

El profesorado universitario portugués ante el reto de la inclusión en la Educación Superior

Portuguese university teaching staff facing the challenge of inclusion in Higher Education

Eugenia Esperanza NÚÑEZ NOGUEROLLES*

Sofia FREIRE **

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio exploratorio de carácter cualitativo llevado a cabo en Portugal en el primer cuatrimestre del curso académico 2022/2023 y que se propone un doble objetivo: (1) profundizar en el posicionamiento del profesorado universitario con respecto a la inclusión en el ámbito de la Educación Superior y (2) conocer cuáles serían las buenas prácticas que esos docentes consideran que promueven la inclusión en dicho nivel educativo. Mediante tres preguntas abiertas planteadas a 19 profesores, se obtuvieron las perspectivas que estos docentes poseen sobre la inclusión en la Educación Superior. Los resultados muestran que el profesorado asocia la inclusión, sobre todo, a igualdad de oportunidades y a aceptar y recibir de buen grado a personas diversas. Además, los participantes sugieren buenas prácticas tanto docentes como institucionales y señalan varias características personales de los profesores que los ayudan a fomentar la inclusión en el día a día.

Palabras clave: educación inclusiva; práctica pedagógica; docencia universitaria; diversidad; portugués.

ABSTRACT

This paper presents the results of an exploratory study of a qualitative nature that was carried out in Portugal in the first semester of the academic year 2022/2023 and whose aim is twofold: (1) to study in depth the position of university lecturers with regard to inclusion in Higher Education and (2) to find out what best practices these lecturers consider to promote inclusion at this educational level. By means of three open questions posed to 19 teachers, their perspectives on inclusion in Higher Education were obtained. Results show that these lecturers associate inclusion mostly to equal opportunities and to accept and welcome diverse people. Furthermore, participants suggest institutional as well as teaching best

* Dra. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Extremadura. Contacto: eugenia@unex.es

El trabajo desarrollado por la Unidade de Investigação e Desenvolvimento Educação e Formação (UIDEF) (UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>) está financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), IP.

** Dra. de la Unidade de Investigação e Desenvolvimento Educação e Formação (UIDEF), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Contacto: asraposo@ie.ulisboa.pt

Trabajo financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), IP, en el marco de la UIDEF (UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>).

practices and highlight several personal characteristics that help teachers to foster inclusion on a day-to-day basis.

Key words: inclusive education; teaching practice; faculty teaching; diversity; portuguese.

Introducción¹

El aumento de la diversidad en las aulas es un factor que caracteriza a las universidades del siglo XXI. La globalización, el incremento de la movilidad internacional, los movimientos migratorios o el acceso a la Educación Superior de grupos minoritarios que tradicionalmente no habían tenido oportunidad de alcanzar este nivel educativo son algunas de las razones que explican este fenómeno (Freire & Núñez Nogueroles, 2024). Así pues, desde la procedencia hasta la discapacidad, pasando por los diferentes estilos de aprendizaje que podemos encontrar entre los estudiantes de Educación Terciaria, es innegable que la variedad constituye un rasgo destacable en el alumnado universitario (Casiraghi et al., 2022; Castro et al., 2016; Claeys-Kulik et al., 2019; Vieira & Pappámikail, 2023). En este contexto, para garantizar el derecho a la Educación que todo/a alumno/a posee, es imprescindible adoptar un enfoque que tenga en cuenta a la totalidad del estudiantado. Sin embargo, conseguir que las clases universitarias sean inclusivas supone un reto (Moriña & Orozco, 2022a). Para tener éxito al abordar este desafío, el docente es una figura clave, puesto que es quien decide las estrategias metodológicas que va a utilizar. De ellas depende, en gran medida, que se facilite o no el aprendizaje a *todo* el alumnado.

Tal y como defienden Gupta et al. (2018), el profesorado es el mayor activo de cualquier sistema educativo, su columna vertebral. Es el encargado de transmitir conocimientos, habilidades y valores. Parece claro entonces que la práctica docente es fundamental para que la inclusión en las aulas sea una realidad. Dado que las prácticas de los profesores tendrán su raíz en los puntos de vista que estos posean sobre la inclusión (Boer et al., 2011; Florian, 2015; Moriña, 2020a), será interesante conocer esas perspectivas para entender la toma de decisiones de los docentes en relación con las estrategias metodológicas a implementar en las clases. El presente estudio ahonda en ese primer paso y se propone dos objetivos: (1) profundizar en el posicionamiento del profesorado universitario con respecto a la inclusión en el ámbito de la Educación Superior y (2) conocer cuáles serían las buenas prácticas que esos docentes consideran que promueven la inclusión en dicho nivel educativo. Se trata de una investigación de carácter exploratorio, que pretende ofrecer una aproximación introductoria a este fenómeno y que necesitará ser replicada en otros contextos para obtener una visión más amplia que complemente los resultados presentados en este trabajo.

