



REIMAGINANDO LA PROFESIÓN CON DOCENTES QUE PROMUEVEN LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD:

Recomendaciones para la acción

Reimagining the Teaching Profession with Faculty Members Who Promote Inclusion: Recommendations for Action

INMACULADA OROZCO ¹, ALMUDENA COTÁN-FERNÁNDEZ ²

¹Universitat Jaume I, España

²Universidad de Sevilla, España

KEYWORDS

*Recommendations
Higher Education
Faculty members
Inclusive pedagogy
Inclusive education
Qualitative research
Spain*

ABSTRACT

This article explores the practical recommendations offered by 25 faculty members from the University of Sevilla, who develop inclusive pedagogy, to other educators to promote their commitment to inclusion. It is a multi-case study that is developed through a semi-structured interview script with open-ended questions. The data were analysed using an inductive category and coding system. The results revealed five recommendations: 1) recognise diversity as an opportunity, 2) have a deep moral and ethical commitment, 3) create a safe, stimulating, democratic and mutually supportive learning environment, 4) train, research and innovate without limits by being self-taught and in cooperation, and 5) reflect endlessly on one's teaching role and practice. In conclusion, being an inclusive faculty member is a complex task, but it can be achieved through a strong ethical, reflective and professional self-commitment.

PALABRAS CLAVE

*Recomendaciones
Educación Superior
Profesorado universitario
Pedagogía inclusiva
Educación inclusiva
Investigación cualitativa
España*

RESUMEN

Este artículo explora las recomendaciones prácticas que 25 docentes de la Universidad de Sevilla, que desarrollan una pedagogía inclusiva, ofrecen a otros docentes para que promuevan su compromiso con la inclusión. Se trata de un estudio multicaseos que se construye a través de un guion de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas. Los datos fueron analizados mediante un sistema de categorías y códigos inductivo. Los resultados desvelaron cinco recomendaciones: 1) reconocer la diversidad como una oportunidad, 2) tener un profundo compromiso moral y ético, 3) crear un ambiente de aprendizaje seguro, estimulante, democrático y de apoyo mutuo, 4) formarse, investigar e innovar sin límites siendo autodidacta y en compañía, y, 5) reflexionar incesablemente sobre el rol y la práctica docente. En conclusión, ser un docente inclusivo es una labor compleja, pero sí se puede alcanzar mediante un fuerte compromiso ético, reflexivo y profesional.

Recibido: 12/ 02 / 2025

Aceptado: 06/ 05 / 2025

1. Introducción

La universidad debe ser un espacio democrático que estimule la reflexión crítica y acompañe a las personas a cuestionar el *statu quo* y participar activamente en la transformación social (Giddens, 2014; Giroux, 2011). En esta línea, diversos estudios ya han puesto de manifiesto que una universidad de calidad debe mejorar el repertorio de competencias profesionales de su profesorado (Marcelo y Vaillant, 2010; Gairín y Suárez, 2014), garantizar el éxito académico (Moriña y Biagiotti, 2022) y responder a las necesidades de todos los estudiantes (Fuller et al., 2004; Doughty y Allan, 2008; Prowse, 2009). Sin embargo, la implementación de los principios de la educación inclusiva en la Educación Superior sigue siendo un desafío (Moriña, 2017; Tracey et al., 2024). Algunos autores han indicado que esto puede estar causado por la brecha que existe entre el conocimiento generado por la investigación en educación inclusiva y aquel que emplea el profesorado en su acción educativa (Korsgaard et al., 2018; Moliner et al., 2020). Por tanto, se precisa indagar acerca de qué recomendaciones prácticas ofrecen los docentes universitarios que desarrollan una pedagogía inclusiva para que otros profesionales tomen conciencia y caminen en esta misma dirección. En otros términos, se precisa re-imaginar el valor de las experiencias prácticas, la reflexión con otros y la investigación y transformación de situaciones de justicia social y equidad para generar actitudes y perspectivas positivas hacia la educación inclusiva (Pérez-Castejón y Vigo-Arrazola, 2024).

