



DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE, INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

María de Marcos Martí 

Universitat Jaume I
al395085@uji.es

Aida Sanahuja Ribés* 

Universitat Jaume I
asanahuj@uji.es

RESUMEN: Solo se puede garantizar y contribuir al aprendizaje de los estudiantes en la formación inicial docente, de forma óptima si el profesorado universitario se pregunta el para qué de su formación y docencia y reflexiona sobre lo que realmente aprende el alumnado en sus aulas. El objetivo de este estudio radica en realizar un diagnóstico de las percepciones y opiniones del profesorado universitario que se dedica a formar a futuros/as maestros/as en las titulaciones del Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I, sobre los conceptos de DUA, inclusión e interculturalidad; sobre cómo lo trabajan en los grados, de qué forma se integra el estudio de estos conceptos y qué propuestas de mejora consideran relevantes incorporar. Se trata de una investigación cualitativa, más concretamente los resultados que se presentan corresponden a la primera fase de un proceso de investigación-acción, es decir, al diagnóstico y al reconocimiento de la situación inicial. Se efectuaron 24 entrevistas (grupales o individuales), a partir de un protocolo previamente elaborado, en las que participaron 29 informantes. Siendo 12 docentes del Grado de Primaria, 8 del Grado de Infantil y 9 docentes de ambas titulaciones. Los resultados obtenidos se presentan en base a cuatro ejes que recogen las percepciones del profesorado universitario: 1. Significados y conceptualizaciones del DUA, la inclusión y la interculturalidad, 2. Estudio y preparación en materia de DUA, inclusión e interculturalidad, 3. Análisis de las prácticas docentes en las aulas

universitarias desde los principios del DUA y 4. Propuestas de mejora. Se apunta a que estos docentes universitarios conocen los conceptos, pero con algunas especificidades. Su práctica docente es muy variada y diversa, en la mayoría de las ocasiones, sí aplican los principios del DUA. Por último, proponen una serie de mejoras para estos grados con la finalidad de construir una Universidad Intercultural Inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Diseño universal para el aprendizaje, formación del profesorado, educación inclusiva, educación intercultural.

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING, INCLUSION AND INTERCULTURALITY IN INITIAL TEACHER EDUCATION: PERCEPTIONS OF UNIVERSITY TEACHERS

ABSTRACT: It is only possible to guarantee and contribute to the learning of students, in initial teacher training, in an optimal way if university professors ask themselves the purpose of their training and teaching and reflect on what students really learn in their classrooms. The aim of this study is to make a diagnosis of the perceptions and opinions of university professors who are dedicated to training future teachers in the degrees of Early Childhood and Primary Education at the Universitat Jaume I, on the concepts of UDL, inclusion and interculturality; on how they work in the degrees, how the study of these concepts is integrated and what proposals for improvement they consider relevant to incorporate. This is a qualitative research, more specifically, the results presented correspond to the first phase of an action-research process, that is, the diagnosis and recognition of the initial situation. Twenty-four interviews (group or individual) based on a previously elaborated protocol, were carried out with a total of 29 participants. There were 12 teachers from the Primary Education Degree, 8 from the Infant Education Degree and 9 teachers who teach in both degree programs. They were asked about their knowledge of the meaning of these concepts, how is their teaching practice, the study and preparation in the concepts dealt with in the degrees. The results obtained are presented on the basis of four axes that gather the perceptions of university professors: 1. Meanings and conceptualizations of UDL, inclusion and interculturality, 2. Study and preparation on UDL, inclusion and interculturality, 3. Analysis of teaching practices in university classrooms from the principles of the UDL and 4. Proposals for improvement. It should be noted that these university teachers are familiar with the concepts addressed, but with some specificities. Similarly, their teaching practice is very varied and diverse, on most occasions, dealt with by applying the principles of the UDL. Finally, they propose a series of improvements for these degrees in order to build an Inclusive Intercultural University.

KEYWORDS: Universal design for learning, teacher training, inclusive education, intercultural education.

Recibido: 07/02/2023

Aceptado: 02/03/2024

EXTENDED ABSTRACT

Inclusive education has generated considerable interest in recent years, owing to the need to further explore genuinely effective strategies that respond to diversity. Universal design for learning is a good Design for All strategy, as it aims to achieve inclusive and intercultural practices. In higher education it is essential to consider whether future early years and primary education schoolteachers are sufficiently prepared to adequately address the needs of all students. Several studies reveal that training focused on inclusive education in the teaching degrees of both early years and primary education is key to building intercultural and inclusive schools. Nevertheless, some studies indicate that such university training is incomplete.

The objective of this paper is to examine the perceptions and opinions of university teachers at the Universitat de Jaume I (UJI, Castellón, Spain) who prepare future schoolteachers taking early years and primary education teaching degrees about the following: the concepts of universal design for learning, inclusion and intercultural education; how they impart this teaching on the degree courses; the way in which they integrate the study of these concepts; and what proposals for improvement they consider could be incorporated.

This work is based on a qualitative methodology and is part of a wider study within an action research process. However, the results presented here are from the first phase of the process, consisting of diagnosing and identifying the initial situation (carried out in academic year 2021/2022). A total of 29 teachers participated: 12 from the primary school teaching degree (41.4%), eight from the early years degree (27.6%) and nine (31%) from both degree courses. Of them, 20 (69%) were women and nine (31%) were men, ranging in age from 25 to 60 years. Five teachers (17.2%) were aged between 25 and 35, ten (34.5%) between 36 and 45, and fourteen (48.3%) between 46 and 60. In terms of professional category, seven were lecturers (24.14%), 13 were part-time lecturers (44.83%), two were full professors (6.90%), six were assistant lecturers and one was a post-doctoral researcher in training (3.45%). The study received a favourable report from the Human Research Ethics Committee of the UJI, file number CEISH/54/2023. In terms of the information-gathering tools selected for this work, we initially considered using focus groups. These groups have a limited number of members who discuss topics of interest for research. Finally, to facilitate participation, we held a total of 24 individual and group interviews (21 and three, respectively).

First, we carried out content analysis following deductive logic. Four general categories were used for that purpose: 1. Meanings and conceptualisations of the universal design for learning, inclusion and intercultural education; 2. Study and preparation in the universal design for learning, inclusion and intercultural education; 3. Analysis of teaching practices in university classrooms according to the principles of the universal design for learning; and

4. Proposals for improvement. Using ATLAS.ti (version 9) software, we then performed a second level of analysis (specific to each of the four general categories mentioned above), using content analysis following deductive logic.