Revisión bibliográfica

El concepto *inclusión* ha experimentado una evolución histórica en la que es necesario detenerse. Opertti et al. (2014) presentan este desarrollo desde un punto de vista internacional. Dichos autores defienden que existen cuatro ideas básicas que han ido

¹ El proyecto Accessible Higher Education: Ensuring Equal Opportunities for Students with Sensory Disabilities in Inclusive Learning Environments (ACCEDU), al que pertenecen los resultados presentados en este artículo, fue financiado por el Programa de Recualificación del Sistema Universitario Español, Modalidad de recualificación del profesorado universitario funcionario o contratado (Referencia Ayuda: RP-02), conforme a la Resolución 733 de 28 de junio de 2021 de la Universidad de Extremadura (UEX) por la que se convocan ayudas para la recualificación del Sistema Universitario Español para 2021-2023 («Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España», financiado por la Unión Europea – NextGenerationEU), y se desarrolló durante una estancia de investigación de la Dra. Núñez Nogueroles en el Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (septiembre de 2022 – agosto de 2024).

apareciendo a lo largo del tiempo en relación con la educación inclusiva: (1) una perspectiva basada en los derechos humanos, (2) el paradigma de los estudiantes con necesidades especiales, (3) una forma de dar respuesta al alumnado perteneciente a diversos grupos marginados y (4) un cambio que implica la transformación de los sistemas educativos con el propósito de conseguir una educación de calidad para *todos*. De acuerdo con Ouane (2009), la inclusión tiene que ver con cuestiones de género, etnia, clase y condiciones sociales, salud y derechos humanos. Así, la educación inclusiva no se centra en un grupo en particular, sino que consiste en proporcionar un aprendizaje de calidad, accesible y relevante para *todos* (Larkin et al., 2014; Thomas y May, 2010). No obstante, el concepto de inclusión todavía no cuenta con una definición clara y unívoca (Kruse y Dederling, 2018). Como indica Florian (2014), en diversas partes del mundo se han desarrollado, a la vez, definiciones diferentes que reflejan ideas distintas pero complementarias –énfasis en la educación inclusiva como un *lugar*, un *servicio* o un *proceso*, entre otros planteamientos—. En cuanto al desarrollo y la implementación de una enseñanza y aprendizaje inclusivos, Thomas y May (2010) identifican las cuatro dimensiones siguientes: (1) compromiso y gestión institucionales del aprendizaje y la enseñanza inclusivos; (2) diseño y contenidos del currículum; (3) pedagogía e impartición del currículum; y (4) evaluación y *feedback* a los estudiantes.

Basándose en la realidad de una universidad chilena, Solis-Grant et al. (2023) llevan a cabo un estudio de carácter cualitativo. A través de *focus groups* (grupos de debate) y entrevistas semiestructuradas, los autores obtienen las percepciones que distintos colectivos de esa comunidad académica (alumnado –de Grado y Postgrado–, profesorado, personal no docente y directivos) poseen acerca de quién o quiénes son los encargados de generar inclusión en una institución universitaria, llegando a la conclusión de que se trata de una responsabilidad compartida entre diversos miembros de la comunidad educativa. Los participantes perciben que, en el plano personal, implementar prácticas inclusivas es responsabilidad de cada miembro de la comunidad. Con relación al concepto de inclusión, los informantes reconocen sentirse ignorantes, con poca perspectiva, dudas o falta de claridad con respecto al tema. Además, indican que este concepto todavía no está del todo integrado, es nuevo para algunas personas, susceptible de cambiar a lo largo del tiempo y bastante amplio y ambiguo. Mencionan la pertinencia de ampliar el foco de la inclusión más allá de las personas con discapacidad y apuntan que no existe una definición institucional de inclusión que proporcione a la comunidad educativa un consenso sobre la perspectiva desde la cual serán abordadas la propia inclusión, por un lado, y la necesidad de contar con una política para coordinar, orientar y regular acciones relativas a este ámbito, por otro. Dado el sentimiento de inseguridad y la escasez de claridad en relación con la definición y los marcos de las prácticas inclusivas, los docentes consideran que asumir responsabilidades personales es un desafío.

Hay quienes ya han asumido ese reto y han adoptado una pedagogía inclusiva, la cual se puede definir como un abordaje o enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que apoya a los profesores para que atiendan a las diferencias individuales entre estudiantes, pero que evita la marginación que puede tener lugar cuando se trata a algunos estudiantes de forma diferente (Florian, 2014). Moriña (2020b) presenta algunas estrategias metodológicas y afectivas que usan 119 docentes pertenecientes a 10 universidades españolas para motivar a sus estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, y ayudarlos a aprender. La muestra fue identificada por el propio alumnado con discapacidad y los datos se obtuvieron mediante entrevistas semi-estructuradas. La autora halló resultados relativos a las creencias y acciones de estos docentes. En primer lugar, creen en todos sus estudiantes, muestran un interés activo en su aprendizaje y poseen unas altas expectativas sobre su alumnado. En segundo lugar, planifican el curso completo de manera meticulosa y preparan bien todas sus clases. Incluyen siempre contenidos prácticos que capacitan al estudiantado para las tareas que deberán llevar a cabo en su futuro profesional y utilizan, en cada sesión, una variedad de actividades diferentes, haciendo uso de un abanico de recursos tecnológicos y proporcionando *feedback* constructivo. Además, aplican un enfoque centrado en el/la

alumno/a y creen que la enseñanza debe adaptarse a la diversidad del alumnado, por lo que no emplean una única estrategia metodológica. Sus prácticas están basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dado que este planteamiento tiene en cuenta a todos los estudiantes, incluyendo a aquellos que son portadores de alguna discapacidad. Estos docentes no solo dominan los contenidos de sus asignaturas, sino que son también pedagogos competentes. Saben que los componentes afectivo y emocional son claves para el aprendizaje; por ello, establecen una buena relación con sus estudiantes y son cercanos. A través de sus acciones se proponen crear una comunidad en el aula, en la cual todo el alumnado se sienta bienvenido y pueda desarrollar un sentimiento de pertenencia (Moriña & Orozco, 2024). Como indica Moriña (2020b), estos profesionales proactivos podrían haber sido identificados como buenos profesores también por el alumnado sin discapacidad; un docente inclusivo es un buen docente para *todos*.