En investigaciones previas con profesorado universitario inclusivo seleccionado por sus estudiantes con discapacidad, se han identificado recomendaciones y distintos facilitadores para la inclusión y el éxito universitario que beneficiaba a todo el estudiantado (Carballo y Cotán, 2024; Doménech et al., 2023; Moriña y Orozco, 2022, 2023; Sandoval et al., 2021). En estos estudios se indica que este profesorado, caracterizado por su vocación y pasión, sensibilidad y empatía, debe estar informado, formado y sensibilizado en materia de atención a la diversidad (Moriña y Carballo, 2018) y diseñar el currículum desde un enfoque universal, accesible y flexible con metodologías activas y participativas (Lorenzo-Lledó et al., 2020). Rolls et al. (2018) y Seale (2023) también destacaron el uso de las tecnologías en las prácticas universitarias para crear estrategias pedagógicas que potencien la participación, el diálogo y la cooperación del estudiantado. No obstante, a pesar de las diversas prácticas disponibles, no existe una única estrategia pedagógica capaz de crear un entorno inclusivo, sino que es el resultado de una combinación de múltiples estrategias (Tremblay-Wragg et al., 2019). Algunas nociones de Bain (2004), mencionadas en su célebre libro *What the Best College Teachers Do* puede alentar a otros profesionales a crear un entorno de aprendizaje amable, crítico y natural bajo los principios de la pedagogía inclusiva: involucrar “intelectualmente” al estudiantado, evaluar para una comprensión profunda; conectar con el estudiantado y originar lazos de confianza y respeto, asignar responsabilidades, ser pasional y abordar las clases a modo de taller y con preguntas. También se pueden tener como base las ideas de Finkel (2008) que aparecen en su reconocido libro *Dar clase con la boca cerrada*: escuchar activamente las voces de cada estudiante, reflexionar sobre la enseñanza y emplear el silencio para fomentar un aprendizaje relevante en el aula universitaria. Las recomendaciones de Sánchez et al. (2016) y Moriña et al. (2025) acerca del paradigma educativo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la universidad, también buscan hacer que el aprendizaje sea accesible y efectivo para todos los estudiantes.

Con este estudio se persigue avanzar, desde una visión amplia de la diversidad y evitando categorías excluyentes o narrativas centradas en la discapacidad, hacia el diseño de prácticas educativas inclusivas para todo el alumnado. Con esta premisa, el objetivo del presente artículo se centra en indagar, a partir de la experiencia de profesorado universitario que desarrolla una pedagogía inclusiva, qué consejos inspiradores ofrecen a otros colegas para que estos también se comprometan con la inclusión educativa.

2. Método

Se trata de un estudio cualitativo multicaso que proporciona un marco flexible y detallado para explorar fenómenos educativos complejos desde múltiples perspectivas. Siguiendo a Stake (2006), la comparación entre casos facilita la identificación de patrones comunes y particularidades significativas, lo que a su vez enriquece la comprensión del fenómeno investigado. En este sentido, se decidió emplear esta metodología porque es efectiva cuando se busca comprender fenómenos educativos desde la subjetividad de las personas y porque este tipo de estudios permite reflexionar críticamente sobre las condiciones necesarias para transferir los resultados a otros contextos (Flyvbjerg, 2006; Simons, 2009).

2.1. Participantes

Los participantes fueron 25 docentes universitarios españoles que desarrollaban una pedagogía inclusiva, pertenecientes a una universidad pública española (Universidad de Sevilla). Mediante un muestreo intencional y de conveniencia, se organizaron reuniones presenciales en la Facultad de Ciencias de la Educación y se mantuvieron intercambios de correos electrónicos con un total de 207 estudiantes universitarios. Se contactó con estudiantes que estaban cursando el último curso o que se habían graduado de las siguientes titulaciones: Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Grado de Maestro/a de Educación Primaria (con la Mención en Educación Inclusiva) de la misma facultad. Por ambas vías, se pidió a los estudiantes que nominaran con motivos a aquellos docentes que, desde su perspectiva, habían favorecido su inclusión a lo largo de su trayectoria universitaria.

Para asegurar que el alumnado universitario cumpliera con los criterios del estudio, previamente se proporcionó una lista con las características del perfil de un docente inclusivo (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2012; Moriña et al., 2015). Algunas de las cualidades que definían a este profesorado fueron las siguientes: capacidad para fomentar la participación de todos los estudiantes en clase, uso de metodologías activas, realización de ajustes necesarios en su planificación y la confianza en las capacidades y logros de cada estudiante.

A lo largo del proceso de selección, los estudiantes nominaron un total de 82 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Estos profesores fueron clasificados en una tabla manual, ordenados de mayor a menor según el número de nominaciones recibidas, junto con los comentarios proporcionados por los propios estudiantes. Algunos de los comentarios que acompañaron la elección de estos docentes inclusivos fueron los siguientes:

“Como yo estaba un poco decaída y parecía a veces no tener interés, él sabía que me estaba gustado todo aquello y me animaba siempre.”

“En todo momento se interesaba por ver si entendíamos los conocimientos, paraba las clases todas las veces que hacía falta y utilizaba diversos medios para enseñarnos contenidos y evaluarnos.”