The results indicate that inclusion is perceived by participants as paying equal attention to all students, irrespective of their personal characteristics, to encourage equal opportunities in learning, which is both a basic right and fundamental to their correct development and progress. Likewise, participants consider that it is occasionally a cliché and should be taken as a co-teaching strategy. They define intercultural education as a strategy that teaching staff should use to assess difference, encourage equality and inclusion, and guarantee a cultural coexistence in which cultural wealth is generated. It is important to point out that none of the teaching staff defined these concepts as an intercultural and inclusive model. They regard universal design for learning as a methodological strategy, although this is a mistaken conception, since it is a new approach to upgrading educational intervention. They state that it is an attempt to adapt teaching and remove barriers to learning in order to make education as broad as possible. Moreover, a response should be given to all students, irrespective of their characteristics and special needs. The meaning of this concept is not entirely clear for university teachers. Despite their favourable attitude to discovering inclusive approaches such as the universal design for learning, studies show that this training is scant and incomplete. As for how these parameters are approached in university teaching practice, most teachers conclude that these aspects are not explicit in the teaching guide, although they do address them through theory and practice. They specifically apply them through projects, workshops and the Aronson puzzle (a complex structure of cooperative learning). Furthermore, in most cases, they consider them to be necessary, basic and essential.

As for the study and preparation of the universal design for learning, inclusion and intercultural education, and the application of the principles that they defend, in terms of motivation and commitment, they offer the choice of attending in person or remotely. It is thus possible to adapt to the greatest number of students, and provide both individual and group feedback, although some confess that this only occurs at the end (feedforward) and not continuously. Peer- and self-assessment also take place. Finally, they stated that at times there was a lack of feedback and self-assessment by some members of the teaching staff. As regards how content is represented, most teachers provide resources through the virtual classroom or library in various formats, including pdfs, PowerPoint presentations, lectures and visual resources such as concept maps. The material is flexible and accessible to all students and their personal characteristics. As for the last principle in relation to ways of action and expression, they give freedom, albeit with certain rules, and offer various degrees of difficulty. The methodologies are varied and, in some cases, there are no examinations. However, for some subjects there is no choice. The proposals suggested by the informants for improving both degree courses are varied. They propose reducing student numbers, extending class time, training teaching staff in the concepts in question, establishing compulsory application of the universal design for learning and coordinating subject teachers. They also suggest including cross-disciplinary content in subjects such as specific teaching, getting to know students better, combining both education degrees and reducing research demands.

After analysing the study results, we believe it is essential to provide training in the universal design for learning, inclusion and intercultural education for university staff who instruct future schoolteachers taking early years and primary education teaching degrees. University teachers do not implement proposals for flexible assessment to ensure the participation and access to learning of all students. Rather, they address diversity by simply adapting the curriculum. We also believe that further research into the universal design for learning and teacher training can be very positive because a review of the literature has revealed a scant number of publications and previous evidence. Contributing to optimum university student learning can only be guaranteed if university teaching staff question the reason behind such training and teaching, and reflect on what students really learn in the classroom. The university and the entire educational community have a major role to play in enhancing human development processes through strategies for creating a better society. It is therefore in their hands to attempt to change and improve it, to achieve an education that is fairer and more egalitarian.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha ido generando más interés en los últimos años, debido a la necesidad de indagar acerca de estrategias realmente efectivas que atiendan a la diversidad (Fernández y Malvar, 2019). El Diseño Universal para el Aprendizaje (de ahora en adelante DUA), resulta una buena estrategia de Diseño para Todas las Personas, ya que trata de avanzar hacia la implementación de prácticas inclusivas (Hanesworth et al., 2017) e interculturales (Peñalva y Leiva, 2019). Desde el ámbito universitario es fundamental plantearse si realmente los futuros docentes de educación Infantil y Primaria están lo suficientemente capacitados para abordar de forma adecuada las necesidades de todo el alumnado.

1.1. Inclusión e interculturalidad

La inclusión educativa puede definirse adoptando enfoques muy variados (Messiou et al., 2020). Se trata de un reto presente en todos los sistemas educativos, en los que se busca garantizar una educación de calidad y equitativa y es esencial para reforzar las necesidades y características de todo el alumnado y los miembros de la escuela (Clavijo y Bautista, 2020). Dichas características también hacen referencia a la procedencia y cultura de los estudiantes y para esto, es necesario trabajar con el concepto de interculturalidad. Garrote et al. (2018), definen este concepto como pensamiento que hace referencia al contacto y comunicación entre culturas de forma respetuosa. Esta debe aceptar la pluralidad de culturas como un hecho que contribuye a la creación de sociedades igualitarias. Va más allá de tratarla como un concepto, es un estilo de vida y en educación debe ser una característica que forme parte de todos los docentes.

Sin embargo, es importante destacar que estos conceptos pueden tratarse de forma conjunta, ya que tanto la educación inclusiva como la educación intercultural presentan un compromiso común: la transformación de la educación para propiciar la existencia de actitudes de respeto, igualdad, solidaridad y autonomía. Surge de esta forma el modelo intercultural inclusivo (Sales et al., 2012). Este modelo es fundamental para contribuir a la formación de personas con capacidad de participar en la escuela, sin perder su identidad cultural y social (Escarbajal, 2010; Fernández, 2018).

Respecto a estos conceptos aplicados a la educación, podemos tener en cuenta las aportaciones realizadas por Peñalva y Leiva (2019), en las que determinan que actualmente la aplicación de la interculturalidad en el aula trata de buscar la no exclusión social y educativa, de fomentar que todos los agentes implicados en la comunidad educativa participen en ella, así como de eliminar las barreras que se dan en la participación y con ello en el aprendizaje. De esta forma, se garantizará la inclusión de todos los agentes educativos implicados y se propiciará una escuela lo más diversa posible.

1.2. EL DUA

En el ámbito educativo resulta esencial hablar del DUA, ya que este diseño maximiza las oportunidades para aprender de todos los estudiantes (Sánchez et al., 2021). El DUA se define como un enfoque que se fundamenta en la investigación educativa, la neuroeducación y las tecnologías educativas que tiene por objeto el diseño del currículo para que todas las personas puedan avanzar en sus aprendizajes (Alba-Pastor, 2018).

Es un paradigma que está en auge en los últimos años y se ha configurado como un modelo que busca la reformulación de la educación (Lorenzo, 2023) proporcionando herramientas que permiten fácilmente analizar y evaluar las prácticas educativas, los diseños curriculares y la rigidez de los mismos partiendo desde la flexibilidad y la respuesta a las diferentes necesidades y particularidades del alumnado (Alba-Pastor, 2018; CAST, 2018). Sin embargo, existe una falta de análisis de su efectividad (Lee y Griffin, 2021). Por ello, son necesarias más evidencias que garanticen su aplicación en el contexto educativo. Algunos trabajos ya han focalizado en los beneficios de abordar la docencia universitaria desde el prisma del DUA (Sánchez-Fuentes et al., 2016; Díez y Sánchez-Fuentes, 2015). En cuanto a la puesta en práctica en el aula, CAST (2018) especifica tres principios fundamentales los cuales se concretan en nueve pautas y 32 puntos de verificación (Véase Tabla 1). Éstos siguen una estructura vertical jerarquizada y un orden partiendo de lo más sencillo hasta lo más complejo de aplicar (Fernández, 2018).

