

Hacia una Universidad más inclusiva: Estudio de caso en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Towards a more inclusive University: A case study in Physical Activity and Sport Science Degree

Ingrid Hinojosa-Alcalde, Maria Jose Montilla, Rafael Tarragó
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (España)

Resumen. La agenda 2030 de la ONU sitúa a la universidad en un espacio privilegiado en el que promover la inclusión, eliminar las disparidades de género y asegurar el acceso igualitario de todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Con el objetivo de describir las acciones desarrolladas en materia de inclusión social en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte y analizar su impacto en el alumnado, se ha desarrollado una investigación cualitativa, empleando la metodología de estudio de casos. El Servicio de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas desde su creación el curso 2017-18 ha sido objeto de estudio. El estudio muestra las principales características del alumnado atendido (20 hombres y 13 mujeres), sus percepciones sobre el servicio y destaca la alta satisfacción de las personas usuarias. A través de los diarios reflexivos del alumnado participante de las diversas asignaturas relacionadas con la inclusión social (279 hombres y 158 mujeres) han emergido principalmente tres temas. El primer tema identificado es la sensibilización como punto de partida hacia la inclusión, el segundo tema es la capacidad crítica del alumnado universitario y el tercer tema es devenir agentes de cambio: de la teoría a la práctica. Las acciones descritas en el presente estudio contribuyen a promover una universidad más inclusiva y formar futuros profesionales y ciudadanos con compromiso social.

Palabras clave: inclusión social; actividad física; justicia social; aprendizaje-servicio.

Abstract. The UN's 2030 agenda places the university in a privileged space in which to promote inclusion, eliminate gender disparities and ensure equal access for all people, including people with disabilities. With the aim of describing the actions developed in the field of social inclusion in the Bachelor's Degree in Physical Activity and Sport Sciences and analysing their impact on the student body, a qualitative research has been carried out, using the case study methodology. The work of the Service for Students with Specific Educational Needs has been analysed since its creation in the 2017-2018 academic year. The study shows the main characteristics of the students attended (20 men and 13 women), their perceptions of the service and highlights the high satisfaction of the users. Through the reflective diaries of the students participating in the various subjects related to social inclusion (279 men and 158 women), three main themes have emerged. The first theme identified is awareness raising as a starting point towards inclusion, the second theme is the critical capacity of university students and the third theme is becoming agents of change: from theory to practice. The actions described in this study contribute to promoting a more inclusive university and training future professionals and citizens with social commitment.

Keywords: social inclusion; physical activity; social justice; service-learning.

Fecha recepción: 06-02-24. Fecha de aceptación: 08-04-24

Ingrid Hinojosa-Alcalde
ihinojosa@gencat.cat

Introducción

La inclusión social ha sido definida desde la Unión Europea como un proceso que asegura que las personas que se encuentran en riesgo de pobreza y de exclusión social incrementen sus oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural, disfrutando de condiciones de vida y de bienestar consideradas normales en la sociedad en la que viven (Ríos et al., 2009). En nuestro estudio, esta definición sirve como marco conceptual para analizar cómo las políticas y acciones específicas contribuyen al desarrollo de una universidad más inclusiva.

En este proceso de construcción de una sociedad justa e inclusiva, la educación tiene un rol fundamental. Las leyes han ido evolucionando en esta dirección desde 1985 hasta el último Real Decreto, el 217/2022, para adaptar el sistema educativo a los retos del siglo XXI y conseguir los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-30. La agenda 2030 de la Naciones Unidas para el desarrollo sostenible, marca las directrices que deben guiar, como indica la meta 5 del objetivo 4: “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación

profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (UNESCO, 2022).

Todos los cambios de nivel de enseñanza suponen un desafío para todo el alumnado, y el acceso a la educación universitaria es uno de ellos, teniendo que afrontar nuevos entornos y relaciones. No es sencilla esta transición de etapa educativa, como lo demuestra el hecho de que la mayor tasa de abandono se produce durante el primer año de carrera (Panadero et al., 2022). Esta realidad aun es peor entre el alumnado con discapacidad, debido a la cantidad de barreras de todo tipo que encuentran a su paso. Para mejorar esta situación, los servicios de orientación y asesoramiento universitarios son herramientas imprescindibles. Estos servicios existen en todas las Universidades de España, así como el Servicio de Adaptaciones para Personas con Discapacidad en la Universidad, el SAPDU, al cual están adheridas alrededor de 60 universidades.

Todas estas medidas implementadas no han sido suficientes para garantizar una educación de calidad, equitativa y que asegure la igualdad de oportunidades. Es necesario reconocer que el acceso ha ido en aumento, de 9.724 personas con discapacidad en 2009, representando el 0,6% de estudiantes, se ha pasado a 22.818 en 2019, lo que representa

el 1,5% (Fundación Universia, 2021), aunque es posible que este número sea mayor, ya que existe un porcentaje de este estudiantado que no desvela su discapacidad. (Cotán, 2017). A pesar de este incremento, el camino no suele ser fácil para el alumnado con discapacidad. En la Universidad de Barcelona, se realizó un estudio sobre la evolución desde 2011 a 2017, que muestra que el 96,8% necesitó más cursos de los que teóricamente dura un Grado para finalizarlo y únicamente el 28% lo terminó (Alegre et al., 2017).

El estudiantado con discapacidad se encuentra con multitud de barreras durante sus estudios, que pueden ser arquitectónicas, tecnológicas o de comunicación, pero también pueden tener que ver con la actitud del profesorado y su disposición a realizar los ajustes necesarios, factor clave para conseguir o no el éxito (Hamour, 2013), o la falta de sensibilización hacia el colectivo (Verdugo y Campo, 2005). Otro elemento destacable son los prejuicios y miedos de estudiantes que sufre las consecuencias de un modelo educativo no inclusivo totalmente (Guía SAPDU, 2021).