Encontramos, en la bibliografía publicada, recomendaciones aportadas por profesores universitarios inclusivos que pueden resultar útiles para sus colegas a la hora de facilitar el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad. Moriña y Orozco (2020a) recogen las siguientes: (1) preguntar directamente a los estudiantes; este debería ser el primer paso, ya que es fundamental escuchar al alumnado antes de emprender ninguna acción; (2) estar en contacto con el servicio de apoyo a los estudiantes con discapacidad que la universidad posea; (3) ser paciente, empático y valorar el hecho de contar con alumnado con discapacidad en el aula como una oportunidad para mejorar como profesional; (4) conocer las regulaciones específicas existentes relativas a los estudiantes con discapacidad; y (5) hacer un seguimiento del progreso de los/as alumnos/as. Asimismo, Moriña y Orozco (2020b) presentan otra serie de recomendaciones planteadas por profesorado que implementa una pedagogía inclusiva en las aulas de Educación Superior españolas. En primer lugar, es esencial, de nuevo, escuchar a los estudiantes para conocer las necesidades que derivan de su discapacidad. A través de acciones inclusivas como tutorías y atención personalizada, el alumnado podrá hacer saber al profesorado qué es lo que realmente precisa. En segundo lugar, los participantes subrayan la importancia de desarrollar determinadas características personales para promover la inclusión. Ser empático, implicarse emocionalmente y esforzarse por facilitarles a los estudiantes el aprendizaje constituyen rasgos clave en ese sentido. Por otro lado, es necesario establecer un *syllabus* universal, accesible, flexible y abierto. Para implementar esta recomendación, fuertemente relacionada con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se deben tener en cuenta unos criterios mínimos en cualquier asignatura: añadir subtítulos al material audiovisual, no erigir ni mantener barreras físicas, proporcionar los apuntes de clase en formato Word, utilizar diferentes métodos de evaluación, diseñar actividades atractivas que se centren en la práctica real, usar calendarios y cronogramas, ofrecer a los estudiantes la posibilidad de llevar a cabo los trabajos de manera individual o en grupo, adaptar el formato de los exámenes a las diferentes necesidades (tamaño de la letra, por ejemplo) y estilos de aprendizaje, entre otros. La siguiente recomendación sería, como se ha mencionado anteriormente, valorar el hecho de contar con estudiantes con discapacidad en clase como una oportunidad y no como un problema. Esta circunstancia estimula al profesorado a repensar su práctica docente, a poner en práctica diferentes estrategias y habilidades; por tanto, los hace ser mejores profesionales. Además, el deber del profesorado es ayudar a los estudiantes (a todos, no solo a algunos) a aprender. Así pues, garantizar que sus asignaturas son inclusivas forma parte de su trabajo, es una responsabilidad profesional que no pueden eludir. Por último, los participantes recomiendan buscar información y formación de manera activa. Es necesario conocer las normativas vigentes, es conveniente intercambiar experiencias y asistir a cursos prácticos con colegas y es importante buscar la ayuda de los servicios que apoyan a los estudiantes con discapacidad en la propia universidad, de colaboradores externos y de Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Así pues, tras la revisión bibliográfica presentada comprobamos que: (1) no existe una definición clara de lo que es *inclusión* (Florian, 2014); (2) se han llevado a cabo estudios en España que han ahondado en las buenas prácticas inclusivas en la Universidad. Tras

constatar esta realidad, hemos resuelto desarrollar una investigación en Portugal en la que se les pregunte a los profesores de Educación Superior cuál es su visión sobre la inclusión – ya que de ellos depende, en gran medida, que los estudiantes se sientan incluidos– y qué buenas prácticas destacarían como promotoras de inclusión en el nivel educativo en el que trabajan.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo que favorece el acceso a los significados transmitidos por los participantes sobre su experiencia acerca de determinada realidad (Bogdan & Biklen, 2010). En este estudio, mediante dicho enfoque, accedemos a las aportaciones de los participantes para identificar cuáles son sus puntos de vista con relación al ámbito de la inclusión en la Educación Superior.

Participantes

Se seleccionó a los participantes por conveniencia. Eran profesores universitarios que estaban recibiendo formación pedagógica. Participaron en el estudio 19 profesores, la mayoría de los cuales era de sexo femenino, tenía edades comprendidas entre los 30 y los 40 y entre los 51 y los 60 años, pertenecía a distintas áreas de conocimiento y contaba con una media de 7 años de experiencia docente (Tabla 1).

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los/as participantes

Categoría	N (%)
Sexo	
Femenino	13 (68%)
Masculino	6 (32%)
Edad	
<30	1 (5,26%)
30-40	8 (42,11%)
41-50	4 (21,05%)
51-60	6 (31,58%)
>60	-
Área de conocimiento	
Ciencias de la Salud	9 (47,37%)
STEM (Ciencias, Matemáticas, Tecnología e Ingenierías)	7 (36,84%)
Artes y Humanidades	2 (10,53%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	1 (5,26%)
Experiencia docente en Educación Superior	
Media (Desviación Típica)	7,2 (7,4)

Fuente: elaboración propia

Método de recogida de datos

En el primer cuatrimestre del curso académico 2022/2023, se les plantearon tres preguntas abiertas a estos docentes universitarios, quienes las respondieron por escrito y en papel al comienzo de una sesión de clase de la formación pedagógica que estaban recibiendo.

