

El proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario con discapacidad

The Teaching–Learning Process of University Students with Disabilities

Cristina Abeal Pereira^{*1}, Beatriz García Antelo^{*} y Enelina María Gerpe Pérez^{*}

^{*} Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen

La educación universitaria ha avanzado en la inclusión del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo, impulsada por los avances normativos y sociales, aunque todavía persisten retos importantes. El objetivo de este trabajo es analizar la percepción del profesorado universitario sobre la respuesta educativa que ofrece a este alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se utilizó un enfoque metodológico cualitativo y la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de información. Participaron en el estudio 20 docentes de las Facultades de Educación de las tres universidades de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados muestran la implicación del profesorado en la adaptación de los materiales, las actividades de aula y el proceso de evaluación a las características y necesidades de este alumnado, así como su buena disposición por mejorar esta respuesta educativa, aunque persisten limitaciones formativas que dificultan implementar ajustes más profundos. La discusión subraya la necesidad de avanzar hacia prácticas basadas en el diseño universal para el aprendizaje y reforzar la formación docente, de cara a garantizar respuestas educativas más coherentes con la diversidad del alumnado.

Palabras clave: alumnado; discapacidad; proceso de enseñanza y aprendizaje; universidad.

I **Correspondencia:** Cristina Abeal Pereira, Universidad de Santiago de Compostela, cristina.abeal@usc.es

Abstract

Higher education has made significant progress in addressing the needs of students with disabilities and/or specific educational support requirements, driven by recent regulatory and social developments, although significant challenges remain. The aim of this study is to examine university lecturers' perceptions of the educational response provided to these students throughout the teaching-learning process. A qualitative research design was adopted, drawing on semistructured interviews, as the primary data collection method. The study involved twenty lecturers from the Faculties of Education at the three universities located in the Autonomous Community of Galicia. Findings reveal a strong commitment among lecturers to adapt instructional materials, classroom activities, and assessment practices to the characteristics and needs of these students, as well as a positive disposition towards improving their pedagogical response. However, the results also highlight persistent shortcomings in teacher training that hinder the implementation of more comprehensive and systemic adaptations. The discussion underscores the need to advance towards practices informed by Universal Design for Learning and to strengthen professional development initiatives so as to ensure educational responses that are coherently aligned with the diversity of students.

Keywords: students; disability; teaching-learning process; university

Introducción

La construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos en la educación superior se sostiene en un marco internacional que reconoce la educación como un derecho fundamental para las personas con discapacidad. Diferentes documentos, estrategias y directrices (Comisión Europea, 2022; ONU, 2006, 2015; UNESCO, 2025) han legitimado la transformación de las prácticas docentes, de los currículos y de la organización universitaria hacia modelos más accesibles y equitativos. Pero para ello, es necesario revisar las formas tradicionales de enseñar y aprender, incluyendo la incorporación sistemática de principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas, el uso de tecnologías y recursos accesibles y la provisión de apoyos y ajustes razonables que garanticen la plena participación del estudiantado con discapacidad. En línea con esta idea, el informe “Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa” (Comisión Europea, 2022), reconoce que:

Para avanzar en términos de inclusión y diversidad en la educación superior es necesario actuar de manera diferente. La igualdad nominal o formal en la educación superior, es decir, que todas las personas tengan los mismos derechos y obligaciones, no siempre es garantía de igualdad real o de igualdad en la práctica (p. 15).

A nivel estatal, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario refrenda estas premisas e introduce avances importantes en materia de inclusión, al incorporar explícitamente referencias al proceso de enseñanza-aprendizaje y su necesaria adaptación para el alumnado con discapacidad. Al respecto, en el artículo 37 se

mencionan aspectos clave como los ajustes curriculares y metodológicos, la adaptación de los materiales didácticos y la adecuación de los sistemas de evaluación.

Pero la inclusión no es sólo una cuestión de ajustes normativos, sino que también depende del papel que desempeña la comunidad educativa en este proceso, y muy especialmente el personal docente, cuya implicación resulta decisiva para su efectiva implementación (CERMI, 2020; López-Gavira et al., 2019; Moriña y Carballo, 2025; Perera et al., 2025). En este sentido, las actitudes de los/as docentes desempeñan un papel fundamental (Black, 2014; Fu y Lin, 2026; Li et al., 2024; Moriña y Carballo, 2025; Nunes y Calvo, 2025; Sandoval et al., 2020; Solís y Arroyo, 2022), pudiendo constituirse tanto como una oportunidad para la inclusión como una barrera que limite su desarrollo. Como revela el estudio de López-Gavira et al. (2025), la respuesta que ofrece el profesorado no depende únicamente de la existencia de medidas formales de accesibilidad, sino de la disposición real a comprender y acompañar al alumnado y de adaptar sus prácticas docentes cuando resulta necesario. Por tanto, parece necesario que el profesorado asuma un compromiso activo con la educación inclusiva, incorporando una mirada sensible y una actitud abierta a la diversidad. En esta línea, Orozco y Cotán (2025) hacen mención a la necesidad de acoger las diferencias como una oportunidad, no como un desafío o un obstáculo.