Tabla 1. Principios, pautas y puntos de verificación del DUA

Pauta de Diseño Universal para el Aprendizaje (versión 2.2)			CAST Until learning has no limits
	Proporcione múltiples formas de Motivación y Compromiso Redes Afectivas El «POR QUÉ» del Aprendizaje	Proporcione múltiples formas de Representación Redes de Reconocimiento El «QUÉ» del Aprendizaje	Proporcione múltiples formas de Acción y Expresión Redes Estratégicas El «CÓMO» del Aprendizaje
Acceso	Proporcione opciones para Captar el Interés •Optimice las elecciones individuales y autonomía •Optimice la relevancia, el valor y la autenticidad •Minimice las amenazas y distracciones	Proporcione opciones para la Percepción •Ofrezca formas para personalizar la visualización de la información •Ofrezca alternativas para la información auditiva •Ofrezca alternativas para la información visual	Proporcione opciones para la Acción Física •Varíe los métodos de respuesta, navegación e interacción •Optimice el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia
	Proporcione opciones para Mantener el Esfuerzo y la Persistencia •Resalte la relevancia de metas y objetivos •Varíe las demandas y los recursos para optimizar los desafíos •Promueva la colaboración y la comunicación •Aumente la retroalimentación orientada a la maestría	Proporcione opciones para el Lenguaje y los Símbolos •Aclare vocabulario y símbolos •Aclare sintaxis y estructura •Apoye la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos •Promueva la comprensión entre diferentes lenguas •Ilustre a través de múltiples medios	Proporcione opciones para la Expresión y la Comunicación •Use múltiples medios para la comunicación •Use múltiples herramientas para la construcción y composición •Desarrolle fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y el desempeño
	Proporcione opciones para la Autorregulación •Promueva expectativas y creencias que optimicen la motivación •Facilite habilidades y estrategias para enfrentar desafíos •Desarrolle la autoevaluación y la reflexión	Proporcione opciones para la Comprensión •Active o proporcione conocimientos previos •Destaque patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas •Guíe el procesamiento, visualización y manipulación de la información •Maximice la transferencia y la generalización de la información	Proporcione opciones para la Función Ejecutiva •Guíe el establecimiento de metas apropiadas •Apoye la planificación y el desarrollo de estrategias •Facilite la gestión de información y recursos •Mejore la capacidad para monitorear el progreso
Internalización			
Meta	Decididos y Motivados	Ingeniosos y Conocedores	Estratégicos y Dirigidos a la Meta

udguidelines.cast.org | © CAST, Inc. 2018 | Suggested Citation: CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.

Traducción y adaptación: Fellow Group (2018). 

Fuente: CAST (2018). *Universal design for learning guidelines*.

1.3. Formación e inclusión

Diversos estudios (Cotán y Cantos, 2020; Sánchez et al., 2021) revelan que la formación centrada en la educación inclusiva en los títulos de maestro/a, tanto de educación infantil como de primaria, es clave para avanzar hacia la construcción de escuelas interculturales e inclusivas. No obstante, hay estudios que determinan que dicha formación universitaria es incompleta. Sánchez et al. (2021) tras analizar el currículum de las asignaturas de los grados de Maestro en Educación Primaria de 39 universidades públicas de España, señalan que la formación inicial recibida por los futuros docentes sobre educación inclusiva resulta incompleta e insuficiente. Se encuentran resultados similares en el estudio efectuado por Cotán y Cantos (2020), donde se revela que la formación recibida en relación con la atención a la discapacidad o las necesidades educativas especiales es muy escasa durante los estudios iniciales de los futuros docentes.

Esta realidad debe cambiarse y, para ello, es fundamental que el profesorado universitario que enseña a los futuros/as maestro/as, tenga la formación y los

conocimientos necesarios sobre paradigmas nuevos que van surgiendo en la educación, ya que son figuras de referencia tanto profesional como personalmente y deben dar ejemplo (Martínez y Carreño, 2020). Para conseguir mejorar la formación del profesorado universitario que enseña a los futuros/as maestros/as de las universidades es fundamental tratar de conocer cuáles son las percepciones de este profesorado sobre la docencia llevada a cabo en sus universidades y qué aspectos se pueden mejorar de la misma.

Para ello, Arnaiz et al. (2017) determinan que una de las actividades más comunes para detectar qué barreras tiene el proceso de inclusión educativa o, por lo contrario, cuáles son sus fortalezas, es la auto-evaluación llevada a cabo por el profesorado acerca del contexto educativo de cada centro. Por este motivo, es fundamental realizar el mismo proceso de evaluación en las universidades y, sobre todo, en las titulaciones de futuros profesionales de la docencia con el objetivo de garantizar una educación inclusiva, o como mínimo garantizar que se sepan aplicar en las aulas universitarias estrategias que permitan formar a los futuros docentes bajo los paradigmas que defienden el DUA, la inclusión y la interculturalidad (Martínez y Carreño, 2020).

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos mencionados anteriormente cabe destacar que el objetivo general de este estudio radica en realizar un diagnóstico de las percepciones y opiniones del profesorado universitario que se dedica a formar a futuros/as maestros/as en las titulaciones del Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I, sobre los conceptos de DUA, inclusión e interculturalidad; sobre cómo lo trabajan en los grados, de qué forma se integra el estudio de estos conceptos y qué propuestas de mejora consideran relevantes incorporar.

2. MATERIAL Y MÉTODO

El diseño de este trabajo se ha basado en una metodología cualitativa. Este forma parte de un estudio más amplio que se lleva a cabo en un proceso de investigación-acción (I-A). Sin embargo, los resultados que aquí se presentan se sitúan en la primera fase del proceso consistente en diagnosticar y reconocer la situación inicial (efectuado en el curso académico 2021/2022).

2.1. Participantes

Han participado un total de 29 docentes, 12 docentes del Grado de Primaria (41,4%), 8 del Grado de Infantil (27,6%) y 9 (31%) de ambas titulaciones. De estos, 20 eran mujeres (69%) y 9 hombres (31%). El rango de edad se encontraba entre los 25-60 años. El 17,2% (5 docentes) se encontraban entre los 25 y 35 años; el 34,5%

(10 docentes) entre los 36 y 45 años y el 48,3% restante (14 docentes) entre los 46 y 60. Respecto a su categoría profesional, 7 docentes pertenecían a la categoría de profesores contratados doctores (24,14%), 13 profesores asociados (trabajaban a tiempo parcial en la universidad) (44,83%), 2 profesores titulares de la universidad (6,90%), 6 ayudantes (20,67%) y 1 personal investigador en formación (3,45%). Se cuenta con un informe favorable del Comité de Ética de la Investigación con Seres Humanos de la UJI cuyo número de expediente es CEISH/54/2023.

