

COMUNICACIÓN 1

**Experiencias del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas
que desarrolla pedagogía inclusiva en la universidad**

Rafael Carballo

Doctorando

Universidad de Sevilla

Arecia Aguirre

Profesora Ayudante

Universidad Jaume I

Rosario López-Gavira

Profesora Contratada Doctora

Universidad de Sevilla

Anabel Moriña

Profesora Titular de Universidad

Universidad de Sevilla

Noelia Melero

Profesora Ayudante Doctora

Universidad de Sevilla

Marta Sandoval

Profesora Contratada Doctora

Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

A lo largo de los años se puede apreciar cómo el número de estudiantes con necesidades educativas especiales ha aumentado progresivamente en la Educación Superior (Kendall, 2017). Esta realidad ha sido facilitada, en gran parte, por el desarrollo de programas y servicios de apoyo al alumnado y de legislación específica que regula los derechos de los estudiantes con discapacidad (Yssel, Pak y Beilke, 2016). A pesar de los avances acontecidos, la investigación parece evidenciar que las universidades aún tienen que continuar diseñando políticas y acciones por asegurar una adecuada atención a la diversidad, pues los estudiantes con necesidades educativas, y en concreto los que tienen alguna discapacidad, siguen encontrando numerosas barreras que dificultan su éxito académico (Anderson, Carter y Stephenson, 2018).

Los estudiantes, además de ciertas dificultades que encuentran en la universidad como institución (Cortés-Vega y Moriña, 2014), identifican en las aulas las barreras más complejas de superar. En este espacio, el profesorado cobra un papel fundamental en el éxito o fracaso académico de los estudiantes.

La necesidad de formación del profesorado para hacer frente a las demandas de los estudiantes con discapacidad ha sido expuesta en numerosos estudios (Black, Weinberg y Brodwin, 2014; Moriña y Carballo, 2017). Aunque los propios docentes suelen reconocer esta falta de capacitación para desarrollar prácticas inclusivas (Phillips, Terras, Swinney y Schneweis, 2012), a menudo se muestran dispuestos a realizar las adaptaciones necesarias cuando así se requieren (Collins, Azmat y Rentschler, 2018). A pesar de que en muchos estudios se haya puesto de manifiesto esta necesidad de capacitación, existen profesores universitarios que desarrollan una docencia que se ajusta a las necesidades de un gran número de estudiantes y que tienen en cuenta la diversidad a la hora de diseñar y desarrollar sus materias. Son aquellos cuya actividad docente se caracteriza por basarse en una pedagogía inclusiva.

A raíz del desarrollo de la educación inclusiva en los diferentes niveles educativos, así como otras prácticas que dejan atrás el enfoque de la educación especial, como el Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2011), la pedagogía inclusiva surge como una aproximación educativa que no pretende marcar a algunos estudiantes como diferentes, sino que trabaja

para que todas las características personales sean tenidas en cuenta (Florian y Black-Hawkins, 2011). Como afirman estos autores, el enfoque pedagógico inclusivo que ponen en práctica algunos docentes viene determinado por la forma en la que conciben la inclusión en su día a día, en sus conocimientos, sus actitudes y sus creencias sobre el alumnado. Por ello, no se trata solo de una metodología didáctica ni de un enfoque de enseñanza, sino que tiene que ver con otras variables como las creencias y concepciones de los docentes sobre la diversidad.

Supone un cambio de pensamiento para pasar de pensar en “la mayoría y algunos estudiantes” a pensar en “todos los estudiantes” (Florian y Linklater, 2010). Se requiere, por tanto, tener en cuenta las diferencias entre los estudiantes y entre sus formas de aprender a la hora de diseñar los métodos y las actividades (Gale, 2010).

La pedagogía inclusiva se construye sobre tres principios: la creencia de que todo el alumnado puede realizar aportaciones importantes en el entorno de enseñanza-aprendizaje; un diseño basado en las diferencias y que garantiza el acceso y el compromiso con el aprendizaje; y acciones educativas que trabajan con los estudiantes y no actúan sobre ellos (Gale y Mills, 2013).

El estudio que se presenta en esta comunicación pretendía conocer, desde la voz del propio profesorado, qué hacen y cómo lo hacen los docentes que desarrollan prácticas inclusivas en la universidad.

Método

“Pedagogía inclusiva en la universidad: narrativas del profesorado” (EDU2016-76587-R, 2016-2020) es un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España cuyo objetivo era conocer qué hace el profesorado que desarrolla una pedagogía inclusiva en la universidad, por qué y cómo lo hace.