Para contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 en materia educativa y garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas las personas, la Fundación ONCE ha organizado varias ediciones del Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, y en el manifiesto de su quinta edición (Fundación ONCE, 2021), se declara que una “educación verdaderamente inclusiva ofrecerá mejores resultados académicos, personales, sociales y económicos para la sociedad” (p.20), y que “la educación inclusiva es un proceso que requiere de una permanente actualización de marcos normativos, innovación docente, metodologías, recursos y entornos accesibles, evaluaciones equitativas e implicación activa de todo el sistema educativo y universitario para transformar las culturas, las políticas y las prácticas en los contextos universitarios” (p.20). Y que, “en los estándares de calidad de las universidades, sellos y certificados, se debe considerar la inclusión como un valor de excelencia”. (p.20)

En relación a las universidades inclusivas el concepto de interseccionalidad permite ampliar la mirada e incorporar colectivos que han sido discriminados y oprimidos históricamente. La interseccionalidad es un término utilizado para visibilizar los sistemas de opresión, dominación y discriminación que experimentan diversos colectivos (Mitchell et al., 2014). Esta teoría muestra cómo la identidad propia (por ejemplo, raza, género, orientación sexual, edad, clase, capacidad y etnicidad) interactúan en niveles múltiples, interdependientes y, a menudo, simultáneos con el racismo, el sexismo, la homofobia, lo que contribuye a "entrecruzar" formas de injusticia sistémica, opresión y desigualdad social. Por lo tanto, incorporar esta mirada más amplia es esencial para contribuir a la construcción de universidades inclusivas.

El objetivo de este estudio fue describir las acciones desarrolladas en el centro de Barcelona del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), en materia de inclusión social en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y analizar su impacto en el estudiantado.

Contexto de la investigación

No existen abundantes datos sobre la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD), derivadas de una discapacidad o un trastorno, que indiquen la evolución, barreras o facilitadores que han encontrado en su paso por la universidad, aunque ya hay alguna investigación como la de Ortiz-Martínez et al. (2023) en la que se apunta la necesidad de una mayor formación del profesorado, la generación de espacios de sensibilización y un aumento de los apoyos.

En el curso 2017-2018 se creó un proyecto denominado Servicio de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (SAENEE), con unos fines muy concretos: (1) Garantizar el trato equitativo e igualdad de oportunidades para todo el alumnado con NEAE, (2) Disminuir las barreras que impiden su aprendizaje y progreso, y (3) Promover acciones para mejorar la actitud, y su visibilización en la comunidad educativa.

El SAENEE sigue un protocolo que funciona como un circuito de cinco fases (figura 1):

1- Información sobre el SAENEE. Se facilita al estudiantado durante la reunión inicial de los diferentes cursos y por correo electrónico, aunque también está disponible en la página web la universidad.

2- Petición de tutoría por parte de cada estudiante. El estudiante solicita una entrevista de manera voluntaria y presenta los documentos acreditativos de su discapacidad, trastorno o situación específica. Se atienden a estudiantes con certificado de discapacidad, o sin certificado, siempre y cuando acrediten sus necesidades.

3- Elaboración del informe para profesorado. Se elabora un informe explicativo que será enviado al profesorado, sobre las características, y sugerencias de ajustes en cada una de las asignaturas en las que se ha matriculado la persona atendida por el SAENEE.

4- Seguimiento. Se realiza un seguimiento continuado con el alumnado para revisar las medidas y las posibles modificaciones. Asimismo, se establecen recomendaciones para la mejora de los aprendizajes, cuando es necesario.

5- Evaluación del proceso. Al finalizar cada semestre académico se realiza una valoración final y reajustes para el siguiente semestre.

Además, desde el SAENEE se realizan otras acciones dirigidas a facilitar la inclusión del alumnado atendido por el servicio, como son:

- La creación de una red de estudiantes de apoyo. Se crea la figura del compañero /a de apoyo. En cada caso, se establecen tareas personalizadas, que pueden ser relacionadas con el acompañamiento o con el apoyo académico, dependiendo de las necesidades de cada estudiante. Se le otorgan créditos de colaboración institucional cuando finalizan sus tareas satisfactoriamente.

No obstante, se considera que la inclusión va más allá de atender al estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo, considerando que también es clave actuar sobre las actitudes de las personas, ya que estas pueden

erigirse en barreras o elementos facilitadores de la inclusión. En ese sentido, en los últimos cursos se ha proporcionado formación al profesorado y al estudiantado con el objetivo de dotarles de conocimientos y sensibilizarlos en relación a las personas en riesgo de exclusión social, tratando de eliminar prejuicios y proporcionar herramientas que les permitan sentirse cómodos ante la diversidad y verla como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender, incluso como una posible salida profesional. Cursos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastornos del aprendizaje, o herramientas del coaching para la tutoría, son algunos ejemplos de las formaciones específicas que se han impulsado desde el SAENEE en los últimos años.

En el ámbito de la actividad física y el deporte de personas con discapacidad, durante el grado de CAFyD, el estudiantado tiene la posibilidad de realizar 20 horas de prácticas en entidades externas dedicadas al deporte adaptado y/o inclusivo, pudiendo aplicar en un contexto real los conocimientos aprendidos en el aula. Además, cada curso el profesorado de dichas materias, en colaboración con el estudiantado, organizan la “Jornada de actividad física y deporte de personas con discapacidad” en la que tienen la oportunidad de participar en diversas actividades deportivas inclusivas, con deportistas con discapacidad intelectual, sensorial y/o física.

Pero la labor inclusiva desarrollada estos últimos años en la facultad no se ha centrado únicamente en la sensibilización hacia el colectivo de personas con discapacidad, sino también hacia otros colectivos vulnerados.