De los 82 profesores inicialmente propuestos por los estudiantes, los resultados reflejan las narrativas de 25 docentes que finalmente participaron en el estudio por su disponibilidad, tiempo y voluntad. Estos docentes compartían un profundo compromiso con su vocación, la motivación por su disciplina y la investigación, así como el interés por formar a otros docentes, impartir clases particulares y contar con experiencia docente en niveles educativos preuniversitarios. La Tabla 1 presenta un perfil detallado de los participantes.

Tabla 1. Perfil de los participantes

Participante	Género	Edad	Años de docencia	Área de conocimiento
P1	Masculino	50	25	Didáctica de la Expresión Musical
P2	Femenino	37	10	Didáctica de la Lengua y la Literatura
P3	Masculino	61	42	Psicología del Desarrollo y de la Educación
P4	Femenino	43	19	Didáctica y Organización Escolar
P5	Femenino	43	20	Didáctica de la Expresión Corporal
P6	Femenino	41	6	Didáctica de las Ciencias Experimentales
P7	Femenino	47	10	Didáctica de las Ciencias Sociales
P8	Masculino	45	18	Didáctica y Organización Escolar
P9	Femenino	54	29	Didáctica y Organización Escolar
P10	Masculino	68	43	Didáctica de las Ciencias Sociales
P11	Masculino	47	24	Psicología del Desarrollo
P12	Masculino	45	4	Didáctica de la Lengua y la Literatura
P13	Masculino	60	35	Métodos de investigación y diagnóstico
P14	Femenino	50	29	Personalidad, Evaluación psicológica y Tratamiento
P15	Femenino	48	22	Personalidad, Evaluación psicológica y Tratamiento
P16	Femenino	35	13	Didáctica de la Lengua y la Literatura
P17	Masculino	63	20	Teoría e Historia de la Educación
P18	Femenino	38	13	Didáctica de las Ciencias Experimentales
P19	Femenino	37	15	Didáctica de las Ciencias Experimentales
P20	Masculino	42	10	Didáctica de la Expresión Musical
P21	Femenino	35	4	Didáctica de las Ciencias Experimentales
P22	Masculino	43	31	Didáctica de las Ciencias Sociales
P23	Masculino	51	10	Cristalografía y Mineralogía
P24	Femenino	46	9	Enseñanza y Organización Escolar
P25	Femenino	43	18	Teoría e Historia de la Educación

Fuente: Elaboración propia, 2025.

2.2. Producción de datos y procedimientos

El primer paso fue contactar individualmente con el profesorado universitario, respetando el orden de preferencia y votación de los estudiantes, mediante un correo electrónico de presentación, informándoles del proyecto y solicitándoles su participación. Esta fue la forma de confirmar la participación, aunque algunos prefirieron facilitar su número de teléfono y recibir una explicación más detallada mediante una llamada telefónica.

Para que los datos de esta primera fase del estudio se construyeran a través del diálogo, se utilizó un guion de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas acerca de las cuatro dimensiones de la pedagogía inclusiva: creencias, conocimientos, diseños y acciones (Florian, 2014; Rouse, 2008; Gale et al., 2017). En este artículo se presentan los resultados de la dimensión de acciones, que constituyó el foco principal de interés y en la que se concentraron inicialmente las recomendaciones. La pregunta incluida en el guion de entrevista que se analizó en profundidad —y que se presenta en el apartado de resultados— fue: ¿qué recomendaciones haría a un profesional que va a iniciar su práctica docente en la etapa de Educación Superior para que contribuya a la inclusión de todos sus estudiantes? No obstante, las recomendaciones emergieron en diferentes momentos a lo largo de toda la entrevista, fruto del

diálogo abierto y permitiendo que los participantes se expresaran libremente. Por ello, el análisis se extendió a la transcripción completa y no se limitó exclusivamente a dicha pregunta.

El proceso de producción de datos se inició a principios del año 2019 y finalizó a mediados del año 2021. Se mantuvieron entre dos y seis reuniones individuales con cada participante, aunque la mayoría oscilaron entre dos y tres. Las modalidades de las entrevistas fueron variadas y ajustadas a las necesidades, preferencias y demandas de los participantes: 16 presenciales, 7 virtuales y 2 telefónicas. La duración promedio de las entrevistas fue de 5 horas, 35 minutos y 44 segundos. La duración total de las grabaciones de audio fue de 139 horas, 53 minutos y 24 segundos.

3. Análisis de datos

Todas las entrevistas fueron analizadas mediante un análisis cualitativo. Siguiendo a Miles y Huberman (1994), se creó un sistema inductivo de categorías y códigos que dio sentido a la información producida. Para ello, se siguió un proceso sistemático que comenzó con la transcripción manual de las entrevistas, seguido de una lectura detenida del contenido de estas. Más adelante, se llevó a cabo una codificación inicial, identificando fragmentos significativos y asignándoles etiquetas descriptivas que respetaban y reflejan la subjetividad de las voces de todos los participantes. Estas se agruparon y representaban los temas principales en forma de categorías (Recomendaciones). Seguidamente, los códigos reflejaban unidades de significado más específicas y derivaron en subcódigos que capturaron matices y diferencias dentro del mismo código.