Diversos trabajos han identificado barreras que dificultan la inclusión del alumnado, entre las cuales destacan algunas directamente vinculadas al rol docente, como los obstáculos en la comunicación, las dificultades pedagógicas derivadas de la falta de ajustes curriculares adecuados y la insuficiente formación del profesorado (Perera et al., 2022; Sandoval et al. 2019; Solís y Arroyo, 2022). En muchas ocasiones, son los propios docentes quienes manifiestan no contar con las competencias necesarias para atender adecuadamente a estos/as estudiantes, lo que dificulta el desarrollo de su actividad en las aulas (Gerpe y Porto, 2024; Mayo et al., 2020; Moriña y Carballo, 2018; Osuna-Juárez y González-Castellano, 2024; Sandoval et al., 2019; Shah et al., 2025; Vilhena et al., 2018). Ideas que en palabras del CERMI (2020) se traduce en:

El desconocimiento y falta de formación en materia de discapacidad por parte del profesorado universitario constituye un importante obstáculo para identificar las necesidades específicas requeridas por el estudiantado con discapacidad e impide que desarrolle estrategias psicopedagógicas que le ayuden a tomar conciencia, a adquirir experiencia y a realizar los ajustes imprescindibles para la inclusión de estos estudiantes en las aulas (p. 47).

Superar estas barreras y fortalecer la formación del profesorado resulta esencial para avanzar hacia una educación universitaria más inclusiva y comprometida con la justicia social (Paz-Maldonado et al., 2025). Si bien los últimos años han marcado un progreso notable en la adaptación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a responder de manera más adecuada a las necesidades del alumnado con discapacidad, en muchos casos han situado al propio estudiantado ante la carga de solicitar, argumentar y justificar los apoyos o adaptaciones solicitadas (Pérez-Conde, 2026). Por este motivo, numerosos trabajos sitúan el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como un enfoque pedagógico especialmente valioso, al incorporar la accesibilidad y la flexibilidad en la

propia planificación, actuando de forma proactiva (Barrera et al., 2025; CAST, 2024; Díez y Sánchez, 2015; Pérez-Conde, 2026). De igual modo, que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea inclusivo va a permitir que todos los sujetos, independientemente de su discapacidad, puedan acceder a la educación superior y recibir el apoyo necesario para alcanzar sus metas académicas, donde es necesario garantizar la accesibilidad a todos los niveles y proporcionar los apoyos individualizados necesarios.

El hecho de que las instituciones de educación superior apuesten por estos principios metodológicos y los incluyan en los programas de formación de su profesorado, generando espacios de reflexión y desarrollo profesional, permitirá avanzar hacia prácticas docentes más inclusivas. Pero para ello, tal y como apuntan investigaciones recientes (Beck Wells, 2025; Harpur et al., 2025; Márquez-González et al., 2025; Römhild y Holleder, 2024), se requiere un compromiso institucional sostenido y articulado, donde la mejora de los procesos formativos no dependa exclusivamente de actuaciones individuales, sino de políticas, estructuras y prácticas colaborativas que garanticen una respuesta educativa justa y eficaz. Evaluar y comprender esta realidad permitirá impulsar transformaciones que trasciendan intervenciones puntuales o que dependan exclusivamente de la buena voluntad del profesorado. En este sentido, Márquez et al. (2021) apuntan a la importancia de evaluar las condiciones en que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario y la necesidad de indagar en “la adecuación de materiales, metodologías, acción tutorial y prácticas curriculares desde una visión amplia y sistémica de la diversidad” (p. 46).

El estudio contribuye a ampliar la investigación sobre esta temática al centrar su análisis en el profesorado de las Facultades de Ciencias de la Educación, un colectivo clave en la formación inicial de futuros docentes y profesionales de la educación, con una relevancia estratégica para la consolidación de sistemas educativos más inclusivos y sensibles a la diversidad.

En este contexto de análisis se sitúa el presente trabajo, cuyo objetivo principal es analizar la percepción del profesorado universitario sobre su respuesta educativa en el proceso de adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo. Más concretamente, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar las adaptaciones realizadas por el profesorado, atendiendo a cuestiones clave como las estrategias docentes, los materiales y el proceso de evaluación.
- 2) Identificar las principales dificultades y logros percibidos por el profesorado en este proceso.
- 3) Examinar el grado de incorporación de orientaciones y ajustes para el alumnado con discapacidad y/o NEAE en los programas de las materias.

Metodología

Método

El estudio realizado es de carácter cualitativo y adopta un enfoque interpretativo (Denzin y Lincoln, 2005), utilizando la entrevista como técnica para la recogida de información. Este enfoque responde a la naturaleza exploratoria de los objetivos, en

el que se busca acercarse a la percepción del profesorado partiendo de sus experiencias y las interpretaciones y significados que les atribuye. Por este motivo, el discurso de los/as docentes del profesorado hace posible acercarse una realidad tan compleja como la atención al alumnado con discapacidad y/o NEAE, ya que sus vivencias y la reflexividad que aportan sobre el rol que desempeñan resultan fundamentales, en tanto que son agentes activos del campo que es objeto de estudio (Flick, 2015).

Participantes

De acuerdo con el planteamiento del proyecto de investigación que financia este estudio, la población objeto de análisis está constituida por el profesorado de las Facultades de Ciencias de la Educación del Sistema Universitario de Galicia. La selección de las informantes fue de carácter intencional, atendiendo a los siguientes criterios, de cara a garantizar la diversidad de perfiles: 1) incorporar docentes de titulaciones tanto de Grado como de Máster; 2) contar con profesorado con diferente grado de experiencia docente y categoría profesional; 3) incluir la perspectiva de personas que desempeñen o hayan desempeñado acciones de coordinación de curso y/o titulación. En coherencia con este propósito, y asumiendo que la heterogeneidad de las participantes contribuye a mejorar la profundidad analítica (Flick, 2015; Patton, 2002; Flick, 2015), se configuró una muestra que permite abordar el fenómeno desde diversas miradas.