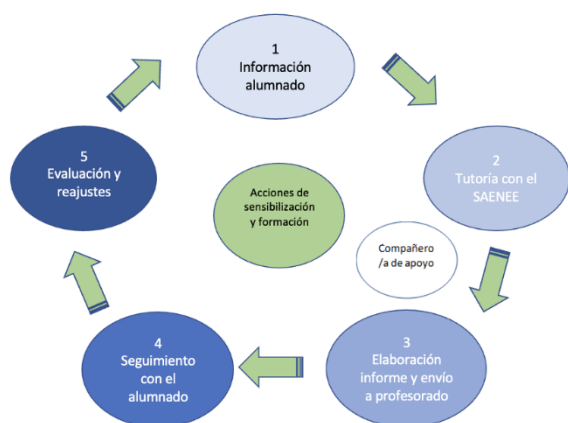


Figura 1. Esquema del protocolo del SAENEE

El Aprendizaje-Servicio como herramienta para la inclusión social

Las universidades tienen una posición privilegiada dentro de la sociedad y, por lo tanto, el papel de estas será fundamental para lograr dar respuesta a la necesidad de generar contextos más inclusivos. Las universidades tienen la responsabilidad de promover acciones y propuestas formativas que pongan al estudiantado en el centro de su propio aprendizaje relacionándolo con su entorno social cercano promoviendo la justicia social. Una de las metodologías que

pueden ayudar a promover la justicia social desde la Universidad es la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) (Jones, 2017). Esta metodología nos permite establecer un compromiso real con la comunidad para alcanzar un bien social a la vez que el estudiantado desarrolla las competencias académicas, valores y responsabilidad social (Rhoads y Neururer, 1998). La actividad física y el deporte puede devenir una gran herramienta para desarrollar proyectos de ApS y promover la inclusión social en colectivos vulnerados (Fernández-Gavira et al., 2017). De hecho, desde los estudios de la familia de la actividad física y el deporte, existen numerosas experiencias de ApS (Abellán et al., 2022; Chiva-Bartoll et al., 2019; Maravé-Vivas et al., 2022). En la reciente revisión sistemática de Pérez-Ordás et al. (2021), se analizaron la implementación de 31 proyectos de ApS implementados en los estudios universitarios de la familia de la educación física. Los colectivos receptores del servicio de los proyectos desarrollados a través de AF y el deporte son muy diversos (p.e., niños y niñas con discapacidad, contextos de riesgo exclusión social, personas mayores). A pesar de las grandes diferencias entre los colectivos receptores de los diferentes proyectos de ApS analizados, el estudio de Pérez-Ordás et al. (2021), concluyó que el ApS utilizando el deporte como herramienta para la inclusión social tiene un excelente potencial como recurso para el desarrollo de habilidades profesionales, personales y sociales en los y las estudiantes. Además, el ApS también promueve la conexión a los futuros profesionales de la EF con las realidades y desafíos de un entorno educativo diverso y en constante evolución.

Desde el curso 2015-2016, se empezaron a implementar este tipo de proyectos desde diferentes asignaturas. Los proyectos nacen a partir de las necesidades sociales de determinados colectivos y con la colaboración de diversas entidades y asociaciones de la ciudad de Barcelona y de sus alrededores. El foco de atención de los proyectos derivados de esta asignatura gira en torno a una serie de colectivos específicos (ver figura 2), cuya principal necesidad social es la inserción social, utilizando la actividad física y el deporte como herramienta vehicular.



Figura 2. Ámbitos de intervención de los proyectos ApS desarrollados

Metodología

Método

La presente investigación es de carácter cualitativo y la metodología empleada es el estudio de casos. De acuerdo con Pérez (1994) se define como “una descripción intensiva, holística, y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social” (p.85). En este caso, el estudio está centrado en una universidad pública de Cataluña donde se imparten estudios de la familia de la actividad física y el deporte y cuya finalidad es conocer su particularidad, complejidad, singularidad y exclusividad (Quivy y Campenhoudt, 2007).

Participantes

En el presente estudio ha participado el estudiantado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) usuario del SAENEE, y el alumnado de las diversas asignaturas que tienen una relación directa con la inclusión social entre los cursos 2016-2017 y 2021-2022 (tabla 1).

Tabla 1.
Participantes de los diferentes contextos en los que se ha trabajado la inclusión social en el Grado de CAFD desde el curso 2016-2017 al 2021-2022

	Tipo de asignatura	Curso	Hombres		Mujeres	
			n	%	n	%
Servicio de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas (SAENEE)		1º a 4º	20	60,6%	13	39,4%
Principios y bases de la enseñanza de la actividad física y el deporte adaptado	Troncal	3º	770	77,4%	225	22,6%
Recursos didácticos en Educación física y deporte adaptado	Optativa	4º	128	63,7%	73	36,3%
Acciones para el cambio sociocultural: multiculturalidad y género	Optativa	4º	82	59,9%	55	40,1%
Ocio y entorno social	Optativa	4º	69	69,7%	30	30,3%

Técnicas e Instrumentos de recogida de información

En el presente estudio se han utilizado las siguientes cuatro técnicas e instrumentos de recogida de datos:

Análisis secundario de datos (informes, memorias)

Se ha utilizado esta técnica de investigación para analizar los datos recogidos, que incluyen estadísticas, informes, memorias del SAENEE desde su creación en el año 2017.

Cuestionario

Durante el curso académico 2021-2022, se llevó a cabo la recogida de datos del estudiantado que finalizó sus estudios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD). Al inicio de su formación, se les aplicó la escala de *Actitudes hacia las personas con discapacidad*, según Arias et al. (2016), la cual fue respondida de manera anónima. Este procedimiento se repitió al concluir sus estudios, añadiendo preguntas sobre si consideraban que su actitud hacia las personas con discapacidad había mejorado por el hecho de cursar las asignaturas relacionadas con la actividad física y el deporte de este colectivo, o por haber realizado prácticas en entidades externas dedicadas a ello, o bien por haber

compartido los estudios con un compañero con pluridiscapacidad (concretamente un trastorno del espectro del autismo (TEA), discapacidad visual y auditiva).