El sistema de categorías, códigos y subcódigos se construyó mediante un análisis artesanal y manual, basado en una codificación minuciosa y cuidadosa de los datos (Tabla 2).

Tabla 2. Sistema de categorías y códigos inductivo

Categoría	Código	Subcódigos
Recomendaciones para ser un docente inclusivo	Reconocer la diversidad como una oportunidad	Mejorar la docencia diaria Reconocer las diferencias en el aula Valorar la riqueza que cada persona aporta al grupo
	Tener un profundo compromiso moral y ético	Trato con personas Bagaje y contexto de cada estudiante Diversidad del aula como realidad social inevitable Libre de prejuicios, sensibilidad, amabilidad empatía, cercanía, consciente de los derechos de sus estudiantes, atención a intereses y demandas actuales, escucha para flexibilizar la docencia
	Crear un ambiente de aprendizaje seguro, estimulante, democrático y de apoyo mutuo	Distendido Sin prejuicios, aceptación, seguridad, motivación, derecho a la palabra, enseñanza de valores, confianza Asignatura útil y tiempo de calidad Interacción y apoyo mutuo entre iguales
	Formarse, investigar e innovar sin límites siendo autodidacta y en compañía	Proactividad, voluntad e inquietud para formarse a lo largo de la vida Estrategias pedagógicas que motiven al estudiantado y fomenten la participación activa en las clases Formación con otros docentes y coordinación Redes de apoyo entre docentes noveles y experimentados
	Reflexionar incesablemente sobre el rol y la práctica docente	Metodología empleada Planificación detallada del currículo desde el paradigma del DUA Revisión continua de los contenidos y relación con la profesión Clases activas y rol participativo del estudiantado Error como aliciente Coherencia y evaluación inclusiva

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Para el análisis de datos se empleó el software MAXQDA, inicialmente en su versión 12, con la que se comenzó la organización, codificación abierta y sistematización del material empírico. Esta versión, utilizada por su familiaridad y manejo previo, permitió trabajar de forma visual mediante la asignación de colores a los códigos, la elaboración de memos analíticos y la agrupación de fragmentos significativos. Posteriormente, los datos fueron transferidos a la versión 2020 del mismo software, que facilitó el análisis final y la generación de informes detallados a partir del sistema de codificación construido.

El análisis se desarrolló con un enfoque inductivo y emergente, sin categorías preestablecidas, permitiendo que los temas y patrones surgieran directamente del contenido de las entrevistas. Aunque se incluyó una pregunta específica sobre recomendaciones, el análisis no se limitó exclusivamente a esa sección. De este modo, se analizó el discurso completo de las personas participantes, identificando momentos en los que surgían recomendaciones prácticas, incluso cuando no se solicitaban explícitamente. De este modo, las recomendaciones se configuraron como construcciones analíticas derivadas de una lectura crítica e interpretativa del conjunto del material, en diálogo con la pregunta de investigación y la literatura especializada.

4. Cuestiones éticas de la investigación

El Ministerio de Ciencia e Innovación de España (FPU2017/01209) y la Comisión del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla (Código UXXI: 3010) aprobaron las cuestiones éticas de este estudio.

Cada docente firmó un consentimiento informado que proporcionaba la información sobre los objetivos y procedimientos del estudio, sus derechos y cómo se respetaría su privacidad antes, durante y después de la investigación. Los nombres de los estudiantes universitarios se anonimizaron al compartir con cada docente las narrativas que habían proporcionado sus estudiantes cuando decidieron considerarlos como “docentes inclusivos”. Asimismo, todas las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas omitiendo el nombre real de cada participante (P1-P25) y devueltas por correo electrónico. Este último paso de devolución fue esencial para negociar los datos y que cada docente pudiera dar el visto bueno a sus testimonios, añadiendo, sustituyendo y/o eliminando aquella información que deseaba en el texto. Tras la devolución, 10 de los participantes dieron su aprobación sin cambios textuales y 15 realizaron cambios en el documento.

5. Resultados

5.1. Reconocer la diversidad como una oportunidad

La primera recomendación que todos los participantes pronunciaron estuvo relacionada con repensar el sentido de la diversidad y el concepto amplio de la misma. Estos profesionales aconsejaron comprender la diversidad como una realidad, oportunidad y regalo para mejorar su docencia diaria, reconocer las diferencias en el aula, así como experimentar la riqueza que cada persona aporta al grupo con sus múltiples talentos y opiniones.

