



**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS:
UNA APROXIMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

D^a. Estela Isequilla Alarcón

Tutor

Dr. Juan J. Leiva Olivencia

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

JULIO 2022



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

D./ Dña. ESTELA ISEQUILLA ALARCÓN

Con DNI/Pasaporte 76434217L

Alumno/a de la Titulación de MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

DECLARO

Ser autor/a del texto entregado y que no ha sido presentado con anterioridad, ni total ni parcialmente (a excepción del trabajo presentados en la asignatura de prácticas –quien la haya cursado-), para superar materias previamente cursadas en esta u otras titulaciones de la Universidad de Málaga o cualquier otra institución de educación superior u otro tipo de fin.

Así mismo, declaro no haber transgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual, así como que las fuentes utilizadas han sido citadas adecuadamente.

Por último, declaro que soy conocedor/a de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Firma

En Málaga, a 23 de Junio de 2022

Resumen (200-250 palabras)

Hoy en día la educación inclusiva es la clave de todas las etapas educativas. En estas últimas décadas el profesorado de Universidad está asumiendo el desafío de atender a la diversidad para promover la inclusión educativa. Para ello, realiza un esfuerzo considerable ofreciendo una respuesta psicopedagógica a las características, necesidades y demandas del estudiante. Algunos docentes presentan dificultades en su clase, debido a no tener la formación específica en Psicopedagogía inclusiva. Este estudio surge de un trabajo de investigación desarrollado en la Universidad de Málaga (España). El objetivo del mismo ha sido analizar las percepciones psicopedagógicas del profesorado de las distintas universidades de la comunidad andaluza y las variables que inciden en la misma (Plan Propio de Investigación de la UMA, evaluado por la DEVA). El estudio es de un corte cualitativo, donde el foco de atención se dirige al análisis de 25 entrevistas semiestructuradas, siendo 16 mujeres y 9 hombres de las 9 universidades públicas andaluzas. Se aplica el software Atlas.Ti 22, donde se establecen dimensiones y categorías. Los resultados ponen de relieve la existencia de diversas sensaciones con respecto a la sensibilidad del profesorado sobre la inclusión educativa. Se desprende como conclusión la necesidad de cambiar la mirada del profesorado universitario y reflexionar sobre la importancia de la formación en el diseño universal de aprendizaje con la intención de mejorar la calidad universitaria.

Palabras Claves: psicología de la educación, educación inclusiva, necesidades educacionales, percepción, estudiante universitario.

Abstract

Today inclusive education is the key to all educational stages. In recent decades, university professors have taken on the challenge of attending to diversity in order to promote educational inclusion. To this end, they make a considerable effort to offer a psycho-pedagogical response to the characteristics, needs and demands of the student. Some teachers present difficulties in their class, due to not having specific training in inclusive psycho-pedagogy. This study arises from a research work developed at the University of Malaga (Spain). The aim of the study was to analyze the psycho-pedagogical perceptions of teachers from different universities in the Andalusian community and the variables that affect them (UMA Research Plan, evaluated by the DEVA). The study is of a qualitative nature, where the focus of attention is directed to the analysis of 25 semi-structured interviews, 16 women and 9 men from the 9 Andalusian public universities. The Atlas.Ti 22 software is applied, where dimensions and categories are established. The results highlight the existence of different sensations with respect to the sensitivity of the teaching staff regarding educational inclusion. The conclusion is the

need to change the viewpoint of university professors and to reflect on the importance of training in universal learning design in order to improve university quality.

Key Words: psychology of education, inclusive education, educational needs, perception, university student.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	6
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
Capítulo 1. Marco contextualizador de la Psicopedagogía.....	8
Capítulo 2. Educación inclusiva y atención a la diversidad en el contexto universitario	14
PARTE II: DESARROLLO EMPÍRICO	20
Capítulo 3. Metodología de la investigación	20
3.1 Diseño de la investigación	20
3.2 Objetivos	20
3.3 Población y muestra.....	21
3.4 Instrumento de recogida de información y procedimiento de análisis de datos ...	29
CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	30
4.1 Resultados cualitativos	30
PARTE III: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	42
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	42
CAPÍTULO 6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	44
CAPÍTULO 7. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	45
PARTE IV: REFLEXIÓN CRÍTICA	47
CAPÍTULO 8. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS ADQUIRIDOS	47
CAPÍTULO 9. REFERENCIAS	53
CAPÍTULO 10. ANEXOS	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	22
Tabla 2.....	30
Tabla 3.....	32
Tabla 4.....	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	32
Figura 2	33
Figura 3	36

ÍNDICE ANEXADO

Anexo 1. Entrevista para el profesorado de las distintas universidades de Andalucía ...	60
Anexo 2. Informe preliminar sobre el estudio	62
Anexo 3. Calendario de entrevistas para el profesorado universitario de Andalucía	63
Anexo 4. Categorías y códigos	66

Introducción

Este Trabajo de Fin de Máster (en adelante, TFM) se inscribe en el proyecto de investigación financiado por la Universidad de Málaga y aprobado por la DEVA, titulado “*Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad en las Universidades Andaluzas*”. Este estudio consiste en analizar las percepciones y concepciones psicopedagógicas del profesorado universitario de la comunidad andaluza sobre la atención a la diversidad en el escenario universitario, desarrollado por el Grupo de Investigación de Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdeI, HUM-1009).

Es fundamental que se explicita que la inclusión es cuando los profesionales de la educación reflexionan acerca de los procedimientos para eliminar los obstáculos que dificultan el aprendizaje. Paralelamente, puede originar discriminación y exclusión, provocando que el alumnado con diversidad funcional no pueda participar en el aula. Por esa razón, se debe destacar el papel de la Universidad, debido a que tiene un compromiso ético. Asimismo, debe reflexionar sobre los aspectos de mejora del aprendizaje para que la Universidad sea para todos y todas. En este sentido, indaga en soluciones para evitar los estereotipos y prejuicios que pueda presentar la comunidad universitaria (Martínez & Gutiérrez, 2013).

Se debe indicar que la Psicopedagogía es una disciplina que estudia el proceso de aprendizaje y las dificultades que puedan ocasionar al alumnado con diversidad funcional. En esta línea, proporciona a las personas estrategias para tener una actitud de resiliencia para resolver conflictos y estar empoderadas para superarse a sí mismas. Esta rama engloba las dimensiones académica, familiar y laboral (Rosales, 2020).

En coherencia con lo anterior, la Psicopedagogía debe atender al alumnado que finaliza sus estudios de Bachillerato, pues éstos tienen la necesidad de seguir formándose en la Universidad o en un módulo superior. Sin embargo, las instituciones exigen un nivel alto de competitividad; generando frustración, impotencia, ansiedad, estrés y dificultades para la inserción sociolaboral.

En cuanto al contenido de este TFM consta de tres partes. La primera parte se basa en el marco contextualizador de la Psicopedagogía, donde se hablará sobre los orígenes de ésta, al ser tan relevante en la vida de un psicopedagogo u orientador, el contexto

universitario como la transformación psicopedagógica para que tenga lugar la inclusión educativa. Mientras que, en la segunda parte, se profundiza en el desarrollo empírico de una metodología cualitativa (*véase en el Anexo I*). En cuanto a la tercera parte se refiere a la valoración global de las asignaturas y del aprendizaje que he obtenido tras la realización del Máster en Psicopedagogía. En relación con el apartado de conclusiones se señalan los aprendizajes más esenciales de esta investigación. Por último, se realiza una reflexión crítica sobre los conocimientos que se han adquirido durante el desarrollo del Máster con la pretensión de mejorar mi labor como docente universitaria.

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Marco contextualizador de la Psicopedagogía

Cobos (2010) expresa que el concepto de orientación educativa se apreció por primera vez en la tesis de Kelly, en la que especifica que la orientación es procesual. Cobos (2010) indica que la orientación se da en los años 30, conociéndose con el término *guidance*, ya que atiende a aspectos de familia, escuela, amigos, religión, tiempo libre, salud, etc.

Moreu y Bisquerra (2002) indican que a finales del siglo XIX se aprecia una notoria preocupación por la salud, la educación y la integridad de la infancia. En esa época el profesorado presentaba una cierta incertidumbre por el alumnado con diversidad funcional, pues carecían de formación y de recursos pedagógicos. Otro aspecto para destacar era la clasificación que se realizaba a sus estudiantes, predominando la segregación y la exclusión.

Asimismo, afirma que la orientación manifiesta estos cuatro principios, los cuales están relacionados con la inclusión educativa del escenario universitario (Cobos, 2010, pp. 45-47):

- *Principio como el derecho*: todos los estudiantes tienen el derecho de tener una orientación adecuada, independientemente de su edad y etapa educativa en la que se encuentren.
- *Principio como el de prevención*: la intervención debe dar una respuesta al trabajo planificado y sistemático.
- *Principio como el desarrollo*: está presente en el desarrollo de la propia persona y de la comunidad (estudiantes, familias, docentes, equipos directivos y entorno).
- *Principio como el de la comunidad*: los y las profesionales piensan en el bienestar social de las personas para que participen de manera activa en la educación.

Bisquerra et al. (2003) manifiestan la necesidad de que el profesorado universitario tenga una comunicación horizontal con el alumnado. Por esa razón, es fundamental el Servicio de Orientación de las universidades.

En estas últimas décadas, los profesionales de la educación han tenido una cierta preocupación por la educación y la conducta del ser humano. En esta línea, se debe tener en cuenta que la Psicopedagogía surge de las ciencias de la educación de la pedagogía y la psicología para explicar el comportamiento de la persona ante situaciones de aprendizaje. Ambas se necesitan y se complementan mutuamente para brindar una respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La Psicopedagogía abarca disciplinas como: orientación educativa, profesional y vocacional, atención a las necesidades educativas especiales, evaluación e intervención psicopedagógica, etc. (Cabrera y Bethencourt, 2010).

Bisquerra (2012, p. 51) afirma que “la atención a la diversidad implica fijarse en las características peculiares de cada alumno. En lo que cada uno puede hacer con sus capacidades, y no solo con sus limitaciones; aunque estas últimas deben ser evaluadas y valoradas para tomarlas como punto de partida en el proceso de desarrollo de las potencialidades del alumnado”. Por lo tanto, ser docente hoy en día no es una tarea sencilla, dado que se debe observar la actitud del alumnado en clase para detectar posibles dificultades académicas. En definitiva, no solo hay que centrarse en sus problemas, sino también en sus virtudes.

Se debe indicar que la Psicopedagogía debe redefinir su identidad, dado que se indaga en una parcela científica para desarrollar el conocimiento de la persona que tiene predisposición de aprender (Bisquerra, 2008). Además, su intervención profesional permite mejorar el aprendizaje de las personas, teniendo en consideración los aspectos académicos, personales y académicos (Álvarez & Bisquerra, 2018).

Por ello, los psicopedagogos deben conocer la diferencia que existe entre el fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje. A su vez, conlleva a hacer un análisis sobre los factores políticos, sociales e institucionales, teniendo una especial consideración por los grupos vulnerables. La persona tiene el deseo de aprender, debido a que tiene su propia ideología para adquirir conocimientos didácticos. Pero no todas las personas adquieren los mismos saberes, destrezas y habilidades (Azar, 2012).

Se deben conocer los contextos, ya que son las zonas donde los orientadores llevan a cabo sus intervenciones psicopedagógicas. En ese sentido deben conocer las distintas áreas temáticas que se pueden dar en la Psicopedagogía (Repetto, 2013, pp. 156-157):

- *Orientación profesional*, también denominada desarrollo o excelencia profesional, con el cual el profesional tiene una adecuada formación para atender al alumnado con diversidad funcional.
- *Orientación personal* está relacionada principalmente con la prevención y el desarrollo humano.
- *Orientación escolar* se refiere a los logros académicos y a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Psicopedagogía es fundamental en la orientación psicopedagógica de aquel alumnado que quiera hacer unos estudios universitarios. También se da una orientación laboral para el alumnado egresado con la intención de que conozcan las múltiples opciones para la inserción sociolaboral. Sin embargo, no se saben muy bien las competencias y funciones que deben desempeñar los psicopedagogos y psicopedagogas, debido a cuestiones epistemológicas y políticas.

Es necesario reflexionar en que los orientadores no son docentes, ya que no imparten una determinada materia. La función del orientador consiste en ofrecer un asesoramiento a la comunidad educativa y a su contexto, tanto de manera presencial como digital. De este modo, el orientador tiene la capacidad de proponer programas educativos (Cobos, 2011).

El proceso de orientación profesional es una tarea compleja, requiere que los profesionales de la orientación estén bien formados para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado con diversidad funcional. No solamente, deben disponer de unos determinados contenidos, sino también demostrar que tienen adquiridas las competencias. En el siglo XXI, todos los profesionales de la educación han luchado por los derechos de las personas con diversidad funcional. En definitiva, estos profesionales deben tener una actitud activa en aquellos contextos donde trabajan para identificar aquellas situaciones que no sean justas (Planas, Cobos, & Gutiérrez-Crespo, 2012).