Para el desarrollo del estudio se utilizó una metodología cualitativa, utilizando como instrumento de investigación la entrevista semi-estructurada individual. Estas entrevistas se centraron en el análisis de cuatro dimensiones características de la pedagogía inclusiva: creencias, conocimientos, diseños y acciones. Se realizaron dos entrevistas con cada uno de los participantes: una sobre creencias y conocimientos y otra sobre diseños y acciones.

En el estudio participaron 119 profesores pertenecientes a 10 universidades españolas y de cinco áreas de conocimiento. Para esta comunicación se analizaron, exclusivamente, las experiencias y acciones del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, un total de 25 participantes. Para acceder a la muestra, se contactó con estudiantes con discapacidad de las diferentes universidades. Se les solicitó que recomendaran algún docente que les hubiera marcado positivamente en su trayectoria académica, que hubiese fomentado su inclusión social y educativa y que se caracterizase por su interés por el aprendizaje de todo el alumnado.

En el caso del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas, participantes cuyos datos se exponen en esta comunicación, 14 de ellos eran hombres y 11 mujeres. En cuanto a las facultades a las que pertenecía, 15 de ellos desarrollaban su actividad profesional en Facultades de Económicas y Empresariales, cinco en Facultades de Derecho, otros tres en el área de Periodismo y dos en Trabajo Social.

Para el tratamiento de los datos recabados se realizó un análisis estructural a partir de la creación inductiva de un sistema de categorías y códigos, siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994). Esta tarea se realizó con el apoyo del programa informático de análisis de datos MaxQDA12.

Por último, en cuanto a las cuestiones éticas de la investigación, se empleó un informe de consentimiento informado en el que se aseguraba la confidencialidad de los datos y el equipo se comprometía a facilitar una copia del informe de resultados a los participantes. Además, se informó a los docentes acerca de que, en el caso de que algún docente deseara abandonar la investigación, sus datos serían eliminados y no se incluirían en el informe de investigación.

Resultados

Los resultados presentan las aportaciones del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas. En primer lugar, se analizan las experiencias de los docentes al tener estudiantes con discapacidad en el aula; seguidamente, se presentan algunas de las estrategias inclusivas que estos profesores ponían en práctica para atender a la diversidad de estudiantes; finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones de los participantes para que el profesorado fomente la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias.

Diversidad en las aulas: experiencias docentes

Los participantes del estudio compartieron algunas experiencias relativas a estudiantes con discapacidad. En este proceso, comentaban cómo durante las primeras ocasiones requirieron de algún apoyo para atender a las necesidades educativas de estos alumnos. Una de las ayudas más importantes la identificaron en los servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad con los que contaban las distintas universidades. A través de estos servicios, el profesorado recibía información sobre los estudiantes y algunas pautas de actuación para aplicar en el día a día del aula, a nivel metodológico y de recursos de enseñanza. Aunque la mayoría de los participantes coincidió en señalar estos servicios como un gran recurso de apoyo, otros no recibieron dicha información, pues no contaron con la notificación ni con un protocolo de actuación por parte de estos organismos. En estos casos, los docentes tuvieron que hacer frente a esa nueva realidad de manera autónoma.

“Tuvimos una estudiante Erasmus con una importante discapacidad visual y hemos tenido que improvisar en ciertas cuestiones porque no había un protocolo establecido para poder atenderla” (Profesor 13).

En aquellas ocasiones iniciales en las que no contaron con la información necesaria, estos profesores tomaron consciencia de la falta de preparación que tenían para fomentar la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas. Las dificultades que encontraron en estas situaciones les hicieron interesarse por prácticas inclusivas para añadir a sus métodos de enseñanza. Así, sus creencias y preocupación por la inclusión de todos los estudiantes suponían una motivación para superar esas carencias y ofrecer una respuesta educativa equitativa para todos.

“La primera vez que tuve en clase a una alumna con discapacidad visual y, sobre todo en el examen, me sentí con carencias importantes, vi que me faltaban conocimientos y que me faltaban herramientas” (Profesor 1).

A pesar de las dificultades que encontraron, todos los participantes coincidían en señalar que la diversidad supone una oportunidad de aprendizaje y un elemento enriquecedor en las aulas, tanto para los estudiantes como para los mismos docentes.