“Yo le diría que, a mayor diversidad y a más perspectivas de diferentes ángulos sobre lo que la diversidad humana puede aportar al aula, pues, mejor docencia se puede hacer.” (Participante 1)

5.2. Tener un profundo compromiso moral y ético

Una gran mayoría de los participantes resaltaron la importancia de no olvidar que la profesión docente supone relacionarse con personas. Por estos motivos, incidieron en la pedagogía del cuidado y el buen trato. Para ello, recomendaron que antes de iniciar una clase era fundamental detenerse, mirar atentamente a los estudiantes, tener en cuenta el bagaje y contexto de cada uno, así como asumir que la diversidad del aula es una realidad social inevitable.

“Es fundamental tener un momento para pararte antes de la clase y poner tu cabeza ahí porque somos humanos, ¿vale? Entonces, antes de entrar, pensar que cada uno tendrá sus problemas, su vida, sus inquietudes...” (Participante 25)

“En relación con la inclusión, bueno, pues un poco pensar que cuando está dentro de la clase, pues está relacionándose con personas que tienen una experiencia fuera del aula. Vamos, que no son solo alumnos, son trabajadores, son hijos, son padres... Entonces, un poco, incorporar esa experiencia dentro del aula. No te queda más remedio que tener en cuenta la diversidad, porque siempre la vas a tener dentro del aula.” (Participante 3).

Por otro lado, el profesorado señaló la relevancia de mostrarse como una persona libre de prejuicios, sensible, amable, empática, cercana, consciente de los derechos de sus estudiantes y que presta atención a sus intereses y demandas para flexibilizar la docencia.

“Que trate de conocer cuáles son los deseos de sus alumnos. Que vea cómo respira el grupo (su grupo en concreto) y no vaya con unas expectativas determinadas.” (Participante 16)

5.3. Crear un ambiente de aprendizaje seguro, estimulante, democrático y de apoyo mutuo

Otra gran parte de los participantes señalaron que era clave diseñar un ambiente de aprendizaje distendido donde el estudiantado no se sintiera juzgado, sino aceptado, seguro, motivado y consciente de su derecho a la palabra en clase. Para su consecución, recomendaron que el profesorado fuera suficientemente cercano (estableciera una relación horizontal), valorara a cada persona como merece, enseñara en valores frente a contenidos puramente académicos, confiara en las habilidades de sus estudiantes e hiciera que su asignatura “mereciera la pena” y no fuera una pérdida de tiempo.

“Verás, que ellos merecen que el tiempo que están en clase sea valioso. Esto ocurre mucho en la universidad, muchos dicen que no saben para qué ir porque si está por escrito, ya lo estudiarán. Para mí eso es lo más importante, porque si tú le das su lugar, pues ya todo lo demás cae por sí mismo. Recomendaría tenerles en cuenta porque es un derecho y una obligación del sistema.” (Participante 9).

Por otro lado, algo esencial que los participantes sugirieron en el espacio de aprendizaje fue la promoción de la interacción y el apoyo mutuo entre el estudiantado. Insistieron en este asunto porque para ellos era indispensable que todas las personas se sintieran valiosas y pertenecientes a la clase, con sus talentos reconocidos, y desarrollaran competencias de coordinación y trabajo en equipo para el desempeño de la futura profesión docente (pensar juntos, compartir, escuchar asertivamente, respetar las ideas, buscar soluciones, alcanzar metas compartidas...).

“Pues mira, recomendaría el trabajo en equipo. También distribución del trabajo individual, dentro del equipo. Que cada uno diga cuáles son sus habilidades para hacer el trabajo. No lo que uno va a investigar, sino lo que todos van a investigar. Esto tiene que ser así porque todos van a hablar, opinar, crear y decidir. Hay algunos que se les da bien escribir, otros que se les da bien hablar...Entonces, bueno, poner todo eso en conjunto. Juntos se puede hacer mejor trabajo, pero siempre valorando las habilidades de cada uno.”(Participante 21).

5.4. Formarse, investigar e innovar sin límites siendo autodidacta y en compañía

Casi todos los participantes insistieron en la formación, autoformación continua e investigar como pilares primordiales para mejorar la docencia. En esta línea, los participantes recomendaron ser un profesional proactivo con voluntad e inquietud para formarse a lo largo de la vida.

“Pues que no se crean que lo saben todo, porque todos los días se aprende algo. Yo llevo 20 años, que no son pocos, creo, y cada dos por tres estoy aprendiendo cosas nuevas. Es fundamental no creerte que lo sabes todo.” (Participante 15)

Asimismo, subrayaron que una formación docente efectiva no solo se orienta hacia la transmisión de conocimientos, sino también hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas que motiven al estudiantado, fomenten la participación activa en las clases, e incorporen metodologías como el aprendizaje cooperativo. Asimismo, los participantes enfatizaron en la necesidad de comprender cómo aprenden las personas, un aspecto que requería estar actualizado y nutrirse de múltiples fuentes de conocimiento.