Las tres preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Cómo define *inclusión*?
2. ¿Cuáles considera que serían buenas prácticas para promover la inclusión en la Educación Superior?
3. ¿Cuáles son sus puntos fuertes, aquellos que le permiten promover la inclusión en el día a día del aula?

Procedimiento de análisis de datos

Se implementó un análisis de contenido, método mediante el cual se codifica, se categoriza (clasificando las unidades de análisis –i.e. las palabras, sintagmas, oraciones, etc.– en las categorías que se han creado), se comparan las categorías y se establecen conexiones entre ellas (Cohen et al., 2007). Las respuestas obtenidas se introdujeron en el software NVivo y se analizaron con el objetivo de extraer los conceptos o ideas clave a los que los participantes apuntaban en sus textos. Cada autora leyó las respuestas y creó, inductivamente, un conjunto de categorías. Dichas categorías fueron confrontadas y refinadas a partir de la lectura conjunta de los datos y de su discusión. Así pues, las categorías finales resultaron de un proceso consensuado de análisis y revisión.

En consonancia con los objetivos planteados en este estudio –profundizar en el posicionamiento del profesorado universitario con respecto a la inclusión en el ámbito de la Educación Superior y conocer qué buenas prácticas identifican esos docentes para promover la inclusión en dicho nivel educativo– dividimos los resultados en dos bloques. En el primero de ellos se analizan las respuestas obtenidas en la pregunta 1, mientras que el segundo aborda los datos recogidos a partir de las preguntas 2 y 3. Por tanto, en la sección 4 (véase *abajo*) se presentan los resultados en los dos bloques siguientes: 1) Ideas/palabras asociadas a la inclusión, y 2) Buenas prácticas que promueven la inclusión en la Educación Superior.

Aspectos éticos

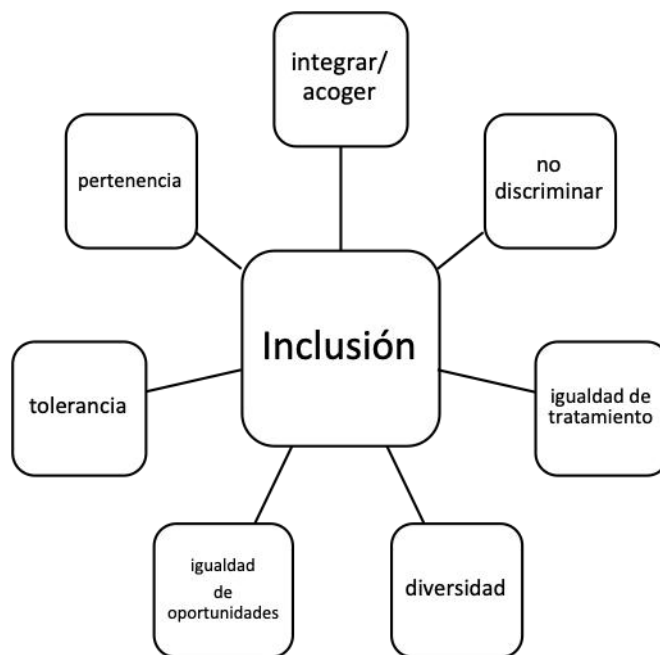
La investigación cuenta con la aprobación de la comisión de ética del Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, al que pertenece la segunda autora. Se informó a los participantes acerca del estudio, así como del carácter voluntario y anónimo de su colaboración, y estos estuvieron conformes con participar.

Resultados

Ideas/palabras asociadas a la inclusión

El siguiente mapa conceptual presenta, de forma esquemática, las ideas/palabras clave que pueden extraerse de las respuestas a la pregunta 1 aportadas por el profesorado (Figura 1).

Figura 1. Ideas/palabras clave asociadas a la inclusión



Fuente: elaboración propia

De manera general, las ideas que los profesores más relacionan con la inclusión son: igualdad de oportunidades (encontramos 7 referencias a este aspecto) e integrar / acoger (5 referencias) (Tabla 2). Por ejemplo, uno de los participantes hace alusión a “integrar e acolher todos os cidadãos, neste caso alunos, que se fazem acompanhar de deficiências físicas e mentais, mas também provenientes de diferentes raças, etnias, orientação sexual e crenças religiosas numa determinada sociedade”.²

Tabla 2. Ideas/palabras clave: definiciones y nº de referencias que hacen alusión a ellas³

Idea/palabra clave	Definición	Nº de referencias
Igualdad de oportunidades	Equidad, situación en la que todas las personas se encuentran en igualdad de condiciones para poder alcanzar aspectos u objetivos valiosos (bienestar, consecución de metas, éxito, etc.) en el ámbito educativo y en el socio-laboral, entre otros	7
Integrar/acoger	El grupo (institución, clase) admite, acepta y recibe a personas diversas	5
No discriminar	No excluir por motivos de raza, cultura, género, orientación sexual, religión, condición física o mental, nivel socioeconómico, etc.	3
Pertenencia	Sentimiento de formar parte del grupo, de la clase, de la institución	3
Tolerancia	Respeto a la diversidad de ideas, creencias o prácticas de cada persona	2
Igualdad de tratamiento	Dar lo mismo a todos, tratar a todos igual	2

Fuente: elaboración propia

² “[I]ntegrar y acoger a todos los ciudadanos, en este caso alumnos, portadores de discapacidades físicas o mentales, pero también a los provenientes de diferentes razas, etnias, orientación sexual y creencias religiosas, en una determinada sociedad” (traducción de las autoras).

