Carmen Márquez Vázquez
Editora

¿AVANZAMOS HACIA UNIVERSIDADES MÁS INCLUSIVAS?

De la retórica a los hechos

Santander Universidades
UAM Universidad Autónoma de Madrid
Dykinson, S.L.

¿AVANZAMOS HACIA UNIVERSIDADES MÁS INCLUSIVAS?

De la retórica a los hechos

Carmen Márquez Vázquez
Editora

¿AVANZAMOS HACIA UNIVERSIDADES MÁS INCLUSIVAS?

De la retórica a los hechos

Santander Universidades
UAM Universidad Autónoma de Madrid
Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).
Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70/93 272 04 07.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienessomos

© Copyright by
Los autores
Madrid

Editorial DYKINSON, S. L. – Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Teléfonos (+34) 91 544 28 46 – (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http//www.dykinson.com

ISBN: 978-84-1324-303-0
Depósito legal: M. 22.226-2019

Preimpresión e Impresión:
SAFEKAT, S.L.
Laguna del Marquesado, 32 – Naves J, K, y L – 28021 Madrid
www.safekat.com

ÍNDICE

Presentación 9

Prólogo 13

Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional 17
Francisco Gutiérrez-Rodríguez

Claves para promover la inclusión en la educación superior 45
Carmen Márquez Vázquez
Marta Sandoval Mena

Tendiendo puentes para comprender y facilitar la transición a la universidad del alumnado no tradicional 61
Beatriz Morgado
Anabel Moriña

Accesibilidad de los servicios y contenidos digitales en la universidad ... 85
Lourdes González-Perea

Educación inclusiva en la Universidad: el papel del profesorado 99
Cecilia Simón Rueda
Rafael Carballo Delgado

Buenas prácticas en la educación superior basadas en el diseño universal como marco de referencia 121
Sergio Sánchez Fuentes
Rosario A. Martín Almaraz

Propuestas para la acción docente inclusiva del profesorado universitario o cómo desarrollar prácticas interculturales e inclusivas en la Universidad 139
Odet Moliner García

La importancia de la participación del alumnado para una universidad inclusiva 161
Jose Antonio García Gamúz
Irene Moreno Medina

La movilidad académica de estudiantes y la igualdad de oportunidades: propuestas para una universidad inclusiva 181
María Fernández Agüero

PRESENTACIÓN

Actualmente, nadie cuestiona el papel de la educación superior en la cohesión y desarrollo social. Desde diferentes instituciones internacionales se ha admitido que las universidades pueden facilitar la construcción de sociedades más justas e igualitarias. Quienes participamos en esta obra, consideramos que, efectivamente, este rol podría ser desempeñado por nuestras instituciones de educación superior, si bien es cierto que, previamente, son necesarias algunas condiciones de partida que hoy por hoy no se están dando. Para que las instituciones de educación superior puedan contribuir a la inclusión social deben estar, permanentemente, conectadas con sus entornos y su composición debe ser un fiel reflejo de la diversidad social. Además, deben ser gestionadas democráticamente y ser reconocidas, por todos sus miembros, como un espacio de aprendizaje y participación equitativa. Igualmente, las instituciones de educación superior deben promover modelos de convivencia justos y seguros para todos, en los que se dé la bienvenida y se celebre la diversidad. Este libro pretende profundizar acerca de si las culturas, políticas y prácticas que se desarrollan en nuestros sistemas universitarios están contribuyendo a tal fin.

Comenzando por el marco jurídico, en el primer capítulo se revisa, de manera detallada, nuestro ordenamiento jurídico para poner de manifiesto dos ideas fundamentales. En primer lugar, que el derecho fundamental a la educación se extiende hasta la educación universitaria. Y, en segundo lugar, que, en virtud de lo recogido en las diferentes normas y acuerdos institucionales, la educación superior debe ser inclusiva. A pesar de este reconocimiento normativo, nuestros sistemas de educación superior dan muestras evidentes de desigualdad y, por ello, en el capítulo segundo, se detallan las dificultades de acceso y permanencia que comparten los diferentes grupos de estudiantes infrarrepresentados. Y se adelantan algunas estrategias que puedan servir como punto de partida en la construcción de universidades más igualitarias. El tercer capítulo aborda la transición universitaria como uno de los procesos con mayor repercusión en el desarrollo académico de todos los estudiantes. A lo largo del capítulo se describe su significado, se ofrecen distintos argumentos que apelan a la necesidad de prestar más atención a estos procesos y se describen diferentes iniciativas de instituciones que han querido acompañar a sus estudiantes en tránsito a la universidad.

Los procesos de aprendizaje y participación universitaria están evolucionando como consecuencia de la incorporación de las tecnologias de la información y comunicación a todos los entornos educativos. Por este motivo, el capítulo cuarto hace mención a la incuestionable accesibilidad de los servicios y conte-

nidos digitales universitarios. En él se explican algunos de los estándares que deben ser aplicados y se recogen algunas recomendaciones dirigidas a los diferentes perfiles profesionales, sobre todo, a aquellos que se encargan del diseño y mantenimiento de los servicios digitales universitarios. Seguidamente, el capítulo quinto, bajo la consideración de que una universidad inclusiva no se circunscribe a la diversidad del alumnado, centra su atención en el profesorado universitario. Se hace hincapié en que estos profesionales deben contar con la formación y las competencias adecuadas para articular, con equidad, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. También, se hace mención al compromiso de las instituciones universitarias, no solo de supervisar que sus docentes promuevan prácticas inclusivas, sino de facilitar que estos profesionales se sientan igualmente incluidos en ellas. Como una herramienta que podría facilitar el desarrollo de un enfoque inclusivo en el aula por parte de los docentes universitarios, el capítulo sexto presenta una serie de buenas prácticas universitarias basadas en el diseño universal. En este capítulo se presenta el diseño universal como un marco que desarrolla diferentes pautas a considerar en relación a los medios en que se proporciona la información, las diferentes opciones que se consideran para que los estudiantes puedan exponer lo que se les demanda y la manera de favorecer una mayor motivación por el aprendizaje. Para finalizar este bloque, más centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el capítulo séptimo plantea el desarrollo de la función docente desde un modelo de universidad intercultural inclusiva. Se destaca el rol docente en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y se recogen diferentes recomendaciones de buenas prácticas acerca de la acción docente, la gestión del aula y la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de todo el alumnado universitario.

El capítulo octavo analiza las posibles causas de la escasa participación estudiantil en las universidades, detallando algunas de ellas. Hace especial referencia a la inadecuación de los canales de información universitarios que, con bastante frecuencia, imposibilitan el acceso a la información por parte del alumnado. Al final del capítulo se proponen una serie de acciones dirigidas a mejorar la información y fomentar el interés del alumnado en la incorporación plena universitaria, así como el aprovechamiento de este derecho en la mejora de las políticas inclusivas universitarias. Finalmente, el capítulo noveno detalla la naturaleza de los programas de movilidad académica universitaria, con la intención de contribuir al desarrollo de buenas prácticas inclusivas y, sobre todo, de promover la movilidad entre los grupos de estudiantes infrarrepresentados. Describe las motivaciones que tienen los y las estudiantes para participar en la movilidad y la representación de los colectivos más vulnerables.

Como coordinadora, quiero agradecer a todas mis compañeras y compañeros su compromiso con la inclusión educativa y su participación en esta obra.

Concluyo con las palabras de mi maestro y gran amigo, Gerardo Echeita, quien define la educación inclusiva como una meta que quiera ayudar a los sistemas educativos para que todo el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos, tengan oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad.

Carmen Márquez Vázquez
Universidad Autónoma de Madrid

PRÓLOGO

La idea de *una educación más inclusiva* a lo largo y ancho de todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la universidad, ha ido ganando terreno en los últimos 25 años, hasta el punto que ha conseguido situarse como uno de los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible* (ODS, Nº4), en el siempre complejo marco de la convivencia internacional que es el sistema de *Naciones Unidas*. Un sistema de cooperación multilateral que intenta orientar dicha convivencia hacia metas sociales, culturales, educativas, medioambientes y económicas valiosas para todos, pero, sobre todo, con capacidad para paliar las enormes desigualdades e injusticias que vemos por doquier en las sociedades contemporáneas, sean las del enriquecido norte o las del empobrecido sur.

Si ello es cierto, entonces parece más que necesario preguntarnos por las razones y el significado de este adjetivo, *inclusivo o inclusiva*, que hoy vemos añadir con celeridad a tantas declaraciones, políticas y algunas prácticas, no solo educativas sino también sociales, culturales, o empresariales. No me considero un exégeta (DLE, "persona que interpreta o expone un texto") más capacitado que otros y, en este libro que tengo el gusto de prologar, el lector encontrará muchas oportunidades para enriquecer, contrastar y, quién sabe, si para polemizar también sobre unas y otras. Desde mi punto de vista, la principal razón que alienta este movimiento tiene que ver con un pujante e imparable reconocimiento de *la igual dignidad* de todos los seres humanos. Es una nueva vuelta en espiral a la aspiración que, 60 años atrás (1948), viera nacer la *Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)* con su posicionamiento de que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (art.1). He dicho que es un movimiento creciente e imparable lo que no quiere decir linear ni constante. Lamentablemente, se parece más a una de esas carreteras sinuosas de montaña, de idas y vueltas, subidas y bajadas cuyo recorrido. No obstante, es imprescindible para avanzar, poco a poco, aunque sean unos pocos metros lineales, hacia la cima. Cuando vemos el auge de las posiciones supremacistas en los Estados Unidos de América, el resurgir de los nacionalismos excluyentes y xenófobos en la vieja Europa, y las guerras sin fin por razones geopolíticas y religiosas en Oriente Medio, todo parece apuntar a que en estos momentos estuviéramos en una etapa de retroceso en ese sinuoso camino.

Pero al mismo tiempo apreciamos que avanzamos al ver la fortaleza de un *movimiento feminista* a escala global que se ha instalado por doquier para confrontar las situaciones de violencia, desigualdad o indignidad que todavía ame-

nazan a la mitad de la población del planeta. Pero no son sólo las mujeres quienes están reclamando instalar una sociedad donde el género no sea motivo de inequidad en el acceso a la educación, al empleo o a una vida con igualdad de oportunidades. Son también todos los hombres y mujeres del *movimiento LGTBI* que con igual rotundidad reclaman para sí y para quienes están en situación de desventaja educativa o social por su orientación afectivo sexual, el respeto y reconocimiento de su igual dignidad y su derecho a desarrollar un proyecto de vida personal que no tiene que estar condicionado por su identidad de género u orientación sexual. Y, en *intersección* con las situaciones anteriores y con otras que también son, con mucha frecuencia, motivo de desigualdad (pobreza, procedencia, credo o lugar de residencia), no puedo dejar de reconocer y señalar el movimiento por la igual dignidad y derechos de ese diverso colectivo de personas que decimos que están en *situación de discapacidad*. Movimiento que ha tenido en el año 2006, con motivo de la ratificación de la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad,* el respaldo legal internacional que no parecía haberles llegado en 1948, cuando se aprobó la DUDH. Son muchas manos diversas las que juntas están empujando con fuerza para seguir avanzando hacia una meta que todavía vemos lejos, pero que, parafraseando a Jose Antonio Labordeta, "habrá un día en que todos, al levantar la vista…." la veremos más cerca que ahora.

Pero para que ello sea posible, se necesita mucho más que una ensoñadora y estimulante *visión* de aquello que, en términos de igualada dignidad y derechos, aspiramos a ver. Y es aquí donde entra la tarea inaplazable de *cambiar las formas excluyentes de pensar hacia la diversidad humana* que han venido colonizando nuestras mentes y modos de hacer al respecto. Pues, parafraseando ahora lo que dice el preámbulo de la UNESCO ("puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz'"), debemos trabajar sin descanso para erigir en la mente de las futuras generaciones los baluartes del reconocimiento y respeto a la diversidad y borrar de las mismas los resquicios de actitudes y creencias que han sostenido los prejuicios, la discriminación, el rechazo o la marginación de tantos y tantos niños, adolescentes, jóvenes y adultos por razones de género, procedencia, credo, capacidad u orientación afectivo sexual entre otras.

Y porque la educación que hemos heredado y todavía tenemos en gran medida, no ha sido ni es plenamente inclusiva –es decir, no se muestra capaz de articular con equidad las políticas y las prácticas escolares para crear oportunidades equiparables para estar todas y todas juntos, reconocernos diversos, así como participar y aprender conforme a nuestras capacidades y expectativas–, estamos en la difícil y controvertida tarea de reformar los sistemas educativos, de transformar la organización y el funcionamiento de los centros así como de innovar las formas de enseñar y evaluar que hasta la fecha solo han sido útiles

para algunos estudiantes, aunque estos fueran muchos proporcionalmente hablando.

Esa tarea de *cambio educativo* –en un sentido amplio del término–, que es directamente proporcional al grado de progreso observable en esta ambición hacia una sociedad más incluyente y justa, encuentra terrenos (etapas educativas) que, metafóricamente hablando, muestran distinta *dureza* y *resistencia* frente a la ambición perseguida. En este sentido *la universidad*, tal y como algunos interpretan sus funciones y ámbitos de acción, se muestra, sin lugar a dudas, como aquella donde los cambios serán más costosos y llevarán más tiempo (¡pero llegarán!). Pero también, paradójicamente, y dado su consabido alto grado de autonomía, en comparación a lo que ocurre en las etapas anteriores, es donde estos cambios pudieran ser más rápidos y visibles.

Para que así sea, la universidad, como ya creo que está ocurriendo, tiene que asumir sin reservas que su función no es ya solamente la de formar élites en el conocimiento, la divulgación y la investigación al más alto nivel posible, sino también la de ofrecer a extensas capas de la sociedad amplios, ricos y estimulantes programas de desarrollo científico, cultural y social, devolviendo a esa sociedad, en forma de distintos saberes y oportunidades para el pleno desarrollo de la ciudadanía, algo de lo mucho que esta le da a quienes allí trabajamos. A este respecto pienso, por ejemplo, en los programas de extensión universitaria, en los programas para personas mayores, o en los recientes programas de formación para la inserción laboral y social de las personas con discapacidad intelectual. Pero la universidad no se hará *más inclusiva* simplemente porque se abra a colectivos y grupos sociales que, tradicionalmente, la han visto desde lejos, inalcanzable o ajena a sus expectativas de mejora personal y profesional. Ese será, y está siendo, un paso necesario pero insuficiente. La universidad será *más inclusiva* cuando sobre todo tenga un profesorado con las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para hacer accesibles sus enseñanzas a algunos de los muchos estudiantes que ya están en ella y que, sin embargo, están viviendo, cotidianamente, situaciones de marginación y fracaso en sus estudios. Y ello ocurre no porque no tengan las capacidades y talentos necesarios para superarlos satisfactoriamente, sino porque estén encontrándose con *las difíciles barreras* que, figuradamente hablando, se han ido construyendo tras siglos de ver y entender la docencia universitaria desde concepciones sobre la diversidad, que se concretan en ver algunas de sus manifestaciones (discapacidad, dificultades de aprendizaje o estado de salud, entre otras), como un *problema individual* y no socialmente construido, como una *tragedia personal* o como *inadecuadas* para entrar al templo el saber y la investigación.

Es fácil imaginar que esta compleja, dilemática y controvertida aspiración de una educación universitaria más inclusiva, conlleva, entre otras muchas tareas, la de generar espacios y oportunidades para que el personal docente tanto como el de administración y servicios, encuentre tiempo, incentivos y asesoramiento

para reflexionar y revisar sus prácticas habituales, así como oportunidades bien estructuradas y sostenibles de formación permanente para su mejora profesional. A las autoridades educativas les corresponde, por su parte, crear las condiciones para que ello sea posible y para que el adjetivo inclusivo, que con cierta rapidez empieza a aparecer en sus planes estratégicos, no sea un simple adorno gramatical, sino un compromiso con una mejora sostenible. Esta idea de *sostenibilidad* es la que he querido reflejar en este *Prólogo* con la alusión repetida de *avanzar hacia una educación más inclusiva.* Lo hago guiado por la reflexión que hiciera en su día el profesor Edgar Morin (2010), y que desde entonces me acompaña: "La verdadera esperanza sabe que no es certeza. Es una esperanza no en el mejor de los mundos, sino en un mundo mejor".

Mi esperanza no es la de ver una universidad plenamente inclusiva, al menos a medio plazo, sino una *universidad más inclusiva* de lo que ahora es. Para ello, sean bienvenidos los trabajos como los que en este libro se recogen y que ha coordinado y ordenado con acierto y claridad de propósito la profesora Carmen Márquez, pues en ellos hay conocimientos vinculados a distintos ámbitos y niveles de intervención, a colectivos en riesgo de exclusión y a tareas estratégicas para ayudar a cualquier miembro de la comunidad universitaria, PDI o PAS, a ser *más inclusivo*, lo que a mi entender es sinónimo de ser mejor profesional y mejor persona.

Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma Madrid

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PERSPECTIVA JURÍDICO-CONSTITUCIONAL

FRANCISCO GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ

En este capítulo se pretende responder jurídicamente a varias preguntas que resultan trascendentales para comprender cuál debe ser el papel de las universidades ante la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior. En primer lugar, analizamos por qué el derecho fundamental a la educación abarca también, como derecho constitucionalmente garantizado, a la enseñanza universitaria. En segundo lugar, cómo esa educación, en virtud de la interpretación del artículo 27 de la Constitución que se deriva de las normas y acuerdos internacionales, ha de ser inclusiva, no solo de los alumnos con discapacidad, sino también de otros alumnos tradicionalmente infrarrepresentados de los estudios universitarios. Por último, examinamos a qué administración pública corresponde, según la legislación española, la tarea de hacer posible que la universidad sea inclusiva con la diversidad, para contribuir así a la cohesión social en nuestro país y en toda Europa. El trabajo finaliza con una serie de reflexiones que persiguen facilitar el adecuado entendimiento y desarrollo en la universidad española de los elementos inclusivos del Proceso de Bolonia, tanto con propuestas de *lege ferenda*, como con recomendaciones y sugerencias para una adaptación satisfactoria a un espacio en constante evolución.

1. INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la firma de la Declaración de Bolonia de 1999, España se comprometió a formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a procurar la convergencia de nuestros estudios universitarios con los de otros muchos Estados del viejo continente. Tal compromiso hizo que la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), contemplara ya una serie de medidas para posibilitar las futuras adaptaciones de la enseñanza universitaria a las directrices emanadas del EEES, y que la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de modificación de la anterior, buscara completar la plena integración del sistema español en dicho espacio. En desarrollo de estas normas, el

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, implantó hace ya más de una década una nueva estructura de las titulaciones, así como las directrices, las condiciones y el procedimiento para la verificación y acreditación de los planes de estudio. Con esto quedó configurado, en sus rasgos esenciales, nuestro actual modelo de universidad.

Desde entonces se han regulado en nuestro país, entre otras cuestiones, el acceso, la expedición y homologación de títulos, las enseñanzas oficiales de doctorado, las prácticas externas, la acreditación y el régimen de concursos para el acceso a los cuerpos docentes, los centros universitarios, los órganos de coordinación, evaluación y financiación… Sin embargo, no podemos entender el EEES como un mero proceso de homologación de títulos, de fomento de la movilidad interuniveristaria y de potenciación de la competitividad, sino que debe ser también entendido como un espacio de promoción de la igualdad de oportunidades, de participación y de integración. Esta dimensión social del Proceso de Bolonia ha ido adquiriendo, poco a poco, a través de sucesivas declaraciones de los Ministros de Educación europeos (Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009, Budapest-Viena 2010, Bucarest 2012, Yereván 2015 y París 2018), una relevancia cada vez mayor, hasta acabar siendo, como han destacado Egido, Fernández y Galán (2014), una parte esencial del proceso de convergencia universitaria europea.

La Enseñanza Superior, por tanto, está llamada en toda Europa a jugar un papel muy importante en la consecución de la cohesión social, como ha expresado el reciente Comunicado de París de 2018 en el que los Estados se han comprometido

> a desarrollar políticas que alienten y apoyen a las instituciones de educación superior para que cumplan con su responsabilidad social y contribuyan a una sociedad más cohesiva e inclusiva mediante la mejora del entendimiento intercultural, el compromiso cívico y la conciencia ética, así como a garantizar el acceso equitativo a la educación superior (p. 1).

Y ello pasa, necesariamente, por lograr unas universidades más inclusivas. Por este motivo, otro de los compromisos asumidos en París obliga a "*desarrollar enfoques nuevos e inclusivos para mejorar continuamente el aprendizaje y la enseñanza en todo el EEES"*, algo que se reconoce que solo tendrá éxito si se hace *"en estrecha colaboración con la comunidad europea de educación superior, respetando plenamente la libertad académica y la autonomía institucional*".

No obstante, no podemos perder de vista que el EEES es fruto del voluntarismo de los Estados que lo forman, ya que las declaraciones y comunicados en los que se sustenta no tienen la consideración de normas de derecho internacional –no están sujetas a la Convención de Viena de 1969 sobre el derecho de

los tratados–, ni emanan de instancias supranacionales como la Unión Europea –que carece de competencias en la materia–. De ellas no se derivan, en puridad, obligaciones jurídicas internas. Se trata solo, como apunta Del Valle-Gálvez (2006), de *compromisos políticos* sobre unos objetivos que se van perfilando progresivamente a través de las sucesivas Declaraciones, y que motiva luego la adopción por parte de los Estados de una normativa interna similar y concertada.

Teniendo esto presente, que las obligaciones derivadas del EEES no son obligaciones jurídicas, sino políticas, hasta tanto no exista una norma nacional que así lo imponga, cabe preguntarse si en España la educación superior tiene que ser hoy día inclusiva. Y, si es así, qué norma obliga a ello y a quién impone que así sea.

Cualquier análisis jurídico sobre la educación debe partir de lo previsto en el art. 27 de la Constitución de 1978 (CE), que, como ha expresado Aragón-Reyes (2013) determina los rasgos esenciales de lo que podría denominarse el modelo normativo de la educación que rige en nuestro ordenamiento jurídico, y que reconoce como un derecho fundamental, en el primer inciso del primero de sus apartados, que "*Todos tienen el derecho a la educación*". Sin embargo, esta redacción plantea diversos interrogantes –como sería, en lo que aquí nos interesa, el relativo a si ese derecho a la educación abarca también a la educación universitaria– que solo pueden ser resueltos mediante una correcta hermenéutica constitucional.

2. ¿EXISTE UN DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA?

Un repaso a los diez apartados que componen el art. 27 CE permite comprobar, sin necesidad de realizar el menor esfuerzo interpretativo, que el derecho fundamental a una educación básica y gratuita ha quedado constitucionalmente garantizado. La conjunción de los apartados 1 ("*Todos tienen derecho a la educación*") y 4 ("*La enseñanza básica es obligatoria y gratuita*") de dicho art. 27 CE no deja lugar a la duda.

Pero no ocurre lo mismo con la Enseñanza Superior. Ninguno de los apartados la menciona expresamente, salvo para hacer referencia, en el último de ellos, a la autonomía universitaria. Esta circunstancia ha llevado en ocasiones a considerar que del art. 27 CE no se deriva la existencia un derecho fundamental a la educación superior, y se puede citar incluso alguna sentencia, como la del Tribunal Superior de Justicia de Madrid de 14 de diciembre de 2000, en la que se afirma con rotundidad que en la Constitución "*No se ha configurado un derecho a la educación superior"* (STSJM 1026/2000, de 14 de diciembre, FJ 5).

El legislador, a quien compete regular el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales (art. 53.1 CE), reconoció ya en el art. 1.2 de la olvidada –pero vigente aún en este punto– Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del

Derecho a la Educación (LODE), el derecho de todos a acceder a la educación superior:

> Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.

Y estableció en el apartado 3 de ese mismo artículo que "*Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno* [educación básica] *y dos* [educación superior] *de este artículo*".

De igual modo, aunque con una fórmula algo debilitada, como ha apuntado Cotino-Hueso (2012), la LOU dispuso en su art. 42.1 que "*El estudio en la Universidad es un derecho de todos los españoles en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico*".

No obstante, lo verdaderamente trascendente no es si la legislación orgánica ha contemplado un derecho a la educación superior, y entre ella a la universitaria, sino si ese derecho lo contempla ya la propia Constitución, haciéndolo así indisponible para el legislador, que estará obligado a regularlo respetando su contenido esencial (art. 53.1 CE), es decir, su contenido constitucionalmente protegido.

Para dar respuesta a este interrogante debemos acudir a la jurisprudencia del intérprete supremo de nuestra Norma Fundamental, el Tribunal Constitucional, que tuvo ocasión de pronunciarse a este respecto con motivo del recurso de inconstitucionalidad planteado contra la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Y lo hizo en unos términos muy concluyentes: "*el contenido constitucionalmente garantizado de ese derecho, en su dimensión prestacional, no se limita a la enseñanza básica, sino que se extiende también a los niveles superiores, aunque en ellos no se imponga constitucionalmente la obligatoriedad y la gratuidad*" (STC 236/2007, de 7 de noviembre, FJ 8).

De esta forma, el Tribunal Constitucional otorgó rango constitucional al derecho a la educación superior, y declaró contrario a la Constitución alguno de los artículos recurridos, como consecuencia de que la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, no reconocía a los extranjeros que no tuvieran residencia legal en España el derecho a estudiar en la universidad. Además, en opinión del Tribunal, el derecho a la educación de naturaleza no obligatoria se reconoce "*constitucionalmente por igual a todos los extranjeros, independientemente de su situación administrativa*" (STC 236/2007, de 7 de noviembre, FJ 17), lo que obligó desde entonces a una relectura, en clave constitucional, de los artículos de la LODE y

de la LOU antes citados. En esos mismos postulados ha insistido la STC 155/2015, de 9 de julio, FJ 5, sin perjuicio de señalar que corresponde al legislador establecer la forma y las condiciones para su ejercicio (lo que abre la puerta a que pudiera tener, por ejemplo, distinto alcance para los extranjeros no residentes del establecido por la ley para los ciudadanos españoles).

Con independencia de ello, lo interesante ahora es destacar cómo el Constitucional, para llegar a la conclusión de que la Constitución reconoce también un derecho fundamental a la educación superior, se vale en sus sentencias de lo expresado por distintas normas internacionales, por imponerlo así el art. 10.2 CE ("*Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España*"). En palabras del propio Tribunal, el art. 10.2 CE

> No da rango constitucional a los derechos y libertades internacionalmente proclamados en cuanto no estén también consagrados por nuestra propia Constitución, pero obliga a interpretar los correspondientes preceptos de ésta de acuerdo con el contenido de dichos Tratados o Convenios, de modo que en la práctica este contenido se convierte en cierto modo en el contenido constitucionalmente declarado de los derechos y libertades que enuncia el capítulo segundo del título I de nuestra Constitución. (STC 36/1991, de 14 de febrero, FJ 5)

A lo que se suma que, de este modo, se incorpora también como criterio interpretativo de la Constitución, según puso ya de manifiesto hace años Cruz-Villalón (1992), la jurisprudencia de los órganos creados por estos tratados internacionales: muy particularmente la dictada por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH); y, de manera más reciente, como refleja Rodríguez-Portugués (2015), la del Tribunal Superior de Justicia de la Unión Europea (TJUE).

Un somero repaso, sin pretensión de exhaustividad, a las normas internacionales ratificadas por España permite comprobar que la educación se reconoce como derecho, entre otras, y además de en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (DUDH, art. 26), en el Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de 1952 (PACEDH, art. 2), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (PIDESC, art. 13), en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 2000 (CDFUE, art. 14)[1] y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (CDPD, art. 24).

---

[1] Pese a que la condición normativa de la CDFUE fue puesta en cuestión desde un primer momento (Saiz Arnáiz, 2001), su actual relevancia y valor interpretativo la convierten en una referencia imprescindible a la hora de determinar el alcance de los derechos fundamentales reconocidos en nuestra Constitución.

De ellas se deriva con claridad un reconocimiento del derecho a la educación superior, incluida la universitaria. Aunque el Tribunal Constitucional introduzca, siguiendo la jurisprudencia del TEDH (STEDH de 21 de junio de 2011, asunto Ponomaryovi c. Bulgaria, §§ 55 y 56), un par de matizaciones: de un lado, que la educación es "*una actividad prestacional cuya organización es compleja y conlleva cuantiosos gastos, mientras que los recursos de que disponen los poderes públicos son finitos, por lo que los Estados disponen de un amplio margen de apreciación al organizarla y regularla*"; de otro, que "*el derecho a la educación, al abarcar distintos grados y etapas de la enseñanza, ofrece una protección particularmente intensa en todo lo que concierne a la educación básica, pero su intensidad va disminuyendo gradualmente según va aumentando el nivel educativo*" (STC 155/2015, de 9 de julio, FJ 5). Por tanto, una vez sentado que la educación universitaria es un derecho fundamental de todos, cuya configuración constitucional debe ser respetada por el legislador, debemos preguntarnos si la Constitución impone también, hoy día, que esa educación sea inclusiva.

3. ¿LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DEBE SER INCLUSIVA?

Desde el punto de vista de las Ciencias de la Educación son muchos los autores nacionales e internacionales que consideran que así debe ser (Doughty y Allan, 2008; Gairín y Suárez, 2014; Martins, Borges y Gonçalves, 2018; Moriña, 2017; Thomas, 2016). Pero, desde una perspectiva jurídico-constitucional, el asunto resulta ciertamente más complejo, aunque a buen seguro podremos encontrar suficientes elementos de interpretación para apoyar una respuesta que sea al menos prospectiva.

No es necesario volver a leer el art. 27 CE para comprender que no será la simple lectura la que nos resuelva el interrogante. Y, a diferencia de lo ocurrido con la primera de las preguntas planteadas, en esta ocasión no contamos, por el momento, con un pronunciamiento directo de nuestro Tribunal Constitucional que zanje la cuestión.

Sin embargo, sí existe alguna jurisprudencia constitucional sobre la materia referida a la educación básica. En concreto, la STC 10/2014, de 27 de enero (recordada luego por la STC 3/2018, de 22 de enero), en la que se dilucidaba si la escolarización de un menor con trastorno del espectro autista en un centro de educación especial vulneraba su derecho a la educación. El Tribunal, pese a que el fallo de la sentencia fue desestimatorio –con un voto particular en contra–, dejó sentado que "*De la normativa anterior se desprende como principio general que la educación debe ser inclusiva*" (FJ 4). Cabe preguntarse, entonces, cuál es esa normativa; si se trata de un principio, pero no de un derecho; y si el deber de ser inclusiva se desprende solo de la "*normativa*", es decir, de la voluntad del legislador, aunque no de la Constitución.

En el caso examinado, el Tribunal Constitucional trajo a colación el marco normativo específico sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad,

> constituido por el art. 27 CE, que reconoce el derecho de todos a la educación, el art. 14 CE que prohíbe «discriminación alguna» por «cualquier circunstancia o condición personal» y el art. 49 CE que, sin reconocer derechos fundamentales, sí ordena a los poderes públicos realizar una política de integración de por las personas con discapacidad (STC 10/2014, de 27 de enero, FJ 4).

Siendo éste el punto de partida, el Tribunal recordó, a continuación, que tales preceptos deben ser interpretados, en virtud del art. 10.2 CE, a la luz de lo dispuesto en los tratados internacionales que España haya celebrado sobre la materia, entre los que cobra especial relevancia la CDPD, que dedica precisamente su art. 24 al derecho a la educación. Y citó como normativa inmediata de aplicación el art. 74.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), según el cual "*La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo*".

Esta era, a juicio del Tribunal Constitucional, la normativa de la que se desprendía que, como principio general, la educación debía ser inclusiva. Si bien podría haber hecho referencia de igual modo al art. 1.1.b) LOE, que establecía cuando ocurrieron los hechos que

> el sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: […] b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

No obstante, aunque en la STC 10/2014, de 27 de enero, el Tribunal no fue demasiado lejos en sus planteamientos, al referirse a la inclusión como un principio de la política educativa, no como un derecho, en la STC 3/2018, de 22 de enero, ha sido ya consciente, al recordar a la anterior, de que lo que subyacía era en realidad un derecho a que la educación fuese inclusiva:

> Al menos dos Sentencias de este Tribunal se han referido a la necesidad de adoptar «ajustes razonables» con base en la Convención […] (i) la STC 10/2014, de 27 de enero, antes citada, acerca del derecho a una educación inclusiva para personas con discapacidad […] (ii) la STC 77/2014, de 22 de mayo, FJ 2, sobre

> la salvaguarda del derecho de defensa del presunto discapacitado psíquico durante la instrucción penal. (STC 3/2018, de 22 de enero, FJ 5)

De una manera mucho más explícita, también los tribunales ordinarios, teniendo en cuenta el marco normativo actualmente existente, están empezando a considerar que el derecho a la educación inclusiva es ya una realidad. Como muestra la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de La Rioja nº 19/2018, 25 de enero de 2018: "*A la vista de lo señalado, cabe concluir que la resolución administrativa impugnada vulnera el derecho a la educación inclusiva del alumno*" (STSJLR 19/2018, de 25 de enero, FJ 4).

Ahora bien, que se esté empezando a reconocer, a partir de la LOE y de la CDPD, la existencia de un derecho a la educación inclusiva en la enseñanza básica no significa que podamos darlo por sentado en la enseñanza universitaria y para todos aquellos alumnos que requieran una atención educativa. Por tanto, debemos preguntarnos si sería correcta una interpretación del art. 27 CE que entendiera que la inclusión educativa forma parte en la actualidad del contenido esencial del derecho fundamental a la educación, también de la universitaria.

Para conocer cuál puede ser la respuesta más adecuada, hemos de volver a hacer uso en esta ocasión del art. 10.2 CE, como ha hecho el Tribunal Constitucional a la hora de dilucidar si las enseñanzas universitarias forman parte o no del contenido constitucionalmente protegido del derecho fundamental a la educación. Lo haremos acudiendo a los mismos referentes que el Alto Tribunal suele emplear con apoyo en dicho artículo de la Constitución.

a) Las normas internacionales.

Volviendo sobre las que con anterioridad citábamos, podemos observar que el art. 26 DUDH recoge, en lo que ahora nos interesa, que "*el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*"; y que "*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales*". El PACEDH, art. 2, apenas señala en este sentido que "*A nadie se le puede negar el derecho a la educación*". El PIDESC, art. 13, que "*la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales";* que *"debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre*"; y que "*La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita*". La CDFUE se limita a señalar en el art. 14 relativo a la educación, desde la perspectiva que estamos analizando, que "*Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación pro-*

fesional y permanente"; por lo que es necesario acudir al art. 26 CDFUE para encontrar que "*La Unión reconoce y respeta el derecho de las personas discapacitadas a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad*". Por último, la CDPD comienza el art. 24, apartado 1, expresando que "*Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación*", para añadir a continuación que

> con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

A ello hay que unir lo dispuesto en el apartado 5 de ese mismo art. 24, que no se refiere solo de modo genérico a todos los niveles, sino de manera concreta a la educación superior:

> Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Por tanto, si el art. 27 CE tiene que ser interpretado de conformidad con el contenido reconocido por el CDPD, puede afirmarse que en el ordenamiento español las personas con discapacidad tienen el derecho fundamental, constitucionalmente garantizado, a una educación universitaria inclusiva. Lo cual no quiere decir, como es obvio, que tal derecho sea absoluto, sino que deberá ser, como cualquier otro, delimitado por el legislador: es en este punto donde entran en juego los llamados "ajustes razonables".

Sin embargo, la CDPD, y por consiguiente la interpretación del art. 27 CE basada en ella, solo resulta aplicable a las personas con discapacidad, que, como ya hemos avanzado, no son las únicas que en las universidades pueden requerir una atención educativa. Por ello, para dar respuesta completa a nuestras preguntas, hemos de buscar otras referencias interpretativas.

b) La jurisprudencia de los tribunales internacionales.

Como ha expresado reiteradamente el Tribunal Constitucional, cuando el artículo 10.2 CE invoca determinados instrumentos jurídicos internacionales "*incluye, conforme nuestra doctrina, a la jurisprudencia que emana de los órganos de garantía creados por esos mismos instrumentos*" (STC 3/2018, de 22 de enero, FJ 4). Y, en este sentido, la jurisprudencia del TEDH se convierte en la

principal referencia a la hora de comprender a qué tipo de educación se tiene derecho, pues son escasos aún los pronunciamientos que ha podido realizar a este respecto el TJUE[2].

Así, el TEDH ha destacado, en su Sentencia de 30 de enero de 2018, asunto Enver Şahin c. Turquía (relativo a la imposibilidad de un alumno con discapacidad de continuar con sus estudios universitarios debido a las barreras arquitectónicas existentes), la importancia de los principios fundamentales de universalidad y no discriminación en el ejercicio del derecho a la educación, consagrados en numerosas ocasiones en los textos internacionales. Por lo que señala, además, que "*en virtud de dichos instrumentos, el medio reconocido como el más adecuado para garantizar esos principios fundamentales es la educación inclusiva, que busca promover la igualdad de oportunidades para cada uno y en especial para las personas con discapacidad*" (STEDH de 30 de enero de 2018, caso Enver Şahin c. Turquía, § 62).

En similares términos se expresó la Sentencia de 23 de febrero de 2016, caso Çam c. Turquía (relativo a la inadmisión de un alumno en un conservatorio pese a haber superado las pruebas de admisión, salvo la médica, al tener una discapacidad visual): "*en virtud de estos instrumentos internacionales, la educación inclusiva ha sido reconocida como el medio más adecuado para garantizar estos principios fundamentales* [de universalidad y no discriminación en el ejercicio del derecho a la educación]" (STEDH de 23 de febrero de 2016, caso Çam c. Turquía, § 64).

Pero no pensemos que solo las personas con discapacidad han merecido el respaldo del TEDH mediante el reconocimiento de un derecho a la educación inclusiva. Como ha destacado el Tribunal Constitucional al analizar la jurisprudencia antidiscriminatoria en el contexto educativo,

> no pueden dejar de recordarse, la sentencia de 21 de junio de 2011, asunto Ponomaryovi c. Bulgaria, –en relación con el cobro de tasas superiores de matriculación con la justificación de que se carecía de la nacionalidad del país–; y, especialmente, por abordar también el fenómeno de la segregación escolar y considerarlas contrarias a la prohibición de discriminación, las sentencias de 13 de noviembre de 2007, asunto D.H. y otros c. República Checa –en relación con la derivación desproporcionada de menores de origen romaní hacia escuelas especiales destinadas a niños provenientes de entornos sociales desfavorecidos– y de 16 de marzo de 2010, asunto Orsus y otros c. Croacia –en relación con la segregación por aulas de menores de origen romaní con la justificación de su deficiente uso de la lengua vehicular–. (STC 66/2018, de 21 de julio, FJ 2).

[2] Como ejemplo, el Dictamen 3/15 del Tribunal de Justicia (Gran Sala) de 14 de febrero de 2017, relativo a Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso.

Aun así, esta jurisprudencia puede resultarnos, quizás, insuficiente para dar por sentado que la educación debe ser necesariamente –en todos los niveles– inclusiva, no solo para los alumnos con discapacidad, sino también para cualesquiera otros que requieran una atención específica. Debemos explorar, pues, otras vías que refuercen los argumentos hasta ahora esgrimidos.

c) El soft law.

Junto con los que podríamos considerar, en la literalidad del artículo 10.2 CE, tratados y acuerdos internacionales *stricto sensu,* el Tribunal Constitucional ha hecho uso también de distintos tipos de actos (resoluciones, dictámenes, recomendaciones…) emanados de diversos organismos internacionales, que le han servido, a la hora de interpretar los artículos relativos a los derechos fundamentales, para reforzar su argumentación e incluso para construirla. Baste como ejemplo la STC 41/2002, de 25 de febrero, FJ 2, en la que el Tribunal acudió a la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1975, sobre la igualdad de oportunidades y de trato para las trabajadoras, para corroborar que "*la mujer encinta estará protegida contra todo despido por razón de su condición durante todo el período de embarazo (art. 8.1)*".

Por tanto, bien puede afirmarse que el Alto Tribunal no ha tenido problema alguno a la hora de hacer uso en su discurso argumentativo de *soft law* o, más en general, de textos de producción internacional (o supranacional) no vinculantes jurídicamente (Saiz-Arnaiz, 2001). Siendo esto así, no debería tener tampoco inconveniente en dar valor interpretativo del art. 27 CE al conjunto de declaraciones del Proceso de Bolonia, de las que se desprende, cada día con mayor rotundidad, que la educación en el EEES ha de ser inclusiva.

De hecho, la STC 176/2015, de 22 de julio, al abordar la constitucionalidad de la redacción dada al art. 37 LOU por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, afirmó que este precepto incorpora como novedad la denominación de los ciclos "*siguiendo en ese punto las directrices de la Declaración de Bolonia para la armonización de los estudios entre los países del Espacio Europeo de Educación Superior*" (FJ 4). Por lo que bien puede sostenerse que esta simple consideración del contenido de la Declaración de Bolonia como *directrices* otorga ya cierta fuerza normativa, al menos como *soft law*, a las declaraciones de EEES y las convierte en un elemento que debe ser tenido en cuenta *ex* art. 10.2 CE.

En este sentido, es preciso subrayar que tales declaraciones internacionales han ido paulatinamente alentando a los Estados, como sostiene Torotcoi (2017), a crear políticas dirigidas a la dimensión social de la educación superior, prestando especial atención, a partir de la de Budapest-Viena de 2010, a los grupos en situación de desventaja social que se encuentran habitualmente infrarrepresentados en los estudios universitarios (estudiantes con discapacidad, estudiantes con bajos niveles socioeconómicos, estudiantes con

cargas familiares…). Ciertamente, uno de los principales desafíos para la implementación de medidas relacionadas con la inclusión de grupos con desventajas sociales y culturales en la educación superior es que la comprensión de los grupos insuficientemente representados difiere según el país (Wulz, Gasteiger, & Ruland, 2018). Pero, lo importante en estos momentos es destacar que la dimensión social del Proceso de Bolonia compele a los Estados a identificar cuáles son esos grupos sociales en situación de desventaja para el acceso y la permanencia en la universidad y a adoptar medidas tendentes a su inclusión.

Se trata, por tanto, de hacer una universidad inclusiva con la diversidad o, como apuntan Gairín y Muñoz (2015) "inclusiva de la diversidad de las personas" (p. 126), por lo que el legislador deberá prestar atención, en una correcta implementación de los postulados del EEES, no solo a los alumnos con discapacidad, sino a los diversos grupos infrarrepresentados en los estudios universitarios que requieren una atención educativa específica. A ello obligan las citadas declaraciones, no por su fuerza vinculante *ex* art. 96.1 CE, sino por su valor interpretativo del art. 27 *ex* art. 10.2 CE. En definitiva, a ello obliga la Constitución.

4. ¿A QUIÉN LE CORRESPONDE HACER QUE LA UNIVERSIDAD SEA INCLUSIVA?

La pertenencia al EEES hace que los Estados que forman parte de él estén obligados a lograr una convergencia y homologación de títulos, a impulsar una mayor competitividad y también, como hemos visto, a hacer efectiva su dimensión social. Pero lo que no hacen ni pueden hacer las declaraciones del EEES, dada su naturaleza internacional, es señalar a qué institución, órgano o administración del Estado le corresponde procurar que las universidades sean inclusivas. Eso pertenece a la esfera interna, y la nuestra, en lo que se refiere a las competencias sobre educación, es particularmente compleja.

De un lado, tenemos que la educación es un derecho fundamental, y como tal debe ser desarrollado mediante ley orgánica (art. 81.1 CE). De otro, nos encontramos con que se trata de una materia compartida desde el punto de vista competencial entre el Estado y las Comunidades Autónomas, donde entra en juego principalmente el art. 149.1.30ª CE –sin olvidar los puntos 1º y 15º de ese mismo artículo y apartado– junto con los distintos Estatutos de Autonomía. Por último, existe un reconocimiento expreso en la Constitución a la autonomía universitaria (art. 27.10 CE). Todo ello genera un marco normativo multinivel que se supone ordenado, pero que, en numerosas ocasiones, puede confundir a quien debe aplicarlo. Trataremos de exponerlo sucintamente desde la perspectiva de la atención a la diversidad.

a) La normativa de ámbito nacional

El análisis de la normativa de ámbito nacional relativa a las universidades debe partir, no de la LOU, sino de la LOE, puesto que, a pesar de ser circunstancialmente posterior en el tiempo, es la norma general del sistema educativo, en el que queda englobada la educación universitaria.

La LOE, en su art. 3, apartado 5, dispone que "*La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior*". Esta norma, que dedica su Título II a la Equidad en la Educación (en el que destaca la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), señala, sin embargo, en el apartado 7 de su art. 3 que "*La enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas*". Lo que puede llevar a pensar que los principios en los que se inspira, como sería el de la inclusión (art. 1, letra b) LOE), no resultan de aplicación en el ámbito universitario.

Pero no conviene olvidar que en ese mismo art. 3, en su apartado 8, se establece que "*Las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo*". Ni tampoco que dentro del mencionado apartado 2, relativo a las enseñanzas que ofrece el sistema educativo, figura en la letra j) la "*Enseñanza universitaria*".

Así pues, la enseñanza universitaria, con independencia de lo que de manera más específica disponga su normativa, debe prestar atención a la diversidad (o, en la terminología del EEES, a los alumnos infrarrepresentados) para lograr la inclusión. Debe hacerlo, además, considerando tres aspectos distintos: acceso, permanencia y progresión de este alumnado.

Cabría esperar entonces que la LOU, al menos tras la reforma operada en el año 2013, hubiese seguido esa misma línea y previsto una adaptación de las enseñanzas universitarias con dicha finalidad. Pero no ha sido así.

Son pocas –apenas tres– las menciones que pueden encontrarse en la LOU a esta cuestión. En concreto, el art. 45, relativo a las becas y ayudas al estudio, prevé en su apartado 4 que

> con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad por razones económicas, el Gobierno y las Comunidades Autónomas, así como las propias universidades, instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos para el alumnado y, en el caso de las universidades públicas, establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos. En todos los casos, se prestará especial atención a las personas con cargas familiares, víctimas de la violencia de géne-

> ro y personas con dependencia y discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios.

En el art. 46.2 la LOU obliga a los Estatutos y normas de organización y funcionamiento interno de las Universidades a desarrollar los derechos de los estudiantes –y sus mecanismos de garantía– entre los que se encuentran, en la letra k), el derecho a "*Una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral*", y en la letra b) el derecho a

> la igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos.

Por último, la disposición adicional vigésima cuarta remite por completo a las universidades el diseño, la implementación y la ejecución de las medidas de inclusión, aunque referidas exclusivamente a los alumnos y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad. Entre las medidas que las universidades deberán implementar se encuentran, según la citada disposición adicional, (1) la de garantizar la igualdad de oportunidades, proscribir cualquier forma de discriminación y establecer medidas de acción positiva para asegurar la participación; (2) la de no ser discriminados en el acceso, el ingreso, la permanencia o el ejercicio de los títulos; (3) la de promover acciones para que dispongan de medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva; (4) la de que todos los espacios, servicios, procedimientos e información universitarios sean accesibles; (5) la de que todos los planes de estudio presten y promocionen los Derechos Humanos, la accesibilidad universal y el diseño para todos; y (6) la de eximir totalmente de tasas y precios públicos a estos alumnos.

En resumen, la LOU se preocupa exclusivamente de que en las universidades no exista discriminación hacia los alumnos con discapacidad, les resulten accesibles y exista para todo el alumnado con dificultades económicas (especialmente para las personas con cargas familiares, víctimas de la violencia de género y personas con dependencia y discapacidad) una política de becas y ayudas.

Con tan parca regulación es difícil que se pueda garantizar desde la Administración del Estado el acceso, la permanencia y, sobre todo, la progresión de este alumnado, como exige la LOE. Es más, se podría decir, por lo que hace a la LOU, que el Estado –su administración central– se desentiende de la dimensión social del EEES y del cometido de lograr una educación universitaria inclusiva, por lo que el derecho fundamental reconocido en el art. 27 CE habría recibido en este sentido, al menos por el momento, un desarrollo claramente insuficiente.

A la Administración General del Estado –al Gobierno, según la incorrecta terminología del artículo 45.4 de la LOU– solo le va a corresponder, como única medida de inclusión educativa, conceder becas, ayudas y créditos financieros, conjuntamente con las CCAA y con las propias universidades. Todo lo demás corresponde a las universidades. No obstante, en ese diseño, implementación y ejecución de las políticas y medidas de inclusión las universidades van a contar, para hacer realidad la dimensión social del EEES y para hacer efectivo el derecho fundamental a una educación universitaria inclusiva, con algunas referencias en la normativa reglamentaria estatal.

La referencia principal la constituye el Estatuto del Estudiante Universitario (EEU), aprobado mediante el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, que contiene un amplio número de preceptos dedicados a la inclusión de aquellos alumnos con especiales dificultades de integración en los estudios universitarios, aunque en su mayoría se centran en el alumnado con discapacidad.

El EEU parte del reconocimiento de una serie de derechos comunes a todos los estudiantes universitarios, aunque no debemos olvidar que quienes corren mayor riesgo de no poder disfrutarlos son, precisamente, aquellos a los que presta atención la educación inclusiva:

– derecho a no ser discriminado por ninguna condición o circunstancia (art. 4);
– derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso, ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos académicos (art. 7.1.b));
– derecho a una atención y diseño de las actividades académicas que faciliten la conciliación de los estudios con la vida laboral y familiar, así como el ejercicio de sus derechos por las mujeres víctimas de la violencia de género (art. 7.1.d));
– derecho al uso de instalaciones adecuadas y accesibles (art. 7.1.m));
– derecho al acceso a la formación universitaria a lo largo de la vida (art. 7.1.p)).

Estos derechos comunes se ven complementados por otros específicos de los estudiantes de grado (entre los que destaca –art. 8.c)– el derecho a elegir grupo de docencia, de forma que se pueda conciliar la formación con otras actividades profesionales, extraacadémicas o familiares, y específicamente para el ejercicio de los derechos de las mujeres víctimas de la violencia de género); de los estudiantes de máster (entre los que destaca –art. 9.c)– el derecho a elegir, en su caso, grupo de docencia, de forma que se pueda conciliar la formación con otras actividades profesionales, extraacadémicas o familiares); de los estudiantes de doctorado (entre los que destaca –art. 10.a)– el derecho a recibir una formación investigadora de calidad, que promueva la excelencia científica y atienda a la equidad y la responsabilidad social); y de los estudiantes de forma-

ción continua y otros estudios ofrecidos por las universidades (entre los que destaca –art. 11.b)– el derecho a conciliar, en lo posible, la formación con la vida familiar y laboral y, en su caso, para garantizar el ejercicio de los derechos de las mujeres víctimas de la violencia de género, para lo cual las universidades, dentro de sus disponibilidades, organizarán con flexibilidad los horarios). Además, se establece como deber de todos los estudiantes ejercer y promover de manera activa la no discriminación (art. 13.1.j)).

Pero lo verdaderamente trascendente es lo que recoge el artículo 12.b), que impone a las universidades que establezcan los recursos y adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad –no se menciona a otros– puedan ejercerlos en igualdad de condiciones que el resto, sin que ello suponga disminución del nivel académico exigido.

A partir de aquí, el EEU trata de dar contenido a estos derechos para los alumnos con discapacidad: en el acceso y admisión (art. 15); en la movilidad nacional e internacional (art. 18); en las tutorías de titulación (art. 20.c)); en las tutorías de cada asignatura (art. 22); en las prácticas externas (art. 24.4); en las pruebas de evaluación (art. 26); en la publicación de las calificaciones (art. 29.2); en la revisión de calificaciones (art. 30.2); en la elección de representantes estudiantiles (art. 35.5); en la difusión de información por parte de dichos representantes (art. 36.f)); en la participación en asociaciones de estudiantes (art. 38.3.c)); en la realización de actividades físicas y deportivas (art. 62.5)); en la participación en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social (art. 64.4); y en la accesibilidad de las instalaciones de colegios y residencias universitarias (art. 66.4).

Mención aparte merece el art. 65, relativo a los servicios de atención al estudiante, que dedica sus cuatro últimos apartados a los estudiantes con discapacidad: servicios de transporte adaptados (art. 65.5); creación de servicios de atención a la comunidad universitaria con discapacidad (art. 65.6); accesibilidad de los recursos de formación e información (art. 65.7); y accesibilidad de las webs y medios electrónicos de la enseñanza a distancia (art. 65.8).

Como puede observarse, el Estado tiene muy presentes las dificultades que encuentran en la enseñanza universitaria los alumnos con discapacidad, pero no sucede lo mismo con respecto a otros alumnos que en el EEES se considerarían infrarrepresentados. Para ellos la atención educativa es la misma prevista con carácter general para todos los estudiantes, y deberá canalizarse por las mismas vías, aunque el EEU haga alguna mención específica a la promoción de asociaciones no discriminatorias (art. 38.5), a la equidad en el otorgamiento y gestión de las becas y ayudas (arts. 40.3 y 41.1 y 3), y a la formación en valores (art. 63.1).

Junto con el EEU, otras normas de ámbito nacional hacen referencia a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad y, en menor medida,

de otros alumnos. Veamos algunos ejemplos que ofrece la recopilación normativa del Código de Universidades[3]:

- Acreditación de universidades: punto 6, relativo a las dimensiones a evaluar, de la Resolución de 7 de marzo de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas.
- Evaluación y adaptaciones de las pruebas de acceso a la Universidad: arts. 4 y 6, y disposición adicional única de la Orden ECD/42/2018, de 25 de enero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2017/2018; así como el apartado primero, dos, de la Resolución de 28 de febrero de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecen las adaptaciones de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad a las necesidades y situación de los centros españoles situados en el exterior del territorio nacional, los programas educativos en el exterior, los programas internacionales, los alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros y las enseñanzas a distancia, para el curso 2017-2018.
- Becas y ayudas: arts. 4.2, 10 y 11 del Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.
- Admisión, accesibilidad y reserva de plazas: art. 5.2, capítulo IV (arts. 11 a 21) y art. 26 del Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.
- Apoyo, asesoramiento y evaluación de adaptaciones curriculares: arts. 14.2 (grado) y 17.3 (máster) del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; y art. 7.4 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.
- Prácticas externas: art. 6.2 del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

[3] https://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=133_Codigo_de_Universidades&modo=1

b) La normativa de ámbito autonómico

Como señalamos con anterioridad, las Comunidades Autónomas han asumido competencias en materia de educación, y particularmente de educación universitaria. Ello no quiere decir, como puso de manifiesto la STC 26/1987, de 27 de febrero, que ostenten en este ámbito el mismo nivel competencial que en la educación obligatoria, pero sí las suficientes como para, en virtud de lo dispuesto en sus respectivos Estatutos de Autonomía, poder incluso aprobar leyes propias que resultarán de obligado cumplimiento para las universidades comprendidas en su territorio.

Por otra parte, algunos Estatutos de Autonomía, además de recoger las competencias sobre la materia, han optado por incorporar catálogos de "derechos sociales", incluyendo a veces menciones a los derechos educativos, que cabe entender de aplicación en todos los niveles del sistema. Así, por lo que se refiere a las necesidades educativas especiales, en el caso de Cataluña, el art. 21.7 de su Estatuto establece que "*Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo necesario que les permita acceder al sistema educativo, de acuerdo con lo establecido por las leyes*". En el caso de las Islas Baleares es el art. 26.4 del suyo el que señala que "*las personas con necesidades educativas especiales por razones de enfermedad o discapacidad tienen derecho a acceder a una educación adaptada*". En el de Andalucía, art. 21.10, que "*las personas con necesidades educativas especiales tendrán derecho a su efectiva integración en el sistema educativo general de acuerdo con lo que dispongan las leyes*". Y, por último, en el de Castilla y León, art. 13, que "*Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo de los poderes públicos de la Comunidad para acceder a la educación de acuerdo con lo que determinen las leyes*".

Si limitamos nuestro análisis a las normas con rango de ley, nos encontramos con que la mayoría de las Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Islas Canarias, Cataluña, Castilla y León, Galicia, Islas Baleares, Madrid, Murcia, País Vasco y Comunidad Valenciana) han optado por aprobar sus propias leyes de universidades, con la pretensión, según permite el art. 149.1.30ª CE, de desarrollar la normativa básica estatal. Sin embargo, cuando se aborda el contenido de estas normas autonómicas se comprueba una muy escasa preocupación por la dimensión social del Proceso de Bolonia, una importante falta de previsión sobre las necesidades de los alumnos que pueden requerir una atención educativa específica y, por lo general, una clara intención de hacer recaer sobre las universidades todo lo que tenga que ver con la garantía de los derechos educativos. Tanto es así que apenas seis de esas leyes abordan las cuestiones que aquí estamos tratando.

