,  $Md_{CSJ}=3.00$ ,  $Mo_{CSJ}=3$ ,  $DT_{CSJ}= .850$ ;  $M_{CS}= 2.35$ ,  $Md_{CS}=2.00$ ,  $Mo_{CS}=3$ ,  $DT_{CS}= .884$ ;  $M_C= 2.74$ ,  $Md_C=3.00$ ,  $Mo_C=3$ ,  $DT_C= .750$ ;  $M_{AH}= 2.43$ ,  $Md_{AH}=3.00$ ,  $Mo_{AH}=3$ ,  $DT_{AH}= .898$ ;  $M_{IA}= 3.04$ ,  $Md_{IA}=3.00$ ,  $Mo_{IA}=3$ ,  $DT_{IA}= .729$ ). Por el contrario, el ítem menos valorado en todos los casos es *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* ( $M_{CSJ}= 2.25$ ,  $Md_{CSJ}=2.00$ ,  $Mo_{CSJ}=2$ ,  $DT_{CSJ}= .921$ ;  $M_{CS}= 2.00$ ,  $Md_{CS}=2.00$ ,  $Mo_{CS}=2$ ,  $DT_{CS}= .784$ ;  $M_C= 2.37$ ,  $Md_C=2.00$ ,  $Mo_C=3$ ,  $DT_C= .802$ ;  $M_{AH}= 1.85$ ,  $Md_{AH}=2.00$ ,  $Mo_{AH}=1$ ,  $DT_{AH}= .881$ ;  $M_{IA}= 2.03$ ,  $Md_{IA}=2.00$ ,  $Mo_{IA}=2$ ,  $DT_{IA}= .904$ ).

**Tabla 3**

*Datos descriptivos según rama de conocimiento*

	Rama	M	Md	Mo	DT
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos	CSJ	2.26	2.00	2	.899
	CS	2.01	2.00	2	.885
	C	2.52	2.00	2	.811
	AH	2.19	2.00	2	.960
	IA	2.64	3.00	3	.990
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje	CSJ	2.60	3.00	3	.850
	CS	2.35	2.00	3	.884
	C	2.74	3.00	3	.750
	AH	2.43	3.00	3	.898
	IA	3.04	3.00	3	.729
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje	CSJ	2.52	3.00	3	.931
	CS	2.18	2.00	2	.889
	C	2.51	3.00	3	.731
	AH	2.00	2.00	2	.707
	IA	2.75	3.00	2	.839



	Rama	M	Md	Mo	DT
	CSJ	2.25	2.00	2	.921
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	CS	2.00	2.00	2	.784
	C	2.37	2.00	3	.802
	AH	1.85	2.00	1	.881
	IA	2.03	2.00	2	.904

Nota: CSJ=Ciencias Sociales y Jurídicas; CS=Ciencias de la Salud; C=Ciencias; AH= Artes y Humanidades; IA= Ingeniería y Arquitectura.

## Análisis inferencial

### Sexo

Como se puede observar en la tabla 4, se obtienen diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos en los ítems: *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos* ( $p<.005$ ), ( $M_{\text{alumnos}}=2.43$ ;  $M_{\text{alumnas}}=2.13$ ) y *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje* ( $p<.005$ ), ( $M_{\text{alumnos}}=2.74$ ;  $M_{\text{alumnas}}=2.47$ ).

**Tabla 4**

*Diferencias según sexo. Prueba t de Student*

	Sexo	M	DT	t	Sig
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos	H	2.40	.070	3.816	<b>.002</b>
	M	2.13	.046		
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje	H	2.74	.059	3.642	<b>.000</b>
	M	2.47	.043		
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje	H	2.47	.065	1.678	.094
	M	2.33	.045		
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	H	2.20	.067	1.197	.232
	M	2.10	0.46		

Nota. H=hombre; M=mujer.

### Contacto con la discapacidad

En las comparaciones entre el alumnado que ha tenido contacto con la discapacidad y el que no, como se aprecia en la tabla 5, no existen diferencias

significativas en ninguno de los ítems analizados.