³ Nótese que, muchas veces, un mismo participante ha aportado varias ideas diferentes en respuesta a la pregunta; por este motivo, la suma de los números que aparecen en la columna derecha de la tabla no da como resultado 19.

Buenas prácticas que promueven la inclusión en la Educación Superior

Por una parte, los/as profesores identifican como buenas prácticas una serie de acciones llevadas a cabo por el docente (30 referencias). Por otra parte, los participantes señalan (17 referencias) buenas prácticas que deben desarrollarse en el plano institucional.

Con respecto a las acciones del profesorado, la tabla 3 presenta las cinco categorías en las que podemos clasificar dichas acciones, las subcategorías en las que estas se dividen, la definición de cada una de las subcategorías y el número de referencias a ideas relacionadas con ellas. Las categorías que obtienen un mayor número de referencias son las acciones pedagógicas (13) seguidas de las acciones orientadas hacia la relación docente-estudiante (10). Un ejemplo de las primeras es la “procura de soluções alternativas e não prejudiciais ao coletivo”;⁴ en cuanto a las segundas, una de las aportaciones que encontramos es “procurar conhecer a cultura dos meus alunos no sentido de os respeitar e integrar nos grupos”.⁵

Tabla 3. Acciones del profesorado y número de referencias a cada una de ellas⁶

Categorías	Subcategorías	Definición	Nº de referencias
Acciones orientadas hacia la relación docente-estudiante	Conocer a los estudiantes	Estar atento/a a las necesidades, intereses y dificultades de los estudiantes	8
	Ayudar a quien lo necesita	Prestar ayuda a los/as alumnos/as que la necesiten	2
Acciones pedagógicas	No discriminar	Desarrollar acciones que sean justas para todos, es decir, que tengan en cuenta a los estudiantes que poseen determinadas necesidades sin perjudicar a aquellos que no las tienen	6
	Adaptar los medios de enseñanza	Adaptar los materiales, recursos y prácticas a la diversidad de estudiantes	5
	Garantizar la accesibilidad	Garantizar que los recursos y materiales proporcionados a los estudiantes sean accesibles para todos	2
Acciones orientadas a crear un ambiente positivo en el aula	Crear ambientes no excluyentes	Desarrollar acciones que eviten la segregación o que promuevan la integración de todos los estudiantes	4
	Crear ambientes que fomenten la participación	Desarrollar acciones que favorezcan la participación activa de todo el alumnado	1
Acciones orientadas al docente	Buscar formación profesional de forma autónoma	Buscar activamente información, formación y apoyo para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los estudiantes	1

⁴ “[B]úsqueda de soluciones alternativas y no perjudiciales para el colectivo” (traducción de las autoras).

⁵ “[P]rocurar conocer la cultura de mis alumnos con el objetivo de respetarlos e integrarlos en los grupos” (traducción de las autoras).

⁶ Véase la nota 4.

	Seguir las recomendaciones oficiales	Cumplir las recomendaciones emitidas por los servicios de apoyo/atención al estudiante	1
Nº total de referencias			30

Fuente: elaboración propia

Con relación a las buenas prácticas institucionales, los profesores identifican mecanismos o condiciones que promueven la inclusión. En la Tabla 4 aparecen las categorías en las que se pueden clasificar dichos mecanismos o condiciones, la definición de cada una de ellas y el número de referencias recibidas. Como ejemplo de la primera categoría, “formación y sensibilización”, que es la más referida por los participantes, mencionaremos la siguiente contribución: “considero que os professores precisam de ações de consciencialização/formação para fomentar melhores práticas dos professores em relação à potenciais situações que possam apresentar-se (normalmente consideradas por muitos atípicas)”.⁷

Tabla 4. Mecanismos/condiciones institucionales y número de referencias a cada uno de ellos⁸

Categoría	Definición	Nº de referencias
Formación y sensibilización	Organizar acciones de formación y sensibilización para toda la comunidad académica o alguno de los grupos que la componen (profesorado, alumnado, personal no docente)	7
Información y apoyo al profesorado	Proporcionar a los docentes información sobre el estudiantado con necesidades educativas específicas matriculado en sus asignaturas, así como apoyo a la docencia	3
Accesibilidad	Garantizar la accesibilidad de los espacios y los recursos, así como de las infraestructuras (equipamientos) asociados a los procesos de enseñanza/aprendizaje	3
Normativas	Definir y divulgar reglas, normas y recomendaciones institucionales	2
Dar voz al alumnado	Escuchar a la población estudiantil sobre su experiencia dentro y fuera de la universidad	1
Invertir en inclusión	Aumentar el presupuesto dedicado a la inclusión	1
Nº total de referencias		17

Fuente: elaboración propia

Además de las buenas prácticas referidas en las tablas anteriores, los participantes identifican varias cualidades o características personales del profesorado que ayudan a promover la inclusión. Por ejemplo, encontramos las respuestas “não tenho formação para esta atuação, mas possuo sensibilidade pelo tema” o “abertura para ouvir os outros e respeitar opiniões diversas”,⁹ entre otras. La Tabla 5 muestra la categoría “Características personales”, su definición y las subcategorías (i.e. las características personales concretas) en las que podemos clasificar las respuestas aportadas por los participantes.

⁷ “[C]onsidero que los profesores necesitan acciones de concienciación/formación para fomentar mejores prácticas de los profesores con relación a potenciales situaciones que puedan presentarse (normalmente consideradas por muchos atípicas) (traducción de las autoras).

⁸ Véase la nota 4.