Diarios reflexivos alumnado

Los y las estudiantes que participaron en los proyectos de ApS vinculados a las diferentes asignaturas desarrollaron un diario reflexivo de aprendizaje. Se les pidió que incorporaran los pensamientos e ideas sobre su experiencia de aprendizaje e incluyeran anécdotas y reflexiones sobre el proceso aprendizaje, las relaciones con los demás y las impresiones personales sobre su participación en el proyecto en relación con la inclusión. Todas las frases extraídas de los diarios reflexivos y de las entrevistas semiestructuradas que aparecen en este trabajo, se han transcrito después de solicitar una autorización al estudiantado, a quienes, para mantener su anonimato, se les ha otorgado un seudónimo.

Entrevistas semiestructuradas

A través de entrevistas de una hora de duración a estudiantes con NEAE desde el SAENEE se ha obtenido información relevante sobre barreras y elementos facilitadores de su inclusión en su paso por la universidad.

Análisis de la información

Análisis secundario de datos

Para el análisis de los datos se han tenido en cuenta los objetivos de la investigación, y se ha considerado este análisis pertinente para analizar de forma longitudinal el desarrollo del SAENEE, tal y como destacan Quivy y Campenhoudt (2007).

Análisis temático de los diarios reflexivos y de las entrevistas semiestructuradas

Los datos cualitativos se analizaron mediante el análisis temático siguiendo los seis pasos propuestos por Sparkes y Smith (2013): (1) familiarización con los datos, incluida la transcripción y lectura de las entrevistas; (2) generación de códigos iniciales basados en investigaciones previas y “descubrimiento” de otros códigos mediante análisis inductivo; (3) agrupación de códigos en temas principales; (4) revisión de temas; (5) definición y denominación de temas; y (6) producción del informe. Los datos fueron codificados y analizados en Atlas.ti 8. Las citas más significativas fueron seleccionadas para ejemplificar los temas en la sección de resultados.

Procedimiento

Para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos de la investigación, se han aplicado rigurosos criterios de rigor científico. Para garantizar la generalización de los hallazgos, se ha buscado la representatividad de la muestra en términos de transferibilidad considerando el estudio longitudinal durante la implementación de acciones durante un quinquenio. La dependencia se ha abordado mediante el uso de técnicas sólidas y la definición clara de las variables definidas en el apartado anterior. La reflexión se ha incorporado a

través de la revisión y adaptación constante de la metodología a medida que avanza el estudio. En cuanto a los criterios éticos, se ha garantizado la confidencialidad de los y las participantes y se ha obtenido cuidadosamente el consentimiento informado de todos los participantes en la investigación. Para preservar el anonimato de las personas participantes en el presente estudio se han utilizado seudónimos.

Resultados

La labor del SAENEE desde el 2017 al 2022

Como puede verse en la tabla 2, en estos 5 cursos de implementación del SAENEE se ha producido un incremento en el número de estudiantes atendidos por el servicio, pasando de representar el 0,5 % del total de estudiantes matriculados en el Grado, al 3,7%. Entre estos resultados destaca el importante aumento en el número de hombres con certificado de discapacidad en el curso 2021-22, triplicándose en relación a cursos precedentes.

Tabla 2. Evolución del número de estudiantes con discapacidad atendidos por el SAENEE entre los cursos 2017-2018 y 2021-2022

Cursos	Hombres		Mujeres		Total	Proporción entre el alumnado de Grado
	Con certificado	Sin certificado	Con certificado	Sin certificado		
	n	n	n	n		
2017-18	2	1	0	1	4	0,5%
2018-19	4	0	0	2	6	0,8%
2019-20	4	3	2	2	11	1,5%
2020-21	4	6	4	4	18	2,4%
2021-22	12	6	4	4	26	3,7%

En este periodo de tiempo, es remarcable que, de las personas atendidas por el SAENEE, cinco han abandonado los estudios en el transcurso de su primer curso en la universidad (lo que representa el 15,2% de todas ellas), tres de ellas durante el curso 2021-22. En cambio, han finalizado sus estudios nueve estudiantes (tabla 3), seis completándolos en cuatro cursos, dos en cinco cursos y uno en seis cursos. Por tanto, el 66,6% de estudiantes atendidos por el SAENEE que han finalizado el Grado, lo han hecho en el número de cursos que les correspondían, y el 33,3% ha necesitado más tiempo.

Tabla 3. Evolución del número de estudiantes con discapacidad atendidos por el SAENEE que finalizan sus estudios entre los cursos 2019-2020 y 2021-2022

Cursos	Hombres		Mujeres		Total	Proporción entre el alumnado
	Con certificado	Sin certificado	Con certificado	Sin certificado		
	n	n	n	n		
2019-20	1	0	0	1	2	1,4%
2020-21	0	1	0	2*	3	1,7%
2021-22	2**	2*	0	0	4	2,4%

* estudiante finaliza en 5 cursos;

** estudiante finaliza en 6 cursos

En cuanto a las características del estudiantado, tomamos los datos del curso 2021-22. La mayor prevalencia se produce en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y la combinación del TDAH y dislexia.

Destacamos 3 casos de estudiantes con trastorno de la salud mental, en concreto 2 estudiantes que se han

reincorporado al centro después de varios años de abandono.

Entre las discapacidades con más necesidades de apoyo, destacamos dos estudiantes con hipoacusia profunda, que han necesitado intérprete de lengua de signos; y un estudiante con pluridiscapacidad (auditiva, visual y TEA), con un 91% de discapacidad, el resto de discapacidades del estudiantado atendido por el SAENEE se puede ver en la tabla 4.

Tabla 4. Tipo de discapacidad del alumnado atendido por el SAENEE el curso 2021-2022

Tipo de discapacidad	Estudiantes n
Trastorno por déficit atención e hiperactividad (TDAH)	7
Trastorno por déficit atención e hiperactividad + dislexia	6
Trastorno de la salud mental (T. bipolar, depresión y ansiedad)	3
Dislexia	3
Discapacidad auditiva	3
Discapacidad física	2
Pluridiscapacidad auditiva, visual y trastorno del espectro del autismo	1
Enfermedad incapacitante (migrañas)	1

Para garantizar la inclusión en todo el proceso educativo, han participado 2 compañeras de apoyo, que han realizado tareas de acompañamiento, redacción de materiales académicos y trabajos en grupo, tareas que han sido satisfactorias y han facilitado la inclusión de estos estudiantes con más necesidades de apoyo.