A continuación, en la tabla 2 se presentan los departamentos y las áreas de procedencia de los participantes en este estudio.

Tabla 2. *Departamento y área de procedencia de los entrevistados*

Departamento / Área educativa	Número de docentes	Porcentaje
Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales la Lengua y la Literatura	23	79,31%
Didáctica y Organización Escolar	10	34,48%
Teoría e Historia de la Educación	5	17,24%
Didáctica de las Ciencias Sociales	2	6,90%
Didáctica de la Lengua y la Literatura	3	10,34%
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	3	10,34%
Departamento de Educación y Didácticas Específicas	5	17,24%
Didáctica de las Matemáticas	2	6,90%
Didáctica de las Ciencias Experimentales	1	3,45%
Didáctica de la Expresión Corporal	1	3,45%
Didáctica de la Expresión Musical	1	3,45%
Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología	1	3,45%
Psicología Evolutiva	1	3,45%
	N=29	

2.2. Instrumentos de recogida de la información

Respecto a los instrumentos de recogida de información seleccionados para este trabajo, en un primer momento se planteó emplear los grupos focales. Estos son grupos formados por un número de integrantes limitado para tratar temas de interés para la investigación que se esté realizando. Finalmente, para facilitar la participación, se optó por realizar entrevistas tanto individuales como grupales. Se efectuaron 24 entrevistas, 21 individuales y 3 grupales (2 de ellas con 3 participantes y la otra con 2 integrantes). La entrevista grupal está conformada por grupos pequeños, pero no se trata de un grupo focal, aunque comparte algunas similitudes

(Pérez, 2021). La diferencia principal se basa en el número de participantes, algunos investigadores han utilizado desde tres hasta catorce participantes (Rodas y Pacheco, 2020). Estas entrevistas fueron semiestructuradas (Lopezosa, 2020) y se siguió un guion en el que se les preguntaba sobre sus percepciones en relación con el concepto, estudio y preparación en el grado, su práctica docente desde el DUA, así como posibles mejoras.

2.3. Procedimiento

Se recopilaron los correos electrónicos de los docentes universitarios para solicitar su participación en la investigación. Se les envió un póster informativo y un cuestionario de Google Forms. En este debían dar su consentimiento informado para el tratamiento de sus datos (Sales et al., 2019). Todas las entrevistas se efectuaron de forma online mediante la aplicación Google Meet. Estas fueron grabadas para su posterior transcripción mediante el programa de transcripción Amberscript, a partir del cual se realizó una transcripción literal. Se efectuó una revisión de dicha información y se trasladó a un documento de Excel. En un primer momento, se realizó un análisis de contenido siguiendo una lógica deductiva. Para ello se partió de cuatro categorías generales, siendo estas: 1. Significados y conceptualizaciones del DUA, la inclusión y la interculturalidad, 2. Estudio y preparación en materia de DUA, inclusión e interculturalidad, 3. Análisis de las prácticas docentes en las aulas universitarias desde los principios del DUA y 4. Propuestas de mejora. Estas correspondían a los cuatro bloques abordados en el protocolo de entrevista o grupo focal a partir de los cuales se realizó la recogida de datos. Seguidamente, mediante el uso del software ATLAS.ti (versión 9) se realizó un segundo nivel de análisis (específico para cada una de las cuatro categorías generales nombradas anteriormente) efectuando un análisis de contenido siguiendo una lógica inductiva. En este se clasificó toda la información y se fueron asignando etiquetas y descripciones a las respuestas recopiladas. Este proceso forma parte de un análisis de contenido cualitativo, ya que trata de comprender el contexto de la realidad planteada (Marín et al., 2016). Para guardar el anonimato, se les asignaron códigos de identificación a los docentes, por ejemplo: *D (docente)_ GMP/GMI (Grado de Maestro de Primaria o Grado de Maestro de Infantil) n° (asignado a cada uno)*.

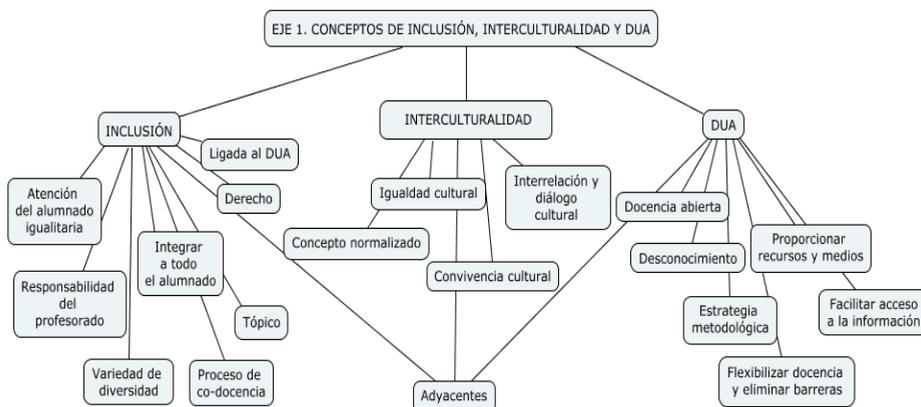
3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos para este trabajo se pueden dividir en cuatro ejes respecto a las aportaciones de los docentes entrevistados sobre: los conceptos de inclusión, interculturalidad y DUA (eje 1), estudio y preparación (eje 2), aplicación del DUA en el aula universitaria (eje 3) y propuestas de mejora (eje 4).

3.1. Conceptualización

En la figura 1, se presenta un mapa conceptual sobre qué entienden las personas participantes por inclusión, interculturalidad y DUA.

Figura 1. Mapa conceptual eje 1



Según las personas informantes de este estudio, la inclusión consiste en atender a todo el alumnado por igual, independientemente de sus características personales: “La inclusión es tener en cuenta a todo el alumnado que tengamos, sea como sea” (D_GMP_11). También determinan que el profesorado tiene la responsabilidad de garantizar dicha inclusión: “El profesorado en cuanto al diseño de sus actividades, deberá tener en consideración todas las sensibilidades y todos los perfiles que pueda tener el alumnado” (D_GMP/GMI_14). Además, concretan que la inclusión abarca muchos tipos de diversidad y se deben atender todas: “No solo se centraría en temas de género, sino que tendríamos en cuenta también aspectos físicos o NEE” (D_GMP_15). Las personas informantes destacan que es integrar al alumnado teniendo en cuenta su casuística: “Que todo alumno o alumna esté integrado en clase, está a gusto aprendiendo y vaya aprendiendo dependiendo de sus características” (D_GMP_28). Mencionan la codocencia, como una buena estrategia para poder atender a todo el alumnado: “La inclusión es trabajar, sobre todo, la codocencia, es decir, que en un aula puedan trabajar varios docentes con el alumnado que tiene más dificultades” (D_GMP_12). También lo definen como un derecho que viene de la mano de la educación: “La inclusión es un derecho fundamental de toda persona que tiene derecho a la educación” (D_GMP_15).