⁹ “[N]o tengo formación sobre cómo actuar, pero estoy sensibilizada con el tema” / “apertura para oír a los demás y respetar opiniones diversas” (traducción de las autoras).

Tabla 5. Características personales y número de referencias a cada una de ellas¹⁰

Categoría	Definición	Subcategorías	Nº de referencias
Características personales	Cualidades que el profesorado debe tener para atender a la diversidad de estudiantes.	Empatía	4
		Sensibilidad	3
		Voluntad de incluir	1
		Simpatía	1
		Cercanía	1
		Apertura al otro	4
		Tolerancia	2
Nº total de referencias			16

Fuente: elaboración propia

Dentro del ámbito de las características personales del profesorado, además de las cualidades incluidas en la Tabla 5, varios participantes hacen alusión a aspectos relativos a la experiencia previa de los docentes, en concreto a los tres tipos siguientes: haber sufrido exclusión (2 referencias), tener experiencia docente con estudiantes con NEE (2 referencias) y poseer formación en el ámbito de la enseñanza a personas con discapacidad (2 referencias).

La población meta de la inclusión es mencionada, en la mayoría de los casos, en la pregunta 1. Muchos participantes –13, en concreto– hacen referencia a “todos los estudiantes”, ofreciendo una visión de la inclusión como respuesta a la diversidad en general, una idea amplia que no se centra solo en un grupo específico. Por el contrario, una de las respuestas alude únicamente a las personas con Necesidades Educativas Especiales. Por último, en 5 de las aportaciones no se especifica este dato, si bien uno de estos participantes incluye como buena práctica el facilitar la enseñanza *a quien necesita de inclusión* (en la respuesta a la Pregunta 2) y refiere, como uno de sus puntos fuertes, que intenta hablar *con la persona en cuestión* (en la respuesta a la Pregunta 3) –énfasis añadido–.

Discusión y conclusiones

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo, con el que se realiza un análisis de las respuestas ofrecidas por los participantes a cada una de las tres preguntas abiertas formuladas. Con respecto al primer bloque de resultados, en la definición de *inclusión* que los informantes presentan destacan la igualdad de oportunidades y la idea de acoger e integrar a personas diversas. En relación con el segundo bloque, los participantes sugieren buenas prácticas tanto docentes como institucionales. Las primeras incluyen diversas acciones llevadas a cabo por el profesorado. Entre las institucionales encontramos una gama de mecanismos o condiciones, entre los que sobresalen la formación y la sensibilización. Además de las buenas prácticas mencionadas, los participantes señalan varias características personales de los docentes que los ayudan a promover la inclusión en el día a día.

Hemos de destacar que las respuestas obtenidas, en su mayoría, hacen referencia a la inclusión de *todos/as*, algo que está en línea con Booth (2011, p. 310) cuando afirma que: “Diversity is similarity and difference; difference within a common humanity. Diversity

¹⁰ Véase la nota 4.

encompasses everyone, not just those seen to depart from an illusory normality”.¹¹ Así pues, no se trata de incluir a un grupo de personas que posee unas características determinadas, sino de una idea que va mucho más allá: la inclusión es algo que abarca a todos/as. Como indica la UNESCO (2009), la interpretación que se le da al término *educación inclusiva* es cada vez más amplia, “entendiéndose como una reforma que apoya y acepta de buen grado la diversidad de todos los educandos” (p. 4). En esta línea se expresan también Moriña y Orozco (2021), quienes afirman que el profesorado que practica la inclusión diseña los *syllabi* para todos los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad presente en las aulas de Educación Superior, así como Moriña (2020b) cuando menciona las prácticas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se trata, por tanto, de planificar según estos presupuestos *a priori*. Sin embargo, las respuestas aportadas por los participantes del estudio que exponemos en el presente artículo no mencionan esta perspectiva proactiva, sino que parecen referirse únicamente a las acciones llevadas a cabo por los docentes cuando ya tienen estudiantes con necesidades específicas en sus aulas. Encontramos, por ejemplo, referencias a la necesidad de adaptar y garantizar la accesibilidad de los medios de enseñanza (e.g. materiales y recursos) a la diversidad de estudiantes, y de desarrollar acciones que sean justas para todos, es decir, que tengan en cuenta a los estudiantes que poseen determinadas necesidades sin perjudicar a aquellos que no las tienen.

En lo que sí coinciden las contribuciones de los participantes del presente estudio y las de otros trabajos que encontramos en la bibliografía publicada, como el de Moriña (2020b), es en la creación de una comunidad en el aula, a lo cual ayuda que el profesorado establezca una buena relación con los estudiantes y sea cercano. En este entorno todo el alumnado se sentirá bienvenido y podrá desarrollar un sentimiento de pertenencia. Si verdaderamente tenemos en cuenta a la diversidad de estudiantes, estamos acogiendo al alumnado, ya que de este modo todos/as se van a sentir incluidos. Varias de las respuestas de nuestros informantes apuntan a la creación de ambientes que fomenten la participación y ambientes no excluyentes, al sentimiento de pertenencia, al hecho de acoger e integrar y a la cercanía de los profesores.