En el caso de Andalucía, el Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades, estable-

ce en el art. 53.3, letra k) que los estudiantes tendrán derecho a "*Una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral y con otras circunstancias personales tales como embarazo, lactancia y otras cargas familiares, que contemple cada Universidad en sus estatutos o normativa interna*". Mientras que el de "*Contribuir a eliminar los obstáculos sociales por los que se puedan ver afectados los estudiantes, atendiendo a situaciones especiales de discapacidad, marginación, exclusión o inmigración*" (art. 53.4.j)) no se proclama como un derecho, sino solo como un objetivo, cuya consecución debe favorecerse mediante programas de actuación conjunta entre las universidades y la Consejería competente.

Eso sí, se contempla, por imposición del art. 45 LOU, la exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos, con "*especial atención a las personas con cargas familiares, víctimas de la violencia de género, víctimas de terrorismo y personas con dependencia y discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios*". Como si el acceso y permanencia de estos alumnos en la universidad dependiera siempre y de manera exclusiva de factores económicos.

Todo lo demás en materia de inclusión corresponde a las universidades. Así lo recuerda –puesto que ya está en la LOU– la disposición adicional octava de ley andaluza, referida a la atención de los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, en el primero de sus apartados:

> La Universidades andaluzas garantizarán la igualdad de oportunidades para los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.

En el segundo apartado, con altas dosis de indeterminación en cuanto a la administración a la que corresponde hacerlo efectivo, pero posiblemente pensando de nuevo en las universidades y no en la administración autonómica, se dispone que "*Los estudiantes y demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispondrán de los medios, apoyos y recursos necesarios que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades*".

Otro tanto ocurre en el caso de Galicia, donde la Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema universitario de Galicia, reconoce también, y en términos muy similares, el derecho a "*Recibir una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral y otras circunstancias personales, tales como embarazo, lactancia o cargas familiares, que contemple cada universidad en sus estatutos o normativa interna*" (art. 104.1.l)). Y, con la misma indeterminación ya subrayada, que "*Los y las estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa universitaria que presenten necesidades especiales o particularidades asociadas*

a la diversidad dispondrán de los medios, apoyo y recursos necesarios que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades" (disposición adicional octava).

Con todo, la ley gallega destaca por ser la única que no circunscribe a la atención educativa a la discapacidad, sino que emplea el concepto más amplio de diversidad, tanto en la citada disposición adicional, como al referirse a ella en la Exposición de Motivos de la ley. A lo que hay que unir que en su art. 2.1.d) se reconoce como objetivo y fin propio del sistema universitario de Galicia la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, y en el art. 104.1.d) el derecho a "*No sufrir discriminación alguna en razón de nacimiento, género, orientación sexual, etnia, discapacidad, opinión, religión o cualquier otra circunstancia personal o social*".

Otras Comunidades Autónomas limitan su apuesta por la inclusión educativa al fomento de la "*colaboración con otras instituciones para favorecer la integración de los alumnos discapacitados y la adaptación de los medios e instalaciones universitarias*" (art. 53.1 de la Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia). O a que el plan de inversiones universitarias tenga en cuenta "*la aplicación de criterios de sostenibilidad y de medidas que faciliten la movilidad de las personas con discapacidades*" (art. 54.3 de la Ley 5/2005, de 14 de junio, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón; y art. 120.3 de la Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña).

Por último, la Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco, es, quizás, la que mayores compromisos parece asumir para lograr una universidad más inclusiva que la del resto de Comunidades Autónomas. Así el art. 8.2 de la ley vasca de universidades prevé que

> el Gobierno, para garantizar que nadie quede excluido del acceso al sistema universitario vasco por razones económicas, ausencia de libertad, problemas de salud o discapacidad u otro tipo de circunstancias, procederá al desarrollo normativo correspondiente e impulsará políticas de igualdad a través de la oferta de becas, ayudas y créditos a los estudiantes y las estudiantes, y mediante el desarrollo de una política destinada a salvar las barreras sociales, económicas y geográficas.

A lo que se suma que el art. 40.2 de esta ley, no solo reconozca el derecho a no ser discriminado por cualquier condición personal, social o económica, sino que obligue a las universidades a establecer "*programas específicos que permitan a las personas discapacitadas el ejercicio pleno de su derecho a la educación universitaria*".

c) La normativa interna de las universidades

Como se ha podido comprobar, ni la legislación nacional, ni mucho menos la legislación autonómica, dan un adecuado desarrollo a la dimensión social del

EEES. Sin embargo, el compromiso internacional del Estado sigue estando ahí, por lo que habrán de ser las universidades las que, con los escasos mimbres que ofrecen las normas antes citadas, diseñen, implementen y ejecuten las políticas de inclusión educativa.

Puede que la proclamada autonomía universitaria del art. 27.10 CE sea la excusa perfecta, aunque jurídicamente no aceptable –a tenor de la jurisprudencia constitucional existente (STC 44/2016, de 14 de marzo)–, para que tanto la Administración Central del Estado como las administraciones autonómicas renuncien al ejercicio de sus competencias, provocando con ello que tengamos en nuestro territorio hasta ochenta y cuatro regulaciones distintas (dada la existencia de 52 universidades públicas y 32 privadas) para atender a los alumnos universitarios que presentan algún tipo de necesidad educativa específica.

Pero son ellas, las universidades, queramos o no, las que en la configuración de nuestro sistema tienen hoy por hoy la misión de garantizar el ejercicio del derecho fundamental a la educación universitaria y de hacer que dicha educación sea inclusiva: mediante sus Estatutos, sus normas internas y los planes que tengan a bien elaborar. En esa tarea autorreguladora son contados, como hemos visto, los preceptos de normas de rango superior que deben ser necesariamente respetados o desarrollados por las universidades. Lo que, si bien, por una parte, abre todo un mundo de posibilidades cuando existe voluntad –y recursos económicos– para ello, por otra, puede provocar que todo quede reducido al mero cumplimiento formal de las obligaciones legales más indispensables.

Las dimensiones de este trabajo impiden, como es lógico, abordar el amplísimo repertorio de las normas internas y planes de las universidades, y ni siquiera sus Estatutos. Aunque baste como ejemplo uno de ellos, el de la Universidad Nacional de Educación a Distancia –aprobados por el Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre–, para comprobar que, en su mayoría, se limitan, bien a reiterar derechos ya reconocidos por las normas superiores (como el derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación –art. 143.h)–, y a una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral –art. 143.j)-), bien a prever, en obligado cumplimiento de los artículos 12.b) y 65 del EEU, determinadas adaptaciones y servicios de apoyo al alumnado con alguna discapacidad.

Así, el art. 9.2 de los Estatutos de la UNED dispone que esta universidad

> llevará a cabo las adaptaciones necesarias a fin de que el conjunto de medios a que se refiere el apartado anterior, en relación con la metodología didáctica específica de la modalidad de educación a distancia, sea accesible y comprensible para las personas con discapacidad.

Y el art. 23.1, relativo al apoyo al estudiante con necesidades específicas, contempla cuatro unidades distintas: a) una unidad de apoyo a los estudiantes en el extranjero que tendrá como objetivo facilitar las relaciones con la Universidad

de todos aquellos estudiantes que cursen sus estudios en el extranjero; b) otra unidad de estudiantes en centros penitenciarios que tendrá como objetivo facilitar las relaciones con la Universidad de todos aquellos estudiantes que cursen sus estudios a través de los programas establecidos mediante convenios firmados con los diferentes organismos competentes; c) Un centro de atención a la discapacidad que tendrá como uno de sus objetivos primordiales garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes que presenten necesidades específicas derivadas de una situación de discapacidad; y finalmente, d) Una unidad de orientación académica y profesional, así como de fomento de la inserción laboral, para apoyar el desarrollo académico y profesional de los estudiantes y titulados.

No obstante, si reparamos en que el apartado 2 de ese art. 23 dispone que "*Todas las unidades y centros a que se refiere el apartado anterior serán atendidos con los medios materiales y personales con que cuenta la UNED, sin que su creación pueda suponer incremento alguno de gasto*", comprenderemos, aunque éste sea solo un ejemplo aislado, la escasez de recursos con la que el sistema universitario español en su conjunto está afrontando la dimensión social del EEES.

5. UNA TAREA POR HACER

Hemos tratado de demostrar a lo largo de las páginas precedentes que los compromisos adquiridos por España en el EEES, aun sin ser normas de derecho internacional, modulan el contenido del derecho fundamental a la educación (art. 27 CE) a partir del valor interpretativo que, de acuerdo con la jurisprudencia de nuestro Tribunal Constitucional relativa al art. 10.2 CE, debe serle reconocido. Es cierto que no ha habido por el momento un pronunciamiento expreso en este sentido, pero existen ya suficientes argumentos jurídicos para considerar que, llegado el caso, esa sería la respuesta que debería darse.

Esto hace que los poderes públicos tengan la obligación de diseñar, implementar y ejecutar las medidas tendentes a cumplir –también– con la dimensión social del proceso de convergencia universitaria europea, no ya por el compromiso político asumido, sino por mandato de la propia Constitución. Sin embargo, el problema surge en países como el nuestro a la hora de decidir conforme al derecho interno a qué administración del Estado (central, autonómica o universitaria) le debe corresponder tan compleja tarea.

El legislador español ha optado, como hemos visto, por una ínfima regulación en las normas de desarrollo directo del derecho fundamental a la educación (leyes orgánicas) y por el establecimiento de unas pautas muy elementales en la normativa reglamentaria de ámbito nacional, lo que dificulta en gran medida que quede garantizada la igualdad de todos en el ejercicio de los derechos (arts. 139 y 149.1.1ª CE). Las Comunidades Autónomas, por su parte, han preferido

obviar sus competencias educativas y de atención a las necesidades sociales, y se han limitado a seguir o a reproducir la (des)regulación estatal. En ambos casos, además, el empeño en derivar toda responsabilidad hacia las universidades ha sido notable.

A ello hay que añadir que las normas estatales se han sentido únicamente compelidas por la CDPD, de tal modo que los elementos inclusivos que encontramos en nuestro modelo educativo universitario vienen referidos en la normativa básica casi en exclusiva a los alumnos con discapacidad. Lo que ha llevado a las Comunidades Autónomas y a las propias universidades a seguir la misma línea en ausencia de mayores exigencias por parte del Estado.

Es cierto que resulta más sencillo asumir compromisos internacionales que trasladarlos luego al derecho interno, en especial cuando nos encontramos con gobiernos que no cuentan con el suficiente respaldo parlamentario para llevar a cabo modificaciones legislativas. Como también lo es que, incluso cuando esta dificultad no se presenta, el tiempo que se tarda en plasmar en una norma jurídica vigente cualquier decisión política no suele ser habitualmente corto. Sin embargo, no puede hacerse esperar una reforma de la LOU que recoja con la amplitud y relevancia adecuadas –no en una disposición adicional– la dimensión social del EEES.

Es preciso que, en el desarrollo del derecho fundamental a una educación universitaria inclusiva, se establezcan para todo el territorio nacional y para todas las universidades un diseño común de estas políticas de inclusión, pues la uniformidad en los elementos esenciales del modelo ni invade las competencias autonómicas, ni vulnera la autonomía universitaria (STC 207/2012, de 14 de noviembre, FJ 4º). Así, en primer lugar, deben regularse con carácter básico cuáles son los recursos y ajustes razonables que los estudiantes con necesidades educativas específicas deben tener a su alcance para propiciar una universidad inclusiva. En segundo lugar, deben definirse cuáles son los alumnos que, conforme a los criterios del EEES, deben considerarse infrarrepresentados o con especiales dificultades para cursar estudios universitarios. Por último, deben diseñarse instrumentos que posibiliten no sólo el acceso a la universidad, sino también la permanencia y, sobre todo, la progresión, pues de nada servirá haber conseguido con exenciones, becas y ayudas iniciar los estudios si la tasa de abandono es muy superior a la media, como demuestran los trabajos de Gibson (2015) y Shah, Bennett, y Southgate (2015).

Pero, en tanto que dicha propuesta de *lege ferenda* se hace realidad, no podemos olvidar que quienes tienen en estos momentos la responsabilidad de hacer que las universidades sean inclusivas son, como ya hemos señalado, las propias universidades. Una responsabilidad que va más allá del estricto cumplimiento de la normativa estatal y autonómica vigente. Porque, como es bien sabido, la Constitución española goza de aplicabilidad directa y su art. 27, interpretado de acuerdo con el art. 10.2 CE, obliga, a pesar de la necesaria configuración

legal del derecho, a bastante más de lo que hoy día impone la normativa universitaria.

En consecuencia, en la actualidad son las universidades las obligadas a garantizar a los alumnos el ejercicio del derecho fundamental a la educación en los términos que se derivan de la dimensión social del EEES. Son ellas las que deben lograr que no exista discriminación hacia los alumnos con discapacidad, como tampoco hacia otros alumnos que puedan considerarse infrarrepresentados, vengan o no enunciados en las normas estatales y autonómicas. Son ellas las que deben propiciar el acceso a los estudios universitarios, no solo haciéndolos accesibles desde el punto de vista urbanístico o de la información-comunicación, sino asequibles para quienes pertenecen a grupos tradicionalmente alejados de la universidad. Son ellas las que deben prever los recursos y regular las adaptaciones de los estudios para lograr la permanencia y el progreso de este alumnado diverso.

Así expuesto, el modelo no puede ser calificado más que como irracional. De un parte, porque al hacer recaer sobre las universidades el diseño, la implementación y la ejecución de las políticas de inclusión, las normas y las prácticas de cada centro tenderán a ser, lógicamente, –pese al efecto imitación– muy heterogéneas, en un terreno en el que no parece justificado el particularismo. De otra, porque deben garantizar unos derechos con un alto contenido prestacional sin recibir la suficiente financiación, algo que corresponde otorgar a las Comunidades Autónomas. Esto explica que en la mayor parte de las universidades el compromiso se vea superado casi siempre por la realidad. Es decir, que se limiten a cumplir con las normas estatales y autonómicas sin abordar una tarea de mayor alcance para la que no cuentan de manera individualizada ni con la información, ni con la formación, ni con los recursos económicos adecuados.

Por todo ello, tal vez convendría que la Universidad española fuera consciente del enorme reto colectivo que tiene por delante, aunara esfuerzos y tratara de coordinar y homogeneizar la respuesta a las cada vez mayores exigencias de la dimensión social del EEES. En este sentido, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) puede y debe jugar un papel trascendental, puesto que tiene como misión "*contribuir a la potenciación y mejora de la educación superior, a través de la cooperación interuniversitaria y del diálogo entre las universidades, los poderes públicos y los agentes sociales*", según señala el art. 2.1 de sus Estatutos. Aunque de paso no estaría de más que los modificara para hacer en ellos al menos una mención a la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aragón Reyes, M. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación. *Revista Española de Derecho Constitucional,* 98, 191-199.

Cotino Hueso, L. (2012). *El Derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*. CEPD: Madrid.

Cruz Villalón, P. (1992). Dos cuestiones de titularidad de derechos: los extranjeros, las personas jurídicas. *Revista Española de Derecho Constitucional,* 35, 63-83.

Del Valle Gálvez, A. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior – Planteamiento y perspectivas. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales,* 11.

Doughty, H., & J. Allan. (2008). Social Capital and the Evaluation of Inclusiveness in Scottish Further Education Colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (3), 275-284.

Egido Gálvez, I.; Fernández Díaz, M. J. y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XX1,* 17(2), 57-81. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11479

Gairín, J., y Suárez, C.I. (2014). Clarificar e Identificar a los Grupos Vulnerables. *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*, edited by J. Gairín, 35-61. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Gairín, J., y Muñoz, J.L. (2015). El acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 9 (1), 125-142.

Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education, 19* (8), 875-886. doi: 10.1080/13603116.2015.1015177

Martins, M.H. Borges, M.L., & Gonçalves, T (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university, International Journal of Inclusive Education, 22:5, 527-542. doi: 10.1080/13603116.2017.1377299

Moriña, A. (2017). Different theoretical perspectives on inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education,* 32 (1), 3-17. doi: 10.1080/08856257.2016.1254964

Rodríguez Portugués, M. (2015). Derechos fundamentales en la Unión Europea e interpretación constitucional. *Revista Europea de Derechos Fundamentales/European Journal of Fundamental Rights,* 28, 73-90.

Saiz Arnaiz, A. (2001). La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y los ordenamientos nacionales: ¿qué hay de nuevo? *Cuadernos de Derecho Público,* 13, 153-170.

Shah, M., Bennett, A. & Southgate, E. (2015). *Widening higher education participation. A global perspective.* Oxford: Elsevier.

Thomas, L. (2016). Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups. *Widening Higher Education Participation,* edited by M. Shah, A. Bennett and E. Southgate, 135-159. Oxford: Elsevier.

Torotcoi, S. (2017). Politics and Policies of Higher Education: Policy Transferand the Bologna Process. *Journal of Research in Higher Education,* 1(2), 6-29. doi: 10.24193/JRHE.2017.2.1

Wulz J., Gasteiger M., Ruland J. (2018). The Role of Student Counselling for Widening Participation of Underrepresented Groups in Higher Education. In: Curaj A., Deca L.,

Pricopie R. (eds) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies,* 203-218. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-77407-7_14

Referencias normativas

Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009, Budapest-Viena 2010, Bucarest 2012, Yereván 2015 y París 2018.
Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.
Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de 1952.
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966.
Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 2000.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006.

Código de Universidades

https://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=133_Codigo_de_Universidades&modo=1

Normas de ámbito nacional

Constitución española de 1978.
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.
Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.
Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.
Orden ECD/42/2018, de 25 de enero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2017/2018.
Resolución de 28 de febrero de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecen las adaptaciones de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad a las necesidades y situación de los centros españoles situados en el exterior del territorio nacional, los programas educativos en el exterior, los programas internacionales, los alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros y las enseñanzas a distancia, para el curso 2017-2018.
Resolución de 7 de marzo de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas.
Estatutos de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, de 11 de noviembre de 2015.

Normas de ámbito autonómico

Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña.
Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco.
Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia.
Ley 5/2005, de 14 de junio, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón.
Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades.
Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema universitario de Galicia.

Referencias jurisprudenciales

Tribunal Europeo de Derechos Humanos (Sección 2ª). Caso Enver Şahin contra Turquía. Sentencia de 30 de enero de 2018.
España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia núm. 36/1991, de 14 de febrero.
España. Tribunal Superior de Justicia de Madrid Sentencia (Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 9ª). Sentencia núm 1026/2000, de 14 de diciembre.
España. Tribunal Constitucional (Sala segunda). Sentencia núm. 41/2002, de 25 de febrero.

España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia núm. 236/2007, de 7 de noviembre.
Tribunal Europeo de Derechos Humanos (Sección 4ª). Caso Ponomaryovi contra Bulgaria. Sentencia de 21 de junio de 2011.
España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia núm. 207/2012, de 14 de noviembre.
España. Tribunal Constitucional (Sala primera). Sentencia núm. 10/2014, de 27 de enero
España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia núm. 155/2015, de 9 de julio
España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia núm. 176/2015, de 22 de julio
Tribunal Europeo de Derechos Humanos (Sección 2ª). Caso Çam contra Turquía. Sentencia de 23 de febrero de 2016.
España. Tribunal Constitucional (Sala segunda). Sentencia núm. 44/2016, de 14 de marzo
España. Tribunal Constitucional (Sala segunda). Sentencia núm. 3/2018, de 22 de enero
España. Tribunal Superior de Justicia de La Rioja (Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 1ª). Sentencia núm. 19/2018, 25 de enero.
Tribunal Europeo de Derechos Humanos (Sección 2ª). Caso Enver Şahin contra Turquía. Sentencia de 30 de enero de 2018.
España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia núm. 66/2018, de 21 de junio.

CLAVES PARA HACER REALIDAD LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS UNIVERSIDADES

Carmen Márquez Vázquez
Marta Sandoval Mena

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha favorecido que muchas de nuestras universidades adoptaran diferentes medidas que, basadas en el principio de igualdad de oportunidades, trataran de mejorar la calidad de la educación superior. Algunas de estas actuaciones se originaron tras el reconocimiento de la dimensión social del Proceso Bolonia en la Conferencia de Londres (2007). En este evento, los ministros de educación reconocieron el compromiso de las instituciones universitarias con la sociedad. Desde entonces, en el EEES no ha dejado de apelarse a la necesidad de construir universidades en las que el conjunto de estudiantes que ingresan a ellas, refleje la diversidad de sus entornos sociales. Más de una década después, el cumplimiento de este objetivo continua pendiente y nuestras universidades continúan siendo espacios de aprendizaje inaccesibles para determinados grupos sociales. Es por ello, que apelamos a la necesidad de progresar en la construcción de universidades más inclusivas, en las que se garantice la presencia, la participación y el éxito educativo de todos los estudiantes y en las que se desarrolle una cultura, políticas y practicas que valoren y den la bienvenida a la diversidad humana.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior en Europa está inmersa en un continuo proceso de análisis que, en muchos casos, está siendo abordado desde diferentes perspectivas y que cuenta con la participación de estudiantes y docentes (Figuera et al., 2015). Gran parte de estas iniciativas de evaluación y de mejora continua han surgido como repuesta a la creciente demanda de construcción de sistemas educativos inclusivos y conectados con sus entornos sociales (European Commission, 2017).

Avanzar hacia la construcción de sistemas educativos inclusivos no es una tarea fácil ni que pueda improvisarse. Como guía en este difícil empeño, la UNESCO (2016) recoge una aproximación práctica a la conceptualización de la educación inclusiva que puede ser aplicable a cualquier etapa educativa y contexto educativo. Esta institución define la inclusión como un proceso continuo en la búsqueda de respuestas efectivas a la diversidad de los estudiantes y donde la diversidad es percibida como constante estímulo para el aprendizaje. Para ello, se debe de identificar aquellas barreras que pueden limitar la presencia, la participación y el logro de los estudiantes. La presencia es entendida como la posibilidad de compartir espacios, actividades y enseñanzas comunes, reforzando actitudes y valores positivos hacia la diversidad. La participación es asociada con la calidad de las experiencias y la implicación de los estudiantes en las estructuras educativas. Y el logro hace referencia, tanto a los resultados del aprendizaje (materias aprobadas), como a la consecución de finalizar los estudios dentro de la media de los años esperados para hacerlo. Asimismo, en su extenso desarrollo conceptual sobre los procesos de inclusión educativa, esta organización hace una particular mención sobre aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de exclusión o infrarrepresentados en cualquiera de las etapas educativas. En definitiva, puede decirse que la UNESCO (2016) ofrece algunos de los elementos claves para avanzar en la construcción de entornos educativos equitativos y, por tanto, de universidades más inclusivas. Y puntualiza, de manera especial, que estos procesos deben iniciarse facilitando las condiciones de acceso de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad infrarrepresentados en los sistemas de educación superior.

2. DESIGUALDADES EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Declaración de Bolonia (1999), texto fundacional del proceso de transformación de la educación superior europea, vino a consolidar el propósito de los sistemas de educación superior de convertirse en sistemas de acceso masivos y universales. Desde entonces, en todos los países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha apreciado un auge generalizado de las tasas de acceso universitario que se ha mantenido hasta los últimos años (Blessinger & Anchan, 2015; Eurostart, 2016). Recientemente, este incremento sostenido ha comenzado a verse entorpecido por los efectos de la evolución de la mercantilización de la educación terciaria y por la introducción de mediciones de desempeño que están generando continuas tensiones en las políticas universitarias (Cotton, Nash & Kneale, 2017). En España, el aumento progresivo en décadas anteriores se ha revertido como consecuencia, además de algunos factores demográficos y con un mayor atractivo de los programas de

formación profesional (Rincón y Barrutia, 2017). A pesar de esta nueva coyuntura que está ralentizando la ampliación de la participación universitaria, no puede obviarse el peso específico que la democratización de la educación superior (Fonseca y García, 2016, 2016; Kilpatrick et al., 2017) y el reconocimiento de la dimensión social del Proceso Bolonia (Conferencia de Bergen, 2005) han tenido la apertura de las universidades a un mayor número de estudiantes.

En el sentido más amplio de la palabra, la democratización puede ser entendida como la aplicación de los principios democráticos a cualquier estructura o sistema, no solo a sistemas de gobierno o políticos. Entre estos principios universales básicos se incluyen la libertad, la responsabilidad y la igualdad de protección de los derechos humanos universales. De manera que, si trasladamos esta definición al contexto universitario, podríamos decir, al igual que lo hacen Blessinger & Anchan (2015), que la democratización es el proceso de hacer que la educación superior esté disponible para cualquier persona que desee aprovechar los servicios que ésta ofrece. Así parece haberlo asumido también la Unión Europea que recomienda, constantemente, la construcción de universidades abiertas a la ciudanía, que mejoren el nivel educativo medio de la población y favorezcan la movilidad y progreso social. Y que fijó como objetivo prioritario de actuación en la Estrategia Europa 2020 que, al menos, el 40% de las personas de 30 a 34 años completaran estudios de educación superior al finalizar la década (Comisión Europea, 2010). La propia formulación de este objetivo pone de manifiesto que el acceso a la educación superior continua siendo un espacio reservado para determinados grupos sociales y que, por tanto, la democratización de la educación superior es un proceso inacabado. Igualmente, se destaca que, aunque se amplien las tasas de acceso universitario, no podrá hablarse de democratización efectiva si, además de garantizar el acceso de los grupos excluidos o infrarrepresentados, no se asegura la participación y éxito de todos los estudiantes (Johnson, Adams-Becker, Estrada, Freeman, 2014; Marginson, 2016).

La ampliación del acceso es uno de los distintivos de la democratización universitaria, como se acaba de mencionar, pero también es un elemento clave en el avance hacia sistemas universitarios más inclusivos. Las instituciones universitarias que han querido conectarse con sus contextos sociales han abierto sus puertas a los grupos sociales que, con anterioridad, no habían contado con esta posibilidad (Conferencia de Ministros de Bergen, 2005). La conexión universidad-sociedad impulsó, en el marco de la discusión sobre la igualdad de oportunidades educativas, el reconocimiento del compromiso de Espacio Europeo de Educación Superior con la equidad. Y motivó que todos los países adquirieran el propósito de construir universidades donde el alumnado universitario fuese un reflejo de la sociedad. A este acuerdo se le conoce como la dimensión social del Proceso Bolonia:

> "La dimensión social del Proceso de Bolonia es parte integrante del EEES y una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES. Por tanto, renovamos nuestro compromiso de hacer la educación de calidad igualmente accesible para todos e insistimos en la necesidad de establecer las condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico" (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2005, p. 5).

Tal y como puede derivarse de su definición, la dimensión social propone progresar en la construcción de sistemas universitarios en los que tengan cabida la diversidad social (Fonseca y García, 2016). En tal cometido, identifica como primera acción ineludible, facilitar el acceso de aquellos grupos infrarrepresentados. Pero, *¿quiénes son exactamente estos estudiantes a los que se definen como infrarrepresentados, vulnerables o excluidos?*

2.1. Estudiantes universitarios no tradicionales

La diversidad social e institucional de nuestras sociedades es la primera de las explicaciones que puede considerase para explicar que los estudiantes universitarios no constituyan un grupo homogéneo y replicable en todos los contextos. También es cierto que, en el Espacio Europeo de Educación Superior, cada país decide sobre qué características debe tener en cuenta al comparar la composición del cuerpo estudiantil con la población total o cuáles son los grupos de la sociedad que deban ser identificados como infrarrepresentados en cada país. Ambos factores motivan que podamos encontrarnos diferentes clasificaciones de estudiantes universitarios. Una de las clasificaciones más reconocidas, distingue claramente entre dos categorías opuestas, los estudiantes tradicionales y los estudiantes no tradicionales (también citados como estudiantes vulnerables o infrarrepresentados). Mientras que la conceptualización del estudiante tradicional está bastante consensuada, la delimitación del alumnado no tradicional se encuentra en constante redefinición. El constante flujo de nuevos perfiles que se incorporan a nuestras universidades provoca que, bajo el paraguas de esta denominación, puedan distinguirse diferentes grupos de estudiantes con algunas características personales, sociales y laborales compartidas. En líneas generales, los estudiantes no tradicionales han sido reconocidos como aquellos estudiantes que ingresan en un programa de estudios universitario al que no habían asistido con anterioridad (Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2017). También se les define como aquellos estudiantes cuya participación universitaria se ve limitada por factores estructurales (Cotton, Nash & Kneale, 2014). O como aquellos estudiantes que se encuentran en una situación de desigualdad educativa por la ineficaz respuesta del sistema universitario para atender sus necesidades

(OCDE, 2017; 2016). De manera generalizada, en esta categoría se distinguen a los estudiantes de primera generación (primeros en la familia en participar en la educación superior), a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, a los estudiantes inmigrantes o procedentes de minorías étnicas con bajo nivel educativo, a los estudiantes con discapacidad y a los estudiantes de incorporación tardía (Cotton, Nash & Kneale, 2014; Hauschildt, Mishra, Netz, & Gwosc, 2015; McMahon, Harwood, & Hickey-Moody, 2016; Meuleman, Garrett, Wrench & King, 2015; O'Shea, Lysaght & Roberts, 2016). De manera más particular, se mencionan otros perfiles que, en menor medida, se están incorporando a los contextos universitarios. Destacan, entre ellos, los estudiantes padres de familia repercutirían (Cotton, Nash & Kneale, 2014), los estudiantes que acceden por vías asociadas a una titulación de carácter profesional (Christie, Cree, Mullins & Tett, 2018) y los estudiantes que deben conciliar sus estudios universitarios con una actividad laboral o de cuidado familiar (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017). Finalmente, no queremos pasar por alto que los resultados de las estadísticas universitaria también confirman que la educación terciaria presenta un desequilibrio importante de género. Este desequilibrio se aprecia sobre todo en los campos (Science, Technology, Engineering and Mathematics) y revela que las mujeres también son un grupo de estudiantes infrarrepresentadas.

Muchos de los trabajos centrados en estos estudiantes señalan que facilitar condiciones para que se matriculen en cualquiera de las instituciones terciarias no es suficiente si queremos hablar de equidad ni de calidad del sistema. El desequilibrio de partida en estos estudiantes es tan significativo y las instituciones se encuentran tan poco preparadas para responder a sus diferentes de motivaciones, capacidades, modos de aprender y circunstancias que ampliar el acceso no es suficiente. Se requieren, de manera complementaria, estrategias que posibiliten las condiciones idóneas para que estos estudiantes participen en cada una de las dimensiones de la vida universitaria y obtengan los mejores resultados académicos. Los beneficios obtenidos de esto, no solo repercutirían en su propio beneficio propio sino en el de toda la sociedad (Daza y Elías, 2015). Hasta ahora, casi todos los países del EEES han recogido, a través de declaraciones de política general, este objetivo de ampliación a los estudiantes no tradicionales, aunque en la mayoría de ellos no se haya acompañado con ninguna medida concreta. Solo un tercio de los sistemas han implementado algún incentivo para que las instituciones universitarias pudieran ampliar el acceso de los estudiantes no tradicionales. El resto de países solo se han ocupado de mejorar las tasas de finalización del conjunto, sin prestar demasiada atención a los estudiantes que continúan evidenciando más probabilidades de abandono temprano (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2015). Entre quienes han tratado de implementar alguna actuación se distingue entre los países que han desarrollados alguna medida tendente a aumentar la participación en su conjunto, esperando que así aumentara también la participación de los grupos infrarrepresen-

tados. Y los países, por el contrario, han tratado de implementar actuaciones dirigidas a determinados colectivos con el objetivo de lograr una composición estudiantil más equilibrada. La reciente evaluación de todas estas actuaciones ha puesto sobre la mesa que son insuficientes estos intentos en ambas direcciones. Paralelamente, el informe de seguimiento de la Agenda de Modernización de la Educación Superior en Europa ha concluido, en la misma dirección, que mucho por hacer para alcanzar un acceso convincente y basado en hechos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014). Ha enfatizado el nulo seguimiento de las principales cuestiones que forman parte del debate en torno a la insuficiente representación del alumnado no tradicional por parte de la mayoría de países del EEES. Y ha destacado que estos países, al ser preguntados por los principales cambios acontecidos en sus sistemas universitarios, no han podido ofrecer información al respecto porque, con bastante asiduidad, la información que recogen de sus estudiantes no incorpora datos relativos al origen étnico, estatus laboral o nivel de ingresos. De la misma forma, en los países en los que se han implementado algunas vías alternativas de acceso universitario, no se ha efectuado un seguimiento del número de estudiantes que acceden a través de ellas y tampoco se sondean sus perfiles personales o educativos. Por último, este documento revela que es extremadamente limitado el papel que juegan las agencias de garantía de calidad en la ampliación del acceso de los estudiantes no tradicionales al abordar, solo en casos excepcionales, actuaciones relativas al acceso y la admisión.

En definitiva, parece que, aunque pudiera afirmarse que los sistemas universitarios son sistemas abiertos y se preparan para la incorporación de estudiantes no tradicionales, la conclusión que subyace de un análisis algo más profundo de la realidad es otra. Las preocupaciones que ocupan a estas instituciones universitarias continúan centradas en responder a las demandas cambiantes del mercado laboral, obviando la constante reproducción de las desigualdades sociales en sus estructuras (Tupan-Wenno, Camilleri, Fröhlich & King, 2016). Las clases sociales más altas continúan siendo las principales beneficiarias de la extensión universitaria (Tapper & Palfreyman, 2005), hasta el punto de que, en muchas instituciones, se continúa preseleccionando a los estudiantes y se relega a determinados perfiles a las instituciones más recientes o menos prestigiosas (Smith, 2014). Si estas dinámicas continúan reproduciéndose en nuestros sistemas de educación superior y no se revierten, la educación universitaria podría perpetuarse como un sistema de educación excluyente.

3. BARRERAS A LA PERMANENCIA UNIVERSITARIA

Que los estudiantes infrarrepresentados sean identificados y que se amplíen sus posibilidades de acceso a los sistemas universitarios, son dos condiciones

necesarias pero insuficientes para avanzar hacia la construcción de sistemas universitarios inclusivos (BFUG, 2015). Como ejemplo de esta ineficacia puede tomarse el caso de España. En nuestro país, aunque la tasa media de acceso supera la media de la Unión Europea también la tasa de abandono prematuro también se sitúa por encima de la media europea (European Commission, 2018) y en un alto porcentaje los estudiantes demoran el tiempo de finalización de sus estudios (MEC, 2017). Esto nos hace tomar considerar que acceder a la universidad no es sinónimo de inclusión ni de experiencia positiva para muchos estudiantes (Meuleman et al.,2015). Particularmente, cuando las trayectorias universitarias se ven condicionadas por la acogida y apoyo que los estudiantes reciben de parte de sus instituciones universitarias de referencia (Lorenzo, Argos, Hernández y Vera, 2014). Los sistema de educación superior no pueden obviar la responsabilidad que tienen de ofrecer, a todos los estudiantes, los mejores escenarios educativos. Junto a la ampliación del acceso se hace imprescindible desarrollar medidas específicas y medibles que mejoren la permanencia y éxito universitario de los estudiantes (BFUG, 2015). La literatura acerca de permanencia y éxito del alumnado universitario y, en particular, de los estudiantes no tradicionales, no deja de hacer referencia a las infinitas dificultades a las que estos estudiantes deben hacer frente en solitario y que merman sus posibilidades de éxito académico. Entre quienes enfrentan mayores dificultades se encuentran los estudiantes con bajo nivel socioeconómico, los estudiantes de primera generación y los estudiantes de procedencia inmigrante. En todos ellos, se aprecia un menor número de recursos, percepciones más bajas sobre la aportación de los estudios superiores a sus vidas y menores estímulos por parte de sus familias para asistir a la universidad (Thomas, 2016). Paralelamente a estas circunstancias personales y familiares, la propia cultura universitaria los hace sentir enajenados y desadaptados en un entorno desconocido. La importante distancia entre el capital cultural y lingüístico de origen y el requerido en los entornos universitarios, además de la no valoración de este patrimonio propio por parte de la institución educativa (Armstrong & Cairnduff, 2012; Meuleman et al., 2015) incrementan sus dificultades para responder a las expectativas que recaen sobre ellos (Devlin, 2017). Otro de los grupos más vulnerables en nuestras universidades son los estudiantes con discapacidad. A este respecto, no deja de ser preocupante y significativo que muchos de ellos y ellas prefieran no desvelar su discapacidad por temor a la discriminación y rechazo social del que son víctimas en los entornos universitarios (Hughes, Corcoran & Slee, 2016). Asimismo, aunque existe una normativa específica sobre accesibilidad, las barreras físicas y arquitectónicas subsisten en gran parte de entornos universitarios y reducen las posibilidades de movilidad y participación de los estudiantes con discapacidad (Mullins & Preyde, 2013). La falta de formación y capacitación del profesorado para adecuar contenidos y metodologías a las necesidades de todos los estudiantes (Collins, Azmat & Rentschler, 2018), junto con las actitudes que muestran

hacia la inclusión son dos más de los inconvenientes que deben superar en sus trayectorias académicas (Ambati, 2017). Por último, la importante falta de recursos y apoyos limita las posibilidades de desarrollo de determinadas actividades en el aula y disminuye el aprendizaje y participación (Claibone, Cornforth, Gibson & Smith, 2011; Moswela & Mukhopadhyay, 2011).

Facilitar la conciliación de la vida familiar o laboral con el desarrollo de los estudios universitarios parece ser otra de las asignaturas pendientes que tienen nuestras universidades. Cada vez son más los estudiantes que se ven obligados a simultanear algunas de estas actividades y las instituciones universitarias no lo están poniendo fácil. Los estudiantes que alternan su participación universitaria con el desarrollo de su profesión presentan experiencias universitarias menos intensas, más cortas y en las que se observan un menor nivel de interacción con el profesorado, con personal de administración y servicios y, sobre todo, con sus compañeros (Daza y Elías, 2015). También se ha constatado que estos estudiantes se ven sometidos a mayores niveles de estrés (Gilardi & Guglielmetti, 2011) y que acumulan un mayor riesgo de abandono aun cuando presentan un buen rendimiento académico (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017). Cuando se trata de alternar los estudios con la maternidad, el reciente trabajo de Miller & Arvizu (2016), sobre madres estudiantes universitarias, ha constatado que estas estudiantes mantienen trayectorias educativas muy irregulares y que las rutinas seguidas para cubrir jornadas laborales, escolares y domésticas les obligan, en muchos casos, a suspender sus estudios. Todas y cada una de estas experiencias universitarias son ejemplos evidentes de una inclusión mal entendida y tergiversada, que responden al intento de inducir lo diferente a formas y culturas institucionales preestablecidas y dominantes (Gibson, 2015). Como puede apreciarse, las universidades están utilizando el discurso de la inclusión para ofrecer mayores posibilidades de acceso a los estudiantes “diversos” pero no comprometen sus culturas ni políticas, ni alteran sus prácticas para apoyar la permanencia y finalización de los procesos educativos de todos los estudiantes (Hughes, 2015).

4. UNIVERSIDAD INCLUSIVA: CREACIÓN DE ENTORNOS DIVERSOS

La creación entornos universitarios diversos donde pueda darse la participación, en igualdad de oportunidades, de toda la comunidad universitaria no es una tarea de fácil ni que tiene lugar como efecto colateral de una gestión universitaria “apropiada”. Avanzar hacia sistemas inclusivos es una tarea lenta y de gran complejidad que implica, ineludiblemente, la transformación de las políticas, de las estructuras y de las prácticas institucionales. Tal es su complejidad que Tranter (2012) afirmó la imposibilidad de crear universidades inclusivas en nuestros sistemas actuales debido a que la propia estructura universitaria. Según este

autor, tal y como está pensada y creada, la universidad reproduce inevitablemente las inequidades sociales y contribuye a la exclusión de determinados estudiantes. Además de la propia estructura, otros autores hacen referencia a las restricciones a las que se ven sujetas estas instituciones por el cumplimiento que ciertos estándares académicos y que las imposibilita para brindar apoyo a los estudiantes que pueden necesitar ayuda adicional (Dawson, Charman & Kilpatrick, 2013). Reconociendo, en parte, la certeza de ambas consideraciones, la realidad también nos ha mostrado que apoyar a todos los estudiantes y, particularmente, a los estudiantes no tradicionales ha traído consigo resultados muy valiosos y positivos que bien merecen el esfuerzo de avanzar hacia este horizonte. El paso por la universidad supone para muchos estudiantes la oportunidad de percibirse a sí mismos y al mundo que les rodea de una manera distinta, de fortalecerse ante las dificultades diarias (Moriña, 2017), de incrementar el nivel de confianza en sus propias capacidades y de propiciar cambios en sus identidades ante la exposición continua a nuevas formas de pensar críticas y reflexivas (Christie et al., 2018).

El modelo de universidades inclusivas que reclamamos va más allá de lo que exige la legislación (por ejemplo, la Ley de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, redactada de conformidad con la LO 4/2007, de 12 de abril establece en la Disposición Adicional Vigésimo Cuarta el marco en el que se ha de desarrollar la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades).Se necesita crear un enfoque más humano de la educación superior, donde todas las identidades y puntos de vista sean estimados, no simplemente tolerados. Donde todas las personas se sientan parte integrante y activa, tanto de su estructura organizativa como de los procesos que se generan en su interior. No debe olvidarse, que además del rechazo, la indiferencia colectiva también genera exclusión (Hughes et. al., 2016). Se trata de aprender a vivir con la diferencia y cómo aprender de ella, creando espacios equitativos en los que todos garantizada la igualdad de oportunidades. Ante esta apasionante tarea, cabe, por tanto, preguntarnos si desde nuestras instituciones se está haciendo lo suficiente por asegurar entornos realmente inclusivos (Hughes, 2017, 2015). Algunas de las aproximaciones que reflexionan sobre los rasgos que configuran un sistema educativo inclusivo, apuntan a que la construcción de estos sistemas no puede entenderse como un proyecto aislado y exclusivo del ámbito educativo, por el contrario, debe permanecer vinculado al proyecto de sociedad que se pretende construir (Echeita, 2017). En esta misma dirección, la reciente aprobada Agenda Renovada de la UE para la Educación Superior apela a la necesidad de “garantizar que la educación superior sea integradora, que esté abierta a los talentos de todas las procedencias, y que las instituciones de educación superior no sean torres de marfil, sino comunidades de aprendizaje con conciencia cívica conectadas a sus comunidades” (European Commission, 2017:7). Como puede advertirse (figura 1), ambas contribuciones reflexionan sobre las condiciones básicas

que deben generarse en los sistemas de educación y que guardan una estrecha relación con las dimensiones centrales que la UNESCO (2016) identifica para la construcción de sistema inclusivos.

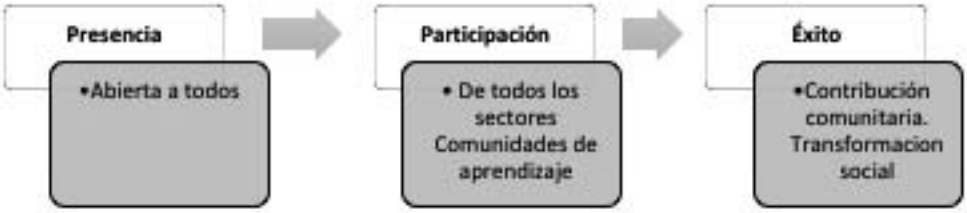

Figura 1. Características y dimensiones de los sistemas universitarios inclusivos

La primera de las condiciones en las que se ha de progresar es en la eliminación de cualquier actitud o creencia negativas que pueda asociarse a la raza, etnia, sexo, género, orientación sexual, estilo de vida, clase socioeconómica, edad, idioma, religión, discapacidad y sus intersecciones y que pueden limitar la presencia de cualquier estudiante que desee ingresar en la educación terciaria. Las situaciones derivadas de una universidad que no está abierta a todos, pueden originar tanto prejuicios como privilegios (Smith, 2009) y, por tanto, no pueden ser admitidas. En segundo lugar, las universidades inclusivas deben considerar el amplio espectro de condiciones y circunstancias que rodean a toda la comunidad universitaria y ofrecerles respuestas adecuadas para su óptimo desarrollo y participación. En esta línea, queremos destacar que, tal y como reconocen García-Cano, Castillejo, Jiménez, Martínez, Chiara y Alós (2017), el objeto de actuación de la universidad inclusiva no se circunscribe a los estudiantes y es imprescindible incluir en todas las acciones que se desarrollen al personal docente, al personal de administración y servicios e incluso a terceros que colaboran en la gestión universitaria. Si bien, desde el ámbito de la psicología de las organizaciones, la inclusión ha sido definida como el grado en que los empleados se sienten valorados en sus organizaciones facilitando su sentido de pertenencia (Avery, McKay y Wilson, 2008) gran parte del profesorado universitario parece encontrarse en la situación opuesta. Muchos de ellos mencionan su imposibilidad para promover la inclusión en sus aulas cuando ellos mismos al no sentirse valorados e incluidos en sus propias instituciones universitarias (O'Shea, Lysaght, Roberts y Harwoord, 2016). En tercer lugar, es ineludible la creación de ambientes y espacios en los que se valore y se dé la bienvenida a la diversidad. Una diversidad que debe ser considerada como un aspecto positivo y beneficioso para todos (Blessinger y Stefani, 2018) y que promueve la convivencia y cohesión social.

En un intento de sintetizar algunas estrategias que puedan ser consideradas para avanzar hacia la construcción de universidades más inclusivas, se presentan en la tabla 1 diferentes actuaciones, organizadas según los ejes señalados por la UNESCO (2016) a los que hemos referencia en reiteradas ocasiones a lo largo del capítulo. Entendemos que, aunque es solo una propuesta de las tantas que podrían desarrollarse, el conjunto de estas actuaciones puede dotar de significado y concretar por ámbitos la educación inclusiva en el contexto de la educación superior.

Tabla 1*. Estrategias para avanzar hacia la construcción de universidades inclusivas*

PRESENCIA	APRENDIZAJE	PARTICIPACION
• **Mejorar la actitud y** valoración de las diversidades **humanas en la comunidad universitaria** • **Facilitar el** acceso **a grupos de estudiantes no tradicionales** • **Creación de ambientes, productos y servicios universitario comprensibles,** utilizables y practicables **por todos** • **Asegurar el acceso y la** movilidad intra-campus **en condiciones seguras y ágiles para todos**	• Ofrecer a la comunidad universitaria oportunidades continuas de **formación en equidad e inclusión** • Promover el **aprendizaje centrado** en el alumnado • Diseñar los recursos materiales en base a los principios del **Diseño Universal** • Fomentar metodologías didácticas basadas en el **aprendizaje activo y colaborativo** • Ofrecer sistemas de **evaluación flexibles**	• Incentivar la participación de estudiantes no tradicionales en **programas de movilidad** • Fortalecer el **grado de empleabilidad** de todo el alumnado • Ampliar la participación de todos los estudiantes en las **estructuras formales e informales de participación** • Asegurar el **bienestar** de toda la comunidad universitaria

Para finalizar, queremos advertir al lector que somos conscientes que, para algunos autores, el término “diversidad” (Ahmed & Swain, 2006) ha relegado términos anteriores más significativos. Al utilizar la etiqueta “Diversidad”, en parte puede ocultarse desigualdades y diferencias humanas y, de esta forma neutralizar las historias de antagonismo y lucha de clases. No obstante, nuestra intención al escribir esta obra ha residido en contribuir al contexto universitario de una forma amplia y heterogénea huyendo exclusivamente de referirnos a la condición de discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmed, S y Swain, E. (2006). Doing diversity. *Policy futures in education* 4(2),96-100.

Ambati, N. (2017). Attitudinal Barriers Encountered by Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *The International Journal of Indian Psychology*, *4* (4),89-94.

Armstrong, D. & A. Cairnduff (2012). Inclusion in higher education: issues in university–school partnership. *International Journal of Inclusive Education*, *16*(9),917-928.

Avery, D., McKay, P. & Wilson, D. (2008) What Are the Odds? How Demographic Similarity Affects the Prevalence of Perceived Employment Discrimination. *American Psychological Association, 93*(2), 235-49.

Anchan, J. P. (2018). Inclusive Leadership through Community Engagement. In Stefani, L. & P. Blessinger (Eds.). (2018). *Inclusive Leadership in Higher Education: International Perspectives and Approaches* (p. 173-184). New York: Routledge.

Blessinger, P. & Anchan, J.P.(Eds.). (2015). *Democratizing Higher Education: International Comparative Perspectives.* New York: Routledge/ Taylor Francis Group.

Bologna Declaration (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education, Bologna, 19 June 1999*. Recuperado de: www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

Bologna Follow-Up Group-BFUG (2015). *Report of the 2012-2015 BFUG working group on the social dimension and lifelong learning to the BFUG. Yeveran*. Recuperado de: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/3/Report_of_the_2012-2015_BFUG_WG_on_the_Social_Dimension_and_Lifelong_Learning_to_the_BFUG_613713.pdf

Christie, H., Cree, V., Mullins, E. & Tett, L. (2018). University opened up so many doors for me': the personal and professional development of graduates from non-traditional backgrounds. *Studies in Higher Education*, *43*(11), 1938-1948.

Christie, H. (2009). Emotional journeys: young people and transitions to university. *British Journal of Sociology of Education,* 32(2), 123-136. DOI: 10.1080/01425690802700123

Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. & Smith, A. (2011) Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education,* 15(5), 513-527. DOI: 10.1080/13603110903131747

Comisión Europea (2010). *Comunicación de la comisión Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.* Bruselas, 3.3.2010 COM(2010) 2020 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2015). El *Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe de Implementación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Bergen, 19-20 May*. Recuperado de http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educacion Superior (2007). T*owards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World,* London. Recuperado de http://www.bsun.org/userfiles/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf

Collins, A., Azmat, F. & Rentschler, R. (2018). Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*.

Cotton, D., Nash, P. y Kneale, P. (2014). The experience of care leavers in UK Higher Education. *Widening Participation of lifelong learning*, *16* (3), 5-20.

Cotton, D. R., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal,* 16(1), 62-79.

Dawson, P., Charman, K., Kilpatrick, S. (2013). The new higher education reality: What is an appropriate model to address the widening participation agenda? *Higher education research and development, 32* (5) 706-721.

Daza y Elias (2015). *Los estudiantes de la universidad actual. Quiénes son, cómo son y qué estudian*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Devlin, A. S. (2017). Analytical paper: Learning mobility and social inclusion. In M. Devlin, S. Kristensen, E. Krzaklewska and M. Nico (Eds.), *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes* (p. 23-29). Strasbourg: Council of Europe.

Echeita, G. (2017). Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, *46*, 17-24. DOI: https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf

European Commission (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a Higher Education renewed EU agenda for higher education.* {SWD (2017) 164 final}. Brussels, 30.5.2017.COM(2017)247 final.

European Commission (2018). *European Semester: Country Report – Spain*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2018-european-semester-country-report-spain-en.pdf

Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectoria de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado, 18*(2),107-123.

Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior,* 45(179), 25–39. DOI: 10.1016/j.resu.2016.06.004

García-Cano, M. (Dir.) (2017). *Síndrome de Asperger. Colección Diversidad.* Córdoba: Servicio de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Inclusiva Facultad de Ciencias de la Educación.

García-Cano, M., Castillejo, A., Jiménez, N., Martínez, I., Chiara, M. y Alós, F. (2017). Universidad y discapacidad. Diagnostico sobre la inclusión de estudiantes con dis-

capacidad en la Universidad de Córdoba. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, *11*, 1-17.

Gibson, S. (2015) When rights are not enough: What is? Moving towards new Pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive education, 19*(8), 875-886.

Gilardi, S. & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *Journal of Higher Education, 82*(1), 33-53.

Hauschildt, K., Mishra, S., Netz, N. & Gwosc, C. (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: EUROSTUDENT V; 2012-2015 Synopsis of Indicators*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2017). Why should European higher education care about the retention of non-traditional students? *European Educational Research Journal, 16* (1), 3–11.DOI: https://doi.org/10.1177/1474904116683688

Hughes, K. (2017). *Encouraging Diversity in Higher Education. Supporting Students* success. London: Routledge.

Hughes, K., Corcoran, T.; Slee, R. (2016). Health-Inclusive Higher Education: Listening to Students with Disabilities or Chronic Illnesses. *Higher Education Research and Development, 35* (3), 488-501.

Hughes, K. (2015). The social inclusion meme in higher education: are universities doing enough? *International Journal of Inclusive Education*, *19* (3), 303-313.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium*. Recuperado de: https://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf

Kilpatrick, S., Johns, S, Barnes, R., Fischer, S., McLennan, D. & Magnussen, K. (2017). Exploring the retention and success of students with disability in Australian higher education. *International Journal of Inclusive Education*, *21* (7), 747-762.

Lorenzo, M., Argos, J., Hernández, J. y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1, 17* (1), 15-38.

Marginson, S. (2016). High Participation Systems of Higher Education. *The Journal of Higher Education, 87:2*, 243-271. DOI: 10.1080/00221546.2016.11777401

McMahon, S., Harwood, V. & Hickey-Moody, A. (2016). Students that just hate school wouldn't go': educationally disengaged and disadvantaged young people's talk about university education. *British Journal of Sociology of Education*, *37* (8), 1109-1128.

Meuleman, A.M, Garrett, R., Wrench, A. & King, S. (2015). Some people might say I'm thriving but …': non-traditional students' experiences of university. *International Journal of Inclusive Education, 19* (5), 503-517.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. Madrid: Instituto Español de Evaluación Educativa.

Miller, D. y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la Educación Superior*, XLV (1) 177, 17-42.

Moriña, A. (2017). We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, *41*(2), 215-226.

Moswela, E. & Mukhopadhyay, S. (2011) Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, *26*(3), 307-319, DOI: 10.1080/09687599.2011.560414

Mullins, L. & Preyde, M. (2013). The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University. *Disability & Society*, *28* (2), 147-160.

OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing

OECD (2017). *Benchmarking higher education system performance: Conceptual framework and data, Enhancing Higher Education System Performance*. Paris: OECD.

O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J. y Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research and Development*, *35* (2), 322-336.

Rincón, V. & Barrutia, J. (2017). International Demand for Spanish University Education: an analysis in the context of the European Higher Education Area. *European Journal of Education, 52*(1), 104-117.

Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, *22*, 27-48.

Smith, D. G. (2009). *Diversity s promise for higher education: Making it work*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Smith, D. G. (Ed.) (2014). *Diversity and inclusion in higher education: Emerging perspectives on institutional transformation*. New York: Routledge.

Tapper, T. & Palfreyman, D. (2005). *Understanding mass higher education – comparative perspectives on access.* London: Routledge Falmer.

Tranter, D. (2012) Reconceptualising inclusion in higher education. *International Journal of Inclusive Education*, *16* (9), 901-916.

Thomas, L. (2016). Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups. *Widening Higher Education Participation*, edited by M. Shah, A. Bennett and E. Southgate, 135-159. Oxford: Elsevier.

Tupan-Wenno, M., Camilleri, A., Fröhlich, M. & King, S. (2016). *Effective Approaches to Enhancing the Social Dimension of Higher Education.* Malta: Knowledge Innovation Centre. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569138.pdf

UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education.* Geneva: International Bureau of Education-UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf.

TENDIENDO PUENTES PARA COMPRENDER Y FACILITAR LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD DEL ALUMNADO NO TRADICIONAL

Beatriz Morgado
Anabel Moriña

Las primeras experiencias en la universidad son de gran importancia para los estudiantes en el proceso de adaptación a la nueva etapa académica y para el transcurso en la misma. La transición a la universidad es un proceso complejo que conlleva para los estudiantes múltiples y significativos cambios personales y vitales. En el caso de estudiantes no tradicionales el proceso de transición a la universidad puede suponer una vivencia emocional estresante que requiere de diferentes apoyos que garanticen su permanencia y éxito en la universidad. En este capítulo se aborda la transición a la universidad describiendo su significado y ofreciendo argumentos acerca de por qué es necesario prestar atención a los procesos de transición. Posteriormente, se analizan los elementos que pueden actuar como facilitadores o como dificultades a lo largo del proceso de transición. Estos factores se organizan en torno a cuatro niveles: personales, familiares, sociales e institucionales. En un tercer apartado se describen diferentes iniciativas emprendidas por las universidades para acompañar a los estudiantes en su acceso y tránsito a la universidad. Estas están organizadas en relación a programas previos a la universidad con instituciones pre-universitarias, programas de orientación en la universidad, cursos de formación para los estudiantes, programas de mentoría entre iguales y programas de mentoría con el profesorado. Finalmente, se resalta la importancia de que las universidades ofrezcan de manera sistemática actuaciones y programas para facilitar la transición y el acceso a la universidad de los estudiantes más vulnerables y por tanto, con mayor riesgo de abandono. Las universidades deberían comprometerse con el desarrollo de políticas y acciones efectivas que faciliten la preparación, la acogida y el acompañamiento de los estudiantes de nuevo ingreso durante el proceso de transición a la universidad favoreciendo así su permanencia y éxito en esta etapa académica.

1. LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD Y LA NECESIDAD DE PRESTAR ATENCIÓN A UN PROCESO EMOCIONALMENTE COMPLEJO

La transición a la universidad es un proceso complejo que conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales. Éste debe adaptarse a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas, explícitas e implícitas, distintas a las de las etapas educativas anteriores (Thomas, 2008). Este período puede llegar a ser una de las transiciones más significativas en la vida del estudiante, en la que ha de aprender nuevas habilidades académicas y sociales, y adaptarse a su papel de aprendiz más independiente (Richardson, King, Garrett, y Wrench, 2012; Wilson et al., 2016). Se ha estudiado que existen diferentes tipos de transiciones, por un lado están las transiciones "horizontales" (Lam y Pollard, 2006) o "sincrónicas" (Bransford et al. 2006), que se refieren a las transiciones que se dan dentro de un mismo tiempo, como por ejemplo, el paso de una clase a otra distinta. Por otro lado, están las "verticales" (Lam y Pollard, 2006) o "diacrónicas" (Bransford et al. 2006), que son aquellas que se dan a través del tiempo y en contextos similares, como por ejemplo el paso de la educación secundaria a la universidad. Precisamente, este último tipo de transición es la que se abordará en este capítulo.

El tránsito a la universidad puede, por tanto, resultar para muchos estudiantes una experiencia compleja y estresante (Kahn, Kasky-Hernández, Ambrose, y French, 2017) que puede llegar a provocarles sentimientos de inseguridad e incertidumbre (Irving, 2013), disminución de la autoestima, sobrecarga de trabajo y ansiedad (Kahn, et al., 2017). Esta experiencia estresante se acentúa aún más en los grupos más vulnerables de estudiantes (Albright y Hurd, 2018; Lipka, Forkosh Baruch, y Meer, 2019), ya que como indican Hamshire y Cullen (2014), la transición a la universidad no es algo lineal sino que es un proceso gradual en el que el estudiante puede encontrar dificultades para adaptarse a la vida académica y para su integración social. Adoptando las palabras de autores como Christie (2009) y McMillan (2014), el proceso de transición a la universidad supone un "viaje emocional" para los estudiantes no tradicionales (grupos minoritarios, con pocos recursos, inmigrantes, con cargas familiares, con discapacidad, etc.). Para éstos el acceso a la universidad es un proceso emocional en el que pueden aparecer sentimientos contradictorios y de ambivalencia (Ulriksen, Moller, y Tolstrup, 2017) tales como miedo, culpa, entusiasmo y orgullo (Christie, 2009). Esto permite entender que el modo en que los estudiantes se adaptan a la nueva etapa educativa es muy diverso y que hay colectivos de estudiantes que son más vulnerables que otros. En este sentido, se ha encontrado que los estudiantes que formaban la primera generación de estudiantes universitarios, es decir, en cuyos entornos culturales y familiares no existían experiencias previas con la universidad, eran más vulnerables emocionalmente en la transición a la universidad que aquellos en cuyos entornos existían experiencias previas (McMillan, 2014; Ulriksen, Moller,

y Tolstrup, 2017). En esta misma línea, en el trabajo de Christie (2009) resalta también la idea de que las transiciones de los estudiantes no tradicionales no son lineales y están marcadas por varias rupturas en el ámbito académico (cambios de centros, entornos académicos y culturales, cambios de carreras universitarias, etc.). Ulriksen et al., (2017) encontraron que estos estudiantes contaban con menos apoyos y recursos familiares y de amistades, pues éstos no entendían aparece muy bien qué y debe aparecer: muy bien en qué consistía estudiar en la universidad y en consecuencia, desconocían cómo podían ayudarles. En el caso de los estudiantes internacionales, la transición a la universidad supone además nuevos desafíos culturales, lingüísticos, sociales y cognitivos. Para éstos también la transición es compleja puesto que conlleva una ruptura con su entorno familiar, cultural y social y en muchas ocasiones han de enfrentarse al desafío de estudiar en un idioma distinto (Menzies, Baron, y Zutshi, 2015).

En este contexto, cabe reconocer que las primeras experiencias en la universidad son de gran importancia para la adaptación a la nueva etapa académica y para el transcurso de la misma (Castaño, Gallón, Gómez, y Vázquez, 2008). Como indican Menzies et al. (2015) las experiencias negativas en el proceso de transición pueden llevar al fracaso académico, al aislamiento e incluso al abandono de la universidad. En este sentido, es fundamental que en los primeros momentos se fomente en los estudiantes un sentimiento de pertenencia (Vaccaro, Daly-Cano, y Newman, 2015) y el desarrollo de habilidades para comunicar sus necesidades y para solicitar los apoyos necesarios a través del uso de las tutorías y de los servicios de apoyo (Webster, 2004), y de este modo favorecer el éxito y la permanencia en la universidad. Richardson et al. (2012) y Goodman y Pascarella (2006) resaltan el primer año en la universidad como un período íntimamente relacionado con la permanencia y el éxito en la misma. Tinto (1998) afirma que las primeras seis semanas son particularmente cruciales, pues es el período en el que los estudiantes están más susceptibles y sensibles a sentir marginación. Tanto es así, que cuando los estudiantes no sienten que están integrados en la vida social y académica hay una mayor probabilidad de que abandonen la universidad. Es más, se ha encontrado una mayor tasa de abandono en el colectivo de estudiantes no tradicionales (Gale y Parker, 2014; O'Toole, Stratton, y Wetzel, 2003). Por ejemplo, Wessel, Jones, Markle, y Westfall (2009) hallaron una mayor tasa de abandono de estudiantes con discapacidad durante las primeras semanas en la universidad, dado que se encuentran con muchas dificultades al afrontar el paso de la enseñanza secundaria a la universidad (Fuller, Healey, Bradley, y Hall, 2004; Patrick y Wessel, 2013).

Por tanto, la transición a la universidad resulta ser en general una etapa especialmente compleja para los estudiantes, siendo aún más crítica para aquellos que presentan necesidades de apoyo (Fordyce, Riddell, O'Neill, y Weedon, 2013; Hong, 2015; Inving, 2013). Como se indicaba en líneas anteriores, la transición a la universidad es una etapa en la que los estudiantes han de afron-

tar cambios sociales y académicos y en la que deben adaptarse a las nuevas relaciones, roles y exigencias (Wessel, Jones, Blanch, y Markle, 2015). En este sentido, Gale y Parker (2014) definen este período como la capacidad de adaptación a los cambios de los propios estudiantes. Sin embargo, autores como Álvarez, Figuera, y Torrado (2011) entienden la transición a la universidad como un proceso más complejo y que va más allá de las propias capacidades del alumnado para adaptarse a la nueva etapa. Concretamente, defienden que la transición a la universidad es un proceso multifactorial, en el que están implicados factores personales, sociales– relacionales, familiares e institucionales. Por tanto, el proceso de transición a la universidad está condicionado por la interacción de múltiples factores: personales (experiencia académica previa, motivaciones, etc.), familiares, sociales e institucionales. Desde este prisma, el estudio de los procesos de transición debe partir de un modelo integrador, en el que los factores sociales y personales deben ser tenidos en cuenta, tal y como plantean Figuera y Coiduras (2013).

En relación a los factores *personales*, las variables psicológicas juegan un importante papel en la adaptación a la transición a la universidad. Concretamente, Webster (2004) encontró en su estudio que quienes habían tenido más éxito en este período eran estudiantes que habían podido reflexionar sobre su experiencia de transición a la universidad y sobre las necesidades que se les presentaron en dicho periodo. Así mismo, encontró que la vida académica previa también era una variable importante, pues halló que los estudiantes con discapacidad que persistieron y terminaron sus estudios con éxito habían demostrado una mayor capacidad para fijar sus objetivos, mayor autoestima, mayor tendencia a implicarse en las tareas académicas y a comunicar sus intereses, preferencias y necesidades, mayor resistencia a la frustración, autonomía en el estudio y competencias para gestionar el tiempo. Resultados similares encontró Gill (2007) en su estudio, quien además destacó como variable clave la capacidad de autodeterminación, es decir, la capacidad para afrontar retos, tomar decisiones para resolver situaciones de conflicto, exigir derechos o pedir ayuda a los servicios de apoyo de la universidad. En este sentido, Getzel (2008) señaló que la capacidad de autodeterminación y las competencias relacionadas con la autogestión están íntimamente relacionadas con el modo en que se experimenta el proceso de transición.

El *contexto social y familiar* también juegan un importante papel en el proceso de adaptación a la transición a la universidad. Esto es así porque el apoyo social recibido por las amistades y la familia (emocional, económico y material) facilita la adaptación a la nueva etapa académica (Shaw y Chin-Newman, 2017). Igualmente, se ha encontrado que el apoyo recibido por parte de otros estudiantes mentores favorece un mejor rendimiento académico (DeMarinis, Beaulieu, Cull, y Abd-El-Aziz, 2017). En concreto, se ha estudiado que los estudiantes que cuentan en esos momentos críticos de transición con apoyo familiar presentan

mayor nivel de autoeficacia académica (Torre y Solberg, 2001) y viven el proceso con menos ansiedad (Kahn et al., 2017). Figuera, Dorio y Forner (2003) resaltan que el apoyo familiar, tanto efectivo como afectivo, es una variable amortiguadora del estrés y que ayuda a afrontar la transición a la universidad. En el caso concreto de los estudiantes con discapacidad, el contexto familiar es un eje fundamental en sus vidas (Polo y López, 2007). Estos autores encontraron que la familia se convierte en el eje central de la vida de los estudiantes con discapacidad física y sensorial, pues actúa como el más eficaz estímulo psicológico y didáctico a lo largo de todo su desarrollo. Esta idea se ve fortalecida y apoyada por Vilà y Pallisera (2002), quienes hacen hincapié en el papel que tiene la familia como punto de apoyo a lo largo de todo el proceso educativo, actuando como un motor que ofrece impulso y apoyo permanentemente. En concreto, estos autores encontraron que la mayoría de los estudiantes con discapacidad consideraba que su familia era un entorno que les ofrecía protección y motivación para desarrollar sus proyectos. Por tanto, el contexto familiar se sitúa en uno de los ejes centrales a tener en cuenta para conocer las experiencias y la adaptación de los estudiantes no tradicionales durante el proceso de transición a la universidad. Es preciso indicar, sin embargo, que las situaciones familiares de estos estudiantes es un tema muy poco estudiado y sobre el que aún existen muchas preguntas sin responder.

En cuanto a los factores sociales en el ámbito *institucional*, Michailakis y Reich (2009) afirman que son factores que ejercen influencia en las experiencias y en la persistencia de los estudiantes con discapacidad. Estos autores desglosan estos factores institucionales en tres niveles de influencia: el *contexto social* (relación de la universidad con otros sistemas educativos y sociales), de la *organización* (realidad de la institución, políticas universitarias, planificación de las políticas, programas de apoyo al alumnado, recursos disponibles, gestión de los recursos, etc.) y con el *contexto de aula*, centrándose sobre todo en las interacciones que en ella tienen lugar, donde cobran especial relevancia los docentes (actitud, ajustes razonables, metodologías docentes, sistemas y estrategias de evaluación; formación relacionada con la educación inclusiva; tipos y calidad de las interacciones docentes y alumnado) y los compañeros y compañeras de clase (actitudes y apoyo social que ofrece a este alumnado). Los autores destacan que este último nivel, el aula, es fundamental para poder entender los procesos de transición a la universidad de estos estudiantes, así como su permanencia o abandono en la misma.

En coherencia con lo anterior, se ha refrendado que la inclusión social de los estudiantes con discapacidad ejerce una gran influencia y tiene mucho valor para la permanencia de estos estudiantes en la universidad más allá del período de transición (Hyde, Punch, Power, Hartley, Neale, y Brennan, 2009; Madriaga y Goodley, 2009). Estos argumentos justifican la necesidad de conocer el proceso de transición a la universidad de los estudiantes no tradicionales, identificando

los factores que la dificultan y los que la facilitan y así poder ofrecer recomendaciones prácticas que favorezcan la atención y la adaptación de estos estudiantes durante la transición a la universidad.

2. DIFICULTADES Y FACILITADORES EN LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD

Las universidades europeas han hecho un gran esfuerzo en los últimos años para atender a la diversidad y facilitar el acceso a la universidad de los estudiantes no tradicionales. En muchas ocasiones las iniciativas han estado orientadas a ofrecer recursos y apoyos que faciliten el acceso a la universidad a los estudiantes. Aún así, existen evidencias que concluyen que durante el proceso de transición a la universidad estos estudiantes se encuentran con numerosas barreras que les suponen un obstáculo para superar las demandas académicas (Figuera y Coiduras, 2013; MacLeod y Cebula, 2009).La principal fuente de dificultad en la transición reside en el hecho de que el estudiante tiene que adaptarse a las demandas de un nuevo contexto educativo (Kochhar-Bryant, Bassett, y Webb, 2009; Thomas, 2008), con el que en muchas ocasiones no sienten conexión (Corcoran, 2010; Wasley, 2006). Cuando acceden a la universidad los estudiantes suelen tener las mismas necesidades que presentaban cuando estaban en etapas educativas previas, con la diferencia que la universidad les demanda mayor autonomía académica y mayor protagonismo en el manejo de sus propias vidas (Hong, 2015). Además, muchos estudiantes están desinformados y no conocen cuáles son los servicios de apoyo disponibles o cuáles son sus derechos legales como estudiantes. En el análisis de dificultades y elementos facilitadores vamos a seguir la propuesta de Álvarez et al. (2011), quienes organizan estos factores en torno a variables personales, familiares, sociales e institucionales.

En cuanto a los *factores personales*, se ha encontrado que disponer de características personales tales como el conocimiento de sí mismo, la autodeterminación, autogestión y la preparación adecuada para la universidad facilitan la adaptación al proceso de transición a la universidad (Garrison-Wade, 2012). Vaccaro et al. (2015) añaden que el sentimiento de pertenencia a la nueva comunidad educativa, las habilidades para comunicar sus necesidades y demandar ayudas son facilitadores de los procesos de transición. Sin embargo, muchos estudiantes cuando llegan a la universidad no son suficientemente proactivos para exponer sus necesidades y solicitar sus demandas. Esta necesidad de autonomía o autodeterminación puede dificultar su transición a la universidad. En el caso de los estudiantes con discapacidad la autodeterminación se refiere a las habilidades personales e interpersonales que incluyen la aceptación de la propia discapacidad y cómo ésta afecta al aprendizaje; la comprensión de qué

apoyos se necesitan; y tener la determinación de superar los obstáculos que puedan ir presentándose (Bell, Devecchi, Guckin, y Shevlin, 2017; Getzel, 2008). En este mismo sentido, Álvarez et al. (2011) y Torres y Solberg (2001) concluyen que los estudiantes con creencias de autoeficacia más elevadas demuestran mayor intención de persistencia, niveles más reducidos de estrés y mejor ajuste emocional. Trabajos como el de AlKandari (2008) y Somers, Cofer, y Putten (2002) confirman una relación directa entre persistencia y aspiraciones a largo plazo. En los diferentes servicios de apoyo universitarios se pueden realizar acciones que contribuyan a desarrollar habilidades de auto-determinación (Mull, Sitlington, y Alper, 2001). Por ejemplo, Getzel (2008) recomienda la organización de grupos de apoyo, desarrollar módulos de formación sobre habilidades de auto-determinación, o usar mentoría entre iguales cuando se accede a la universidad para que los nuevos estudiantes conozcan los diferentes servicios a los que pueden acudir y comprendan cómo funciona la universidad. Álvarez et al. (2011) añaden, entre los factores personales que facilitan la transición, las motivaciones o intereses de los estudiantes. En concreto, resaltan la importancia de que los estudios que se van a cursar se adecuen a los intereses y preferencias de los estudiantes. Esto lo justifican argumentando que la vocación por lo que se estudia influye en la motivación para involucrarse en las diferentes asignaturas.

Como se ha indicado previamente, en el proceso de transición a la universidad los factores relacionados con los contextos *familiares* también juegan un papel crucial. Como comentan Figuera y Coiduras (2013), la familia suele desempeñar una función de protección que está estrechamente unida con el desempeño de los estudiantes. En diferentes estudios el contexto familiar ha sido identificado como un facilitador de las experiencias universitarias (Garrison-Wade, 2012; Riddell, Tinklin, y Wilson, 2005). Otros tipos de factores que influyen en los procesos de transición son los *sociales*, referidos éstos a grupos de amigos y compañeros de clase. Albright y Hurd (2018), indican que en transiciones como el acceso a la universidad donde las nuevas exigencias pueden generar estrés es importante contar con apoyo social. En este sentido, estos autores señalan que el apoyo social recibido por parte de compañeros durante la transición a la universidad es un facilitador para la adaptación a dicho proceso y que además complementa o refuerza el apoyo que reciben los estudiantes de sus familiares. Este apoyo, además, ayuda a mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes (Azmitia, Syed, y Radmacher, 2013). Menzies et al. (2015) añaden que la transición es un proceso de aprendizaje y tener amigos con los que interactuar ayudará al aprendizaje y, por ende, a la transición. En este sentido, se ha encontrado que los estudiantes con experiencias de éxito en la transición a la universidad coincidían en que habían contando con gran apoyo social (Agarwal, Calbo, y Kumar, 2014; Biewer et al., 2015). Una de las barreras que se puede dar en el contexto del aula, tienen que ver con los compañeros que

juegan un papel clave en la adaptación del alumnado. Dada la importancia del apoyo social por parte de los compañeros y del clima de clase sería necesario planificar y desarrollar acciones institucionales para promover que los estudiantes establezcan relaciones sociales desde el inicio, sea un estudiante convencional o no, ya que el apoyo social actúa de amortiguador del estrés provocado por las demandas académicas del nuevo contexto. De este modo, se ha llegado a concluir que el apoyo social es un elemento clave durante la transición a la universidad, facilitando la adaptación de los estudiantes cuando cuentan con él (Menzies et al., 2015) o dificultando la misma cuando está ausente, incluso estando esta falta de apoyo entre las razones de quienes toman la decisión de abandonar la universidad (Hamshire y Cullen, 2014).

En el ámbito *institucional* también se identifican factores que pueden facilitar o dificultar la transición a la universidad. Entre éstos, el profesorado universitario juega un importante papel en tanto como barrera o como facilitador. Son muchos los docentes que carecen o cuentan con muy poca formación en materia de educación inclusiva y diversidad (Figuera y Coiduras, 2013). Esto puede explicar su desconocimiento sobre sus obligaciones como docentes con respecto a los estudiantes no tradicionales, lo que puede llegar a dificultar la adaptación de estos estudiantes. Esta falta de formación, puede derivar en que no se realicen los ajustes razonables necesarios, se usen recursos y metodologías docentes inadecuadas o sistemas de evaluación que no favorecen el aprendizaje (Hewett, Douglas, McLinden, y Keil, 2017; Leyser, Greenberger, Sharoni, y Vogel, 2011; Skinner, 2004). Además, las interacciones del profesorado con los estudiantes no tradicionales y su actitud hacia ellos, pueden dificultar o facilitar el éxito de estos estudiantes (Knight, Wesell, y Markle, 2016). En esta línea, Garrison-Wade (2012) señala como una barrera la actitud negativa que algunos profesores muestran hacia los estudiantes con discapacidad, no comprendiendo sus necesidades y sus derechos a que se realicen ajustes razonables o a acudir a los servicios de apoyo.

Además de la formación y de la actitud del profesorado, es preciso atender a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, la investigación en enseñanza superior concluye que los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumnado, son los más efectivos, confirmando su correlación positiva con el éxito educativo (Cunningham, 2013; Thomas, 2016). Kember y McNaught (2007) proponen algunos principios claves para una enseñanza efectiva, entre los que destacan: la relevancia de lo que se enseña debe establecerse usando ejemplos reales, actuales y/o locales y relacionando la teoría con la práctica; para que el aprendizaje sea significativo se debe hacer uso de una variedad de tareas de aprendizaje que involucren a los estudiantes; deben establecerse relaciones genuinas y empáticas con los estudiantes para que la interacción pueda tener lugar; los docentes deben motivar a los estudiantes mostrando su propio entusiasmo, alentando a los estudiantes y proporcionando

clases interesantes, divertidas y activas; o cada lección debe ser planificada a fondo, pero con flexibilidad, de modo que se puedan hacer los ajustes necesarios basados en la retroalimentación continua durante la clase.

Además, de acuerdo con Hitch, Macfarlane, y Nihill (2015), una pedagogía inclusiva es especialmente relevante en el primer año de transición a la universidad. La enseñanza inclusiva compromete a los estudiantes, crea un sentido de pertenencia al entorno social y académico y provee oportunidades para conectar, colaborar y compartir los aprendizajes (Kift, 2009). En este mismo sentido, Getzel (2008) destaca que los estudiantes se benefician de aquel profesorado que tiene conocimiento y está formado en las características y necesidades de los estudiantes diversos y pone en práctica los principios del diseño universal de aprendizaje. Tinto (2008), por su parte, resalta que la retroalimentación es una condición para el éxito del estudiante. Es más probable que los estudiantes tengan éxito en entornos que brindan a los profesores, al personal y a los estudiantes interacciones frecuentes sobre su desempeño académico. En concreto, se ha encontrado que la comunicación activa con profesores y personal de administración favorece el éxito en el proceso de transición a la universidad (Beck y Davinson, 2001; Corcoran, 2010). Por ejemplo, en el estudio de Patrick y Wessel (2013) se concluyó que, para muchos estudiantes con discapacidad, tener un profesor mentor les ayudaba en el proceso de transición. Por último, existen otros factores ajenos a los docentes que afectan a todos los estudiantes y que dificultan las transiciones. Entre ellos, Thomas (2008) destaca el número elevado de estudiantes por clase, la combinación de una mayor carga de trabajo y mayor libertad, y no disponer de herramientas para saber cómo adaptarse a este nuevo entorno de aprendizaje, que los puede llevar a sentir una pérdida de control con respecto a su vida académica.

3. COMPRENDIENDO LAS TRANSICIONES EXITOSAS DE ESTUDIANTES NO TRADICIONALES: EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS

Afrontar con éxito los procesos de transición a la universidad y la permanencia en esta institución demanda acciones que acompañen a los estudiantes en este momento especialmente delicado. En el caso de los estudiantes no tradicionales este acompañamiento es imprescindible, ya que como se ha indicado previamente, las primeras semanas son complejas y sensibles al abandono universitario (Richardson et al. 2012; Wilson, et al., 2016). Por ello, muchas universidades han empezado a implementar intervenciones que favorezcan la permanencia durante el primer año en la universidad (Corcoran, 2010). La mayoría de las estrategias que funcionan en la transición y permanencia de los estudiantes en general, son igualmente efectivas para estudiantes no tradicio-

nales. En ellas las relaciones de apoyo con compañeros, familiares y mentores pueden contribuir al ajuste exitoso a la universidad (Albright y Hurd, 2018). Ribbe, Cyrus, y Langan (2016) concluyeron que hay una serie de temas a tener en cuenta cuando se desarrollan programas de transición exitosos: desarrollo de competencias académicas, establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales, progreso en la formación de la identidad, aumento de la claridad en los objetivos profesionales, mantenimiento de la salud y el bienestar, consideración de las dimensiones espirituales de la vida, desarrollo de una conciencia multicultural y de una responsabilidad cívica. El objetivo general de los esfuerzos en programas que apoyan la transición es crear un entorno educativo en el que los estudiantes adquieran las habilidades y perspectivas necesarias para adaptarse adecuadamente a su nuevo contexto y desarrollar el apoyo social necesario para persistir y tener éxito. A continuación, se incluyen diferentes iniciativas emprendidas por las universidades para acompañar a los estudiantes en su acceso y tránsito a la universidad. Estas están organizadas en torno a programas previos a la universidad con instituciones pre-universitarias, programas de orientación en la universidad, cursos de formación para los estudiantes, programas de mentoría entre iguales y programas de mentoría con el profesorado. Dentro de cada apartado se presentarán las iniciativas por orden cronológico.

3.1. Programas de transición previos a la universidad

En este apartado se incluyen aquellas iniciativas que teniendo un claro enfoque de preparación hacia la universidad se desarrollan previamente al ingreso de los estudiantes en esta institución. En primer lugar, Korbel, Lucia, Wenzel, y Anderson (2011) documentan un programa caracterizado por ser colaborativo y cuya duración es de un día. Este programa consiste en invitar al personal de centros de Educación Secundaria y Bachillerato a participar en un taller interactivo e informativo para abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad. En este taller informativo se ofrece además a los estudiantes de secundaria y a sus familiares un foro para aprender sobre temas específicos de transición. Estas iniciativas basadas en la colaboración son especialmente convenientes ya que, como Korbel et al. (2011) consideran, esta es la piedra angular de las estrategias de transición accesibles e inclusivas para promover el éxito de los estudiantes. Por otro lado, Harper y Newman (2016) describen cómo los programas puentes de verano previos a la universidad contribuyen al éxito en los comienzos en la universidad de estudiantes de color. Concretamente, estos autores describen en su trabajo un programa puente que permitió a los estudiantes hacer frente a muchos de los cambios, contrastes y sorpresas que determinan la transición de un contexto organizativo (educación secundaria) a otro (educación superior). En dicho programa, los estudiantes

valoraron como beneficioso la oportunidad de construir amistades que sirvieron como apoyo académico, conocer a otros participantes del programa y los recursos del campus que eran útiles para los retos académicos que tenían que afrontar.

En el trabajo de Frischmann y Moor (2017) se presenta un programa puente de verano dirigido a todo el alumnado. En esta ocasión, el programa está diseñado para ayudar a los estudiantes a pasar con éxito de la escuela secundaria a su primer año de universidad y va dirigido a todos los estudiantes que se matriculan en una universidad. Todos los estudiantes han de participar en dos cursos de educación general, más un crédito adicional de instrucción complementaria enfocada en estrategias académicas específicas de las disciplinas representadas por esos cursos de educación general, así como un curso de Transición de Primer Año para facilitar el compromiso y la aculturación a la comunidad universitaria. El programa tiene una duración de siete semanas. Los estudiantes en estos cursos reciben apoyo mediante entrenamiento académico individual, tutoría adicional, mentores y laboratorios de estudio. En general, el objetivo de este programa puente de verano es enseñar las habilidades y brindar el apoyo adicional necesario para que los estudiantes de último año de bachillerato puedan acceder sin dificultades a su primer semestre en la universidad. Parks, Parrish, y Holmes (2017) plantean que los estudiantes de bajos ingresos y de primera generación en la universidad (en sus entornos familiares no existen experiencias previas con la universidad) generalmente carecen de los apoyos familiares necesarios que les ayude en el tránsito hacia la universidad. Estos autores resaltan que sin una intervención dirigida a través de programas de transición estos estudiantes se tendrán que enfrentar a obstáculos que pueden contribuir a su abandono académico. En este trabajo los autores describen un programa puente de verano que se diseñó para favorecer el enriquecimiento académico, el desarrollo del liderazgo y la participación de la familia. El programa sirve académicamente a estudiantes de secundaria con necesidades financieras significativas o sin antecedentes familiares con experiencias en la universidad, ambos considerados como elementos que pueden dificultar la obtención de un título universitario. Y de ahí, que la institución educativa pretenda apoyar a estos estudiantes mientras se preparan para continuar su educación superior, desarrollar sus habilidades de liderazgo y ayudarlos a desarrollar un sentido de responsabilidad social. Este programa prepara a los estudiantes y sus familias para enfrentar los desafíos financieros, académicos, personales y sociales relacionados con la transición a la universidad.

Por último, Woodall, Herrera, Thompson, y Ortega, (2017) comentan que los programas puentes de verano tienen dos propósitos principales: crear conexiones sociales que satisfagan las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes durante su primer año en la universidad (el momento de mayor riesgo de abandono) y brindar habilidades que formen una base para el conocimiento

que adquirirán durante su carrera universitaria. Dado que las interacciones que los estudiantes tienen con los compañeros, profesorado, personal de servicio y administración, influyen en la decisión de los estudiantes sobre su continuidad en la universidad. Concretamente, en su trabajo presentan un programa que resalta la importancia de generar compromiso académico y social a través del fomento en los estudiantes de expectativas altas e implicación activa en su propio proceso de aprendizaje y de ese modo alcanzar su integración en el contexto universitario. Este programa persigue lograr tres objetivos: (a) proporcionar a los estudiantes una introducción a la disciplina académica de las Ciencias Políticas, (b) presentar a los estudiantes mecanismos de afrontamiento positivos que pueden usar cuando se enfrentan a adversidades y (c) poner en contacto a los estudiantes con profesores para fomentar su sentido de pertenencia en la comunidad universitaria. Este programa es voluntario e invita a participar a aquellos estudiantes que habían sido identificados con alto riesgo de abandono. Los participantes se trasladan a la universidad dos semanas antes de que comience el primer semestre y se comprometen a participar todos los días en el programa en el campus. A los estudiantes se les asignan mentores que habían participado en el programa el año anterior y que fundamentalmente atendían a dudas de los participantes que podían resultar menos cómodas para éstos plantearlas a los profesores, especialmente en los primeros días en la universidad.

3.2. Programas de orientación para desarrollar destrezas necesarias para la adaptación a la universidad

Otras iniciativas desarrolladas en la universidad están relacionadas con programas de orientación. Para Álvarez et al. (2011) y Trautwein y Bosse (2017) en los procesos de transición se precisa orientación que proporcione la ayuda y mediación a los diferentes agentes implicados en dicho proceso (estudiantes, profesorado, servicios de orientación y la propia institución). Estos autores plantean que la orientación debe tener diferentes focos, centrados en el desarrollo personal y profesional del estudiante (proyecto personal y profesional), en su desarrollo interpersonal (comunicación, empatía, trabajo en equipo, regulación emocional), en el desarrollo de las destrezas académicas e intelectuales (preparación para exámenes de manera efectiva o planificación de sus estudios por adelantado) y en el desarrollo de destrezas para la inserción laboral. Según Hammond (2017) es importante comprender diferentes formas en las que los estudiantes se adaptan a la universidad el primer año, ya que esto ayuda a esclarecer las claves para ofrecer una orientación efectiva para promover la permanencia en la universidad y la finalización de los estudios. Entre las experiencias de orientación desarrolladas por las universidades se encuentran los programas de orientación al aire libre. Ribbe y Langan (2016) los describen como

una experiencia del programa de orientación o preorientación que comprenden tres factores: (a) los estudiantes se ubican en pequeños grupos de quince o menos personas; (b) los estudiantes pasan al menos una noche acampando fuera del campus; y (c) el programa incluye una o más experiencias de aventura (por ejemplo, senderismo, escalada, piragüismo, circuito de cuerdas). El programa que estos autores presentan en su trabajo estaba organizado en torno a cuatro fases. Para la fase de inicio, los estudiantes debían solicitar el programa y completar las lecturas previas al curso y las tareas de reflexión referidas a éste. En la segunda fase, los estudiantes se agrupaban en pequeños grupos, entre ocho y diez y participaron en una expedición de 12 días, un campamento de 4 días o una experiencia de aprendizaje servicio urbano de 7 días. En la tercera fase, todos los estudiantes se reunían en el campamento de la universidad durante 5 días. Durante la última fase, los grupos se reunían con su líder de la facultad en el campus dos veces durante las primeras 8 semanas del primer semestre para tratar temas sobre su transición a la universidad y desarrollar una proyección para sus próximos 4 años. En las dos últimas fases del programa participaban todos los estudiantes de nuevo ingreso. Ribbe y Langan (2016) resaltan que este tipo de programas promueven el apoyo social y el desarrollo de relaciones de intimidad con los compañeros y compañeras, convirtiéndose ambos factores para los participantes en los aspectos más destacados de su experiencia universitaria.

En el trabajo de Montgomery (2017) vinculado a estudiantes internacionales procedentes de China y que cursan su primer año de universidad en los Estados Unidos, se plantea que los programas de orientación dirigidos a estudiantes extranjeros deben ser obligatorios y multifacéticos para mejorar el nivel del idioma y aculturar en los valores americanos. Montgomery encontró que algunos estudiantes habían optado por el aislamiento social como una estrategia para afrontar las transiciones difíciles de tipo lingüístico, social o personal. Por el contrario, otros estudiantes recurrieron a familiares y amigos como una estrategia efectiva para adaptarse a su nuevo entorno. Esto deja evidencia de la importancia que tiene la orientación para facilitar la transición de estudiantes internacionales. Montgomery (2017) sugiere que las oficinas del Servicio Internacional de Estudiantes deben trabajar conjuntamente para la implementación de un programa de orientación obligatorio y unificado para todos los estudiantes internacionales de nuevo ingreso. El contenido del programa debe adaptarse para incluir información y recursos sobre transiciones lingüísticas, académicas, sociales y personales (por ejemplo, estilos y estructuras pedagógicas, importancia de la asesoría académica; cómo se seleccionan las asignaturas, y pautas y normas sociales para la interacción entre el profesorado, el personal de administración y los compañeros). Concretamente, Montgomery (2017) recomienda que la orientación comience antes de que los estudiantes lleguen al campus, en sus países de origen y a través de entornos virtuales. Y posteriormente, cuando los

estudiantes lleguen a la universidad deben desarrollarse programas de orientación presenciales.

3.3. Cursos de formación para estudiantes no tradicionales

En otras universidades se han programado acciones formativas para preparar a los estudiantes no tradicionales en las nuevas demandas que exige el contexto universitario. Corcoran (2010), por ejemplo, describe un seminario para estudiantes de primer año. Con dicho seminario se persigue dotar a estos estudiantes de estrategias esenciales y ofrecer información para favorecer su éxito académico y social, al mismo tiempo que su retención en la universidad. El contenido del seminario puede variar sustancialmente dependiendo del tipo y tamaño de la institución. En líneas generales se forma al alumnado en habilidades académicas, ya que muchos estudiantes no están preparados para las exigencias de la universidad. Además, en este seminario se les informa acerca de dónde y cómo pueden buscar apoyo académico a través de los diferentes servicios. Otro tipo de recursos que se está utilizando en enseñanza superior son las tecnologías digitales. Hamshire y Cullen (2014) comentan cómo para ayudar a facilitar estas transiciones complejas, las instituciones están recurriendo cada vez más a las tecnologías digitales para proporcionar tanto un acceso flexible a los recursos como una mejor comunicación. Para ello, se están desarrollando cursos online que los estudiantes pueden realizar en cualquier momento y espacio. Estos cursos persiguen facilitar la preparación académica a través de competencias que son fundamentales para la universidad.

Por otro lado, para McKay, O'Neill, y Petrakieva (2018), centrándose en las transiciones académicas y socioculturales de estudiantes internacionales, la transición a la educación superior es un proceso multifacético que puede ser estresante para muchos estudiantes. En particular, para los estudiantes internacionales el proceso puede ser especialmente complejo, abarcando una gama de desafíos lingüísticos, culturales y pedagógicos. Igualmente, pueden encontrarse con la necesidad de adaptarse a diferentes pedagogías y culturas de aprendizaje, que pueden presentarse como desafíos significativos. Por ello, McKay et al. (2018) recomiendan que se oferten cursos de formación en competencias lingüísticas y académicas que faciliten la adaptación de los estudiantes internacionales a los nuevos entornos culturales y formativos. El último trabajo incluido en este apartado es el de Tsevi (2018), quien exploró las estrategias que utilizan los estudiantes internacionales para persistir y sobrevivir en su transición educativa y así alcanzar la excelencia académica. Los resultados de este trabajo indicaron que los estudiantes experimentaron tanto desafíos académicos como no académicos. Y entre las estrategias que adoptaron para hacer frente a los mismos estaban la participación en actividades fuera del aula y la dependencia de la

familia y los amigos. Resultados que permiten a Tsevi (2018) afirmar que es necesario exigir a los orientadores y a los gestores universitarios que se diseñen y se ofrezcan cursos para ayudar a los estudiantes internacionales con sus retos académicos y lingüísticos. Los hallazgos de este estudio sugieren que, aunque la mayoría de los participantes fueron desafiados académica y socialmente al inicio, superaron estos retos gracias a su esfuerzo personal y los apoyos familiares y sociales con los que pudieron contar. Además de estar integrados social y académicamente en el campus, los resultados indicaron que los participantes estaban muy involucrados en actividades extracurriculares tanto en el campus como fuera del mismo. Estas actividades contribuyeron positivamente a su permanencia en la universidad.

3.4. Programas de mentoría entre iguales

Este cuarto tipo de iniciativa se refiere a programas de mentoría entre compañeros y compañeras. Los estudiantes que han participado en este tipo de programas los han identificado como una acción clave y efectiva para su permanencia en la universidad al repercutir en la eliminación de sentimientos de aislamiento y soledad (Collings et al., 2016; Eby, Rhodes, y Allen, 2008; Sanderson, 2001). Para DeMarinis, Beaulieu, Cull, y Abd-El-Aziz (2017) la mentoría entre iguales juega un papel importante en la adaptación a la universidad, ya que favorece un mejor rendimiento académico de los estudiantes de nuevo ingreso. Menzies et al. (2015) la definen como un conjunto de comportamientos que realiza un ‘mentor’ y los programas de mentoría se pueden definir como una relación de ayuda en la que dos personas con una edad similar y/o experiencia se unen, ya sea de manera informal o mediante esquemas formales de mentoría para cumplir con una serie de funciones relacionadas con los estudios universitarios (por ejemplo, intercambio de información, estrategias para los estudios) y de tipo psicosocial (por ejemplo, apoyo emocional, retroalimentación personal, amistad).

Muchos modelos de tutoría combinan a los estudiantes de segundo, tercer o cuarto año de grado con los estudiantes de nuevo ingreso. A través de la mentoría se orienta a los estudiantes sobre su nuevo entorno, ofreciéndoles información sobre cuestiones sociales que están presentes en el “currículum oculto” y actuando como una guía durante la transición a la universidad (Hughes y Fahy 2009). Muchos esquemas de mentoría se centran en grupos vulnerables, como las minorías étnicas (Chan 2008), los estudiantes con discapacidad (Corcoran, 2010) o los estudiantes mayores (Bolam y Dodgson 2003). Hay también mentoría entre iguales a través de e-mentoría. Hixenbaugh et al. (2005) sugirieron que este tipo de tutorías son exitosas ya que los estudiantes experimentan un mayor sentido de integración social y satisfacción dentro de su universidad. Los men-

tores fomentan el sentimiento de pertenencia y aceptación, así como la amistad para los estudiantes. Menzies et al. (2015) investigaron los obstáculos a los que se enfrentaban los estudiantes internacionales en su transición a la universidad. Algunas de las dificultades estaban referidas a la soledad, amistad, prácticas de estudio o cómo encontrar alojamiento. A través de programas de mentoría entre iguales los mentores proporcionaban el apoyo social, amistad, información y la confianza necesarios para superar esas dificultades. Este programa se ejecuta tres veces al año en un sistema trimestral, y requiere que los mentores participen en un programa de capacitación de ocho horas, que se basa en un manual de capacitación integral sobre las expectativas del programa, las cualidades de un mentor efectivo, la comunicación y las estrategias de construcción de relaciones, diferencias culturales, servicios de apoyo y herramientas de autoevaluación. Con dicho programa se espera que los mentores y estudiantes de primer año se relacionen entre sí una vez a la semana durante el programa de seis semanas, ya sea a través de la comunicación cara a cara, por teléfono, por correo electrónico o en línea. Se espera que los mentores contribuyan aproximadamente 25 horas de voluntariado durante el trimestre. Se encontró que los mentores apoyaban a los estudiantes internacionales con sus transiciones académicas, sociales, lingüísticas, culturales y de gestión del tiempo, y los estudiantes aprendieron de sus mentores. Aquellos estudiantes que informaron que no habían tenido problemas en su transición a la universidad señalaron que habían contado con el apoyo de amigos o familiares que los ayudaron en este proceso y, por tanto, no habían necesitado el apoyo de los mentores en la misma medida que los estudiantes que tenían más dificultades y carecían de otros apoyos sociales o familiares.

Finalmente, en el estudio de Collings, Swanson, y Watkins (2016) se evaluó un programa de mentoría entre iguales en el primer cuatrimestre en la universidad. En dicho programa participaron 124 estudiantes, incluidos estudiantes vulnerables. A cada estudiante de primer año se le asignó un mentor. Los mentores eran estudiantes de segundo o tercer año que se habían ofrecido como voluntarios para el programa, no recibían remuneración y habían recibido una sesión de capacitación formal de un día. Los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso hacían uso del programa de mentoría entre iguales y lo valoraban de manera positiva. Concretamente, se obtuvo que la tutoría entre iguales beneficiaba a los estudiantes de nuevo ingreso ofreciéndoles apoyo social y académico.

3.5. Programas de mentoría con el profesorado

Los programas de mentoría en los que participa el profesorado son menos frecuentes que los de mentoría entre iguales. No obstante, son programas que

también resultan útiles para apoyar la permanencia de los estudiantes en la universidad. En los programas de mentoría con el profesorado, según Collings, Swanson, y Watkins (2016), los estudiantes se asignan a un docente que le proporcionará una relación pedagógica de apoyo y orientación a lo largo de su trayectoria académica. Patrick y Wessel (2013) explican que este tipo de mentoría consiste en que el profesor se reúne con el estudiante principalmente durante el primer cuatrimestre del primer curso en la universidad y lo ayuda a comprender las expectativas que los docentes tienen de los estudiantes universitarios y cómo funcionan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación superior. Los docentes-mentores también pueden presentar a los estudiantes a otros docentes e informarles de los recursos disponibles en el campus. Patrick y Wessel (2013) describen un programa de mentoría con estudiantes con discapacidad en el que participaron 45 docentes que habían sido seleccionados por los servicios de apoyo por ser proactivos con la discapacidad. En dicho programa los estudiantes participantes valoraron a su mentor como un elemento crucial en su transición y destacaron el apoyo individual y la ayuda que le brindaron. Otros trabajos, como el de Cotten y Wilson (2006), permiten llegar a la misma conclusión, identificando al profesorado como un agente crítico en el éxito de los estudiantes de nuevo ingreso.

4. CONCLUSIONES

En conclusión, la transición a la universidad puede resultar para muchos estudiantes una etapa estresante y compleja (Kahn et al., 2017), especialmente para los estudiantes no tradicionales (Hong, 2015). Las primeras experiencias en la universidad son muy determinantes para la adaptación a la nueva etapa académica y para continuar los estudios universitarios (Castaño, Gallón, Gómez, y Vázquez, 2008). Como se ha indicado a lo largo de este capítulo, la transición a la universidad es un proceso multifactorial en el que interactúan factores muy diversos (personales, sociales, familiares e institucionales). Por tanto, para facilitar dicha transición se deben ofrecer los recursos y apoyos necesarios para fortalecer los diferentes elementos que ejercen influencia en la adaptación a la transición a la universidad. En distintas universidades se han ido desarrollando e implementando de manera paulatina algunas actuaciones con el objeto de favorecer la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso y garantizar de ese modo su permanencia en la universidad. Entre los ejemplos de buenas prácticas se pueden destacar los programas de transición a la universidad que persiguen el desarrollo de competencias académicas, las relaciones interpersonales, las expectativas académicas y profesionales, hábitos promotores de salud y bienestar, el compromiso y la aculturación a los contextos universitarios. Las iniciativas que se están poniendo en marcha para favo-

recer la transición del alumnado de nuevo ingreso, y en especial de aquellos que presentan necesidades de apoyo como es el caso de los estudiantes no tradicionales, son muy diversas. Algunas se desarrollan antes de que estos estudiantes entren en la universidad, como son los programas puentes de verano con los que generalmente se persigue el enriquecimiento académico, fomentar habilidades de liderazgo, aumentar las expectativas y la implicación de los estudiantes y la aculturación a los contextos universitarios. Otras iniciativas tienen lugar en las primeras semanas del primer curso, tales como los programas de orientación, los cursos de formación específicos para estudiantes no tradicionales, los programas de mentoría entre iguales y los de mentoría con el profesorado. En general, todas estas iniciativas pretenden servir de apoyo a los estudiantes de nuevo ingreso, dotándolos de estrategias académicas, sociales y personales para alcanzar el éxito en la universidad y prevenir el abandono de los estudios universitarios.

Para finalizar, consideramos que las universidades deberían reconocer la importancia de los procesos de transición para estudiantes vulnerables y diseñar políticas y acciones que promuevan la preparación, acogida y acompañamiento durante este período especialmente delicado en la trayectoria universitaria de los estudiantes. No obstante, creemos que no es suficiente con diseñar acciones de intervención, ya que paralelamente se deberían establecer mecanismos para evaluar la efectividad de los programas y garantizar que éstos son de calidad y contribuyen a la inclusión educativa y social de los estudiantes.

REFERENCIAS

Agarwal, N., Calbo, B. A., & Kumar, V. (2014). Paving the Road to Success: A Students with Disabilities Organization in a University Setting. *Student Journal, 48*(1), 34-44. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149514.pdf

Albright. J. N., & Hurd, N. M. (2018) Constellations of social support among underrepresented college students: Associations with mental health. *Applied Developmental Science, 22*(4), 258-269. doi: 10.1080/10888691.2017.1287568

AlKandari, N. (2008). Factors affecting student' retention at Kuwait University. *The College Student Journal, 42* (2), 483-492.

Álvarez, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(1), 15-27. doi: https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.74

Azmitia, M., Syed, M., & Radmacher, K. (2013). Finding your niche: Identity and emotional support in emerging adults' adjustment to the transition to college. *Journal of Research on Adolescence, 23*(4), 744–761. doi:10.1111/jora.12037

Beck, H. P., & Davidson, W. D. (2001). Establishing an early warning system: Predicting low grades in college students from survey of academic orientations scores. *Research*

in Higher Education, 42(6), 709-723. Recuperado de https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1012253527960.pdf

Bell, S., Devecchi, C., Guckin, C. M., & Shevlin, M. (2017). Making the transition to post-secondary education: opportunities and challenges experienced by students with ASD in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education, 32* (1), 54-70. doi: http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1254972

Biewer, G., Buchner, T., Shelvin, F. Siska, K., Ferreira, M., Toboso-Martín, M., & Rodríguez, S. (2015). Pathways to inclusion in European higher education systems. *European journal of Disability Research, 9*(4), 278-289. doi: https://doi.org/10.1016/j.alter.2015.02.001

Bolam, H., & Dodgson, R. (2003). Retaining and Supporting Mature Students in Higher Education. *Journal of Adult and Continuing Education, 8*(2), 179–94. Recuperado de https://doi.org/10.7227/JACE.8.2.5

Bransford, J., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, A., Pea, R., Roschelle, J., Vye, N. et al. (2006). Learning theories and education: Toward a decade of synergy. In P. Alexander & P. Winne. (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 209–44). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vázquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de educación,* 345, 255-280. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_11.html

Chan, A. W. (2008). Mentoring Ethnic Minority, Pre-Doctoral Students: An Analysis of Key Mentor Practices. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 16*(3), 263–77. doi: https://doi.org/10.1080/13611260802231633

Cheng, D. X., & Zhao, C. (2006). Cultivating multicultural competence through active participation: Extracurricular activities and multicultural learning. *NASPA Journal, 43*(4), 13-38. doi: https://doi.org/10.2202/1949-6605.1721

Christie, H. (2009). Emotional journeys: young people and transitions to university. British Journal of Sociology of Education, 32(2), 123-136. doi: 10.1080/01425690802700123

Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2016). Peer mentoring during the transition to university: assessing the usage of a formal scheme within the UK. *Studies in Higher Education, 41*(11), 1995-2010. doi: 10.1080/03075079.2015.1007939

Corcoran, L. A. (2010). *Factors Influencing Transition and Persistence in the First Year for Community College Students with Disabilities.* Dissertations. 276. https://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/276

Cotten, S. R. & Wilson, B. (2006). Student–faculty Interactions: Dynamics and Determinants. *Higher Education,* 51, 487– 519. doi:https://doi.org/10.1007/s10734-004-1705-4

Cunningham, S. (2013). Teaching a diverse student body – a proposed tool for lecturers to self-evaluate their approach to inclusive teaching. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education, 8*(1). 3-27. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/17302656.pdf

DeMarinis, M., Beaulieu, J., Cull, I., & Abd-El-Aziz, A. (2017). A Mixed-Methods Approach to Understanding the Impact of a First-Year Peer Mentor Program. *Journal of The*

First-Year Experience & Students in Transition, 29(2), 93-107. Recuperado de https://www.ingentaconnect.com/content/fyesit/fyesit/2017/00000029/00000002/art00006

Eby, L., Rhodes, J., & Allen, T. (2008). Definition and Evolution of Mentoring. The Blackwell *Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach,* pp. 7-20. doi:10.1002/9780470691960.ch2

Figuera, P., & Coiduras, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación,* 362, 713-736. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247

Figuera, P., Dorio, I., & Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa,* 21, 349-369.

Fordyce, M., Riddell, S., O'Neill, R., & Weedon, E. (2013). *Post-school Transitions of People who are Deaf or Hard of Hearing: Executive Summary*. University of Edinburgh.

Frischmann, J. A., & Moor, K. S. (2017). Bridging the Gap: Supporting the Transition from High School to College. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research, 7*(2), 1-10. doi:10.5929/2017.7.2.3

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education, 29* (3), 303-318. doi:10.1080/03075070410001682592

Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating Change: A Typology of Student Transition in Higher Education. *Studies in Higher Education, 39* (5), 734–753. doi: https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351

Garrison-Wade, D. F. (2012). Listening to Their Voices: Factors that Inhibit or Enhance Postsecondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education, 27*(2), 113-125. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982866.pdf

Getzel, E. (2008). Addressing the Persistence and Retention of Students with Disabilities in Higher Education: Incorporating Key Strategies and Supports on Campus. *Exceptionality, 16*(4), 207-219. doi: 10.1080/09362830802412216

Getzel, E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of College Students With Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(2), 77-84. doi: 10.1177/0885728808317658

Gill, L. A. (2007). Bridging the Transition Gap from High School to College: Preparing Students with Disabilities for a Successful Postsecondary Experience. *Teaching Exceptional Children,* 40, 2, 12-15.

Goodman, K. & Pascarella, E. T. (2006). First-Year Seminars Increase Persistence and Retention: A Summary of the Evidence from How College Affects Students. *Peer Review. Emerging trends and key debates in undergraduate education, 8* (3), 26-28

Hammon, M. S. (2017). Differences in Career Development Among First-Year Students: A Proposed Typology for Intervention Planning. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition, 29*(2), 45-64. Recuperado de https://www.ingentaconnect.com/content/fyesit/fyesit/2017/00000029/00000002/art00003

Hamshire, C., & Cullen, W. R. (2014). Providing Students with an Easystart to Higher Education: The Emerging Role of Digital Technologies to Facilitate Students' Transitions. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments, 5*(1), 73-87. doi: 10.4018/ijvple.2014010105

Harper, S. R., & Newman, C. B. (2016). Surprise, Sensemaking, and Success in the First College Year: Black Undergraduate Men's Academic Adjustment Experiences. *Teachers College Record, 118*(6), 1-30. Recuperado de https://web-app.usc.edu/web/rossier/publications/231/Harper%20and%20Newman%20(2016).pdf

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for studens with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education, 32* (1), 89-109. doi: https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971

Hitch, D., Macfarlane, S., & Nihill, C. (2015). Inclusive pedagogy in Australian universities: A review of current policies and professional development activities. The *International Journal of the First Year in Higher Education, 6*(1), 135-145. doi: doi:http://dx.doi.org/10.5204/intjfyhe.v6i1.254

Hixenbaugh, P., Dewart, H., Drees, D., & Williams. D. (2005). Peer e-mentoring: Enhancement of the First Year Experience. *Psychology Learning and Teaching, 5*(1): 8-14. doi: https://doi.org/10.2304/plat.2005.5.1.8

Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the barriers college students with disabilities experiences in higher education. Journal of College Student Development, 56 (3), 209-226. doi: 10.1353/csd.2015.0032

Hughes, A., & Fahy, B. (2009). Implementing an Undergraduate Psychology Mentoring Program. *North American Journal of Psychology, 11*(3), 463–9. Recuperado de ds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=31309c40-7390-43d0-afd1-24164dd23e56%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl-2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=45480370&db=bsx

Hyde M, Punch R, Power D, Hartley J, Neale J, & Brennan L. (2009). The experiences of deaf and hard of hearing students at a Queensland university:1985-2005. *Higher Education Research & Development 28* (1),85-98.

Irving, B.A. (2013). Access, opportunity, and career: supporting the aspirations of dis/abled students with high-end needs in New Zealand. International *Journal of Inclusive Education, 17* (10), 1040-1052. doi: 10.1080/13603116.2012.728634

Kahn, J., Kasky-Hernández, L., Ambrose, P., & French, S. (2017). Stress, Depression, and Anxiety among Transitioning College Students: The Family as a Protective Factor. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition, 29* (2), 11-25. Recuperado de https://www.ingentaconnect.com/content/fyesit/fyesit/2017/00000029/00000002/art00001

Kember, D. & McNaught, C. (2007). *Enhancing University Teaching: Lessons from Research into Award Winning Teachers,* Abingdon, Oxfordshire: Routledge, UK.

Kift, S. M. (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education.* Final Report for ALTC Senior Fellowship Program. Recuperado de https://altf.org/fellowships/

articulating-a-transition-pedagogy-to-scaffold-and-enhance-the-first-year-learning-experience-in-australian-higher-education/

Knight, W., Wessell, R. D., & Markle, L. (2016). Persistence to graduation for students with disabilities: implications for performance-based outcomes. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19*(4), 362-380. doi: 10.1177/1521025116632534

Kochhar-Bryant, C., Bassett, D., & Webb, K. (2009). *Transition to postsecondary education for students with disabilities.* Thousand Oaks, CA: Sage/Corwin Press.

Korbel, D.M., Lucia, J. H., Wenzel, J. H., & Anderson, B.G. (2011). Collaboration strategies to facilitate successful transition of students with disabilities in a changing higher education environment. *New Directions for Higher Education,* 154, 17-25. Recuperado de https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/he.430

Lam, M. S., & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years, 26*(2), 123-41. Doi: https://doi.org/10.1080/09575140600759906

Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with Disabilities in Teacher Education: Changes in Faculty Attitudes toward Accommodations over Ten Years. *International Journal of Special Education, 26* (1), 162-174.

Lipka, O., Forkosh Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions, *International Journal of Inclusive Education, 23*(2), 142-157 doi: 10.1080/13603116.2018.1427151

MacLeod, G., & Cebula, K. R. (2009). Experiences of Disabled Students in Initial Teacher Education. *Cambridge Journal of Education, 39* (4), 457-472

Madriaga, M., & Goodley, D. (2009). Moving beyond the minimum: socially just pedagogies and Asperger´s Syndrome in UK Higher Education. *International Journal of Inclusive Education,* 1, 2-17. doi:https://doi.org/10.1080/13603110802504168

McKay, J., O'Neill, D., & Petrakieva, L. (2018). CAKES (Cultural Awareness and Knowledge Exchange Scheme): a holistic and inclusive approach to supporting international students. *Journal of Further and Higher Education, 42*(2), 276-288. doi: 10.1080/0309877X.2016.1261092

McMillan, W. (2014). They have information about what is going on: emotion in the transition to university. *Higher education Research & development, 33*(6), 1123-1135. doi:10.1080/07294360.2014.911250

Menzies, J. L., Baron, R., & Zutshi, A. (2015). Transitional experiences of international postgraduate students utilising a peer mentor programme. *Educational Research, 57*(4), 403-419. doi: 10.1080/00131881.2015.1091202

Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *European Journal of Disability Research, 3*(1), 24-44. doi: https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.10.001

Montgomery, K. A. (2017). Supporting Chinese Undergraduate Students in Transition at U.S. Colleges and Universities. *Journal of International Students, 7*(4), 963-989. doi: 10.5281/zenodo.1029727

Mull, C., Sitlington, P. L., & Alper, S. (2001). Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Exceptional Children, 68*(1), 97–118. doi: https://doi.org/10.1177/001440290106800106

O'Toole, D.M., Stratton, L. S., & Wetzel, J.N. (2003). A longitudinal analysis of the frequency of part-time enrollment and the persistence of students who enroll part time. *Research in Higher Education, 44*(5), 519-537. Recuperado de https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1025491208661.pdf

Parks, R., Parrish, J., & Holmes, M. (2017). Equity and Access: Strengthening College Gateway Programs with Credentials. *College and University, 92*(2), 43-46. Recuperado de https://search.proquest.com/openview/7f82e587601f43fa684d8ddbdf80e261/1?cbl=1059&pq-origsite=gscholar

Patrick, S., & Wessel, R. D. (2013). Faculty Mentorship and Transition Experiences of Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 26*(2), 105-118. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1026835

Polo, T. & López, M. D. (2007). Situación sociopersonal en el ámbito familiar de los estudiantes universitarios con discapacidad física y sensorial. *Apuntes de Psicología,* 25, 1, 79-86.