El 60% del estudiantado atendido por el SAENEE valora la atención recibida como muy buena y el 40% como excelente, y el 90% como muy útil y el 10% como útil. El 70% está muy de acuerdo y el 30 % bastante de acuerdo, con que el SAENEE le ha facilitado la relación con el profesorado. El 90% califica como muy de acuerdo o bastante de acuerdo en que le ha ayudado a sentirse más comprendido/a. En cuanto a los ajustes llevados a cabo, el 20% manifiesta que han sido muy adecuados, el 70% que han sido adecuados y el 10% como poco adecuados.

A continuación, se destacan algunas citas extraídas de las entrevistas semiestructuradas. Se han seleccionado tres de ellas, incluyendo un estudiante de segundo curso; un estudiante con asignaturas de diversos cursos; y una estudiante de cuarto curso.

Creo que se tendría que luchar más para dar voz, y que se adapten más las cosas para las personas con discapacidades. (Isidre, curso 2021-22)

Creo que lo que se está haciendo ya está muy bien. El alumno también ha de intentar ponerse en contacto con el profesor, ya que ayuda no solo a que te conozcan sino a que te puedan entender mejor. (Eduardo, curso 2021-22)

La tranquilidad de poder contar con el SAENEE, me ha ayudado a poder acabar el grado sin tantas preocupaciones como las que llevaba a principios de curso. (Catalina, curso 2021-22)

Impacto en el alumnado participante en prácticas curriculares y extracurriculares y proyectos ApS con colectivos vulnerados

La inclusión de estudiantes con discapacidad no solo beneficia a dicho colectivo, sino que también puede influir positivamente en la percepción de aquellos con quienes

comparten sus estudios en CAFyD. Esto se refleja en el hecho de que el 71.4% de los estudiantes que participaron en el cuestionario, administrado a la promoción que culminó sus estudios durante el curso 2021-2022, expresaron que compartir aula con un compañero con pluridiscapacidad había mejorado su actitud hacia las personas con discapacidad.

En relación a las diversas materias que incluyen la inclusión social como uno de sus enfoques principales, es importante resaltar que la universidad brinda a sus estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en situaciones reales. Esto les permite obtener nuevos aprendizajes y fortalecer los existentes. En los últimos años, se ha observado un claro compromiso con la realización de prácticas tanto curriculares como extracurriculares, así como proyectos de aprendizaje servicio enfocados en la intervención con diversos grupos vulnerados. Esto se refleja en la ampliación continua de opciones de entidades donde llevar a cabo estas actividades, año tras año. Un claro ejemplo de ello es que del curso 2016-2017 al 2021-2022, se ha pasado de tener acuerdos de colaboración con 14 entidades dedicadas a la actividad física y el deporte adaptado y/o inclusivo (entre ellas federaciones, clubes, asociaciones, fundaciones y centros educativos) a 42. La tabla 6 muestra los diferentes ámbitos en los que el alumnado ha realizado sus prácticas y proyectos ApS.

Tabla 5.

Estudiantes que han realizado prácticas curriculares y extracurriculares y proyectos ApS con colectivos vulnerados desde el curso 2016-2017 al 2021-2022

Ámbito de intervención	Hombres		Mujeres	
	n	%	n	%
Centros Penitenciarios	87	70,2%	37	29,8%
Género / Mujer y deporte	4	26,7%	11	73,3%
LGTBIQ+	0	0,0%	2	100%
Salud Mental	2	66,7%	1	33,3%
Inmigración	7	46,7%	8	53,3%
Infancia y jóvenes en riesgo	47	65,3%	25	34,7%
Personas con discapacidad	159	57,8%	116	42,2%
Personas mayores	4	80%	1	20,0%

Y estos números hubiesen sido mayores si la COVID-19 no hubiese entrado en escena, impidiendo realizar este tipo de actividades académicas durante el segundo semestre del 2019-2020 y el primero del 2020-2021.

Tal y como muestra la tabla 6, el ámbito de intervención con un mayor número de estudiantado implicado es el de personas con discapacidad, seguido del ámbito penitenciario, y la infancia y jóvenes en riesgo. No obstante, destacan algunos ámbitos de intervención más minoritarios o más tabú en la sociedad como sería la salud mental y el colectivo LGTBIQ+.

En cuanto a la distribución según el género, podemos ver la alta participación de mujeres en los diferentes ámbitos de intervención, en relación con su presencia en el grado de CAFyD, destacando especialmente en el ámbito de género y deporte, LGTBIQ+, inmigración y personas con discapacidad.

El potencial educativo de todo este tipo de intervenciones es enorme, como así queda reflejado en los diarios reflexivos que cada estudiante realiza y en las respuestas del cuestionario administrado al alumnado que finalizó sus estudios de CAFyD

el curso 2021-2022, en el que el 94.7% de las personas que participaron en las prácticas en entidades de actividad física y deportiva con personas con discapacidad, manifestaron que su actitud hacia este colectivo había mejorado gracias a ellas.

El proceso de metacognición llevado a cabo por el alumnado queda plasmado en sus diarios de prácticas, en los que se han identificado principalmente reflexiones en relación a tres temáticas: sensibilización como punto de partida hacia la inclusión, la capacidad crítica del alumnado universitario y devenir agentes de cambio: de la teoría a la práctica.