Cobos (2022) sugiere que los protocolos son para lograr que la persona alcance su máximo potencial de aprendizaje. Las respuestas educativas cobran gran interés, ya que

una de las pretensiones es que ninguna persona se quede atrás. Los equipos de orientación precisan conocer a la perfección el caso que tienen delante y qué recursos humanos y materiales brinda el sistema universitario. La diversidad funcional puede llegar a cualquier persona de manera temporal o permanente, requiriendo de una atención específica. Se debe hacer énfasis en que todas las personas requieren de una orientación para seguir con sus vidas personales y académicas.

Tras lo argumentado anteriormente, se deben tener en cuenta las necesidades del alumnado para desarrollar su capacidad, procurando que el aprendizaje que adquiera sea relevante. A veces, es preciso brindar una atención personalizada, la cual no se da como se quisiera debido a la burocracia, la competitividad y el individualismo, perjudicando la verdadera esencia de la Universidad. Dicho esto, cabe indicar que el profesorado debe desarrollar su programación con la pretensión de que el alumnado tenga un aprendizaje relevante. En esta línea, es preciso que haga una atención personalizada, aproximándose a la educación inclusiva. Asimismo, se le empodera de herramientas y estrategias pedagógicas para hacer los trabajos cooperativos sin importar que el alumnado tenga diversidad funcional, dado que es un elemento enriquecedor dentro del aula, favoreciendo que los compañeros, las compañeras y el profesorado aprendan mucho de él (Leiva et al., 2015).

En el momento de impartir docencia, prácticamente la mayoría del profesorado universitario prefiere que el alumnado trabaje con la metodología del trabajo cooperativo. No obstante, el simple hecho de que un estudiante esté en un grupo no significa que sea cooperativo. Es fundamental explicar que cooperar es que todos los participantes realicen de manera conjunta y con motivación las partes del trabajo, ya que el objetivo común es el aprendizaje y adquirir un máximo potencial. Se debe reflexionar en que el alumnado no está acostumbrado a trabajar de manera cooperativa, sino más bien de manera aislada y competitiva. No se debe olvidar que, en un futuro no muy lejano, el alumnado será docente y tendrá que trabajar de manera interdisciplinar con otros profesionales de la educación (Johnson & Johnson, 2014).

Según la revisión realizada por McCarthy y Watson (2018), las prácticas orientadoras presentan debilidades que impiden que se cumplan los objetivos propuestos por la Psicopedagogía como en el caso de la prevención y la intervención. Apenas tienen lugar las funciones de consulta, por lo que hay poca orientación en el currículum educativo.

Las principales preocupaciones del alumnado con diversidad funcional se enfocan en los estudios universitarios, conocer las plataformas para conseguir un trabajo y la preparación de la entrevista, entre otras.

En todo caso, se hace énfasis en que el profesorado debe conocer a sus estudiantes, teniendo en cuenta su actitud y personalidad. Si fuese necesario se realizan modificaciones en el contexto universitario con la intención de que sea accesible para todos (Aguaded, 2016; López-Melero, 2018).

Moriña (2018) aclara que a lo largo de los años se han modificado las leyes para el bienestar personal, psicológico y social del alumnado con diversidad funcional. En estas leyes están plasmadas los derechos que tiene el alumnado con diversidad funcional, siendo ignoradas por muchas personas que pertenecen a la comunidad universitaria. Por ende, la inclusión educativa se ve perjudicada. Ante este desconocimiento, sale a la luz una barrera normativa y su correspondiente aplicación práctica. La comunidad universitaria debe saber que existen leyes educativas que avalan los derechos de las personas con diversidad funcional como:

- La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, concretamente en el artículo 46.b, expresa “la igualdad de oportunidades y la no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos”.
- Ley Orgánica de Universidades 4/2007, concretamente en el artículo 45 queda reflejado que las universidades proporcionan becas para el alumnado y las universidades públicas otorgan la exculpación de pago de forma parcial o completa. Se atiende a personas que convivan con personas con diversidad funcional, víctimas de violencia de género y personas con capacidades diversas. Uno de los principales objetivos es que continúen con sus estudios universitarios. Paralelamente, se tiene que puntualizar el artículo 46, el cual destaca la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razones de sexo, raza, religión o diversidad funcional.

Las personas con diversidad funcional tienen el derecho de realizar unos estudios universitarios de calidad. Aunque el concepto de “inclusión” esté recogido en las leyes educativas, hay un vacío considerable en su contenido. Es verdad que las leyes no deben imponer una práctica mejor a la persona y saber qué respuesta se puede proporcionar. A pesar de que se emplee el término de “Inclusión educativa” con frecuencia, todavía sigue persistiendo el desconcierto entre el profesorado, ya que en sus clases aplican más bien la integración (Alcaín & Medina, 2017).

Los psicopedagogos deben tener en consideración el desarrollo integral de las personas, pues la orientación psicopedagógica se relaciona con el desarrollo integral de la persona, es decir, se tiene en cuenta los factores sociales, personales, profesionales y académicos para que adquieran competencias personales y profesionales. También se debe valorar el aspecto emocional y enseñar al alumnado universitario que el error forma parte de la vida académica. El hecho de la orientación no es tener información sobre la Psicopedagogía, es recapacitar hacia dónde va dirigida la orientación y cómo se desarrolla (Amor-Almedina y Serrano-Rodríguez, 2019).

El profesorado universitario debe tener empatía y ser sensible con la situación personal de cada uno de sus estudiantes. Éste debe adaptarse al aprendizaje del alumnado y enseñar pedagógicamente, ya que éste presenta un perfil crítico y reflexivo. Consideran que el protagonista del aprendizaje es el alumnado, enfocándose en metodologías activas e interactivas para que se dé un verdadero aprendizaje significativo. Por esa razón, la Universidad debe aunar esfuerzos para que haya orientación y tutorización personalizada (Isequilla et al., 2019).

Tomando como referencia a Alcalá del Olmo y Leiva (2021), podemos afirmar que el contexto universitario es clave para que el alumnado reciba una transformación psicopedagógica vinculada con la educación inclusiva. Para ello, se les proporciona herramientas y estrategias pedagógicas con la intención de que adquieran tanto competencias personales como profesionales para desenvolverse adecuadamente en el contexto profesional.

Hoy en día la sociedad exige que el alumnado tenga información, pero también valores como la solidaridad, la promoción de la justicia, la humildad y la solidaridad,

entre otras. La Universidad no trata solamente de transmitir unos contenidos sin sentido, sino de que haya encuentros donde todos puedan expresar su opinión (Leiva et al., 2019).

Se entiende a la Psicopedagogía como impulsora de la evolución del alumnado en los aspectos intelectuales y emocionales. Algunas veces el alumnado con diversidad funcional relata sus dificultades para que el profesorado le asesore o le ofrezca algún tipo de ayuda como es la adaptación de metodología, didáctica o evaluación. Este proceso origina la confianza entre el profesorado y el alumnado, promoviendo el respeto y la solidaridad (Montefiori et al., 2022).

Capítulo 2. Educación inclusiva y atención a la diversidad en el contexto universitario

Romañach y Lobato (2005) afirman que las personas con diversidad funcional realizan las tareas cotidianas de forma diferente a la gran mayoría de la población. Esto no debe suponer un hándicap, porque las personas suelen realizar las actividades de forma distinta, lo importante es realizarlas y conseguir finalizarlas. Sin embargo, se encuentran obstáculos, debido a que la sociedad manifiesta algunas barreras actitudinales, originando inconvenientes en los ámbitos de educación, salud, laboral, etc. debido a la mentalidad y percepciones negativas que tienen sobre ellos.

Fernández-Faúndez (2018) afirma que la inclusión educativa se da cuando el alumnado participa de forma proactiva y activa en las clases, evitando la segregación social. La inclusión también significa la relación social entre las personas de la comunidad universitaria. Además, el profesorado tiene un compromiso ético con estas personas, algunos son capaces de detectar las dificultades. Pero, no todos han tenido una formación sobre cómo actuar con el alumnado con diversidad funcional. Por ello, deben conocer todos los recursos pedagógicos que existen en la Universidad. Uno de los que les puede resultar muy práctico es el Servicio de atención a la discapacidad, el cual está también para informar y asesorar al profesorado.

La formación que debe recibir el profesorado debe ser adecuada, debido a las exigencias que la sociedad plantea. Se requiere de una educación de calidad excelente para todo el alumnado. Hoy, es complejo ser profesor de Universidad, pues los estudiantes

deben estar muy bien preparados para el mercado laboral. Es incuestionable que las universidades deben aplicar un paradigma inclusivo basado en la orientación educativa (Lorenzo-Lledó, 2020).

En estos últimos años, han predominado las redes de apoyo y colaboración entre los centros educativos y las universidades, así como las alianzas pedagógicas, cuya intención es el impulso a la inclusión educativa. Para que esto sea posible, se requiere contar con políticas educativas que fomenten la dinamización entre las escuelas. Es indispensable la colaboración entre los docentes para llevar a cabo una innovación adaptada a las necesidades de los discentes. Las modificaciones que sugiere la Inclusión Educativa no son parciales, sino profundas para que se dé un aprendizaje considerable (Arnáiz et al, 2018).

Borsani (2019) indica que el panorama actual de la educación inclusiva es que todavía debe seguir avanzando y construyéndose en el contexto universitario. El profesorado debe formular sus clases con la pretensión de aproximarse a la inclusión. No obstante, se debe reflexionar sobre todas las acciones pedagógicas que se han llevado a cabo a lo largo de los años.

Se hace especial mención a la Declaración de Salamanca (1994), en la cual prolifera la atención al alumnado con peculiaridades. Esta declaración indica que la atención educativa no puede darse de manera aislada, sino globalmente. En este sentido, las universidades tienen el compromiso de brindar una respuesta educativa al alumnado sin tener en cuenta las dificultades.

Los docentes que empiezan su formación sobre la educación inclusiva lo hacen con la ilusión de conocer este aprendizaje. En esta línea si se quiere indagar si la Universidad es inclusiva se debe hacer una reflexión profunda y serena sobre sus prácticas académicas, tanto de índole curricular como extracurricular. Por lo tanto, el profesorado debe tener una actitud que invite a tener un compromiso social con el alumnado con diversidad funcional.

Esta reflexión provoca que se planteen metodologías inclusivas para alcanzar los objetivos académicos. Las metodologías deben ser flexibles, pues algunos alumnos no pueden seguir el ritmo de una clase ordinaria. Sería coherente que se analizaran las

universidades para identificar barreras como el espacio, los recursos, el tipo de metodología empleada. El objetivo es que las universidades sean espacios inclusivos y no excluyentes para el alumnado con diversidad funcional (Sandoval et al. 2019).

Con relación al diseño curricular se debe centrar en un currículum inclusivo, fomentando el proceso de aprendizaje del alumnado. Los discentes muestran determinados problemas, por lo que el profesorado debe reunirse para proponer posibles soluciones, ya que uno de los objetivos es mejorar la docencia universitaria. La Universidad debe proporcionar respuestas acordes a la situación personal de cada uno de los alumnos para que se sientan satisfechos con el sistema universitario. En este sentido, se debe investigar si la Universidad es del todo inclusiva o hay algunos aspectos a mejorar como la accesibilidad y la adaptación.

Díez y Sánchez (2015) manifiestan que mediante el DUA el profesorado tiene unas concepciones más abiertas y flexibles sobre el diseño de recursos pedagógicos para que el alumnado con diversidad funcional participe en la Universidad. Esta acción permite que sea efectiva la implementación de la educación inclusiva, generando que el currículum sea más accesible para todo el alumnado. Por esa razón, se precisa de docentes que sean comprensivos con los obstáculos de la vida en general. El paradigma que debe perseguir la formación del profesorado es el de igualdad, justicia y respeto (Luque-Parra et al. 2019).

Muchos profesores se centran en su campo de estudio. Pero se debe reflexionar si la técnica de la enseñanza es la correcta. Se debe ser consciente sobre cómo se aplica la tarea con conocimiento, ya que en la actualidad no sirve solamente la lección magistral. El alumnado debe adquirir la competencia de “saber ser” que se relaciona con la formación teórica-práctica y con el “saber hacer”, en otras palabras, cómo actuar con el alumnado con diversidad funcional, saber trabajar en grupo, habiendo diálogo, generando una buena convivencia entre el alumnado. Hay que proporcionar al alumnado recursos didácticos para que sean personas autónomas e independientes en el mundo de la investigación o para cualquier actividad que deban desempeñar (Tourón & Martín, 2019).

Soler et al. (2020) indican que para que haya una apropiada formación del profesorado, la Universidad española debe conocer las leyes y las políticas educativas. Desgraciadamente, vivimos en un mundo competitivo, donde los profesores en lugar de ayudarse y apoyarse optan por omitir información, debido a que se les exige tener una acreditación para conseguir un buen puesto laboral en el contexto universitario. Es evidente, que tendría que haber una ruptura con este modelo y que todas las personas tengan una aspiración de solidaridad, empatía y comprensión. Es de interés que se fomenten las prácticas pedagógicas, donde se desarrolle el pensamiento crítico del profesorado, reconociendo las virtudes de todo el alumnado y transmitirles la idea de vivir en una sociedad justa y democrática.