“Vamos la primera recomendación es la formación. Un profesor universitario tiene que saber, tener recursos para motivar al estudiante, recursos para hacer sus clases activas... Bueno, al final le diría que fuese un profesorado actualizado. Si un profesorado no está actualizado y no tiene distintas estrategias o recursos, pues es muy difícil ser profesor, ¿eh?” (Participante 4).

Entre estas vías de conocimiento, sin duda, la formación con otros docentes y la coordinación fue una de las más recomendadas como una estrategia para mejorar la enseñanza en compañía.

“No sé, que esté abierto a todas las posibilidades que se crucen por el camino, atender a lo que sugieran los compañeros y aprender de ellos. Quizá hay cosas con las que no coincidas, pero bueno, no estar hermético, meterte en tu despacho y estar contigo mismo.” (Participante 15).

Redes de apoyo entre docentes noveles y experimentados eran aconsejados para compartir buenas prácticas y co-construir el conocimiento a partir de la experiencia y la reflexión colectiva. Algunos ejemplos de estas formaciones fueron los cursos del Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado (FIDOP) que se ofertaban en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (ICE).

5.5. Reflexionar incesablemente sobre el rol y la práctica docente

Una gran mayoría de los participantes insistieron en la necesidad de reflexionar sobre la metodología empleada, de modo que no existieran ajustes reactivos según las necesidades del grupo y los contextos de aprendizaje. Este enfoque, desde su perspectiva, exigía una planificación inicial y detallada del currículo desde el paradigma del DUA y, especialmente, una revisión continua de los contenidos con el fin de garantizar que las clases sean prácticas y cercanas a la profesión futura de sus estudiantes. A pesar de ello, recomendaron introducir únicamente pequeños cambios metodológicos a lo largo del tiempo, asumiendo riesgos y procurando diseñar itinerarios de aprendizaje suficientemente amplios y flexibles para dar la bienvenida a todo el estudiantado.

“No hace falta decir: ‘voy a cambiar los planteamientos de la noche a la mañana’. Pero bueno, si tú ahora mismo te sientes cómodo o seguro con una metodología tradicional y tal, pues perfecto, sigue. Pero hazlo con pasión e introduciendo pequeños riesgos, pequeñas actividades donde vas a dejar muchas oportunidades de elección y vas a confiar en ellos. Hay que ir creciendo poco a poco.” (Participante 8)

Con respecto a la metodología, los participantes recomendaron que las clases fueran activas y procuraran darles a los estudiantes un rol participativo en su proceso de aprendizaje. Para ello, algunos participantes aconsejaron que el profesional fuera humilde y acogiera el error como un aliciente para mejorar en sus clases, se involucrara activamente en las dinámicas del aula como uno más o dejara que fueran los propios estudiantes quiénes diseñasen la asignatura y enseñaran al grupo.

“En educación emocional, yo le pido que diseñen unas actividades y que las pongamos en práctica. Verás, que yo les puedo poner veinte porque las tengo, pero es muy bonito que en el aula ellos hagan, sin que yo les diga. Que ellos sean los maestros y yo la alumna que está ahí aprendiendo de ellos.” (Participante 4).

Por último, numerosos recomendaron reflexionar sobre el verdadero sentido del aprendizaje y el desarrollo de habilidades que permita a los estudiantes aplicar las mismas en situaciones prácticas y reales. De esta manera, el profesorado destacó la necesidad de ser coherente y repensar la evaluación para que esta fuese verdaderamente inclusiva, proponiendo un enfoque alejado de la evaluación basada en exámenes.

“Mira, si tú estás enseñándole que ellos, como maestros, se tienen que adaptar a las necesidades de sus alumnos, tú no puedes no adaptarte a la de los tuyos, ¿entiendes? Si tú enseñas que tiene que haber una adaptación de los tiempos y contenidos, luego no puedes ponerle un examen rígido que les deje solo con 50 segundos para cada respuesta o este tipo de cosas.” (Participante 24).

6. Discusión

Los hallazgos de esta investigación revelan que ser un docente inclusivo implica una combinación de habilidades pedagógicas, actitudes éticas y estrategias reflexivas que permiten reconocer, valorar y ofrecer entornos de aprendizaje para las distintas formas de pensar, sentir y actuar existentes en un aula universitaria (Tremblay-Wragg *et al.*, 2019). Acoger las diferencias como una oportunidad, en lugar de un desafío, se convierte en un nuevo aporte para garantizar una enseñanza universitaria de calidad (Doughty y Allan, 2008; Fuller *et al.*, 2004; Gairín y Suárez, 2014; Marcelo y Vaillant, 2010; Prowse, 2009). Esta actitud no solo permite apreciar la riqueza que cada persona aporta al grupo, sino también fomentar un ambiente de aprendizaje seguro, democrático y de apoyo mutuo.