Ribbe Jr, R., Cyrus, R., & Langan, E. (2016). Exploring the Impact of an Outdoor Orientation Program on Adaptation to College. *Journal of Experiential Education, 39*(4), 355-369. doi:10.1177/1053825916668900

Richardson, A., King, S., Garrett, R., & Wrench, A. (2012). Thriving or Just Surviving? Exploring Student Strategies for a Smoother Transition to University. *The International Journal of the First Year in Higher Education, 3*(2), 87–93. doi: 10.5204/intjfyhe.v3i2.133

Riddell, S., Tinklin, T, & Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education.* London: Routledge.

Sanderson, A. (2001.) Disabled students in transition: A tale of two sectors' failure to communicate. *Journal of Further and Higher Education, 25*(2), 227-240. doi: 10.1080/03098770120050882

Shaw, S. T., & Chin-Newman, Ch. S. (2017). "You Can Do It!" Social Support for Transfer Students During the Transition From Community College to a Four-Year University. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition, 29*(2), 65-78. Recuperado de https://www.ingentaconnect.com/content/fyesit/fyesit/2017/00000029/00000002/art00004

Skinner, M. E. 2004. College Students with Learning Disabilities Speak Out: What It Takes to Be Successful in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 17* (2): 91-104.

Somers, P., Cofer, J., & Vander Putten, J. (2002). The Early Bird Goes to College: The Link betwen Early College Apirations and Postsecondary Matriculation. *Journal of College Student Development, 43* (1), 93-107.

Thomas, L. (2008). Learning and teaching strategies to promote students retention and success. In G. Crosling, L. Thomas, & M. Headney (Ed.), *Improving student retention in higher education* (pp. 69-81). New York: Routledge Falmer.

Thomas, L. 2016. "Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups." In *Widening Higher Education Participation: A Global Perspective,* edited by M. Shah, A. Bennett, and E. Southgate, 135–159. Oxford: Chandos Publishing.

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education, 21*(2), 167-177. Recuperado de https://search.proquest.com/docview/1308036907?accountid=14744

Tinto, V. (2008, marzo). *Creating Conditions for Student Success.* Conference University of Maine System

Torres, J.B. & Solberg, V. S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behaviour, 59*(1), 53-63. doi: https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.178

Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education-critical requirements from the student perspective. *Higher Education, 73*(3), 371-387. doi: 10.1007/s10734-016-0098-5

Tsevi, T. (2018). Survival Strategies of International Undergraduate Students at a Public Research Midwestern University in the United States: A Case Study. *Journal of International Students, 8*(2), 1034-1058. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1180982

Ulriksen, L., Moller, L. & Tolstrup, H. (2017). The first-year experiences of non-traditional students in Danish science and engineering university programmes. *European Educational Research Journal, 16*(1), 45-61. doi: 10.1177/1474904116678628

Vaccaro, A., Daly-Cano, M., & Newman, B.M. (2015). A Sense of Belonging Among College Students With Disabilities: An Emergent Theoretical Model. *Journal of College Student Development, 56*(7), 670-686. doi: 10.1353/csd.2015.0072

Vilà, M. & Pallisera, M. (2002). La integración sociolabora de personas con gran discapacidad física y formación superior. *Revista de Educación Especial,* 31, 51-70.

Wasley, P. (2006). Nessie data help spur changes at several Colleges. *The Chronicle of Higher Education, 53* (3), A40.

Webster, D.D. (2004). Giving voice to students with disabilities who have successfully transitioned to College. *Career Development for Exceptional Individuals,* 27, 151-180.

Wessel, R.D., Jones, J.A., Markle, L., & Westfall, C. (2009). Retention and graduation of students with disabilities: facilitating students' success. *Journal of Postsecundary Education and Disability, 21* (3), 116-125.

Wessel, R.D., Jones, D., Blanch, C., & Markle, L. (2015). Pre-enrollement considerations of undergraduate wheelchair users and their post-enrollement transitions. *Journal of Postsecundary Education and Disability, 28* (1), 57-71.

Wilson, K. L., Murphy, K. A., Pearson, A. G. Wallace,B. M., Reher, V. G. S., & Buys, N. (2016) Understanding the early transition needs of diverse commencing university students in a health faculty: informing effective intervention practices. *Studies in Higher Education, 41*(6), 1023-1040. doi:10.1080/03075079.2014.966070

Woodall, G. S., Herrera, R., Thompson, J. R., & Ortega, J. C. (2017). Is an Early Start the Best Start: Evaluating the Effectiveness of a Political Science Summer Bridge Program. *Journal of Political Science Education, 13*(4), 447-463. doi: 10.1080/15512169.2017.1358174

ACCESIBILIDAD DE LOS SERVICIOS Y CONTENIDOS DIGITALES EN LA UNIVERSIDAD

Lourdes González-Perea

En este capítulo se explican los estándares que las universidades deben aplicar a los servicios y contenidos basados en las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para garantizar la accesibilidad de todas las personas, contemplando la diversidad humana en todas sus dimensiones: discapacidad, edad, migración, género, etc.

Se incide en la importancia de aplicar en el diseño de los servicios digitales las Pautas de Accesibilidad para el Contenido en la Web 2.1, definidas por el W3C, y la norma EN 301 549 sobre requisitos de accesibilidad de productos y servicios TIC aplicables a la contratación pública en Europa. Además, se aportan recomendaciones específicas para los diferentes perfiles profesionales que influyen en el diseño y mantenimiento de los servicios digitales universitarios. En concreto, se recogen pautas técnicas y de gestión orientadas a diseñadores y programadores informáticos, personal docente y de administración de servicios y, por último, gestores con capacidades en la toma de decisiones relacionadas con los servicios basados en TIC.

1. INTRODUCCIÓN

El acceso a las instituciones educativas, tanto a sus instalaciones como a los servicios que éstas ofrecen, resulta fundamental para el desarrollo integral de todas las personas. No obstante, para garantizar una inclusión plena en el entorno universitario, además de contemplar la accesibilidad a las instalaciones físicas y una correcta atención a las necesidades especiales del alumnado, se debe tener en cuenta la accesibilidad a los servicios y contenidos que se ofrecen a través de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

En este contexto, se define la accesibilidad como el grado en el que los productos, sistemas, servicios, entornos e instalaciones pueden ser usados por una población con el más amplio rango de características y capacidades (por ejemplo, físicas, cognitivas, financieras, sociales y culturales) para lograr una meta concreta en un contexto específico (Persson, Ahman, Yngling & Gulliksen,

2015). Por tanto, la accesibilidad también contempla la correcta interacción con las TIC. Para que los servicios digitales sean accesibles, además de considerar la diversidad funcional de cada persona, se debe tener en cuenta el contexto de uso, es decir, también influyen las condiciones tecnológicas o ambientales en las que se interactúa con el servicio digital (Revilla y Carreras, 2018). Esto implica que, para que las universidades puedan considerarse realmente inclusivas, deben contemplar en el diseño de sus servicios digitales una triple perspectiva:

1. **La diversidad humana.** No todas las personas acceden a los servicios digitales del mismo modo. En la universidad se integran personas con dificultades para ver, escuchar, moverse o comprender la información, por lo que la accesibilidad debe contemplar sus características, así como la de los productos de apoyo que emplean para acceder a la sociedad de la información y el conocimiento.

Según indica el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI (2015), algunas de las necesidades que requieren colectivos con necesidades especiales en el acceso a la información son: las personas ciegas Generalmente; emplean un software lector de pantalla para acceder a los servicios digitales mediante audio y un dispositivo para leer el contenido con las yemas de sus dedos (línea braille); las personas con visión parcial suelen utilizar monitores de gran tamaño y, en muchos casos, un software magnificador de pantalla que les permite ampliar el tamaño de las fuentes y modificar el contraste entre la letra y el fondo; las personas con dificultades de audición necesitan recibir el contenido en lengua de signos y/o subtitulado y, si tienen un resto de audición (hipoacusia). En muchos casos emplean productos de apoyo para amplificar el sonido que les llega, las personas con pocas destrezas en los miembros superiores, dependiendo de sus capacidades para pulsar o manipular objetos, hacen uso de teclados y ratones especiales y, en algunos casos, de software de reconocimiento de voz. Por último, las personas con dificultades cognitivas requieren de textos fáciles de leer y de imágenes que les ayuden a comprender los contenidos. Por tanto, los servicios digitales de la universidad sólo se podrán considerar accesibles cuando se contemple que la interfaz y sus contenidos se adapten a multitud de modos de acceso a la información, beneficiando a todas las personas, no sólo a quienes tienen reconocida una discapacidad. Por ejemplo, un estudiante que viene de otro país para cursar estudios universitarios seguramente encontrará dificultades para comprender los mensajes en función de su nivel de dominio del idioma, por lo que los subtítulos que emplean las personas sordas o los textos en lectura fácil recomendados para personas con discapacidad intelectual también le ayudarán en su proceso de adaptación al nuevo entorno.

2. **La diversidad tecnológica.** La universidad debe contemplar que no todas las personas disponen de las mismas tecnologías para acceder a los servicios, por lo que éstos deben ser flexibles en su diseño siempre en la medida en la que no se vea afectada la privacidad y la seguridad.

La diversidad tecnológica implica que no todas las personas cuentan con las mismas herramientas ni las configuran de igual forma, por lo que las instituciones educativas deben contemplar, entre otros aspectos, los siguientes: el acceso desde diferentes dispositivos y navegadores, las configuraciones que los usuarios realicen de sus herramientas informáticas, las capacidades de las conexiones a internet o la disponibilidad o no de sistemas de firma electrónica.

3. **La diversidad ambiental.** En este aspecto, se han de tener en cuenta los diferentes contextos ambientales ante los que los estudiantes y personal vinculado a la universidad podrían acceder a los servicios digitales, ya que en ocasiones el nivel de ruido o luminosidad influye en la utilización de éstos.

Por ejemplo, si en el interior de un aula la acústica es deficiente, la activación de subtítulos en los vídeos, además de ayudar a personas sordas, facilitará su seguimiento a todo el alumnado con capacidad para ver. En este caso, se ha de tener en cuenta que las personas ciegas podrían encontrar serias dificultades para comprender su contenido si no se contempla una alternativa accesible para ellas. Una situación de exceso de luminosidad (provocada, por ejemplo, por los reflejos del sol) podría dificultar la lectura de contenidos en una pantalla digital a todas las personas, por lo que la existencia de una alternativa mediante audio beneficiará a un mayor volumen de sus destinatarios. De igual modo que con el ejemplo anterior, si no se contempla una alternativa, podrían quedar personas excluidas, en este caso, las personas con limitaciones auditivas.

En esencia, para alcanzar una verdadera accesibilidad para todas las personas, no se puede contemplar de forma aislada la diversidad funcional, la tecnológica o la ambiental, ya que guardan una estrecha relación. Puesto que son muchas las características que se han de contemplar en el desarrollo y mantenimiento de los servicios digitales, estas necesidades generalmente se recogen en normativa técnica o estándares, los cuales son elaborados bajo el consenso de los colectivos afectados.

2. ESTÁNDARES DE ACCESIBILIDAD TIC APLICABLES EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Las normas técnicas o estándares son documentos abiertos a la participación de empresas, organismos públicos y organizaciones de usuarios, que se aprue-

ban con el consenso de todos los participantes en su desarrollo y que benefician a la sociedad en su conjunto (Rodríguez-Ascaso y Martínez-Normand, 2011). Las organizaciones oficiales de estandarización internacionales (por ejemplo, ISO, ETSI, CEN, Cenelec, etc.) han editado gran cantidad de normas técnicas sobre accesibilidad TIC. Además, España se caracteriza por publicar relevantes estándares de accesibilidad mediante UNE, que es la Asociación Española de Normalización.

La utilización de estándares en las universidades resulta esencial, ya que los servicios y contenidos digitales en el entorno educativo son crecientes tanto en volumen como en frecuencia de uso por parte del alumnado y del personal vinculado. Algunos ejemplos de servicios muy extendidos son: la web institucional, la secretaría virtual, la plataforma e-learning, el software de consulta de la biblioteca o los libros electrónicos. Por tanto, los profesionales encargados de su desarrollo y mantenimiento deben conocer la normativa técnica aplicable para garantizar su accesibilidad.

Para todos los servicios basados en tecnología web de la universidad, se han de aplicar las Pautas de Accesibilidad para el Contenido en la Web (WCAG) en su versión 2.1, establecidas por el Consorcio Mundial de la Web (W3C, 2018). No obstante, la norma técnica más versátil para su aplicación a cualquier servicio TIC es la EN 301 549 (CEN, CENELEC y ETSI, 2018).

La norma EN 301 549 contempla los requisitos de accesibilidad que se han de incorporar a tecnologías con diferentes características. En el caso de la Web, el estándar remite directamente a la aplicación de WCAG 2.1. A continuación, se aportan algunos ejemplos de la aplicación de apartados específicos de la citada norma a servicios muy extendidos en el ámbito universitario:

1. TIC con comunicación bidireccional por voz: por ejemplo, un servicio de atención telefónica que integra un sistema de selección de las áreas de la universidad con las que se desea comunicar haciendo uso de comandos de voz y mediante marcación por teclado.
2. TIC con capacidad de vídeo: un sistema que permita desarrollar videoconferencias desde los dispositivos de usuario (ordenadores, smartphones, etc.) para la impartición de sesiones virtuales de aprendizaje.
3. Hardware: los equipos disponibles en una sala de informática o en la biblioteca (pantalla, teclado, ratón, etc.).
4. Web: el sitio web de la universidad o la plataforma e-learning.
5. Documentos no web: las guías didácticas de las asignaturas descargables en formato PDF.
6. Software: los programas instalados en los equipos de la sala de informática o el software para la consulta del catálogo en la biblioteca.

Estos servicios son generalmente desarrollados por perfiles técnicos (programadores, diseñadores, etc.). No obstante, su accesibilidad no sólo depende de estos, ya que, por ejemplo, los docentes elaboran las guías didácticas de las asignaturas que imparten y los contenidos digitales empleados para la formación; los periodistas se encargan de publicar noticias relacionadas con la universidad tanto en la web, como en las plataformas de redes sociales; o el personal de secretaría gestiona información sobre convocatorias en los sitios web de la facultad a la que se vinculan. En esencia, la accesibilidad es un trabajo en equipo en el que todos los profesionales tienen un papel que asumir, facilitando los medios adecuados, detectando barreras de accesibilidad, integrando técnicas que potencien la facilidad de uso o revisando el código que hay detrás de los servicios digitales (Revilla y Carreras, 2018).

Además de la citada norma EN 301 549, existen otros estándares que deben ser aplicados por los perfiles profesionales vinculados al entorno universitario. Los más relevantes son:

1. UNE 66181:2012. “Calidad de la formación virtual”. Esta norma técnica se orienta a verificar que las acciones formativas que se desarrollan en modalidad e-learning son de calidad. El estándar contempla cuatro bloques básicos: la accesibilidad del curso, su empleabilidad, la facilidad de asimilación y la información que se proporciona al alumnado sobre la acción formativa (objetivos, coste, etc.).
2. UNE 71362:2017. “Calidad de los materiales educativos digitales”. Este estándar se dirige a cualquier profesional involucrado en los procesos de creación, uso y valoración de materiales educativos digitales. Esta norma resulta muy interesante por integrar un volumen importante de requisitos de accesibilidad, aunque sin crear un bloque específico para ello, sino contemplando la accesibilidad como requisito global de calidad.
3. UNE 153101:2018 EX. “Lectura fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos”. Esta norma técnica, como su título indica, permite redactar textos que sean fáciles de entender para todas las personas. Los contenidos de fácil lectura resultan de gran utilidad para personas con discapacidad intelectual y auditiva (especialmente si no han adquirido un nivel moderado de lectoescritura), para quienes el español no es su primera lengua, etc.

Una vez conocidos los estándares más relevantes que las universidades deben tener en cuenta en la gestión de los servicios digitales para garantizar la accesibilidad para todas las personas, se explicará cómo aplicar algunos requisitos básicos a los contenidos digitales que cualquier institución educativa pueda elaborar en su día a día con el fin de que cuenten con una base técnica de accesibilidad.

3. PAUTAS BÁSICAS PARA LA PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES ACCESIBLES

Generalmente en los servicios digitales se puede distinguir entre la arquitectura global y los contenidos, correspondiendo a perfiles diferentes su creación y mantenimiento. Por ejemplo, en los sitios web de las universidades, los perfiles profesionales más tecnológicos se encargan del diseño y programación de las plantillas y funcionalidades (menú de navegación, buscador, etc.), mientras que otros profesionales, normalmente sin conocimientos avanzados en diseño digital y programación, se encargan de la elaboración y publicación de los contenidos. La elaboración de contenidos digitales contempla la redacción de textos, imágenes y audios y su introducción en un Sistema de Gestión de Contenidos, conocido técnicamente como CMS (Revilla y Carreras, 2018). Precisamente, son los CMS los que permiten que personas sin conocimientos tecnológicos puedan elaborar y difundir contenidos digitales en múltiples formatos, como son:

1. Publicar un artículo en un blog educativo en Internet.
2. Elaborar una presentación en formato PowerPoint que sirva de base para una exposición oral a desarrollar en un aula física.
3. Redactar una unidad didáctica con un procesador de textos como Microsoft Word y exportarla a formato PDF para su distribución al alumnado vía e-mail.
4. Publicar información sobre la celebración de un evento educativo en las plataformas de redes sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.).

Para que los contenidos digitales elaborados en el entorno educativo sean inclusivos, como se ha indicado, todos los profesionales han de disponer de conocimientos básicos de accesibilidad. No obstante, se ha de tener en cuenta que las características del CMS pueden condicionar el resultado final de la accesibilidad del contenido digital (González-Perea, 2018). Por tanto, deberá existir un proceso previo de documentación por parte de cada profesional sobre la herramienta que se va a emplear. En este sentido, existen algunos documentos técnicos ampliamente reconocidos que se pueden tener en cuenta para la elaboración de contenidos digitales accesibles en múltiples formatos: web (Revilla y Carreras, 2018; Hipertextual, 2013); procesadores de texto y presentaciones digitales (Microsoft, 2016; Moreno, 2012); exportación de documentos a formato PDF (Adobe, s.f.); publicación de contenido en redes sociales (Twitter, 2016). En algunos casos, estos documentos han sido elaborados por las empresas fabricantes de las tecnologías empleadas.

A continuación, se ofrecen unas pautas básicas para la elaboración de contenidos digitales accesibles que tratan de ser independientes al soporte empleado para producir la información y cuya aplicación no requiere de conocimientos

avanzados en TIC. Éstas se han basado en los estándares referenciados previamente (W3C, 2018; CEN, CENELEC y ETSI, 2018; UNE, 2018), así como en los manuales ofrecidos por algunos fabricantes (Microsoft, 2016; Twitter, 2016).

3.1. Integración de imágenes

El principal elemento no textual del contenido digital es la imagen, integrada mediante las fotografías que ilustran los textos, los gráficos en los que se aportan datos detallados, etc.

Generalmente, existen en las herramientas de autor (CMS de una web, procesador de textos o aplicación para elaborar presentaciones) una funcionalidad para añadir texto alternativo a las imágenes. No obstante, en el caso de no encontrarse esta opción en el manual de la herramienta, se puede incluir un pie de imagen o describir la imagen en el texto que le acompaña. Para que este recurso aporte accesibilidad resulta esencial que recoja la información suficiente para comprender lo que la imagen representa en la información elaborada. La pregunta que debe hacerse la persona que elabora el contenido es: ¿qué información debe obtener una persona que no puede ver la imagen que he integrado? Se ha de tener en cuenta que pueden existir imágenes decorativas que no requieran de una descripción alternativa, por lo que, si se añaden descripciones innecesarias, se provocará que las personas que emplean un lector de pantalla deban dedicar más tiempo a revisar el contenido.

Una barrera muy habitual se produce cuando se insertan imágenes con texto integrado, ya que los lectores de pantalla no lo leen.

Además, las personas con visión parcial no pueden modificar la apariencia visual de dicho texto –por ejemplo, invertir los colores de primer plano y fondo, como sí podrían hacer con texto no incrustado en imagen–. Por tanto, se ha de evitar que las imágenes lleven texto integrado.

3.2. Etiquetado de enlaces

Resulta muy frecuente que se incluyan enlaces o hipervínculos en los contenidos que se elaboran en el ámbito universitario para enlazar estos con otras informaciones ofrecidas por la propia universidad o con recursos externos. El mejor modo de garantizar la accesibilidad en este sentido es ofrecer enlaces que se entiendan si se leen fuera de contexto. Por ejemplo, en una web se puede indicar: «Para conocer las fechas de los exámenes pulsa aquí» (donde “pulse aquí” es el enlace), o bien: «Consulta las fechas de los exámenes» (donde “fechas de los exámenes” es el vínculo). El segundo caso resulta mucho más accesible para todas las personas. Además de ofrecer textos representativos en

los vínculos, otro aspecto de accesibilidad relacionado con los enlaces hace referencia a que no se etiqueten enlaces con el mismo texto si van a llevar a contenidos digitales distintos, puesto que esto puede confundir a algunas personas. Por último, se debe destacar que cuando se configura un hipervínculo para que su contenido abra en una ventana nueva, se debe avisar de este hecho a los usuarios en el cuerpo del propio hipervínculo.

3.3. Aportación de semántica

Para que un contenido digital sea accesible, los elementos que en él se integran deben estar correctamente etiquetados. Por ejemplo, si visualmente se distingue una estructura de títulos, estos deben estar marcados como encabezados de sección. Además, si se ofrece una agrupación de elementos a modo de listado, se debe marcar como lista. De igual modo, se han de marcar las citas. Estas características de accesibilidad son importantes porque los lectores de pantalla que emplean las personas ciegas para acceder a los contenidos digitales les avisan del marcado de los distintos elementos. De este modo pueden distinguir un titular de nivel 1 de un título de nivel 2, conocer cuántos elementos se integran en una lista o distinguir el texto de otro autor que se está citando. Resulta esencial que, cuando se emplean los títulos o encabezados de sección, se respete la jerarquía. Es decir, no se debe aplicar un título 1 y posteriormente un título 3 por el simple hecho de que se desea una letra más pequeña de la que viene por defecto.

Los CMS suelen permitir la personalización de los estilos para que no se utilicen simplemente con fines decorativos. Para marcar los diferentes elementos del contenido, se han de buscar en las opciones del CMS si existen estilos definidos de títulos, listas, citas, etc. Por ejemplo, la opción para marcar citas no se encuentra con frecuencia.

3.4. Uso correcto del color

El color es importante para generar diseños atractivos. No obstante, se debe emplear con responsabilidad para no provocar barreras a quienes tienen una discapacidad visual.

Por un lado, se debe garantizar que existe un contraste suficiente entre la fuente empleada y el fondo del documento. Según se indica en WCAG 2.1, el contraste debe ser, al menos, de 4,5:1, aunque si la tipografía usada es de gran tamaño se permite una ratio de contraste de 3:1 (W3C, 2018). Para determinar si el contraste de los contenidos es adecuado, se puede emplear una herramien-

ta de uso gratuito llamada Colour Contrast Analyser, disponible en: https://www.paciellogroup.com/resources/contrastanalyser/#macdownload.

Por otro lado, cuando en el contenido se emplee el color para transmitir información, éste no se debe utilizar como único medio visual, ya que algunas personas encuentran dificultades para distinguir los colores. Por tanto, se debe proporcionar una alternativa textual, por ejemplo, si hay datos marcados con color rojo, se pueden acompañar de un asterisco (*).

3.5. Accesibilidad del contenido audiovisual

El contenido audiovisual que transmita información mediante audio necesita subtitulado para las personas que no pueden escuchar el sonido. De igual modo, el contenido que aporte información visual que no sea transmitida mediante la locución del vídeo necesita audiodescripción para personas que no ven la banda visual.

La integración de subtitulado y de audiodescripción requiere de conocimientos técnicos que no se encuentran al alcance de todas las personas. No obstante, cualquier profesional del entorno universitario que haga uso de contenido audiovisual no accesible puede ofrecer una transcripción completa del vídeo. Esta transcripción debe recoger la información locutada en el vídeo y complementarse con la descripción de los aspectos visuales que ayuden a la comprensión del contenido audiovisual.

3.6. Tratamiento de las tablas de datos

Las tablas de datos resultan de gran utilidad para ofrecer datos ordenados por categorías. No obstante, estas pueden suponer una gran barrera si no se diseñan adecuadamente. Un aspecto básico que se debe tener en cuenta es que se ha de insertar este tipo de contenido como tabla de datos: nunca como imagen con texto integrado.

Para incluir de forma adecuada las tablas de datos se ha de buscar esta opción en la herramienta de autor, generalmente éste solicita que se indique el número de filas y columnas que tendrá la tabla. Es muy importante, además, que si la herramienta lo permite se marquen en la tabla las celdas que corresponden a encabezados. No se debe, en ningún caso, distinguirlas únicamente marcándolas con negrita o con un color diferente al del resto del contenido de la tabla. También resulta esencial no combinar celdas, ya que esto dificulta la comprensión del contenido, especialmente a personas que emplean un lector de pantalla.

3.7. Generación de espacios en blanco

Cuando se genere contenido digital y se desee separar los elementos (por ejemplo, provocar más espacio en los párrafos o centrar un título), se deben emplear las propiedades de formato que ofrezca el CMS.

Por ejemplo, resulta una mala práctica pulsar varias veces la tecla espaciadora o la de retorno de carro (“enter”), ya que dificulta la lectura de documentos a quienes acceden a la información con un lector de pantalla, ya que les verbaliza esta información

3.8. Correcta ortotipografía

Uno de los aspectos esenciales para comprender cualquier contenido es el uso correcto de la ortotipografía, puesto que, por ejemplo, los errores mecanográficos dificultan la lectura a quienes acceden a los contenidos digitales haciendo uso de un producto de apoyo, como sería un lector de pantalla o un software de reconocimiento de voz. También genera una barrera de accesibilidad el uso del signo @ para hacer referencia a ambos sexos, puesto que los lectores de pantalla no saben interpretarlo en este sentido. Por tanto, antes de difundir un contenido digital, resulta esencial revisar que la ortotipografía y la gramática son correctas. En ocasiones, en la herramienta de autor se integra una opción para revisar ortografía y gramática, pero en caso de no encontrarse esta, la solución pasa por pegar el contenido en un procesador de textos para revisarlo antes de publicar.

3.9. Contenidos de fácil lectura

La lectura fácil es una técnica de redacción de textos que resulta de gran valor para personas con dificultades en la lectura. “las adaptaciones de textos a lectura fácil no deben considerarse textos menores o mermados o, peor aún, para ciudadanos de segunda categoría. El objetivo es que todas las personas tengan acceso a contenidos escritos (García, 2012).

En la citada norma técnica UNE 153101:2018 EX. “Lectura fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos”, se aportan las técnicas que se deben tener en cuenta para la redacción de textos de fácil lectura. A continuación, se describen algunas de ellas, aunque se aconseja adquirir el estándar para conocer todas las técnicas que se han de contemplar, los ejemplos que ayudan a su comprensión y la metodología aplicable para la validación de los contenidos con los colectivos beneficiarios:

1. **Redacción de las frases:** se deben redactar frases simples, empleando el presente de indicativo siempre que sea posible y expresando una única idea por frase; las oraciones han de ser afirmativas, a excepción de que se transmitan prohibiciones sencillas.
2. **Vocabulario:** Se debe crear un glosario en el documento con la definición de los términos que puedan ser complejos de entender. Además, no se deben emplear palabras de otros idiomas, especialmente si su uso no está muy generalizado, tampoco se deben emplear palabras abstractas.
3. **Uso de la mayúscula y de los números:** se debe utilizar la mayúscula inicial únicamente al principio de un párrafo o un título, después de punto o en nombres propios; los números deben escribirse en cifras, evitando aquellos que sean muy largos (en ese caso, es mejor escribirlos con letras).
4. **Uso de los signos de puntuación:** se debe utilizar el punto y aparte para separar frases u oraciones que presenten ideas diferentes, no debiéndose emplear el punto y seguido (en este caso se ha de sustituir por un punto y aparte o por una conjunción); no se debe utilizar el punto y coma (;), ni puntos suspensivos (…), ni etcétera (etc.).
5. **Estructura global del documento:** se debe incluir una estructura de títulos representativos del contenido que encabezan, contemplando características de formato que ayuden a distinguirlos del resto del texto y aplicando correctamente los niveles jerárquicos; Además, se debe evitar romper capítulos, apartados o bloques de texto en varias páginas (tampoco imágenes).
6. **Formato del documento:** debe contemplar márgenes amplios, interlineado a 1,5, texto a la izquierda (no justificado), y fuente entre 12 y 16 puntos (dependiendo del tipo).
7. **Uso de imágenes:** se deben incluir sólo imágenes que ayuden a la comprensión del texto y cuya nitidez sea alta.

3.10. Publicación de contenidos en plataformas de redes sociales

Cuando las universidades empleen las plataformas de redes sociales para publicar mensajes, se deben explorar las características que existen para que el contenido sea más accesible: integración de textos alternativos a imágenes, subtitulado y audiodescripción de vídeos, etc. Por ejemplo, Twitter dispone de funcionalidades que permiten describir las imágenes que se publican en esta red social y Youtube facilita la integración de subtítulos en los vídeos.

Además, se deben proporcionar mecanismos para que cualquier persona pueda acceder a la información relevante sin necesidad de depender de una plataforma de redes sociales cuya accesibilidad, en ningún caso, puede ser

controlada por la universidad. No se trata de dejar de utilizar las plataformas de redes sociales, cuyo uso está muy extendido, sino de emplear las herramientas institucionales para difundir la misma información.

4. RECOMENDACIONES DIRIGIDAS A GESTORES DEL ENTORNO UNIVERSITARIO

Una vez revisados los estándares que los profesionales encargados del diseño y mantenimiento de servicios digitales han de tener en cuenta con el fin de potenciar la inclusión en la universidad y las pautas básicas que se deben aplicar en el proceso de producción de contenidos digitales accesibles, se recoge un conjunto de recomendaciones orientadas a perfiles profesionales dedicados a la gestión, debido a su influencia en la toma de decisiones en relación con las TIC del entorno universitario.

Estas recomendaciones forman parte de un "decálogo de buenas prácticas asociadas a la gestión de entornos de aprendizaje inclusivos", recogido en una asignatura específica sobre accesibilidad que la autora del presente capítulo imparte dentro de un máster dirigido a la formación en diseño tecnopedagógico de los profesionales vinculados al entorno e-learning (Universidad Isabel I, 2018):

1. Contemplar la accesibilidad en los requisitos de desarrollo de los nuevos servicios TIC que se vayan a integrar en el entorno universitario (por ejemplo, plataforma e-learning, sistema de videoconferencia, biblioteca virtual, etc.). De este modo, se disminuyen notablemente los costes asociados a la accesibilidad.
2. Formar en accesibilidad a los profesionales encargados del desarrollo de las tecnologías que se integrarán en el entorno universitario (diseñadores, informáticos, docentes, periodistas, personal de administración, etc.).
3. Realizar diagnósticos de accesibilidad en las diferentes fases del desarrollo, implicando, en la medida de lo posible, a consultores con discapacidad para la evaluación.
4. Redactar procedimientos dirigidos al personal que contribuya a la generación de contenidos digitales accesibles: por ejemplo, integrar los requisitos de accesibilidad en un manual dirigido a docentes para la creación de materiales educativos digitales.
5. Contratar un servicio externo orientado a la certificación de la accesibilidad de los servicios universitarios basados en TIC que se base en los estándares de referencia.

6. Realizar test con usuarios con capacidades diferentes, contando con personas con discapacidad, mayores, estudiantes de diferentes países de procedencia, etc.
7. Integrar la accesibilidad en las materias que se impartan en la universidad para que este conocimiento llegue a los estudiantes. De este modo se estará contribuyendo con la concienciación y difusión del conocimiento en materia de inclusión.
8. Contemplar la accesibilidad en la selección de los recursos educativos y herramientas externas de las que se vaya a hacer uso en la universidad: plataforma e-learning, libros electrónicos, blogs, wikis, etc.
9. Establecer canales para la recogida de la experiencia de usuario de los servicios TIC. Dar respuesta a las inquietudes transmitidas mediante los canales establecidos.
10. Contratar a docentes y otros profesionales con discapacidad, así como ofrecer descuentos en las matrículas de colectivos vulnerables. De este modo, la universidad se nutrirá de la experiencia de personas con necesidades especiales para la mejora continua de sus servicios TIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adobe (s.f.). Adobe Acrobat X Creating Accessible PDF Files from Microsoft Word. Recuperado de http://www.adobe.com/content/dam/Adobe/en/accessibility/products/acrobat/pdfs/acrobat-x-accessible-pdf-from-word.p df

CERMI (2015). *Tecnologías Educativas Accesibles*: *Guía de recursos*. Recuperado de https://www.cermi.es/es/colecciones/gu%C3%ADa-de-tecnolog%C3%ADas-educativas-accesibles

EN 301 549 V2.1.2 (2018-08) *Accessibility requirements suitable for public procurement of ICT products and services in Europe.*

García, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad. 1ª edición: noviembre. Recuperado de: http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf

González-Perea, L. (2018). *La accesibilidad de los medios de comunicación digitales en España: responsabilidad de los periodistas en la generación de contenidos inclusivos.* index.comunicación, 8(1), 225-253. Recuperado de http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/396

Hipertextual (2013). *Entendiendo HTML 5. Guía para principiantes*. Recuperado de https://hipertextual.com/archivo/2013/05/entendiendo-html5-guia-para-principiantes/

Microsoft (2016). *Creating accessible Word documents*. Recuperado de http://office.microsoft.com/en-us/word-help/creating-accessible-word-documents-HA101999993.aspx#_Toc275414994

Microsoft (2016): *Make your PowerPoint presentations accessible*. Recuperado de https://support.office.com/en-us/article/Make-your-PowerPoint-presentations-accessi-

ble-6f7772b2-2f33-4bd2-8ca7-dae3b2b3ef25?CorrelationId=1035205d-e903-421f-9de9-ba98dc8752ab&ui=en-US&rs=en-US&ad=US

Moreno López, L. (2012). *Consejos para crear un documento Microsoft Word 2010 accesible*. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de http://sphynx.uc3m.es/~l-moreno/ComoElaborarWord2010AccesibleLourdesMorenoLopezUC3M_SC.pdf

Persson, H.; Åhman, H.; Yngling, A. A. y Gulliksen, J. (2015). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts-one goal? On the concept of accessibility-historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society,* 14(4), 505-526

Revilla, O. y Carreras, O. (2018). *Accesibilidad web. WCAG 2.1 de forma sencilla*. Itákora Press. ISBN: 978-84-09-04489-4

Rodríguez-Ascaso, A. y Martínez-Normand, L. (2011). *Guía sobre normalización en la accesibilidad de las TIC.* Madrid: Centac. Recuperado de http://www.centac.es/?q=es/node/383

Twitter (2016). Imágenes accesibles a todos. En Blog Twitter. Recuperado de: https://blog.twitter.com/official/es_la/a/es/2016/im-genes-accesibles-a-todos-en-twitter.html

UNE 66181:2012. Calidad de la formación virtual.

UNE 71362:2017. Calidad de los materiales educativos digitales.

UNE 153101:2018 EX. Lectura fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos.

Universidad Isabel I (2018). Máster en Diseño Tecnopedagógico (E-Learning). Usabilidad e Infoaccesibilidad. Unidad didáctica 1. Atención a estudiantes con necesidades especiales: contemplando la diversidad. [Material de clase].

W3C (2018). *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG) 2.1. Recuperado de http://www.w3.org/TR/WCAG21/

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD: EL PAPEL DEL PROFESORADO

Cecilia Simón Rueda
Rafael Carballo Delgado

Cada una de las personas que conforman la comunidad universitaria tiene un papel importante a la hora de hacer realidad el derecho a una educación inclusiva de todo el estudiantado en una etapa educativa tan relevante como es la de la educación superior. El profesorado es una de ellas y, entre sus funciones, están las relacionadas con ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los alumnos y alumnas. Por ello, se debe partir de una premisa: el estudiantado es diverso y sus necesidades también. Esto supone que el docente tiene que disponer de competencias que le permitan articular con equidad el aprendizaje y la participación de todos ellos y ellas, en el marco de la red de apoyos que la Universidad debe construir dentro y fuera de los centros. ¿Qué se espera del profesorado?, ¿de qué competencias estamos hablando y cómo contribuir a mejorar su práctica docente en un contexto complejo como es el de la Universidad? Estas cuestiones son las que guiarán las reflexiones que se presentan en este capítulo.

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO RESPONSABILIDAD COLECTIVA

La educación inclusiva es un derecho de todo el alumnado a lo largo de todas las etapas educativas y, en este momento, se reconoce como un reto internacional. De hecho, es el Objetivo nº 4 de los 17 recogidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la ONU en 2015 [1]: "*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*". Esto supone atender a todas las etapas educativas, entre ellas la educación superior. Así, entre las metas para alcanzar este objetivo se encuentra: "4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria". Pero la educación es una respon-

[1] https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

sabilidad compartida. Si bien los gobiernos son los principales responsables de ella, todos los actores, no solo los docentes, tienen un papel importante en la mejora de los sistemas y entornos educativos, como son las propias instituciones implicadas en la educación, los estudiantes, las familias, las organizaciones nacionales e internacionales, los prestatarios del sector privado, la sociedad civil o los medios de comunicación (UNESCO, 2017). Sin embargo, como también señaló la UNESCO en 2005, hacer realidad este derecho requiere no solo de cambios o proyectos aislados, sino de una transformación de los sistemas y entornos educativos, en el caso que aquí nos ocupa, de la Universidad. De acuerdo con Ainscow, Booth y Dyson (2006), entendemos la educación inclusiva como un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso. Por este motivo, la transformación de un entorno educativo como es el universitario requiere de un cambio sistémico que afecta a todos los "niveles" de la institución, es decir, a su cultura, políticas y prácticas. En estos elementos se pueden encontrar los factores que facilitan este proceso, pero también las barreras y, en este sentido, los ámbitos hacia donde deberán ir dirigidos los objetivos de mejora de la misma (Thomas, 2016). Por tanto, las acciones del docente están vinculadas a otros factores como son las políticas y la cultura de la Universidad. De la misma forma, todas las personas, por ejemplo, de una facultad, están implicadas en este proceso, como es el caso del estudiantado o del personal de administración y servicios, cuya actuación tiene una gran relevancia a la hora de construir contextos inclusivos. Todos los servicios deben ser recursos accesibles para todas las personas. Centrando nuestra atención en el profesorado, el mismo necesita disponer de una serie de competencias para desarrollar una docencia que responda a las necesidades de todos sus estudiantes. Para ello, requiere de la colaboración de otras personas de su centro y de fuera del mismo, pues no puede ser una tarea que pueda realizarse en solitario. Es fundamental contar con una red amplia de apoyos (Booth y Ainscow, 2015; Simón y Echeita, 2013) dentro del aula y el centro, y de la que formen parte diferentes servicios universitarios, como señalaremos más adelante. También queremos remarcar que, cuando hablamos de educación inclusiva en este contexto, estamos haciendo referencia a una preocupación por *todo el estudiantado* de la Universidad, reconociendo y valorando la diversidad existente (capacidades, procedencia, género, situación socioeconómica, contexto cultural, edad, orientación sexual, motivaciones, salud, etc.) (Arias, Simón y AA.VV., 2018). En coherencia con lo apuntado por la UNESCO (2005), se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que todos y todas, sin restricciones, limitaciones ni

eufemismos respecto a ese todos, tengan oportunidades equiparables y de calidad para su aprendizaje y participación (Echeita, 2017).

Dentro del colectivo de estudiantes universitarios encontramos grupos que, por diferentes motivos, pueden encontrarse en una situación de riesgo a procesos de exclusión educativa. Entre esos colectivos, sin duda, se encuentra el alumnado con (dis)capacidad (Huete, Quezada y Caballero, 2016; Moriña, 2017). Pero también podemos encontrar otros grupos de alumnos y alumnas, especialmente vulnerables por causas vinculadas, por ejemplo, a situaciones personales y sociales (Devos, 2012; Hughes, 2015).

No entramos aquí en el relevante debate sobre la realidad de estudiantes que, pudiendo llegar a la Universidad, no lo logran por razones ajenas a sus competencias, lo que conecta con la importancia de las políticas de equidad en este sentido. Este es un aspecto importante a considerar al hablar de inclusión en este contexto. Como señalamos en la introducción, aunque en este capítulo nos centremos en las competencias que requiere el profesorado para crear entornos inclusivos y en los procesos de formación en este sentido, es importante tener muy presente el marco general que acabamos de mostrar.

2. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como ya ha señalado Echeita (2017), hablamos de educación inclusiva porque la educación que se desarrolla en muchos centros educativos (desde infantil hasta la Universidad) no cuenta con suficientes estrategias, formas de organización y modos de enseñar y evaluar variados y diversificados, que permitan el aprendizaje, al más alto nivel y rendimiento posible, de todo el estudiantado. Lo que requiere de un *aprendizaje personalizado*, tal y como nos propone Coll (2016). En este sentido, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en *la Observación General nº 4 (2016) sobre el derecho a una educación inclusiva*, señala que las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad para acceder a una educación inclusiva pueden estar relacionadas con numerosos factores, entre ellos: “e) La falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, lo que incluye la capacitación insuficiente de todo el personal docente” (p.2). No hay lugar a dudas de la incidencia del docente en la experiencia académica del alumnado, por lo que, entre otras cosas, es necesario prestar atención a sus competencias para facilitar la presencia, el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes. Pero, esto no es una realidad ajena a los docentes universitarios. Ellos mismos reconocen la importancia que tienen sus actuaciones en estas trayectorias (Becker y Palladino, 2016) e identifican algunas de las limitaciones que tienen para poder satisfacer las necesidades de determi-

nados estudiantes, por ejemplo, las de aquellos que presentan alguna (dis)capacidad (Moriña y Carballo, 2018). No solo señalan carencias en su formación para desarrollar prácticas educativas inclusivas, sino también sobre otros aspectos como la normativa de las universidades en las que trabajan y los servicios con los que cuentan para recibir apoyo a la hora de atender las necesidades de sus estudiantes (Lombardi, Vukovic y Sala, 2015). En diferentes estudios se ha mostrado como los propios docentes reclaman a las universidades una mayor oferta formativa que les ayude a construir entornos más inclusivos. El propio profesorado demanda una mayor información sobre los servicios de apoyo y asesoramiento para los docentes y el estudiantado, así como sobre la normativa universitaria que regula los derechos de estos últimos (García, Herrera-Seda y Vanegas, 2018; Gelbar, Madaus, Lombardi, Faggella-Luby y Dukes, 2015; Phillips, Terras, Swinney y Schneweis, 2012).

Por otro lado, desde la perspectiva del alumnado que se encuentra en situaciones de especial vulnerabilidad, en la actuación docente pueden encontrarse barreras para su aprendizaje y participación. En este sentido, es preciso señalar que el ámbito en el que encontramos más investigaciones es el relacionado con las experiencias del alumnado universitario con (dis)capacidad. Entre las dificultades que estos identifican en los docentes destacan las siguientes (Holloway, 2001; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Mutanga, 2018; Yssel, Pak y Beilke, 2016): a) las relacionadas con las actitudes negativas; b) la falta de formación sobre cómo dar respuesta a las necesidades de los estudiantes; c) barreras en el currículo como la falta de flexibilidad, la baja predisposición para ajustar métodos y materiales, falta de métodos activos y participativos metodologías que no permiten una plena participación por parte de todos y todas, uso inadecuado o insuficiente de los recursos tecnológicos que pueden servir de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, materiales y evaluaciones poco accesibles y ajustadas a la diversidad de formas de expresar lo que saben. Aspectos, todos ellos, que señalan la necesidad de una actuación coherente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), en la línea de lo mostrado en otro capítulo de este libro. En otros estudios en los que se recogen las opiniones de diferentes colectivos de estudiantes se señalan necesidades de mejora en la misma dirección, como son las relacionadas con la accesibilidad de espacios y materiales, el análisis de las necesidades individuales o la organización de grupos heterogéneos en el aula para favorecer el aprendizaje de una forma cooperativa (Sandoval, Simón y Márquez, 2019).

¿Cómo ayudar a superar las barreras que se encuentran en la actuación docente? Como hemos señalado al comienzo del capítulo y teniendo en cuenta que no es una responsabilidad única del profesorado, ahora centraremos nuestra atención en las competencias necesarias para la creación de entonos inclusivos. Existen diferentes vías y recursos que pueden contribuir a esta finalidad. En este capítulo reflexionaremos en torno a algunas propuestas como son los

cursos y programas que las universidades ofrecen al personal docente e investigador, pero también se considerarán otras posibilidades para esta formación como pueden ser las fundamentadas en la cooperación entre docentes.

2.1. Competencias docentes para una educación inclusiva

El desarrollo docente (para un análisis de las connotaciones de este término en el contexto universitario ver Madinabeitia y Fernández, 2017), es una de las condiciones importantes que cuidan los centros que se preocupan por la inclusión de todo su alumnado en todas las etapas educativas (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Pantić y Florian, 2015; Thomas y May, 2010). Incluso el propio estudiantado universitario pide que se inviertan mayores esfuerzos en los procesos de capacitación del profesorado de esta etapa educativa (Moriña, Cortés-Vega y Molina, 2015). ¿Pero qué debe saber el docente? En este apartado analizaremos el perfil competencial del docente universitario para facilitar los procesos de educación inclusiva. La consideración de este perfil puede ser útil a la hora de diseñar actividades formativas o para reflexionar en torno a las diferentes estrategias que pueden contribuir a este fin. En el marco de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se vuelve necesaria la utilización de otro tipo de metodologías más dinámicas, el uso de las TIC como recurso de enseñanza, una mayor interacción entre profesorado y estudiantes o nuevas formas de evaluar (Fernández Batanero, 2011). Ello supone que se ha de contar con una serie de competencias profesionales para diseñar y guiar procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a estas exigencias. Las demandas de la realidad educativa actual requieren de un proceso centrado en el estudiante como persona única y diferente, que aprende de una determinada manera y que tiene unas experiencias y unos conocimientos concretos. Ante esto, el profesorado debe disponer de las competencias necesarias para dar respuesta a todos y cada uno de estos perfiles únicos, en lugar de presuponer que todo el alumnado es igual y que una única forma de enseñar o evaluar es válida para todos y todas. Se requiere, por tanto, diseñar el proceso de enseñanza pensando en el aprendizaje de todo el alumnado, ayudándole a resolver sus dificultades, guiando y supervisando su aprendizaje (Zabalza, 2009). En este marco, como señala Coll (2016), hablar de *aprendizaje personalizado* o *personalización del aprendizaje* (también aplicado a la enseñanza universitaria –ver, por ejemplo, Keppler, 2014–), introduce una serie de elementos que pueden contribuir a este debate. Como recoge este autor, personalizar el aprendizaje implica reconocer al aprendiz la capacidad de decisión y control sobre lo que se hace y cómo se hace. Lo que requiere darles voz y ofrecerles la posibilidad de elección sobre lo que aprenden, cuándo y cómo lo aprenden. En un entorno

educativo personalizado, el ritmo de aprendizaje, los objetivos, los contenidos y la metodología pueden ser diferentes para los aprendices.

Por su parte, Zabalza (2010) propone diez competencias clave que el profesor universitario en general ha de tener para desarrollar una actividad docente de calidad: 1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2. Seleccionar y preparar los contenidos; 3. Competencia comunicativa; 4. Manejo de las nuevas tecnologías; 5. Diseñar la metodología y organizar las actividades; 6. Comunicación y relación con los alumnos y alumnas; 7. Utilizar la tutorización como oportunidad para guiar el desarrollo del alumnado; 8. Realizar una evaluación adecuada para obtener información sobre la evolución y el aprendizaje de los y las estudiantes; 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza y 10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo. Pero si ahora atendemos a las competencias que se han propuesto al pensar en un profesorado atento a la diversidad de su alumnado, como cabe esperar, en esencia, coinciden: "un buen docente lo es para todos los estudiantes". A continuación, señalamos algunas reflexiones realizadas al respecto, con la finalidad de identificar algunos aspectos sobre los que se hace especial hincapié al hablar de competencias para una educación inclusiva. Con esta finalidad puede ser útil el proyecto realizado por la Agencia Europea para la Necesidades Educativas y la Educación Inclusiva (AENEEI, 2011) titulado "*Teacher Education for Inclusion*"[2]. Entre los resultados de este trabajo se elaboró un "Perfil de competencias de un profesorado para la inclusión" estructurado alrededor de cuatro *valores nucleares*, de los cuales se desprenden un conjunto de *áreas de competencia* que articulan los conocimientos, procedimientos y actitudes esenciales para cada una de ellas:

- *Valorar la diversidad del alumnado*: las diferencias en el aprendizaje son consideradas un recurso y un valor educativo.
- *Apoyar a todos los aprendices:* el profesorado tiene altas expectativas respecto al rendimiento de todo su alumnado.
- *Trabajar con otros*: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todo el profesorado debe desarrollar.
- *Cuidar el desarrollo profesional*: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe asumir la responsabilidad de su formación permanente a lo largo de su vida profesional.

Cabe destacar en esta propuesta la importancia de "valorar la diversidad", de forma que se convierta en un valor, en un recurso para el profesorado a la vez que una oportunidad para revisar la práctica docente y enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005). Fernández Batanero (2011) destaca algunos aspectos que deberían caracterizar la actuación docente para responder

[2] https://www.european-agency.org/projects/te4i

a las necesidades de todos sus estudiantes, que conforman lo que denomina "perfil de competencias del profesorado universitario" (ver Tabla 1) y que se encuentran en la línea de otras propuestas como la de Maldonado (2018).

Tabla 1. *Perfil de competencias del profesorado universitario para enseñar a todo el alumnado sin exclusiones*

FORMAS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR	OBJETIVOS	COMPETENCIAS
Énfasis en la relación Transmitir una comprensión genuina y la aceptación de los sentimientos y posturas del alumno.	*Confianza* *Crear un clima de confianza.*	Escucha activa y empáticamente. Indaga abiertamente acerca de preocupaciones sobre situaciones concretas.
Énfasis en la información El profesor solicita al alumno información sobre sus conocimientos, sus progresos y sobre sus expectativas.	*Asesoramiento* Planificar la docencia a la medida del alumno, y de que dicho plan se basa en un conocimiento correcto y suficiente.	Valora con el alumno la formación y condiciones para desarrollar la docencia. Orienta sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados.
Enfoque facilitador El profesor acompaña al alumno a través de un repaso razonablemente profundo de sus intereses, competencias, ideas y creencias en relación con la materia.	*Ofrecer alternativas* Ayudar a considerar puntos de vista alternativos para propiciar el diálogo.	Induce la expresión de puntos de vista personales. Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo. Presenta múltiples puntos de vista sobre un mismo problema.
El profesor como modelo Comparte sus experiencias, actitudes y emociones apropiadas al caso o situación.	*Motivar* Animar a asumir los riesgos necesarios y a sobreponerse a las dificultades.	Comparte sus experiencias solo para destacar el valor del aprendizaje en el trabajo a partir de experiencias de éxito o fracaso difíciles, y como factor motivador.

FORMAS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR	OBJETIVOS	COMPETENCIAS
Ponerse en el lugar del alumno Estimula la reflexión y el pensamiento crítico para desarrollar el propio potencial personal y profesional.	*Promover la iniciativa* Animar a iniciar acciones y cambios constructivos por iniciativa propia.	Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc. Comenta las estrategias. Expresa su confianza en las decisiones que han sido adoptadas cuidadosamente. Anima a desarrollar el propio potencial e ilusiones, etc.
Colaborar con los compañeros	*Colaborar* Facilita la colaboración y reflexión sistemática –personal, interindividual, en grupo y a nivel organizativo–.	Fomenta el trabajo cooperativo y colaborativo entre el profesorado y el alumnado.
Desarrollar valores interculturales	*Valorar* Facilitar valores de las diferentes culturas de los alumnos.	Fomentar el interculturalismo. Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos.

Fuente: Tomado de Fernández Batanero (2011, p. 142-143).

Teniendo en cuenta que la responsabilidad en el desarrollo profesional continuo es uno de los elementos definitorios del perfil competencias de un profesorado para la inclusión (AEDNEEI, 2011), a continuación, vamos a analizar algunas de las vías de formación que pueden contribuir a este propósito.

2.2. Propuestas para contribuir a la mejora de la práctica docente desde la formación

Las instituciones preocupadas por la inclusión cuidan a su profesorado, prestan atención a los necesarios espacios de reflexión, promueven la colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, facilitan el

trabajo colaborativo entre el profesorado para tareas vinculadas a la mejora de los procesos de enseñanza, y promueven entornos de aprendizaje comunitario (Ainscow, et al., 2001; Murillo y Krichesky, 2015; Pantić y Florian, 2015). Los centros que podemos considerar eficaces ponen en el centro de su política educativa, recursos e incentivos para llevar a cabo actividades de formación y desarrollo profesional acorde con las necesidades detectadas. Sabemos que el docente debe ser un profesional reflexivo, que analiza de forma continua y crítica su actuación, con la finalidad de mejorar día a día, lo cual contribuye en sí mismo a mejorar sus prácticas (Schön, 1992). Sin embargo, la Universidad debe crear espacios que faciliten esta reflexión y el desarrollo de las competencias que hemos mencionado en el apartado anterior. Estos pueden organizarse a diferentes niveles, individual, departamental e institucional (Thomas y May, 2010). A continuación, y sin pretender hacer una revisión de todas las posibles estrategias, recursos o vías de formación docente, haremos referencia a dos de ellas. Una es la más "tradicional" y utilizada con frecuencia en las universidades, como son los programas o cursos de formación específicos. Una segunda, basada en la colaboración (entre docentes y entre estos y otros profesionales), que puede servir como ejemplo de otras vías alternativas que ayudan de forma efectiva a esta finalidad. Merece la pena cuidar estos espacios pues, aunque aquí estemos hablando de atender a las necesidades de todos los estudiantes, cuando se introducen cambios pensando en un determinado colectivo, estos pueden terminar beneficiando a todos los compañeros y compañeras. Sin embargo, la participación en estos espacios está condicionada por diversos factores que es necesario tener en cuenta. El profesorado universitario, además de la docencia, asume otras funciones como las relacionadas con la investigación y la gestión. Pero la disonancia surge cuando se otorga un peso mayor a la actividad investigadora que a la calidad de su actividad docente (por ejemplo y no solo, en los procesos de acceso y promoción del profesorado). A este respecto, Rodríguez Espinar (2018, p.21) señala que "es necesario repensar *el traditional tenure system* eliminando la clara distinción de primacía entre investigación y docencia que hasta ahora lo sustenta". Asimismo, consideramos pertinentes las reflexiones de Madinabeitia y Fernández (2017), cuando hacen referencia al desafío actual de enfatizar el rol docente, el cual pasa por promover la mejora de su práctica. A este respecto, señalan que la reinterpretación de lo que se viene llamando formación o desarrollo docente debería ir vinculada a la adopción de otros conceptos, como el de desarrollo educacional, desde cuya perspectiva "la mejora de la calidad pasa por la intervención sinérgica y compleja a distintos niveles y que, en consecuencia, las estrategias a desarrollar por las instituciones de educación superior deben pensarse, diseñarse y evaluarse desde esta perspectiva holística" (p. 102).

De la misma forma, la sobrecarga de tareas o las exigencias cada vez mayores a las que se ven sometidos los profesores y profesoras no hace sino difi-

cultar las posibilidades de un desarrollo profesional continuo en los aspectos que estamos señalando (Bozu e Imbernón, 2016). Esta realidad, teniendo en cuenta que la formación del profesorado es voluntaria, introduce factores que, además de otras circunstancias profesionales y organizativas de los centros, pueden condicionar la participación en cursos, programas de formación pedagógica u otras acciones como las que veremos a continuación (Más Torelló, 2011).