Sensibilización como punto de partida hacia la inclusión

Uno de los temas destacados en los diarios reflexivos es la capacidad de empatía y sensibilidad hacia los colectivos con los que se colabora en los proyectos. Podemos observar en el siguiente testimonio cómo el proceso de aprendizaje ha contribuido a mejorar su capacidad de empatizar con personas y culturas diferentes: “He aprendido que es muy importante ponerte en la piel de la otra persona, pensar que nuestras culturas como situaciones son diferentes y no podemos intentar trabajar con ellas si mantenemos nuestros esquemas culturales”. (Andrea, curso 2017-18)

A parte de empatizar también muestran la capacidad de entender e interpretar las implicaciones que tienen las diferentes características personales, como por ejemplo la cultura, religión, orientación sexual, etc. María destaca lo siguiente:

He conocido desde más cerca la cultura árabe, como la situación que viven al emigrar a una ciudad como es Barcelona. Con las dificultades que se pueden encontrar en su día a día por el mero hecho de que sean de otro país o sean mujeres. (María, curso 2019-20)

Además, en sus diarios reflexivos el alumnado hace referencia al impacto emocional de compartir actividades con colectivos normalmente alejados de su entorno cercano. Un ejemplo de esta situación la representa el siguiente estudiante:

Si tuviera que relacionarlo con un momento sería la charla final que tuve con Marcel justo antes de marcharme, donde él me contaba que hoy saldrá del centro penitenciario para ir a ver a su madre que está enferma de cáncer. Esto me hizo tener los pies en el suelo y ver que son personas y, fuera de allí, puede que otra vida les esté esperando. (Carlos, curso 2020-21)

La capacidad crítica del alumnado universitario

Uno de los temas más destacados a lo largo de los diarios reflexivos del alumnado fue el desarrollo de la capacidad crítica que se produjo a lo largo de su participación en los proyectos de ApS. Esta capacidad crítica se ve reflejada en alguno de los testimonios que destacan por su capacidad de analizar su participación en el proyecto más allá de la propuesta de intervención deportiva. Por ejemplo, Cesar destaca lo siguiente:

Lo que sentí fue la cosa injusta, la desigualdad en todo esto, sentí mis privilegios y me dolió mucho. Que alguien diga que quieres ser como nosotros/as me parece que está lejos de ser un halago, detrás de eso hay una falta de

oportunidades, desigualdad y desesperanza. (César, curso 2021-22)

Además, el alumnado reflexiona más allá de la asignatura y analizan el sistema de opresión que contribuyen a las desigualdades sociales, tal y como destaca Pablo:

Mi experiencia con esta asignatura me ha hecho, y me hace, reflexionar mucho y sobre muchas cuestiones, no pienso solo en la actividad física y el deporte cómo herramienta, ni en cómo mejorarle la vida a un preso o una presa, la cabeza me da vueltas alrededor de conceptos e ideas de lo que significa la privación de la libertad, de la justicia, del delito, de los privilegios de algunos/as, en la mirada desde adentro y desde afuera. (Pablo, curso 2021-22)

Otro elemento destacado en los diarios reflexivos del alumnado es que su participación en el proyecto de ApS le ha permitido romper con prejuicios y preconcepciones de ciertos colectivos estigmatizados, tal y como destaca Sara:

Y, finalmente, si relacionara todo lo vivido con una palabra/concepto serían dos: prejuicio y valor. Aunque ya soy consciente de ello, me he dado cuenta aún más que la sociedad en general, y yo incluida, está llena de prejuicios que ensucian nuestra mente. Debemos vivir las experiencias y verlo en primera persona para romper con esto. (Sara, curso 2019-20)

Devenir agentes de cambio: de la teoría a la práctica

Después de implementar el proyecto de ApS en la gran mayoría del estudiantado destaca el impacto que tiene su participación en el desarrollo de sus competencias académicas y profesionales. Podemos ver en el siguiente testimonio como el alumnado es capaz de reconocer los sistemas de opresión y desigualdades, dando peso a la reciprocidad del ApS, más allá del servicio en sí:

A veces tenemos la sensación de que cuando estamos dando un servicio, una clase, una ayuda a alguien es únicamente esa persona la que lleva el aprendizaje y se enriquece; pero, mediante este proyecto he podido ver que tanto una parte como la otra se lleva una experiencia nueva de la que aprende y se crece personalmente. (Antonio, curso 2020-21)

También remarcan la importancia de poder llevar a la práctica en contextos reales las propuestas prácticas, que les acerca a su futuro profesional, tal y como indica Irene, “Académicamente, el hecho de poder plasmar lo que he aprendido durante estos tres años y poder llevarlo a la práctica, me ha supuesto aprender de mis errores, creer en mis capacidades, empoderarme y confiar en mí misma”. (Irene, cursos 2018-19)

Y más allá de las asignaturas vinculadas, el estudiantado descubre y en algunos casos contempla la posibilidad de enfocar su futuro laboral como educador/a físico deportivo a trabajar en contextos vulnerados utilizando la actividad física y el deporte como herramienta para la inclusión social, “Este proyecto me ha permitido descubrir un ámbito que desconocía y realmente me ha abierto mucho los ojos. Realmente es una vía laboral muy interesante y no descarto optar por ese

ámbito”. (Ismael, curso 2018-19)

Y realmente es así, con el paso de los años, cada vez son más las personas que realizaron sus prácticas en estas asignaturas y han acabado trabajando en las entidades que en su día les acogieron, o bien han modificado su trayectoria laboral hacia un ámbito en el que anteriormente no se habían planteado trabajar.

Discusión

Dado todo lo expuesto anteriormente podría afirmarse que en los últimos años la universidad está apostando firmemente por la inclusión, ofreciendo mayores oportunidades de éxito al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y, tratando de mejorar las actitudes de su alumnado en relación a todo tipo de colectivos en riesgo de exclusión social, gracias al contacto directo con ellos y a la modificación de sus creencias por las experiencias vividas y la adquisición de nuevos conocimientos, en consonancia con la teoría del contacto (Allport, 1954) y la teoría del comportamiento planificado (Aizen, 1991).