**Tabla 5**

*Diferencias según contacto con la discapacidad. Prueba t de Student*

	Contacto	M	DT	t	Sig
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos	Sí	2.22	.043	.614	.539
	No	2.16	.094		
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje	Sí	2.55	.038	.038	.970
	No	2.54	.091		
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje	Sí	2.38	.041	.033	.973
	No	2.37	.089		
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Sí	2.14	.041	.501	.616
	No	2.09	1.00		

### ***Rama de Conocimiento***

Como se muestra en la tabla 6, para comprobar posibles diferencias estadísticamente significativas entre la valoración de los distintos ítems por los/as estudiantes de las diferentes ramas de conocimiento se procedió al cálculo de la prueba H de Kruskal Wallis para n muestras independientes. El valor del estadístico Chi Cuadrado (table 6), lleva al rechazo de la hipótesis nula (H<sub>0</sub>) en el ítem *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos* ( $\chi^2=27.891$ ,  $p=000$ ), en el ítem *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje* ( $\chi^2=30.158$ ,  $p=000$ ), en el ítem *Para atender el alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje* ( $\chi^2=29.352$ ,  $p=000$ ) y en el ítem *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que pueda realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* ( $\chi^2=15.897$ ,  $p=003$ ).

**Tabla 6**

*Diferencias según rama de conocimiento. Prueba H de Kruskal Wallis*

	Rama	N	$\chi^2$	gl	p
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos	Ciencias Sociales y Jurídicas	199	27.891	4	<b>.000</b>
	Ciencias de la Salud	223			
	Ciencias	75			
	Artes y Humanidades	27			
	Ingeniería y Arquitectura	36			
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje	Ciencias Sociales y Jurídicas	217	30.158	4	<b>.000</b>
	Ciencias de la Salud	240			
	Ciencias	82			
	Artes y Humanidades	30			
	Ingeniería y Arquitectura	46			
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje	Ciencias Sociales y Jurídicas	229	29.352	4	<b>.000</b>
	Ciencias de la Salud	209			
	Ciencias	72			
	Artes y Humanidades	29			
	Ingeniería y Arquitectura	44			
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Ciencias Sociales y Jurídicas	189	15.897	4	<b>.003</b>
	Ciencias de la Salud	211			
	Ciencias	65			
	Artes y Humanidades	26			
	Ingeniería y Arquitectura	34			

Para comprobar entre que ramas de conocimiento se producen las diferencias se procedió al cálculo de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Los resultados recogidos en la tabla 7 muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el ítem *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos*, entre el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas con el de Ciencias de la Salud ( $p=.005$ ) con un rango promedio superior para los primeros y con el de Ciencias ( $p=.023$ ), observando un rango promedio superior en este caso en el alumnado de Ciencias. También se detectan diferencias entre el alumnado de Ingeniería y Arquitectura respecto al de Ciencias Sociales y Jurídicas ( $p=.022$ ) y Ciencias de la Salud ( $p=.000$ ,  $p<.005$ ) con un rango promedio superior en ambos casos para los primeros. Finalmente, en este ítem se alcanzan diferencias entre el alumnado de Ciencias de la Salud y el de Ciencias ( $p=.000$ ,  $p<.005$ ), con rango promedio superior para estos últimos.

En el ítem *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje*, las diferencias estadísticamente significativas se producen entre el alumnado de Ingeniería y Arquitectura con respecto al alumnado de las restantes ramas de conocimiento ( $p=.002$ ;  $p=.000$ ;  $p=.043$ ;  $p=.006$ ), alcanzando en todos los casos un

rango promedio superior el alumnado de Ingeniería y Arquitectura. También se producen diferencias en este ítem entre los/as alumnos/as de Ciencias de la Salud con los de Ciencias ( $p=.001$ ) y los de Ciencias Sociales y Jurídicas ( $p=.004$ ), quienes obtienen en las dos comparaciones un rango promedio inferior al que alcanzan sus compañeros de estas dos ramas de conocimiento.