Respecto a la interculturalidad, los entrevistados consideran que es un concepto que está muy normalizado en las aulas en los últimos años: “La interculturalidad

pienso que la tenemos bastante más que superada” (D_GMP_11). Se trata de proporcionar igualdad para todas las culturas, así lo explica una persona participante: “Sería hablar de todas las culturas, pero que no haya una que predomine sobre las demás, sino que todas tengan el mismo nivel de validez” (D_GMP_16). Los y las docentes determinan que se trata de la convivencia de diversas culturas y, por tanto, unas están incluidas en las otras: “La interculturalidad sería que conviven diversas culturas, pero de forma que unas están incluidas en las otras” (D_GMP/GMI_17). Asimismo, consideran que es la interrelación y el diálogo de culturas que conviven en un territorio: “Interculturalidad no es solo la presencia de diversas culturas en un mismo sitio, sino cómo se interrelacionan esas culturas. Cómo se generan diálogos e intercambios” (D_GMI_17).

Del mismo modo, es importante destacar que algunos docentes defienden que la inclusión va ligada al DUA: “Para llegar a la inclusión podemos utilizar el diseño universal del aprendizaje, son términos que están muy unidos, que con uno podemos facilitar el otro” (D_GMP/GMI_19).

El DUA no se trata de realizar adaptaciones, sino de programar una docencia tan abierta que permita atender a todo tipo de estudiantes, sean cuales sean sus características:

“Desde mi punto de vista, lo que sería el DUA es un poco esa facilidad o apertura de cara al aprendizaje, para que todos los estudiantes puedan en unas mismas guías, recomendaciones o pautas, depender todos del mismo ritmo o que no haya diferencias y no se tenga que ir haciendo excepciones, sino que sea tan sumamente abierto como para que puedan caber todos” (D_GMP_15).

Algunas personas entrevistadas desconocían el concepto: “Yo no había escuchado el DUA” (D_GMP/GMI_22). Otros docentes determinaron, a pesar de que dicha concepción es errónea, que el DUA es una estrategia metodológica que potencia el aprendizaje y la participación del alumnado en el aula: “Es una estrategia metodológica para conseguir fomentar la participación y facilitar el aprendizaje del alumnado” (D_GMI_1). También especificaron que se trata de flexibilizar y eliminar barreras: “Es presentar propuestas que sean flexibles para todo el alumnado, tener en cuenta que cada estudiante es diferente y en clase se debe responder a sus diferentes necesidades y capacidades” (D_GMI_13). Especificaron que se basa en proporcionar los recursos y medios necesarios para el aprendizaje: “El DUA lo entiendo como una manera de hacer llegar a todo el alumnado el aprendizaje mediante diferentes medios o recursos” (D_GMP/GMI_24). Para algunas personas informantes, se trata de modificar la docencia para facilitar el acceso a la información: “Rediseñar todos los elementos que tienen que ver en la actividad didáctica o en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que faciliten acceso, que

puedan simplificar un poco las tareas y que sea más fácil de acceder a ello” (D_GMI_7). Por último, la mayoría de los y las docentes entrevistados consideran que los tres conceptos mencionados anteriormente se deben tratar de forma conjunta, ya que son adyacentes: “La interculturalidad y la inclusión lo veo como aspectos que van adyacentes al DUA” (D_GMI_13).

3.2. Estudio y preparación en materia de DUA, inclusión e interculturalidad

En la figura 2 se muestra un mapa conceptual acerca de los resultados obtenidos en relación con el estudio y preparación del DUA, la inclusión y la interculturalidad, en ambos grados objeto de estudio.

Figura 2. Mapa conceptual eje 2



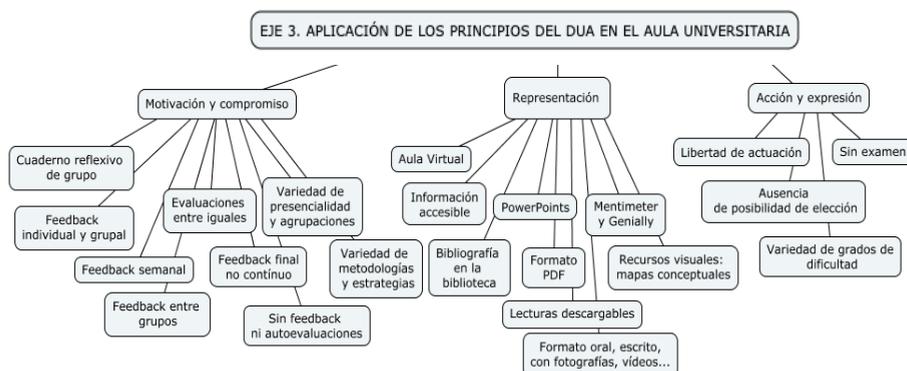
Los conceptos de inclusión, interculturalidad y DUA, sí aparecen de manera explícita en algunas de las guías docentes de las asignaturas: “Dentro de la guía docente está reflejado” (D_GMP_23). No obstante, otras personas participantes apuntan que, aunque estos conceptos no están explícitos en todas las guías docentes de las asignaturas se abordan de manera transversal: “Sí que se abordan las competencias y contenidos vinculados a la educación inclusiva e intercultural, pero no aparece explícitamente en la guía docente” (D_GMP_4). Además, algunas personas participantes confiesan que lo llevan a cabo, aunque no esté explicitado: “De manera explícita no, es una cosa sobre la que incido yo” (D_GMP/GMI_19). Tal como se ve en la figura 2, una de las percepciones que emerge es que la aplicación de estos conceptos queda en manos de la voluntad y predisposición del profesorado:

“Queda a la buena voluntad de las y los profesores que se quiera aplicar o no” (D_GMP/GMI_2). Además, otros entrevistados determinan que se evalúa acorde a estos principios: “No sería coherente trabajar desde un punto de vista inclusivo y después realizar una evaluación estandarizada sabiendo todos los tipos de formas posibles y diversas que hay” (D_GMP_23). Otras personas participantes confiesan que no se abordan por falta de tiempo: “Soy consciente de que hay que educar en inclusión e interculturalidad, pero el problema es que tengo diez semanas de clase y ocho temas de teoría” (D_GMP_10). Respecto a las metodologías empleadas en sus clases, algunas personas informantes determinan que se trabaja mediante proyectos: “El alumnado tiene que hacer un proyecto de innovación educativa basado en un proceso de investigación” (D_GMP_1). Especifican que utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo, como por ejemplo la técnica compleja denominada Puzzle de Aronson: “El Puzzle de Aronson, para que vayan también intercalando entre los diferentes grupos, especialistas” (D_GMP/GMI_2). Del mismo modo, algunos de las y los informantes llevan a cabo talleres: “Intentamos que sean talleres de forma vivencial, talleres que vienen otros organizadores a impartirlos” (D_GMP/GMI_26). Es importante destacar que la mayoría de las docentes tratan de hacer una relación teórico-práctica de su asignatura: “Lo que intentamos es hacer una interrelación entre la teoría y la práctica” (D_GMP/GMI_26). Respecto a la importancia de abordar estos conocimientos, la mayoría de las y los informantes consideró que son necesarios, imprescindibles e importantes: “Me parecen importantes, me parecen contenidos necesarios para la formación, son contenidos imprescindibles” (D_GMI_5). Concretamente, especificaron que se trata de contenidos necesarios sobre todo a la hora de estar en un aula: “Me parecen básicos, necesarios e imperativos, ya que una persona sin estos conocimientos al llegar a una escuela tendría una falta de conocimientos importante” (D_GMI_13). Asimismo, confesaron que es una realidad que los/as futuros/as maestros/as encontrarán en las aulas: “Porque después lo encontrará en la realidad, tendrá una clase diversa en todos los sentidos” (D_GMP_14).

3.3. Aplicación de los principios del DUA en el aula universitaria

A continuación, se expone un mapa conceptual (Véase Figura 3) que refleja la aplicación de los principios del DUA en el aula universitaria.

Figura 3. Mapa conceptual eje 3



3.3.1. Múltiples formas de motivación y compromiso

Las y los informantes destacan respecto a las formas de motivar y potenciar el compromiso de los estudiantes que emplean herramientas como el cuaderno reflexivo de grupo: "Tienen un cuaderno reflexivo de grupo, donde me interesa saber qué dificultades han tenido, sus avances, cómo relacionan sus aprendizajes con las competencias de la asignatura" (D_GMP_1). Del mismo modo, especifican que aportan feedback tanto de forma individual como grupal: "Les doy mucho feedback a nivel individual y grupal de toda la clase" (D_GMP_1). En algunos casos, este feedback es de forma semanal: "Feedback en todas las sesiones, es decir, cada semana tenían mi feedback" (D_GMI_27). Otros entrevistados destacan que se da feedback entre grupos para determinar la nota final: "Se dan feedback los unos a los otros, incluso evaluamos la exposición. Esto me ayuda mucho a mi a la hora de hacer valoraciones y poner las notas" (D_GMP_20). Otras personas participantes especifican que realizan evaluaciones entre iguales que potencian la mejora de los trabajos: "Su evaluación entre iguales también la utilizamos, hacen un trabajo en equipo y otro equipo con una rúbrica les evalúa y dice qué cosas les ayudaría a mejorarlo" (D_GMP/GMI_2). Sin embargo, como se refleja en la figura 3, hay otras personas docentes que confiesan que no dan feedback durante el progreso de las actividades, únicamente al final: "No se les proporciona feedback hasta el final, no los corrijo a no ser que ellos vengán a preguntarme en horas de tutorías" (D_GMP/GMI_17). Incluso hay algunos que no proporcionan ningún tipo de feedback, ni realizan autoevaluaciones: "Pienso que es mejorable de mi asignatura el proceso de autoevaluación y feedback por mi parte, ya que no hay" (D_GMI_8). Cabe destacar que algunas y algunos informantes arguyen a que hay variedad en la presencialidad y agrupaciones de su asignatura: "Eligen si quieren la opción presencial, grupal, con evaluación continua, seguimiento y proyecto o la forma

individual" (D_GMP_1). Asimismo, otras personas participantes destacan que también hay variedad de metodologías y estrategias que potencian el aprendizaje y la inclusión: "Metodologías activas que favorecen el aprendizaje y la inclusión, como el Puzzle de Aronson, el ABP, entre otras" (D_GMP_2).

3.3.2. Múltiples formas de representación

Con relación a cómo las y los docentes proporcionan diversas formas de representación en sus asignaturas, es importante destacar que la mayoría de ellos proporciona la información a través del Aula Virtual: "Los contenidos los colgamos en PDF en el Aula Virtual" (D_GMP/GMI_2). Tratan de que dicha información sea accesible para todo el alumnado: "Los contenidos que nosotros ofrecemos intentamos que sean lo más accesible posible" (D_GMI_6). Además, también especifican que el alumnado puede consultar la bibliografía en todo momento: "El material está recogido del material que tenemos en biblioteca" (D_GMP/GMI_2). La mayoría de las y los informantes utiliza la herramienta de las presentaciones para transmitir los contenidos de la asignatura: "Yo siempre tengo de material base un PowerPoint y alguna lectura que lo refuerza" (D_GMI_8). Asimismo, determinan que la documentación aportada suele estar en formato PDF para facilitar su variación: "Están en PDF, con lo cual se puede agrandar la letra, se puede leer mejor, se puede poner el audio" (D_GMP/GMI_2). También determinan que utilizan lecturas descargables: "Hay unas lecturas obligatorias que se pueden descargar e imprimir" (D_GMP_1). Como se muestra en la figura 3, algunas personas entrevistadas aportan variedad en sus formas de representación: "Se trabaja tanto de forma oral, escrita, visual en fotografías, en videos..."(D_GMI_3). Es importante destacar que otros utilizan herramientas novedosas como el Mentimeter: "He utilizado algunas herramientas para activar los conocimientos previos, Mentimeter, que es para sondear el estado de la clase" (D_GMI_15). E incluso el Genially para proporcionar la información de forma más visual y accesible: "Genially es muy atractivo porque te da la oportunidad de poner la información en diapositivas con palabras cortas" (D_GMP_12). Del mismo modo, hay personas informantes que utilizan recursos visuales como los mapas conceptuales: "Mediante la creación de mapas conceptuales" (D_GMI_13).