2.2.1. Programas y cursos

La formación del profesorado de las universidades tiene lugar, entre otros ámbitos, en las propias instituciones de educación superior. Las universidades cuentan con servicios dedicados a la creación e impartición de cursos y programas de formación permanente. Si revisamos la oferta existente en muchas de estas instituciones, lo que encontramos, en gran medida, son cursos y, dentro de ellos, hay una oferta muy limitada de los centrados en el desarrollo de pedagogías inclusivas (Carballo, 2016). Desde nuestro punto de vista, esta formación debería ser transversal a todos los cursos o programas cuyo objetivo es mejorar las competencias docentes, y no tanto basarse (o al menos no exclusivamente) en "cursos específicos" sobre determinados aspectos relacionados con esta temática. Como ya señalamos anteriormente, no tendríamos que hablar de un perfil del profesorado para la inclusión, sino simplemente un perfil de un profesorado para ser buen docente, en la medida, como decíamos, "un buen docente lo es de todo su alumnado". Si bien se podría pensar que los profesores y profesoras universitarias no reciben la formación pedagógica suficiente para que su docencia responda a las necesidades de todo su alumnado (Zabalza, 2009), no todos ellos y ellas carecen de estas competencias. Pero para que sus prácticas sean eficaces, estructuradas, atentas a la creación de un buen ambiente de aprendizaje, empleando métodos y recursos diversos y adecuados a la diversidad del alumnado y realizando un seguimiento de su evolución, es necesario, como ya hemos mencionado, disponer de determinados conocimientos y estrategias.

Las experiencias de formación de profesorado, tanto en el contexto nacional como internacional, se han ocupado, en gran medida, del análisis de los sistemas de formación docente (Mas Torelló, 2011), las competencias para el EEES (Margalef y Álvarez, 2005), la formación pedagógica en general (Ion y Cano, 2012) o para el uso de las TIC en particular (Cabero, 2004, 2014). Existen algunos estudios que muestran el diseño y desarrollo de procesos de formación específicos para capacitar al profesorado universitario para atender a las necesidades de todo su alumnado (Castellana y Sala, 2006; Debrand y Salzberg, 2005; Dotras, Llinares y López, 2008; Hockings, Breet y Terentjevs, 2012; Moriña y Carballo, 2017; Murray, Lombardi, Seely y Gerdes, 2014; Simpson, 2002), aunque en menor medida que en etapas previas a la Universidad (Durán y Giné, 2012;

Gürsel, 2007; Kurniawati, De Boer, Minnaert y Mangunsong, 2016; Sharma, Forlin y Loreman, 2008). Del mismo modo, los trabajos centrados en la atención a todos los alumnos y alumnas de manera general o, por ejemplo, a la diversidad cultural son menos numerosos en comparación con aquellos dedicados a la formación de profesorado para la atención al alumnado con (dis)capacidad. Nuevamente insistimos que, más que cursos específicos relacionados con cómo responder a las necesidades de todos los y las estudiantes o centrados en colectivos específicos, las competencias de un profesorado "inclusivo" deberían contemplarse en cualquier formación encaminada a mejorar las competencias docentes del profesorado, en este caso, universitario.

La revisión realizada al respecto muestra, en muchas ocasiones, que esta formación se centra en aspectos relacionados con la (dis)capacidad, modelos de comprensión de la misma, legislación universitaria reguladora de los derechos del alumnado y procesos y servicios de atención a la diversidad (Carroll, Forlin y Jobling, 2003; Dotras et al., 2008; Moriña y Carballo, 2017). Pero también encontramos otros que incluyen estrategias de enseñanza favorecedoras de los procesos de inclusión, diseño universal para el aprendizaje, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, apoyo conductual positivo (Dotras et al., 2008; Moriña y Carballo, 2017; Sharma et al., 2008; Simpson, 2002), métodos de evaluación adecuados a la diversidad del estudiantado, etc. (Gürsel, 2007). En cualquier caso, los procesos de evaluación de las experiencias de formación en relación con la construcción de entornos más inclusivos han mostrado efectos positivos en el profesorado que participa en ellas. Por un lado, se percibe un cambio de actitudes, una valoración más positiva de la diversidad de su aula o una mayor sensibilización respecto a la necesidad de dar una respuesta inclusiva (Kurniawati et al., 2016), más predisposición para atender a las demandas de todos los alumnos y alumnas y un aumento del compromiso por resolver sus dificultades y fomentar la inclusión en el grupo (Dotras et al., 2008; Gürsel, 2007; Sharma et al., 2008). Por otro lado, se reconoce que disponen de mayores conocimientos teóricos y prácticos sobre metodologías de enseñanza y evaluación inclusivas (Srivastava, De Boer y Pijl, 2015), disminuyendo su sensación de frustración y aumentando su percepción de competencia para poder proporcionar una actuación docente que responda a las necesidades de todos los y las estudiantes (Carroll et al., 2003; Moriña y Carballo, 2017).

Finalmente, estos estudios muestran que la participación en estos procesos de formación contribuye a que el profesorado sea más consciente de la necesidad de cuidar su formación continua como parte necesaria de su actividad. Pero, para ello, también consideran necesario que haya un mayor reconocimiento de estas acciones y más facilidades por parte de la institución para que el profesorado pueda participar en ellas.

2.2.2. La colaboración entre docentes como recurso para el desarrollo profesional

El apoyo entre docentes en sus diversas formas (reflexión y diseño conjunto de las asignaturas, observación en el aula, co-docencia, orientaciones para la resolución de situaciones complejas, etc.) es una estrategia de gran valor para que el profesorado pueda trabajar con todo el alumnado del aula y mejorar su práctica (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013; Thomas y May, 2010). Se trata, en definitiva, de reconocer y utilizar al servicio de los docentes sus propias fortalezas. Como ya han señalado Ainscow y West (2008), los propios centros tienen mucho más conocimiento a su disposición del que usan y, con mucha frecuencia, la experiencia, el saber que ya tienen los propios docentes, por ejemplo, en relación con cómo hacer sus prácticas más inclusivas, no se aprovecha. El problema es que, en muchas ocasiones, este conocimiento y experiencia no se reconoce y valora, o no se generan oportunidades para compartirlo, ni se dispone de espacios o tiempos para ello, etc. En este sentido, en el marco del objetivo de este capítulo, el trabajo colaborativo de los docentes puede contribuir a mejorar sus competencias a la hora de trabajar con la diversidad existente en sus aulas. En último término, las maneras de "formalizarlo" pueden ser de naturaleza diferente, desde las reuniones entre docentes más o menos frecuentes para hablar de aspectos relacionados con la docencia, hasta la participación en proyectos de innovación docente de diversa índole o el desarrollo de espacios para compartir experiencias (ver ejemplos en Thomas y May, 2010). Tan solo, como un ejemplo de la eficacia de esta colaboración, haremos referencia a experiencias relacionadas con la denominada *Lesson study* (LS), en donde son los propios compañeros y compañeras los que colaboran juntos para mejorar las prácticas docentes de todos ellos. Se trata de un método de desarrollo profesional y pueden ser entendidas como una forma específica de investigación-acción participativa o cooperativa, diseñada para la formación y perfeccionamiento continuo de profesorado en ejercicio (Pérez, Soto y Serván, 2010). Como señalan Pérez y Soto (2010) se mejora la enseñanza en su contexto real, desde una reflexión sobre la práctica basada en evidencias, de tal forma que la investigación se constituye en la herramienta para el aprendizaje de los docentes. Por lo que, además de los beneficios en cuanto a los conocimientos pedagógicos y de contenido obtenidos, les proporciona mayor confianza y seguridad en sus competencias profesionales. Disponemos de amplias evidencias que muestran la eficacia de las LS para el desarrollo profesional en todas las etapas educativas (Elliott, 2016; Soto, Serván, Pérez y Peña, 2015) incluyendo la educación superior (Calvo, Braga y Fueyo, 2018, Soto, Serván y Caparrós-Vega, 2016: Suratno, 2012; Wood y Cajkler, 2016). En las experiencias disponibles en el ámbito universitario se han utilizado tanto para la mejora de las prácticas de los docentes en general, como para la formación inicial de los futuros profesores y profesoras.

De forma muy breve (una descripción más detallada se puede encontrar en Soto y Pérez, 2015), el proceso básico del desarrollo de las LS consiste en que los docentes, organizados en equipos, a partir de la reflexión sobre su propia práctica docente (centrada en el logro de los objetivos de aprendizaje y participación de los estudiantes), planifican de forma cooperativa una lección dirigida a lograr esos objetivos. Uno de los docentes imparte la lección mientras es observado por los compañeros, posteriormente se realiza una valoración y reflexión a partir de evidencias recogidas durante la misma (por ejemplo, a través de la observación realizada por los otros profesores o profesoras del equipo u otras personas como pueden ser estudiantes) o una vez finalizada (por ejemplo, entrevistando al alumnado). Con estos datos se introducen mejoras en la lección, iniciando el proceso con otro docente del equipo, siguiendo los mismos pasos. Al cerrar el ciclo hay que evaluar lo logrado y reflexionar sobre las lecciones aprendidas (Mutch-Jones, Puttick y Minner, 2012; Pérez Gómez, Soto y Serván, 2010; Soto y Pérez, 2015) para conseguir, en nuestro caso, que todos los alumnos y alumnas hayan aprendido de forma significativa los contenidos trabajados, asegurando su participación durante el proceso. Según los objetivos e implicados se pueden introducir diferentes innovaciones (en el International *Journal for Lesson and Learning Studies* se pueden ver múltiples ejemplos de uso y desarrollo). Así, precisamente con este objetivo de asegurar que todo el alumnado aprenda y participe sin "dejar a nadie atrás", Messiou et al. (2016), partiendo de esta estructura, incorporan a los estudiantes en el proceso de recoger evidencias que ayuden a los docentes a introducir mejoras, evaluar la lección diseñada y contribuir al perfeccionamiento de la misma. Aunque esta propuesta se realiza en el marco de las etapas previas a la Universidad, también puede ser de utilidad e inspirar acciones en esta dirección en la educación superior. La colaboración entre el profesorado y las voces de los estudiantes contribuyen de forma significativa a la propia mejora docente (Messiou, 2012; Simón, Echeita y Sandoval, 2018; Susinos, Ceballos y Saiz, 2018). Precisamente, contamos con estudios en el ámbito universitario en esta misma dirección, es decir, partiendo de la voz de los estudiantes, como el de Calvo, Braga y Fueyo (2018). Teniendo en cuenta todo ello, Messiou y Ainscow (2014) proponen un proceso de investigación-acción colaborativa basado en cuatro elementos interrelacionados y que, a su vez, están estrechamente relacionados con las competencias que necesita un profesorado atento a la diversidad de su aula que mostramos anteriormente:

– Hablar de la diversidad: reflexionar sobre todos los y las estudiantes, de la diversidad existente, de la oportunidad que la misma supone para el aprendizaje del alumnado y para la mejora docente, así como la responsabilidad de articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todos ellos y ellas.

- Implicarse con los puntos de vista de los estudiantes: valorar lo que estos pueden aportar, considerándoles como un recurso valioso para la mejora de la práctica docente. Establecer mecanismos para escuchar sus opiniones e implicarles de forma activa en el proceso de investigación, en la evaluación y en la planificación de las lecciones.
- Desarrollar prácticas inclusivas: diseñar de forma cooperativa las lecciones y desarrollar las mismas siendo observado por compañeros y estudiantes con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la diversidad del alumnado.
- Aprender de la experiencia: reflexión sobre la propia práctica a partir de evidencias recogidas por parte de los implicados (profesorado y estudiantes) y delimitar las lecciones aprendidas para construir entornos inclusivos.

En definitiva, se trata de una estrategia basada en un diálogo constate entre docentes y entre estos y los estudiantes, que aumenta los niveles de confianza en las propias competencias profesionales y que se desarrolla en el contexto educativo. Pero también es un ejemplo de la importancia de la mejora de la práctica a partir de la "investigación sobre la acción". Como señalan Mandinabeitia y Fernández (2017) respecto al docente en la educación superior haciéndose eco de diferentes trabajos:

> "apoyar la profesionalización de la enseñanza mediante la investigación en clase y la investigación activa permite ofrecer oportunidades para el diálogo crítico y el debate sobre la enseñanza y el aprendizaje en escenarios institucionales y departamentales, así como promover el aprendizaje como vínculo crítico que existe entre la enseñanza, la investigación, la profesionalización y el diálogo… deben construirse con criterios encaminados a desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, entre los que cuentan integrar la excelencia, la investigación y las actividades profesionales en la docencia y el apoyo al aprendizaje de las y los estudiantes" (Mandinabeitia y Fernández, 2017, p. 103).

Los estudios realizados en el marco de estrategias de colaboración entre docentes en la educación superior, como pueden ser las LS, ofrecen resultados positivos para todos ellos y ellas, como es la mejora de sus prácticas o la confianza en las propias competencias, a la vez que rompe el "aislamiento" con el que con frecuencia trabaja el profesorado, con los consiguientes beneficios personales y profesionales que ello conlleva (Calvo et al., 2018; Wood y Cajkler, 2016; Soto et al., 2016; Suratno, 2012). Por tanto, atender, cuidar, incentivar e informar de diferentes iniciativas o proyectos con esta finalidad (promovidos por la propia Universidad o externos a la misma, dentro del contexto nacional o internacional) es esencial. Por otro lado, queremos insistir en la importancia que tiene para el desarrollo docente "saber escuchar las voces de las y los estudiantes" respecto a cómo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la

educación superior (Thomas y May, 2010). Aunque no es el lugar para ampliar esta reflexión, sí nos parece oportuno plantear ¿qué significa escuchar las voces de los estudiantes y cómo hacerlo en la Universidad? Recordemos que una de las competencias del profesorado universitario es mantener una adecuada relación con los estudiantes, y esto incluye tomar en consideración sus opiniones, inquietudes e intereses en relación con este proceso. Saber escuchar estas voces y actuar en consecuencia constituye una gran oportunidad de aprendizaje para el profesorado, en la medida que tiene la posibilidad de obtener una retroalimentación continuada de su práctica docente. Asimismo, como también apuntamos al comienzo del capítulo, la colaboración con otros profesionales de la institución como son, por ejemplo, los servicios relacionados con la atención a colectivos específicos como las personas con (dis)capacidad, entre otros, están jugando un papel muy importante en las universidades en lo que a sensibilización, apoyo y formación a los docentes se refiere (además de las acciones que llevan a cabo dirigidas a otros colectivos como los y las estudiantes, así como, dependiendo de los casos, al personal de administración y servicios) (Fundación Universia, 2016). En este marco, por ejemplo, en nuestro contexto existe la denominada Red SAPDU (Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en las Universidades) que es un grupo de trabajo que reúne a profesionales de los servicios de atención a personas con (dis)capacidad de la mayoría de las universidades españolas (https://sapdu.unizar.es/).

3. EL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS: COMPETENCIAS PARA CONTRIBUIR A LA INCLUSIÓN

En el marco del objetivo de este artículo (reflexionar sobre la formación docente para responder a la diversidad de sus estudiantes) consideramos importante llamar la atención nuevamente sobre lo señalado al comienzo de este capítulo: el derecho a una educación inclusiva es una responsabilidad de toda la comunidad universitaria. Como también hemos recogido en el apartado anterior, hablar de educación inclusiva supone hacer referencia a todas las personas que conforman la misma. Entre ellas, el personal de administración y servicios juegan un papel de gran relevancia, no siempre reconocido, en este proceso (desde la adecuación y accesibilidad de los servicios, hasta el cuidado y atención a todos los estudiantes siendo sensibles a esta diversidad). Servicios que no solo deben realizar estos cambios para ser accesibles a todas las personas, sino que también son importantes recursos para ayudar a toda la comunidad universitaria en este sentido (como los que ya hemos mencionado anteriormente). Así, por ejemplo, si hablamos de formación, deberemos conocer y responder a las necesidades que tienen estos profesionales para realizar adecuadamente su trabajo en relación con la diversidad de personas a las que atienden. En algunas uni-

versidades ya se están llevando a cabo procesos de procesos de sensibilización, formación e información a estos colectivos. Además de las cuestiones relacionadas con las actitudes hacia la diversidad o el derecho a una educación inclusiva, Díez et al. (2011), en su análisis de "buenas prácticas" en educación superior en relación con la atención al estudiantado con (dis)capacidad, señalan aspectos importantes que podrían formar parte de los procesos de formación de este personal, como la accesibilidad de documentos, materiales e instalaciones, herramientas y equipos de trabajo, diseño para todos, la comunicación positiva, etc. Asimismo, es importante atender a la importancia de disponer de espacios para reflexionar, colaborar o compartir experiencias (Makoelle y Kioko, 2014).

4. RECOMENDACIONES

Sin pretender ser exhaustivos, a continuación, se apuntan algunas líneas de actuación que pueden contribuir a fortalecer la práctica docente con la finalidad de construir entornos de aprendizaje atentos a la diversidad de sus estudiantes:

- Para facilitar el desarrollo de una docencia con una mirada más inclusiva, con los consiguientes procesos de formación continua que ello implica, la Universidad deberá buscar los medios para valorar el esfuerzo que el profesorado debe realizar y buscar, en la medida de lo posible, esquemas equiparables al reconocimiento que está teniendo la investigación.
- Reforzar que los diferentes espacios relacionados con la formación y mejora docente contemplen competencias que contribuyan al desarrollo de prácticas que respondan a la diversidad existente en la Universidad.
- Cuidar los espacios de reflexión y colaboración entre docentes como estrategia para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a todos los y las estudiantes de la Universidad sin exclusiones.
- En relación con lo anterior, reforzar la participación del profesorado universitario en los proyectos de innovación y mejora docente como vía privilegiada para que sus prácticas contribuyan de forma más eficaz a la creación de entornos más inclusivos.
- Planificar procesos de sensibilización y toma de conciencia de toda la comunidad universitaria en torno al derecho a una educación inclusiva, sus implicaciones y la responsabilidad que, en este proceso, tienen todas las personas que la conforman.
- Atender a la importancia que tienen las voces de las y los estudiantes como elementos que pueden contribuir a la mejora docente, facilitando espacios de diálogo entre estos y el profesorado con esta finalidad.
- Asegurar una adecuada coordinación entre los docentes y los servicios que atienden a diferentes colectivos de estudiantes, potenciando el papel

que también estos tienen como recursos de apoyo al profesorado, en el marco de la red de apoyos que la Universidad debe construir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEDNEEI (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-andopportunities_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid: Narcea.

Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas.* Madrid: Narcea.

Arias, S., Simón, C. y AA.VV. (2018). Una universidad comprometida, diversa, solidaria e inclusiva. En P. García, C. González y J.M. Guillem (Coords.), *Haciendo fututo. 50 años de la Universidad Autónoma de Madrid (1968-2018)* (vol. 2) (pp.110-121). Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Autónoma de Madrid.

Becker, S., y Palladino, J. (2016). Assessing Faculty Perspectives about Teaching and Working with Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *29*(1), 65-82. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1107476

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.rev.). Bristol: CSIE]

Bozu, Z., y Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente del profesorado universitario. *Revista Educación y Ciencia*, *5*(45), 94-105. Recuperado de http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/vie w/387

Cabero J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos* (195), 27-31.

-– (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1, 17*(1), 111-132. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10707.

Calvo, A., Braga G.M., y Fueyo, A. (2018) The potential of Lesson Study project as a tool for dealing with dilemmas in university teaching*. International Journal for Lesson and Learning Studies, 7*(2), 124-135. doi: 10.1108/ IJLLS-12-2017-0056

Carballo, R. (2016). *La formación del profesorado universitario: una perspectiva a través de la oferta formativa y los responsables de la formación*. Deuchland: Editorial Académica Española.

Carroll, A., Forlin, C., y Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly, 30*(3), 65-79. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/23478441?seq=1#page_scan_tab_contents

CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. http://udlguidelines.cast.org/more/downloads

Castellana, M., y Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna,* (18), 209-227. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2275083

Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació* (pp. 43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.

Debrand, C. C., y Salzberg, C. L. (2005). A Validated Curriculum to Provide Training to Faculty regarding Students with Disabilities in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *18*(1), 49-61. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ846380

Devos, A. (2012) Rethinking the subject of higher education: subjectivity, normativity and desire in student equity research, *International Journal of Inclusive Education, 16* (9), 959-967. doi: 10.1080/13603116.2010.540041

Díez, E., Alonso, A., Verdugo. M.A., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo I., y Moral. E, (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad.* Salamanca: INICO.

Dotras, P., Llinares, M., y López, P. (2008). Propuesta de formación al profesorado en el contexto de la Universidad Pública. En Universidad de Oviedo y Asociación Asturiana y Nacional de Psicología y Educación. Comunicación presentada en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos del futuro,* Oviedo, España.

Durán, D., y Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativas,* (41), 31-44. Recuperado de http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/260

Echeita, G. (2017) Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta, 46*, 17-24.

Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.

Elliott, J. (2016). Significant themes in developing the theory and practice of lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 5*(4), 274-280.

Fernández Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva, 4*(2), 137-148. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24647/file_1.pdf?sequence=1

Fundación Universia (2016). *Universidad y Discapacidad. III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia/CERMI. Recuperado de https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2017/02/Fundacion_IIIEstudio_digital_accesible.pdf

García, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de

Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(2), 149-167. doi: 10.4067/S0718-73782018000200010

Gelbar, N. W., Madaus, J. W., Lombardi, A., Faggella-Luby, M., y Dukes, L. (2015). College students with physical disabilities: common on campus, uncommon in the literature. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, *34*(2), 14-31. doi: 10.14434/pders. v34i2.19224

Gürsel, F. (2007). Attitudes of Physical Education Majors in Turkey towards Disability are Changed by Adaptive Physical Education Training. *Perceptual & Motor Skills, 104*(1), 166–170. doi: 10.2466/pms.104.1.166– 170

Hockings, C., Brett, P., y Terentjevs, M. (2012). Making a difference– inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance Education*, *33*(2), 237-252. doi: 10.1080/01587919.2012.692066

Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society, 16*(4), 597-615. doi: 10.1080/09687590120059568

Huete, A., Quezada, M.Y., y Caballero, D. (2016). *Jóvenes con discapacidad en España*. Madrid: INJUVE/CERMI.

Hughes, K. (2015) The social inclusion meme in higher education: are universities doing enough? *International Journal of Inclusive Education, 19*(3), 303-313.

Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, *15*(2), 249-270.

Keppell, M. (2014). Personalised learning strategies for higher education. En K. Fraser (Ed.), *The future of learning and teaching in next generation learning spaces* (pp.3–21). Bingley: Emerald.

Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., y Mangunsong, F. (2016). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, *37*(3), 287– 297. doi: 10.1080/01443410.2016.1176125

Lombardi, A., Vukovic, B., y Sala, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *28*(4), 447– 460. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1093535

Makoelle M, T. y Kioko, V. (2014). Inclusion in Higher Education: Learning Experiences of Disabled Students at Winchester University, *International Education Studies, 7*(6), 106-116. doi: 10.5539/ies.v7n6p106

Madinabeitia, A., y Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. *Teoría de la Educación, 29*(2), 87-108. doi: 10.14201/teoredu29287108

Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(2), 115-131.

Margalef, L., y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, (337), 51-70.

Mas Torelló, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorad, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15*(3), 195-211.

Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: A framework for promoting inclusion.* Londres: Routledge.

Messiou, K., y Ainscow, M. (2014) La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de pedagogía, 446,* 42-45.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(1), 45-61. doi: 10.1080/09243453.2014.966726

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32* (1), 3-17. doi: 10.1080/08856257.2016.1254964

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

– (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicologia escolar e educacional, 22*(esp), 87-95. doi: 10.1590/2175-3539/2018/053

Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., y Molina, V. M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and teacher education, 52,* 91-98. doi: 10.1016/j.tate.2015.09.008

Moswela, E., y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, *26*(3), 307-319. doi: 10.1080/09687599.2011.560414

Murray, C., Lombardi, A., Seeley, J., y Gerdes, H. (2014). Effects of an intensive disability-focused training experience on university faculty self-efficacy. *Journal of Postsecondary Education & Disability, 27*, 179-193. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1040537

Murillo, J., y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(1), 69-102.

Mutanga, O. (2018) Inclusion of Students with Disabilities in South African Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education, 65*(2), 229-242. doi: 10.1080/1034912X.2017.1368460

Mutch-Jones, K., Puttick, G., y Minner, D. (2012). Lesson Study for accesible science: building expertise to improve practice in inclusive science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching, 49*(8), 1012-1934.

Pérez, A., y Soto, E. (2011) Lesson study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía, 417*, 64-67.

Pantić, N. y Florian, L. (2015) Developing teachers as agents of inclusion and social justice, *Education Inquiry,* 6 (3), 333-351. doi: 10.3402/edui.v6.27311

Pérez, A.I., Soto, E., y Serván, M.J. (2010). Participatory action research and the reconstruction of teachers' practical thinking: lesson studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research, 18*(1),73-87. doi: 10.1080/09650790903484533

Phillips, A., Terras, K., Swinney, L., y Schneweis, C. (2012). Online disability accommodations: Faculty experiences at one public university. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *25*(4), 331-344. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1002144

Rodríguez Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde "fuera" orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa, 36(1),* 15-38. doi: 10.6018/rie.36.1.309041

Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación, 30*(1), 261-276.

Schön, D.A. (1992) *La formación de los profesionales reflexivos.* (Trad. cast. de L. Montero y J.M. Vez) Madrid: Paidós [V.O. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987].

Sharma, U., Forlin, C., y Loreman, T. (2008). Impact of training on preservice teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23*(7), 773–785. doi: 10.1080/09687590802469271

Simón, C., y Echeíta, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords*), Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.

Simón, C., Echeita, G., y Sandoval., M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación, 30* (1), 215-225.

Simpson, A. (2002). The Teachability Project: Creating an Accessible Curriculum for Students with Disabilities. *Planet 6,* (1), 13-15. doi: 10.11120/plan.2002.00060013

Soto, E., y Pérez, A.I. (2015). Lesson Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 84*(*29.3*), 15-28.

Soto, E., Serván, M.J., y Caparros-Vida, R. (2016) Learning to teach with lesson study: The practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 5*(2), 116-129. doi: 10.1108/IJLLS-12-2015-0042

Soto, E., Serván, M.J., Pérez, A.I., y Peña, N. (2015) Lesson study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 4*(3), 209-223.

Srivastava, M., De Boer, A. A., y Pijl, S. J. (2015). Know How to Teach Me… Evaluating the Effects of an In-Service Training Program for Regular School Teachers Toward Inclusive Education. *International Journal of School & Educational Psychology*, *3*(4), 219-230. doi: 10.1080/21683603.2015.1064841

Suratno, T. (2012) Lesson study in Indonesia: an Indonesia University of Education experience. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*(3), 196-215. doi: 10.1108/20468251211256410

Susinos, T., Ceballos, N., y Saiz, A. (2018). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas.* Madrid: La Muralla.

Thomas, L. (2016). Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups. En M. Shah, A. Bennett,

y E. Southgate (Eds.), *Widening Higher Education Participation* (pp.135–159). Oxford:Chandos publishing.

Thomas, L. y May, H. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education*. York: The Higher Education Academy.

UN (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: http://www.un.org/spanish/disabilities/

UN. CRPD (2016). General comment Nº4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource attachments/CRPD_General_Comment_4_Inclusive_Education_2016_En.pdf

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf

– (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.

Wood, P., y Cajkler, W. (2016) A participatory approach to Lesson Study in higher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 5*(1), 4-18. doi: 10.1108/IJLLS-08-2015-0027

Yssel, N., Pak, N., y Beilke, J. (2016) A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(3), 384-394. doi: 10.1080/1034912X.2015.1123232

Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80. Recuperado de http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338

-– (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea Ediciones.

BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BASADAS EN EL DISEÑO UNIVERSAL COMO MARCO DE REFERENCIA

Rosario A. Martín Almaraz
Sergio Sánchez Fuentes

Desde la segunda mitad del Siglo XX la concepción de cómo es la vida de las personas con diversidad ha ido evolucionando hacia un paradigma que contempla las necesidades desde el momento inicial del diseño. Esto significa que el diseño universal ha ido aumentando su importancia y el estudio de sus diversos enfoques, su aplicación y, sobre todo, sus beneficios se han extendido hasta el momento presente. Pero no solo los ámbitos relacionados con la arquitectura, el diseño o las telecomunicaciones han sido objeto de estudio con el foco en el diseño para todos. Otros ámbitos han reclamado para ellos la importancia de pensar en sus posibles usuarios desde el inicio del diseño. Más concretamente, los autores de este trabajo se centran en lo que se refiere a la aplicación del diseño universal en la universidad, y en especial, en lo que a la docencia se refiere. Por ello, el objetivo de este texto se enmarca en la descripción de ejemplos de posibles buenas prácticas basadas en el paradigma del diseño universal, con especial hincapié en el diseño universal para el aprendizaje, como medio para atender a la diversidad presente en las actuales aulas universitarias. Algunas cuestiones tan representativas para un aprendizaje como el medio en que se proporciona la información, las diferentes opciones que se permiten a los estudiantes sobre cómo exponer lo que se les demanda, o la manera en que se puede conseguir que un estudiante esté motivado por su aprendizaje, serán cuestiones descritas a través de ejemplos. Finalmente, los autores de este trabajo concluyen que la literatura científica está demostrando que una buena formación sobre cómo atender a la diversidad, especialmente bajo el modelo del diseño universal para el aprendizaje, mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, se insta a las autoridades competentes en la materia a que se establezcan planes de formación, tanto en el nivel inicial de la formación universitaria, como a los colectivos de profesionales implicados en dicha tarea, es decir, el PDI y el PAS de las universidades. De este modo, en un futuro se

espera conseguir sociedades que cumplan con los principales mandatos sobre diversidad que existen en la actualidad.

1. INTRODUCCIÓN

Con más frecuencia de la deseada en nuestra sociedad, los edificios, el software o los sistemas de información –por poner solo algunos ejemplos– suelen ser desarrollados para usuarios prototípicos entre los que no se encuentran los usuarios con diversidad (Sánchez, Díez y Martín, 2015). Afortunadamente, a lo largo del Siglo XX, principalmente en los Estados Unidos, los cambios producidos en la sociedad han llevado a la adopción de nuevos paradigmas que mejoran la calidad de vida de toda la población, aunque, evidentemente, especialmente mejoran la vida de colectivos con diversidad (Preiser y Ostroff, 2001). Después de la Primera y Segunda Guerra Mundial, el incremento en el número de veteranos con algún tipo de secuela como la mutilación, la incapacidad o distintas limitaciones funcionales, provocó que los gobiernos se plantearan el problema de la accesibilidad, en un primer momento, solamente en el diseño arquitectónico. Además, la esperanza de vida en los países desarrollados ha ido aumentando de manera considerable, produciéndose un incremento de problemas funcionales cotidianos en el sector más envejecido de la población. Estos cambios demográficos poblacionales han provocado, además, que las sociedades actuales se planteen la problemática del "acceso" como un asunto prioritario. Por otro lado, a lo largo de las últimas décadas, han ido naciendo diversos movimientos de personas con discapacidad, aunque no lo únicos (por ejemplo, colectivos como el LGTB, diversidad funcional, diversas religiones, etc.) con el objetivo de buscar un mayor reconocimiento, visibilidad y autonomía en la sociedad (Verdugo y Campo, 2005). A lo largo del Siglo XX los diferentes colectivos de personas con discapacidad han luchado por un mayor reconocimiento por parte, ya no solo de las Administraciones, sino de la sociedad en general. En la actualidad, se ha pasado de una situación de invisibilidad casi completa a un estado en el que la convivencia de las personas con discapacidad en la sociedad actual es obvia, real y necesaria.

Junto con la situación originada por el aumento de personas dependientes en la sociedad y el movimiento asociativo de las personas con discapacidad (Verdugo y Campo, 2005), los productos de apoyo surgen como instrumento que proporciona soluciones técnicas a aquellos problemas funcionales que no pueden resolverse sin la utilización de una tecnología específicamente adaptada a las necesidades de cada individuo (Preiser y Smith, 2011). De este modo, en la década de los 50, los centros de investigación de ingeniería y diferentes organizaciones comenzaron a trabajar sobre el campo de la rehabilitación. La ingeniería de la rehabilitación es una especialidad que aplica los principios científicos y

las metodologías de la ingeniería a los problemas ocasionados por la disfuncionalidad en algún ámbito de la persona. Fueron precisamente estos tres factores, el aumento de personas con problemas funcionales, los movimientos de los colectivos de las personas con discapacidad y el desarrollo de la industria de los productos de apoyo, los que llevaron a un replanteamiento y una posterior modificación de la legislación en materia de accesibilidad. Así, en algunos países, se vieron en la necesidad de promulgar leyes para incluir la accesibilidad en sus políticas para las personas con algún tipo de discapacidad (Preiser y Ostroff, 2001). De esta manera, durante la década de los años 60, 70 y 80 se fueron implementando diferentes actuaciones en favor de la integración. Por ejemplo, el movimiento de Derechos Civiles en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) en la década de los 60, influyó de manera notoria en la legislación de las posteriores décadas. En 1961, el Instituto Americano de Estándares publicó el estándar de accesibilidad denominado "La construcción de edificios accesibles para los discapacitados físicos". Aunque este estándar no era de obligado cumplimiento, un gran número de regiones fueron asumiéndolo, de manera que en 1973 el número total de estados que lo había implementado era de 49 (Story, Muller y Mace, 1997).

Desde el punto de vista legislativo, durante las últimas décadas del Siglo XX comenzaron a promulgarse diferentes normativas en EEUU que contenían algún tipo de dictamen en este ámbito. Es, en este contexto, donde nace lo que se conoce como paradigma del Diseño Universal, aunque no es hasta comienzos del nuevo siglo, concretamente en 2001, cuando se publica su primer manual (Preiser y Ostroff, 2001), demostrando que el mundo del diseño había experimentado cambios significativos y que era necesario disponer de documentos que guiasen las actuaciones de los profesionales de ese ámbito. Desde entonces, las áreas tecnológicas, económicas, sociales, e incluso legales, han modificado el discurso de la práctica del diseño universal en la sociedad (Preiser y Smith, 2011). Además, de manera más concreta y especialmente en este colectivo, los derechos de las personas con discapacidad se han visto incrementados a lo largo de la última década en relación con lo que accesibilidad y diseño universal se refiere. Por tanto, la necesidad y obligación de una enseñanza universitaria que cumpla con los mandatos sociales para atender a la diversidad se hace cada día más necesaria en las titulaciones académicas superiores (Sánchez, Castro, Casas y Vallejos, 2016).

Otra realidad que demuestra el interés por el diseño universal en los últimos años es el nacimiento de diferentes organizaciones en todo el mundo encaminadas a difundir y poner en práctica los principios del diseño universal (Sánchez et al., 2015). Por otra parte, tal y como señala Story (2011), la aparición de terminología variada en torno al diseño universal es señal de la buena salud del concepto y del trabajo que se realiza. Con independencia de la denominación concreta, el objetivo común de distintas corrientes, denominadas con distintas

etiquetas verbales, es conseguir la accesibilidad para el mayor número de personas posibles desde los momentos iniciales del diseño y construcción. Históricamente, la utilización de los diferentes términos ha venido ligada al lugar geográfico en el que se ha aplicado cada uno de ellos (Sánchez et al., 2016) y las diferencias culturales son evidentes en la terminología que se ha ido desarrollando (Ostroff, 2011). Desde su formulación, el diseño universal y otros conceptos similares han descrito la complejidad, dinamismo y reciprocidad de la relación entre el entorno y la persona (Webb, Williams y Smith, 2011). Mientras que distintas teorías han buscado la explicación entre factores sociales y físicos (e.g., Altman y Chemer, 1984; Bronfenbrenner, 2005; Gibson, 1977; Lawton y Nahemow, 2010, citado en Webb, et al., 2011), tres cambios primarios han permanecido:

> "En primer lugar, ninguna única teoría tiene en cuenta toda la complejidad de la relación entre persona-ambiente; en segundo lugar, el constructo persona-ambiente está en constante cambio en relación con las circunstancias personales de cada persona (e.g., edad, factores ambientales, movilidad, etc.), por lo tanto, es un concepto dinámico y no estancado; y tercero, los cambios técnicos, económicos, sociales y ambientales han llevado a la innovación en el diseño y a cambios ideológicos en la sociedad." (Webb, et al., 2011, p. 440).

Se consideran de especial importancia aquellos conceptos que han tenido un mayor calado en diferentes zonas (Ruiz, Solé, Echeíta, Sala y Datsira, 2012; Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014) y que han sido estudiados y desarrollados por equipos de investigación en los principales centros internacionales. Algunas denominaciones, como diseño accesible (Iwarsson y Farris, 2003) o diseño usable (ISO, 1998), pueden englobarse dentro de categorías superiores.

2. PRÁCTICAS INCLUSIVAS BASADAS EN EL DISEÑO UNIVERSAL

Sin ninguna duda, en la última década es el diseño universal para el aprendizaje (de ahora en adelante DUA) el modelo que se está estudiando de manera más extensa (Ok, Rao, Bryant y McDougall, 2017). Diferentes enfoques están siendo analizados por la comunidad científica (Ehlinger, 2017). Sin embargo, y a pesar de existir otros modelos, en este trabajo el centro de estudio está puesto en el paradigma del DUA. En la mayoría de los casos, el DUA está siendo evaluado desde el punto de vista de la aplicabilidad de los procesos educativos en las etapas obligatorias de la educación (Ok, et al., 2017). Numerosos estudios se han llevado a cabo sobre este campo (Zamora-Musa, Vélez, Paez-Logreira, Coba, Cano-Cano y Palmera, 2017; Dean, Lee-Post, y

Hapke, 2016; Hansen, Hansen, Dwyer, Harlow, y Franklin, 2016; Katz, 2015; Thomas, Van Garderen, Scheuermann, y Lee, 2015; Smith y Harvey, 2014). Por otro lado, Smith y Lowrey (2017) planifican un modelo basado en el DUA para trabajar con personas con discapacidad intelectual, con cierta repercusión en el ámbito universitario a día de hoy, por ejemplo, por los diversos programas que se están llevando a cabo para incluir a este colectivo en la enseñanza (Díez, Rodríguez y Campo, 2018; Izuzquiza, 2012). Otros autores (Coyne, Pisha, Dalton, Zeph y Smith, 2012) también trabajan para mejorar el diseño de los contenidos educativos con el paradigma DUA en estudiantes con discapacidad. Y, aunque este colectivo es, obviamente, un grupo que se beneficia directamente al aplicar los principios de la DUA, otros grupos de personas también mejoran sus condiciones de aprendizaje si se aplica este modelo. Por ejemplo, Cumming y Strnadová (2016) describen que los profesionales y los padres de personas con discapacidad del desarrollo mejoran sus percepciones sobre el uso del iPad si los contenidos han sido diseñados siguiendo los principios del DUA.

Un aspecto estudiado es el uso de la tecnología de acuerdo con el paradigma del DUA (Alnahdi, 2014; Bryant, Rao y Ok, 2014; Mangiatordi, 2014). Sin embargo, en la mayoría de los casos, los autores se limitan a discutir los beneficios en el diseño y uso del DUA, pero no hay datos sobre su aplicación directa en los sistemas educativos. En menor medida, existen estudios que analizan la aplicación del DUA en campos tan diversos como la educación no formal (Ficarra y Chapin, 2016), en la educación de adultos (Chong, 2015) o en los modelos de las bibliotecas (Webb y Hoover, 2015). Estudios previos abordaron temas como el diseño de cursos on-line (Dell, Dell y Blackwell, 2015; Parker, 2012), revisiones teóricas (Díez y Sánchez, 2015) o campos como la terapia ocupacional (Collins, 2014). Además, se han publicado artículos que analizan los diferentes enfoques basados en el diseño universal, que describen cómo está el estado de la cuestión sobre la aplicabilidad del método en los espacios pedagógicos (Sala, et al., 2014; Ruiz, et al., 2012). Sin embargo, donde este trabajo va a focalizar su desarrollo es en la descripción de medidas basadas en la aplicación del paradigma del diseño universal en los entornos universitarios. Con la reciente publicación de las pautas 2.2 del diseño universal de aprendizaje (CAST, 2018) se avanza significativamente en una concepción del aprendizaje más actual centrando dicho proceso en una parte importante basada en la motivación y el interés (veáse Figura 1).

En dicho documento se modifica la estructura, aunque no se alteran dichos principios. El antiguo principio 3, múltiples formas de participación, motivación, interés, etc. (dependiendo los autores se pueden encontrar diversas traducciones para una misma idea que parte del inglés e*ngagement*) pasa a ser el principio 1 otorgando la máxima prioridad a actuaciones proactivas por parte de los estudiantes en su propio aprendizaje. Esto es, aquellas cuestiones referidas al es-

fuerzo necesario para lograr la tarea, la persistencia puesta en ello o la autorregulación, entre otras (CAST, 2018). Por lo tanto, teniendo en cuenta lo anterior y destacando el gran interés que se ha generado en los últimos años sobre cómo aplicar medidas basadas en el diseño universal en la universidad (Sánchez, et al., 2015), en el siguiente apartado se presentan una serie de buenas prácticas que surgen de la recopilación de experiencias, de actuaciones vigentes, de recomendaciones por parte de los expertos, así como de la propia literatura sobre la materia.

Figura 1. Estructura de las pautas 2.2 del diseño universal de aprendizaje (CAST, 2018)

3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS SOBRE CÓMO IMPLEMENTAR MEDIDAS BASADAS EN DISEÑO UNIVERSAL EN LA UNIVERSIDAD

Trabajos previos, como el presentado por Sánchez et al. (2016), ya abordan una revisión de buenas prácticas en la universidad con una base metodológica

desde la perspectiva del DUA. Por tanto, este apartado no pretende repetir información previamente descrita en otros estudios, sino, más bien, establecer una serie de recomendaciones para las universidades, de tal manera que cualquier profesor, gestor y personal de administración y servicios, puedan consultar qué medidas concretas tienen a su disposición para adaptar sus prácticas para que todos los estudiantes puedan tener acceso a ello. Si bien es necesario recalcar que la primera opción nunca debe ser la modificación siendo más adecuado la creación accesible desde el principio del diseño de cualquier servicio o cuestión relacionada con la vida universitaria. Como a lo largo de este libro se han tratado, o se van a tratar, otros muchos aspectos de lo que supone una vida universitaria plena (admisiones, campus, transporte, biblioteca, etc.), en este capítulo los autores nos vamos a centrar en pautas relacionadas con la docencia directa a estudiantes. Es decir, temas metodológicos que suponen un diseño curricular que necesita ser, en la mayoría de los casos, repensado con un enfoque basado en la diversidad (VVAA, 2017).

Una cuestión a la que hay que prestar especial atención, y que muchas veces se obvia por parte de los profesores, es que incluso aquellos estudiantes que no tienen ningún tipo de dificultad en su aprendizaje (tal y como se entiende hoy en día el concepto de dificultades en el aprendizaje, es decir, sin ningún tipo de necesidad específica de apoyo educativo) también aprenden de manera diversa (CAST, 2011). No siempre los estudiantes tienen la misma motivación (CAST, 2018), ni la misma predisposición, ni siquiera las mismas oportunidades. De hecho, muchos de nuestros estudiantes no pasarán por los mismos estados de ánimo y de motivación a lo largo de todo el curso, lo que supondrá que no siempre estarán en las mismas condiciones para aprender y para reportar aquello que se les pide como medio de evaluación (Rosero, Padilla, Carrillo, y Villagómez, 2009). Incluso, muchos de ellos en la actualidad no disponen del tiempo necesario para realizar todas las tareas que se les demandan en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha puesto el foco de la tarea en demasiadas ocasiones en trabajos fuera del aula. Además, el aumento de tasas en la última década ha supuesto que muchos de los estudiantes que hoy se encuentran en las aulas deban trabajar para poder costearse sus estudios universitarios (Elías y Daza, 2014). Por tanto, como primer aspecto, relacionado con el modelo del DUA y su principio de múltiples formas de representación, cabría señalar la importancia de proporcionar siempre la información de manera anticipada para que los estudiantes puedan organizar sus propios procesos y tiempos de aprendizaje. Hoy en día, gracias al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (de ahora en adelante TIC) no supone un esfuerzo extra por parte, fundamentalmente del profesorado, el poder ofrecer dichos materiales con anterioridad (Boelens, Voet y De Wever, 2018). Las principales plataformas virtuales de aprendizaje (comúnmente conocidas como VLE, de su término en inglés *Virtual Learning Environment*) nos permiten desarrollar y es-

tructurar el contenido descrito en las guías docentes de una manera proactiva. De tal modo, un estudiante podría tener toda la información de la asignatura desde el comienzo de esta y así organizar su tiempo, espacio y recursos estableciendo metas a corto y medio plazo para su desarrollo.

Otro aspecto fundamental, incluido igualmente en el principio del DUA de proporcionar múltiples formas de representación, es la manera en que se proporciona la información. La mayor parte de los profesores proveen de contenido a sus estudiantes por medio de documentos electrónicos. Hoy en día el papel impreso ha pasado a ser un medio de comunicación obsoleto (CAST, 2018), siendo los medios digitales mucho más comunes en las universidades de todo el mundo (Collins y Halverson, 2018). Afortunadamente este hecho supone un avance en el medio en el que los estudiantes pueden consumir la información. El poder disponer de materiales para el estudio, consulta o lectura en formatos digitales hace que la educación sea mucho más personalizada, e incluso, accesible (CAST, 2011). Si se tiene en cuenta que la diversidad de contextos, estudiantes, situaciones personales, e incluso idiomas, viene siendo la norma en las actuales aulas universitarias, parece lógico pensar que cada uno de esos estudiantes diversos trabajarán con los materiales de una manera diferenciada (Ok, et al., 2017). Por tanto, el proporcionar la información en formatos flexibles hace que cada alumno y cada alumna puedan utilizarlos de la mejor manera posible en cada caso teniendo en cuenta sus características, habilidades y condiciones personales (CAST, 2011). Por poner algunos ejemplos de esta cuestión, hoy en día podemos hablar de muy diversos formatos en los que podemos transformar la información matriz para que los estudiantes puedan tener acceso a ello (Díez, et al., 2018). Algunos ejemplos que constituyen la base de ofrecer múltiples formas de representación –principio II del marco del diseño universal para el aprendizaje– serían:

1. Procesadores de texto (.doc, .docx, .odt, .rtf, etc.)
2. Documentos PDF (*Portable Document Format*)
3. Lectura fácil
4. Audio (.mp3, .wma, .flac, .aac, etc.)
5. Daisy (*Digital Accessible Information System*)
6. Audiolibros
7. Lectores de libros electrónicos (Epub, .mobi y Kindle)

Sin embargo, también hay que ser conscientes que, si dichos materiales son proporcionados en formatos electrónicos, pero no se han tenido en cuenta ciertos criterios de accesibilidad, todas las ventajas mencionadas anteriormente pueden verse eliminadas y que el propio material electrónico suponer una barrera en el aprendizaje (Ponce, 2018). El usar, por ejemplo, imágenes como método para consumir texto –una página escaneada de un manual es el medio más

común– si no se ha procedido a realizar un escáner OCR (Reconocimiento Óptico de Caracteres) puede suponer una gran barrera para las personas con discapacidad visual ya que los productos de apoyo –fundamentalmente lectores de pantalla– (Tuwaym y Berry, 2018) no reconocerían dicha información y no podrían "contar" lo que en ese documento se quiere transmitir. Por estos motivos anteriormente descritos, existen aspectos básicos que todos los profesores y todas las profesoras deberían conocer relacionados con la creación de documentos accesibles como primera opción a la hora de crear o compartir información con los estudiantes (Andreu, Pereira y Rodríguez, 2013). Son cuestiones no muy complejas que, si son creadas desde el inicio teniendo en cuenta a la diversidad, no requerirán ser modificadas a posteriori y podrán ser adaptadas a cualquier estilo o a cualquier formato de una manera sencilla y rutinaria. Algunas de estas medidas se concretan en la creación de documentos de textos de la siguiente manera:

1. Estructura semántica adecuada
2. La creación de índices de contenido de manera automática con las opciones pertinentes de cada procesador de textos
3. El uso de la opción Estilos dentro de cualquier procesador de textos
4. El uso de tipografía Sans Serif (tipo Arial, Calibri, Verdana, etc.)
5. El uso de la opción de creación de listas para numerar (por ejemplo: 1, 2, 3; a., b., c., etc.)
6. Proporcionar texto alternativo en las imágenes con descripciones fehacientes de lo que se pretende transmitir con dicha imagen

Si se sigue con los medios de representación, otro aspecto muy importante que hay que considerar es el uso de otros complementos en la enseñanza. Esto es el uso de vídeo u otros materiales (Shephard, 2003). En el caso de vídeo, siempre hay que garantizar que los contenidos que son mostrados tienen dos cuestiones añadidas. Por un lado, los vídeos deben tener siempre la opción de subtitulado. Las personas con discapacidad auditiva no tienen medio de comprender la información proporcionada en un vídeo si no es a través de la lectura de subtítulos (Díez, et al., 2018). De hecho, la estructura que se usa en dichos subtítulos, los colores y la manera en que se presentan están estandarizadas para que este colectivo siempre pueda comprender y pueda discriminar la información que es proporcionada por vía auditiva y que ellos no pueden tener acceso. Por tanto, todos los profesores y todas las profesoras deben ser conscientes que cuando se usa el medio audiovisual como complemento a la formación, dicho material cumple con unos requisitos mínimos de subtitulado (Díez, et al., 2018). Por otro lado, el uso del vídeo cuando algunos de los destinarios pueden ser personas con discapacidad visual puede condicionar cierta información que es trasmitida por las imágenes y que no está descrita en los diálogos representados

en el texto, o en la voz del narrador. Por lo tanto, siempre hay que tener en cuenta, dentro de los márgenes de lo posible, usar el vídeo con un sistema de audio-descripción complementario para que una voz en *off* describa aquella información que es esencial para comprender el contexto (Katz, 2015) y que es transmitida solo por medios visuales.

Hoy en día existen diversos medios para conseguir vídeos con dicho sistema de audio-descripción. Algunas de las principales plataformas de consumo de vídeos en *streaming* tienen ya integrados dentro de su catálogo materiales con este sistema. Otras, disponen de aplicaciones extra que se sincronizan con el video y que proporcionan dicha información solo para los usuarios que necesitan consumir el vídeo de esta manera. Las propias organizaciones de personas con discapacidad visual llevan años trabajando en la creación de vídeos con audio-descripción para que sus usuarios puedan tener acceso a los principales catálogos de películas en este formato que permite eliminar barreras en la comunicación. Estas medidas, suponen a juicio de los autores, un paso adelante en la concepción de las denominadas adaptaciones curriculares (Sánchez, et al., 2016). Más concretamente, de las adaptaciones curriculares no significativas de acceso. Es decir, aquellas medidas que hay que realizar a posteriori cuando un estudiante presenta una necesidad y no se había tenido en cuenta previamente dicha posibilidad (Ok, et a., 2017). Por ello, este paradigma basado en el diseño inicial, teniendo en cuenta a la mayor población posible, es tan importante en el diseño curricular y pedagógico actual.

Un segundo principio, que se corresponde con el principio del DUA descrito como proporcionar múltiples formas de acción y expresión, tiene que ver cómo los profesores permiten que sus estudiantes presenten el contenido que es demandado para su estudio (CAST, 2011). En muchas ocasiones no se tiene en cuenta que el estudiante puede tener preferencias a la hora de expresar lo que se les pide por parte de los docentes. En la mayoría de casos, las tareas que deben asumir los alumnos y las alumnas consisten siempre en ejercicios de repetición, memorización y transcripción por medios escritos (Armegol, 1998).

Un ejemplo de las posibles barreras que puede suponer no tener en cuenta la diversidad de medios de expresión de los estudiantes, es la situación que esto puede generar en la población de alumnos con dislexia. Una persona que tiene una dificultad en el aprendizaje, como es la dislexia, no tiene ningún problema a nivel cognitivo, simplemente tiene alguna alteración en los procesos relacionados con la lectoescritura que dificultan su participación en la enseñanza. Y esto es porque los medios por los que se demanda y se proporciona la información no son los adecuados para ellos (CAST, 2011). Si los profesores solo otorgan la posibilidad de tomar apuntes y de leer los materiales, los estudiantes con dislexia tendrán que acceder a la información por la única vía que tienen alterada en su proceso de aprendizaje. Si, por el contrario, los profesores permiten que los estudiantes graben las clases con audio, si hay vídeos explicativos del contenido

en cualquier canal de contenido medio audiovisual; incluso, si las pruebas de evaluación pueden ser por medios que no sean el lectoescritor, estarán salvando una barrera y estarán proporcionando igualdad de oportunidades en el aprendizaje (CAST, 2018). Estas ni siquiera son cuestiones que deben reflexionadas en el momento de la programación, sino que pueden suponer ínfimas modificaciones cuando los estudiantes demanden estas posibilidades. No suponen un esfuerzo mayor para los docentes, solo la posibilidad de otorgar y proporcionar una igualdad de oportunidades, que, como se ha visto en capítulos anteriores, es de obligado cumplimiento por las universidades (Sánchez y Díez, 2016). Finalmente, hay que hacer referencia a un tercer factor, correspondiente al principio del diseño universal sobre cómo proporcionar opciones para la participación, interés o motivación (CAST, 2018). Y es que un estudiante motivado, un estudiante que participa, que quiere aprender, que está emocionado por su estudio, será un estudiante que logre su fin académico (Harackiewicz y Priniski, 2018). Conseguir una alta motivación por parte de los estudiantes, dentro de los límites que los profesores pueden marcar y que dependen de factores extrínsecos relacionados con su materia, debería ser un objetivo prioritario de todas las programaciones didácticas.

Algunas actuaciones básicas que tienen que ver con lo comentado anteriormente, pueden ser:

1. Proporcionar objetivos realistas y operativos a corto y medio plazo para la asignatura
2. Aplicar contenidos que son representativos del día a día
3. Trabajar sobre una práctica que se describe en cada uno de los ámbitos del futuro trabajo donde van a desarrollar sus labores
4. Proporcionar un feedback lo más individualizado posible y en el menor tiempo, especialmente en aquellas formaciones que se realizan a través de los medios virtuales, ya que suponen el contacto real del estudiante con el profesor
5. Ser flexibles en las tutorías y estar disponibles en los horarios marcados con anterioridad
6. Verbalizar los éxitos alcanzados de manera habitual por parte de los estudiantes
7. Anticipar situaciones de estrés (exámenes, entregas de trabajos, pruebas objetivas, etc.) mediante información clara y precisa

Por tanto, como se ha podido venir observando en los párrafos anteriores, todas las cuestiones descritas no suponen una excesiva carga de trabajo por parte de los docentes, sino más bien, pequeñas cuestiones que una vez aprendidas suponen un esfuerzo ínfimo en las tareas de un profesor y que, sin embargo, proporcionan mejores oportunidades en los procesos de enseñanza y apren-

dizaje a todos los estudiantes. Además, lo anteriormente expuesto, desmitifica la cuestión tan manida sobre que la atención a la diversidad supone un trabajo extra y una carga pesada para los profesores. En muchas ocasiones actúan más los mitos y las preconcepciones que la propia realidad. Incluso estudios en las últimas décadas afirman que la principal demanda de los estudiantes con diversas en las aulas universitarias no tiene que ver con la adaptación de contenido, ni de pruebas, ni siquiera de espacios. La actuación más demandada por los alumnos es siempre en primer lugar la aceptación por sus iguales, pero, sobre todo, por los profesores.