Participaron en total 20 docentes: once de la Universidade de Santiago de Compostela, cinco de la Universidade da Coruña y cuatro de la Universidade de Vigo. Doce son mujeres y ocho hombres. Cuentan además con una experiencia docente diversa, que fluctúa entre los 3 y los 38 años (ver tabla 1). Con el fin de garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información, se utilizó un sistema de codificación para identificar a cada una de las personas entrevistadas (E1, E2, E3...).

Tabla 1

Perfil de los/as informantes

Informante	Categoría profesional	Experiencia docente	Titulaciones en que imparte docencia
E1	CD	5 años	Grado y Máster
E2	CD	26 años	Grado y Máster
E3	TU	26 años	Grado y Máster
E4	TU	30 años	Grado
E5	TU	24 años	Grado y Máster
E6	AD	2 años	Grado y Máster
E7	CD	7 años	Grado y Máster
E8	CD	10 años	Grado y Máster
E9	CD	18 años	Grado

Informante	Categoría profesional	Experiencia docente	Titulaciones en que imparte docencia
E10	CD	17 años	Grado y Máster
E11	TU	38 años	Grado y Máster
E12	CEU	36 años	Grado
E13	PCS	5 años	Máster
E14	CD	24 años	Grado y Máster
E15	PCS	3 años	Grado y Máster
E16	CU	34 años	Grado
E17	PCS	4 años	Máster
E18	A	17 años	Grado
E19	TU	17 años	Grado y Máster
E20	TU	35 años	Grado y Máster

La totalidad del profesorado participante manifiesta tener experiencia en la docencia con alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo, si bien esta resulta más amplia entre quienes cuentan con una mayor trayectoria profesional. Entre los casos más referidos por el profesorado se encuentran las limitaciones en la movilidad, la discapacidad visual y la discapacidad auditiva; así como necesidades específicas de apoyo educativo, tales como la dislexia y el trastorno por déficit de atención, con o sin hiperactividad.

Estrategias

Para la recogida de información se optó por la entrevista semiestructurada, diseñada a partir de un guion flexible que recoge ocho dimensiones: (1) datos personales y profesionales de la persona informante; (2) accesibilidad; (3) normativa; (4) participación; (5) formación y sensibilización; (6) proceso de enseñanza-aprendizaje; (7) acceso y egreso; (8) prácticas curriculares. En este artículo se analiza una de ellas, la referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se formularon cuestiones sobre la necesidad de introducir adaptaciones o cambios en la metodología docente, el proceso de evaluación del alumnado con discapacidad y/o NEAE y la incorporación de estas cuestiones a los programas de las asignaturas.

Procedimiento

El proceso de recogida y análisis de la información se estructura en torno a diferentes momentos, siguiendo como referencia las indicaciones sobre el procedimiento de análisis cualitativo (Denzin y Lincoln, 2005; Miles et al., 2014). Destacamos los siguientes pasos: (1) contacto inicial con las informantes, solicitando su participación; (2) realización de la entrevista, de forma presencial y/o telemática, en función de la disponibilidad de la persona entrevistada; (3) grabación en audio, previo consentimiento informado de las

participantes; (4) transcripción literal de la información obtenida y almacenamiento, dando lugar a un material textual-narrativo.

La investigación cuenta con la aprobación del Comité de ética de la Universidad de Santiago de Compostela (Código de Identificación de Aprobación: USC 30/2024).

Análisis de la información

Con apoyo del programa MAXQDA 24, se llevó a cabo un análisis de contenido deductivo-inductivo. En una primera fase, se establecieron categorías iniciales a partir de los objetivos de la investigación, las cuestiones formuladas y el marco teórico de referencia. Posteriormente, estas fueron revisadas y ajustadas a partir del análisis del contenido de las entrevistas, permitiendo la incorporación de nuevas categorías, así como la delimitación de subcategorías. Con el objetivo de reforzar la consistencia y el rigor del análisis, se desarrolló un proceso de triangulación entre las y los investigadores, que incluyó la revisión conjunta del sistema de categorías y la realización de una intercodificación cualitativa parcial. Todo el proceso se articuló en un sistema de códigos (tabla 2).

Tabla 2
Categorías, subcategorías y códigos de análisis

Categoría	Subcategorías	Códigos
Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje		A
	Adaptación de los materiales y recursos	Amr
	Adaptación de la metodología docente	Amd
	Adaptación del proceso de evaluación	Aev
Valoración del proceso		VP
	Dificultades	VPd
	Logros	VPl
Programa de la asignatura		P
	Incorporación de elementos concretos	Pi
	Motivos	Pm

Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos, atendiendo a los objetivos formulados y las categorías que emergen del análisis de contenido realizado. La nube de palabras sintetiza los conceptos más relevantes en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario con discapacidad (ver figura 1, elaborada mediante el software de análisis cualitativo MAXQDA 24). Este recurso visual permite identificar las ideas centrales que emergen de la investigación, destacando términos como adaptación, evaluación, actividades, apoyo y formación y nos invita a reflexionar sobre algunos de los pilares de una educación universitaria inclusiva.