En relación con el concepto de *igualdad*, a la luz del análisis de las respuestas recibidas detectamos que esta puede ser entendida desde dos puntos de vista diferentes. Uno de ellos pone el foco en lo que podríamos llamar el “output”¹² –todos merecemos las mismas oportunidades, todos tenemos los mismos derechos–; el otro se centra en el “input”¹³ –todos de la misma manera, dar lo mismo a todos–. Esta segunda perspectiva nos puede conducir a situaciones injustas, como, por ejemplo, proporcionar tanto a estudiantes con discapacidad sensorial como a estudiantes sin esta condición materiales no accesibles. Si implementamos esta igualdad de tratamiento - reflejada, en este caso, en la igualdad de materiales para todos/as -, una parte del alumnado tendrá verdaderamente acceso a los materiales y otro grupo, no. Así pues, no estarán en igualdad de condiciones. Para conseguir realmente la igualdad de oportunidades y de condiciones, fruto de la igualdad de derechos que todos/as los ciudadanos/as poseemos - en el contexto que nos ocupa, el derecho a la Educación -, hemos de guiarnos por el primero de los dos puntos de vista referidos anteriormente, que nos lleva al concepto de *equidad*. A él nos remiten autores como Booth et al. (2015, p. 8) cuando hablan de “responder a la diversidad garantizando la equidad” o Booth y Dyssegaard (2008), que destacan la necesidad de reformar los entornos y sistemas educativos para que puedan dar respuesta a la diferencia valorando a todo el mundo por igual.

Con respecto al tema de las adaptaciones o ajustes, se observa cierta ambigüedad sobre la que es preciso reflexionar. En concreto, una respuesta menciona como buena práctica el “*facilitar o ensino a quem necessita de inclusão*”¹⁴ (énfasis añadido). Es esencial establecer

¹¹ La diversidad es similitud y diferencia; diferencia dentro de una Humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a aquellos que consideramos que se alejan de una normalidad ilusoria (traducción de las autoras).

¹² A esta visión la hemos denominado *igualdad de oportunidades* en la sección Resultados del presente trabajo.

¹³ Este punto de vista corresponde a la categoría *igualdad de tratamiento* del apartado Resultados.

¹⁴ “[F]acilitar la enseñanza a quien necesita de inclusión” (traducción de las autoras).

qué procedimientos son aceptables y cuáles no con vistas a conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación justo y no discriminatorio para nadie. Los docentes deben tener expectativas elevadas sobre todo el alumnado y los objetivos de aprendizaje han de ser iguales para todos/as (Maia & Freire, 2020). Así pues, *facilitar* no debe significar reducir contenidos o bajar el nivel a determinados estudiantes por el hecho de ser portadores de alguna discapacidad. El profesorado tiene que adaptar el *cómo* (recursos, materiales, metodologías, etc.) sin modificar el *qué* del aprendizaje. Todo estudiante que obtenga una determinada titulación debe haber adquirido, por diversas vías o de diferentes maneras, unos conocimientos mínimos que han de ser los mismos para todos/as.

Por otra parte, las características personales se mencionan en numerosas ocasiones como un punto fuerte en respuesta a la pregunta 3. Se trata de aspectos como la empatía o la sensibilidad,¹⁵ cuya relevancia es más que evidente en el ámbito que nos ocupa. No obstante, no hemos de olvidar la necesidad de que estas características sean complementadas con formación y búsqueda de información, como también destacan varios de los participantes del estudio que presentamos (tanto desde el punto de vista de las buenas prácticas docentes –búsqueda proactiva por parte del profesorado– como desde el institucional –organización de acciones de formación y sensibilización–). Esta combinación sería la que mejor reflejaría el perfil de un/a docente inclusivo (EASNIE, 2022). Moraña y Orozco (2022b) identifican, concretamente, las características profesionales (dedicación, vocación, organización metódica, flexibilidad, reflexión sobre la práctica, creatividad, actitud práctica y activa) y personales (decencia humana, afabilidad, empatía, apertura emocional y entusiasmo) que los profesores deben esforzarse por adquirir y desarrollar para ser realmente inclusivos.

Este estudio ha puesto el foco en el punto de vista del profesorado sobre la inclusión en la Educación Superior. Mediante tres preguntas abiertas hemos conocido cómo los docentes participantes representan la inclusión –cómo la definen, qué ideas poseen con relación a este concepto–, cuáles son las buenas prácticas que, a su juicio, promueven la inclusión en la Educación Terciaria y, por último, tras una reflexión sobre su propia práctica, una identificación de sus puntos fuertes para favorecer la inclusión en el día a día de su función docente.

Podemos destacar dos ideas principales entre las aportaciones de los informantes: (1) los profesores reconocen la importancia de que tanto los docentes como las instituciones se impliquen en el proceso de hacer la Educación Superior cada día más inclusiva y (2) los participantes entienden la inclusión como diversidad y no solo como algo que afecta a un determinado grupo de estudiantes con discapacidad, pero algunos revelan también algunas ambigüedades en la forma de entender conceptos como igualdad, equidad, diversidad, diferenciación, discriminación, etc. Estas cuestiones deben ser clarificadas, ya que, en caso contrario, pueden conducir a prácticas injustas y a posicionamientos negativos sobre la inclusión. Les corresponde a las instituciones de Educación Superior asumir la responsabilidad de formar en estos aspectos y proporcionar guías, recomendaciones y normativas que arrojen luz acerca de las mencionadas ambigüedades (Freire & Núñez-Noguerol, 2024).

Como principal limitación de la investigación llevada a cabo mencionaremos la imposibilidad de generalizar los resultados, siendo inviable extrapolarlos más allá de la muestra analizada. El tamaño de esta (19 profesores) es adecuado para una primera aproximación exploratoria al tema objeto de estudio: el posicionamiento del profesorado universitario con relación a la inclusión en el ámbito de la Educación Superior. Sería necesario que futuras investigaciones replicaran este estudio con un mayor número de participantes, ya que ello permitiría llegar a conclusiones más sólidas.