En este sentido, para llegar a ser un docente inclusivo es imprescindible desarrollar en el aula altas dosis de humanidad, sensibilidad, empatía, cercanía y amabilidad, así como ser conscientes de los derechos y demandas de los estudiantes como personas (Carballo y Cotán, 2024; Doménech *et al.*, 2023; Moriña y Orozco, 2022, 2023; Sandoval *et al.*, 2021). Por tanto, como implicaciones para la práctica sería clave que el profesorado universitario reciba formación específica en legislación educativa, estrategias para atender a la diversidad, educación emocional, aprendizaje cooperativo y el diseño de ambientes de aprendizajes flexibles. Esta formación no sólo debe perseguir “capacitar” a los docentes de conceptos teóricos sino, también, ofrecer espacios para la construcción de conocimientos compartidos y útiles que puedan implementar en sus prácticas docentes (Moliner *et al.*, 2020; Moriña y Orozco, 2022). En esta línea, las comunidades de aprendizajes o los proyectos colaborativos se erigen como una estrategia clave en el desarrollo profesional (Doménech *et al.*, 2023). Esto permitiría, no sólo generar redes de colaboración y apoyo entre docentes más experimentados y docentes noveles sino, también, generar espacios de aprendizajes equitativos y enriquecedores, donde las experiencias compartidas se consoliden como principios comunes por el equipo docente de una misma institución. Para que esto se cumpla, es fundamental que las universidades fomenten este tipo de intercambio a través de políticas inclusivas y programas de formación con una mirada amplia de la diversidad (Seale *et al.*, 2021).

Otro de los hallazgos obtenidos en este estudio es la concepción de la diversidad en el aula, identificada como un reflejo de la realidad social, lo que subraya la importancia de formar a estudiantes capaces de interactuar en entornos diversos y colaborativos. Por ello, las estrategias pedagógicas inclusivas deben promover un aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino también valores y competencias clave para su futuro profesional (Aguirre *et al.*, 2021). Estas estrategias didácticas, han de estar alineadas con los principios del DUA (CAST, 2024), facilitando la accesibilidad al contenido, fomentando la participación y la agencia de todos los estudiantes y generando un compromiso con el aprendizaje (Moriña *et al.*, 2025; Sánchez *et al.*, 2016). Esto requiere, por parte de los docentes, que desarrollen estrategias didácticas donde acompañen y cuyo centro del aprendizaje sea el propio estudiante (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020). De este modo, sería recomendable encuentros donde docentes reflexionen sobre sus creencias y actitudes hacia la diversidad, asegurándose de que éstas se encuentren enmarcadas en los principios de equidad y justicia social. Consecuentemente, los docentes, deben centrarse, no sólo en reflexionar sobre sus creencias y actitudes, sino, también, sobre sus acciones, trabajando en el aula con metodologías activas y participativas que promuevan el éxito académico de todo el alumnado (Moriña y Biagiotti, 2022).

Otro aspecto central es el compromiso del docente con su formación continua, tanto de manera autodidacta como en colaboración con otros colegas (Doménech *et al.*, 2023). Este compromiso exige proactividad y voluntad para investigar y ajustar continuamente las prácticas desde procesos de reflexión sobre su praxis educativa y la generación de un conocimiento propio a partir de sus experiencias (Kemmis y McTaggart, 2005). Para este logro, se anima a las universidades a que financien proyectos de investigación y de innovación, donde estudiantes y docentes cooperen y trabajen conjuntamente en estrategias metodológicas inclusivas. Otra acción que se podría realizar para intercambiar buenas prácticas educativas sería la organización de jornadas pedagógicas que incluyan talleres prácticos, seminarios y conferencias, en las que se compartan casos concretos basados en enfoques educativos inclusivos (Meyer *et al.*, 2014).

Por otra parte, la reflexión constante sobre la práctica docente y la metodología utilizada se identifica como una estrategia fundamental para garantizar una docencia inclusiva y efectiva (Bain, 2004). Consecuentemente, la reflexión, no sólo permite identificar áreas de mejora y adoptar cambios

significativos en las planificaciones de aula, sino que, también, fomenta un aprendizaje más profundo al reflexionar sobre la acción (Schön, 1983). Los diarios reflexivos (Calatayud, 2019) y los grupos críticos (Brookfield, 2017) constituyen estrategias útiles para promover la reflexión sistemática sobre la práctica profesional, al facilitar la toma de conciencia, el cuestionamiento de supuestos y el desarrollo de una praxis más crítica. Además, el hecho de re-pensar la planificación desde la flexibilidad metodológica, el diseño de clases activas y la evaluación inclusiva permitiría no solo atender las necesidades múltiples del aula, sino también vincular los contenidos con el contexto profesional del estudiantado.