Figura 1

Nube de palabras generada con MAXQDA (versión 2024)



Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Uno de los elementos destacados por el profesorado en la atención al alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo es la necesidad de contar con recursos y materiales docentes ajustados a las necesidades específicas de cada estudiante. Así, por ejemplo, en los casos de discapacidad visual, comparten la importancia de que todos los recursos sean accesibles y de facilitar el material con anterioridad a que éste se trabaje en el aula.

...tuve alumnas con baja visión, baja visión, prácticamente ciegas... pues pude darles los documentos de forma que era mejor para sus narradores y sus lectores de voz (...) o, por ejemplo, hay una materia que tienen una práctica que es un vídeo, pero ahora cambié a vídeo y podcast para incluir a las personas que no ven. (E1)

Por ejemplo, hace años había una alumna con dificultades en la vista, y necesitaba los apuntes en un tamaño de letra mayor. La verdad es que es una alumna que venía súper asesorada desde la ONCE y casi no le había falta ayuda. Necesitaba los materiales unos días antes y se le pasaban y listo. (E8)

En otros casos, como el de la discapacidad auditiva, lo importante es contar también con recursos de apoyo como intérpretes de lenguaje de signos. En este sentido, una de las personas entrevistadas destaca la importancia de ajustarse a los tiempos que necesita este/a profesional para traducir lo que el o la docente traslada en el aula, así como cuando un alumno/a realiza alguna intervención.

En el tema de la sordera, pues sí que venía con su intérprete (...) entonces bueno (...) el chico se ponía en primera fila (...) que tampoco era mucha molestia, pero había que darle un espacio a la traductora de este para recoger las distintas cuestiones que iba suscitando también de los propios compañeros, la comunicación iba en todos los sentidos... entonces, el esfuerzo realmente era del intérprete de signos... un gran esfuerzo de recoger todo. (E4)

De igual modo, otra de las categorías de análisis que emergen de las entrevistas es la adaptación de la metodología docente, en cuanto a tipología y diseño de las actividades que se plantean, aunque insisten en que esta es una cuestión que es difícil de prever hasta que inician la docencia con cada grupo. En esta línea, una de las voces destaca lo siguiente:

También me hace pensar... que este año me hizo pensar con la persona con la que comparto materia, que en el diseño hay que ser un poco más moderado, sobre todo en el diseño de las actividades, no porque a veces cuando son actividades con tecnologías, si ya a veces son un poco, como diría, excesivas, por decirlo, o si quieres requieren una atención muy permanente del alumnado, cuando tienes un alumnado con necesidad específica, visual o cognitiva o lo que fuera, tienes que moderar más y luego lo tienes muy difícil, porque al final el programa es un programa para todos, ¿no? (E3)

Vinculada a esta cuestión, adquiere un papel crucial la comunicación en el aula, tanto en la forma de presentar las actividades como en la gestión de las interacciones con el alumnado. Al respecto, algunas voces señalan la necesidad de adaptar las explicaciones y modular el ritmo comunicativo para favorecer la comprensión.

Por ejemplo, explicar determinadas actividades (...) tener que explicar los enunciados de determinadas actividades para comprenderse mejor, modular los trabajos en grupo cuando existía a lo mejor alumnado situado en el espectro autista, pues sí que a lo mejor prestar más atención a las relaciones e interacciones del equipo... (E7)
...muchas veces claro... tenía... que hacer una contención... yo suelo hablar muy rápido... de la propia velocidad a la que transmitir ideas, miraba para... constantemente para la traductora, ella me iba diciendo si iba muy rápido o no... pero muy bien. (E4)

La evaluación fue otra de las categorías ampliamente abordadas. La mayoría del profesorado entrevistado reconocieron haber realizado ajustes, entre los que destacan la ampliación de tiempo para la realización de pruebas o cambios en el formato de evaluación. Reconocen que desarrollar modificaciones más complejas les exigiría disponer de más formación: "... algún tipo de necesidad o de déficit de atención, se ha ampliado el horario de la realización de pruebas o de exámenes o de entrega de trabajos" (E5).

También hace, hará dos años, tuve una alumna con... bueno, no sé qué problema en la muñeca que le impedía escribir, bueno, pues con la misma rapidez que el resto de

sus compañeros. Bueno, pues aquí también únicamente tuve que hacer una adaptación en la evaluación, dándole más tiempo y listo. (E9)

Casi todas las personas informantes resaltan la importancia de mantener un contacto frecuente con este alumnado, interesándose por comprender qué necesitan y qué pueden hacer ellas como docentes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, matizando que las adaptaciones dependen tanto del caso concreto, como de la asignatura:

Normalmente me acerco para ver qué necesitan y qué podemos hacer (E1)

En mi ámbito es difícil concretar este aspecto, dado que es mucho más amplio que en otras materias, porque dependiendo de la discapacidad, tendríamos que adaptar partituras, instrumentos, audiciones, etc. Por tanto, lo habitual es que ponga que se realizarán adaptaciones teniendo en cuenta cada casuística. (E19)

Dificultades y logros

La mayoría de las personas encuestadas consideran fundamental la incorporación de adaptaciones en sus asignaturas para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado y dar una respuesta educativa lo más ajustada posible al alumnado que tiene alguna necesidad específica de apoyo educativo. Al solicitarles que indiquen una valoración en una escala de 1 a 10, indican: “10. Imprescindible a poco que se conozca lo que se respira en un centro educativo en Galicia a día de hoy” (E15); “10. Cada vez tenemos alumnado más diverso, y debemos contemplar todas las situaciones posibles y adaptarnos a sus necesidades, para garantizar una educación en igualdad de condiciones para todas y todos” (E19).