Atendiendo a la diversidad del alumnado

Tras compartir sus experiencias, los docentes ofrecieron algunas claves que seguían en el aula para promover la inclusión y la participación de todos los estudiantes sin distinciones. En primer lugar, los profesores partían de la premisa de que todo el alumnado debía tener las mismas oportunidades, aunque reconocían que todos eran diferentes y era una realidad que se debía tener en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar la actividad docente.

A juicio de los participantes, el primer contacto con el alumnado era un momento crucial. Era en este momento donde los docentes se mostraban abiertos y flexibles a realizar cualquier ajuste que fuera necesario teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes. Asimismo, comentaban que siempre preguntaban sobre las necesidades que pudiesen tener y si requirieran alguna acción concreta para darles respuesta.

“Estar a su disposición y actuar en función de sus necesidades para que no vea una barrera por mi parte. Incluso preguntarle que me cuente un poco como le va con el resto de asignaturas y animarle, que si en algún momento necesitan ánimos porque están desanimados que cuenten conmigo. Que no me vean como un profesor, sino que me vean como una persona a la que pueden acudir y que les puede orientar”
(Profesor 7).

A nivel didáctico, los participantes afirmaban que los métodos participativos eran los más efectivos, pues, además de propiciar el aprendizaje activo, fomentaban la inclusión social en el aula. En este sentido, comentaban que era importante respetar el ritmo de cada estudiante, ofreciendo flexibilidad en los niveles de participación. La clave fundamental, como mencionaba uno de los participantes, era la de individualizar la enseñanza con aquel alumno que así lo requería. A pesar de intentar ofrecer una docencia flexible que diera cabida a todos, reconocían como necesario distinguir entre las diferentes formas de aprender de cada uno y dedicarle una atención más personalizada.

“Lo que he aplicado siempre es lo que hago con la totalidad de mis alumnos, pero con ellos de una manera más especial, que no existen alumnos, sino que existe un alumno en concreto y tú tienes que tener en cuenta las características de aprendizaje. No todos los alumnos aprenden igual e individualizar mucho con cada alumno en concreto, eso lo hago con carácter general” (Profesor 2).

Otra de las claves de este profesorado en su acción docente estaba relacionada con los materiales didácticos. Un aspecto que el alumnado con discapacidad valoraba positivamente era contar con los materiales por adelantado, con el fin de trabajar con ellos con antelación a cada clase, conocer qué es lo que se iba a tratar y no perder información en el aula. En los casos necesarios, el profesorado hacía los ajustes oportunos en los materiales, como cambiar el formato e incluso transcribirlos en braille, para los estudiantes que tenían alguna dificultad para interactuar con ellos. No obstante, los docentes identificaban la práctica de ofrecer el material con antelación como beneficiosa para todo el alumnado.

“Otra clave es el tema de los apuntes, yo siempre les doy los apuntes con antelación, porque no quiero que tomen nota en mis clases. Soy de la opinión que si cogen apuntes no me están escuchando, no pueden seguir la clase, entonces a todos mis alumnos les cuelgo los apuntes, que he diseñado por adelantado en formato Word, en la Plataforma” (Profesor 19).

Del mismo modo, los ajustes también eran necesarios en los métodos de evaluación. Los docentes comentaban que utilizaban una metodología de evaluación flexible en la que se podían realizar todos los ajustes que el estudiante necesitaba.

Por último, se identificaba la tutoría como un recurso fundamental. Los participantes ofrecían al alumnado la tutoría como un recurso de apoyo cuando encontraban alguna dificultad en la asignatura, mostrándose disponibles en todo momento para asegurar el adecuado aprendizaje de sus estudiantes. Una vez más, esta actividad volvía a considerarse positiva para todo el grupo, sin realizar distinciones entre estudiantes con y sin discapacidad. Por tanto, las estrategias que este grupo de docentes desarrollaba específicamente para estudiantes con discapacidad se extendían a todos los alumnos, tomando en consideración todas las necesidades, características y estilos y ritmos de aprendizajes.

“Cuando alguien ha tenido algún problema le he dicho que si no podía seguir las clases que abusase de las tutorías que a mí no me importaba tenerlo aquí toda la semana si eso le podía ayudar. También te digo que eso mismo lo he ofrecido cuando ha habido algún estudiante que no ha tenido discapacidad, que por lo que sea, tenía más dificultades con la asignatura” (Profesor 10).