Se señala que, en las aulas universitarias, el estudiante comparte de forma física el mismo espacio. No obstante, no tiene la opción de participar activamente, debido a que algunos docentes emplean una metodología y una didáctica poco flexibles. Es relevante que en la Universidad se mantenga un diálogo democrático para hacer debates sobre la Psicopedagogía (Bautista et al., 2020).

Caparrós et al. (2020) indican que la inclusión es un derecho que debe estar presente en todos los ámbitos. Además, no solo hace referencia a determinados colectivos, sino que tiene en consideración la calidad de los contextos universitarios. Se debe reconocer, escuchar de manera activa y valorar a todas las personas universitarias, ya tengan o no diversidad funcional. El término inclusión es hablar sobre el trabajo coordinado y cooperativo del profesorado universitario a través de un diálogo y reflexión conjunta.

Alvárez y García-Cano (2022) señalan que la diversidad se relaciona con los aspectos psicosociales de la persona. En el mundo político la diversidad se refiere a identificar las diferencias entre personas y colectivos que se encuentran en situaciones desiguales. Aunque haya oportunidades para relacionarnos con otros sujetos, la verdad es que la persona tiene la necesidad de estar con aquél que sea semejante, porque no quiere salir de su zona de confort. Se resalta que el alumnado universitario no pretende relacionarse con personas con diversidad funcional, debido a sus estereotipos, prejuicios y porque tiene la obligación de obtener la máxima calificación para poder proseguir sus estudios universitarios con un posgrado o doctorado.

En la Universidad es probable que el docente tenga estudiantes con diversidad funcional. Ellos tienen el deseo de aprender, participar y tener sentimiento de pertenencia en su grupo de clase. Estos estudiantes han provocado que el profesorado considere transformar el currículo con metodologías innovadoras. Estas metodologías no solo favorecen al este alumnado, sino a todos y a todas. Es responsabilidad de la Universidad el proporcionar recursos didácticos accesibles para los estudiantes, aprovechando las habilidades y destrezas del alumnado (Alba, 2016).

En coherencia con lo anterior, se podría indicar que el DUA tiene presentes las características de las personas en su proceso, haciendo posible la educación. Igualmente, se debe apostar por la formación de competencias del profesorado, incidiendo en los beneficios de este paradigma para el alumnado (Jiménez et al., 2019).

Elizondo (2020) aclara que el profesorado universitario debería llevar a cabo modificaciones coherentes para facilitar la formación del alumnado con diversidad funcional, asegurando la realidad educativa en la Universidad. En consecuencia, se deben reformular los planes de estudios universitarios desde un enfoque de respeto y promoción de los derechos humanos. La accesibilidad universal debe estar presente tanto en el contexto educativo como en el universitario. Además, las herramientas y las TIC que se apliquen deben ser aplicables para que las personas puedan ser autónomas.

El Diseño Universal de aprendizaje (DUA, en adelante) pretende generar un currículum flexible, ofreciendo distintas alternativas para el aprendizaje. Para ello, el profesorado si lo ve oportuno puede cambiar los objetivos, métodos, materiales y evaluación del propio currículum. Castro (2017, p. 66) propone tres redes psicopedagógicas para comprender el DUA:

1. *Redes de reconocimiento*: posibilitan la identificación y comprensión de ideas y conceptos.
2. *Redes de estrategia*: permiten la planificación y ejecución de las habilidades y acciones.
3. *Redes de afectividad*: se da un valor emocional a las tareas educativas del alumnado, con el que el profesorado establece un compromiso ético.

Torrejón-Romero (2021) señala que el Diseño Universal está fuertemente ligado a la atención a la diversidad. En esta línea se reducen las barreras de participación y se

visibiliza la presencia del alumnado con diversidad funcional dentro del aula. Es por ello, por lo que el profesorado requiere de una formación sobre dicha temática para desarrollar metodologías y proyectos que sean accesibles a todo el alumnado. De esta manera se consigue que todo el alumnado tenga oportunidades de aprendizaje en la Universidad.

La educación inclusiva no debe considerarse como una cuestión aislada, sino más bien primordial para conseguir que el alumnado tenga una educación de calidad. La educación inclusiva se alcanza principalmente en la etapa de Educación Secundaria, en la universidad es algo más difusa. Ante esta situación, la universidad debe tener el impulso de reformular nuevas metodologías y enfoques con la pretensión de mejorar la educación inclusiva en el escenario universitario. Para ello, el profesorado debe reflexionar sobre ello y formarse en el DUA, pues una de las claves de ser un buen docente es que todos los estudiantes participen en el aula universitaria, (Sánchez et al., 2016)

PARTE II: DESARROLLO EMPÍRICO

Capítulo 3. Metodología de la investigación

3.1 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se realizó organizando un cuadrante de horario (*véase en el anexo 3*) para concertar las entrevistas con el profesorado universitario de las nueve universidades públicas como Málaga, Granada, Cádiz, Córdoba, Sevilla, Pablo de Olavide, Huelva, Almería y Jaén. Para ello, se ha contactado con cada uno de ellos vía correo electrónico, comentándoles que el TFM se enmarca en un Proyecto de la DEVA. Asimismo, se ofreció un informe preliminar con detalle científico (*véase en el anexo 2*). A algunos de ellos se hizo de manera presencial, pero primó la vía online mediante las plataformas de Google Meet o Zoom y a otros por llamada telefónica. Desde el principio se garantizó que los datos son confidenciales y que no se refleja el nombre de ninguno de los participantes, teniendo en consideración el código deontológico que todo buen investigador o investigadora debe tener.

3.2 Objetivos

El objetivo general que se ha planteado para esta investigación es el siguiente:

- Conocer y comprender la perspectiva psicopedagógica del profesorado universitario en materia de atención a la diversidad e inclusión educativa en las universidades andaluzas.

Los elementos incluyen categorías e indicadores que señalan aspectos aceptables (“fortalezas”) y mejorables (“debilidades”) del proceso de enseñanza con la pretensión de elaborar una propuesta formativa de mejora.

Igualmente, para el logro del objetivo anteriormente mencionado, se proponen los siguientes objetivos específicos del estudio:

- Conocer el grado de inclusión educativa existente en las universidades andaluzas.
- Diseñar una entrevista semiestructurada ad hoc para el profesorado en el contexto universitario.
- Analizar sus metodologías docentes y la Didáctica del docente en la Universidad.

3.3 Población y muestra

De acuerdo con los datos obtenidos, se ha aplicado una metodología de corte cualitativo, basada en paradigma de investigación interpretativo con carácter inductivo. Han participado 25 docentes, siendo 16 mujeres y 9 hombres de las distintas Facultades de Ciencias de la Educación de las 9 universidades andaluzas (Málaga, Granada, Cádiz, Córdoba, Sevilla, Pablo de Olavide, Huelva, Almería y Jaén).

A continuación, se expondrán en la *tabla 1* los datos de cada uno de los docentes de las distintas provincias de Andalucía que han participado en este TFM:

Tabla 1*Profesorado universitario de la comunidad andaluza.*

Personas entrevistadas	Universidad	Modalidad de la entrevista	Género	Años de docencia	Categoría Laboral	Departamento	Asignaturas impartidas
P1	Málaga	Presencial	Hombre	35 años	Titular	Didáctica y Organización Escolar	Intervención educativa y diversidad funcional (Grado en Magisterio de Educación Primaria). Hacia una escuela inclusiva: Modelos y Prácticas (Grado en Magisterio de Educación Primaria).
P2	Málaga	Presencial	Mujer	7 años	Sustituta Interina	Didáctica y Organización Escolar	Educación Inclusiva y Atención a la diversidad (Máster en Psicopedagogía). Diseño de Programas de Intervención Socioeducativa (Grado en Magisterio de Educación Social). Practicum (Grado en Magisterio de Educación Primaria y Educación Social). Trabajo de Fin de Grado en Magisterio de Educación Primaria y Educación Social. Trabajo de Fin de Máster en Psicopedagogía.

P3	Granada	Documento mandado por audio	Mujer	16 años	Titular	Didáctica y Organización Escolar	Liderazgo y gestión de la calidad en instituciones no formales de Educación (Grado en Pedagogía). Prácticum bilingüe (Grado en Magisterio de Educación Primaria en la especialidad Bilingüe). Módulo obligatorio de primer cuatrimestre sociedad Familia y Educación (Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria).
P4	Cádiz	Online (Google Meet)	Hombre	20 años	Titular	Didáctica y Organización Escolar.	Comunicación y Tecnología de Información en Educación (Grado en Magisterio de Educación Primaria). Coordinador del Practicum (Grado en Magisterio de Educación Infantil).
P5	Granada	Documento mandado por audio	Hombre	15 años	Titular	Didáctica y Organización Escolar	Tecnología educativa (Pedagogía). Recursos tecnológicos de Educación Infantil (Grado en Magisterio de Educación Infantil).
P6	Almería	Online (Google Meet)	Hombre	40 años	Contratado Doctor	Educación	Didáctica de la Música en Educación Infantil (Grado en Educación Infantil). Canciones para la Educación Infantil. (Grado en Educación Infantil). Didáctica de la Música (Grado en Educación Primaria). Didáctica de la Expresión Musical. (Mención de Música).

Trabajo de Fin de Grado (Grado en Magisterio de Educación Infantil y Grado en Magisterio de Educación Primaria).

P7	Pablo Olavide	de	Online (Google Meet)	Mujer	6 años	Sustituta Interina	Psicología Social y Educación Social (Teoría e Historia de la Investigación)	Educación Social en contextos reglados (Grado en Magisterio de Educación Social) Modelos de Investigación e Intervención Social (Grado en Magisterio de Educación Social) Trabajo de Fin de Grado (Grado en Magisterio de Educación Social y Doble Grado en Trabajo Social y Grado en Magisterio de Educación Social)
P8	Almería		Online (Google Meet)	Mujer	7 años	Ayudante doctora	Educación (Historia de la Teoría y de la Educación)	Historia de la Escuela (Grado en Magisterio de Educación Infantil y Grado en Magisterio de Educación Primaria) Teorías Educativas en Educación Infantil (Grado en Magisterio de Educación Infantil) Animación sociocultural comunitario de Educación Social (Grado en Magisterio de Educación Social) Sociedad, Familia y Educación (Máster del Profesorado). Procesos Educativos (Máster del Profesorado) Practicum (Grado en Magisterio de Educación Social)

P9	Pablo Olavide	de	Documento académico enviado	Hombre	20 años	Titular	Educación y Psicología Social	Trabajo de Fin de Grado (Grado en Magisterio de Educación Social) Practicum (Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social). Tecnologías de la Información y la Comunicación (Grado en Educación Social).
P10	Huelva		Online (Google Meet)	Mujer	12 años	Sustituta Interina	Pedagogía	Nuevas Tecnologías de la Educación (Grado de Magisterio en Educación Infantil y Grado de Magisterio en Educación Primaria). Practicum en el Grado de Magisterio de Educación Primaria
P11	Huelva		Llamada telefónica	Mujer	22 años	Profesora Asociada	Educación	Máster de Metodología Docente (Grado en Magisterio de Educación Primaria). Equipo de Orientación Especializado de Atención Temprana
P12	Pablo Olavide	de	Llamada telefónica	Hombre	5 años	Sustituto	Trabajador Social	Política Social y Dirección Social. Trabajo Social Individual y Familiar I Trabajo Social Individual y Familiar II Trabajo Social en el Ámbito Sociosanitario Trabajo de Fin de Grado (Trabajo Social y Grado en Magisterio de Educación Social).
P13	Almería		Online (Google Meet)	Mujer	28	Titular	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Educación Intercultural, Análisis de Datos cuantitativos, Comunicación Intercultural (Máster de Migraciones).