Entre las dificultades a las que hacen referencia destaca que, en ocasiones, el alumnado no informa ni al servicio de apoyo a la discapacidad de la universidad ni al profesorado de su situación específica o de los apoyos que necesita. En estos casos, matizan que resulta más complicado dar el apoyo pertinente: “Hay otros casos que están, no son visibles, si no te lo dicen y no tienes la información, no puedes ayudarlas de ninguna manera. Hablo desde cuestiones psicológicas, últimamente tenemos muchas de ansiedad” (E10).

Otra de las dificultades a las que aluden es a que, en ocasiones, la información desde los servicios de apoyo llega tarde al docente, cuando ya ha tenido que realizar las adaptaciones pertinentes, o en algún caso, sin darse cuenta de que en el aula hay casos que necesitarían algún apoyo educativo específico. Aun así, el profesorado entrevistado destaca, en general, la labor de estos servicios, dado que les permite realizar adaptaciones más ajustadas, teniendo en consideración la información y pautas concretas que les hacen llegar los/as profesionales de estas unidades: “... pero como el informe del servicio entre que empieza el curso y te mandan el informe a veces se retrasa...” (E2); “pero es lo que te digo, cuando supe que tenía un problema, ya pasara bastante tiempo desde que yo empezara a dar clase, pero bueno... normalmente hay un pequeño desfase entre el conocimiento y poder llevarlo a la práctica” (E8); “sí, a partir de la información que se me traslada desde la unidad hago todas las adaptaciones posibles para la persona que lo necesite” (E14).

Por otra parte, la falta de formación específica es aludida también de forma recurrente cuando reflexionan sobre como abordan este proceso de enseñanza-aprendizaje, afirmando que en muchos casos se consideran “autodidactas”, combinando las indicaciones que les ofrece el servicio con el aprendizaje que emerge de la propia práctica.

Por eso digo yo que noto carencia, ya yo noto carencia... no me considero un adalid de las necesidades, ni de la adaptación, faltaría más, es que no tengo ni tiempo... pero es que echo en falta más formación para que esto saliera de forma natural. (E7)
... yo reconozco, por ejemplo, que a lo mejor desconozco un montón de ayudas técnicas o programas, ¿no?... que hora con la inteligencia artificial habrá muchos más... material informático, que pueden ser programas, por ejemplo, yo qué sé, de ayuda a la lectura... o interactivos, que tengan que ver con el campo de la comunicación, y que puedan facilitarle la vida... (E4)

Pese a estas limitaciones, destacan algunas vivencias en este proceso que consideran enriquecedoras y que les han ido permitiendo avanzar en la atención al alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo. Indican que esta experiencia previa les ha ayudado a aprender nuevas formas de organizar su docencia para adaptarla a situaciones diversas y novedosas para ellos/as. Además, denotan interés por seguir aprendiendo e incorporando nuevas metodologías o recursos.

... yo en un proyecto de aprendizaje servicio adaptamos todos los materiales a lectura fácil, pero es que aprendíamos a hacer los materiales en lectura fácil (...) los preparamos porque buscamos en internet documentos de entidades como Inclusión Plena, que es una entidad que tenía manuales para hacer cosas en lectura fácil. (E2)
... habrá un montón de cosas que se me escapan... que no tengo idea (...) pero ahora aprendí cosas... que tú puedes desde el propio espacio, o la adaptación del espacio, o como actuar... o bueno... o sea... reglas básicas, como que, probablemente, como comunicarte... o donde ponerte... (E4)

Incorporación en el programa de la asignatura de elementos específicos sobre la atención al alumnado con discapacidad y/o NEAE

La mayoría del profesorado entrevistado no incluye en sus programas ninguna referencia específica sobre la atención al alumnado con NEAE y/o discapacidad, pero matiza que sí desarrolla las adaptaciones necesarias en la práctica docente, a partir de las indicaciones que le trasladen desde el servicio o unidad de apoyo a este alumnado.

En los programas no tengo incluido elementos específicos sobre la atención al alumnado, ya que en el caso de tener un alumno/a con algún tipo de discapacidad o necesidad adaptaría la docencia a sus necesidades a partir de las indicaciones del servicio. (E17)

No incluyo elementos específicos, simplemente atiendo a las recomendaciones del servicio, cuando tengo alumnos que solicitaron las mismas. (E20)

Algunos/as de los/as docentes justifican esta decisión basándose en la diversidad de alumnado que puede matricularse en la asignatura y la dificultad de introducir alusiones concretas a las diferentes realidades del aula. Por ese motivo, consideran que lo importante es dar respuesta una vez que estas le hayan sido notificadas desde el servicio correspondiente, o cuando sean informadas por el alumnado o detectadas en clase.

Pues la verdad es que no (...) A mí me parece súper complicado hacerlo. Insisto, porque al final los casos a los que te vas a enfrentar no sabes cuáles son de estos (...) Pero no sé cómo se haría referencia, más allá de decir que intentarás adaptarte a lo que puedas, pero es complicado recogerlo todo. (E10)

Por mi experiencia, estadísticamente no veo la necesidad de contemplar todas y cada una de las posibles casuísticas que se puedan dar a priori. Estoy abierta a adaptar casos concretos. (E11)

Los/as docentes que sí indican incluir alguna referencia en el programa, lo hacen de forma genérica, siguiendo en algunos casos las indicaciones que les da la Facultad o el servicio de apoyo a este alumnado: “Lo que incluimos siempre en realidad es una frase prototípica de que todo el alumnado que tenga necesidades acuda a la evaluación del servicio...” (E1); “desde la Facultad esto que se hace, que se establezca la cuestión de las necesidades específicas de apoyo educativo que algún alumno pueda presentar, en los programas consta” (E7).