Hacia unas aulas inclusivas: Recomendaciones para el profesorado

Para finalizar, este grupo de docentes ofreció algunos consejos para ayudar a que otros profesores pudieran atender a la diversidad de sus estudiantes de la mejor forma posible. Un primer paso era el de informarse sobre las necesidades de los estudiantes, así como recibir formación sobre estrategias inclusivas y atención a alumnos con discapacidad. Este tipo de formación era considerada como fundamental por los participantes. Por otro lado, también recomendaban hacer uso de los servicios de apoyo de la universidad, donde podían facilitarles recursos, materiales y pautas de actuación que hicieran más sencillo el trabajo con alumnado con necesidades concretas.

"Pues, en primer lugar, intentaría decirle que se informe. Cuál es la discapacidad y cómo se puede adaptar a la asignatura que estamos impartiendo porque ese alumno tendrá que adquirir las habilidades para tener la titulación en la que se ha apuntado; y cómo hacemos para que con su discapacidad consiga hacerlo, ¿no?" (Profesor 23).

En segundo lugar, los profesores recomendaban mostrarse abiertos y disponibles ante el alumnado. Consideraban fundamental que un docente ofreciera su ayuda al estudiante y le diera la oportunidad de comentar qué dificultades tenía y qué necesitaba del profesor, para así poder realizar los ajustes necesarios para que pudiera superar la asignatura con éxito.

"Que sepa que cuenta con apoyo, que sepa que puede contar contigo y que tú le vas a ayudar a superar las dificultades, que lo haces con todos, pero quizá con esas personas lo que haces es insistir más en ello, y sobre todo, como te decía, lo que yo hacía era estructurar de manera muy metódica todas las sesiones, no dejar que el alumno viniese a las sesiones, sino marcar un calendario, porque eso le exigía mantener la atención" (Profesor 8).

Por último, el profesorado recomendaba a aquellos docentes que tuvieran estudiantes con discapacidad en sus aulas que valorasen sus capacidades, en lugar de tener en cuenta sus necesidades o limitaciones. Tal y como ellos hacían, aconsejaban que se pusieran en valor características como la capacidad de superación y de esfuerzo, pues estos estudiantes pueden ser un ejemplo a seguir para todos.

"Y con carácter especial eso es lo que yo le diría, que tenga en cuenta no tanto sus limitaciones como sus virtudes, que tienen muchas virtudes. La capacidad de trabajo, de sacrificio, de abnegación... Suelen ser las personas más centradas, igual que las personas que trabajan y estudian, suelen ser mis mejores alumnos" (Profesor 2).

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio giran en torno a aquellas prácticas educativas inclusivas que este grupo de docentes universitarios lleva a cabo, así como sobre las recomendaciones que ofrece para que otros tengan en cuenta a la diversidad de los estudiantes existente en las aulas.

En primer lugar, este profesorado se caracteriza por mostrar un gran interés por ofrecer una atención individualizada y adecuada a todos sus estudiantes (Collins et al., 2018), así como por su intención de recibir formación e información específica cuando tiene algún estudiante con necesidades educativas en el aula (Kendall, 2017). Partiendo de este punto, una dificultad puede surgir a la hora de contar con la información necesaria, ya que las universidades no siempre pueden proporcionarla con suficiente antelación. A pesar de ello, estos docentes son capaces de buscar soluciones e información de manera autónoma, con el fin de poder cubrir las necesidades presentadas por sus estudiantes. Por ello, una característica común de este profesorado que pretende desarrollar una pedagogía inclusiva es su interés y esfuerzo por lograr el correcto aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes.

Dentro de las aulas, podemos concluir que el profesorado que desarrolla este tipo de prácticas tiene en cuenta las siguientes claves para el aprendizaje de todos los estudiantes: conocer sus necesidades e interesarse por los perfiles de los estudiantes al inicio; emplear metodologías activas que se adapten a los ritmos del alumnado y permitan la participación de todos los estudiantes (Florian y Black-Hawkins, 2011); proporcionar una atención individualizada cuando es necesaria (Black-Hawkins y Florian, 2012); facilitar el material con antelación y realizar los ajustes que sean necesarios (Lombardi y Murray, 2011); ofrecer una evaluación continua y ajustada a las características del alumno; y emplear la tutoría como espacio de apoyo a las dificultades en el aprendizaje y como medio para realizar seguimiento (Baker, Boland y Nowik (2012). Como también afirma Florian (2010), muchas de estas medidas son beneficiosas para todos los estudiantes, no solo para aquellos con discapacidad.