En el caso del ítem *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje*, las diferencias estadísticamente significativas se observan entre el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas con el de Ciencias de la Salud ( $p=.000$ ,  $p<.005$ ), con un rango superior para estos últimos y con el de Artes y Humanidades ( $p=.004$ ), cuyo rango promedio es inferior al obtenido por el de Ciencias Sociales y Jurídicas; también se producen diferencias entre el alumnado de Ingeniería y Arquitectura con el de Ciencias de la Salud ( $p=.000$ ,  $p<.005$ ) y con el de Artes y Humanidades ( $p=.001$ ), obteniendo un rango promedio superior los primeros; por último, se observan diferencias significativas entre el alumnado de Ciencias con el de Ciencias de la Salud ( $p=.002$ ) y el de Artes y Humanidades ( $p=.002$ ), obteniendo un rango promedio más elevado los de Ciencias.

Finalmente, en el ítem *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, se observan diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas y el de Ciencias de la Salud ( $p=.011$ ) y el de Artes y Humanidades ( $p=.035$ ), a favor de los primeros en ambos casos; del mismo modo, las diferencias se producen entre el alumnado de Ciencias, que en todos los casos alcanza un rango promedio superior y el de Ciencias de la Salud ( $p=.002$ ), el de Ingeniería y Arquitectura ( $p=.048$ ) y el de Artes y Humanidades ( $p=.007$ ).

## Tabla 7

*Diferencias según rama de conocimiento. Prueba U de Mann Whitney*

	Rama	N	Rango promedio	U	Z	P
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos	CSJ	199	228.18	18868.500	-2.795	.005
	CS	223	196.61			
	CSJ	199	113.87	2761.000	-2.296	.022
	IA	36	140.81			
	CSJ	199	131.18	6204.500	-2.273	.023
	C	75	154.27			
	CS	223	123.59	2585.000	-3.597	.000
	IA	36	169.69			
	CS	223	137.59	5707.500	-4.329	.000
	C	75	184.90			

	Rama	N	Rango promedio	U	Z	P
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje	CSJ	217	246.69	22202.000	-2.896	.004
	CS	240	213.01			
	CSJ	217	125.71	3627.000	-3.103	.002
	IA	46	161.65			
	CS	240	134.08	3258.500	-4.651	.000
	IA	46	192.66			
	CS	240	151.67	6868.500	-3.447	.001
	C	82	190.27			
	IA	46	72.62	1512.500	-2-201	.043
	C	82	59.95			
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje	IA	46	43.77	447.500	-2.774	.006
	AH	30	30.42			
	CSJ	209	241.98	19231.500	-3.276	.000
	CS	229	198.98			
	CSJ	209	124.04	2082.500	-2.865	.004
	AH	29	86.81			
	CS	229	129.83	3396.000	-3.605	.000
	IA	44	174.32			
	CS	229	142.81	6368.500	-3.078	.002
	C	72	177.05			
Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	IA	44	43.55	350.000	-3,478	.001
	AH	29	27.07			
	C	72	56.34	659.500	-3.128	.002
	AH	29	37.74			
	CSJ	189	215.22	17156.500	-2.550	.011
	CS	211	187.31			
	CSJ	189	111.17	1858.500	-2.111	.035
	AH	26	84.98			
	CS	211	130.58	5185.500	-3.163	.002
	C	65	164.22			
	IA	34	42.56	852.000	-1.976	.048
	C	65	53.89			
	C	65	50.44	556.500	-2.683	.007
AH	26	30.90				

Nota: CSJ=Ciencias Sociales y Jurídicas; CS=Ciencias de la Salud; C=Ciencias; AH= Artes y Humanidades; IA= Ingeniería y Arquitectura.

## Discusión y Conclusiones

El objetivo principal del estudio se centró en determinar la valoración del alumnado universitario de grado a un conjunto de ítems relacionados con cuestiones como la adaptación de los materiales, la metodología, los criterios de evaluación y la

flexibilización en la realización y entrega de la tareas académicas que realiza el profesorado en las aulas para atender al alumnado con discapacidad, y también en comprobar si esa valoración es distinta en función de variables como el sexo, el contacto con la discapacidad y la rama de conocimiento.