P14	Córdoba	Llamada telefónica	Mujer	20	Titular	Didáctica y Organización Escolar	Planificación e Innovación en Educación Primaria (Grado en Magisterio de Educación Primaria). Trabajo de Fin de Máster. Trabajo de Fin de Grado. Tesis.
P15	Cádiz	Documento audio	Mujer	20	Titular	Didáctica y Organización Escolar	Educación intercultural Justicia social Estudios de frontera Formación del profesorado.
P16	Sevilla	Documento académico enviado	Hombre	30	Catedrático	Didáctica y Organización Escolar	Didáctica General
P17	Córdoba	Llamada telefónica	Mujer	10	Titular	Psicología	Psicología de la Convivencia Escolar (Grado en Magisterio de Educación Primaria y Grado de Magisterio en Lengua Extranjera). Habilidades del psicólogo sanitario (Máster de Psicología Sanitaria). Gestión del éxito (Máster de Psicología Aplicada). Competencias interpersonales de dirección escolar (Máster de Supervisión).
P18	Jaén	Online (Google Meet)	Mujer	6 años	Ayudante Doctora	Pedagogía	Organización Escolar (Grado en Magisterio de Educación Infantil y Grado en Magisterio de Educación Primaria)

P19	Sevilla	Online (Google Meet)	Hombre	15 años	Contratado Doctor	Teoría de la Historia de la Educación y Pedagogía Social	e Teoría de la Educación (Grado en Magisterio de Educación Primaria, Grado en Pedagogía). Pedagogía Laboral (Máster de Formación para el Empleo). Política Legislativa Educativa (Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas).
P20	Huelva	Online (Zoom)	Mujer	26 años	Titular	Pedagogía	Educación inclusiva, refuerzo educativo (Mención de Educación Especial). Limitaciones de la movilidad (Máster en Educación Especial).
P21	Granada	Presencial	Mujer	5 años	Ayudante Doctor	Didáctica y Organización Escolar	Educación Social en contextos y centros educativos (Grado en Educación Social) Formación y Desarrollo Profesional (Pedagogía) Didáctica de la Educación Infantil (Grado en Magisterio de Educación Infantil) Educación para la Igualdad y la Diversidad (Pedagogía).
P22	Sevilla	Online (Google Meet)	Mujer	3 años	Contrato Postdoctoral	Psicología Evolutiva y de la Educación	Psicología de la Educación (Grado en Magisterio de Educación Primaria).
P23	Jaén	Online (Google Meet)	Mujer	7 años	Contratada Doctora	Pedagogía	Sociedad, Familia y Escuela (Grado en Magisterio de Educación Primaria). Educación Social en personas mayores (Grado en Educación Social).

P24	Jaén	Online (Google Meet)	Hombre	22 años	Titular	Método de Investigación y Diagnóstico en Educación	de	Método de Investigación en Educación Social (Grado en Educación Social).
P25	Cádiz	Online (Google Meet)	Mujer	12 años	Ayudante Doctora	Derecho del Trabajo Seguridad Social	del y	Investigación, Diagnóstico y Evaluación I y II, asignatura anual. (Grado en Trabajo Social) Habilidades sociales y de la comunicación (Grado en Trabajo Social). Diálogo de civilizaciones (Máster en Cultura de Paz).

3.4 Instrumento de recogida de información y procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de datos, siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994), se construyó un sistema de categorías y códigos (*véase en el Anexo 4*) que permitió organizar y comparar toda la información. Con el fin de facilitar el proceso de análisis se recurrió al programa informático Atlas Ti. 22

En la recogida de información se utilizó la metodología cualitativa, para ello se empleó como instrumento la entrevista semiestructurada, procurando que esta estrategia fuese fidedigna. Consta de un total de 21 cuestiones sobre las percepciones psicopedagógicas del docente universitario sobre la inclusión educativa en el escenario universitario. Este instrumento ha sido validado por expertos y expertas pertenecientes al Grupo de Investigación de Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo, IdEi (HUM-1009). Para ello, estos profesionales se apoyaron mutuamente para que el instrumento fuese lo más fidedigno posible. Es necesaria la realización de este proceso, debido a los avances que ha habido en el campo de la educación inclusiva en el escenario universitario (De la Cruz & Gordillo, 2020).

Por último, entre las cuestiones éticas de esta investigación se garantizó que la información fuera tratada de manera confidencial y anónima. Además, se les informó que en caso de decidir no continuar participar en el estudio, sus datos no se considerarían para el análisis y serían eliminados.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Resultados cualitativos

Una vez que se analizadas las entrevistas, se procede a explicar las dimensiones, categorías y códigos, ya que sirven como evidencias científicas para este TFM.

Tabla 2

Dimensiones, categorías y códigos

Dimensiones	Categorías y códigos
Inclusión Educativa	Concepción de la Educación Inclusiva y la atención a la diversidad (CEIAD)
	Alumnado con diversidad funcional (ADF)
Profesorado y Educación Inclusiva	Sensibilidad del profesorado por la docencia (SPD)
	Universidad inclusiva (UI)
Metodologías innovadoras e inclusivas	Metodología y Didáctica (MD)
	Formación (F)

Nota: Elaboración propia.

La dimensión “Inclusión Educativa” está estrechamente relacionada con la Concepción de la Educación inclusiva y la atención a la diversidad, vinculándose con las percepciones y las creencias que tiene el profesorado acerca de en qué consiste la inclusión. Para ello, se deben tener en consideración las destrezas y habilidades del alumnado con diversidad funcional, debido a que todas las personas tienen la capacidad de aprender. Algunos docentes hacen adaptaciones curriculares y otros no, dependiendo del caso de que se trate.

Con respecto a la dimensión “Profesorado y Educación Inclusiva” se refleja la sensibilidad del profesorado por la docencia, muchos de ellos reconsideran su manera de enseñar para que el alumnado adquiera el aprendizaje para llegar a ser autónomo e independiente. Asimismo, es fundamental que haya una buena coordinación entre el

profesorado para comunicar sobre sus Buenas Prácticas en el aula para a posteriori aplicarlo también con el alumnado con diversidad funcional.

La dimensión “Metodologías innovadoras e inclusivas” está enfocada en que el profesorado ha aplicado diversas metodologías como la del Flipped Classroom o Aula inversa para que el alumnado tenga un aprendizaje significativo. También, hay que reflexionar sobre la época de la Covid-19, donde los docentes tuvieron que adaptar su material en distintos formatos para que fuese accesible para todo el alumnado. Otro aspecto a considerar son los recursos que se han empleado, recursos didácticos, cómo hacer la letra más grande, permitir el uso del ordenador, traductores etc. y los recursos humanos como personas cercanas al estudiante con diversidad funcional y los intérpretes. Por último, es clave que el profesorado se forme en esta temática de la inclusión educativa para hacer frente a cualquier adversidad que se le presente. Si es posible sería conveniente que se formasen en el DUA, debido a que más allá de la educación inclusiva, no es necesario hacer una adaptación curricular. En esta línea, el currículum es para todos y todas.

Los relatos de los distintos docentes de las universidades andaluzas son anónimos y están codificados para garantizar la confidencialidad de esta investigación. En cada discurso se ha incluido la categoría profesional y el género de cada uno de los participantes.

En el análisis de las transcripciones de las distintas entrevistas se utilizó el software Atlas.Ti 22. La realización de la categorización se ha hecho de manera rigurosa e independiente en cada una de las entrevistas. Por lo tanto, se ha elaborado un sistema de categorías deductivas que revelan las concepciones psicopedagógicas del profesorado en el escenario universitario.

Cuando se realizó el análisis de cada una de las entrevistas realizadas, se construyó una nube de palabras tal y como se demuestra en la *figura 1*. Se puede apreciar que los conceptos más frecuentes son “alumno”, “diversidad”, “Universidad”, “persona”, “clase”, “tipo”, “grupo”, “servicio”, “ejemplo”, “profesor”, “necesidad”, “atención”, “formación, etc. (véase en la *tabla 3*).

Figura 1

Nube de palabras de los 25 docentes de las distintas Facultades de Ciencias de la Educación de la comunidad andaluza



Nota: Elaboración propia.

Tabla 3

Frecuencia de palabras de la nube de palabras de los 25 docentes de las distintas Facultades de Ciencias de la Educación de la comunidad andaluza

Palabras	Frecuencia de palabras
Alumno	337
Diversidad	242
Universidad	190
Persona	142
Clase	138
Tipo	115
Grupo	105
Servicio	92
Ejemplo	91
Profesor	85
Necesidad	86
Atención	81
Formación	68

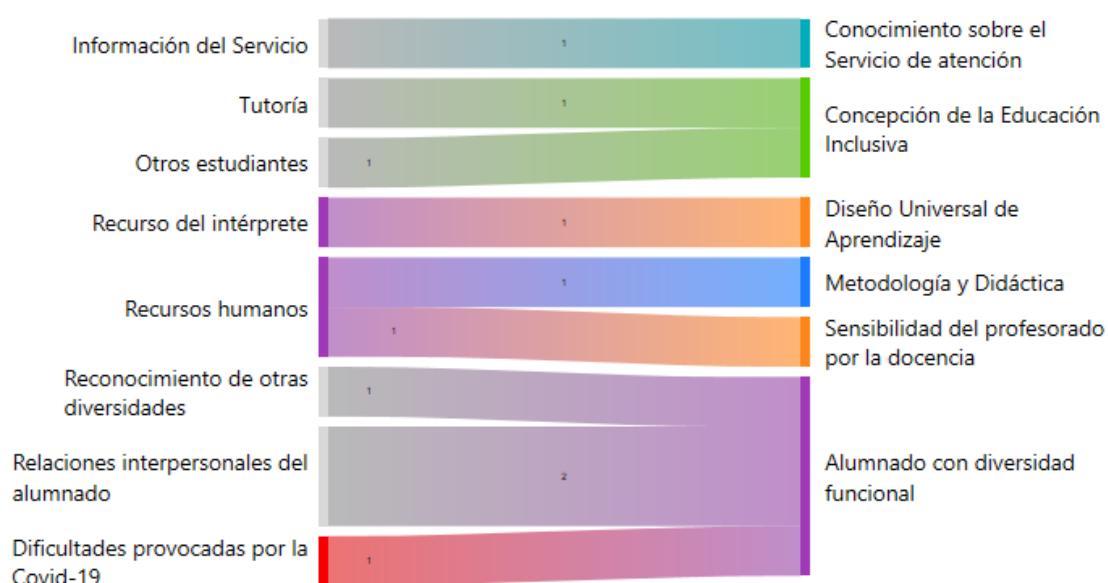
Nota: Elaboración propia.

El software Atlas.Ti 22 tiene como nueva funcionalidad la realización del diagrama de *Sankey*. Es una tabla de contenidos que correlaciona distintos aspectos,

combina tanto dimensiones como categorías, especificando los fragmentos de los distintos participantes. Como se puede comprobar el diagrama presenta una anchura que es proporcional a las dimensiones y categorías de esta investigación. Se puede contemplar que la representación gráfica es unidireccional y horizontal (García, 2021).

Figura 2

Diagrama de Sankey



Nota: Elaboración propia.

Una vez que se ha realizado el gráfico del *Sankey*, se procede a profundizar sobre el mismo, ya que existen diversas relaciones entre las distintas categorías, generándose múltiples combinaciones entre ellas.

Tabla 4

Análisis de Sankey

Docentes	Categorías	Códigos	Fragmentos
Profesora 18 (UJA)	Conocimiento sobre el Servicio de atención a la diversidad/ Información sobre el Servicio	CSAD/IS	“los alumnos que tienen diversidad funcional, porque tienen que entregar los papeles, y además allí se les hace, cuando entran una evaluación psicopedagógica, para tener el informe, pero el resto no” CSAD (18:69) “pero es verdad, que así, como de difusión, a mí me hayan llegado en la institución, o me hayan dicho, se tiene esto o no. Es un problema, la falta de difusión es

			un problema” IS (18:70)
Profesora 18 (UJA)	Concepción de la educación inclusiva y la atención a la diversidad / Tutoría/ Otros estudiantes	CEIAD/TT/ OE	<p>“entonces, bajo ese pensamiento de inclusión educativa, que yo tengo, pues, no es que falte un camino enorme por recorrer, es que es un cambio de paradigma, directamente, tal y como está hoy la inclusión educativa” CEIAD (18:81)</p> <p>“yo he estado horas en tutoría, porque a mí me vienen de psicóloga, de asesora, de todo, porque veo realmente bloqueo, qué es por historias de vida. Y dices tú, si tú lo que necesitas, tú en dos semanas que vengas una hora a hablar conmigo, que alguien te escuche” TT (18:80)</p> <p>“después una se entera de la historia de su vida, y te dice, no es que mi madre me abandonó, y he estado durante 17 años en un centro de menores, se me pone hasta el e vello de punta. Y dices: y a ti, te consideran como un alumno normal, tú, lo que tienes, es un trauma como los tenemos todos, que todos tenemos nuestros traumas OE (18:79)</p>
Profesor 1 (UMA)	Sensibilidad del profesorado por la docencia/	SPD	“hace que tenga más valor el aula y la enseñanza y sus aportaciones son bastante mejor para hacernos más sensibles, mejores personas” (1:5)
Profesora 22 (US)	Metodología y Didáctica/ Recursos Humanos	MD RH	<p>“el año pasado daba las explicaciones, siempre con un ojo, mirando a ver, porque en principio, como no tenían ninguna parte, que les afectará a la atención, o a la memoria y demás” (22:26)</p> <p>“me dijo que no era necesario, que tenía una compañera, que les estaba ayudando que era muy amable y tal” (22:26)</p>
Profesor 14 (UCO)	Universidad inclusiva/ Publicaciones	UI/PB	“es verdad que cuando nos salimos de este entorno educativo, dentro de la universidad, dentro de las áreas, fuera de las áreas educativas, sí que se nota, que otros campos son muchísimo menos sensibles” (14:15)
Profesora 18 (UJA)	Diseño Universal de Aprendizaje/ Recurso del intérprete	DUA/RI	“la intérprete va a estar en primera fila, vosotros me veis mejor, y si yo tengo que acercarme, no tengo que estar subiendo escaleras” (18:48)
Profesor 4 (UCA)	Alumnado con diversidad funcional/ Reconocimiento	ADF/RD	“entonces, por un lado, la persona sensible, por otro la motórica, y también un tiempo, para cada diversidad sexual. También se está evidenciando bastante, y hay personas, que lo hacen público, no tienen pudor y eso” (4:34)