4. CONCLUSIONES

Parece evidente que en la sociedad actual nadie sería capaz de ir en contra de los derechos de las personas con diversidad. Hoy en día, es algo comúnmente aceptado que cualquier persona, independientemente de las características, situaciones o condiciones personales, tiene garantizados sus derechos como miembro ciudadano de una sociedad moderna. Pues bien, si se acepta esta premisa no habría otra manera de entender la educación que no fuera una educación que garantice los derechos y las oportunidades de aprendizaje en igual de condiciones para todos los estudiantes. Es, por tanto, una obligación por parte de los profesores conocer, reflexionar y aplicar en sus programaciones criterios de diseño universal o diseño para todos para así lograr un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Un reciente estudio publicado por Capp (2017) donde se realiza un meta-análisis de la literatura referida a la implementación de proyectos basados en el DUA sugiere resultados que apoyan su implementación. Dicho trabajo describe como el uso estas estrategias inclusivas tiene efectos que favorecen unos mayores niveles de motivación de los estudiantes, experiencias mejoradas de lectura, habilidad para elaborar preguntas, mejoras en el proceso de escritura, mayor autonomía por parte de los estudiantes y un mejor y más adecuado uso de las tecnologías en los procesos que intervienen en la enseñanza. Por tanto, trabajos como el presentado por Capp (2017) vienen a confirmar algunos de los argumentos aquí expuestos por los autores. Es evidente que si se tiene en cuenta el nuevo planteamiento de los principios del DUA (CAST, 2018) donde se otorga más presencia a aspectos emocionales y motivacionales, una primera tarea por parte de los profesores será el ser capaces de “enganchar” (del término en inglés *engagement*, permitiéndonos una licencia estilística) a los estudiantes con su materia. Hoy en día con la sobreestimulación y la sobreexposición a la que se ven sometidos con cualquier tipo de contenido, la tarea no es cuestión fácil. Por ello, los autores de este trabajo hacen un llamamiento a reflexionar sobre la manera en que se enseña en la actualidad, sobre los contenidos que son enseñados, sobre las circunstancias

en las que se enseña y, sobre todo, con la manera en la que nos relacionamos con nuestros estudiantes.

Evidentemente, no solo la motivación o el interés deben ser tenidos en cuenta. Como se ha venido describiendo, otros muchos aspectos son de vital importancia en el sistema universitario. Especialmente importantes son aquellas cuestiones relacionadas con el propio acceso a la información. No podremos conseguir estudiantes capaces de aprender de manera autónoma, si ellos mismos no tienen medios para consumir la información que se les proporciona. Una cuestión necesaria, además de lo expuesto en estas líneas, es comprobar siempre la compatibilidad de los recursos utilizados para la docencia con los denominados productos apoyos. Y es que no serían de ninguna utilidad todas las cuestiones aquí tratadas si después del esfuerzo realizado en adaptar la enseñanza a las nuevas concepciones, los estudiantes no pueden utilizar los recursos porque no están pensados para el uso con tecnologías de ayuda usadas habitualmente por personas con diversidad. Ejemplos de este tipo de apoyos serían productos como lectores de pantalla, magnificadores, transmisores de frecuencia modulada, software de texto a voz, líneas braille, etc.

Por lo tanto, en lo referido al modo en que se piensa y se programan las materias, estos autores recomiendan una mayor reflexión, un mayor espacio para el diálogo con los estudiantes, un aprendizaje de cuestiones básicas sobre accesibilidad en el uso de la tecnología, así como cierta disponibilidad a atender las demandas de los estudiantes sobre los mejores métodos para trabajar con el contenido de las asignaturas. Además, teniendo en cuenta lo expuesto en las anteriores líneas, no hay que olvidar la importancia que tiene para los estudiantes la cuestión de la evaluación. Por ello, al igual que se recomienda encarecidamente que se escuche a los estudiantes en la manera en que consumen la información, deberíamos ser igual de conscientes en el medio que deben expresar los contenidos y competencias que suponen su evaluación. Es decir, un profesor que tenga en cuenta los principios del diseño universal para el aprendizaje, debería ser un profesor abierto a evaluar de diferentes modos a sus estudiantes para garantizar que ellos puedan exponer lo que saben por el medio en el que sientan más expertos –siempre y cuando, claro está, dicha manera de exposición no sea objeto de evaluación. Por ejemplo, un comentario de texto donde no solo se está evaluando el conocimiento sobre el propio texto, sino también la estructura, el estilo, la oratoria o los recursos literarios utilizados–.

Por último, siguiendo lo expuesto por diversos trabajos (Sánchez y Díez, 2016; Díez y Sánchez, 2015; Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell y Browder, 2007) se concluye que incluso un breve programa de formación sobre la aplicación de los principios del diseño universal en los espacios educativos, incluso en la educación superior o universitaria, puede reducir el tiempo invertido en crear adecuaciones posteriores. Es decir, un buen conocimiento sobre cuestiones relacionadas con el uso adecuado de la tecnología, sobre aspectos básicos de

accesibilidad, de acceso, de contenidos, de características de las personas con diversidad, etc. supone una mejor preparación para cumplir con los diversos mandatos legales y profesionales que demanda una sociedad moderna en el Siglo XXI. Por lo tanto, los autores de este capítulo recomiendan a las autoridades educativas universitarias implicadas (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, entre otras) junto con los rectorados de todas las universidades, que planteen, tanto en la formación inicial de los futuros profesionales en todos los ámbitos, como en los planes estratégicos de formación permanente del PDI y el PAS, formaciones específicas sobre las cuestiones aquí tratadas. De este modo, en un futuro se podrá hablar de una sociedad formada, de una sociedad con conocimientos que se basan en los principios que los documentos internacionales de referencia describen sobre los derechos de las personas con diversidad. Es decir, principios como normalización, participación e inclusión en todos los aspectos de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *13*(2), 18-23.

Altman, I., y Chemer, M. (1984). Introduction. En *Culture and Environment* (pp. 8-11). CUP Archive.

Andreu, A. B., Pereira, A., y Rodríguez, V. (2013). *Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad. Serie: Universidad Sin Barreras*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Armengol, M. C. (1998). Docencia y nuevas formas de aprendizaje en universidades a distancia en Iberoamérica. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, *1*(2), 11-24.

Boelens, R., Voet, M., y De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers & Education*, *120,* 197-212.

Bronfenbrenner, I. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development (The SAGE Program on Applied Developmental Science)*. Thousand Oaks, CA.: Sage.

Bryant, B. R., Rao, K., y Ok, M. W. (2016). Universal design for learning and assistive technology: Promising developments. En *Human-Computer Interaction: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 567-582). IGI Global.

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(8), 791-807.

Center for Applied Spepcial Technology (2018), Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA.

Center for Applied Spepcial Technology (2011), Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA.

Chong, S. (2015). Unpacking the Digital Backpack for the Adult Learner–A Universal Design for Learning Approach. En *International Conference on Technology in Education* (pp. 10-22). Springer, Berlin, Heidelberg.

Collins, B. (2014). Universal design for learning: What occupational therapy can contribute. *Occupational Therapy Now*, *16*(5), 22–23.

Collins, A., y Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.

Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., y Smith, N. C. (2012). Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students with Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, *33*(3), 162-172. https://doi.org/10.1177/0741932510381651

Cumming, T. M., y Strnadová, I. (2016). Parents' and Teachers' Perspectives on Using iPads with Students with Developmental Disabilities. En *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (pp. 217-222). Springer, Cham.

Dean, T., Lee-Post, A., y Hapke, H. (2016). Universal Design for Learning in Teaching Large Lecture Classes. *Journal of Marketing Education*, *39*(1), 5-16. https://doi.org/10.1177/0273475316662104

Díez, E., Rodríguez, N. y Campo, M. (2018). Formación online de personas con discapacidad intelectual desde el diseño universal para el aprendizaje. *Siglo Cero,* 1, 9-21

Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, *43*(2), 87–93. https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002

Ehlinger, E. (2017). Expanding Notions of Access: Opportunities and Future Directions for Universal Design. En *Disability and Equity in Higher Education Accessibility* (pp. 204-221). IGI Global.

Elías, M., y Daza, L. (2014). Sistema de becas y equidad participativa en la universidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE).7(*1*),* 233-251.

Ficarra, L. R., y Chapin, D. A. (2016). Reconceptualizing Universal Design for Learning (UDL) as learning technology in non-formal education. En *Handbook of Research on Transformative Digital Content and Learning Technologies* (pp. 81–102).

Gibson, J. (1977). *The theory of Affordances*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hansen, A. K., Hansen, E. R., Dwyer, H. A., Harlow, D. B., y Franklin, D. (2016). Differentiating for diversity: Using universal design for learning in computer science education (pp. 376–381). Presented at the SIGCSE 2016 – Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education. https://doi.org/10.1145/2839509.2844570

Harackiewicz, J. M., y Priniski, S. J. (2018). Improving student outcomes in higher education: The science of targeted intervention. *Annual review of psychology*, *69,* 409-435

International Organization for Standardization. (1998). Guidance on usability.

Iwarsson, S., y Farris, E. (2003). Accesibility, usability and universal design –positioning and definition of concepts describing person-enviroment relationships. *Disabiliy & Rehabilitation*, *25*(2), 57–66.

Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de Educación Superior: el Programa Promentor. *Bordón. Revista de Pedagogía*.

Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569

Lawton, M. P., y Nahemow L. (2010). Ecology and the aging process. En *The psychology of adult development and aging* (Eisdorfer, C. & Lawton M. P., pp. 619–675). Washington: American Psychological Association.

Mangiatordi, A. (2014). Using Universal Design for Learning Guidelines to Evaluate a Computer Assisted Note Taking Software Solution. En *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning* (pp. 157-164). Springer, Cham.

Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., y McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research. *Exceptionality*, *25*(2), 116-138.

Ponce, J. (2018). Reflexiones sobre la accesibilidad web para el contenido educativo en los sistemas de administración de aprendizaje. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. *6*(1), 193-206.

Preiser, W., y Ostrosff, E. (2001). *Universal Design Handbook (eds.)* (1st ed.). New York: McGraw Hill.

Preiser, W., y Smith, K. H. (2011). Introduction. En *Universal Design Handobook Second Edition*. McGraw Hill.

Rosero, T., Padilla, J., Carrillo, M., y Villagómez, M. S. (2009). Motivation and learning. *Alteridad: Revista de Educación*, *4*(7), 20-31.

Ruiz, R., Solé, L., Echeíta, G., Sala, I., y Datsira, M. (2012). El principio del "Universal Design": concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, *359,* 413-430.

Sala, I., Sánchez, S., Giné, C., y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *8*(1), 143-152. http://doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-100

Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. A., y Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(2), 135-149.

Sánchez, S., y Díez, E. (2016). La implementación de contenidos sobre diseño universal en ingeniería informática y arquitectura en España. *Psychology, Society, & Education 8*(1), 53-64

Sánchez, S., Díez, E., y Martín, R.Á. (2015) El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *19,* 121-131. doi:http://dx.doi.org/10.18172/con.2752. Disponible en: https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2752

Shephard, K. (2003). Questioning, promoting and evaluating the use of streaming video to support student learning.*British Journal of Educational Technology*, *34*(3), 295-308.

Smith, S. J., y Lowrey, K. A. (2017). Applying the universal design for learning framework for individuals with intellectual disability: The future must be now. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *55*(1), 48–51. https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.48

Smith, S. J., y Harvey, E. E. (2014). K-12 online lesson alignment to the principles of Universal Design for Learning: the Khan Academy. *Open Learning*, *29*(3), 222-242. https://doi.org/10.1080/02680513.2014.992402

Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L., y Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and special education*, *28*(2), 108-116.

Story, M. F., MulLer, J. L., y Mace, R. L. (1997). *The Universal Design File. Design for People of All Ages and Abilities. Revised Edition* (National Institute on Disability and Rehabilitation Research). North Carolina State University. National Center for universal Design. Recuperado de: http://design.ncsu.edu/openjournal/index.php/redlab/article/view/102/56

Thomas, C. N., Van Garderen, D., Scheuermann, A., y Lee, E. J. (2015). Applying a Universal Design for Learning Framework to Mediate the Language Demands of Mathematics. *Reading and Writing Quarterly*, *31*(3), 207–234. https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1030988

Tuwaym, S. y Berry, A. B. (2018). Assistive Technology for Students with Visual Impairments: A Resource for Teachers, Parents, and Students. *Rural Special Education Quarterly*. *37*(4) 219-227.

Varios Autores (2017). *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Educación*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Madrid.

Verdugo, M.A., y Campo, I. (2005). Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios

Webb, J., Williams, B. T., y Smith, K. H. (2011). Redefining Design and Disability: A person-environment fit model. En *Universal Design Handobook Second Edition*. New York: McGraw Hill.

Webb, K. K., y Hoover, J. (2015). Universal design for learning (UDL) in the academic library: A methodology for mapping multiple means of representation in library tutorials. *College and Research Libraries*, *76*(4), 537–553. https://doi.org/10.5860/crl.76.4.537

Zamora-Musa, R., Vélez, J., Paez-Logreira, H., Coba, J., Cano-Cano, C., y Palmera, O. M. (2017). Implementation of an open educational resource through the model of universal design for learning taking into account competency-based assessment and the individual needs of students. *Espacios*, *38*(5), 3.

PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN DOCENTE INCLUSIVA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO O CÓMO DESARROLLAR PRÁCTICAS INTERCULTURALES E INCLUSIVAS

ODET MOLINER GARCÍA
Universitat Jaume I

Este trabajo es una aproximación teórica al tema de la acción docente en las aulas universitarias. Se plantea el desarrollo de la función docente desde un modelo de universidad intercultural inclusiva que concibe la institución educativa como un espacio de participación democrática, valora la diversidad del alumnado, y persigue la autonomía personal del alumnado otorgando al profesorado un rol fundamental desde el compromiso personal y la transformación de sus prácticas educativas. Desde ahí, se proponen recomendaciones para el desarrollo de buenas prácticas de acción docente inclusivas articuladas en 5 dimensiones: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, desarrollo práctico de la acción docente, gestión del aula y de los elementos curriculares, evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y reflexión constante y crítica sobre su acción y sus consecuencias. Cada una de ellas se ilustra con ejemplos e indicaciones que faciliten la implementación de prácticas inclusivas para todos y todas.

1. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

"La universidad, si quiere ser inclusiva, no puede dejarlo todo en manos de la generosidad y el tiempo de su profesorado" decía una profesora en una reunión.

Hoy en día la inclusión se nos presenta como un desafío para todas las personas que trabajamos en las instituciones de educación superior. La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto universitario implica dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que incluyen la sensibilización de la comunidad universitaria, en particular del profesorado, sobre la necesidad de respetar las diferencias individuales, incluso cuando éstas requieran unas respuestas ajustadas a las características específicas de alguno de sus miembros.

Desde el enfoque de la inclusión, entendemos la diversidad desde la aceptación de la amplia gama en que las personas somos diferentes (raza, género, etnia, edad, nacionalidad, cultura, religión, discapacidad, orientación sexual, estatus socioeconómico, idioma, estilos de aprendizaje, etc.) y esa diversidad está presente en todas las instituciones sociales y por supuesto en las universidades. En este sentido, la Universidad, como promotora de integración e inclusión social, ha de atender al alumnado de acuerdo con sus capacidades, intereses, motivaciones y entornos socioculturales. La UNESCO, a partir de los informes anteriores como el Delors, sitúa la cultura como eje singular del desarrollo y apuesta por una ética global, comprometida con el pluralismo. Ensalza el respeto a la diversidad cultural como un imperativo ético ligado a la dignidad de la persona humana y al deber de proporcionar a todas las culturas cauces de expresión sin marginar a ninguna de ellas. En este sentido, los procesos de internacionalización de la educación superior inciden en los beneficios que se derivan de la creación de campus y aulas culturalmente diversas. Sin embargo, quedan por explorar, por ser un hecho social reciente, los factores de participación (interacción y colaboración intercultural) y de aprendizaje (resultados y egreso) de los estudiantes internacionales. Retomando estos planteamientos, proponemos abordar los apartados de este capítulo tomando como referencia un modelo de universidad intercultural inclusiva que, inspirado en la propuesta de Sales, Ferrández y Moliner (2012), viene definido por:

a) Ser un proceso de transformación social y cultural, basado en la crítica democrática del modelo sociocultural predominante.
b) Concibe la institución educativa como un espacio de participación democrática, donde es necesaria la implicación en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo.
c) Parte del diálogo intercultural.
d) Promueve la autonomía personal, que permita a cada miembro de la comunidad universitaria crecer como persona y transformar el contexto.
e) Requiere un profesorado comprometido con el análisis y la transformación de sus prácticas educativas.

El reto de conseguir una universidad intercultural inclusiva nos sitúa frente a la responsabilidad política de la universidad, pero también ante el desarrollo de unas prácticas inclusivas que exigen el compromiso del profesorado para responder a la diversidad del alumnado. Este espacio incierto nos lleva a plantear ¿qué papel juega el profesorado a través de sus actitudes, proyectos docentes, propuestas didácticas y desarrollo de la acción tutorial?, en definitiva, ¿el profesorado universitario contribuye con su práctica docente a la inclusión del alumnado?

Si por el momento hemos conseguido el acceso a la educación superior de una población más heterogénea, se ha dejado de lado la participación, la permanencia y el egreso de algunos estudiantes, lo cual, según Amaro, Méndez y Mendoza, (2014), ha provocado una segregación incluyente, en donde los excluidos están junto a los incluidos, pero permanecen invisibles y sin voz. Esta situación hace evidente la necesidad de buscar respuestas más inclusivas de una forma integral, es decir, que las instituciones fomenten una educación que responda a las características de todo el estudiantado, que les ayude a sentirse partícipes y conciba sus diferencias como un recurso para estimular el aprendizaje, en un ambiente de apoyo y colaboración donde sea posible que aprendan juntos diferentes alumnos. Partiendo de la idea de que calidad e inclusión son dos conceptos indisociables (Echeíta, 2008; Moliner, Sales y Traver, 2011; Murillo y Duck, 2009) la revisión de la literatura sobre qué es la calidad en la educación superior, apunta que uno de los factores clave es la actuación docente. Aquí es donde el papel del docente se vuelve fundamental. Tendrá que poner en marcha todas sus competencias profesionales para responder a las diversas necesidades de sus alumnos garantizando la calidad y el aprendizaje. De acuerdo con Longanecker y Blanco (2003) es fundamental considerar, por una parte, quién es la persona que enseña y por otra, cómo enseña. Así pues, la metodología docente, el conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas metodológicas en la enseñanza, están involucrados en el logro de la calidad de la docencia (Wenger & Ferguson, 2006). Coincidiendo con esto, Zabalza (2011) ya señalaba el imperativo de transitar desde una docencia centrada en la enseñanza hacia un estilo docente que comprometiera su quehacer con la calidad de los aprendizajes que se dan en el aula. Propone, pues, avanzar desde una concepción de docente como transmisor de información, muy presente en la universidad (Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017), hacia una concepción como generador de espacios donde se activen los aprendizajes de los estudiantes (Fernández Batanero, 2011; Zabalza, 2012).

El EEES propuso un cambio de paradigma desde la enseñanza basada en el conocimiento hacia el aprendizaje de competencias, promoviendo una educación centrada en el aprendizaje y en el alumnado como agente protagonista. El papel del profesorado pasa a ser el de facilitador de los recursos necesarios y el de guía del aprendizaje. Este enfoque es el que establece la necesidad de atender la diversidad como un referente para el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado universitario (Mas y Olmos, 2016). Nuevo rol como generador, motivador, estimulador del aprendizaje y del apoyo que exige un cambio profundo en el planteamiento de nuestras propuestas didácticas. Pero ¿cual es el rol que desempeña el profesorado universitario en relación a la inclusión del alumnado diverso? En la revisión de la literatura encontramos estudios que apuntan a que la realidad de las universidades es otra, sobre todo, en lo que se refiere a la inclusión de los estudiantes con discapacidad (Moriña,

Cortes-Vega y Molina, 2015). Es cierto que nos hallamos ante un colectivo de personas muy diversas y con necesidades específicas muy diferentes. Por ello, la universidad, en ocasiones, no está suficientemente preparada y algunos trabajos hacen referencia a la existencia de barreras actitudinales, estructurales y de recursos (Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Sabharwal & Malish (2017). Otros estudios, apuntan que el aula no dispone de los recursos necesarios para favorecer la inclusión y que el profesorado no imparte las clases utilizando las metodologías adecuadas para que todos puedan participar plenamente (Castellana y Sala, 2006). También los trabajos de Castro de Paz, Llorca, Álvarez y Álvarez (2006) y el de González, Guzmán, Sánchez y González (2006) coinciden en resaltar las barreras curriculares como obstáculo principal. Sin embargo, consideramos que la superación de las barreras denominadas curriculares depende, en última instancia, de la acción docente del profesorado al tratarse de: realizar ajustes razonables, usar metodologías diversas, utilizar recursos que faciliten el acceso a los contenidos, disponer de tiempo extra o adaptar las pruebas de evaluación.

Desde el punto de vista del estudiantado con discapacidad, la investigación de Redruello, Quesada, Aguilera y de Andrés (2014) pone de manifiesto que un 61% de los estudiantes consideran que el profesorado necesita formación específica. Ello significa que el alumnado tiene una valoración negativa sobre la formación del profesorado para atender las necesidades educativas especiales. Siguiendo con este estudio, el 89% de los estudiantes han respondido que requieren algún tipo de adaptación en la metodología y/o evaluación. En concreto, sobre las adaptaciones en la evaluación proponen: evaluación continua, ampliación de tiempo, modelo y formato de examen, exámenes orales y uso de material tecnológico. En esta misma línea, el trabajo de Moriña y Cotán (2017) analiza los obstáculos que estudiantes con diversidad funcional han identificado durante su trayectoria en la universidad. Concretamente, la investigación muestra cómo el profesorado puede contribuir o no a la inclusión social y educativa, y se refieren a modificaciones relativamente sencillas como: facilitar el material por adelantado, adaptar las diapositivas, utilizar recursos que permitan el acceso a la información, permitir las grabaciones de audio en las clases o informar con antelación al profesorado de las necesidades de cada uno. Respecto de las prácticas educativas y las metodologías docentes, los participantes del estudio recomiendan que el profesorado se actualice y utilice metodologías diferentes a la lección magistral, a favor de metodologías más participativas y activas donde se incluya a todo el alumnado.

En relación a los recursos, los estudiantes plantean barreras para acceder a los materiales de los cursos y, en general, barreras de acceso a la información. Ponen en evidencia que el profesorado no tiene el material preparado ni adaptado con antelación, lo cual es decisivo para ciertos casos, como, por ejemplo, para el alumnado con diversidad visual. También se apuntan soluciones como

aportar la bibliografía de la asignatura por adelantado. Así pues, estos aspectos que son relativamente sencillos suponen una gran barrera para algunos estudiantes y no es que dependan de recursos o apoyos específicos sino más bien de una actitud positiva o empática por parte del profesorado.

Por otra parte, existen estudios que se centran en los factores que facilitan o dificultan la integración de los estudiantes inmigrados en la universidad. La investigación de Pérez y Sarrate (2013) pone de relieve algunos limitadores o barreras identificadas. En este caso las barreras se refieren a características del estudiantado como: la falta de hábitos de estudio, la incompatibilidad laboral y la escasa preparación previa. Se propone que, para paliar estas carencias, los centros universitarios pueden diseñar planes de acogida y cursos para el desarrollo de técnicas de trabajo intelectual, así como cursos introductorios de nivelación y adaptación. Y en relación a los elementos facilitadores, estos sí que dependen del profesorado y se refieren a: elementos del curriculum (organización de las enseñanzas, la atención del profesorado, el ambiente universitario y el uso de Internet) y metodología (tutorías, sistema de evaluación, trabajo en grupo y actividades académicas y culturales). También añaden elementos que dependen del alumnado, es decir, aspectos personales como afán de superación, conocimiento del idioma, relación con los compañeros y apoyo familiar. En consonancia con lo anterior, estudios recientes como el de Alcaín y Medina-García (2017) destacan que uno de los retos prioritarios para mejorar las prácticas docentes es promover la formación del profesorado universitario en materia de inclusión y discapacidad, vinculada a la calidad de sus competencias y desarrollo profesional, y modificar el desarrollo e implementación curricular conforme a los preceptos de la educación inclusiva, así como el Diseño para Todas las Personas. Así pues, varios trabajos recomiendan la implementación de prácticas docentes basadas en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Dell, Dell & Blackwell, 2015) que suponen la eliminación de barreras al aprendizaje, no solo del alumnado con diversidad funcional, sino de todos los estudiantes. El diseño de currículos inclusivos mediante el DUA es un nuevo paradigma que permite hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo (Ruiz, Solé, Echeita Sala y Datsira, 2012). Así pues, el reto de mejorar las prácticas docentes del profesorado pasa por la formación en nuevas estrategias metodológicas, revisión de proyectos docentes, formulación de propuestas didácticas inclusivas y desarrollo de la acción tutorial. Diferentes estudios sobre el desarrollo de la tutoría en las universidades españolas (Amor y Dios, 2017; Rodríguez-Hoyos, Calvo y Haya, 2015) manifiestan que este es un aspecto a mejorar de la práctica docente. Además, es fundamental dotar al profesorado de conocimientos básicos sobre, al menos, la existencia de recursos y tecnologías específicas. Estas son una gran ayuda para que muchos estudiantes puedan seguir las clases o simplemente acceder a la información y materiales necesarios para el estudio. Para ello se

requiere un compromiso firme de la universidad para que el profesorado no tenga la sensación, como decía la profesora del inicio de este apartado, de que las prácticas inclusivas en la universidad se desarrollan a costa del tiempo, la "buena voluntad" y la disponibilidad del profesorado.

2. ELEMENTOS CLAVE DE LA ACCIÓN DOCENTE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Partimos de la idea de que la práctica docente está claramente influenciada por los condicionantes externos contextuales, pero también depende en gran parte de las creencias psicopedagógicas del profesorado. El pensamiento pedagógico del profesorado marca el devenir de las actuaciones docentes, tanto en su dimensión más didáctica o de enseñanza, como en aquellas otras relativas a la gestión de la vida del aula (clima y ambiente de aprendizaje). Desde una perspectiva técnica de la docencia, el profesorado está muy centrado en las respuestas concretas e inmediatas a las diversas situaciones prácticas de enseñanza. En el estudio de Amaro, Méndez, y Mendoza (2014), se observa cómo algunos docentes formulan demandas explícitas de técnicas y estrategias específicas para atender al alumnado con una discapacidad. Cuando se les propone llevar a cabo una formación docente que les permita ampliar su práctica educativa para atender a la diversidad de todo el alumnado, afirman que solo necesitan una serie de técnicas para que, por ejemplo, un alumno con ceguera aprenda los contenidos, y que no pretenden modificar nada más. Esto indica que su concepción sobre la docencia se reduce a un mero acto mecánico de transmisión. También es posible que el profesorado se sitúe en un modelo "del déficit" cuando considera las diferencias individuales como una deficiencia de la que los alumnos son los únicos responsables, desde una visión terapéutica e individual de las diferencias (Arnaiz, Guirao, y Garrido, 2007). Este es el caso del profesorado que considera que los estudiantes tienen limitaciones que les impiden estudiar tal o cual carrera, o que son un problema puesto que su presencia en las aulas requiere cambios en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que no sabe bien cómo realizar. Por otra parte, los docentes que se inscriben en un modelo curricular más cercano a la inclusión son aquellos que conciben que las limitaciones no están en los estudiantes, sino en los condicionantes institucionales o en su propia práctica. Defienden una concepción educativa firmemente edificada sobre los principios de heterogeneidad del alumnado, ofreciendo una respuesta educativa diversificada que se ajusta a las características personales de cada uno. Estos docentes son proclives a desarrollar un carácter más reflexivo de su práctica docente, están preocupados por el aprendizaje de todos y están dispuestos a formarse y a aprender.

2.1. ¿Qué ocurre cuando la práctica docente no tiene en cuenta la diversidad del alumnado?

El profesorado que se sitúa en un modelo transmisivo de la enseñanza tiene una tendencia a usar medios tradicionales que pueden resultar muy útiles para determinadas tareas de aprendizaje, pero no tanto para otras. En las clases universitarias es muy frecuente el uso de medios tradicionales como apuntes, el libro de texto o manuales, en formato papel. También predomina el método expositivo mediante el discurso oral del docente, con el apoyo de imágenes, transparencias, presentaciones de power point o clips de vídeo. Algunas de estas dinámicas y recursos generan barreras al aprendizaje de algunos estudiantes por hacer uso de recursos que a veces son inaccesibles. Por ejemplo, un estudiante con dificultades visuales no podrá aprender si se le presenta la información a través de un texto escrito en papel o de una fotografía. Por tanto, los docentes que quieran tener en cuenta la variabilidad de capacidades y preferencias de su alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje, deberán seleccionar los medios teniendo en cuenta, por un lado, la adecuación de sus características al tipo de contenido y a la tarea de aprendizaje que se va a realizar y, por otro lado, las características individuales de los estudiantes que hacen que se manejen mejor con un tipo de medio que con otro (Alba, Zubillaga y Sánchez, 2015). De todas maneras, los medios tradicionales más utilizados en la docencia (discurso oral o habla, el texto escrito y las imágenes (fijas o en vídeo) tienen ventajas, pero también inconvenientes. Por ejemplo, una exposición o discurso oral puede ser un recurso enormemente expresivo que permite captar la atención del estudiantado haciendo uso de la entonación, intensidad y volumen, incorporando ejemplos que ilustren términos más complejos y puede ser interactivo si se va recurriendo a las aportaciones de la audiencia. Sin embargo, todos aquellos estudiantes que tengan limitada la vía auditiva quedarán excluidos de la presentación y de la situación de aprendizaje.

De la misma manera, un texto escrito permite extender la información y hace fácil la repetición y poder recurrir a ella varias veces, aunque será un medio excluyente para aquellos estudiantes que no conecten o tengan limitada la vía visual. Por ello, la propuesta más apropiada respecto al uso de los medios será que el docente disponga de diversos medios de enseñanza para que los alumnos escojan aquel que mejor se acomode a sus capacidades y preferencias (CAST, 2011). Por ejemplo, es muy apropiado poder disponer de un convertidor de texto para obtener un archivo audio y escucharlo tantas veces como queramos. Es ahí donde entran en acción los medios digitales o las tecnologías de la información y la comunicación, que pueden facilitar enormemente la flexibilidad de los medios para una mejor atención a todo el alumnado del aula. Pero desde luego que hay que ser precavidos para que estos medios cumplan realmente su función. Puede existir la tendencia a que el profesorado utilice estos medios tecno-

lógicos, pero desde un enfoque centrado en un modelo tradicional y transmisivo del aprendizaje. Por ejemplo, cuando se recurre de nuevo a las clases expositivas que, en forma de videoconferencia, se graban y quedan publicadas en la plataforma como lecciones para su posterior visualización. Algunos autores como García, Gómez & Monge (2017) son críticos con algunas propuestas formativas, tipo MOOCS y otros, poniendo en tela de juicio que puedan ser recomendables para aquellos estudiantes cuyo estilo de aprendizaje se beneficia más de las metodologías activas o experimentaciones prácticas en el aula. De hecho, plantean la controversia de esta clase de recursos si no se da respuesta a las necesidades individuales y se atiende a las características particulares de cada alumno y critican la estandarización del conocimiento, es decir, ofrecer los mismos contenidos y actividades para todos los estudiantes, acuñando el término «McDonalización».

Por otra parte, si nos preguntamos cual sería la acción docente del profesorado que se sitúa en el modelo del déficit y que asume un papel de técnico de la enseñanza, nos encontramos con una serie de acciones y rutinas que van dirigidas al alumnado “normal”. Cualquier situación extraordinaria en la clase que ponga en cuestión su manera de “hacer”, supone un problema que tendrá que eliminar o trasladar a otras instancias. Aquí surgen las controversias y extensos debates sobre si dar cabida o no a determinado alumnado, cuando piensan que su misión ha de limitarse a ejecutar el curriculum o a desarrollar el programa de la asignatura. Este profesorado plantea prácticas dirigidas a enseñar a estudiantes hipotéticos que aprenden al mismo tiempo y con los mismos recursos, siendo resistentes a realizar adaptaciones incluso sencillas, por no sentirse preparados para hacerse cargo de los estudiantes “especiales”. Cuando el profesorado se sitúa en un modelo de inclusión, tiene en cuenta la diversidad del alumnado y considera que su función está más próxima a la mediación para que se produzca el aprendizaje. Aprovecha los retos que le plantean ciertos estudiantes como una oportunidad de mejora y de innovación en su actividad docente, como una búsqueda de alternativas y nuevas formas de actuación didáctica, que han de beneficiar a todo el grupo. Se convierte en un investigador, crítico y constructor de su propia práctica (Imbernón, 2007). Esto no es fácil e implica la adquisición de diferentes capacidades y actitudes, así como la modificación de concepciones y creencias muy arraigadas en el contexto universitario, lo cual puede resultar un proceso sumamente complejo para el quehacer docente, tal como lo han demostrado varias investigaciones (Díaz y Franco, 2010; Sales, Moliner y Moliner, 2010).

2.2. Y entonces ¿cuales son las alternativas?

Pues son múltiples y variadas. Es extensa la literatura sobre la respuesta a las necesidades específicas del alumnado con discapacidad en la universidad.

A partir de investigaciones recientes realizadas en nuestro contexto se proponen adaptaciones, modificaciones o ajustes razonables que les van a permitir superar las barreras que se encuentra el estudiantado con discapacidad visual (López-Gavira y Perera, 2018), con discapacidad auditiva (Melero y Alvarez, 2018), con discapacidad mental (Cortés-Vega y Morgado, 2018) y con discapacidad física y orgánica (Carballo y Cortés-Vega, 2018). A estas respuestas específicas para abordar las discapacidades que presenta el alumnado, desde el enfoque de la educación inclusiva se añaden respuestas pedagógicas para la gestión de las aulas con alumnado diverso: que utiliza diferentes códigos culturales, lengua diferente a la de acogida, presenta dificultades de aprendizaje, desventaja sociocultural, diferentes estilos de aprendizaje, etc. Hablamos entonces de diferentes formas de actuación docente para beneficiar a todo el alumnado. Estas ideas provienen de enfoques diferentes entre sí, pero que comparten la filosofía y los principios de la inclusión:

a) La pedagogía diferenciada o diversificada es un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje para proporcionar varias oportunidades de aprendizaje a estudiantes que difieren en sus niveles de preparación (lo que saben, entienden y pueden hacer en relación al contenido), sus intereses (afinidad, curiosidad o pasión por un tema) y su estilo de aprendizaje (que pueden estar moldeados por sus preferencias según el tipo de inteligencia, género, cultura). Tomlinson (2003) considera que al diferenciar la enseñanza el profesorado puede: (a) llegar a todos los estudiantes proporcionando diferentes niveles de dificultad; (b) variar el grado de andamiaje; y c) variar la forma en que trabajan los estudiantes. La intención es maximizar el crecimiento y el éxito individual de cada uno. Es proactiva, centrada en los estudiantes, dinámica y permite al profesorado multiplicar las oportunidades de aprendizaje basándose en las diversidades que tiene en el aula (Meirieu, 1996). ¿Qué es lo que se puede diferenciar? Según Tomlinson (1999) hay que diversificar:

a) El contenido, lo que se enseña. Cada alumno trabaja sobre el mismo programa, pero éste puede ser cuantitativamente o cualitativamente diferente. Es importante extraer la “esencia” de lo que se quiere enseñar.
b) El proceso: incluye cómo se enseña y cómo los estudiantes aprender. Las actividades se abordan mediante diferentes posibilidades, formatos y/o momentos de interacción.
c) El producto: se prevén múltiples formas en que los estudiantes demuestren lo que han aprendido.
d) La evaluación: se diversifica en cuanto a formatos, momentos y niveles.

Este concepto de pedagogía diferenciada está plenamente vinculado con el de pedagogía de la inclusión que, en palabras de Vienneau (2011), se centra fundamentalmente en la gestión de las numerosas diferencias observadas entre

el alumnado (p.e., diferencias en el ritmo de aprendizaje, diferencias de estilo cognitivo, diferencias en términos del tipo de inteligencia, etc.).

b) El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es otro de los enfoques que se ha llevado al ámbito educativo universitario. Un trabajo desarrollado por Ruiz et al. (2012) describe un análisis pormenorizado del desarrollo del concepto del diseño universal aplicado en la enseñanza superior. El DUA defiende que los curricula diseñados bajo los principios del diseño universal son la clave para la inclusión de todo el estudiantado. Y plantea que el diseño se debe sustentar en tres principios fundamentales derivados de numerosos estudios empíricos y, en especial, de investigaciones del ámbito de las neurociencias (Rose y Meyer, 2000, 2002). Se trata de proponer múltiples formas de representación, diferentes para la acción y la expresión, así como proporcionar múltiples formas de participación y compromiso. Se trata, en definitiva, de que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje. El trabajo de Díez y Sánchez (2015) presenta un estudio descriptivo en el que se analizaron las demandas sobre adaptaciones curriculares de estudiantes con discapacidad bajo la óptica del diseño universal para el aprendizaje en varias universidades españolas.

Sea cual fuere la opción del profesorado al asumir estos enfoques, lo cierto es que el profesorado universitario, a la hora de planificar y desarrollar su acción docente, va a tomar una serie de decisiones y desarrollar su competencia profesional para atender a la diversidad gestionando cada uno de estos aspectos:

1. Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad.
2. Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias.
3. Desarrollo práctico de la acción docente: gestión del aula y de los elementos curriculares.
4. Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
5. Reflexión constante y crítica sobre su acción y sus consecuencias.

3. BUENAS PRÁCTICAS QUE FACILITAN LA ACCIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL INCLUSIVO

En este apartado el objetivo no es, en ningún momento, mostrar “buenas prácticas” como ejemplos a imitar, puesto que el etiquetar de buena o mala una práctica o situación no nos aporta nada de cara la construcción de realidades interculturales inclusivas. Partimos de la idea de que las prácticas inclusivas son situadas y dependen siempre de las condiciones del contexto concreto en el que se desarrollan y, por ello, serán idiosincrásicas e irrepetibles en otras realidades.

Así, el objetivo es más bien presentar diferentes situaciones y experiencias docentes, que pueden animarnos a la reflexión o inspirarnos sobre "modos de hacer"que se aproximen a la lógica del modelo intercultural inclusivo. Hemos retomado algunos comentarios y situaciones que narra el profesorado de los que hemos aprendido en estudios previos (Moliner, Yazzo, Niclot y Philippot, 2019).

3.1. Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad

Un profesor de Sociología comenta *"En mi clase emergen aspectos de diversidad afectivo-sexual por la materia que imparto, y la gente se implica y se proyecta y, cuando se abren, eso enriquece muchísimo"*. Las situaciones de clase en las que se abordan contenidos y realidades que ponen de manifiesto la diversidad humana son oportunidades únicas para poner en cuestión nuestros estereotipos, creencias y actitudes. También resulta interesante implicar al estudiantado en los procesos de aprendizaje a partir de sus diversas experiencias vitales y bagajes culturales. Por ejemplo, aprovechando los conocimientos del alumnado internacional para realizar presentaciones de sus países o universidades, dónde viven, cómo viven, qué estudian, cómo se organizan los planes de estudios, etc. Poner en valor la diversidad del estudiantado supone multiplicar las oportunidades de aprendizaje, aprovechando el conocimiento experiencial de los pares y mostrando otras realidades y modos de vida. Un profesorado sensible a la diversidad desempeña, según Pérez y Sarrate (2013), una función fundamental para construir una universidad inclusiva. Se trata de poner en valor la riqueza que aporta la diversidad cultural para superar la dicotomía entre cultura autóctona y cultura inmigrante. Amaro, Méndez y Mendoza (2014) afirman que el profesorado que atiende a la diversidad da un enfoque metacognitivo a sus clases y considera relevante tanto aprender el contenido como aprender a aprender.

3.2. Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias

a) Las guías docentes o guías didácticas de cada asignatura han de contener toda la información detallada y actualizada.

La guía docente permite tener toda la información antes del inicio de las clases, pues se publica en abierto en el sistema de información académica de cada universidad y el alumnado puede consultarla antes de realizar la matrícula. Debe contener como mínimo: descripción y justificación de la asignatura, profesorado, horario, contenidos, conocimientos previos, competencias, resultados de aprendizaje, temario, metodología, evaluación e idioma de docencia. También recomendaciones para el alumnado con necesidades especiales. Es muy impor-

tante que se presente de manera accesible y que esté disponible antes del comienzo de la asignatura.

b) El profesado ha de tener la información de los estudiantes antes del inicio de las clases para poder preparar de forma más adecuada la asignatura, sobre todo si tienen algún estudiante con una necesidad específica. En este sentido, es fundamental la información que proporciona el servicio de apoyo cuando tiene la información en la base de datos desde el momento de la matrícula. Ello es muy importante para la anticipación y planificación de la respuesta educativa.

c) La acogida de todos los estudiantes es imprescindible en la inclusión.

"La acogida a estudiantes extranjeros en el aula es algo que nos preocupa. A veces lo que pasa es que estos estudiantes se quedan a un lado, como discriminados" dice una profesora. A muchos estudiantes trasladarse a otro contexto con estilos de relación y normas de interacción social diferentes les puede resultar complicado. Los principios suelen ser duros hasta que llegan a forman su red personal de contactos, por lo que, en ocasiones, habrá que facilitarlo. La acogida de los estudiantes internacionales hay que planificarla e incorporarla como contenido al principio de las clases mediante dinámicas de presentación, de conocimiento mutuo y de cohesión grupal.

d) Los materiales didácticos deben estar cuidadosamente seleccionados de antemano, tratando de discernir lo fundamental de lo complementario.

"Con este alumno tengo que diferenciar los archivos porque es incapaz de distinguir la importancia de uno y de otro. Claro, a mí puede no importarme escribir diariamente al alumno o alumna, enviándole la diferenciación entre la teoría y la práctica de hoy. Pero claro, cargar eso sobre la espalda del resto de profesorado, esperando la colaboración…". Esta profesora agobiada no tiene inconveniente en hacer este trabajo todos los días para uno sólo de sus alumnos. La idea sería planificar la organización de materiales en el aula virtual distinguiendo los básicos, mínimos o fundamentales de los complementarios, lo cual resultaría bastante útil para todos. Es importante también preparar los materiales básicos con un lenguaje claro, con resúmenes para pasajes densos y destacando las ideas fundamentales.

3.3. Desarrollo práctico de la acción docente: gestión del aula y de los elementos curriculares

a) El diálogo constante con los estudiantes favorece el proceso inclusivo.

"Dislexia. No tuve problemas. El diálogo fluido con el estudiante era muy importante para minimizar las dificultades" dice una profesora de Derecho Público.

"Yo detecté un TDAH en una presentación y le dije, ven y hablamos, y me estuvo contando un poco como estaba" cuenta un profesor de Estudios Ingleses.

Estos dos casos muestran la importancia de conocer al alumnado y de dialogar con él. La apertura reduce la idea del déficit o la dificultad, porque ves al estudiante, a la persona. La comunicación entre el docente y el alumnado se considera fundamental para garantizar la permanencia. En ese sentido el aula virtual ofrece una gran posibilidad de comunicación, por ejemplo, a través del chat, además del uso de distintos canales como el correo, el teléfono y las tutorías. Como dice un estudiante: *"si tengo algún problema puedo hacer un chat con el profesor, o un Skype, o Hangout"*

b) Las metodologías de aprendizaje activas y cooperativas promueven la comunicación y colaboración entre el alumnado, además del aprendizaje. En ocasiones el alumnado muestra su descontento ante las clases magistrales en las que el profesorado se limita a realizar presentaciones de contenidos mediante Power Point. *Se* muestran críticos con las clases expositivas y prefieren las propuestas metodológicas experienciales y participativas que les resultan más motivadoras. Participativas no quiere decir que estén interviniendo siempre en debates. Como dice un estudiante *"en mi clase tenemos gente de muchos países y a veces me cuesta entenderlos por los diferentes acentos. Entonces, me cuesta más tiempo para decir algo, y cuando estoy apunto… ya estamos al final de la clase".* No siempre es cuestión de hablar más, sino de buscar diferentes maneras de implicación. Además, algunos estudiantes son más reticentes, por ejemplo, a hablar en público, mientras que pueden estar altamente implicados en la búsqueda activa de recusos on line, o en procesos de redacción de textos, o en la producción de un material audiovisual. Ahí es donde entra en juego la diversificación metodológica. Como diría Tomlinson (2003) se trata en este caso de diferenciar el proceso y el producto.

También el trabajo cooperativo es una metodología que facilita la gestión de la diversidad (García-Ruiz y González, 2013; Yuan, 2017). Cuando hay estudiantes a los que les cuesta interaccionar por diversas situaciones derivadas de una diversidad funcional, por causas lingüísticas o personales, el docente ha de actuar. Es importante planificar la formación de grupos heterogéneos en los que el trabajo de sus miembros se vea compensado. También es conveniente solicitarles explícitamente el apoyo mutuo y la solidaridad con aquellos a los que les cuesta más avanzar. La acción docente se centra entonces, en que los estudiantes se vuelvan interdependientes a través del aprendizaje cooperativo, ya que este tipo de actividades facilitan el aprendizaje significativo de todos y ayudan a desarrollar el sentido de pertenencia, la aceptación y el apoyo entre iguales. Para favorecer la inclusión social y el aprendizaje de determinados estudiantes, hay que recurrir a veces a una planificación estratégica de los agrupamientos y de las técnicas de cooperación, combinando aquellas más simples con las que requieren un trabajo en grupo cohesionado y con un objetivo común definido, por ejemplo, por un problema a resolver (Aprendizaje basado en Problemas) o un proyecto a realizar (Aprendizaje basado en Proyectos). Como cuenta un profesor

de Ingeniería y Ciencias de los computadores, en el caso de estudiantes internacionales con culturas más lejana como chinos o indonesios*: "Hay que crear algún tipo de actividad que por definición tengan que hacer una tarea juntos. Una vez están ahí, intentas buscar una persona de confianza y le dices…oye, intégrale, ayúdale a trabajar con vosotros, hacédselo fácil. Suele dar muy buen resultado, por lo general crean cierto tipo de vínculo. Hemos tenido experiencias donde esas personas se han integrado tanto que incluso se han quedado compartiendo piso".*

La metodología que emplean los docentes juega un papel fundamental pues incide también en la motivación del alumnado. Opciones como la resolución de casos, el trabajo en equipo o los debates, se valoran de forma positiva por parte del alumnado (Moriña, Cortés y Molina, 2015) como alternativa a las metodologías tradicionales. El diseño y la participación en actividades artísticas, deportivas y solidarias, diseñadas por los propios estudiantes mediante la metodología del Aprendizaje Servicio (Serrano y Escofet, 2017) resulta muy interesante tanto para favorecer la inclusión del alumnado procedente de distintas culturas, como el trabajo colaborativo, cooperativo y entre iguales en relación a colectivos vulnerables (Gil, Moliner, Chiva, y García, (2016). Un profesor de Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño, por ejemplo, podría introducir en sus asignaturas actividades que exijan un trabajo relacionado con la inclusión. Mediante proyectos de Aprendizaje Servicio se puede conectar la responsabilidad social y la ingeniería, de manera que el diseño de material adaptado facilite la vida de las personas con diversidad funcional. Los prototipos de material específico que diseña el estudiantado mediante proyectos, tienen una repercusión real en la mejora de la accesibilidad física de las personas con movilidad reducida.

c) La flexibilidad y los pequeños ajustes, a veces, no cuestan tanto y aportan grandes beneficios. Hay modificaciones que son relativamente sencillas y que además benefician a todos los estudiantes. Por ejemplo, en la enseñanza de lenguas extranjeras, en el caso de tener estudiantado con audífono, se pueden repetir más veces los *listenings.* Otro caso es el que narra una profesora sobre una situación muy específica que acaba generando propuestas universales*: "Un estudiante con depresión vino a hablar conmigo, porque fallaba mucho a clase. Nos arreglamos y lo que he hecho es hacerle un seguimiento. Él iba haciendo las actividades igual que el resto, pero bueno, con más flexibilidad. Como cuelgo las soluciones en el aula virtual, eso le facilita que él pueda corregir, preguntar, recuperar y todo eso"*. En este caso el ajuste del solucionario para este alumno facilita también el trabajo autónomo del resto del estudiantado.

d) El buen uso de los recursos tecnológicos para la docencia es un medio para la inclusión. Todo, o casi todo el profesorado, hace uso de de los recursos tecnológicos para la docencia. Ello es fundamental, según Milligan, Littlejohn y Margaryan (2013), para la motivación, la confianza y el aprendizaje de los estudiantes. Pero, sin embargo, no hay que olvidarse de que, en la generación de

aulas online como apoyo a la docencia presencial, es muy importante lo que Kop y Carroll (2012) denominan «presencia social», tanto de los profesores como de los estudiantes. Ello es básico para crear una verdadera comunidad de aprendizaje, fomentar el sentido de pertenencia, construir la confianza y estimular la participación activa. Muchas veces, ese no es el caso, y las plataformas nos sirven como repositorio on line de materiales y recursos. En todo caso, es fundamental que el profesorado se acostumbre a utilizar los formatos electrónicos convertibles, pues como dice un estudiante*: "Para mí el papel es una barrera. Yo solo puedo leer en la Tablet y necesito que esté en formato pdf que se pueda leer […] Que la tablet te lea un texto que tú has escrito te da la oportunidad de ver como ha quedado ese texto. Es una ventaja para todos"*. El profesorado debe desarrollar materiales en formatos electrónicos que cumplan con las pautas de accesibilidad para documentos ofimáticos y que sigan los principios del diseño universal en su preparación. También es importante el desarrollo de materiales didácticos adaptados de las actividades vinculadas al trabajo de campo, a las prácticas de laboratorio, talleres u otros entornos de prácticas en formato accesible. La variedad de los formatos que se utilizan en la acción docente es imprescindible para que nadie quede excluido: formato escrito, formato de audio de los textos en pantalla, gráficos, tablas, transparencias y presentaciones que se trabajan en clase. La subtitulación de materiales audiovisuales es también una buena práctica que no siempre es fácil de conseguir, pero que puede realizarse recurriendo a los servicios de apoyo con antelación suficiente, de igual manera que se facilita el acceso a las traducciones en Braille. De eso se encargan los servicios de apoyo, pero hace falta planificación y previsión.

Otra cuestión relacionada es el uso de recursos tecnológicos específicos, siempre que sean necesarios y de conformidad con los estudiantes. Cuenta una profesora: *"con un chico con problemas auditivos, me ofrecieron de la unidad de apoyo una frecuencia FM y tal, pero el alumno me dijo que no le hacía falta. Se ponía a primera fila, me miraba así… y me decía, no no me hace falta".* En estos casos, el profesorado ha de mostrar respeto absoluto, pues la situación implica abordar temas realcionados con la privacidad y la significación del estudiante ante el resto de la clase.

e) Los recursos de apoyo al aprendizaje y a la participación de todo el alumnado: sin excusas.

"¡Excelente experiencia! Tuvimos la ayuda del intérprete de lengua de signos" cuenta entusiasmado un docente. Para el apoyo a la inclusión, es fundamental disponer de los recursos adecuados para ayudar a los estudiantes con discapacidad, siendo a su vez, una experiencia para tomar conciencia por parte del profesorado y del estudiantado (Bazon, Furlan, Faria, Lozano y Gómez, 2018) a la que tenemos que estar abiertos. *"En el caso de una chica con anorexia, pues bueno, me pidió un permiso para ir acompañada de una enfermera que la vigi-*

laba. Eso ni siquiera son molestias, son circunstancias que tú asimilas y ya está" cuenta otra profesora de Derecho.

No se trata sólo de los apoyos específicos, pues no hay que minusvalorar la ayuda de los propios pares. Generando un buen clima de aula y trabajando la cohesión social, son los propios estudiantes los que toman la iniciativa de apoyar a sus compañeros. Disponemos de apoyos personales del programa de atención a la diversidad (PAD) o de las unidades o servicios de apoyo, como, por ejemplo, alumnos voluntarios que ayudan a tomas apuntes, graban las clases, acompañan a otros en los desplazamientos. Aunque en ocasiones es interesante ver cómo son los compañeros los que asumen este rol de asistencia y apoyo personal, lo cual les supone un aprendizaje para toda la vida.

f) Flexibilización de los horarios, lugares, cauces y espacios de tutorías.

"Tenía un alumno sordo que tenía que hacer una presentación oral. Estaban también las profesionales de la unidad de apoyo y le dijimos que debería contestar cuando el profesor le hiciera la pregunta. Pues no quiso, y al final le cambié el examen a otro día, a él solo. Invirtió más tiempo, en lugar de 10 minutos, estuvo como media hora… pero bueno, los baremos que utilicé fueron los mismos que con el resto, eh? "

Aunque no todo el profesorado está de acuerdo con ello, existen muchas circunstancias en las que hay que cambiar horarios, tiempos y espacios. En muchos casos, las tutorías, como parte de la acción docente, a través de las cuales se realizan acciones de orientación y acompañamiento a los estudiantes, son un espacio que permite abordar la dimensión académica, personal, social y profesional con carácter personalizado (López-Gómez, 2017; Rojas y Domínguez, 2016). El proceso de tutoría desde una dimensión inclusiva implica el contacto continuo y directo entre el docente y el estudiante, intercambio sistemático que favorece el aprendizaje personalizado, propositivo, transformador y autónomo. Permite abordar la resolución de problemas que pueden encontrarse en la práctica, en la vida personal, desde sus propias experiencias y el conocimiento de sí mismo. Así pues, la tutoría inclusiva permite al docente universitario establecer una relación de ayuda al estudiante durante todo el proceso formativo y le proporciona la adaptación, acompañamiento y seguimiento desde la perspectiva de la diversidad. Este acompañamiento se materializa en la flexibilización de horarios adaptándose a sus condiciones personales y en la búsqueda de cauces alternativos a la presencialidad mediante recursos alternativos como videoconferencias, teléfono, chat, etc.

3.4. Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje del estudiantado

a) Una evaluación diversificada en consonancia con la respuesta a la diversidad. La diversificación de las posibilidades de evaluación comporta que el

profesorado planifique diferentes modalidades, formatos y sistemas de evaluación, para que el alumnado pueda ser evaluado mediante aquel que más se ajuste a sus circunstancias y formas de aprender y de expresarse. Los servicios de apoyo ponen a disposición del alumnado que lo solicite, los apoyos metodológicos y técnicos necesarios, y el profesorado adapta el tiempo y los formatos de las pruebas de evaluación. Es muy común, en el caso de los estudiantes ciegos, por ejemplo, facilitar el examen con antelación a la unidad de apoyo para que lo traduzcan a braille a través de la colaboración con la ONCE, o que puedan acceder en soporte audio. Además, en muchas universidades existe una normativa de evaluación por la cual los y las docentes tienen la obligación de realizar las adaptaciones que el estudiantado necesite. Por tanto, hoy en día, no es una opción no hacerlo.

b) Una evaluación negociada y participativa. De todas maneras, es recomendable la participación del alumnado en el diseño y ejecución de la evaluación, pues la negociación de fechas, formatos, criterios y tiempos, inciden en los procesos de autorregulación, al conocerlos de antemano y garantizar de esta forma una mayor implicación y cumplimiento. Cuenta un estudiante: *"esos trabajos gigantes que te ponen al final podrían distribuirlos a lo largo del año para poder hacer un seguimiento y no que te digan al final que está mal la primera parte"*. Así pues, la propuesta es optar por una evaluación continua y formativa que favorezca los procesos de autorregulación. También es muy interesante solicitar procesos de autoevaluación en los que el estudiantado puede proponer la nota que considera que se merece y argumentar sobre ello. Es conveniente y se valora positivamente que el profesorado desarrolle una evaluación basada en la negociación e incorpore sistemas de coevaluación, la evaluación por pares y la autoevaluación.

3.5. Reflexión constante y crítica sobre la acción docente y sus consecuencias

Para la mejora de la acción docente es indispensable que el profesorado desarrolle ciertas cualidades, como se ha puesto de manifiesto, relacionadas con la apertura al cambio, la flexibilidad y la creatividad. Llegados a este punto, añadiría la capacidad crítica y la reflexión sobre la acción. De acuerdo con Mas y Olmos (2016), el docente de la educación superior debe contribuir a la mejora continua de la práctica desde un enfoque innovador. Es cierto que la masificación de las aulas universitarias, la disponibilidad y falta de coordinación de los recursos de apoyo, pueden ser factores limitantes de la acción docente. También es cierto que las políticas universitarias respecto del multilingüismo y la internacionalización, en una universidad masificada y neoliberal, generan tensiones que hacen que el profesorado se sienta sobrecargado y poco apoyado y valorado.