Hay testimonios que se cuestionan durante la entrevista la razón por la que no incorporan esta alusión en sus programas y matizan que igual sí sería interesante hacerlo. Por otra parte, algunas voces insisten en la necesidad de que estas referencias estén incorporadas en otro tipo de documentos del propio centro o la universidad, que trascienda del ámbito de la propia asignatura.

Pues tengo que decir que no, tengo que decir que en mis programas no incluyo nada de eso, pero igual se debería incluir. Igual no se incluye porque uno piensa que está incluido por defecto, o sea, o que está implícito (...) Pero bueno, igual a partir de ahora debería de, por lo menos, reflejar alguna línea indicando esta cuestión a modo de sensibilidad también para el propio alumnado, que lo vea. (E5)

Ahí sí que a lo mejor habría que recogerlo en un documento supra, que esté por encima de... que sea de la propia facultad, que esté por encima de las programaciones, y que nosotras, igual que se hace con la asistencia o con la igualdad de género o con... que sean cuestiones que tú tengas una normativa por encima, que sabemos que todas estamos obligadas a cumplirla y cómo. (E10)

Discusión

La indagación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y su adaptación al alumnado con discapacidad y/o NEAE adquiere un papel central, pues constituyen el espacio en el que las políticas inclusivas se concretan en prácticas docentes capaces de

ofrecer respuestas ajustadas a la diversidad. El análisis de los discursos docentes evidencia la implicación del profesorado en la adaptación de su docencia a las características y necesidades específicas de este alumnado, si bien identifican dificultades que limitan la efectividad de su actuación. En todo caso, respaldan de forma clara la necesidad de realizar ajustes razonables que favorezcan el aprendizaje significativo y su plena participación, resultados coherentes con diversas investigaciones recientes (Lomellini et al., 2025; Márquez-González et al., 2025; Römhild y Holleder, 2024; Thompson y Francis, 2025).

Son diversos los argumentos que expone el profesorado, así como los aspectos que identifica como esenciales para avanzar en la mejora de su práctica docente. Entre ellos destaca la necesidad de garantizar la accesibilidad de los materiales y recursos, diferenciando entre aquellas adaptaciones que ellos y ellas mismas pueden realizar (tamaño de letra, disponibilidad de los materiales con antelación, etc.) y otras que trascienden sus posibilidades reales de intervención y que requieren de recursos externos (intérprete de signos, software específico, etc.). Autores como Gerpe Pérez (2020) y Moriña y Carballo (2018) señalan que, en muchas ocasiones la ausencia de cambios y adaptaciones no se debe a cuestión de falta de voluntad por parte del profesorado, sino a limitaciones externas que impiden que puedan ser reales y efectivos de inmediato.

El profesorado también alude a adaptaciones vinculadas a la metodología docente, centradas sobre todo en el diseño y tipología de actividades, pero también al proceso comunicativo que tiene lugar durante las sesiones de clase, en línea con los resultados obtenidos en investigaciones similares (Gerpe y Porto, 2024). En efecto, sitúa la interacción con el alumnado y el proceso comunicativo como un elemento que debe ser cuidado y ajustado para garantizar la comprensión y la participación de todos, atendiendo a la claridad de las instrucciones, así como a la supervisión de las interacciones que se realizan durante las sesiones de clase.

Los resultados también evidencian que el profesorado introduce cambios en el proceso de evaluación, aunque estos se concretan en ajustes mínimos y dan respuesta a demandas puntuales, como la ampliación de tiempo o modificaciones simples en el formato de examen. Por el contrario, cuando las necesidades del alumnado requieren adaptaciones más sustanciales, el profesorado destaca que no cuenta con formación suficiente, en línea con lo observado en estudios previos (Aranda et al., 2015; Márquez y Melero, 2020; Perera et al., 2022). Por ello, avanzar hacia prácticas evaluativas más inclusivas requiere proporcionar modalidades alternativas de evaluación que permitan al estudiantado demostrar los aprendizajes y competencias adquiridas, en línea con las directrices que plantea el diseño universal para el aprendizaje, cuyo enfoque ha demostrado buenos resultados en diferentes contextos, al ofrecer una mayor sensación de control por parte del alumnado de su propio proceso de aprendizaje (Black, 2014; Lomellini et al., 2025; Moriña y Carballo, 2025).

Para avanzar en este cometido, la formación resulta esencial, como señalan los y las participantes de este estudio y como ha sido además ampliamente defendido en la literatura científica sobre el tema (Bunbury, 2018; CERMI, 2020; Collins et al., 2018; Márquez-González et al., 2025; Mayo et al., 2020; Osuna-Juárez y González-Castellano, 2024; Paz-Maldonado et al., 2025; Sandoval et al., 2019; Shah et al., 2025). Por todo ello, se plantea un reto fundamental al que aluden tanto las directrices europeas (Comisión Europea, 2022) como la ley de universidades (Ley Orgánica 2/2023): la necesidad de

fortalecer la formación del profesorado universitario para garantizar una enseñanza de calidad para todo el alumnado y responder adecuadamente a la diversidad. Sólo así avanzaremos en la respuesta al cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas” (ONU, 2015).