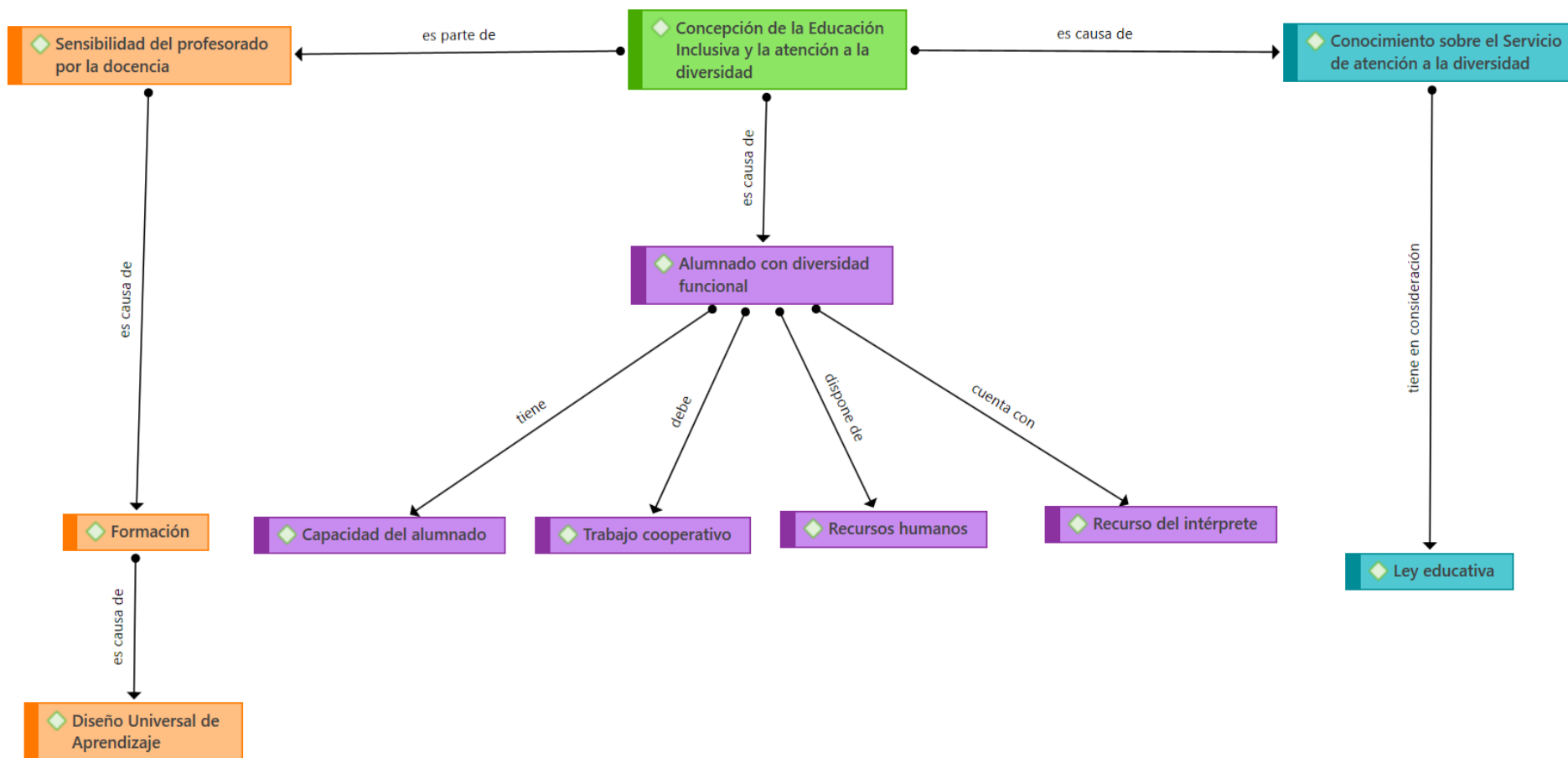
Profesora 18 (UJA)	de otras diversidades/ Relaciones interpersonales del alumnado/	RIA	“entonces, vamos probando, les dejo que que se modifiquen los grupos, si tienen algún tipo de problemas. Los de Segundo ya vienen modificados de antes, si han tenido problemas, se van cambiando” (18:36)
	Dificultades provocadas por la Covid-19	DC-19	“aún así, después de dos años de pandemia de confinamiento” (18:15)

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se desarrolla la red semántica de la categoría “Concepción de la Educación Inclusiva y la atención a la diversidad” como apartado principal, donde se asocian las distintas categorías de la Sensibilidad del profesorado por la docencia, conllevando a una formación inclusiva y replanteándose en el DUA. Aparte, se debe tener en consideración al alumnado con diversidad funcional, quien tiene la capacidad para hacer un trabajo cooperativo con sus compañeros y compañeras. Muchos de ellos, necesitan recursos humanos como personas de apoyo y el intérprete que también debería estar dentro de recursos humanos, pero dada su importancia se pretende explicarlo también por separado. Para que haya una Concepción de la Educación inclusiva y la atención a la diversidad en el contexto universitario, el profesorado precisa saber que existe el Servicio de atención a la diversidad, el cual respeta la Ley educativa de la Universidad para que todos los estudiantes sin excepción tengan las mismas oportunidades y posibilidades de hacer sus carreras universitarias con éxito para una posterior inserción sociolaboral.

Figura 3

Red semántica de la categoría “Concepción de la Educación Inclusiva y la atención a la diversidad”



Nota: Elaboración propia.

En esta investigación se hace una interpretación de la red semántica. En la categoría “Concepción de la Educación Inclusiva y la atención a la diversidad” cabe mencionar que la mayoría del profesorado considera que es necesario prestar atención a esta cuestión en las aulas universitarias, debido a la heterogeneidad que existe, proporcionando recursos didácticos favorables hacia la educación inclusiva. No solo es una cuestión propia del alumnado con diversidad funcional, pues también se deben considerar otros aspectos como la etnia, el origen de procedencia, la religión. De hecho algunos de los docentes entrevistados hacen énfasis en su labor con la Educación Intercultural, la cual está estrechamente ligada a la inclusión educativa.

Profesora 8 (UAL). La inclusión, en el ámbito educativo básicamente, es atender a todas las personas, procurar una educación, dirigida a todas las personas, que acceden a las aulas. (CEIA)

Profesor 12 (UPO). Básicamente, desde el punto de vista que yo la he utilizado, es pues buscar aquellos elementos posibles, que puedan mejorar la inclusión social, del distinto alumnado, tanto en la educación formal, como no formal en el ámbito, o en cualquier ámbito educativo. (CEIA)

En esta línea argumental, el profesorado quiere impartir una docencia de calidad a todas las personas para que tengan un buen acceso hacia el aprendizaje. Pero no se debe olvidar que a pesar de que la inclusión educativa haya dado algunos pasos, todavía queda un largo camino por recorrer, ya que no todos los docentes cuentan con la información suficiente, ni la adecuada formación para abordarla en sus aulas.

Profesor 4 (UCA) Estamos haciendo un buen trabajo, y, sobre todo, estamos siendo muy sensibles, muy respetuosos, y en vez de mirar para el lado, miramos para adelante, y al frente a un lado, a otro y para atrás también, o sea que creo que estamos en la buena dirección. (SDP)

Profesor 19 (US). Yo creo, que, si hay una gran concienciación al respecto, pero bueno, es como digo yo, esto va por barrios, es decir cada persona es un mundo, cada profesor es más o menos cercano, o más o menos sensible, a este tipo de dificultad, lo mismo, que, a otras muchas cosas, de la vida. (SDP)

En relación con la categoría “sensibilidad del profesorado por la docencia” se aprecia que el profesorado universitario está muy concienciado con el alumnado con diversidad funcional. Además, es respetuoso con ello estableciendo relaciones interpersonales, inculcando también la confianza para que cuenten las dificultades que tengan en el desarrollo del curso académico. Sin embargo, algunos docentes son más cercanos y sensibles que otros, debido a sus vivencias y experiencias personales.

La sensibilidad del profesorado da paso a la categoría de “Formación” para dar una mejor respuesta al alumnado con diversidad funcional.

Profesora 20 (UHU). En esas facultades, yo creo que dan un tema de formación, más fuerte, más amplio, orientaciones, planteamientos, cuando tienen personas con limitaciones funcionales, me parece que en ese tema queda mucho que hacer, sobre todo en esas facultades. (FO)

Profesora 7 (UPO). Y sin embargo cuando llegamos al profesorado de la educación superior de las universidades, no se les pide, no se solicita que tengan esta formación en poder adaptar el currículum a las necesidades del alumnado. (FO)

Es cierto que las Facultades de Ciencias de la Educación tienen una actitud más favorable hacia la inclusión educativa. Pero no todos los docentes disponen de una buena formación inicial cuando llegan por primera vez a la Universidad ya que no saben cómo adaptar el currículum para que sea accesible para todos y todas. No obstante, hay que reflexionar sobre cómo está la situación en las Facultades de Derecho y de Ingeniería. Parece ser que se les brinda una formación adecuada, ofreciéndoles orientaciones para cuando estén con el alumnado con diversidad funcional.

Esa formación de la que se ha hablado antes, debe pensar en ir más allá de la inclusión educativa con la categoría “Diseño Universal de Aprendizaje”.

Profesora 17 (UCO). No sé muy bien lo qué es, le voy a confesar, entonces, no lo sé. (DUA)

Profesora 18 (UJA). Sí, el DUA, de toda la vida, a eso se le llama de formación profesional. Como nosotros en la carrera hacíamos todo, adaptado a todo, que lo pudiesen utilizar tanto personas con algún tipo de diversidad funcional, como el resto. (DUA)

Por un lado, existen algunos docentes de esta investigación que desconocían por completo el término DUA. Tal vez sea porque es un término reciente o porque no están muy familiarizados. Por otro lado, hay profesorado que lo conoce perfectamente, explicitando la siguiente expresión: “sí, el DUA de toda la vida”. Se aprecia que la formación que recibieron fue la adecuada, debido a que lo vieron cuando estaban estudiando algunas carreras, ya que se les preparaba para hacer adaptaciones destinadas no solo a aquellas personas que tengan diversidad funcional, sino para todos y todas.

Una vez que se ha realizado un análisis exhaustivo de las categorías anteriores, se procede a narrar la categoría del protagonista de este estudio que es la del “alumnado con diversidad funcional”.

Profesor 1 (UMA). Bueno yo, ahí puedo opinar sobre mí mismo, yo ahora mismo acabo de tener clase y tengo varios alumnos con diversidad. Tengo una chica que tiene esclerosis múltiple, otra que tiene parálisis cerebral, la cual viene con su silla eléctrica y otros diversos trastornos, síntomas de Asperger, etc. Yo por mi parte a mí me encanta, ya que a las clases les enriquece ese tipo de alumnado. (ADF)

Profesora 15 (UCA). Este año tengo una alumna, que tiene una pérdida auditiva del 80%, con lo cual, la primera parte del curso ha sido muy complicada, por el tema, de que yo tenía que usar mascarilla. (ADF)

Se puede apreciar la sensibilidad tan grande que tiene el profesorado universitario, tienen estudiantes con esclerosis múltiple, parálisis cerebral, diversos trastornos, Asperger, diversidad funcional auditiva, etc. Ellos consideran que estos estudiantes son muy importantes en sus aulas, debido a que enriquecen a todo el grupo de clase. Es esencial que se expliquen también las dificultades acarreadas por la Covid-19 debido al uso de las mascarillas, impidiendo el aprendizaje a los estudiantes con diversidad funcional auditiva por la imposibilidad de hacer una lectura labiofacial.

Otra categoría que está estrechamente relacionada con el alumnado con diversidad funcional es la “capacidad del alumnado”.

Profesora 3 (UGR). Es decir, de diferentes funcionamientos, de lo que son procesos cognitivos, procesos emocionales, etc. (CA)

Profesor 14 (UCO). Es un maestro que quería formar a los niños en el ámbito físico y lo está haciendo genial, de hecho, es nadador y ha estado ganando medallas a nivel nacional. (CA)

Estos estudiantes muestran una gran inteligencia debido al funcionamiento que hacen en los procesos cognitivos y emocionales. A través de ello y a pesar de las dificultades que les impone la sociedad consiguen salir fortalecidos, logrando su sueño de ser maestros. En este sentido, esa resiliencia por afrontar las adversidades de la vida origina su desempeño por lograr todo aquello que se proponga.

La capacidad del alumnado se vincula con la categoría “trabajo cooperativo”, consiste en que todos los estudiantes trabajen de manera cooperativa una determinada

temática. Pero se debe prestar atención a que todos y todas participen, ya que algunos suelen dar toda la responsabilidad a algunos miembros del grupo.