Pero en general, el profesorado se encuentra dispuesto a gestionar positivamente la diversidad de sus aulas, que no es otra que la de la vida misma. De acuerdo con Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto (2017), a partir de la reflexión sobre su práctica, los docentes pueden seleccionar las estrategias y procedimientos más acordes con un perfil de alumnado más heterogéneo, en un contexto cambiante en el que surgen continuamente nuevos soportes tecnológicos y modelos educativos (digitales) y en un marco en el que se establecen nuevos modos de relación y comunicación. Villar y Alegre (2006) afirman que la reflexión es una herramienta indispensable para agregar calidad a la educación inclusiva, pues implica una capacidad de autocrítica, autoconocimiento, apertura y flexibilidad mental, reflexionar sobre lo hecho en la práctica docente, compartirlo con otros profesores y aplicar cambios, con lo cual se busca que, a partir de estos procesos, se mejore la docencia a favor de la diversidad. Imbernón (2007) añade que es indispensable esa reflexión en el marco de una cultura colaborativa que favorece contactos más profundos, personales, duraderos y permanentes. Son procesos que tienen lugar tanto en reuniones determinadas más formales (tipo seminarios, o comisiones de resolución de problemas) como en el trabajo diario y requiere de una gran dosis de entusiasmo por trabajar juntos para dar soluciones a problemáticas comunes. Por último, recuperando algunas enseñanzas de estas prácticas docentes, sólo queda recordar que la Universidad, como lugar privilegiado para la expresión y el desarrollo del conocimiento, tiene la responsabilidad de impulsar una educación de calidad para todos de carácter intercultural e inclusivo. El profesorado, motivado y apoyado, tiene mayores facilidades para atender a la diversidad del alumnado, valorando las diversas posibilidades y formas de aprendizaje, integrando la diversidad de medios hoy disponibles para la docencia (videotutoriales, mapas conceptuales, ejercicios prácticos, software específico e interactivo, etc.) para guiar el aprendizaje del alumnado de forma más personalizada. Los nuevos escenarios de aprendizaje constituyen una oportunidad única para desarrollar prácticas docentes “auténticas” en las que los estudiantes entran en dinámicas de aprendizaje desde las lógicas de la diversidad, la interculturalidad y la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, C., Zubillaga, A., y Sánchez, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1), 89-100.

Alcaín Martínez, E. y Medina-García, M. (2017) Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria. RIDU.* 11 (1), 4-19

Amaro, M. C., Méndez, J. M., y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 119-216.

Amor, M.I. y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130.

Arnaiz Sánchez, P., Guirao Lavela, J. M. y Garrido Gil, C.F. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (23), 1-38.

Bazon, F. V., Furlan, E. G., Faria, P.C., Lozano, D. y Gómez,C. (2018) Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva . *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 44, 1-19

Carballo, R. y Cortés-Vega, M.D. (2018) Necesidades y ajustes razonables en la discapacidad física y orgánica (153-159). En A. Moriña. *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad.* Madrid: Síntesis

CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guidelinesversion 2.0*. Wakefield, M A. Traducción al español versión 2.0. Alba, C., Sánchez– Hipola, P., Sánchez-Serrano, J.M. y Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Castellana, M. y Sala, I. (2006). *Estudiantes con discapacidad en la universidad*. Barcelona: Edición Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis.

Castro de Paz, J. F., Llorca Llinares, M., Álvarez Pérez, P. & Álvarez Durán, D. (2006). Universidad y Diversidad: Necesidades Docentes en la atención al alumnado con discapacidad. *Revista Qurriculum*, 19, 189-209.

Cortés– Vega, M. D. y Morgado, B. (2018) Necesidades y ajustes razonables en la discapacidad mental. En A. Moriña. *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad* (pp. 115-130). Madrid: Síntesis

Dell, C. A., Dell, T. F. & Blackwell, T. L. (2015). Applying universal design for learning in online courses: pedagogical and practical considerations. *The Journal of Educators Online-JEO,* 13(2), 166-192

Díaz Haydar, O. & Franco Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), *Zona Próxima*, 12, 12-39.

Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad*. Aula abierta*, 43(2), 87-93.

Echeita, G. (2008) Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *REICE, Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

Fernández Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva,* 4(2), 135-146.

García Barrera, A., Gómez Hernández, P., & Monge López, C. (2017). Attention to diversity in moocs: A methodological proposal. La atención a la diversidad en los MOOCS: Una propuesta metodológica. *Educacion XX1*, 20(2), 215-233.

García-Ruiz, M. R. y González, N. (2013) El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar compe-

tencias. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4 (7), 106-128

Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana, *Revista Complutense de Educación,* 27(1), 53-73

González Alfonso, M. C., Guzmán Rosquete, R., Sánchez Rodríguez, J. y González García, D. (2006). Estudiantes discapacitados en la Universidad: Percepciones sobre las respuestas a sus necesidades educativas. *Revista Qurriculum*, 19, 173-188.

Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Grao

Kop, R. & Carroll, F. (2012). Cloud computing and creativity: Learning on a massive open online course. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 12.

Longanecker, D. y Blanco, C. (2003) Student Financial Assistance, *Student Success*: Statewide P-16 Systems, Denver: State Higher Education Executive Officers (SHEE0)

López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78

López-Gavira, R. y Perera, V.H. (2018) Necesidades y ajustes razonables en la discapacidad visual. En A. Moriña (ed.) *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad* (pp.69-91). Madrid: Síntesis

Mas, O. y Olmos, P. (2016) El Profesor Universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. La Autopercepción de sus Competencias Docentes Actuales y Orientaciones para su Formación Pedagógica, *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (69), 437-470

Merieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe* –1. Lyon: Chronique sociale.

Melero, N. y Alvarez, E. (2018) Necesidades y ajustes razonables en la discapacidad auditival. En A. Moriña (ed.) *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad* (pp.93-114). Madrid: Síntesis

Milligan, C., Littlejohn, A. & Margaryan, A. (2013). Patterns of Engagement in Connectivist MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9 (2). 149-159

Moliner, O., Sales, A. y Traver, J. A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 29-40)*.* Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Moliner, O., Yazzo, M.A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019) Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)* 21(2) (en prensa)

Moriña, A. y Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37.

Moriña, A., Cortés-Vega, D. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 9, (2), 161-175.

Murillo, J. y C. Duck (2009): Editorial*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, iii, nº1.

Moswela, E. & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana*. Disability & Society*, 26 (3), 307-319.

Pérez Serrano G. y Sarrate Capdevila, M.L. (2013) Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior. *Educación XX1*. 16.1, 85-104

Redruello, R. A., Quesada, A. R., Aguilera, J. L., y de Andrés, C. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300.

Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A. y Haya, I. (2015) La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 467-481

Rojas Valladares, A. L., y Domínguez Urdanivia, Y. (2016). Concepción de la orientación y la tutoría en la formación del profesional de la educación superior. *Conrado*, 62-68.

Rose, D. y Meyer, A. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15, 67-70.

Rose, D. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning.* VA: ASCD

Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I. y Datsira, M. (2012). El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430

Sabharwal, N.S. & Malish, C.M. (2017) Student Diversity and Challenges of Inclusion in Higher Education in India. *International Higher Education*, 91, 25-27

Sales, A., Ferrández, R. y Moliner, O. (2012) Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173

Sales, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas de atención a la diversidad desde la percepción de los implicados*. Estudios sobre Educación*, 19, 119-136.

Serrano, L. y Escofet, A. (2017) *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad.* Barcelona: Octaedro.

Tomlinson, C. A. (1999). T*he differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vienneau, R. (2011). Integración escolar, inclusión escolar y pedagogía de la inclusión. En Moliner, O. (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 121 – 124) Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Villar, L. M., y Alegre, O. M. (2006). Online faculty development in the Canary islands: A study of e-mentoring. *Higher Education in Europe*, 31(1), 65-81.

Wenger, M. & Ferguson, C. A (2006) Learning Ecology Model for Blended Learning from Sun Microsoft systems. (Chapter 6) En C.J. Bonk, C. R. Graham (Eds.). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing, San Francisco, EE.UU.

Yáñez-Galleguillos, L. y Soria-Barreto, K. (2017) Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte*. Formación Universitaria*, 10 (5), 59-68

Yuan, H. (2017) Respond to Diversity: Graduate Minority Students' Perceptions on Their Learning Experiences in an American University. *IAFOR Journal of Education, 5 (1), 33-45*

Zabalza, M. A. (2011) Metodología Docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98

Zabalza, M.A. (2012) El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42

LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO PARA UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA

Jose Antonio García Gamúz
Irene Moreno-Medina

Desde el punto de vista de la inclusión, uno de los aspectos que a veces menos se tiene en cuenta, pero no por ello es menos importante, es el de la participación del alumnado en los distintos ámbitos de la universidad: órganos de gobierno y diferentes cauces de representación y opinión. Desde estamentos gubernamentales, como desde la propia Unión Europea en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha comenzado a legislar y hacer recomendaciones desde hace años en torno a la necesidad de fomentar esta participación. De ahí que cada vez más universidades trabajen por mejorar este aspecto y establezcan estrategias que fomenten la incorporación de los alumnos y alumnas en todos los ámbitos de la vida universitaria. Aun así, cuando se estudian datos al respecto, en distintas universidades españolas se constata que la realidad difiere entre ellas en cuanto al empeño de cada una en conseguir avanzar, pero es algo habitual que la participación no sea del todo la deseada, así como la implicación de los y las estudiantes. Analizando el porqué de esta situación se llega a la conclusión de que, los canales de información sobre este asunto no son los adecuados y por tanto no llega correctamente al alumnado, aunque también se detecta un cierto desinterés, o falta de credibilidad, en este colectivo.

En este capítulo se analizan todos estos fenómenos y se proponen una serie de acciones recomendadas para mejorar la información y el interés del alumnado en la incorporación plena universitaria, así como el aprovechamiento de este derecho en la mejora de las políticas inclusivas universitarias.

1. INTRODUCCIÓN

La participación del alumnado es el talón de Aquiles en la Educación Superior universitaria. Y es que, a pesar de que ya desde la Declaración de Praga (2001) se anima al fomento de la participación del alumnado en los distintos ámbitos de

la universidad, comenzando por la propia construcción del EEES, no se ha conseguido un gran aumento en la participación desde entonces. En este sentido, en la Declaración de Budapest sobre la gobernanza y la participación estudiantil en la educación superior (*The European Students' Union –ESU–*, 2011) se recoge: "Los estudiantes son los principales beneficiarios de la mejora de la calidad de la educación superior y deben tener más impacto en la toma de decisiones y en su gobernanza". Pero no sólo es importante en la mejora de la vida universitaria, sino que además, la participación hace a los alumnos y alumnas crecer en su formación integral, adquiriendo las competencias básicas necesarias para introducirse en el mercado laboral (iniciativa, resolución de problemas, capacidad de trabajo, responsabilidad, trabajo en equipo, cooperación). Por ello, sin duda, la participación aporta el valor de la educación democrática, preparando para poder asumir responsabilidades en el ámbito político, social y laboral (Soler, Pallisera, Planas, Fullana y Vilà, 2012). En este sentido, para Chela y Martí (2012), la participación es algo más que un proceso de mejora a través de la toma de decisiones. Promueve un conocimiento sobre los protocolos políticos, valores y actitudes positivas relacionadas con el hecho de participar. Pero además, presenta como una de sus funcionales principales la inclusión (Muñoz y Campos, 2013). Por todo esto, la participación es una pieza clave en la vida del alumnado, puesto que por un lado les ayuda en su proceso madurativo y de toma de decisiones, y por otro lado, por otro lado, permite una inclusión real debido a las actividades que conlleva la participación estudiantil. Además, Llorent-Vaquero (2016) afirma que la participación en los órganos de gobierno de la universidad por parte del alumnado es algo beneficioso en diferentes aspectos (mayor calidad en la toma de decisiones, mejora educativa, mayor conciencia de lo que significa participar en la sociedad).

Ahora bien, lo primero que hay que preguntarse es qué se entiende por participación, y cuál es el grado mínimo exigible en la universidad, ya que participar se puede hacer de muchas formas. La participación abarca distintos tipos de implicación, que van desde la asistencia a clase únicamente hasta ser representante en algún órgano de gobierno de la universidad, pasando por organizar actividades o ser parte de alguna de las asociaciones existentes (Trilla, Jover, Martínez y Romañá, 2011). Para Trilla y Novella (2001) la participación se puede dividir en cuatro tipos:

- La participación *simple*, que convierte al alumnado en meros espectadores o ejecutantes de un proceso, sin participar en su elaboración ni haber aportado ninguna opinión al mismo.
- Escuchar el parecer de los alumnos y alumnas supone un grado de participación mayor, que se puede definir como *consultiva*.
- Cuando se establece una participación *proyectiva* el alumnado no sólo opina sobre el proceso, sino que también lo ejecuta.

- El mayor grado de participación supone la reivindicación de *derechos* en este ámbito, así como la creación de nuevos espacios y mecanismos de participación.

En este sentido, se pueden encontrar ejemplos en la universidad actual en los que los y las estudiantes figuran en los distintos órganos de la universidad haciendo simplemente acto de presencia, y otros donde forman parte activa de los procesos que allí se gestionan o en las políticas que se adoptan en cada tiempo, siendo una voz autorizada para ello al igual que la de cualquier otro colectivo. No hay que olvidar que los/as principales usuarios/as de las universidades son los alumnos y alumnas, y de ahí que todos los procesos deban enfocarse a este colectivo, que tiene mucho que aportar ya que es el que mejor conoce la realidad y las dificultades que aparecen, así como posibles soluciones a las mismas. Además de las medidas y ámbitos de participación existentes, también existe un marco legislativo en el que se vela por la participación como parte esencial de la inclusión. De forma más concreta en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de 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, en el artículo 2 del capítulo I se explican que las medidas de acción positiva "son aquellas de carácter específico consistentes en evitar o compensar las desventajas derivadas de la discapacidad y destinadas a acelerar o lograr la igualdad de hecho de las personas con discapacidad y su participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, atendiendo a los diferentes tipos y grados de discapacidad". En todo ello, queda patente la necesidad de participación del alumnado en la vida universitaria. A continuación, se exponen los órganos en los que actualmente se tiene representación estudiantil, así como la participación en asociaciones universitarias.

2. ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN PARA EL ALUMNADO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

La universidad, para una toma de decisiones más democrática, cuenta con diferentes órganos de representación y gobierno en los que se cuenta con representantes de los diferentes colectivos que forman parte de la comunidad universitaria. En todas las universidades españolas se dispone de una serie de órganos de gobierno en los que el alumnado tiene capacidad de poder integrarse, participando de esta forma en la toma de decisiones y la gestión universitaria, trasladando así mismo las necesidades del colectivo que representan suponiendo, por tanto, un cauce importante en la resolución de problemas y en la mejora de la inclusividad en la universidad. La regulación de estos órganos está prevista en la Ley Orgánica de Universidades, del 21 de diciembre de 2001, reformada

posteriormente el 12 de abril de 2007, permitiendo que ciertos aspectos puedan ser concretados en las leyes regionales y los estatutos y reglamentos de organización y funcionamiento de cada universidad. En la actual Ley de Universidades, en el Artículo 13, Capítulo 1 del Título III Del Gobierno y representación de las Universidades, se establece que cada universidad debe recoger en sus estatutos, al menos, los siguientes órganos de gobierno y representación de las universidades públicas: Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario, Juntas de Escuela y Facultad y Consejos de Departamento. Además, se establecen una serie de órganos unipersonales entre los que no figura ninguno referente al alumnado. Se especifica que la elección de los representantes de cada sector en los órganos ha de ser "mediante sufragio universal, libre, igual directo y secreto", y que será en los estatutos de cada universidad donde se especificarán las normas electorales aplicables, propiciando en cada órgano una presencia equilibrada de ambos sexos. En los artículos 14, 15, 16, 18 y 19 del mismo capítulo se especifican la definición, funciones y composición de los órganos de gobiernos. A continuación, se expone brevemente la función principal de cada órgano y la representación del alumnado que corresponde:

- *Consejo Social*: órgano que permite la participación de la sociedad en la universidad, relacionando la una con la otra. Se establece que la composición y sus funciones estará regulada por la ley de la Comunidad Autónoma correspondiente aunque necesariamente debe haber, al menos, un representante del alumnado, así como un/a profesor/a, y un/a representante del PAS.
- *Consejo de Gobierno*: que como su nombre indica es el órgano de gobierno de la universidad, estableciendo las líneas estratégicas y programáticas, así como su aplicación en los diferentes ámbitos. No se especifica un número de alumnos/as determinado en su composición, ya que la ley deja la posibilidad para que se determine en el Estatuto de cada Universidad. Sólo se explicita que tendrá un máximo de cincuenta miembros y debe haber representación de la toda la comunidad universitaria. Consultando la composición de consejos de gobierno de distintas universidades y comunidades autónomas se suele asignar cinco representantes al alumnado.
- *Claustro Universitario*: en él se representan todos los sectores de la comunidad universitaria, siendo el máximo órgano de representación. El máximo de miembros es de trescientos y es el encargado de elaborar los estatutos de la universidad y de la elección del Rector o Rectora, entre otras funciones. Además, los miembros de cada colectivo dentro del Claustro se encargan de elegir a sus representantes en el Consejo de Gobierno. En cuanto a la composición, además del número máximo de miembros anteriormente indicado, sólo será regulada por los estatutos, así como la duración del mandato del claustro. Es por ello que se encuentran diferencias

entre las diferentes universidades, aunque pertenezcan a la misma comunidad autónoma, en cuanto al número de estudiantes que pertenecen al Claustro, como por ejemplo los 75 de la Universidad de Murcia, 84 de la Universidad de Cádiz, 81 en la Universidad de Granada o 64 en la Universidad Politécnica de Madrid.

- *Junta de Escuela o Facultad*: es el órgano de gobierno de la escuela o facultad, y su composición queda fijada por los Estatutos, especificando únicamente que "la mayoría de sus miembros serán profesores/as con vinculación permanente a la universidad". Es decir, en ningún momento en la ley, se hace referencia a la participación del alumnado. Por ello, el número de alumnos y alumnas que pertenecen a estas juntas varía. Por ejemplo, en la UIB se establece que el número de estudiantes será el 50% del de directores/as de departamentos implicados en la docencia de al menos una asignatura básica u obligatoria, y un máximo de 3 alumnos/as representantes de las titulaciones de máster. En la Universidad de Murcia se regula la composición de forma que el número de estudiantes suponga el 30% del total de miembros.
- *Consejo de Departamento*: en este órgano de gobierno tampoco se especifica el número de representantes del alumnado que debe pertenecer dejando que se fijen en los Estatutos, pero sí se explicita que "en todo caso, los Estatutos garantizarán la presencia de una representación de los estudiantes". De ahí que de nuevo se encuentren diferencias en la participación del alumnado entre distintas universidades. En la Universidad de Valencia, se especifica una representación de los y las estudiantes, que cursen enseñanzas de los diferentes ciclos y centros impartidas por el departamento, igual a la mitad de la suma del total doctores y doctoras del PDI del departamento y de la representación del resto de personal (todos los que están a tiempo completo y un 50% de los/as trabajadores/as a tiempo parcial según www.uv.es). Sin embargo, en la Universidad de Sevilla se encuentra, en el modelo básico del Reglamento de Funcionamiento del Consejo de Departamento, que en su composición el número de estudiantes será el 30% del total de miembros del Consejo.
- *Consejo de estudiantes*: según la LOU "el Gobierno aprobará un estatuto del estudiante universitario, que deberá prever la constitución, las funciones, la organización y el funcionamiento de un Consejo del Estudiante Universitario como órgano colegiado de representación estudiantil, …" (punto 5, artículo 46 del Título VIII de la LOU). Este órgano engloba la representación de las universidades de todo el estado español. Es por ello que, en cada universidad, aparecen los "consejos de estudiantes" como máximo órgano de consulta, debate y representación del alumnado ante los órganos de gobierno, siendo elegido y dirigido exclusivamente por este colectivo. Sin embargo, de nuevo se encuentran diferencias entre unas

universidades y otras, especialmente en cuanto a su composición principalmente, y en menor medida, en sus fines o atribuciones. En la Universidad de Alicante, está formado por los alumnos y alumnas que forman parte del Claustro Universitario, y del alumnado representante en los claustros de Centro (Reglamento Régimen Interno Consejo Estudiantes Universidad de Alicante, BOUA del 3 de julio de 2015). Sin embargo, en la Universidad de Córdoba también forma parte del consejo miembros de los Consejos de Departamento, delegados o delegadas y otros… (http://uco-ceu.es/consejo-de-estudiantes). Aunque se encuentra que, en la mayoría de las universidades, en sus consejos de estudiantes figuran como mínimo los claustrales por parte del alumnado y representantes en los centros.
Por otro lado, hay que indicar que aunque es en este órgano donde se encuentra el mayor asociacionismo del ámbito estudiantil universitario, las decisiones y propuestas que emanan del mismo no son vinculantes en ningún caso. Si bien supone a veces, un grupo de presión importante en la toma de decisiones en la universidad a la que pueden hacer llegar sus propuestas a través de sus representantes en los órganos de gobierno de esta.

A pesar de contar con estos canales de participación, según el estudio realizado en la Universidad de Girona (Soler, Pallisera, Planas, Fullanda y Vilà, 2012), la participación del colectivo de estudiantes no es la que se desea. El alumnado manifiesta que no conoce los procesos de participación, cuáles son los órganos o sus representantes, o cómo formar para de éstos. Este desconocimiento por parte del alumnado impide su participación, y sin ella no hay una verdadera inclusión, por lo que se pone en riesgo el hecho de sentirse, como persona, ser aceptada por parte del resto de la comunidad educativa (Núñez, 2017). Es decir, la información está ahí, pero no llega al estudiantado y por eso no participa. De manera más precisa, si enfocamos hacia colectivos concretos podemos observar que la participación es menor. De hecho, como refiere el Tercer Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad de la Fundación Universia (2016), el 25,5% de las universidades cuentan con la presencia de personas con discapacidad en los diferentes órganos de representación y gobierno, y también cuentan con órganos colegiados específicos para este colectivo. Asimismo, un 38,2% no contempla esta presencia y un 36,3% lo desconoce. Los centros universitarios que no cuentan con discriminación positiva explican que el acceso a la misma está abierto a cualquier persona. Además, el 87,3% de universidades tiene una normativa específica para regular la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad. El resto explican que se manejan con la Ley General de Derechos de Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social y la Ley de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de Per-

sonas con Discapacidad. Pero al hablar de inclusión no sólo se debe hablar de discapacidad, sino también tener en cuenta aspecto de género, de origen social o étnico. En estos aspectos no es posible encontrar datos objetivos sobre la participación.

Otra muestra de lo que se habla lo explica Marrufo (2015) sobre la participación estudiantil en la Universidad de Sevilla. La no participación en los órganos de representación tiene efectos negativos para toda la comunidad educativa, pero de manera más concreta para los colectivos no representados, como es el alumnado con toda la diversidad que abarca. Esto significa que para los procesos de mejora no llegan a cumplirse porque no existe una representación significativa que traslade las necesidades de los diferentes colectivos existentes entre el alumnado y qué propuestas pudiesen tener para solucionarlas. Para Planes, Soler, Fullana, Pallisera y Vilà (2013) también es importante mantener y mejorar los espacios formales de participación, prestando especial atención a los procesos electorales de los estudiantes. Para hacerlos más flexibles y reducir su complejidad, se propone que se establezca un reglamento para unificar y simplificar todos los procesos electorales, manteniéndolos a todos en un solo día, facilitando más información y haciéndolos más convenientes para que los estudiantes participen. Estos autores también proponen que al alumnado se le reconozca su representación (por ejemplo, con número de créditos reconocidos).

En conclusión, como se ha podido ver a través del análisis efectuado de la representación del alumnado en los distintos órganos regulados en la universidad actual, se encuentra que efectivamente existe pero que en gran parte de órganos difiere de unas universidades a otras, puesto que la ley vigente deja libertad de actuación en estos casos, percibiendo distintas sensibilidades con respecto a la participación de este colectivo en la presentación de propuestas y toma de decisiones de la universidad. Por otro lado, otro análisis a efectuar es el de la propia participación de los alumnos y alumnas en estos procesos, el interés que tienen por incorporarse a los distintos órganos, cómo les llega la información para que conozcan sus derechos de representación y las ventajas de la misma y si son adecuados los canales que se utilizan para llegar al alumnado, así como la simple participación en la elección de los posibles candidatos o candidatas que haya. Porque es gracias a la representación interna y externa que se da en las universidades por las que se puede transformar no solamente la participación, sino la promoción de acciones políticas responsables y activas (de Nicolás, Torremorell, y Valls, 2017).

3. PARTICIPACIÓN EN ASOCIACIONES UNIVERSITARIAS

El movimiento estudiantil se ha caracterizado por dividirse en tres grandes grupos: sindicatos de estudiantes, movimientos sin coordinación estatal y aso-

ciacionismo (Cilleros y Betancor, 2014). Siguiendo la línea de estos autores, el asociacionismo no ha tenido la suficiente fuerza en la universidad ni en los momentos claves sociopolíticos de la sociedad y han sido otras organizaciones en las que los y las estudiantes se han refugiado para cubrir sus necesidades de participación. Según Fundación Universia (2017) solamente un 15% del alumnado siente que existe representación por parte de asociaciones que tienen presente su diversidad. Es por ello por lo que solicitan que por parte de las diferentes universidades se impliquen para la creación de redes y de asociaciones diversas e inclusivas. Es llamativo este dato del estudio puesto que afirman que fuera de la universidad un elevado número de estudiantes con discapacidad forman parte de asociaciones ya que el tejido en España está muy extendido. En relación con otros colectivos, podemos observar que sucede algo similar si comparamos el número de asociaciones fuera y dentro de la universidad. Es evidente de que a pesar de contar con un punto de encuentro físico como es el espacio que ofrece la universidad, el alumnado no se ha encontrado lo suficientemente empoderado como para participar a través del asociacionismo y ha recurrido a otras existentes fuera o a la creación de asociaciones nuevas desde otros espacios. El proceso para la creación de una asociación es algo muy burocrático y que requiere seguir los pasos correctamente para poder establecerla. Se requiere ir al Registro General de Asociaciones (ir al registro que existe en cada comunidad autónoma tras haber realizado los pasos previos solicitados) y se concederá el certificado de inscripción. Posteriormente, se requiere establecer comunicación con la Delegación de Hacienda para conseguir el CIF (Código de Identificación Fiscal). También es necesario iniciar los trámites burocráticos en el Registro de Asociaciones de la universidad correspondiente, para poder así solicitar un espacio físico dentro de la universidad que permita encuentros y solicitar las ayudas correspondientes por ser asociación universitaria.

Algunas de las condiciones para la creación y permanencia de estas asociaciones dentro del marco de la universidad es que sean facultativas o interfacultativas, pero que al menos cuenten con un 80% aproximadamente de personas que pertenezcan a la universidad y cumplas los requisitos establecidos por los estatutos de cada universidad. También es cierto que con el CIF no solamente optan a una cuenta bancaria para poder gestionar los programas de la propia universidad, sino que además tienen la posibilidad de presentarse ante los diferentes concursos de proyectos de otras instituciones no relacionadas con la universidad. Además, también tienen la opción de formar parte de otras federaciones de asociaciones, como puede ser la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes CANAE, s.f.).

El problema de estas asociaciones universitarias es que son temporales para las personas que forman parte de ellas, es decir, solamente pueden formar parte de estas durante los años que estén matriculadas en la universidad y después

de este periodo se necesita nuevas incorporaciones a la asociación para cubrir este 80% de personas matriculadas para que pueda existir la asociación en el marco universitario. Esto no quiere decir que no existan, al contrario, si consultamos cualquier web de alguna universidad podremos ver un listado de asociaciones, pero ¿están realmente vivas? o ¿han sido proyectos nacidos de personas con inquietudes que han tenido que abandonarlo al llegar el fin de la etapa universitaria? La realidad es que tal y como está configurado el sistema actualmente, no invita a la permanencia y es normal que muchos/as estudiantes recurran a otras asociaciones o movimientos asociativos que estén fuera del espacio universitario para poder permanecer en ellos durante el tiempo que quieran, lo cual además les permite ser partícipes de proyectos y programas a largo plazo. Si no hay personas que recojan el testigo de las asociaciones universitarias, éstas están condenadas al fracaso y a morir a los años de creación sin poder perdurar en el tiempo. Esto significa que tampoco se puede trabajar a largo plazo, puesto que los proyectos no serán finalizados.

4. PLANES DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

Para fomentar la participación estudiantil, algunas universidades han elaborado planes de actuación al respecto. En ellos se establecen los objetivos y las líneas de acción que se pretenden conseguir, y para su elaboración es habitual contar con representantes de alumnos y alumnas, siguiendo un plan de trabajo establecido. Dos de los ejemplos se encuentran en la Universidad del País Vasco, que desarrolló su I Plan de Participación del alumnado UPV/EHU en el año 2012, y en la Universidad de Cádiz, que lo presenta en su web actualmente como borrador, en período de alegaciones. En ambos casos, es destacable la amplia implicación, en su elaboración, de personas de diferentes facultades de cada universidad, así como de distintos sectores, dando protagonismo a los representantes de los y las estudiantes, además de PDI y PAS. Aunque cada uno de los planes presenta diferencias tanto en su estructura como en sus contenidos, su puede decir que sí se sigue una línea común basada en el estudio de la situación actual, en cuanto a participación del alumnado para, a partir de esa realidad, marcar unos objetivos a conseguir y unas propuestas para alcanzarlos. Ambos planes centran su actuación en diferentes ámbitos de participación. En concreto, en el Plan elaborado por la UPV/EHU, los ámbitos propuestos, así como la justificación que se hace de los mismos, son:

- *Docencia e investigación*

Puesto que en los últimos años se ha producido la transición de un modelo basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje, el papel que juega el

alumnado debe ser relevante en este proceso, ya que es el colectivo protagonista en el mismo. De ahí que se haga necesaria la comprensión de los procesos que se llevan a cabo por parte de los alumnos y las alumnas, y que lo asimilen con un método constructivo, conectando este proceso con el de la investigación. El conocimiento y participación, en la medida de lo posible, del alumnado en investigaciones llevadas a cabo en sus titulaciones representa una mejora significativa en sus procesos de aprendizaje, y asegura a la universidad un mejor futuro en este campo tan importante.

- *Gestión y representación*

Es uno de los ámbitos más importantes de representación del alumnado. La legislación vigente establece su participación en los distintos órganos de gobierno y representación de la Universidad, así como establece el derecho a asociacionismo de los y las estudiantes. Esto permite, como se comentará más adelante, sino que la voz de los alumnos y las alumnas pueda ser escuchada, permitiendo de esta forma tener una visión mucho más correcta y amplia de los procesos que se llevan a cabo, de su evaluación y las mejoras a realizar. Además, esta participación supone una cultura democrática muy importante en nuestra sociedad, fomentando herramientas como el diálogo, participación y resolución de problemas reales, fomentando así la justicia y el interés por lo colectivo.

- *Sociocultural*

No se debe olvidar que en la vida universitaria se ofrecen gran cantidad de actos y experiencias de tipo cultural, social o deportivo, con el objetivo de desarrollo en el alumnado de otras dimensiones necesarias en la persona. Es por ello que de nuevo se hace necesaria la participación, no sólo para el aprovechamiento de estas actividades, sino para que la programación de las mismas tenga en cuenta los gustos y necesidades de sus principales destinatarios. Esta participación puede ser dentro de los equipos organizativos de las mismas, colaborando en su programación y ejecución, asumiendo de este modo responsabilidades de gestión. También debe ser posible poder expresar la opinión a través de encuestas de satisfacción o de comunicación de intereses a los organizadores correspondientes.

- *Comunitario*

Otro aspecto por desarrollar en la formación del alumnado es el aspecto colaborativo-solidario (Código de Conducta de Universidades en Materia de Cooperación al desarrollo, CRUE, 2006). Ello se puede hacer desde distintos enfoques,

ya que por un lado, es interesante acercar a los alumnos y alumnas, el mundo del voluntariado y la cooperación. Ello se puede hacer a través de programas específicos, ayudas o la formación en ONG. Pero también es necesario involucrar al alumnado en la respuesta universitaria a las necesidades de los y las estudiantes con diversidad, no sólo en la toma de decisiones que se pueda llevar a cabo dentro de los órganos de gestión, sino ayudando y acompañando a compañeros y compañeras que así lo necesiten, atendiendo a sus necesidades y fomentado de esta forma de nuevo valores de justicia, solidaridad y cooperación.

- *Evaluativo*

Es, sin duda, uno de los ámbitos de participación más importante que existe, ya que el alumnado es quien experimenta la mayoría de los procesos y servicios que ofrece la universidad, y por tanto quien mejor conoce los problemas, errores y mejoras que se pueden hacer en ellos, así como las necesidades de este colectivo. Es por ello por lo que debe considerarse necesario el papel del alumnado en la evaluación del funcionamiento de los servicios universitarios, de la verificación de los planes de estudio (la ANECA considera fundamental esta participación), de la docencia recibida, y del funcionamiento de los órganos de gobierno y representación, así como la labor de sus representantes. Normalmente esta evaluación se realiza mediante encuestas de satisfacción u opinión, si bien podrían existir otras herramientas alternativas.

En el borrador presentado por la UCA, los ámbitos son similares, aunque de distinta nomenclatura. Es importante indicar que, en este Plan presentado por la UCA, dentro de cada ámbito se concretan 78 medidas a tomar en forma de ficha recogiendo cada una de ellas:

- descripción de la medida a tomar
- objetivos principales (de los propuestos en el Plan) que se abordan con esta medida
- responsables de llevar a cabo la medida
- indicadores de eficacia

Esta concreción en la presentación de las medidas hace más accesible su puesta en marcha y la consecución de los resultados perseguidos. En concreto, las medidas presentadas en los distintos ámbitos son:

- Gestión: 39 medidas, que se dividen en tres partes: elección de representantes, su actuación, y atención a los y las estudiantes.
- Docencia: se presentan 14 medidas. Los ámbitos que se tratan son los de las actividades paralelas a la docencia, el uso y aprovechamiento de los diferentes correos electrónicos existentes en la universidad, programas de

movilidad y programas de tutorización. Se echa de menos medidas respecto a los procesos evaluativos, que sí vienen recogidos, por ejemplo, en el Plan de la UPV/EHU.
- Investigación: sólo 2 medidas, relacionadas con la figura del alumno colaborador, y con la celebración de una semana dedicada a la investigación.
- Vida universitaria: en este ámbito se presentan 21 medidas, relacionadas con las becas, el conocimiento físico y organizativos de la universidad, la implicación en la sugerencia de nuevas actividades a realizar, la difusión de las asociaciones universitarias, y la difusión de toda información, noticias y eventos realizados en la universidad.
- Dimensión social: 2 medidas que tratan sobre la celebración de unas jornadas de empleo, y talleres del servicio de atención psicopedagógica.

Con todo ello, como se decía anteriormente, este tipo de participación en distintos ámbitos no ocurre en todas las universidades. La mayoría incluso no dispone de ningún plan de participación del alumnado, respetando únicamente los mínimos marcados en la legislación vigente en cuanto a representación en algunos órganos y no estableciendo cauces para la formación de los alumnos y alumnas en cuanto a la importancia de la participación, así como mejoras en los canales de transmisión de la información que facilite su incorporación en estos procesos.

5. RECOMENDACIONES

Tras observar las consecuencias de la no participación y cuáles son sus razones, se presentan algunas recomendaciones para poner en marcha en las universidades.

5.1. Mejora de los canales de información

Para comenzar, la investigación de Soler, Pallisera, Planas, Fullanda y Vilà (2012) demuestra que la existencia de un órgano de participación no significa que toda la información que le rodea llegue al alumnado. Esto sugiere que los canales informativos tienen que ser más accesibles tratando de buscar su participación en la vida universitaria, especialmente en los órganos de representación y los organismos funcionales. Es decir, los medios actuales no son del todo funcionales por lo que se requiere la creación de nuevos canales informativos y fomentar una mayor difusión. Para ello, se propone la difusión a través de otros medios además de los utilizados tradicionalmente, para así poder conseguir un acercamiento a través de los códigos culturales utilizados por nuevas genera-

ciones de alumnos y alumnas que tienen, en muchas ocasiones, otras maneras de comunicarse diferentes a las de otras generaciones pasadas. Como los canales de información funcionan mejor cuando se utiliza el mismo código, se sugieren las siguientes estrategias a través de las tecnologías de la información y del conocimiento:

- Abrir un canal de Telegram por cada facultad para enviar información relacionada con el centro haciendo, además, hincapié con las convocatorias de elecciones de representantes para fomentar la participación del alumnado. Telegram es una plataforma de mensajería instantánea que puede ser usada a través de teléfonos con móviles y ordenadores. Esta plataforma permite el envío de diferentes tipos de archivos y comunicarse en masa a través de canales a los que se puede subscribir las personas que lo deseen y recibir así la información compartida por la persona creadora del canal. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Málaga tiene en funcionamiento un canal en Telegram en el que se difunden congresos, jornadas, cuándo hay documentos claves para consultar (como son las adjudicaciones de plazas para el prácticum) y, además, avisan desde este canal la fecha de las elecciones para ser representantes de los diferentes órganos en los que pueden participar el alumnado. A través de un único mensaje en el que se puede adjuntar una imagen y otros tipos de archivo, también incluyen los enlaces de interés con toda la información necesaria.
- Utilizar cuentas en redes sociales manejadas por el alumnado: Instagram, Facebook, Twitter, LinkedIn, YouTube, etcétera. Actualmente existen herramientas como Hootsuite que permite coordinar todas las redes sociales desde una misma plataforma por lo que toda la información siempre se daría a la misma hora y con el mismo contenido, lo que facilita la gestión de estas. Desde estos canales también se puede fomentar la participación, recordando cuáles son las fechas claves de elecciones, explicando cuál es la función de cada representante, etcétera, tal y como se propone con Telegram. Aprovechando que estas redes sociales permiten también la creación y edición de vídeo, se puede acudir a antiguos/as representantes para que puedan explicar cuál ha sido su cometido y sus vivencias relacionadas con la representación en las fechas claves relacionadas con las elecciones de estudiantes. En la actualidad son varias facultades y universidades las que interactúan con el alumnado a través de las redes sociales. Para conocer mejor qué redes sociales son utilizadas, también se podría realizar un sondeo anual para trabajar de una manera eficiente con ellas y conseguir mejorar los canales de información establecidos, actualizarlos y llegar al número máximo de personas. Un ejemplo concreto de este uso positivo se da en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación

de la Universidad Autónoma de Madrid. Por un lado, cada centro tiene sus propias redes sociales que se manejan de manera independiente, pero sí se dan feedback entre ellas. Siendo así, mientras que las cuentas de la Universidad Autónoma de Madrid se centran en aspectos generales que pueden afectar a cualquier colectivo universitario y de cualquier facultad, las cuentas de la Facultad dan información más concreta sobre los aspectos que interesan especialmente a la comunidad universitaria que pertenece a este centro. Además, las cuentas de esta Facultad dan feedback, compartiendo mensajes del alumnado, profesorado y grupos de investigación, así como contestando a los comentarios. Estas opciones permiten llegar de una manera rápida, cómoda y accesible a todo el alumnado, además de ser totalmente gratuito para cada persona pues solamente se necesita un smartphone o un ordenador con conexión a internet, lo cual es muy común en gran parte de la sociedad. Además, existen adaptaciones tecnológicas para las personas que tienen algún tipo de diversidad (como diversidad visual) y no habría ningún tipo de impedimento para que la información llegase, aunque esta se ofrezca desde una plataforma cuya lectura sea la ordinaria. También, al ser un recurso online puede llegar a personas que pertenezcan a otros colectivos y requieran leer el mensaje luego. Esta opción permite que la información además sea releída en el momento que el alumnado lo precise.

5.2. Semana Cero

La creación de un Plan Tutorial para grupos de alumnos/as se puede ver como una acción positiva que permite solucionar las dudas gracias al personal docente investigador que conoce las vías de participación de primera mano o del alumnado que ya ha participado en la universidad de manera activa. Almorza y del Río (2011) investigando en la Universidad de Cádiz concluyeron que el alumnado manifiesta que el primer año no se le facilitó información sobre las vías de participación y su acceso, por lo que este hecho impidió su incorporación en los órganos de representación y otras organizaciones. Por ello, sería recomendable programar una Semana Cero en cada facultad e incluso diferentes sesiones según los diferentes grados del centro en el primer año de grado. Esta práctica se está volviendo cada vez más común en todas las facultades, pero algunas de las propuestas presentadas por las mismas pueden ser mejoradas y adaptadas según la voz del alumnado. En la Semana Cero no solamente se tendría que presentar a docentes o espacios de la universidad, también se les debería dar a conocer los servicios que se ofrecen, órganos de representación, etcétera.

Se propone que la Semana Cero cuente con al menos los siguientes talleres o sesiones, en los que se deberán incluir aquellos que se consideren necesarios

según titulación y características del grupo y sus necesidades. Y que se realice la semana antes del inicio de clases.

TALLER O SESIÓN	RESUMEN, IDEAS PRINCIPALES
Espacios y accesibilidad en los mismos	Presentación de los espacios utilizados en la facultad y cómo se acceden a los mismos. Así como presentar las alternativas accesibles a los mismos si estos no tuvieran por antigüedad del edificio, etcétera (como ascensor, rampa alternativa, puerta alternativa, etcétera). Los espacios que pueden presentarse son los siguientes: aulas, área de despachos, zona de decanato, aseos, espacios para reprografía, comedor, cafetería, zona de estudios, biblioteca, zona de trabajo para grupos, etcétera.
Servicio de Discapacidad	Presentación del servicio, al personal del mismo, las actividades que ofrecen y los datos de contacto.
Servicio de Deportes	Presentación del servicio, al personal del mismo, las actividades que ofrecen y los datos de contacto.
Información académica (matrícula, documentación, etcétera.)	Presentación del servicio de la secretaría de la facultad, al personal del mismo y explicar las principales gestiones que se realizan y si estos son presenciales u online
Servicio de Idiomas	Presentación del servicio, al personal del mismo, las actividades que ofrecen y los datos de contacto.
Servicio de Voluntariado y Cooperación	Presentación del servicio, al personal del mismo, las actividades que ofrecen y los datos de contacto.
Servicio de Biblioteca	Presentar el servicio, al personal del mismo, las actividades que ofrecen, los datos de contacto. Explicar cómo se realizan las gestiones básicas y los requisitos para ello.
Encuentro egresados/as y alumnado de primer año	Encuentro entre alumnos/as egresados/as que reflejan distintas realidades (diversidad cognitiva, visual, auditiva, personas con menores/mayores a cargo, extranjeros/as, etcétera) y compartan su experiencia universitaria y solucionen posibles dudas y miedos de sus compañeros/as.
Movilidad – Relaciones Internacionales	Presentación del servicio, al personal del mismo, las actividades que ofrecen y los datos de contacto.
Prácticum	Dar a conocer los datos necesarios para su realización y los requisitos.

TALLER O SESIÓN	RESUMEN, IDEAS PRINCIPALES
Consejo de Estudiantes y Representantes	Presentación de las actuales representantes del Consejo de Estudiantes, así como el órgano y sus funciones. Presentación de las funciones de delegado/a de clase y explicación sobre las elecciones y los posibles cargos en los diferentes órganos de representación.
Asociaciones y colectivos	Presentación de las diferentes asociaciones y colectivos existentes en la facultad y universidad en la que pueda participar. En este caso sería recomendable hacer un llamamiento antes de terminar el curso anterior para que desde la asociación pueda encargarse de la presentación el alumnado que siga estudiando durante ese curso académico.
Coordinadores/as de Grado	Presentación de cada coordinador/a de grado, su contacto y sus funciones.
Trabajos académicos: pautas	Presentación de herramientas útiles para la realización de trabajos académicos.
Campus virtual y web institucional: pautas y modo accesible	Demostración web para facilitar el acceso a todo el alumnado a la información que se publica en la misma y cómo acceder a la opción de accesibilidad.
Plan de Acción Tutorial	Presentar el PAT, sus objetivos, los/as tutores/as y el procedimiento para solicitar tutorías.

5.3. Creación y mantenimiento de asociaciones universitarias

Fomentar el asociacionismo entre los colectivos más vulnerables desde la universidad ayudará tanto a la creación de distintas acciones a nivel más individual y colectivo, así como a la defensa de sus derechos. Tras un estudio en la Universidad del País Vasco (2012), el centro refiere que al existir poca vinculación entre los/as alumnos/as y la universidad hace que la participación sea baja. Las facultades y universidades deben conseguir que existan asociaciones de forma permanente en sus espacios para dar voz a todas las personas que lo requieran. Para que no desaparezcan, las asociaciones universitarias deberían estar apoyadas y con miembros que formen parte del PAS y PDI, cuya permanencia en el centro es mucho mayor que el del colectivo de estudiantes, y así puedan ayudar a continuar proyectos empezados y lazos ya establecidos con otras instituciones. También se propone que se establezcan relaciones con asociaciones que se encuentren fuera de la universidad pero que tengan interés en tener una sede universitaria. Y que estos espacios sean de sencilla creación, puesto que se requieren espacios para poder practicar el ejercicio de la ciuda-

danía sin que se limiten por normas y burocracias que dificulten estos procesos participativos (Jover y Quiroga, 2014).

5.4. Alumnos/as embajadores/as

Gannon, Tracey y Ullman (2018) confirman que tras haber investigado al poner en marcha la medida de alumnos/as embajadores/as, esa propuesta tiene un impacto positivo en el estudiantado que participa para recibir ayuda de sus compañeros/as de cursos superiores o egresados/as. De hecho, son numerosos los estudios que confirman que el alumnado embajador y las tutorías entre iguales tienen grandes beneficios (Miravet, Ciges y García, 2014; De Backer, Van Heer y Valcke, 2015; Belani, Malatki y Wadensango, 2016; Walvoord y Pleitz, 2016). Esta propuesta es muy similar a la idea de tutoría entre iguales que se pone en práctica en la ESO o en Educación Primaria. Las tutorías entre iguales son especialmente beneficiosas para personas con discapacidad, pero también para el resto de alumnado según Bowman-Perrott, Davis, Vannest, Williams, Greenwood y Parker (2013). Por ello, la creación de sistema de alumnado embajador que participe en tutorías entre iguales sería algo positivo no solamente para fomentar la participación en los organismos (como sería el necesario para crear esta propuesta y llevarla a cabo) sino que, además, permite que exista una posibilidad más para tejer redes y la creación de futuros proyectos a partir de las mismas. Un programa de alumnos/as embajadores/as ayudaría también a que los órganos de representación tengan presente cuáles son las dificultades que tiene el alumnado para poder hacer propuestas de mejora. Es necesario que los/as embajadores/as reciban formación para poder trabajar con el alumnado, dándole competencias y herramientas para poder encontrarse con comodidad y capacidad de resolución ante las diversas temáticas que se puedan encontrar. También sería positivo conceder un espacio para poder hacer este intercambio y tener un lugar en el que acudir con intimidad y permita que se desarrolle una buena relación entre el alumnado acompañado y el/la embajador/a.

5.5. Medidas de acción positiva

Es necesario que, en el caso de que no existan, se creen nuevas leyes internas dentro de cada universidad que fomenten la discriminación positiva hacia los colectivos diversos para conseguir una mayor participación de éstos en los órganos de representación y gobernanza y en las asociaciones existentes (o en la creación de estas). Cayo (2010) refiere que además de tener la representatividad de los colectivos en estos órganos, es necesario que los tejidos asociativos del territorio en el que se encuentre la universidad y que estén relacionados con

los diferentes colectivos sean también partícipes en dichos órganos, consiguiendo así una relación positiva entre sociedad y universidad.

Se proponen las siguientes medidas:

- ✓ **Creación de espacios y tiempos de intercambio**
  Espacios para que delegados/as se puedan comunicar con sus compañeros/as y poder establecer una buena participación en las reuniones de órganos de gobierno. Estos tiempos de intercambio permite planificar las reuniones y poder transmitir y defender los derechos de los colectivos que forman parte del alumnado. Además, también sirven para que la información que llegue al colectivo de estudiantes y puedan conocer mejor los procesos de participación.
- ✓ **Reuniones virtuales**
  Facilitar la asistencia a reuniones a través de un punto de encuentro virtual para el alumnado que pueda participar independientemente de sus circunstancias personales en los órganos de gobierno.

Relacionado con la participación en los órganos de representación, sería también recomendable incluir al alumnado egresado que pueda participar aportando ideas de mejora a través de su experiencia previa durante los años de universidad a través del programa Alumni (Pérez-Esparrells y Delgado, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almorza, D. y Del Río, L. (2011). Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz: objetivos, medidas. Vicerrectorado de Alumnos de la Universidad de Cádiz.Universidad del País Vasco Vicerrectorado de Alumnado. (2012). I Plan de Participación del Alumnado de la UPV/EHU.

Baleni, L. S., Malatji, K. S., y Wadesango, N. (2016). The Influence of Peer Tutoring on Students' Performance in a South African University. Journal of Communication, 7(1), 127-133.

Boletín Oficial de la Universidad de Alicante (3 de julio de 2015). Reglamento Régimen Interno Consejo Estudiantes Universidad de Alicante.

Boletín Oficial del Estado (13 de abril de 2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Boletín Oficial del Estado (3 de diciembre de 2013). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Recuperado de https://goo.gl/rBXpZJ

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., y Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. School Psychology Review, 42(1), 39.

Cayo, L. (2008). Guía para la elaboración de un plan de acción al alumnado con discapacidad en la universidad. La Cuestión Universitaria, 6, 103-116.

Chela, X., Martí, M. y Parés, M. (2012). La participación estudiantil en las universidades. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Cilleros, R. y Betancor, G. (2014). El movimiento estudiantil en la España del siglo XXI. Anuario del Conflicto Social, 4, 146-172

Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (2006). Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo. Madrid: CURI-CRUE.

Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes CANAE. (s.f.). Recuperado 19 noviembre, 2018, de http://www.canae.org

De Backer, L., Van Keer, H. y Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: the potential of reciprocal peer tutoring. Higher education, 70(3), 469-486.

De Nicolás, M. A., Torremorell, M. C. B., y Valls, M. P. (2017). Perceptions Of Students And Teachers About Democratic Student Participation And Representation At University. International Journal of Arts & Sciences, 10(1), 71-92.

Declaración de Praga (2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad, 3. Recuperado de http://www.eee.es/pdf/Praga_ES.pdf

Gannon, S., Tracey, D., y Ullman, J. (2018). Bolstering graduates' success through working as student ambassadors in university widening participation programs. Higher Education Research & Development, 1-15.

Jover, G., y Quiroga, P. (2014). Do Students' Dreams Now Fit in Ballot Boxes? In Citizenship, Democracy and Higher Education in Europe, Canada and the USA (pp. 219-240). Palgrave Macmillan, London.

Llorent-Vaquero, M. (2016). Student Participation in the Governing Bodies of Spanish Universities. Asian Social Science, 12(8), 11-17.

Miravet, L. M., Ciges, A. S., y García, O. M. (2014). An experience of reciprocal peer tutoring at the university. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 2809-2812.

Muñoz, C., y Campos, M. A. (marzo, 2013). Participación estudiantil en las universidades regionales: Escenarios para contribuir al desarrollo local y regional. Revista Educación y Humanidades, Edición Especial, 61-93.

Núñez, M. T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. Revista de Educación Inclusiva, 10(1), 13-30.

Planas, A., Soler, P., Fullana, J., Pallisera, M., y Vilà, M. (2013). Student participation in university governance: the opinions of professors and students. Studies in Higher Education, 38(4), 571-583. DOI: 10.1080/03075079.2011.586996

Universidad de Sevilla (2005). Reglamento de Funcionamiento del Consejo de Departamento, Modelo Básico. Recuperado de https://departamento.us.es/filoinglesa/images/PdfFiles/regdptosremitido.pdf

Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J., y Vilà, M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora. Revista de Educación, 358, 542-562.

Trilla, J. Jover, G., Martínez, M. y Romañá, T. (2011). La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria. Encounters on Education, 2, 93-111

Trilla, J. y Novella, A.M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. Revista de Educación, 356, 23-43.

Universia, F. (2017). Universidad y discapacidad. III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Fundación Universia. Retrieved from http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5199

Vicerrectorado de Alumnado de la Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitatea. (2012). I Plan de Participación del alumnado del UPV/EHU. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Vicerrectorado de Alumnado de la Universidad de Cádiz. (2018). Plan integral de participación del alumnado (Borrador). http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/normativa/tramite_alegaciones/581658187_10122010133848.pdf

Walvoord, M. E., y Pleitz, J. D. (2016). Applying Matched Sampling to Evaluate a University Tutoring Program for First-Year Students. Learning Assistance Review, 21(1), 99-113.

LA MOVILIDAD ACADÉMICA DE ESTUDIANTES Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: PROPUESTAS PARA UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA

María Fernández Agüero

Este capítulo se centra en analizar la dimensión social de la movilidad académica de estudiantes de educación superior, con el doble objetivo de contribuir al desarrollo de buenas prácticas inclusivas y promover la movilidad entre los grupos de estudiantes en desventaja. En el ámbito de la internacionalización de las instituciones de educación superior, la movilidad plantea ciertos obstáculos personales, sociales y en concreto, una serie de retos para la inclusión. Para entenderlos, primero describiremos el contexto que nos ocupa, que es el de la movilidad en la educación superior en España, y analizaremos el papel de la movilidad en los procesos de aprendizaje y las ventajas que aporta. Seguidamente, presentaremos datos sobre las motivaciones que tienen los estudiantes para participar en una movilidad y la representación de los colectivos más vulnerables. Por último, en función de esos datos, se proponen una serie de estrategias para favorecer la movilidad de estos colectivos, organizadas en tres bloques: (1) cómo incentivar la participación; (2) cómo facilitar la experiencia y (3) cómo sacar provecho de la experiencia.

1. LA MOVILIDAD ACADÉMICA COMO RETO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La movilidad académica es el desplazamiento temporal de los miembros de una comunidad académica a otra con un propósito específico de tipo docente, investigador, administrativo o de formación; al participar en una movilidad, los estudiantes se benefician de la provisión de servicios de educación superior en otras instituciones del extranjero o de su país. Esto se produce con mucha frecuencia –pero no únicamente– hacia instituciones con las que la institución de Educación Superior (IES) del estudiante mantiene un acuerdo bilateral, normalmente a través de programas de intercambio. La movilidad tiene importantes beneficios en términos de oportunidades profesionales, aprendizaje lingüístico y

desarrollo personal, a los que todos deberíamos poder optar. Como veremos más adelante, hay abundantes ejemplos en la literatura científica de cómo una movilidad incrementa las posibilidades de encontrar trabajo, en el país propio y fuera de él, y cómo contribuye a desarrollar una competencia intercultural y plurilingüe, que permite desenvolverse en contextos internacionales –y locales– con más eficacia.

Sin embargo, las sucesivas evaluaciones del proceso de Bolonia para la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) recogen claramente que en la educación superior europea hay determinados grupos menos representados: alumnos de contextos socioeconómicos bajos, inmigrantes con menos formación académica y minorías culturales, estudiantes con discapacidad (sensorial, física, de aprendizaje o de comunicación), estudiantes no tradicionales (que suelen acceder a la universidad por vías no convencionales, como estudiantes de mayor edad –de 30 años o más–, con cargas familiares y laborales, estudiantes con cualificaciones extranjeras), y los hombres y mujeres según la titulación y el ciclo educativo (Proceso de Bolonia, 2009a). Este capítulo está dedicado a analizar cómo acceden estos grupos más vulnerables de estudiantes a las opciones de movilidad que ofrecen las universidades, y a plantear cómo pueden acceder a ellas más fácilmente.

Antes de empezar, debemos hacer ciertas aclaraciones terminológicas y acotar el alcance de este capítulo. Principalmente existen dos tipos de movilidad: por titulaciones completas y por periodos de estudio o temporal, conocidas de forma general como “movilidad por titulación” y “movilidad por créditos”. En la primera, el estudiante cursa toda la titulación en la institución extranjera, muchas veces motivado por la búsqueda de una mejor calidad académica por encima de otras consideraciones y, en ocasiones, solicitando el acceso directamente a la universidad de destino, haciendo lo que se llama “movilidad de aprendizaje independiente”. La segunda tiende a producirse buscando un aprendizaje de tipo lingüístico o cultural, y tiene lugar con frecuencia entre países académica y económicamente fuertes. Las movilidades de este tipo casi siempre se basan en acuerdos bilaterales entre IES, y conducen al reconocimiento de una serie de créditos mediante un acuerdo de estudios en la universidad de origen, que es donde titula (y normalmente paga la matrícula) el estudiante. Desde el punto de vista económico, esta movilidad no es especialmente atractiva para las IES, que consiguen un mayor retorno económico a través de las tasas de matrícula de los estudiantes de movilidad por titulación. Además, la movilidad temporal puede contemplar otras casuísticas aparte de la de cursar una serie de créditos en asignaturas en otra universidad. Las prácticas curriculares o extra-curriculares en empresas, los cursos de lenguas, las estancias de investigación y las escuelas de verano se pueden considerar movilidad temporal de estudiantes, aunque no conlleven el reconocimiento de créditos (DZHW, 2018). Por otro lado, la movilidad se puede clasificar en saliente o entrante (o en inglés, *outgoing* e *incoming*

respectivamente). Para la movilidad entrante se toma la perspectiva del país de destino, y para la saliente, la del país de origen, el país desde el cual el estudiante parte de movilidad. Para muchos estudiantes este es también el país de su nacionalidad, aunque esto no siempre es así.