Por otro lado, pese a la implicación que muestran los y las docentes entrevistadas, también resaltan dificultades, como la falta de información sobre las necesidades del alumnado o el desfase en la comunicación por parte de los servicios de apoyo al alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo. Por tanto, parece necesario intensificar la comunicación con los servicios de apoyo, si bien es cierto que hay ocasiones que el alumnado no informa de su situación, por lo que esto limita la capacidad del profesorado de actuar de forma preventiva. Diversos estudios han profundizado en el rol de estos servicios, resaltando tanto su papel mediador como el rol que desempeñan en la promoción de universidades inclusivas (Barrera et al., 2024; Gómez-Puerta et al., 2023; Moliner et al., 2019).

Del estudio realizado también se desprende que la inclusión no depende exclusivamente de los recursos, sino que está estrechamente vinculada con las percepciones, creencias y actitudes de los distintos agentes implicados en el proceso educativo (Fu y Lin, 2026; Li et al., 2024; Moriña y Carballo, 2025; Nunes y Calvo, 2025; Solís y Arroyo, 2022). En efecto, los/as docentes indican que el compromiso y una actitud empática del profesorado resultan esenciales en este proceso de inclusión, especialmente cuando la formación con la que cuentan para atender adecuadamente las distintas situaciones es limitada. La interacción frecuente con el alumnado y el interés por la eficacia de las adaptaciones implementadas se configuran como elementos clave; tal como se desprende tanto de los resultados de este estudio como de otras investigaciones (Aranda et al., 2015; Gerpe y Porto, 2024; Moriña y Carballo, 2018). En efecto, casi todas las personas informantes resaltan la importancia de interesarse por comprender qué necesitan y qué pueden hacer ellas como docentes para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. Estudios como los de Perera et al. (2022) destacan que la buena predisposición del profesorado es un elemento tan importante como la formación para atender a la diversidad. Aun siendo este un elemento fundamental, coincidimos con lo apuntado por el CERMI (2020), con que la inclusión en el ámbito universitario no puede depender únicamente de la voluntad individual del profesorado, sino que debe ser una responsabilidad compartida y estructural.

En cualquier caso, el esfuerzo en promover actitudes positivas hacia la atención a la diversidad del alumnado y por entender la universidad como un espacio más inclusivo, no depende sólo del rol del profesorado, sino que, paralelamente, se requiere promover la sensibilización del estudiantado mediante contenidos vinculados a la discapacidad, el desarrollo de materiales accesibles y funcionales, y la generación de experiencias directas que incrementen el conocimiento y la información disponible. Se evidencia por tanto la necesidad de establecer planes formativos y de sensibilización como herramientas estratégicas para reducir actitudes negativas y fortalecer la inclusión en el contexto universitario (Núñez et al., 2025), teniendo en cuenta que, como señalan Perera et al. (2022), las prácticas docentes inclusivas no solo benefician al alumnado con discapacidad sino que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto; contribuyendo a la construcción de entornos universitarios más equitativos, diversos y democráticos.

Entre las principales limitaciones resaltamos que el estudio se centra exclusivamente en las percepciones del profesorado de las Facultades de Educación, lo que puede introducir un posible sesgo, al tratarse de un colectivo especialmente sensibilizado y con un mayor conocimiento previo sobre la atención a la diversidad. La ampliación del estudio a otros centros y titulaciones permitiría contrastar y complementar los resultados obtenidos, identificando similitudes y diferencias en las estrategias de inclusión, así como buenas prácticas docentes en la atención a la diversidad del alumnado. De igual modo, se considera pertinente, de cara a estudios futuros, incorporar la perspectiva del estudiantado con discapacidad, dando voz a su experiencia personal y permitiendo identificar estrategias efectivas y barreras en el proceso de inclusión.

Referencias

- Aranda Redruello, R., Rodríguez Quesada, A., Aguilera, J. L., y de Andrés Viloria, C. (2015). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300. <https://doi.org/10.15366/tp2015.23.018>
- Barrera Ciurana, M., Márquez Vázquez, C., y Sánchez Fuentes, S. (2024). ¿Qué papel juegan los servicios de apoyo de las universidades en la promoción del DUA? *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 7-25. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/1059>
- Barrera Ciurana, M., Márquez Vázquez, C., Sánchez Fuentes, S., y Moliner García, O. (2025). Movilizando el DUA: recomendaciones tecnológicas para la inclusión desde los servicios de apoyo de universidades españolas. *AULA ABIERTA*, 54(1), 9–17. <https://doi.org/10.17811/rifie.20815>
- Beck Wells, M. (2025). Disability services in higher education: Statistical disparities and the potential role of AI in bridging institutional gaps. *PLoS One*, 20(5): e0322728. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0322728>
- Black, R. D. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48–64. <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7710>
- Bunbury, S. (2018). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- CERMI (2020). *Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española*. Grupo Editorial Cinca.
- Collins, A., Azmat, F., y Rentschler, R. (2018). ‘Bringing everyone on the same journey’: Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475–1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>