Profesor 9 (UPO). En principio, mi idea es siempre que todos los estudiantes participen en grupo, y estar atento si algún estudiante no participa. (TC)

Profesora 11 (UHU). He hablado con él, y le he dicho, que, si no colabora, o no se hace responsable, tiene que hacer el trabajo solo. Pero si, se compromete a colaborar, por supuesto, que sí lo íntegro en algún grupo. (TC)

Existen situaciones en que los estudiantes no cooperan en el trabajo cooperativo. Por lo que el profesorado debe hablarlo con la persona en cuestión para que cambie su mentalidad y decida participar de manera activa al igual que sus compañeros y compañeras.

En el trabajo cooperativo se requiere pensar en la categoría de “Recursos Humanos”, algunos estudiantes con diversidad funcional precisan de personas que les ayuden en su trayectoria académica.

Profesora 13 (UAL). No, porque la alumna que teníamos, que era sordomuda, el problema es que no hablaba, pero tenía una persona que la acompañaba. (RH)

Profesora 22 (US). Me dijo, que no era necesario, que tenía una compañera, que le estaba ayudando, que era muy amable y tal. (RH)

Frecuentemente, el profesorado pregunta a estos estudiantes si precisan de alguna ayuda específica, teniendo a una persona que les apoye pueden superar el curso sin grandes dificultades. Así que no necesitan proporcionarles ningún recurso adicional, debido a que son capaces de seguir las lecciones de clase sin dificultades.

Con respecto a la categoría “Recurso del intérprete”, aunque también se pueda englobar en recursos humanos, se pone de manera independiente dada la gran labor que desempeña con el alumnado con diversidad funcional auditiva.

Profesor 6 (UAL). Cuando tenemos alguien con dificultades auditivas, y necesita de un intérprete de lengua de signos en clase, pues evidentemente, eso es mucho más visual. (RI)

Profesora 21 (UGR). Supuso varias problemáticas, pero no era por la comunicación, entre el alumno y yo, si no, porque hacía falta un intérprete, que tenía unos horarios, que no compatibilizaban. (RI)

La figura del intérprete es esencial para el alumnado con diversidad funcional auditiva. Por ejemplo: el alumnado con diversidad funcional auditiva requiere tener un intérprete para comprender las lecciones magistrales impartidas por el docente universitario. En suma, existen complicaciones como la incompatibilidad de horario de los intérpretes, provocando problemas esenciales entre el estudiante y el docente.

De todas maneras, las distintas Facultades de Ciencias de la Educación cuentan con el inestimable apoyo de los servicios. Así que se debe aclarar la categoría “Conocimiento sobre el Servicio de atención a la diversidad”.

Profesora 2 (UMA). Su TFM derivó, de ese servicio de atención a la diversidad y la verdad, es que me gustó muchísimo, y me encantó ver la cantidad de actividades, y de cosas que tienen, y luego conozco también a la persona que lo lleva. (CSAD)

Profesora 25 (UCA). A mí, me ayudó mucho en el caso de cuando trabajaba en la Universidad Pablo de Olavide, y tuve a este alumno con síndrome de Asperger, me ayudó mucho el Servicio de Atención a la Diversidad. (CSAD)

El profesorado lo conoce por haber hecho alguna investigación en el mismo junto a un estudiante, averiguando qué actividades didácticas llevan a cabo. También alaban la espléndida labor que realizan, debido a la información que proporciona al profesorado cuando tiene un estudiante con diversidad funcional.

Asimismo, es fundamental que el profesorado universitario tenga constancia de la Ley educativa que respalda los derechos del alumnado con diversidad funcional.

Profesor 5 (UGR). Si no que utiliza una normativa que se utiliza para todos por igual. (LE)

Profesora 11 (UHU). Entonces, no quiero que esto, sea solamente por iniciativa personal, sino, que debería regirse, por una normativa y una legislación, que protegiera a estos alumnos, para que no se tuviera que hacer a nivel particular. (LE)

Muchos docentes conocen la normativa que apoya al estudiante con diversidad funcional. Pero otros que ni siquiera saben de su existencia, apoyan su relevancia para proteger a estos estudiantes. Es indispensable que en la formación se hable sobre esta temática, dada su importancia.

PARTE III: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En este TFM se pone de relieve la importancia de las percepciones psicopedagógicas sobre la inclusión educativa en el escenario universitario a nivel andaluz. En este sentido, se replantea la formación inicial del docente, los orientadores y los psicopedagogos en un marco de interdisciplinariedad y pensamiento crítico para ofrecer una educación de calidad al alumnado.

Es preferible declinarse por el modelo inclusivo, la sociedad reconoce la diferencia como un elemento enriquecedor, debido a que todas las personas pueden participar sin imponer restricciones. Werner y Holler (2019) puntualizan que la inclusión educativa consiste en que las personas deben tomar sus propias decisiones, las cuales tienen consecuencias.

Uno de los problemas existentes en la Universidad es que muchas personas con diversidad funcional no logran acceder a la misma, porque han tenido muchos inconvenientes en otras etapas académicas como en Secundaria o Bachillerato. No obstante, siguen persistiendo las barreras arquitectónicas, aunque las que más preocupan son las mentales y actitudinales. El alumnado precisa de apoyo por parte de sus amistades, familiares, profesores y los servicios de atención a la discapacidad, fomentando la inclusión educativa y evitando el abandono o fracaso académico (Llorent-García & López-Azuaga, 2013).

Leiva y Gómez (2015) subrayan que el profesorado debe desarrollar un currículum para todos, por lo que debe formarse más en contenidos de inclusión. Los profesores de Universidad deben tener la obligación de poseer una buena formación, ya que a su vez deben preparar a los futuros profesores. Por ello, han de ser un buen referente, no solo impartiendo la materia correspondiente, sino también con su forma de ser y de actuar con todo el alumnado. No se debe olvidar que los docentes deben ser flexibles, democráticos y adaptarse a la situación personal del alumnado. No todos lo hacen así, llegando a tomar medidas injustas con el alumnado mediante el suspenso, provocando el malestar emocional y el replanteamiento del abandono universitario.

Algunos docentes no saben cómo enseñar en el aula universitaria al alumnado con diversidad funcional sensorial visual, auditiva, intelectual, motórica o con dificultades académicas. Esto es debido a los estigmas sociales que existen acerca de este colectivo. En el siglo XXI, los docentes deben tener una actitud de participación en las cuestiones planteadas por el profesorado, respetando y tolerando las opiniones expresadas, al igual que las vivencias de sus compañeros y compañeras. Un aspecto de interés es que se realicen investigaciones en cada una de las universidades para cerciorarse de si existe la inclusión y saber qué Universidad la aplica mejor en la práctica, siendo un referente para otras. Se resalta que la Universidad de Málaga ha sido un gran ejemplo para muchas universidades, debido a su práctica pedagógica (Fernández-Fernández et al., 2016).

Moriña y Perera (2016) indican que la Universidad es un espacio privilegiado, donde se forman ciudadanos con unas determinadas competencias profesionales. Se pone de relieve que la Universidad ha tomado una serie de medidas inclusivas como en el caso de un currículum para todos, realizar determinadas adaptaciones en el Grado o Posgrado y ofrecer ayudas técnicas. Esto hace que sea más accesible, ya que hay un compromiso con la enseñanza de calidad para todo el alumnado. Además, de las cuestiones académicas, es indispensable que los estudiantes tengan un sentimiento de pertenencia a la Universidad, demostrándoles que sus opiniones y reflexiones son importantes para mejorar el mundo universitario en cuanto a la inclusión.

Igualmente, se intenta que el alumnado sea el protagonista, teniendo un papel activo dentro del aula. Por ende, el profesorado debe conocer prácticas, estrategias y recursos pedagógicos con la intención de evitar la monotonía consiguiendo que el alumnado asimile los conocimientos, disfrutando de cada una de las lecciones magistrales. Frecuentemente, se emplea la conferencia tradicional, esto conlleva a que el estudiante se distraiga. Por tanto, hay que pensar en otras alternativas como las conferencias interactivas, las cuales fomentan el pensamiento crítico, debido a que el alumnado se involucra activamente (Mukorera & Nyatanga, 2017).

El profesorado tiene un papel relevante en cuanto al alumnado, concretamente con el de diversidad funcional y cultural. Deben revisar sus prácticas docentes, de ellas depende que el alumnado permanezca en la Universidad. Hoy, al profesorado se le demanda que tenga en cuenta los estilos de enseñanza y aprendizaje para que el alumnado adquiera las competencias que demanda la sociedad. La formación no solo puede ser en un momento puntual, sino que tiene que realizarse permanentemente, pues nos centramos en un contexto inclusivo (Moriña et al., 2018).

Como plantean Turki et al. (2018) las dificultades que presenta el alumnado son un reto que el profesorado de Universidad debe afrontar con éxito. Los docentes educan en diversidad, lo cual significa que deben tener desarrolladas unas determinadas competencias, habilidades y destrezas. Por ese motivo, deben proponer dentro de su clase una gran variedad de actividades para que todos los discentes puedan participar. Por todo lo argumentado anteriormente, es primordial mejorar la accesibilidad, la motivación y por ende, promover activamente el diseño universal de aprendizaje, tanto a nivel metodológico como evaluativo. El aprendizaje debe llegar de manera equitativa a todo el alumnado (Espada et al., 2019).

CAPÍTULO 6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Al considerarse este trabajo académico un TFM tiene como limitaciones la muestra de estudio que son 25 entrevistas, siendo 16 mujeres y 9 hombres.

He de comentar que no ha sido tarea fácil cuadrar el horario para hacer las entrevistas con los docentes de otras Facultades. No obstante, algunos de ellos no han podido hacerla por motivos personales, limitando la muestra de estudio.

El objetivo era aplicar la metodología cualitativa, haciendo entrevistas semiestructuradas ad hoc y no se ha utilizado la metodología cuantitativa que tal vez hubiese dado un aporte de gran interés. Un aspecto en el que se debe incidir es que no todos los docentes conocen el Servicio de atención a la diversidad, limitando la ayuda y

los recursos materiales y humanos al alumnado con diversidad funcional. Por lo que sería interesante, conocer con más profundidad mediante una entrevista los distintos Servicios de atención a la discapacidad de las distintas universidades de la comunidad andaluza.

CAPÍTULO 7. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Comienzo con la frase de García (2000, p.23): “todo final es en realidad un inicio”. He procurado que este TFM tenga unos datos fidedignos para sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la situación del alumnado con diversidad funcional.

Debido al tiempo, pensé en hacer solo transcripciones de las 25 entrevistas, pero como pretendo ser una buena investigadora me he atrevido a analizarlas con el software Atlas.Ti 22. En el momento en que hice un análisis riguroso de los datos cualitativos, procedo a narrar las posibles líneas de investigación que se pueden realizar en un futuro, como por ejemplo profundizar sobre el funcionamiento de los distintos Servicios de atención a la discapacidad y los Servicios de Orientación. Me he decantado por hacer un estudio del profesorado en las Facultades de Ciencias de la Educación, pero sería interesante conocer las percepciones y las concepciones psicopedagógicas del profesorado de otras ramas como Derecho, Filosofía y Letras, Ingeniería, entre otras.

No se debe olvidar al auténtico protagonista, estaría muy bien escuchar las voces del alumnado con diversidad funcional que sean ellos y ellas quienes relaten en qué situación se encuentran, cómo les atiende el profesorado y cómo actúa el compañero o compañera con ellos y ellas. Para ello, se pueden hacer entrevistas semiestructuradas ad hoc o hacer grupos focales de ocho o diez personas. Otras temáticas de gran relevancia son conocer las otras etapas educativas académicas. Según las entrevistas realizadas un dato que han aportado es que en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria la atención es más favorable que en la propia Universidad. Al mismo tiempo sería interesante hacer entrevistas a los orientadores, orientadoras, psicopedagogos y psicopedagogas para analizar sus tareas educativas desde una perspectiva psicopedagógica.

Aparte de lo mencionado anteriormente, es necesario incidir en los aspectos éticos y morales que se adquieren mediante la inclusión social y universitaria del alumnado con diversidad funcional que tiene el derecho de seguir creciendo y formándose para mejorar en su integridad personal y profesional. Otra cuestión de gran relevancia es la neurodiversidad, siendo clave en la realidad universitaria que debe estar presente conjuntamente con la prevención de todas las problemáticas existentes. Además, se debe hacer énfasis en las metodologías eminentemente inclusivas para favorecer la cohesión, la resiliencia y el empoderamiento de las personas con diversidad funcional.

PARTE IV: REFLEXIÓN CRÍTICA

CAPÍTULO 8. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS ADQUIRIDOS

Para finalizar la realización de este TFM, quiero hacer una reflexión sobre el procedimiento de aprendizaje que he llevado a cabo. Empiezo aclarando que quería hacer el Máster en Psicopedagogía cuando finalicé la Diplomatura de Magisterio en Educación Especial en el año 2011. Al no existir, decidí especializarme en el Grado en Logopedia. Como me llamaba la atención la investigación hice el Máster en Cultura de Paz con la intención de acceder al Doctorado. Una vez que lo finalicé junto con los directores de tesis J. Francisco Guerrero y Juan Leiva, me animaron a hacerlo y sinceramente se lo agradezco, ya que he adquirido una capacidad crítica, la cual me ha venido bien para hacer los trabajos académicos del Máster.