Desde la creación del SAENEE el alumnado atendido por este servicio ha ido aumentando año tras año, pasando del 0,4% en el curso 2017-18, al 3,7% en 2021-22. Estos datos superan la media de las universidades españolas, que en el curso 2019-2020 se sitúa en el 1,5% (Fundación Universia, 2021). Es posible que el porcentaje haya sido mayor en los inicios del SAENEE, ya que puede existir un porcentaje de este estudiantado que no revela su discapacidad o no ha tenido conocimiento de la existencia del servicio, como indica Cotán (2017).

De las 26 personas atendidas en el curso 2021-22, han finalizado los estudios 9 estudiantes, de las cuales 6 han acabado en 4 cursos, 2 lo han hecho después de 5 cursos, y 1 después de 6 cursos. Por tanto, el 66,6% de ellas se ha graduado en los mismos cursos que el resto de alumnado, y el 33,3% ha necesitado más tiempo. Este hecho que contrasta con los estudios de Alegre et al. (2017), que indican que el 96,8% de estudiantes de la Universidad de Barcelona con NEAE necesita más tiempo que el que corresponde para finalizar los estudios de Grado. En ese mismo estudio, se señala que el 28% de ese colectivo de estudiantes no finaliza los estudios, mientras que en el grado de CAFyD han abandonado 5 estudiantes en el periodo del 2017-22. Es relevante que la totalidad de los abandonos se ha producido durante el primer año de estudios, siguiendo la tendencia ya estudiada por Panadero et al. (2022), así como que 3 de los 5 que han abandonado lo hayan hecho en el transcurso del curso 2021-22. Es posible que la pandemia haya tenido algo que ver, aunque no se pueda asegurar.

Respecto al grado de satisfacción sobre la atención recibida y la pertinencia del SAENEE, los resultados muestran una concordancia con algunos estudios que señalan que no basta con facilitar el acceso a los estudios universitarios, se necesitan más apoyos, mejor orientación y ajustes razonables, ya que un pequeño porcentaje (el 10%), señala que los ajustes han sido poco adecuados. Es muy importante la

actitud del profesorado, y su disposición a realizar los ajustes necesarios, como factor para conseguir o no el éxito (Hamour, 2013). En esta línea, el grado de percepción de la atención recibida por parte de los estudiantes es muy alta, el 90% la percibe como muy útil y 100% la percibe como excelente o muy buena. Contrasta con los datos de la Fundación Universia (2021) en el que el 20,7% de estudiantes atendidos afirma haberse sentido discriminado en alguna ocasión a lo largo de sus estudios universitarios.

Asimismo, se constatan los miedos del alumnado que sufre las consecuencias de un modelo educativo no inclusivo totalmente (Red SAPDU, 2021). El 90% destaca la importancia del SAENEE para sentirse más comprendido/a, lo cual manifiesta la necesidad de contar con servicios cercanos a los estudiantes con NEAE.

Finalmente, la acción docente, las metodologías, la evaluación e implicación del profesorado son piezas clave para la permanencia y éxito del alumnado con discapacidad. Algunos estudios concluyen que los factores más relevantes son que tenga un perfil facilitador, empático y afectivo; que plantee un currículum universal, accesible y flexible (Sánchez y Morgado, 2021), que sepa escuchar las necesidades; que contemple al estudiantado con discapacidad como una oportunidad y responsabilidad docente; y finalmente destacan la importancia de informarse y formarse; comprometidos, flexibles y con vocación docente (Moriña et al., 2020; Sánchez y Morgado, 2021).

En un trabajo realizado recientemente sobre la actitud del profesorado del INEFC de Barcelona hacia el alumnado con discapacidad (Tarragó, 2022), se concluyó que, en general, estaba contribuyendo a la inclusión educativa de dichas personas, pero que era necesario seguir mejorándola. En este sentido, las acciones formativas y sensibilización que se han llevado a cabo pretenden ser útiles para mejorar todos estos aspectos, ya que el contacto, la formación y la información son variables determinantes en las actitudes más positivas y en la mejora de las relaciones en la comunidad universitaria (Suriá et al., 2011).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, este debería ser el perfil de todo el profesorado para todos los estudiantes, no exclusivamente para aquel que presenta necesidades específicas o discapacidad, y supondría el verdadero motor de cambio para transformar la universidad en una universidad que considera la inclusión como un valor de excelencia, y para ello, en concordancia con las conclusiones de Ortiz-Martínez et al. (2023), es necesaria la mejora de la capacitación de los docentes en materia de inclusión.

En relación a la participación del estudiantado en prácticas curriculares, extracurriculares o proyectos de ApS, hemos podido constatar como la presencia y participación de las mujeres es más elevada que la de los hombres en términos relativos. De acuerdo con Serra et al. (2019), existe una masculinización de los estudios CAFyD con un bajo porcentaje de mujeres matriculadas (alrededor del 20% del alumnado matriculado), en cambio el porcentaje de participación de las mujeres en este tipo de actividades voluntarias es muy superior en la mayoría de los ámbitos de intervención.

Además, la carga tradicional de género asociado con el cuidado y las curas (Kanter, 1977) se ve especialmente reflejada en su alta participación en los siguientes ámbitos de intervención: género y deporte, inmigración o personas con discapacidad.

En cuanto al impacto que puede generar en el alumnado de la facultad de CAFyD, la participación en prácticas curriculares, extracurriculares o proyectos de ApS, destaca especialmente el impacto emocional y como involucrarse en contextos reales de aprendizaje les permite ponerse a prueba y contribuye a una formación que fomenta la inclusión y la justicia social (Chiva-Bartoll et al., 2019; Jones, 2017). En cuanto a las competencias desarrolladas por el alumnado destacan las competencias sociales y cívicas, previamente descritas en la literatura científica (Chiva-Bartoll et al., 2019). Otro aspecto a destacar es el cambio en las percepciones del estudiantado frente a la población específica y su visión de ese contexto (Aramburuzabala et al., 2019; Chiva-Bartoll et al., 2019; Fernandez-Gavira et al., 2017).