3.3.3. Múltiples formas de acción y expresión

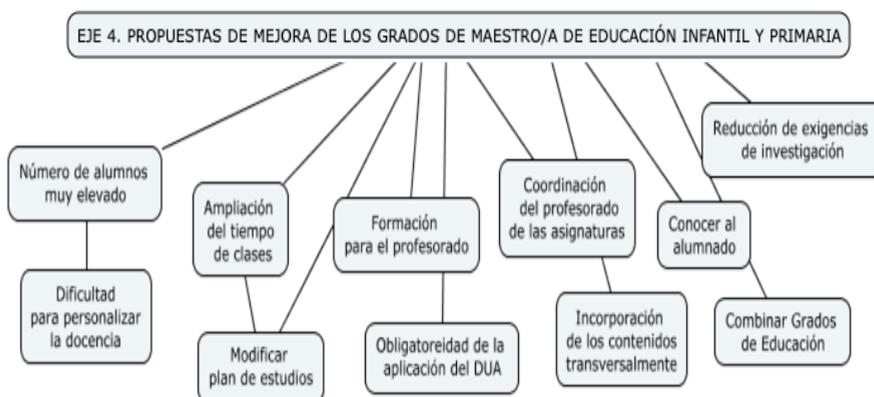
Respecto a las formas de actuar y expresarse en las asignaturas de estos grados, las y los docentes entrevistados especifican que se da bastante libertad para trabajar: "Para el proyecto se les da unos parámetros, pero son muy libres para hacerlo" (D_GMP_1). Sin embargo, hay quienes explican que, en sus asignaturas, no se da completa libertad para elegir: "Se plantean dos o tres opciones, pero no es esa amplia

disponibilidad que teóricamente se tiene que hacer con el DUA” (D_GMP_4). Asimismo, como refleja la figura 3, especifican que se aportan actividades con distintos grados de dificultad: “Yo diría que en todas las prácticas se ofrecen como mínimo un abanico entre dos o tres en función de la dificultad” (D_GMI_5). Por último, es importante destacar, que hay personas docentes que no realizan examen y es a través de su feedback cuando el alumnado va aprendiendo sus conocimientos: “La asignatura no tiene examen, les voy dando el feedback y son ellas y ellos los que lo exponen y los que lo crean y generan de su propio conocimiento” (D_GMP_11).

3.4. Propuestas de mejora

En la figura 4 se muestran las propuestas de mejora para ambos grados.

Figura 4. Mapa conceptual eje 4



La gran mayoría de personas entrevistadas considera que el número de alumnos y alumnas que encuentran en sus aulas es demasiado elevado: “El tema de la cantidad de alumnado con el que contamos en las clases hace verdaderamente difícil poder aplicar estas premisas que se establecen en el DUA” (D_GMI_3). Este hecho hace que sea muy difícil personalizar la docencia: “En clases masificadas es imposible, no puedes personalizar el hecho educativo, no puedes dar los recursos suficientes” (D_GMP_4). Además, algunos informantes especifican que el tiempo de clases debería incrementarse: “La asignatura debe ser más larga, en las diez semanas no da tiempo de dar clase y hacer un seguimiento individual del alumnado” (D_GMP_9). Tal y como se ve reflejado en la figura 4, otros docentes determinan que es necesario modificar los planes de estudios de estos grados para mejorar el tiempo de las clases mencionado anteriormente: “Los nuevos planes de estudios

deberían dar tiempo de verdad, de calma y de reflexión” (D_GMP_29). Del mismo modo, la mayoría del profesorado considera que debería recibir formación sobre estos aspectos: “Más allá del curso que tenemos de formación permanente del profesorado, algo específico para el profesorado del grado” (D_GMP_1). Incluso hay personas entrevistadas que consideran que la aplicación del DUA debería ser obligatoria: “Que esto no sea una opción de cada persona docente, debe ser una práctica reflexiva para todos los profesores del grado” (D_GMP/GMI_2). Del mismo modo, hay personas informantes que consideran que debería haber una coordinación del profesorado de las asignaturas por parte de los responsables: “Los responsables de las asignaturas son los que tienen que intentar fomentar esa coordinación entre los diferentes profesores/as de la asignatura” (D_GMI_3). Algunas personas entrevistadas especifican que estos contenidos deberían incorporarse de forma transversal en asignaturas como las didácticas específicas: “Yo creo que de forma transversal en los Grados de Maestro deberían incorporarse aspectos vinculados con el DUA, en las asignaturas de didácticas específicas” (D_GMI_13). Otros informantes arguyen que, para poder aplicar el DUA en sus aulas, primero deberían conocer a su alumnado: “Si no sabemos cómo son nuestros alumnos, ¿cómo vamos a realizar propuestas des del DUA con ellos?” (D_GMP/GMI_25). Otras personas participantes proponen combinar ambos Grados de Educación, Infantil y Primaria: “Son carreras diferentes, pero van de la mano” (D_GMP_16). Por último, varios de ellos consideran que deberían tener menos exigencias por parte de la investigación: “La necesidad de investigar y de tener méritos, hace que le pongas más energía de la que toca a la investigación y menos a la docencia” (D_GMP_14).

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Tras recopilar y analizar los resultados obtenidos en torno a las percepciones y opiniones del profesorado universitario que imparten docencia en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I, podemos determinar que la gran mayoría de las personas participantes conocen el significado general de los términos de inclusión, interculturalidad y DUA, pero con algunas especificidades.

Determinan que la inclusión se trata de atender a todo el alumnado por igual independientemente de sus características personales para propiciar igualdad de oportunidades en su aprendizaje, ya que esto es un derecho y es fundamental para su correcto desarrollo y evolución. Del mismo modo, consideran que en ocasiones es un tópico y que se debe tomar como una estrategia de codocencia (Clavijo y Bautista, 2020; Messiou et al., 2020). La interculturalidad la definen como una estrategia que está en manos del profesorado para valorar la diferencia, propiciar la igualdad e inclusión y garantizar una convivencia cultural donde se genere riqueza fruto de estas culturas (Fernández, 2018; Garrote et al., 2018). Es fundamental

destacar que ninguna persona docente definió estos conceptos como un modelo intercultural e inclusivo (Peñalva y Leiva, 2019). Sobre el DUA, consideran que es una estrategia metodológica, a pesar de que esta concepción es errónea, ya que es un nuevo enfoque para reformular la intervención educativa (Lorenzo, 2023). Determinan que trata de flexibilizar la docencia y eliminar las barreras de aprendizaje para tratar de hacer la enseñanza lo más amplia posible. Además, se debe dar respuesta a todo el alumnado independientemente de sus características y necesidades especiales (Alba-Pastor, 2018; CAST, 2018; Fernández, 2018; Lee y Griffin, 2021). El significado de este concepto no termina de estar del todo claro para las y los docentes universitarios, a pesar de que tratan de mostrar una actitud favorable para conocer enfoques inclusivos como el DUA, dichos estudios señalan que esta formación es escasa e incompleta (Parody et al., 2022). Respecto al abordaje de estos parámetros en la práctica docente del profesorado universitario, la mayoría determina que son aspectos que no están explícitos en la guía docente, pero los abordan a través de la teoría y la práctica. Concretamente, lo ponen en práctica a través de proyectos, talleres y el Puzzle de Aronson (estructura compleja de aprendizaje cooperativo). Además, en la mayoría de los casos consideran que son necesarios, básicos e imprescindibles (Peñalva y Leiva, 2019).