Aprecio que la formación que me ha ofrecido el Máster en Psicopedagogía ha sido acorde a mis intereses, ya que aplico conocimientos didácticos de las distintas asignaturas en mis clases de la Universidad. Entonces, se puede afirmar que este Máster ha cumplido con mis expectativas, dado que he adquirido competencias personales y profesionales.

He seleccionado este Máster, porque tenía ilusión de hacerlo hace once años. En esta línea, mi implicación ha sido considerable. Siempre he realizado las actividades que el profesorado me ha propuesto, he participado en todas las clases expresando mi opinión, me he involucrado enormemente en los trabajos cooperativos, he estudiado todo lo que he podido, etc. Todo lo mencionado anteriormente es esencial para mí, ya que debo tener esta información para impartir una docencia de calidad en el contexto universitario.

Reconozco que cuando comencé a realizar los estudios de este Máster desconocía el perfil profesional del psicopedagogo. Cuando he acabado estos estudios me he dado cuenta de la relevancia de la Psicopedagogía, ya que me enriquece como persona y como profesional. Por lo tanto, las asignaturas me han permitido acercarme a esta disciplina, así como conocer con más profundidad la orientación. Sin embargo, pretendo hacer un análisis de cada una de las asignaturas que he cursado, valorando el buen hacer del profesorado. Primero me enfocaré en las asignaturas troncales, luego en las optativas del

Itinerario de Orientación Escolar, mi perfil al ser profesionalizante me dio la oportunidad de hacer el Practicum en un gabinete psicopedagógico y el TFM con índole de investigación.

Las asignaturas que tienen una vinculación estrecha con la Psicopedagogía han sido la de *Orientación e intervención psicoeducativa*, *Procesos de orientación y asesoramiento psicopedagógico* y *Educación Inclusiva y atención a la diversidad*. Admito que al principio estaba perdida y me costaba seguir el ritmo de las clases. Pero a medida que iba pasando el tiempo, comprendía los contenidos impartidos por las docentes.

Empiezo con la asignatura de *Orientación e intervención psicoeducativa* conocí al autor Bisquerra, quien es un referente en el mundo de la orientación. Considero que las prácticas que nos mandaban eran muy acertadas, ya que de esta manera reforzábamos los contenidos vistos en clase. Fue interesante realizar un trabajo cooperativo sobre una determinada dificultad, donde se analizaron las distintas dimensiones con las que se puede evaluar a la persona, qué instrumentos útiles se pueden aplicar en la evaluación y los planes o procedimientos que se deben tener en consideración.

Considero que la asignatura de *Procesos de orientación y asesoramiento pedagógico* es una de las asignaturas claves del Máster en Psicopedagogía, pues nos adentramos en los orígenes de la orientación, su naturaleza y características. Al ser una asignatura tan importante, decidí ver el video de la Noche Europea de los Investigadores en el cual participaba la propia profesora, aunque no se propusiera ver en clase. Además, fue muy acertado que expusiera sus casos reales para que se conociera la realidad de la orientadora. Algo que me llama la atención es que con lo importante que es esta profesión, haya tan pocos profesionales para tantos estudiantes.

La asignatura de *Escuela Inclusiva y Atención a la diversidad*, debido a que soy una enamorada de la inclusión educativa e incluso tuve la suerte de hacer un Doctorado sobre esta temática junto al profesor Juan José Leiva Olivencia a quien le agradezco su paciencia y acompañamiento. Asimismo, la asignatura ha estado muy bien enfocada, pues los docentes nos recomendaban hacer lecturas de Echeita y Ainscow (2011), Parrilla

(2002), Sapon-Shevin (2013), López-Melero et al., (2016), Bernal y Gil (2000) y Arnáiz (2012). También invitaron al docente Miguel López Melero, hicimos una asamblea y él muy amablemente nos resolvió algunas dudas, ya que muchos de nosotros queremos llevar a cabo en nuestras aulas el Proyecto Roma.

Otra asignatura de gran relevancia de la que no me quiero olvidar es la de *Innovación educativa en la era digital*. Me agradó la dinámica donde tuvimos que leer un texto sobre el Kahoot y un grupo de alumnado que enviaba una carta a niños de otro país. Esta práctica me hizo reflexionar si soy una docente innovadora o no. Sinceramente, nunca me lo había planteado. Creo que es necesario pensar en ello, dado que pretendo ofrecer una docencia de calidad y que sea fructífera para mi alumnado. Además, fui muy participativa en los debates que proponían y en el Twitter #Innovapsicope.

Sin lugar a dudas, una de las asignaturas donde más hemos trabajado ha sido la de *Intervención Psicológica en contextos educativos para la igualdad y mejora de la convivencia escolar*. Quiero destacar que era el primer año de la docente, pero lo ha hecho estupendamente, ya que nos ha enseñado las pautas sobre cómo intervenir con el alumnado con diversidad funcional. En cuanto al trabajo cooperativo, se realizó uno relacionado con el trastorno de conducta, debido a que se pensó que es una de las problemáticas que se dan con más frecuencia en el aula.

Con respecto a la asignatura de *Asesoramiento familiar para la adaptación escolar: familia y escuela*, tuve una panorámica de los distintos estilos de familias que existen como el autoritario, democrático, pasivo y negligente. Es indispensable que la familia sea democrática y no autoritaria, dado que la persona puede llegar a tener una autoestima baja.

Continuo con la *Evaluación y diagnóstico de necesidades educativas*, al haber estudiado la Diplomatura de Magisterio en Educación Especial me ha sido fácil recordar las enfermedades raras y aprender otras nuevas. Sin embargo, tuve dificultades para aplicar el test WISC-R y WISC-V, los cuales creo que son esenciales conocerlos si se trabaja en el mundo de la orientación educativa.

Siguiendo la misma línea, analizo la asignatura de *Avances del Desarrollo y Aprendizaje*, la cual consiste en comprender los procesos psicológicos para el aprendizaje. Se ha apreciado la importancia de la genética y el ambiente. No me quiero olvidar de autores tan relevantes en psicología como Piaget, Vygotsky o Karmiloff-Smith. Además, las lecturas que se propusieron para los tres seminarios fueron muy acertadas, pues entendí mejor el temario.

Procedo a hablar sobre el segundo cuatrimestre, hice las optativas del itinerario Orientación Escolar, he de confesar que al principio elegí la de Orientación y Diversidad, pero al haber tantos estudiantes no había plazas para mí. Después de haber hecho una reflexión sobre esta situación, estoy contenta de realizar el itinerario de Orientación Escolar, debido a que he aprendido temáticas con las que no estaba muy familiarizada.

La primera es la de Evaluación Educativa de los Aprendizajes, donde la profesora hace una metodología basada en el Proyecto Roma. Al inicio de las sesiones procura conocer nuestros conocimientos previos. Nos mandó como tarea hacer una bibliografía personal vinculándola con la evaluación de cada una de las etapas educativas. En su aula se hacían muchas asambleas, donde debatíamos y posteriormente entre toda la clase determinamos un foco de interés para hacer una investigación. Lamentablemente, no he podido disfrutar de la asignatura tanto como me hubiese gustado, ya que toda la responsabilidad de este trabajo cooperativo recayó en mí. Pero afortunadamente, conozco a la perfección el Proyecto Roma, los pasos a seguir y cuál es el proceso para poner una calificación.

La segunda es *El Maltrato infantil: prevención e intervención en el contexto escolar*. Considero que esta asignatura debería ser troncal, dada su importancia. Desgraciadamente, muchos niños sufren maltrato físico, abandono/negligencia física, maltrato psicológico y abandono psicológico. No solo nos centramos en el maltrato, sino también en el abuso infantil, cuya incidencia en personas con diversidad funcional es 1.75 veces mayor que aquellos que no la manifiestan. En este sentido sugerí en clase la página web de Redime Asociación (n.d), pues hace tiempo hice un curso sobre esta temática.

La tercera es *Currículum y Desarrollo de Competencias*, donde nos hemos centrado en los cambios curriculares que ha habido en la LOMLOE. Principalmente el nuevo cambio es la globalidad curricular, en la cual el profesorado debe tener en cuenta la diversidad de alumnado, es decir, tener en consideración la diversidad funcional y la diversidad cultural. Además, se han incorporado las TIC, pero el docente no tiene un estudiante que sea nativo digital, sino que es un nativo usuario. Por ese motivo, el profesorado debe crear personas críticas y emprendedoras.

La última ha sido *Comunidades de Aprendizaje*, la cual me está aportando mucho, debido a que va un paso más allá de la inclusión educativa. Se debe aclarar que la comunidad de aprendizaje es un proyecto pedagógico e igualitario. En este sentido, la comunidad de aprendizaje es un aprendizaje sin límites, debido a que también pueden participar aquellas familias que tengan dificultades en la lectura y en la escritura. Además, se trabaja la asamblea desde edades muy tempranas, trabajándose el respeto y la confianza. La principal herramienta didáctica es la tertulia dialógica, donde todos y todas tenemos conocimientos y vivencias, las cuales se comparten para enriquecernos todos de todas.

Cuando hice el *Practicum* en el Gabinete Psicopedagógico estaba preocupada porque no sabía si sería capaz de conciliarlo con mi docencia de la Universidad y con las optativas de Evaluación educativa de los aprendizajes y el Maltrato infantil: prevención e intervención en el contexto escolar. Empecé el 2 de marzo y me encantó la experiencia, ya que pude estar en el contexto psicopedagógico, psicológico y logopédico. Además, intervine con muchos niños, siendo mi foco de interés “estrategias psicopedagógicas para la comprensión lectora” con una niña de 8 años. Para mí es primordial, porque si no se comprenden bien los textos, la persona está destinada al fracaso escolar. De ahí la importancia de la prevención con la aplicación del Prolec-R y una intervención personalizada, atendiendo a sus necesidades personales.

El *TFM* al estar vinculado con un proyecto avalado por la DEVA tiene un perfil de investigación y no de profesionalizante. Reitero las gracias a Juan José Leiva Olivencia por volver a estar conmigo en un trabajo académico tan relevante como éste, así como su apoyo y cariño, dándome indicaciones y consejos para que la investigación quede lo

mejor posible. Asimismo, queremos contribuir humildemente a que la inclusión educativa sea una realidad y no una utopía en el contexto universitario a nivel andaluz.

CAPÍTULO 9. REFERENCIAS

- Aguaded, M^a C. (2016). *Los equipos de orientación educativa en España*. Universidad de Huelva.
- Alba, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata, S.L.
- Alcaín, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Alcalá del Olmo, M.J., & Leiva, J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro.
- Alvárez, J.L., & García Cano, M. (2022). *Sociedades diversas, Universidades inclusivas*. En J.L. Álvarez y M. García Cano (Ed.). *Diversidad e inclusión en la Universidad. La vía de la institucionalización*, 17-26. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Álvarez González, M., & Bisquerra, R. (2018). *Orientación educativa*. Woters Kluwer España.
- Amor-Almedina, M.I., & Serrano Rodríguez, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnáiz, P., De Haro, R., & Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La Psicopedagogía escolar. *Diálogos pedagógicos*, 10, 74-98
- Bautista, V., Farzaneh, D., Herrera, G., Marín, I., Martín, I., Martín, S., Sánchez, M., & Téllez, A. (2020). *Escuela inclusiva: el viaje entre ayer y hoy. Una mirada interior*

- personal para transformar la escuela. *International Journal of New Education*, 3(1), 147-170. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.9518>
- Bernal, J.L., & Gil, M.T. (2000). Escuelas aceleradas. Un sueño hecho realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38.
- Bethencourt, J. T., & Cabrera, L. (2012). Inserción laboral y competencias profesionales del psicopedagogo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(1), 475-504. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1509>
- Bisquerra, R. (2008). *Funciones del departamento de orientación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., & Filella, G. (2003). Guidance and mass-media. [Orientación y medios de comunicación]. *Comunicar*, 20, 15-20. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-03>
- Borsani, M. J. (2019). *De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho*. Homo Sapiens Ediciones.
- Cabrera, L., & Bethencourt, J.T. (2010). La Psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(2), 893-914.
- Caparrós, E., García, E., & Sierra, E. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 226-230. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11696>
- Castro, R. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza: estrategias pedagógicas para una educación inclusiva*. RIL editores.
- Cobos, A. (2010). La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. *Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA.
- Cobos, A. (2011). *Profesionales de la Orientación Educativa: bisagras para la interculturalidad*. En A. Cobos (2011). I Jornadas andaluzas de orientación

- educativa. Los retos de la orientación en el s. XXI: Hacia una sociedad inclusiva. Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación en Andalucía.
- Cobos, A. (2022). *Manual de Orientación Educativa. Teoría y práctica de la Psicopedagogía*. Narcea.
- De la Cruz, V., & Gordillo, E. J. (2020). Validación de entrevistas por juicio de expertos en el estudio de la inclusión educativa en el área de lenguas extranjeras. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.710>
- Díez, E., & 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>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho.: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Espada, R.M., Gallego, M. B., & González-Montesino, R.H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Fernández-Faúndez, E. M. (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: Desarrollo y validación de una escala basada en la Teoría de la Conducta Planificada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(1), 199-222. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i44.1944>
- Fernández-Fernández, I.M., Véliz-Briones, V., & Ruiz-Cedeño, A.I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.13>
- García, J.M. (2000). *Diario de Campo (Cuadernos Metodológicos)*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- García, J.M^a (2021). *Análisis de flujos de energía mediante diagramas Sankey para escenarios de transición energética mundial*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/48764/TFG-I-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Isequilla, E., Alcalá del Olmo, M.J., & Leiva, J. (2019). *Procesos de orientación pedagógica y respuestas inclusivas en la universidad*. En J.M., Marín y G, Gómez, M. Ramos y M.N. Campos. *Inclusión, tecnología y sociedad*, (pp.2136-2146). Dykinson.
- Jiménez, D., Sancho, P., & Sánchez, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos educativos: revista de educación*, 23, 125-139. <https://doi.org/10.18172/con.3471>
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Editorial SM.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, núm. 307. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6/con>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. «BOE» núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Leiva Olivencia, J., Castilla, M^aT., Isequilla, E., & Oncina, M^aC. (2015). Orientación, educación personalizada y cultura emprendedora en la universidad: una apuesta por la innovación. *I Seminario Internacional Científico sobre Innovación docente e Investigación Educativa*, 111-121.
- Leiva Olivencia, J., & Gómez Gerdel, M.Á. (2017). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Leiva, J., Isequilla, E., & Matas, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 11-28.
- Llorent García, V.J., & López Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 174-192.