De acuerdo con los principales resultados obtenidos se ha podido comprobar que, en general, el alumnado considera que el profesorado universitario, siempre que puede, para atender las necesidades y demandas de los/as estudiantes con discapacidad que llegan a sus aulas, flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos, adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje, y realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y en los criterios de evaluación. Son los alumnos y los y las estudiantes que han tenido contacto con la discapacidad, en mayor medida que las alumnas y que los/as estudiantes que no han tenido contacto con la discapacidad, quienes consideran que el profesorado realiza adaptaciones en la metodología, los materiales, la evaluación y flexibiliza las tareas a realizar. En el mismo sentido se expresa el alumnado que estudia un grado de la rama de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura cuando valora en mayor medida que sus compañeros/as de las otras ramas de conocimiento las adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje que realiza el profesorado en las aulas para atender al alumnado con discapacidad, o el alumnado que cursa un grado de la rama de conocimiento de Ciencias cuando valora la adaptación de los materiales, los criterios de evaluación y la flexibilización de las fechas de realización y entrega de trabajos.

A partir de las comparaciones efectuadas, también se han observado diferencias entre los y las estudiantes, y que son ellos, en mayor medida que sus compañeras, los que consideran que el profesorado, siempre que puede, es flexible en las fechas de realización de entrega de los trabajos y la adaptación de los materiales.

Así pues, si se tiene en cuenta la variable sexo, se percibe que existen diferencias significativas en la valoración que alumnos y alumnas realizan, corroborando las ideas manifestadas en estudios como el de Barrera y De Luna (2019), y en contraposición a lo recogido en el estudio de Abellán y Saez (2020).

En cuanto a las comparaciones en la valoración que hace el alumnado que ha tenido contacto con la discapacidad y el que no, no se observan diferencias estadísticamente significativas, lo que sugiere que el alumnado, en conjunto, e independientemente de haber tenido contacto con personas con discapacidad o no, tiene muy presente que el profesorado para adaptar su metodología, las actividades, el proceso de evaluación y los materiales necesita tener formación (Fernández-Batanero et al., 2020); no obstante, conviene tener presente, en este sentido, hallazgos como los de González et al. (2016) que confirman que el alumnado que ha tenido un contacto cercano con la discapacidad muestra una actitud más positiva hacia ella que quienes no lo han tenido.

Finalmente, se detecta que las cuestiones planteadas al alumnado son valoradas de un modo diferente entre los que cursan un grado perteneciente a una u otra rama de conocimiento, encontrando diferencias en todos los ítems y prácticamente entre todas las ramas de conocimiento.

En base a estos resultados parece oportuno señalar que avanzar en la inclusión en el contexto universitario es complejo pues persisten múltiples barreras que es necesario superar para dar una respuesta adecuada a las necesidades y demandas de los alumnos y alumnas con discapacidad que llegan a las aulas. Una de ellas es precisamente la formación del profesorado, por eso se considera fundamental abordar la educación inclusiva en la formación docente (Márquez et al., 2021) y trabajar aquellas competencias necesarias para atender al alumnado con discapacidad en las aulas. En todo este entramado el papel del profesorado se convierte en fundamental, especialmente si se tiene en cuenta que “los profesores universitarios pueden contribuir implementando sus propios ajustes y apoyos; para ello, sin duda necesitan formarse en materia de inclusión y discapacidad, pero también en asuntos más concretos, como las barreras pedagógicas, las estrategias para superarlas, el trabajo colaborativo con sus colegas y con los estudiantes, y los servicios disponibles en la institución” (Pérez-Castro, 2021, p.153).

Se plantea pues la necesidad de analizar cómo es y cómo debería ser la formación del profesorado universitario y en qué medida se garantiza una enseñanza equitativa y de calidad en cumplimiento del cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas” (ONU, 2015). Al mismo tiempo, se llama la atención sobre la importancia de contemplar esta formación como un elemento clave en los procesos de acreditación del profesorado universitario a considerar por las agencias responsables.