A partir de las experiencias del profesorado, podemos concluir que existen unas pautas básicas que los participantes recomiendan para que otros docentes caminen hacia la inclusión educativa. Un primer paso sería, coincidiendo con Love et al. (2015) o Moriña y Carballo (2017), que el profesorado se interese e informe sobre las necesidades de los estudiantes, que reciba formación y que acuda a los servicios de atención al alumnado con discapacidad de sus universidades. Por otra parte, se recomienda a los docentes mostrar una actitud abierta y una relación cercana con el alumnado, ofreciendo la oportunidad para que compartan sus inquietudes y necesidades, y mostrándose flexibles a la hora de realizar todos los ajustes que sean necesarios.

En definitiva, los participantes en el estudio, quienes han sido identificados como un profesorado inclusivo por sus propios estudiantes con discapacidad, recomiendan que los profesores tengan en cuenta la voz del alumnado (Beynon y Dossa, 2003), sus características individuales, sus intereses y sus formas de aprender para lograr una adecuada experiencia educativa en todos los estudiantes.

Referencias

Anderson, Anastasia; Carter, Mark y Stephenson, Jennifer, «Perspectives of university students with Autism Spectrum Disorder», *Journal of autism and developmental disorders*, v. 48, n.º 3 (2018), págs. 651-665.

Baker, Kerrie Q.; Boland, Kathleen y Nowik, Christine M., «A Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disabilities», *Journal of Postsecondary Education and Disability*, v. 25, n.º 4 (2012), 309-329.

Beynon, June y Dossa, Parin, «Mapping inclusive and equitable pedagogy: narratives of university educators», *Teaching Education*, v. 14, n.º 3 (2003), págs. 249-264.

Black, R. David; Weinberg, Lois A. y Brodwin, Martin G, «Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education», *Exceptionality Education International*, v. 24, n.º 1 (2014), págs. 48-64.

Black-Hawkins, Kristine y Florian, Lani, «Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice», *Teachers and Teaching*, v. 18, n.º 5 (2012), págs. 567-584.

CAST (2011). *Universal design for learning guidelines*, version 2.0., Wakefield: MA.

Collins, Ayse; Azmat, Fara y Rentschler, Ruth, «'Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education», *Studies in Higher Education* (2018), págs. 1-13.

Cortés-Vega, María D. y Moriña, Anabel, «Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud», *Revista de Investigación en Educación*, v. 12, n.º 2 (2014), págs. 164- 175.

Florian, Lani, «Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning?», *The Psychology of Education Review*, v. 34, n.º 2 (2010), págs. 22-29.

Florian, Lani y Black-Hawkins, Kristine, «Exploring inclusive pedagogy», *British Educational Research Journal*, v. 37, n.º 5 (2011), págs. 813–828.

Florian, Lani y Linklater, Holly, «Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all», *Cambridge Journal of Education*, v. 40, n.º 4 (2010), págs. 369-386.

Gale, Trevor (2010), *Towards socially inclusive teaching and learning in higher education*, University of South Australia, Adelaide, S. Aust.

Gale, Trevor y Mills, Carmen, «Creating Spaces in Higher Education for Marginalised Australians: Principles for Socially Inclusive Pedagogies, Enhancing Learning in the Social Sciences», v. 5, n.º 2 (2013), págs. 7-19.

Kendall, Lynne, «Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives», *Innovations in Education and Teaching International*, (2017) págs. 1-10.

Lombardi, Alison y Murray, Cristopher, «Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles», *Journal of Vocational Rehabilitation*, v. 34 (2011), págs. 43-56.

Love, Tyler et al., «STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a Land Grant Institution», *Journal of Education and Training Studies*, v. 3, n.º 1 (2014), págs. 27-38.

Miles, Mattheu B. y Huberman, A. Michael (1994), *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Moriña, Anabel y Carballo, Rafael, «The impact of a faculty training program on inclusive education and disability», *Evaluation and Program Planning*, v. 65 (2017), págs. 77-83.

Phillips, Amy; Terras, Katherine; Swinney, Lori y Schneweis, Carol, «Online disability accommodations: Faculty experiences at one public university», *Journal of Postsecondary Education and Disability*, v. 25, n.º 4 (2012), págs. 331-344.

Yssel, Nina; Pak, Natalya y Beilke, Jayne, «A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education», *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 63, n.º 3 (2016), págs. 384-394.