En este capítulo nos centraremos en la movilidad hacia fuera de España, la saliente, y de tipo temporal por créditos por ser la más usual entre los estudiantes universitarios de España, gracias sobre todo a nuestra participación en el programa Erasmus+ (CRUE, 2017). De hecho, haremos frecuente referencia a este programa, entre otros motivos porque gran parte de la literatura científica y estudios estadísticos de nuestro contexto se refieren a él. Asimismo, haremos alusión a movilidades temporales de otro tipo y a la movilidad por titulación, aunque de forma más esporádica. En la sección 2 presentaremos el concepto de movilidad en el marco de la internacionalización de las IES; después, en las secciones 3 y 4 veremos las diferentes opciones de movilidad que tiene un estudiante en el contexto de la educación superior española, y las ventajas que aporta esa movilidad. A continuación trataremos en la sección 5 la movilidad académica de estudiantes en relación con la diversidad: los factores principales que afectan a la participación en una movilidad y los obstáculos que supone esta movilidad para los colectivos de estudiantes infrarrepresentados, para terminar proponiendo en la sección 6 medidas concretas que pueden adoptar las IES con el fin de promover la inclusión en sus programas de movilidad y así contribuir al desarrollo de la dimensión social en sus planes de internacionalización.

2. LA MOVILIDAD Y LA INTERNACIONALIZACIÓN

Los términos “movilidad” e “internacionalización” están íntimamente relacionados. De hecho, en los primeros años de la formación del estado supranacional europeo, después de las grandes guerras, la internacionalización se equiparaba a la movilidad internacional de estudiantes y profesores con el fin de aprender y enseñar. Pero esta es una visión un tanto limitada que ha quedado obsoleta. Con el tiempo, se ha ido ampliando para llegar a considerar que internacionalización es “el proceso de integración de la dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, las funciones (enseñanza, investigación y servicio) y la organización de la educación superior a nivel institucional y nacional” (Knight, 2008: xi; traducción de la autora). Esto es, se trata de un concepto amplio y un tanto difuso o “escurridizo”, que da cabida a muchas cosas, entre las cuales está la movilidad de estudiantes. Las estrategias de internacionalización son muy variadas. Van desde los programas de intercambio de estudiantes hasta la internacionalización curricular (mediante la impartición de contenidos internacionales e internacionalmente comparables), pasando por el establecimiento de acuerdos interinstitucionales y redes de trabajo; la movilidad de personal académico con

intercambios, sabáticos o consultoría; la cooperación internacional en proyectos de desarrollo; las titulaciones dobles y conjuntas; la enseñanza a distancia; y la docencia en inglés como medio de instrucción en países de habla no inglesa (conocido como EMI por el acrónimo en inglés de *English as a medium of instruction*). Así, la dimensión internacional de la educación superior abarca tanto actividades más allá de los límites de las universidades como actividades en el propio campus, lo que se conoce como "internacionalización en casa".

La internacionalización trata de contribuir a la calidad y la relevancia de la educación superior en un mundo interconectado e interdependiente (Knight, 2008) y posibilita las reformas estructurales del sistema educativo, como el proceso de Bolonia y el EEES, pero en gran medida es un medio para conseguir el fin de promocionarse nacional e internacionalmente. En este sentido, está relacionada con el márquetin de las IES, la captación de talento y el comercio de servicios educativos. Esta concepción de la internacionalización, y, por ende, de la movilidad, plantea serios retos para la igualdad de oportunidades de los estudiantes infrarrepresentados: al seguir los dictados de imperativos económicos, se corre el riesgo de desatender la dimensión social de la internacionalización. La dicotomía entre perseguir la competitividad económica global y el bien común no es nueva en la educación superior, ni exclusiva de los procesos de internacionalización. La cuestión es si es posible proclamar ambas cosas a la vez o quizás la búsqueda de la competitividad hace de la educación superior un bien de consumo (Hackl, 2001:115), en cuyo caso, la internacionalización, incluida la movilidad, y la inclusión serían dos procesos incompatibles. A veces da esa impresión. Por ejemplo, en la *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020* (MECD, 2014), aunque se recogen medidas que ayudarían al alumnado menos representado como las de mejorar los servicios de acogida de las universidades y facilitar la emisión de visados, no se hace mención explícita alguna a la atención a la diversidad. Sin embargo, tal y como se refleja en los documentos del EEES, el apostar por una dimensión social fuerte en realidad ayuda a aumentar la calidad y el poder de atracción de las IES europeas porque la inclusión de perspectivas diferentes hace que se cuestionen y se desarrollen la cultura académica y los enfoques hacia la enseñanza y la investigación (Proceso de Bolonia, 2007:12).

3. MOVILIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

3.1. La movilidad en el marco del EEES

En la construcción del estado supranacional europeo, las instituciones europeas siempre han apostado fuerte por la movilidad trasnacional como medida para construir una identidad europea y fomentar el entendimiento internacional.

Efectivamente, la movilidad y la internacionalización aparecen en las principales regulaciones del EEES desde el principio de su formación. En concreto, en el comunicado de 2009 de Leuven/Louvain-la-Neuve, los ministros responsables de la educación superior de países participantes en el proceso de Bolonia manifestaron explícitamente que "en 2020, al menos el 20% de los graduados del [EEES] deberían haber pasado un periodo de estudio o de formación en el extranjero" (Proceso de Bolonia, 2009b: 4). Después, reunidos en Bucarest en 2012, especificaron que ese objetivo se traducía en una movilidad de al menos 15 créditos ECTS (del inglés *European Credit Transfer System*) o de tres meses por ciclo en la movilidad por créditos, o en una movilidad completa para obtener una titulación. Con este objetivo en mente, el grupo de trabajo del EEES sobre movilidad e internacionalización (en inglés, *Mobility and Internationalisation Working Group*) trabaja activamente en el desarrollo de medidas concretas para el incentivo de la movilidad en los países participantes en el EEES.

En España, el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) es el organismo, dependiente del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que actúa como Agencia Nacional del programa Erasmus+ (2014-2020), un programa de muy largo alcance lanzado en 2014, que abarca los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte, incluyendo la movilidad por créditos en educación superior (Consejo de Europa, 2013). El SEPIE se dedica a gestionar, difundir, hacer el seguimiento y estudiar el impacto de las distintas acciones de Erasmus+ y, así, velar porque se cumplan sus objetivos. Además, se ocupa de otras iniciativas y programas educativos europeos, coordina y participa en proyectos nacionales e internacionales y se encarga de facilitar la internacionalización del sistema educativo español y su oferta. Las universidades españolas tienen también servicios personalizados para los estudiantes sobre las oportunidades de movilidad en las IES, normalmente conocidos como Oficinas de Relaciones Internacionales (ORIs). Según la red Eurydice de información educativa de Europa, España se encuentra entre los 5 países europeos que ofrecen más soporte –información y orientación– a los estudiantes que quieren irse de movilidad (Comisión Europea, 2014a), aunque este soporte podría ser mejor si se tuviera en cuenta la figura de los llamados "multiplicadores": personas que han participado en una movilidad y que pueden inspirar y motivar a otros, empleadores que pueden comunicar el valor de la movilidad para el empleo, profesores y trabajadores sociales en contacto con estudiantes de secundaria, etc. Eso sí, según Eurydice, España recibió en 2014 una valoración negativa por la forma en que atiende a los estudiantes de contextos socioeconómicos bajos puesto que no ofrece becas o préstamos para la movilidad (o generales, pero transferibles a la movilidad) específicos para este colectivo. Lo que hay son, sobre todo, becas generales reguladas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y gestionadas por las Comunidades Autónomas, ayudas que suelen recibir el 20-29% de los estudiantes (Lam y Oste,

2013: 35), y que no son transferibles a la movilidad, excepto en el caso de programas de intercambio por créditos tipo Erasmus (Comisión Europea, 2018). Ahora bien, en 2015 empezó en España el sistema Préstamo para Máster Erasmus+ para financiar los estudios de un máster completo en otro país del programa Erasmus. Aún está en sus fases incipientes, pero hasta diciembre de 2016 ha apoyado a más de 200 estudiantes de España (Comisión Europea, 2017).

Como destino de movilidad, España es un país atrayente para la movilidad por créditos, pues aparece un año tras otro a la cabeza de los destinos Erasmus más demandados (por ejemplo, Comisión Europea 2013; 2014b; 2015, 2017). Además, como reflejan las estadísticas de EUROSTAT, también recibe un buen número de estudiantes del Caribe, América Central y del Sur, que vienen a cursar estudios por créditos y por titulación.

3.2. Los programas de movilidad de estudiantes en España

Los estudiantes universitarios de España pueden participar de la movilidad académica a nivel nacional e internacional, para realizar estudios de grado, máster y doctorado y para hacer prácticas curriculares y extracurriculares. Sin pretensión de ser exhaustivos, sobre todo por cuestiones de espacio, a continuación, presentaremos el abanico de alternativas que tienen, y nos detendremos brevemente en los principales programas a los que pueden optar.

Sin lugar a dudas, la más conocida de las iniciativas de movilidad es el programa Erasmus de movilidad por créditos, que comenzó en 1987 y como hemos dicho, forma parte de Erasmus+ desde 2014. En 2015, nada menos que 39.445 estudiantes universitarios españoles disfrutaron de una movilidad Erasmus+ KA103, la que se da entre países participantes en el programa (Comisión Europea, 2017), lo cual supone casi el 13% de todas las movilidades de Europa para ese año. Por su entidad, a este programa le dedicaremos una sección aparte seguidamente. Asimismo, para regular la movilidad de créditos nacional, desde el año 2000 funciona el programa SICUE (acrónimo que proviene de Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios de España), promovido por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas o CRUE. SICUE solía apoyarse en las becas Séneca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que eran bastante cuantiosas en contraste con Erasmus, pero desde el curso 2013-2014 se trata de un sistema de intercambio sin financiación. Al participar en este programa, los universitarios pueden realizar un periodo de estudios en una IES española distinta de aquella en la que están matriculados, recibiendo reconocimiento académico de sus estudios a la vuelta; pueden optar a este programa más de una vez, pero eso sí, yendo a instituciones distintas. Además, los universitarios de España pueden estudiar en otros países fuera de Europa participan-

do en programas internacionales de movilidad por créditos –para viajar durante el curso académico o para cursos de verano– que normalmente se realizan a partir de convenios bilaterales entre IES del mundo. Y Erasmus+ también ofrece movilidades más allá del EEES, pues tiene por ejemplo el programa *Erasmus Mundus External Cooperation Windows* (EM ECW) para proyectos de movilidad y cooperación, y la acción KA107 con países asociados como Rusia, Israel, Canadá y Estados Unidos, países extracomunitarios de los Balcanes y de Europa del este, países de África como Marruecos y Egipto, y un largo etcétera. Ambos se basan también en el establecimiento de consorcios, asociaciones y acuerdos bilaterales entre IES.

Otras posibilidades de movilidad son (1) el *Swiss-European Mobility Programme* con Suiza, que funciona de forma similar al programa Erasmus entre IES suizas y otras IES que dispongan de la carta Erasmus+ para participar en el programa; (2) las dobles titulaciones o titulaciones conjuntas de máster o grado que ofrecen las IES españolas en asociación con otras IES, algunas de ellas en el marco de Erasmus Mundus, y que implican estudiar en las instituciones involucradas en periodos alternos; (3) las becas de fundaciones, empresas e instituciones financieras como el programa Fulbright para estudiar en Estados Unidos, o las becas del Banco Santander, La Caixa, etc.; y (4) los lectorados de español en instituciones educativas. Para la movilidad de prácticas, el Programa de Prácticas Erasmus+ es cada vez más popular, rondando ya el 30% de las movilidades de estudiantes de educación superior. Pueden optar a él estudiantes matriculados en una IES pero también recién titulados de educación superior, para hacer prácticas curriculares –por las que reciben reconocimiento de créditos–, o extracurriculares, en empresas, fundaciones, organismos públicos, centros educativos, institutos de investigación, etc. Donde no se pueden hacer prácticas Erasmus es en organismos de la Unión Europea, o que gestionen programas de la Unión Europea.

Las iniciativas de movilidad presentadas tienen muy diferente alcance y características, y cierto grado de solapamiento, por lo que resulta difícil parcelar la información para referirse a cada una de ellas por separado. Erasmus+, por ejemplo, tiende a relacionarse con la movilidad de estudios en universidades de Europa por un periodo limitado, pero como acabamos de ver, también engloba un interesante programa de prácticas, títulos de posgrado conjuntos en el marco de Erasmus Mundus y movilidad con países extracomunitarios. Igualmente, la movilidad de estudiantes entre instituciones españolas se vincula principalmente con SICUE, pero hay másteres conjuntos de Erasmus Mundus en los que participa más de una universidad española (como el *Master in Work, Organizational and Personnel Psychology*, que dirige la Universidad de Valencia y tiene a la Universidad de Barcelona como participante).

3.3. El programa Erasmus+

El programa Erasmus de movilidad por créditos ha crecido sin parar desde su lanzamiento como programa independiente en junio de 1987. En aquel primer año, participaron 3.244 estudiantes universitarios de 12 países mientras en 2015, nada menos que 303.880 estudiantes de 33 países se han beneficiado de una movilidad Erasmus+ KA103 (Comisión Europea, 2017). Erasmus alcanzó los tres millones de participantes en 2013, solo considerando los estudiantes de educación superior, y está previsto que para 2020, Erasmus+ haya llegado a cuatro millones de personas para estudiar, formarse, enseñar y hacer voluntariado en otro país de la Unión Europea. Se podría decir que Erasmus es "el buque insignia de los programas educativos de la Unión Europea" (Vossensteyn et al., 2010: 17; traducción de la autora), y en él España tiene un papel protagonista. Como ya se ha dicho, es el país que más estudiantes Erasmus recibe, pero también el que más envía, año tras año y está entre los primeros países en la movilidad de prácticas. No es de extrañar que el 30% de las instituciones más activas tanto para enviar como para recibir estudiantes sean españolas (Comisión Europea, 2014b).

La documentación oficial del programa Erasmus+ trata específicamente conceptos como la diversidad y la inclusión. En concreto, el informe anual sobre 2016 (Comisión Europea, 2017) menciona la inclusión de estudiantes "con menos oportunidades". En referencia a la educación terciaria, se habla de participantes de contextos en desventaja con respecto a la Acción Clave 1, relacionada con la movilidad de individuos en tres facetas: (1) la movilidad en el ámbito de la educación, la formación y la juventud, (2) las titulaciones conjuntas de Erasmus Mundus y (3) el Programa de Préstamos para Máster Erasmus+ ya mencionados. De hecho, Erasmus+ financia cantidades adicionales con cargo a fondos de la Unión Europea para estudiantes de entornos desfavorecidos (beneficiarios de becas de estudios y refugiados) y para estudiantes con una discapacidad reconocida igual o superior al 33%.

4. LA IMPORTANCIA DE LA MOVILIDAD EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

La movilidad tiene indudables beneficios para el desarrollo personal y social del individuo. Una de sus grandes ventajas es que sirve para incentivar la interculturalidad y desarrollar la competencia pluricultural. Hay un buen número de estudios que defienden que es una herramienta eficaz para ello (Ambrosi, 2013; King y Ruiz-Gelices, 2003; Krzaklewska y Krupnik, 2008; Molu et at., 2014; Van Mol, 2014; por nombrar algunos). Los estudiantes que pasan un tiempo de movilidad son más abiertos, están más dispuestos a viajar y construyen redes sociales más amplias en el extranjero (Krzaklewska y Krupnik, 2008). En el caso

de Erasmus, se considera que los estudiantes de este programa tienen una identificación mayor con Europa que otros estudiantes (Ambrosi, 2013), siendo los españoles los que demuestran una mayor identidad europea (Mitchell, 2012). La relación causal entre sentir esa identidad y la participación en el programa no está del todo clara, pero según los datos de la propia Comisión Europea (2016a), más del 80% de los Erasmus (de una población de 70.000 sujetos encuestados) opina que su actitud europea se ha visto reforzada con la experiencia.

El apoyo a la movilidad como medio para promover el entendimiento intercultural proviene de las teorías de identidad social que defienden que, bajo ciertas circunstancias, el contacto directo de los miembros de un grupo social con los de fuera del grupo puede disminuir los prejuicios y hacer que grupos separados se recategoricen en un único grupo (Gaertner y Dovidio, 2010). Además, cuando los individuos se comunican fuera de su grupo cultural, su identidad cultural puede perder su rigidez y significación y "conducir a una mayor tolerancia, aceptación y deseo de acomodarse a los grupos que no son el propio" (Hebrok, 2011: 55; traducción de la autora). Así se desarrolla, aparte de la identidad cultural, una identidad intercultural que se convierte en "una plantilla intelectual para una forma constructiva y creativa de ver y relacionarse con uno mismo y con otros" (Kim, 2015: 10; traducción de la autora). De esta forma, el individuo se convierte en un "hablante intercultural" (Kramsch, 1993), que se puede desenvolver de forma eficaz y apropiada en el encuentro intercultural.

Igualmente, se citan con frecuencia los beneficios que tiene la movilidad para el aprendizaje de lenguas. En un estudio con más de 15.000 sujetos, Souto-Otero y McCoshan (2006) encontraron que los estudiantes Erasmus mejoraron su competencia comunicativa en segundas lenguas. Aunque hay que decir que su nivel era ya bueno de partida, al término de la experiencia de movilidad, la proporción de estudiantes que dijeron tener conocimientos en una tercera lengua aumentó en 8 puntos porcentuales, y en 14 puntos el número de estudiantes que dijo conocer una cuarta lengua. En particular, se han encontrado mejoras en la fluidez, la pronunciación, y la producción oral de los estudiantes de movilidad frente a los que estudian una lengua extranjera desde su país (por ejemplo, Díaz-Campos, 2004; Lennon, 1990), y en la comprensión auditiva (Cubillos et al., 2008), incluso en movilidades cortas (Llanes y Munoz, 2009).

Otra ventaja clara de la movilidad es que aumenta las oportunidades de empleo. Desde hace tiempo, hay estudios que registran que haber hecho una movilidad Erasmus es algo muy valorado por los potenciales empleadores, que consideran las competencias internacionales como muy relevantes para la contratación (Bracht et al., 2006). Más recientemente, se ha encontrado que la tasa de desempleo de los estudiantes que han hecho una movilidad Erasmus es más baja que la del resto de estudiantes incluso hasta 5-10 años después de la graduación, y esa diferencia es más aguda en los países del sur de Europa, donde los exalumnos Erasmus sufren el desempleo en un 56% menos que sus compa-

ñeros no Erasmus (Comisión Europea, 2016a). Parece claro que, ante condiciones desfavorables del mercado laboral, haber estado de movilidad supone una diferencia sustancial. En cuanto a las posibilidades de trabajar en otros países, existen evidencias sólidas de que la movilidad de estudiantes afecta directamente a la movilidad en el empleo, lo cual permite beneficiarse de mejores oportunidades laborales. El estudiar en el extranjero y el tiempo que se pasa allí son factores que influyen en las posibilidades de trabajar fuera más adelante (Oosterbeek y Webbink, 2011; Parey y Waldinger, 2010). De hecho, entre un 15% y un 35% de los estudiantes internacionales se quedan a trabajar en el país de acogida cuando terminan sus estudios (OECD, 2009).

5. LA ACCESIBILIDAD DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA: ¿QUIÉN SE VA DE MOVILIDAD?

5.1. Factores que influyen a la hora de participar en una movilidad

Los estudiantes universitarios participan en programas de movilidad por distintos motivos, personales y sociales. Las características personales de los estudiantes –tales como el género, el origen socio-económico o la formación de los padres– son factores que influyen de forma importante en la decisión de solicitar una movilidad. Con todo, también se considera que esta decisión tiene una vinculación social fuerte: se ve facilitada y al mismo tiempo constreñida por el contexto (Van Mol y Timmerman, 2014; Brooks y Waters, 2010). Por ejemplo, hay estudios que demuestran cómo ejercen su influencia el número de compañeros que han elegido un destino con anterioridad (Rodríguez-González et al., 2011), la existencia en la familia de experiencias en el extranjero (Cairns y Smyth, 2011), o la población de inmigrantes de la nacionalidad del estudiante con un cierto nivel educativo que hay en el lugar de destino (Beine et al., 2014). Igualmente, los estudiantes de países en los que la población estudiantil es más mayor que la media europea (tales como Polonia, Malta o Finlandia) manifiestan que el separarse de la pareja, los hijos o los amigos es un problema importante para la movilidad (Hauschildt et al., 2015).

Sin duda, uno de los factores que más afectan a la decisión de solicitar una movilidad es el económico. Por ejemplo, este es el motivo principal que previene a los estudiantes de pedir una beca Erasmus (Souto-Otero et al., 2013), puesto que, en este programa, la cuantía económica que se recibe es casi siempre insuficiente para cubrir los gastos extra que supone vivir en el extranjero. En 2004-2005, Souto-Otero y McCoshan (2006) encontraron que más de la mitad de los estudiantes que participaron en Erasmus conocían a otros –en muchos casos, a bastantes– estudiantes que no habían participado por motivaciones económicas. Y los que se van, suelen recibir financiación de la familia o la pareja, ya sea

como fuente principal o complementaria (Hauschildt et al., 2015), lo que explica que los estudiantes económicamente independientes o emancipados tengan más en cuenta las cuestiones relacionadas con la ayuda económica que otros estudiantes (Pineda et al., 2008). Aparte de la falta de incentivos económicos, los asuntos relacionados con los visados, la inmigración, los permisos de residencia y trabajo, la cobertura de seguridad social y el reconocimiento de periodos de estudio, pero también de trabajo son algunas de las áreas problemáticas detectadas por las instituciones europeas (Proceso de Bolonia, 2007: 50), y los estudiantes con un empleo de más de 20 horas semanales son reacios a solicitar una movilidad (DZHW, 2018), por no querer perderlo.

Otro asunto determinante para platearse una movilidad es la separación entre las universidades de destino y de acogida, que se mide con diferentes índices: distancia, tiempo de viaje y coste del viaje. Evidentemente, cuanto más grande es la distancia entre universidades, mayores son los costes financieros y sociales de la movilidad. Por ello, se ha documentado una relación inversamente proporcional entre la distancia y la movilidad de estudiantes: cuanto más lejos el destino, menos es la probabilidad de que se produzca la movilidad (Sá et al., 2004).

La literatura científica refleja otras barreras a la movilidad como las dudas que tienen los estudiantes sobre los beneficios de la movilidad y la relación entre el coste esperado y el beneficio, la falta de información y las posibles dificultades para el reconocimiento de los estudios a la vuelta de la estancia (Vossensteyn et al., 2010). Por último, el idioma es un importante factor a tener en cuenta, pues supone un inhibidor de la movilidad sobre todo para los que no son estudiantes de lenguas (Findlay et al., 2006). Por eso, el hecho de que los países de origen y destino compartan la misma lengua influye positivamente en la decisión de estudiar fuera (Beine et al., 2014) y los estudiantes universitarios españoles tienden a argumentar un nivel insuficiente de idiomas como motivo para no irse de movilidad (Grabher et al., 2014).

5.2. La movilidad del alumnado no tradicional

El vínculo entre la movilidad y la dimensión social de la educación superior, es decir, el compromiso de que la población estudiantil que accede, participa y completa estudios superiores refleje la diversidad de los pueblos europeos, basado en la no discriminación y en la igualdad de oportunidades (Proceso de Bolonia, 2007), es un asunto de peso en la agenda del EEES. A este respecto, el objetivo actual, expresado en el comunicado de Yerevan de los ministros responsables de educación superior del EEES, es “destacar la dimensión social de la educación superior, mejorar el equilibro entre géneros y ampliar las oportunidades para acceder y completar los estudios, incluyendo la movilidad internacio-

nal, para estudiantes de contextos en desventaja" (Proceso de Bolonia, 2015a: 2-3; traducción de la autora), poniendo especial atención a la provisión de oportunidades de movilidad para personas de zonas en conflicto y estudiantes de Magisterio puesto que a estos últimos, futuros educadores de ciudadanos europeos, la experiencia internacional les hace menos etnocéntricos (Deardorff, 2006). No obstante, los datos muestran que el acceso a la movilidad académica estudiantil es algo socialmente selectivo (como se ve en los recientes estudios de EUROSTUDENT: DZHW, 2018; Hauschildt et al., 2015; Orr et al., 2011), con lo que esto conlleva de pérdida de talento para la comunidad. Según los datos de la Comisión Europea (2017: 20), en los tres primeros años de Erasmus+ (2014-2016), se han ido de Erasmus más de 56.000 estudiantes de educación superior en desventaja, esto es, estudiantes de contextos económicos desfavorecidos y estudiantes con necesidades educativas especiales (n=1.682), pero a grandes rasgos, los estudiantes que se van de Erasmus tienden a ser mujeres blancas jóvenes que provienen de clases sociales más altas y cuyos padres son ambos titulados superiores (Proceso de Bolonia, 2007: 54). Efectivamente, las estadísticas de 29 países demuestran que el número de mujeres que se va de movilidad en Europa supera (aunque no en mucho) al de los hombres (Hauschildt et al., 2015). Esto se ve claramente en la matriculación en cursos de lenguas, lo cual puede tener una relación con el hecho de que las mujeres son mayoría en las titulaciones de humanidades. En contraste, en estas mismas estadísticas, el porcentaje de mujeres que están planificando estudiar fuera es (un poco) menor que el de hombres; y los resultados son, debemos decir, desiguales entre países.

Por otro lado, según un estudio de Grabher et al. (2014) en 24 países europeos, los colectivos que tienen más difícil acceso a la movilidad son (1) los estudiantes universitarios de primera generación, cuyos padres no tienen estudios superiores, (2) los estudiantes que acceden a la educación superior por vías no convencionales o al menos dos años después de terminar la secundaria y (3) los estudiantes más mayores. Estos grupos no son mutuamente excluyentes, claro, más bien al contrario: los estudiantes universitarios de primera generación tienden a llegar a la universidad por vías no convencionales y por tanto pasan por la universidad con más edad. Curiosamente, en estos datos de Grabher et al. se ve que el factor edad no es tan importante en España, puesto que el porcentaje de estudiantes que se han ido de movilidad con más de 30 años (14% de los estudiantes matriculados de esa edad) es más bajo que el de estudiantes de 25-29 (22% de los estudiantes matriculados de esa edad), pero es muy superior al de la media de países (que ronda el 7%). Parece que en España, hay más estudiantes de 30 años o mayores que se ven impulsados a participar en una movilidad que en el resto de países, quizás animados por las oportunidades laborales en el extranjero que ofrece la movilidad.

En un análisis detallado de los datos sobre Austria, Grabher et al. (2014) encontraron también que los estudiantes con discapacidad tenían menos posi-

bilidades de hacer una movilidad de estudios, aunque no de hacer una movilidad de prácticas. Además, los inmigrantes de primera generación no sólo tenían las mismas posibilidades de irse de movilidad que el grupo general de estudiantes, sino que tendían a irse de prácticas al extranjero más frecuentemente. Esto quizás sea porque realizan esas prácticas en su país de origen, donde mantienen lazos personales que les pueden ayudar a pasar la estancia. Y en el Reino Unido, un estudio del *Higher Education Founding Council for England* (HEFCE, 2009) encontró que era menos probable que los estudiantes de minorías étnicas o con una discapacidad declarada participaran en el programa de Erasmus Estudios en comparación con el programa de Prácticas. Por eso se podría decir que "las prácticas en el extranjero son menos selectivas socialmente que la matriculación en estudios en el extranjero" (DZHW, 2018: 226; traducción de la autora).

Estos datos deben ser tenidos en cuenta con cautela, y en el marco general de la participación de los colectivos infrarrepresentados en la educación superior. Algunos grupos que están infrarrepresentados en las universidades de origen pueden no ser tan minoritarios en el contexto de movilidad, como en el caso de los inmigrantes de primera generación de Austria que hacen las prácticas internacionales. Adicionalmente, en las estadísticas sobre movilidad, es complicado reflejar los datos de inmigración. Si se mira la nacionalidad, se corre el riesgo de poner juntos a los estudiantes de movilidad entrante con aquellos que han llegado al país antes, por ejemplo, durante secundaria, y que son en realidad residentes. Por eso se suele tener en cuenta el país en el que el estudiante cursó la secundaria. En todo caso, los informes recientes de la Comunidad Europea llaman la atención sobre la falta de datos concluyentes sobre la movilidad de los grupos menos representados de estudiantes: con cargas familiares, que trabajan, que tienen alguna discapacidad o enfermedad crónica, de minorías étnicas, de origen inmigrante y refugiados, los llamados *second chance students* o estudiantes de segunda oportunidad, etc. (Proceso de Bolonia, 2015b), y piden la colaboración de los países europeos en la elaboración de informes y encuestas concretas sobre los obstáculos para su movilidad.

6. CÓMO INCREMENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS MENOS REPRESENTADOS EN LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD

A continuación, presentaremos un número de estrategias que pueden implementar las IES para mejorar el acceso y la experiencia de movilidad de los grupos menos representados, organizadas en tres bloques, que podrían relacionarse a grandes rasgos con el antes, el durante y el después de la experiencia de movilidad: (1) cómo incentivar la participación; (2) cómo facilitar la experiencia y (3) cómo sacar provecho de la experiencia. La mayoría de estas propuestas no

son nuevas. Muchas reflejan planteamientos recogidos en informes, documentos oficiales y guías de organismos europeos y nacionales (como BMWFW, 2016; Comisión Europea, 2016b; Proceso de Bolonia, 2007; 2012; 2015b; SEPIE, 2018); otras son aportaciones de asociaciones y organizaciones no gubernamentales con un interés particular en la inclusión, como la Fundación ONCE; algunas están inspiradas en ejemplos de buenas prácticas que ya funcionan en distintas partes del mundo. Eso sí, esta selección concreta y su adaptación en algunos casos a la movilidad, es fruto de la reflexión de la autora a partir de su experiencia como coordinadora de movilidad y después vicedecana de relaciones internacionales en su IES.

Tabla 1. *Estrategias para fomentar la participación de los colectivos menos representados en la movilidad de las IES. Bloque I.*

1. Llevar a cabo actuaciones para visibilizar a los colectivos menos representados en actividades de movilidad: reflejar la diversidad en imágenes, iconos y símbolos visuales.
2. Promover la sensibilización de personal administrativo y docente de la IES, en particular del personal de las ORIs y los coordinadores de movilidad.
3. Ofrecer un servicio de orientación para estudiantes de educación secundaria, planteando las alternativas de movilidad que tendrán en la educación superior.
4. Proponerse objetivos de movilidad cuantificables orientados a incrementar la representación de los colectivos menos representados y darlos a conocer entre la comunidad académica.
5. Participar en guías y listados en línea de IES en los que se facilita información de interés a los estudiantes menos representados.
6. Colaborar con redes nacionales e internacionales para el intercambio de buenas prácticas en movilidad inclusiva.
7. En Internet, presentar la información relevante para colectivos menos representados en las páginas de Relaciones Internacionales de la IES. Esta información debe ser comprensible, completa y accesible a todos.
8. Explorar formas creativas de diseminar la información sobre convocatorias de movilidad entre colectivos menos representados: redes sociales, encuentros de estudiantes, etc.
9. Dar la información sobre movilidad en otros idiomas, en particular en Internet y redes sociales.
10. Establecer acuerdos y convenios con IES inclusivas.

11. Reflejar información sobre accesibilidad y recursos de interés para estudiantes diversos en acuerdos y convenios bilaterales.
12. Trabajar en la eliminación de las barreras lingüísticas que impiden la movilidad: mejorar la oferta de cursos de idiomas, implantar plataformas de enseñanza en línea, incentivar el contacto con estudiantes internacionales visitantes, etc.
13. Evaluar, y modificar si procede, los procedimientos para solicitar una movilidad de acuerdo a parámetros de accesibilidad global.
14. En las políticas de selección de candidatos, tener en cuenta medidas de acción positiva: reserva de plazas o cuotas, mayor puntuación para ciertos grupos, etc.

Para incentivar la participación de colectivos menos representados, las IES pueden adoptar medidas como las que se plantean en la Tabla 1, que tienen que ver sobre todo con visibilizar, sensibilizar, informar de forma accesible a todos, compartir la información adecuadamente y cooperar con otros. También están relacionadas con el diseño de las convocatorias de movilidad: la solicitud y la selección de candidatos. Para aumentar la sensibilización, la Comisión Europea (2016b) propone aprovechar los fondos Erasmus+ destinados a la movilidad de personal para formación y hacer *job shadowing*, que podría traducirse como observación del puesto de trabajo de otros, en otras IES o empresas inclusivas. Estas experiencias servirían para ir desarrollando redes profesionales y un fondo de recursos y buenas prácticas (SEPIE, 2018). Y se pueden hacer llegar las opciones de movilidad a los estudiantes de secundaria pertenecientes a colectivos que puedan luego estar en desventaja, para que, con la ayuda de sus profesores y otros agentes educativos, puedan planificar la experiencia y esa planificación ejerza un efecto compensatorio de los problemas en la toma de decisiones. Un programa bien establecido que puede servir de modelo para asesorar a los estudiantes de secundaria sobre la educación superior es Aimhigher, del Reino Unido (Proceso de Bolonia, 2009a: 131).

En cuanto a cómo visibilizar la información, se aconseja incluir páginas web específicas para los estudiantes menos representados con datos sobre: (1) la solicitud (criterios, plazos, formulario, etc.) y las normativas de movilidad; (2) los servicios de acogida, de asesoramiento, de salud, las unidades de apoyo a la discapacidad de la IES, servicios de guardería y escolarización; (3) enlaces a asociaciones de estudiantes y organizaciones relevantes para la atención de estos colectivos, etc. Por ejemplo, la universidad Ludwig Maximilians de Múnich tiene una sección específica en su página web para Erasmus entrantes dedicada a los estudiantes con niños y con necesidades especiales, y en Estambul, la Universidad Aydin tiene una buena página para estudiantes salientes con necesidades especiales. Ambas están en inglés. Además, en la página web general de las IES sobre asuntos internacionales debería aparecer información sobre los

programas de estudio en otros idiomas, el volumen de trabajo esperado y las posibilidades de estudiar y trabajar, procedimientos y regulaciones para visados, permisos de trabajo y residencia, el coste de vida, las posibilidades de financiación, etc.

Por otro lado, existen muy buenas guías en línea que facilitan información sobre las IES al potencial estudiante con discapacidad. Como ejemplo, merece la pena consultar la Guía Universitaria para Estudiantes con Discapacidad de la Fundación ONCE sobre universidades españolas, con información sobre la accesibilidad física de los edificios, el nombre y el contacto del responsable de la atención a las personas con discapacidad, los recursos de apoyo disponibles, etc. A nivel internacional, hay guías similares como MappEd, de la asociación de estudiantes *Erasmus Student Network* (ESN) y el proyecto MobiAbility, que tiene entre sus objetivos el confeccionar una plataforma web en la que los estudiantes con alguna discapacidad podrán buscar la universidad que mejor se adapta a sus necesidades. Estas páginas pueden servir de inspiración para la elaboración de otro tipo de guías inclusivas más generales.

Finalmente, las políticas de admisión en programas de movilidad pueden ser revisadas para incluir criterios de admisión flexibles y adaptados. Como muestra, está el sistema de admisión de la Universidad de Monash, en Australia (Tupan-Wenno et al., 2016), que asigna puntos adicionales a los solicitantes si están en desventaja por cuestiones financieras, de edad, porque provienen de entornos rurales o aislados, por ser indígenas, no ser hablantes de inglés como primera lengua, tener circunstancias personales difíciles, una discapacidad, o una enfermedad crónica. Si bien no se trata del acceso a una convocatoria de movilidad sino a la universidad en general, propone una herramienta en línea simple que podría adaptarse a otros contextos. Y también está el sistema de cuotas que ya existe en bastantes países europeos para la admisión general a la universidad, España entre ellos (Comisión Europea, 2018).

Tabla 2. *Estrategias para fomentar la participación de los colectivos menos representados en la movilidad de las IES. Bloque II.*

1. Planificar acciones de internacionalización en casa: crear oportunidades para el encuentro intercultural, internacionalizar el currículo, etc.
2. En concreto, invertir en la movilidad virtual, la formación masiva on-line (MOOCs) y otras formas de enseñanza en línea o semipresencial como medida de internacionalización en casa.
3. Diseñar un protocolo institucional de atención a la diversidad en la movilidad (o expandir la provisión existente para incluir a todos los colectivos infrarrepresentados) y monitorizar su cumplimiento.

4. En ese protocolo institucional, planificar la coordinación y delimitar las tareas de cada participante en la preparación de la movilidad saliente y acogida de la entrante: coordinadores de movilidad, etc.
5. Tener en cuenta la realización de visitas cortas por parte del personal de las IES involucradas para preparar la movilidad de estudiantes que lo necesiten.
6. Hacer un correcto seguimiento de la movilidad de los estudiantes que pertenecen a grupos infrarrepresentados, reflejado en el protocolo institucional, estableciendo "puntos de contacto" para la orientación y el apoyo individualizado.
7. Incrementar el apoyo tutorial para el desarrollo de acuerdos de estudios viables en función de las necesidades del estudiante.
8. Aumentar la financiación y ayudas económicas para hacer frente a los gastos adicionales que implica la movilidad para determinados colectivos.
9. Difundir la información sobre ayudas económicas adecuadamente.
10. Asistir al estudiante saliente y entrante en los procedimientos de legalización de documentos, obtención de visado, permiso de residencia o de trabajo.
11. Contemplar cuestiones relativas al alojamiento y las prestaciones sociales necesarias para la movilidad de personas vulnerables: viaje, manutención, seguro médico, etc.
12. Dinamizar la participación de los estudiantes menos infrarrepresentados en asociaciones locales, nacionales e internacionales de estudiantes.
13. Implementar programas de mentoría internacional, llamados programas cicerone, *buddy schemes* o programas de orientación entre iguales.
14. Potenciar los programas de movilidad de prácticas, que parecen ofrecer menos obstáculos a la movilidad.

La experiencia de movilidad se puede mejorar a través de una serie de estrategias relacionadas con la internacionalización en casa, el diseño, implementación y seguimiento de protocolos de actuación, la financiación, la provisión de prestaciones sociales y la integración del estudiante. Además, proponemos incentivar la participación en programas internacionales de prácticas, puesto que las estadísticas parecen indicar que permiten al estudiante en desventaja acceder a la experiencia de movilidad más fácilmente.

En primer lugar, aunque sea deseable, es poco probable que todos los estudiantes puedan pasar parte de sus estudios fuera. Pero las acciones de internacionalización en casa sí son para todos, y pueden ayudar tanto a los visitantes como

a los estudiantes de la IES a adquirir experiencia intercultural, a incrementar su contacto con la diversidad, mejorar su competencia plurilingüe y plantearse una movilidad en el futuro. La Asociación Europea de Educación Internacional (*European Association for International Education*), una organización sin ánimo de lucro para la internacionalización de las IES, recoge en su página web un resumen muy interesante de prácticas para desarrollar la internacionalización en casa. Asimismo, los procesos a seguir ante la movilidad de estudiantes de grupos infrarrepresentados deberían estar reflejados en protocolos de actuación, fruto del estudio sobre las barreras a la participación en programas de movilidad y de la reflexión sobre los hábitos establecidos sobre movilidad e integración. Los actores implicados deben conocer sus funciones y saber cuáles son los canales de comunicación entre ellos. Una sugerencia de la Comisión Europea (2016b), pensada en principio para los estudiantes con discapacidad, pero aplicable a otros colectivos, es que se designe a una persona que sirva de nexo entre la ORI y la unidad de atención a la diversidad de la IES, que pueda participar en las actividades de difusión de la movilidad para compartir sus conocimientos y experiencia.

No hay duda de que la movilidad implica unos gastos que echan a muchos atrás. Además, las personas con discapacidad, con cargas familiares, de contextos económicos en desventaja, etc. deben hacer frente a costes adicionales que dificultan aún más la movilidad. Por ello, es prioritario que las IES contemplen la cuestión de la dimensión social de la movilidad como prioridad en su agenda. Las ayudas financieras para afrontar los costes se pueden dividir en directas o indirectas. Las primeras son becas –para todos los estudiantes o para ciertos grupos, en función de medidas sociales o por méritos–, préstamos y sistemas híbridos en los que las becas se convierten en préstamos y viceversa, normalmente en función del rendimiento académico (Lam y Oste, 2013). Las segundas son, por ejemplo, exenciones de impuestos, ayudas para el viaje, el alojamiento y la manutención, seguros médicos.

Evidentemente, las estrategias gubernamentales a gran escala para la provisión de ayudas financieras quedan fuera del ámbito de actuación de las IES, pero, aun así, se pueden organizar acciones de menor alcance, como por ejemplo el *Fundo de Emergência* para el pago de tasas de matrícula que ha montado la asociación de estudiantes de la facultad de Derecho de Universidad de Nova, en Lisboa (Tupan-Wenno et al., 2016), cuyos depositarios son la propia asociación y una firma de abogados local. Este tipo de iniciativas nos enseña que no se debe ignorar el potencial de la comunidad para colaborar. Por otro lado, se puede recopilar y publicitar toda la información relativa a las ayudas económicas a la movilidad que ofrecen las IES y los organismos oficiales y privados (como las becas de fundaciones, o los préstamos para másteres y las ayudas a estudiantes discapacitados y de entornos desfavorecidos de Erasmus+) por canales que puedan llegar al alumno. A este respecto, la Universidad de Granada, que es la universidad europea con más altos índices de movilidad Erasmus, desa-

rrolla un Plan Propio de Internacionalización que agrupa los instrumentos financieros de fondos propios que apoyan a su estrategia internacional y lo difunde en su web de forma que los estudiantes tienen acceso fácil a la información sobre esas formas de financiación de forma conjunta. Por último, las intervenciones destinadas a ayudar al estudiante a adaptarse a la vida en la educación superior son particularmente eficaces (Tupan-Wenno et al., 2016: 103). En este sentido, cada vez más IES ofrecen servicios de acogida de estudiantes internacionales llamados "programas cicerone", "*buddy schemes"* o programas de orientación entre iguales. Gracias a ellos, los estudiantes de movilidad reciben ayuda de un estudiante local para conocer el campus y la localidad, información práctica sobre las clases (evaluación, horarios…) y los servicios que ofrece la universidad a sus estudiantes (bibliotecas y TIC, instalaciones para practicar deportes…), las asociaciones de estudiantes y la vida universitaria, las posibilidades culturales y de ocio, etc. Como ejemplo, la Universidad Autónoma de Madrid ofrece un programa de mentoría internacional que funciona desde 2016 y contempla la formación y el reconocimiento de créditos para los estudiantes locales que ayudan a los internacionales. Y desde luego, merece la pena consultar también el Programa Mentor de la Universidad de Granada. Estos programas pueden ser de utilidad para los estudiantes infrarrepresentados, o servir como modelo para desarrollar otros dirigidos a colectivos concretos.

Tabla 3. *Estrategias para fomentar la participación de los colectivos infrarrepresentados en la movilidad de las IES. Bloque III.*

1. Al término de la movilidad, hacer un seguimiento de las trayectorias de estudiantes de colectivos infrarrepresentados que han participado: cuándo completan sus estudios, su inserción laboral, etc.
2. Involucrar a los estudiantes infrarrepresentados que han participado en una movilidad como "multiplicadores" de la experiencia.
3. Elaborar un mapa de buenas prácticas a partir de la experiencia con otras IES.
4. Prestar atención expresa a la dimensión social en los procesos de calidad y las evaluaciones de la movilidad y su efectividad.
5. Proporcionar orientación a los estudiantes infrarrepresentados a la vuelta de la movilidad para que puedan aprovechar las competencias adquiridas.
6. Asegurar el reconocimiento de créditos mediante acuerdos de estudios autorizados de antemano, contemplando las necesidades de determinados colectivos.

Después de la experiencia, la movilidad de estudiantes de colectivos infrarrepresentados puede servir para mejorar la atención a la diversidad y llegar a

otros estudiantes en similares circunstancias. Para ello, una buena idea es implicar a antiguos participantes de estos colectivos en actividades tales como charlas informativas sobre la movilidad para visualizar a esos colectivos y generar interés entre los potenciales solicitantes. De esta forma, se convertirían en "multiplicadores" de la experiencia. Una propuesta relacionada con esto son los "embajadores" de ExchangeAbility, un proyecto de ESN pensado para reducir los obstáculos a la movilidad de estudiantes con discapacidad. Según la página web de ESN, los embajadores de ExchangeAbility son "ciudadanos con mentalidad internacional que tienen una discapacidad y han experimentado algún tipo de movilidad" (traducción de la autora).

Desde la perspectiva del estudiante, al volver a su IES le puede resultar útil recibir asesoramiento para aprovechar las competencias adquiridas. Y si bien la convergencia de programas de estudio y titulaciones promovida por el proceso de Bolonia ha favorecido enormemente la trasferencia de créditos en el EEES, determinadas movilidades pueden requerir de atención personalizada anterior a la movilidad, para a la vuelta, asegurar el reconocimiento de créditos, lo cual está en relación con el punto 7 del Bloque II. Esta orientación puede servir también para planificar la reincorporación del estudiante. Es frecuente que los alumnos de movilidad no sigan sus estudios de la forma en que están planteados en el plan de estudios porque la configuración de un acuerdo de estudios viable requiera elegir asignaturas de cursos distintos. Y en los acuerdos de estudios de ciertos estudiantes infrarrepresentados pueden darse aún más modificaciones. Por ejemplo, las convocatorias de movilidad nacional SICUE contemplan una reducción de carga lectiva para estudiantes con un 65% de discapacidad. Eso supone que se deberá planificar cómo reorganizar los créditos restantes para terminar la titulación a la vuelta.

7. REFLEXIONES FINALES

Las limitaciones que impiden a algunas personas aspirar a tener estudios universitarios están relacionadas, por ejemplo, con concepciones erradas de quién debe acceder a la universidad o con la presuposición de que la enseñanza superior es inaccesible para algunos colectivos (Tupan-Wenno et al., 2016), prejuicios que son, desafortunadamente, difíciles de desmontar. Pues bien, en lo que respecta a la movilidad, se podría decir que esas personas excluidas "están en doble desventaja": deben superar el obstáculo de acceder a la universidad y después, el de solicitar el acceso a otra institución en el extranjero o en otra región. Y estas desigualdades solo son aceptables "si se pueden explicar por diferencias en las preferencias personales y esfuerzos. No pueden ser toleradas si son causadas por circunstancias que exceden el control de la persona" (Proceso de Bolonia, 2009a: 126; traducción de la autora).

En realidad, la movilidad de grupos infrarrepresentados –por discapacidades, enfermedades, obstáculos educativos, culturales, económicos, sociales o geográficos– es un valor añadido de las IES, porque como hemos dicho, el intercambio de perspectivas diferentes ayudan al desarrollo docente e investigador. Pero a pesar de las muchas iniciativas y esfuerzos, a día de hoy, la movilidad inclusiva es un objetivo pendiente de la educación superior. Según hemos visto, faltan datos concluyentes sobre esta participación y sus motivaciones, quizás porque la investigación existente sobre la movilidad ha tendido a centrarse en una élite de estudiantes más que en una representación inclusiva de población (Cairns, 2015). Y los datos existentes apuntan a que existen desigualdades educativas importantes. En conclusión, la situación debe cambiar a mejor. Por eso, en este trabajo se han propuesto medidas concretas que pueden contribuir a ese cambio; esperamos que sean de utilidad para reducir la inequidad en la educación y permitir a todos optar a la experiencia de movilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambrosi, G. (2013). The influence of the Erasmus programme on strengthening a European identity. Case studies of Spanish and British exchange students. En B. Feyen and E. Krzaklewska (Eds.), The Erasmus Phenomenon; Symbol of a New European Generation? Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 143–162.

Beine, M., Romain, N. y Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. Economics of Education Review 41: 40–54.

BMWFW, Federal Ministry of Science, Research and Economy (2016). National strategy on the social dimension of higher education. Towards more inclusive access and wider participation. Austria.

Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. y Teichler, U. (2006). The Professional Value of ERASMUS Mobility. Final Report Presented to the European Commission. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.

Brooks, R. y Waters, J. (2010). Social networks and educational mobility: The experiences of UK students. Globalisation, Societies and Education 8(1): 143–157.

Cairns, D. (2015). Analytical Paper: Learning Mobility and Social Inclusion. Consejo de Europa / Unión Europea.

Cairns, D. y Smyth, J. (2011). I wouldn't mind moving actually: Exploring student mobility in Northern Ireland. International Migration 49: 135–161.

Comisión Europea (2013). On the way to ERASMUS+; A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2014a). Towards a Mobility Scoreboard; Conditions for Learning Abroad in Europe.Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

Comisión Europea (2014b). Erasmus Facts, Figures & Trends. The European Union Support for Student and Staff Exchanges and University Cooperation in 2012-2013. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2015). Erasmus Facts, Figures & Trends. The European Union Support for Student and Staff Exchanges and University Cooperation in 2013-2014. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2016a). The Erasmus Impact Study; Regional Analysis. A Comparative Analysis of the Effects of Erasmus on the Personality, Skills and Career of students of European Regions and Selected Countries. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2016b). Recommendations on the Inclusion of Higher Education. Students and Staff with Physical, Mental or Health-related Conditions in the Erasmus+ Programme for Higher Education Institutions. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.

Comisión Europea (2017). Erasmus+ Programme Annual Report 2016. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2018). The European Higher Education Area in 2018; Bologna Process Implementation Report. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

Consejo de Europa (2013). Reglamento (UE) nº 1288/2013 del Parlamento Europeo y del consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se crea el programa "Erasmus+", de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones nº 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE. Estrasburgo, 11 Diciembre 2013. Diario Oficial de la Unión Europea L347/50, 20/12/13.

CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2017). La Universidad Española en Cifras; 2015/2016.

Cubillos, J., Chieffo, L. y Fan, C. (2008). The impact of short-term study abroad programs on L2 listening comprehension skills. Foreign Language Annals 41(1): 157–185.

Deardorff, D. K. (2006). Assessing intercultural competence in study abroad students. En M. Byram y A. Feng (Eds.), Living and Studying Abroad: Research and Practice. Great Britain: MPG Books Ltd, pp. 232–255.

Devlin, A. S. (2017). Analytical paper: Learning mobility and social inclusion. In M. Devlin, S. Kristensen, E. Krzaklewska and M. Nico (Eds.), Learning Mobility, Social Inclusion and Non-formal Education: Access, Processes and Outcomes. Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 23-29.

Diaz-Campos, M. (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. Studies in Second Language Acquisition 26: 249–273.

DZHW, German Centre for Higher Education Research and Science Studies (2018). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VI 2016-2018 Synopsis of Indicators.

Findlay, A., King, R., Stam, A. y Ruiz-Gelices, E. (2006). Ever reluctant Europeans: The changing geographies of UK students studying and working abroad. European Urban and Regional Studies 13(4): 291–318.

Gaertner, S. L. y Dovidio, J. F. (2010). Common ingroup identity model. En J. M. Levine y M. A. Hogg (Eds.), Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations, Vol. 1. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 119–122.

Grabher, A., Wejwar, P., Unger, M. y Terzieva, B. (2014). Student Mobility in the EHEA; Underrepresentation in Student Credit Mobility and Imbalances in Degree Mobility. Viena: Institute for Advanced Studies.

Hackl, E. (2001). The intrusion and expansion of community policies in Higher Education. Higher Education Management 13(3): 99–117.

Hauschildt, K., Mishra, S., Netz, N. y Gwosc, C. (2015). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: EUROSTUDENT V; 2012-2015 Synopsis of Indicators. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

HEFCE, Higher Education Funding Council for England (2009). Attainment in Higher Education: Erasmus and Placement Students. Londres: HEFCE Issues Paper 44.

Hebrok, M. (2011). Intercultural identity amongst international students in Australia. Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication 4(1/2): 55–64.

Kim, Y. Y. (2015). Finding a 'home' beyond culture: The emergence of intercultural personhood in the globalizing world. International Journal of Intercultural Relations, 46: 3–12.

King, R. y Ruiz-Gelices, E. (2003). International student migration and the European 'year abroad'. International Journal of Population Geography 9: 229–252.

Knight, J. (2008). Higher Education in Turmoil; The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers.

Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Krzaklewska, E. y Krupnik, S. (2008). The role of the Erasmus Programme in enhancing intercultural dialogue. Presentation of the results from the Erasmus Student Network Survey 2007. Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education, Vol. 6. Higher Education for Intercultural Dialogue and Multiculturalism. Barcelona: GUNI.

Llanes, A. y Muñoz, C (2009). A short stay abroad: Does it make a difference?. System 37(3): 353–365.

Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. Language Learning 40: 387–417.

MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015 – 2020.

Mitchell, K. (2012). Student mobility and European identity: Erasmus study as a civic experience? Journal of Contemporary European Research 8(4): 491–518.

Molu, F. E., Başman, M., Eryiğit, D., Tunç, B. y Yaman, G. (2014). Intercultural education and incoming-outcoming of Erasmus student study exchange: Marmara university students. International Journal for 21st Century Education 1: 21–33.

Lam, Q. y Oste, D. (2013). Portable State Grants and Loans; An overview and their contribution to outgoing student mobility. Bonn: Lemmens.

OECD, Organization for Economic Cooperation and Development (2009). International Migration Outlook. SOPEMI 2009. Paris: OECD Publishing.

Oosterbeek, H. y Webbink, D. (2011). Does studying abroad induce a brain drain? Economica 78: 347–366.

Orr, D., Gwosc, C. y Netz, N. (2011). Social and Economic Conditions of Student life in Europe. Final report: EUROSTUDENT IV; 2008-2011 Synopsis of Indicators. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Parey, M. y Waldinger, F. (2010). Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of Erasmus. The Economic Journal 121: 194–222.

Pineda, P., Moreno, M. V. y Belvis, E. (2008). La movilidad de los universitarios en España: Estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue. Revista de Educación 346: 363-399.

Proceso de Bolonia (2007). Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility. Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries.

Proceso de Bolonia (2009a). Stocktaking Report 2009. Report from Working Groups Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven / Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

Proceso de Bolonia (2009b). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

Proceso de Bolonia (2012). Mobility for Better Learning; Mobility Strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA).

Proceso de Bolonia (2015a). Yerevan Communiqué. 14-15 May 2015.

Proceso de Bolonia (2015b). Report of the 2012-2015 BFUG Working Group on Mobility and Internationalisation.

Rodríguez-González, C., Bustillo-Mesanza, R. y Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: An empirical study on the Erasmus programme. Higher Education 62: 413–430.

SEPIE, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (2018). Guía para Beneficiarios de Educación Superior (KA103 Y KA107); Apoyo a Necesidades Especiales, Convocatoria 2018. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Sá, C., Florax, R. y Rietveld, P. (2004). Determinants of the regional demand for higher education in the Netherlands: A gravity model approach. Regional Studies 38(4): 375–392.

Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H. y VujiĆ, S. (2013). Barriers to international student mobility; Evidence from the Erasmus Program. Educational Researcher 42(2): 70–77.

Souto-Otero, M. y McCoshan, A. (2006). Survey of the Socio-Economic Background of Erasmus Students. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.

Tupan-Wenno, M., Camilleri, A. F., Fröhlich, M. y King, S. (2016). Effective Approaches to Enhancing the Social Dimension of Higher Education. Malta: Knowledge Innovation Centre.

Van Mol, C. (2014). Intra-European Student Mobility in International Higher Education Circuits: Europe on the Move. Palgrave: Macmillan.

Van Mol, C. y Timmerman, C. (2014). Should I stay or should I go? An analysis of the determinants of intra-European student mobility. Population, Space and Place 20: 465–479.

Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto-Otero, M., Bresancon, B., Focken, N., Leurs, B., McCoshan, A. y Mozuraityte, N. (2010). Improving the Participation in the Erasmus Programme. Final Report to the European Parliament.

MANTÉNGASE INFORMADO DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES

Suscríbase gratis al boletín informativo www.dykinson.com

Y benefíciese de nuestras ofertas semanales