- López-Melero, M., Mancila, I., & Solé, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 49-56.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.
- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141. <https://doi.org/10.3926/jotse.887>
- Luque-Parra, D.L., Luque-Rojas, M.J., Élosegui, E., Casquero, D., & Ilizástigui, L.M. (2019). Estudiantes universitarios con discapacidad. Cuestiones para una reflexión docente en un marco inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 131-151.
- Martínez, A., & Gutiérrez, J.L. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Ciclo Grupo 5 S.L.U.
- McCarthy, S., & Watson, D. (2018). A New Typology: Four Perspectives of School Counselor Involvement with Families. *Journal of School Counseling*, 16(1), 1-41.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Montefiori, V., Tartaglione, F., Schiera, M., & Mannino, G. (2022). Psychopedagogy of Dream. *World Futures*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02604027.2021.2014749>
- Moreu, A.C., & Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la Psicopedagogía: el concepto y el término. *REOP*, 13(1), 17-29. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.13.num.1.2002.11583>
- Moriña, A. (2018). *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad*. Editorial Síntesis.
- Moriña, A., Aguirre, A. & Doménech, A. (2018). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, ¿cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Moriña, A., & Perera, V. H. (2016). ¿ Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 599-614. <https://doi.org/10.21723/riace.v10i5.7914>

- Mukorera, S., & Nyatanga, P. (2017). Students' perceptions of teaching and learning practices: A principal component approach. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(2), 120-138.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Planas, J.A., Cobos, A., & Gutiérrez Crespo, E. (2012). *La orientación profesional y la búsqueda de empleo. Experiencias innovadoras y técnicas de intervención que facilitan la inserción laboral*. Grao.
- Redime Asociación (n.d.). Recuperado de <https://redime.es/> el 3 de mayo de 2022.
- Repetto, E. (2013). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 1: marco conceptual metodológico*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro De Vida Independiente*, 1-8.
- Rosales, F.J. (2020). La importancia del área de Psicopedagogía Laboral en la Universidad Tecnológica General Mariano Escobedo. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 7(14), 1-10.
- Sánchez, S., Díez, E., & Martín, R.Á. (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: revista de educación*, 19, 121-131. <https://doi.org/10.18172/con.2752>
- Sandoval, M., Simon, C., & 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. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Soler, C, Mancila, I., & Payá, M. (2020). *Construyendo espacios de crítica social y pedagógica en la formación inicial del profesorado*. En J.R., Díez, & J.R., Rodríguez. Educación para el bien común hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente, (pp. 370-381). Octaedro.

- Torrejón-Romero, A. (2021). Una vuelta a “La vuelta al mundo”, incorporando Diseño Universal de Aprendizaje. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 201-219. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9420>
- Tourón, J., & Martín, D. (2019). *Aprender y enseñar en la universidad hoy. Guía práctica para profesores*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Turki, A., Alquraini, S., & Shaila M.R. (2018). A Study Examining the Extent of Including Competencies of Inclusive Education in the Preparation of Special Education Teachers in Saudi Universities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(1), 108-122, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1327651>
- Werner, S., & Holler, R. (2019). Attitudes toward guardianship, social work goals, and perspectives of disability among social work students. *Disability and Rehabilitation*, 42(5), 1-10. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1508510>

CAPÍTULO 10. ANEXOS

Anexo 1. Entrevista para el profesorado de las distintas universidades de Andalucía

PREGUNTAS PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LAS DISTINTAS UNIVERSIDADES DE LA COMUNIDAD ANDALUZA

DATOS ACADÉMICOS

Universidad:

Departamento:

Asignaturas impartidas y su correspondiente titulación:

Años de docencia:

Categoría profesional:

PREGUNTAS

Concepción de la Educación Inclusiva y la atención a la diversidad

1. ¿Podría explicarme qué es la inclusión educativa?
2. ¿Cómo aprecia la atención a la diversidad en el contexto universitario?
3. ¿Cree que es visible la neurodiversidad dentro de las aulas universitarias?
4. ¿Desde su experiencia, opina que el profesorado favorece la inclusión educativa en sus aulas?

Alumnado con diversidad funcional

5. ¿Ha tenido o tiene alumnado con diversidad funcional?

En caso afirmativo preguntar:

- 5.1. ¿Podría decirme qué peculiaridades tenía o tiene?
- 5.2. ¿Ha sido necesario hacerle alguna adaptación en el currículum?

Metodología y Didáctica

6. ¿Realiza algún tipo de modificación metodológica cuando hay estudiantes con diversidad funcional?
7. ¿Ha empleado un recurso didáctico que ayude al alumnado con diversidad funcional en el aula?
8. ¿Se ha preocupado por algún tipo de agrupamiento o metodología para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad en el aula universitaria?

Sensibilidad del profesorado por la docencia

9. ¿Por qué decidió dedicarse a la docencia?

Conocimiento sobre el Servicio de atención a la diversidad

10. ¿Conoce el Servicio de Atención a la diversidad funcional?

En caso afirmativo preguntar:

- 10.1. ¿Sabría decirme en qué consiste este Servicio?
 - 10.2. ¿Sabe qué profesionales trabajan en este Servicio?
 - 10.3. ¿Cuál es su valoración sobre este Servicio?
11. ¿Considera que existe la suficiente información acerca de este Servicio?

Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de las distintas universidades

12. ¿Su Decanato realiza actividades teniendo en cuenta la diversidad funcional del alumnado?

Universidad inclusiva

13. ¿Considera que su universidad es inclusiva?
14. ¿Qué aspectos esenciales debería tener su universidad para que todavía fuera más inclusiva?

Formación

15. Entre los cursos de formación que usted hace, ¿hay alguno sobre la inclusión educativa?
16. ¿Ha tenido la oportunidad de formarse en el diseño universal del aprendizaje?

Anexo 2. Informe preliminar sobre el estudio

ENTREVISTA DIRIGIDA AL PROFESORADO DE LA COMUNIDAD ANDALUZA

Somos profesionales del Grupo de Investigación de Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdeI-HUM-1009). Estamos realizando una investigación, titulada: "Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad en las Universidades Andaluzas", financiada por la Universidad de Málaga y aprobada por la DEVA, cuyos responsables son los profesores Juan José Leiva Olivencia y Antonio Matas Terrón.

Se trata de un estudio de investigación sobre la inclusión educativa en el contexto universitario, desarrollado por el Grupo de Investigación de Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdeI. www.idei.uma.es). Para ello, precisamos de tu colaboración en una entrevista, debido a que nos interesa conocer su percepción pedagógica sobre la inclusión educativa en el contexto educativo a nivel de Andalucía, pues nos facilitaría datos de importancia para poner en funcionamiento acciones concretas que mejoren la atención educativa en el contexto educativo. Nos encantaría siempre si es posible hacerle dicha entrevista con una grabadora para poder hacer la posterior transcripción, favoreciendo la fiabilidad de su discurso pedagógico. El documento es privado para el Grupo de Investigación, el cual se utilizará para fines académicos y en ningún caso aparecerá en ninguna base de datos pública.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 3. Calendario de entrevistas para el profesorado universitario de Andalucía

ABRIL 2022

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
		12:30h. P1(UMA)				
25	26	27	28	29	30	
11:00h. P2(UMA)	10:00h. P4 (UCA)		11:00h. P6 (UAL)			
21:00h. P3 (UGR)	12:00h. P5 (UGR)		13:15h. P7 (UPO)			
			19:00h. P8 (UAL)			

MAYO 2022

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
		10:00h. P10 (UHU)	10:30h. P12 (UPO)			
		11:00h. P11 (UHU)	13:00h. P13 (UAL)			
9	10	11	12	13	14	15
12:00h. P14 (UCO)	13:00h. P15 (UCA)	10:30h. P16 (US)	9:00h. P19 (US)			
		12:00h. P17 (UCO)	11:00h. P20 (UHU)			
		16:00h. P18 (UJA)				
16	17	18	19	20	21	22
10:40h. P21 (UGR)	16:45h. P22 (US)					
	17:30h. P23 (UJA)					
23	24	25	26	27	28	29
	12:30h. P24 (UJA)					
30	31					

JUNIO 2022

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
			9:00h. P25 (UCA)			
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Universidad de Málaga 

Universidad de Granada 

Universidad de Cádiz 

Universidad de Almería 

Universidad de Pablo de Olavide 

Universidad de Huelva 

Universidad de Sevilla 

Universidad de Córdoba 

Universidad de Jaén 

Anexo 4. Categorías y códigos

Tabla 5

Categorías y códigos

Categorías y códigos
1. Alumnado con diversidad funcional (ADF)
2. Aplicaciones digitales (AD)
3. Apoyo familiar (AF)
4. Asociaciones (A)
5. Cambio de gobierno (CGO)
6. Cambio generacional (CGE)
7. Capacidad del alumnado (CA)
8. Concepción de la Educación Inclusiva y la atención a la diversidad (CEIAD)
9. Conocimiento sobre el Servicio de atención a la diversidad (CSAD)
10. Consentimiento de tener diversidad funcional (CDF)
11. Coordinación entre profesionales de la educación (CPE)
12. Currículum (C)
13. Decanato de Facultad de Ciencias de la Educación de las distintas universidades (DF)
14. Dificultades de la Educación Inclusiva (DEI)
15. Dificultades provocadas por la Covid-19 (DC-19)
16. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)
17. Diversidad Sexual (DS)
18. Educación Intercultural (EI)
19. Educar la diversidad en todas las etapas educativas (EDEE)
20. Equipo de Orientación (EO)
21. Formación (F)
22. Funciones del Servicio (FS)
23. Gabinete de Psicología (GP)
24. Historia Personal (HP)
25. Información al profesorado (IP)
26. Información del Servicio (IS)
27. Innovación Educativa (IE)
28. Interconexión con otras universidades (IOU)
29. Ley educativa (LE)
30. Más dedicación a la docencia (MDD)
31. Metodología y Didáctica (MD)
32. Modalidad de escolarización (ME)
33. Motivación al alumnado con diversidad funcional (MADF)
34. Otras aficiones (OA)
35. Otros docentes (OD)
36. Otros estudiantes (OE)
37. Perspectiva de género (PG)
38. Prácticas docentes inadecuadas (PPDI)
39. Profesionales del Servicio (PS)
40. Programas específicos (PE)
41. Publicaciones (PB)

-
42. Puertas Abiertas de la UMA (PA)
 43. Ratio del aula (RDA)
 44. Realización de otra profesión que no fuese docente (RPF)
 45. Reconocimiento de otras diversidades (ROD)
 46. Recurso del intérprete (RI)
 47. Recurso didáctico (RD)
 48. Recursos Humanos (RH)
 49. Relaciones interpersonales del alumnado (RIA)
 50. Responsabilidad académica (RA)
 51. Sensibilidad del profesorado por la docencia (SPD)
 52. Ser docente en la Universidad (DU)
 53. Servicio de Orientación (SDO)
 54. Sistema Braille (SB)
 55. Situación personal (SP)
 56. Título Técnico Superior de entornos culturales (TTSEC)
 57. Trabajo cooperativo (TC)
 58. Tutoría (TT)
 59. Universidad inclusiva (UI)
 60. Universidad privada (UP)
 61. Utilización de la Lengua de Signos (ULS)
 62. Valoración del Servicio (VS)
-

Nota: Elaboración propia.