- Comisión Europea (2022). *Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/568129>
- Denzin, N. K., y Lincoln Y. S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87–93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fu, J., y Lin, P. (2026). Design and teach for all: examining faculty-lived experience with inclusive teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2621353>
- Gerpe Pérez, E. M. (2020). *El alumnado con discapacidad en el contexto de la educación superior: el caso del sistema universitario de Galicia* [Tesis Doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Gerpe Pérez, E. M., y Porto Castro, A. M. (2024). La atención a la discapacidad en la formación y acreditación del profesorado universitario. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 99(38.2), 33-50. <https://doi.org/10.47553/RIFOP.V99I38.2.98249>
- Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Rodríguez Rodríguez, R., Gómez Martínez, Á., y Domínguez Santos, S. (2023). Servicios de apoyo a la inclusión de los estudiantes universitarios: estudio comparado. En D. Cobos-Sanchiz et al. (Eds.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 2627–2632). Dykinson. <http://hdl.handle.net/10045/133185>
- Harpur, P., Stafford, L., y Ellis, K. (2025). A disability-led disability inclusion strategy for the higher education sector. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 47(3), 368–385. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2025.2478537>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (2023). Boletín Oficial del Estado, núm. 70, 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Li, Y.-F., Zhang, D., Liu, C.-T., Wang, K., Yan, W., y Dong, X. (2024). Perceptions of UDL Teaching Practices among University Students with Disabilities. *Education Sciences*, 14(5), 501. <https://doi.org/10.3390/educsci14050501>
- Lomellini, A., Lowenthal, P. R., Snelson, C., y Trespalacios, J. H. (2025). Accessible and inclusive online learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 37, 1306–1329. <https://doi.org/10.1007/s12528-024-09424-2>
- López-Gavira, R., Moriña, A., y Morgado, B. (2019). Challenges to inclusive education at the university: The perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>

- López-Gavira, R., Orozco, I., y Pérez-López, A.V. (2025). Internal and external factors in the success of graduates with disabilities in higher education and employment: an international comparative study in Germany and Spain. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01446-8>
- Márquez, C., y Melero Aguilar, N. (2020). Advancing towards inclusion: recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 556–570. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Márquez-González, L. M., Martínez-Murciano, M. C., Olmos-Raya, E., y Pérez-Jorge, D. (2025). The response to disability in higher education: an analysis of programs and services for people with disabilities: the case of the University of La Laguna. *Frontiers in. Education*.10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1561841>
- Mayo, M^a. E., Fernández, J. C., y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 25, 257-270. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Sage.
- Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D., y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e20, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>
- Moriña, A., y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar Educativa*, Número Especial, 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Moriña, A., y Carballo, R. (2025). Múltiples Formas de Implicación: Prácticas Inclusivas en la Docencia Universitaria desde el Diseño Universal del Aprendizaje. *Revista Prisma Social*, (51), 131–145. <https://doi.org/10.65598/rps.5923>
- Nunes Fernandes, M. L., y Calvo, I. (2025). Actitudes de Profesores y Estudiantes de Universidades y Escuelas Superiores de Portugal hacia las Personas con Discapacidad. *Revista portuguesa de educação*, 38(1), e25001. <https://doi.org/10.21814/rpe.30680>
- Núñez, B., Cuesta, J. L., y Santamaría, R. M^a. (2025). Valoración del alumnado universitario hacia las personas con discapacidad. *Revista De Ciencias Sociales*, XXXI(1), 66-80. <https://doi.org/10.31876/rsc.v31i1.43490>
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas

- ONU (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas*. Organización de las Naciones Unidas
- Orozco, I., y Cotán, A. (2025). Reimaginando la profesión con docentes que promueven la inclusión en la universidad: Recomendaciones para la acción. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 13(1), 43-56. <https://doi.org/10.62701/revedu.v13.5444>
- Osuna-Juárez, A., y González-Castellano, N. (2024). Understanding professors' and students with disabilities' perceptions of inclusive higher education: a systematic literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 774-788. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2294238>
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Sage Publications.
- Paz-Maldonado, E., Calvo-Álvarez, M. I., y Silva-Peña, I. (2025). Perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.605401>
- Perera, V. H., Melero, N., y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (93), 433-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14071512005>
- Perera, V. H., Sánchez-Díaz, N., y Castellano-Beltrán, A. (2025). Beyond adversity: strategies for academic success from the voices of graduates with disabilities. *Disability & Society*, 40(12), 3348–3370. <https://doi.org/10.1080/09687599.2025.2470750>
- Pérez-Conde, M. L. (2026). Impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje en estudiantes universitarios con discapacidad: Revisión y metaanálisis. *Revista Fuentes*, 28(1), 1–13. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2026.28573>
- Römhild, A., y Holleder, A. (2024). Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with disabilities in higher education. A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 143–166. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195074>
- Sandoval, M., Morgado, B., y Doménech, A. (2020). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261–276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Shah, S. B. Z., Yeo, D., y Chen, M. (2025). Faculty's attitudes towards inclusive education for university students with special educational needs (SENs) in Singapore. *Higher Education Research & Development*, 44(3), 736–752. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2407078>

- Solís, P., y Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 72-81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- Thompson, M. M., y Francis, G. L. (2025). Exploring sociallyjust disability resources as a professional paradigm for higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 38(1), 415–430 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1483124.pdf>
- UNESCO (2025). *Hacia una educación sin barreras. Avances y desafíos en la educación inclusiva que evidencian los resultados del SIRIED 2024*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396395>
- Vilhena, F., Gomes, E., Cezar, P., Lozano, D., y Gomes, C. (2018). Formação de formadores e as suas significações para a educação inclusiva. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44 (1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176672>

Fecha de recepción: 2 febrero, 2026

Fecha de revisión: 4 marzo, 2026

Fecha de aceptación: 21 mayo, 2026