En cuanto al estudio y preparación en materia de DUA, inclusión e interculturalidad y a la aplicación de los principios que defiende el DUA, respecto a las formas de motivación y compromiso, posibilitan la elección de acudir de forma presencial o trabajar a distancia para adaptarse al mayor número posible del alumnado, proporcionan feedback tanto individual como grupal, pero algunos confiesan que sólo en el momento final (feedforward), no de forma continua. Además, hay evaluación entre iguales y autoevaluaciones. Por último, determinaron que, en ocasiones, hay una ausencia de feedback y autoevaluación por parte de alguna persona docente. Respecto a la forma de representar los contenidos, la mayoría proporciona sus recursos mediante el Aula Virtual o la biblioteca. A través de diversos formatos como PDFs, PowerPoints, lecturas y recursos visuales como mapas conceptuales. El material es flexible y accesible para todo el alumnado y sus características personales. Respecto al último principio con relación a las formas de acción y expresión, dan libertad, pero con algunas pautas y proporcionan diversos grados de dificultad. Las metodologías son variadas y, en algunos casos, no se emplea el examen. No obstante, en algunas asignaturas hay una ausencia de posibilidad de elección.

Las propuestas de mejora planteadas por los informantes para los dos Grados son variadas. Proponen reducir el número de alumnos, ampliar el tiempo de las clases, dar formación al profesorado sobre los conceptos tratados, establecer la aplicación del DUA como obligatoria y coordinar al profesorado de las asignaturas. Además, también sugieren la incorporación de estos contenidos de forma transversal en asignaturas como las Didácticas Específicas, conocer más a su alumnado, combinar

los dos Grados de Educación y reducir las exigencias por parte de la investigación. Es esencial transformar el sistema de formación de las y los docentes universitarios si realmente queremos tratar de conseguir que estos estén preparados para enseñar prácticas pedagógicas y didácticas que propicien la inclusión educativa.

Con relación a las limitaciones encontradas a la hora de realizar la investigación, es esencial determinar que la principal limitación que surgió fue la necesidad de ajustar la técnica de recogida de datos planteada en el inicio. Para propiciar la máxima participación posible, se tuvo que reajustar la recogida de datos y realizar entrevistas semiestructuradas (Lopezosa, 2020), tanto individuales como grupales, en lugar de grupos focales tal y como se tenía previsto desde un inicio.

Tras analizar los resultados del estudio, consideramos fundamental realizar una formación al profesorado universitario que se dedica a la formación de los futuros docentes de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, respecto al DUA, la inclusión e interculturalidad, ya que como determina Herrera-Seda (2018), los docentes universitarios no implementan propuestas de evaluación flexibles para garantizar la participación y el acceso en el aprendizaje de todo el alumnado, sino que tratan la diversidad simplemente llevando a cabo adecuaciones del currículo. Del mismo modo, consideramos que puede ser muy favorable realizar más investigación en relación con el DUA y a la formación docente, porque la revisión bibliográfica realizada se ha caracterizado por obtener un escaso número de publicaciones y evidencias anteriores (Parody et al., 2022). Tal y como defienden Martínez y Carreño (2020), solo se puede garantizar y contribuir al aprendizaje de los estudiantes universitarios de forma óptima si el profesorado universitario se pregunta el para qué de su formación y docencia y reflexiona sobre lo que realmente aprenden los alumnos en sus aulas. En palabras de García-García-Cano et al. (2017), el papel protagonista para favorecer procesos de desarrollo humano donde se lleven a cabo estrategias para la creación de una sociedad mejor, lo tiene la universidad y toda su comunidad educativa. Por tanto, está en sus manos tratar de cambiarla y mejorarla para conseguir una educación más justa e igualitaria.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+i: "Universidad intercultural inclusiva: una propuesta de formación del profesorado desde la perspectiva de diseño universal para el aprendizaje (DUA)" (UJI-B2021-44).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba-Pastor, C. (Coord.). (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

- Arnáiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2).
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Author.
- Clavijo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Cotán, A. y Cantos, M. (2020). Análisis de la formación docente en relación a las necesidades educativas del alumnado en las aulas. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 97-116.
- Díez, E., y Sánchez-Fuentes, 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>
- Escarbajal, A. (2010). Educación Inclusiva e Intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 3(1), 411-418.
- Fernández, I. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista de Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266.
- Fernández, M.D. y Malvar, M.L. (2019). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1). <https://doi.org/10.6018/rie.369281>
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M. y Naranjo, A. (2017). Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una Universidad Inclusiva? *Colección Diversidad. Servicio de Atención a la Diversidad Unidad de Educación Inclusiva (UNEI)*.
- Garrote, D., Arenas, J. Á., y Jiménez-Fernández, S. (2018). Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. *Revista Prisma Social* (22), 326-345.
- Hanesworth, P., Bracken, S. y Elkington, S. (2017). A typology for a social justice approach to assessment: learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher Education* 24(1), 98-114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465405>
- Herrera-Seda, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 12(2). <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200017>

- Lee, A. y Griffin, C. (2021). Exploring online learning modules for teaching universal design for learning (UDL): preservice teachers' lesson plan development and implementation. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy.*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1884494>
- Lopezosa, C. (2020) Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, L. Codina (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 88-97). Universitat Pompeu Fabra. <http://doi.org/10.31009/metodos.2020.i01.08>
- Lorenzo, A. (2023). *El modelo educativo inclusivo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad de Alicante.
- Marín, A., Hernández, E. y Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista Arbitrada KOINONI*, 1(1).
- Martínez, M. y Carreño, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., HedegaardSørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M. y Echeita, G. (2020). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 1(22). <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Parody, L. M.^a, Leiva, J. J., Santos, M.^a J. (2022). El Diseño Universal para el Aprendizaje en la Formación Digital del Profesorado desde una Mirada Pedagógica Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Pérez, M.^a V. (2021). Grupos de discusión y grupos focales. En J. M. Tejero (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. (pp. 103-111). Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha. http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00
- Rodas, F. D. y Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales. Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5 (3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>

- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J.A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-266). UNED.
- Sales, A. Ferrández, M. R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-187>
- Sánchez, J. M., Alba-Pastor, C. A., Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Sánchez-Fuentes, S., Díez, E., y Martín, A. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos*, 19, 121-131. <https://doi.org/10.18172/con.2752>