Conclusión

A pesar de las diferentes iniciativas desarrolladas, este estudio nos ha permitido comprobar que todavía queda un largo camino por recorrer para poder considerar la universidad como un espacio inclusivo con la mirada interseccional. Algunas de las limitaciones son las resistencias de parte del profesorado que no cree necesario cambiar aspectos de la universidad para que sea más inclusiva, así como el número de estudiantado que participa de este tipo de iniciativas, ya que en la mayoría de los casos se trata de actividades optativas y/o voluntarias.

En definitiva, la universidad tiene el compromiso cívico y debe contribuir activamente a la consecución de los ODS de la Agenda 2030, especialmente contribuyendo a la educación de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5) y la reducción de las desigualdades (ODS 6). Al comprometerse activamente con estos ODS, las instituciones educativas pueden promover la educación de calidad, la igualdad de género y la reducción de las desigualdades. Esto se logra a través de la oferta de programas educativos inclusivos y de alta calidad, el fomento de la equidad de género en el campus y la implementación de políticas de inclusión que brinden oportunidades equitativas para el estudiantado, contribuyendo así a un futuro más justo y sostenible para la sociedad.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., y García López, L. M. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y

- Aprendizaje-Servicio (Disability awareness through an integrated program of sport education and service-learning). *Retos*, 43, 477–487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Alegre, A., Vallés, A., y Joan, M. (2017). El progres acadèmic dels estudiants amb discapacitat en la Universitat de Barcelona. *Observatori de l'Estudiant Vicerectorat d'Estudiants i Política Lingüística*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118593/1/Informe%20Universitat%20i%20Inclusió.pdf>
- Allport, G. (Ed.). (1954). *The nature of prejudice*. Doubleday Books.
- Arambuzala, P., SantosPastor, M., Bartoll, O. C., y Montero, P. J. R. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(4), 19-26. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11726>
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M. A., Rubia, M., Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 7–41. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martín-Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., y Rivera García, E. (2019). University service-learning in physical education and sport sciences: A systematic review. *Revista Complutense De Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior. *Narrativas de los estudiantes con discapacidad. Revista Española de Discapacidad (REDIS)* 5, (1) 43-61. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- Crenshaw, K. (1990). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 1241.
- Fernández-Gavira, J., Huete-García, M. Á., y Vélez-Colón, L. (2017). Vulnerable groups at risk for sport and social exclusion. *Journal Of Physical Education And Sport*, 17 (1), 312-326. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.01047>
- Fundación ONCE (2021). Libro de actas del V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad. https://ciud.fundaciononce.es/sites/default/files/2023-02/libro_de_actas_v_ciud.pdf
- Fundación Universia (2021). V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20(Accesible).pdf)
- Hamour, B. (2013). Faculty Attitudes toward students with disabilities in a public university in Jordan. *International Education Studies*, 6 (12), 74-81. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n12p74>
- Jones, N. N. (2017). Modified immersive situated service learning: A social justice approach to professional communication pedagogy. *Business and Professional Communication Quarterly*, 80(1), 6-28. <https://doi.org/10.1177/2329490616680360>
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. Basic Books.
- Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación. «Boletín Oficial del Estado 78, de 01 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/1/2022/03/31/6>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, Óscar. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional (Promoting educational inclusion in teacher training through University Service-Learning d. *Retos*, 45, 163–173. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688>
- Moriña, A., Orozco, I., Sandoval, M., Melero, N., y Perera, V. (2020). El profesorado universitario como pieza clave para la permanencia y éxito del alumnado con discapacidad. *Anuario de Psicología. II Congreso Internacional sobre Universidad e inclusión*, 50/1, 17-18. <https://doi.org/10.1344/anpsic2020.50.1>
- Mitchell, J. D., Simmons, C. Y., y Greyerbiehl, L. A. (2014). *Intersectionality & higher education*. Peter Lang.
- Ortiz-Martínez, M. G., Ramírez-Farías, A. A., Walkup-Núñez, L. A., Aguirre-Gurrola, H. B., y Villareal-Ángeles, M. A. (2023). Necesidades educativas especiales en el programa licenciatura en educación física y deporte de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (50), 1232-1239. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.96776>
- Panadero, E., Fraile, J., y García Pérez, D. (2022). Transición a educación superior y evaluación: un estudio longitudinal anual. *Educación XX1*, 25(2), 15-37. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2987>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*.
- Pérez-Ordás, R., Nuviala, A., Grao-Cruces, A., y Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing Service-Learning Programs in Physical Education; Teacher Education as Teaching and Learning Models for All the Agents Involved: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 669. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020669>
- Quivy, R., y Campenhoudt, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Herder.
- Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en

- la Universidad. SAPDU. (2020). Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios. Fundación ONCE. Disponible: https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/05/GUI%CC%81A-SAPDU_DIGITAL.pdf
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 noviembre por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado 289, de 3 de diciembre de 2013, 95635 a 95673. (2013). <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1>
- Ríos, M., Arráez, J., Bazalo, P., Enciso, M., Hueli, J., Jiménez, E., y Solís, M. (2009). Plan integral para la actividad Física y el Deporte: Personas con Discapacidad. Extraído el 28 de mayo de 2014 desde <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/discapacidad.pdf>.
- Rhoads, R. A., y Neururer, J. (1998). Alternative spring break: Learning through community service. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 35(2), 83-101
- Sparkes, A. C., y Smith, B. (2013). Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product. Routledge.
- Sánchez, N., y Morgado, B. (2021) Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52 (1), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- Suriá, R., Bueno, A., y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. 18, 75-90.
- Tarragó, R. (2022). La actitud del profesorado del centro de Barcelona del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña en relación al alumnado con discapacidad. [Trabajo Final de Master, Universidad de Salamanca].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (12 de octubre de 2022). <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Verdugo, M. A., y Campo, M. (2005). Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Datos de los autores:

Ingrid Hinojosa-Alcalde
 Maria Jose Montilla
 Rafael Tarragó

ihinojosa@gencat.cat
 mmontillar@gencat.cat
 rtarragog@gencat.cat

Autor/a
 Autor/a
 Autor/a