Es necesario por último aludir a alguna de las principales limitaciones del presente estudio: en primer lugar, se ha de hacer referencia al hecho de que la muestra se reduce exclusivamente a estudiantes de grado por lo que sería deseable la participación de alumnado de máster y doctorado; al mismo tiempo, han de ser considerados posibles sesgos en la muestra de estudiantes al ser seleccionada mediante procedimientos no aleatorios; por último, hay que indicar que el estudio se realiza en una sola universidad, por lo que sería de interés ampliar el estudio y trabajar con muestras provenientes de distintas universidades y así poder observar diferentes visiones desde distintas perspectivas.

En investigaciones futuras podría complementarse el instrumento utilizado con una entrevista al alumnado y también recoger información de una muestra de estudiantes universitarios con discapacidad con el fin de obtener una información más profunda sobre esta temática y seguir avanzando en la temática con estudios que aborden aspectos clave de la inclusión.

## **Referencias**

Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 219-229. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>

- Barrera, M<sup>a</sup>. G. y De Luna, L. (2019). Actitudes del alumno hacia las personas con discapacidad en el Centro Universitario del Sur. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, N<sup>o</sup>. Esp., 65-78.
- Carballo, R. (2016). *La formación del profesorado universitario: una perspectiva a través de la oferta formativa y los responsables de la formación*. Editorial Académica Española.
- CERMI (2020). *Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española*. Grupo Editorial Cinca.
- CIF. Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2018). 'Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Cortés, M. D. y Moriña, A. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 164-175. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Cubo Delgado, S., Martín Marín, B. y García Ramos, J.L. (Coord.) (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvares, M. H. y Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Universitat Ramon Llull/ Càtedra d'Accesibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- Dotras, P., Llinares, M. y López, P. (2008). Propuesta de formación al profesorado en el contexto de la Universidad Pública [Presentación Comunicación]. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos del futuro*. España, Oviedo.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. y Tadeu, P. (2020). Formación del profesorado y TIC para el alumnado con discapacidad: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 711-732. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0078>
- Fundación Universia (2021). *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/c>
- García-Cano, M., Hinojosa Pareja, E., Buenestado Fernández, M. y Jiménez Millán, A. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-8>
- Gerpe, E.M. (2020). *El alumnado con discapacidad en el contexto de la educación superior: el caso del sistema universitario de Galicia* (tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela). Minerva, Repositorio Institucional USC. <https://hdl.handle.net/10347/24530>
- González Cortés, E. y Roses Campos, S. (2014). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista*



- Complutense de Educación*, 27(1), 219-235.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45702](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702)
- Hernández, C. M., Fernández, G., Álvarez, J. L. y Hernández, M<sup>a</sup>. (2019). La formación del PDI en Atención a la Diversidad e Inclusión en las Universidades Españolas. Exploración y Relación entre Variables. En J. Murillo y C. Martínez-Garrido (Coord.), *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 397-403). AIDIPE
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/ 2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241-16260.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 21 de diciembre de 2001, núm. 307, pp. 49400-49425. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Maldonado Osuna, M. G., Norzagaray Benítez, C. C. y González Lizárraga, M. G. (2021). Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad. *RAES*, 13(22), 126-141.
- Márquez Cabellos, N., Jiménez García, S. y Moreles Vázquez, J. (2021). Formación docente para una enseñanza inclusiva. Estudio de caso: Universidad de Colima. *Revista Panamericana e Pedagogía*, 32, 43-59.
- Mayo, M<sup>a</sup>. E., Fernández, J. C. y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 25, 257-274  
<https://doi.org/10.18172/con.3734>.
- Milic M. y Dowling M. (2015). *Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. Disability & Society*. Published online.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 87-95. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>
- Ocampo González, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- ONU (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. ONU.
- ONU (2006). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/nuestros-derechos/tus-derechos-fondo/convencion-internacional>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Perera, V., Melero, N. y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. *Revista Mexicana de Investigación Pedagógica*, 27(93), 433-454.

- Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(33), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Solís, P. y Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 72-81
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa)
- Villa, A., Galindo-Domínguez, H., Loaiza, M. I. y Andrade, P. (2022). Percepción valorativa de los estudiantes sobre la calidad del aprendizaje en sus estudios. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(1), 41-63. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13727>
- Vilhena, F., Gomes, E., Cezar, P., Lozano, D. y Gomes, C. (2018). Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44(1), 1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844176672>