¹⁵ Estos resultados coinciden con los presentados por Sniatecki, Perry y Snell (2015) tras realizar una encuesta a los docentes de una universidad del Estado de Nueva York: el profesorado cree firmemente que es sensible a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Así pues, es preciso llevar a cabo más investigaciones que profundicen en la situación de la inclusión en la Educación Superior con vistas a avanzar hacia la igualdad de oportunidades entre todo el estudiantado. Este artículo supone una contribución a ese camino que aún debemos recorrer.

Agradecimiento

Nos gustaría dar las gracias a las 19 personas que participaron en el estudio.

Referencias bibliográficas

- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 303–318. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Booth, T. & Dyssegaard, B. (2008). *Quality is not enough: The contribution of inclusive values to the development of Education for All. A discussion paper*. Copenhagen: Ministry of Foreign Affairs of Denmark. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf>
- Booth, T.; Simón, C.; Sandoval, M.; Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5–19. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2010). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5th ed). Allyn & Bacon.
- Casiraghi, B.; Boruchovitch, E.; Almeida, L. y Almiro, P. (2022). O Ensino Superior num contexto sociocultural de desafios. *Revista E-Psi*, 11(1), 7-27. Recuperado de <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/2ab863fe-e8f6-4e33-a254-c4b0a966d959>
- Castro, P.; Woodin, J.; Lundgren, U. & Byram, M. (2016). Student mobility and internationalisation in higher education: perspectives from practitioners. *Language & Intercultural Communication*, 16(3), 418-436. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168052>
- Claeys-Kulik, A.; Jørgensen, T. & Stöber, H. (2019). Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions - Results from the INVITED project. European University Association.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge.
- De Boer, A.; Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- EASNIE (2022). Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. EASNIE
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

- Freire, S. & Núñez-Nogueroles, E. E. (2024). Desafios e oportunidades no ensino superior: inclusão, diversidade e equidade. In S. Freire & E.-E. Núñez-Nogueroles (Coords.), *Inclusão no Ensino Superior: Experiências, políticas, culturas e práticas* (pp. 11-27). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Recuperado en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18389294>
- Gupta, Y.; Singh, V. & Parween, S. (2018). Teacher attitude: A key factor for the inclusion of students with learning disabilities. *Journal of Disability Management and Special Education*, 1(1), 13–20.
- Kruse, S. & Dederling, K. (2018). The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving Schools*, 21(1), 19–31. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1365480217707835>
- Larkin, H.; Nihill, C. & Devlin, M. (2014). Inclusive practices in academia and beyond. In K. Fraser (Ed.), *The future of learning and teaching in next generation learning spaces: International perspectives on higher education research* (Vol. 12, pp. 147–171). Emerald Group Publishing Limited. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000012012>
- Maia, V. O. & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. Recuperado de <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1147>
- Moriña, A. (2020a). Approaches to inclusive pedagogy: A systematic literature review. *Pedagogika*, 140(4), 134–154. Recuperado de <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Moriña, A. (2020b). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: Methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Moriña, A. & Orozco, I. (2020a). Facilitating the retention and success of students with disabilities in health sciences: Experiences and recommendations by nursing faculty members. *Nurse Education in Practice*, 49, 102902. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102902>
- Moriña, A. & Orozco, I. (2020b). Planning and implementing actions for students with disabilities: Recommendations from faculty members who engage in inclusive pedagogy. *International Journal of Educational Research*, 103, 101639. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101639>
- Moriña, A. & Orozco, I. (2021). Inclusive faculty members who teach student teachers: An analysis from the learning ecologies framework. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1684–1700. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2015629>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2022a). Estrategias de aprendizaje inclusivo en la universidad: La perspectiva del profesorado español de distintas áreas de conocimiento. *Culture and Education*, 34(2), 231–265. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Moriña, A. & Orozco, I. (2022b). Portrait of an inclusive lecturer: Professional and personal attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1–17. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2024). Práticas pedagógicas promotoras de inclusão na educação superior. In S. Freire & E.E. Núñez Nogueroles (Coord.), *Inclusão no Ensino Superior: Experiências, políticas, culturas e práticas* (pp. 89–99). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. Recuperado de <https://doi.org/10.5281/zenodo.17623549>
- Opertti, R.; Walker, Z. & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 149–169). SAGE. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10497/17344>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Ouane, A. (2009). Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning. In C. Acedo, M. Amadio, & R. Operti (Eds.), *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education* (pp. 71–78). UNESCO, International Bureau of Education.

Sniatecki, J. L.; Perry, H. B. & Snell, L. H. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259–275. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083837.pdf>

Solis-Grant, M. J.; Bretti-López, M. J.; Espinoza-Parçet, C.; Pérez-Villalobos, C.; Rodríguez-Núñez, I.; Pincheira-Martínez, C. & Sepúlveda-Carrasco, C. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. *PLOS ONE*, 18(1), e0280161. Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161>

Thomas, L., & May, H. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy. Recuperado de <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education>

Vieira, M. M. & Pappámikail, L. (2023). Introdução. In M. M. Vieira & L. Pappámikail (Coords.), *Desafios para o Ensino Superior* (pp. 13-28, 1ª Edição). Imprensa Académica

Cita sugerida: Núñez Noguerol, E. E. y Freire, S. (2026). “El profesorado universitario portugués ante el reto de la inclusión en la Educación Superior” en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 16, Nº 26, 43-57. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 29 de noviembre de 2025

Aceptado: 5 de mayo de 2026