A su vez, la motivación y pasión docente también juegan un papel esencial en el diseño de prácticas educativas inclusivas (Carballo y Cotán, 2024). Cuando el profesorado está motivado, se implica en la enseñanza y se interesa por el aprendizaje de sus estudiantes, generando un compromiso activo y desarrollando un aprendizaje relevante en los mismos. Tal y como señalan Day y Gu (2014), esta acción no sólo impacta de manera positiva en los resultados académicos sino, también, en la conexión emocional que se establece entre el docente y sus estudiantes. Este componente humano, afectivo y emocional es clave, no sólo por promover el sentido de pertenencia en el aula, también por ser coherente con el trato y el modelo docente que aprenderá el profesorado en formación inicial.

En último lugar, los participantes recomendaron comprender la evaluación como una vía para valorar (y no juzgar) las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes (Cotán, 2022). Para ello y, alineada con los principios del DUA, el profesorado debe ofrecer múltiples formas de compromiso, representación, acción y expresión para que los estudiantes puedan demostrar sus aprendizajes sin barreras (Moriña et al., 2025). El uso de rúbricas accesibles, evaluaciones formativas como los portfolios o trabajos colaborativos, permitirían este hecho (Brown & Glasner, 2020). La capacidad de aprender del error, tanto por parte del docente como de los estudiantes, se resalta como una estrategia que fomenta el crecimiento personal y colectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el profesorado, en lugar de tener miedo y evitar el error en sus clases, debería hacer el esfuerzo por acogerlo en sus aulas y considerarlo como una oportunidad de aprendizaje y una estrategia para ser resiliente a lo largo de la vida personal y profesional.

7. Limitaciones e investigaciones futuras

Las limitaciones más bien se consideran oportunidades que evidencian la naturaleza dinámica y relacional de la investigación con personas, donde la calidad del conocimiento se construye a través del diálogo, la negociación y la cooperación. El proceso de entrevistas fue extenso y requirió ajustes constantes para adaptarse a la disponibilidad y ritmos del profesorado universitario. Esta inversión de tiempo y flexibilidad permitió acceder a experiencias profundas y auténticas que reflejan la complejidad de la práctica inclusiva. Algo similar ocurrió con la devolución de las transcripciones, que, debido a las múltiples responsabilidades y compromisos del profesorado, impactó en la duración del análisis de datos. Sin embargo, esta devolución involucró activamente a los participantes en el análisis interpretativo, promoviendo el inicio de la co-construcción del conocimiento y otorgando sentido a este estudio.

En investigaciones futuras sería necesario explorar y comprender las perspectivas de docentes de otras Facultades de Educación tanto a nivel nacional como internacional, con el propósito de enriquecer el conocimiento a partir de la diversidad de contextos y experiencias. Asimismo, puede ser relevante llevar a cabo grupos focales con la participación de docentes y estudiantes para profundizar en las experiencias inclusivas, así como co-crear un repositorio de buenas prácticas y formaciones útiles para la comunidad universitaria. Finalmente, se propone el desarrollo de procesos de investigación-acción participativa (IAP), que favorezcan el apoyo mutuo entre docentes de distintas áreas de conocimiento a través de encuentros interdisciplinarios. Esta metodología permitiría no solo comprender de forma situada las prácticas inclusivas, sino también generar de manera colectiva recomendaciones desde múltiples miradas para avanzar hacia una universidad más inclusiva y comprometida con la diversidad.

8. Conclusión

Este estudio muestra que avanzar hacia una docencia verdaderamente inclusiva en la universidad no solo es posible, sino urgente, cuando se asume que la diversidad no es una excepción, sino la realidad social y cotidiana de un aula. Las voces del profesorado participante reflejan que la inclusión implica repensar la enseñanza desde una mirada ética, relacional, crítica y transformadora. Sus recomendaciones no se limitan a técnicas pedagógicas, sino que invitan a repensar el rol docente como una práctica política, sensible a las desigualdades, atenta a los contextos y comprometida con el derecho de todos los estudiantes a aprender, participar y tener éxito.

Lejos de idealizar la experiencia, los participantes dejan claro que ser un docente inclusivo no es una meta individual ni una tarea sencilla, sino un proceso colectivo que exige reflexión, formación constante, humildad profesional y una actitud de apertura al cambio. Las universidades, por tanto, no pueden delegar esta responsabilidad únicamente en quienes ya están concienciados, sino que deben generar estructuras de acompañamiento, formación y reconocimiento que hagan de la inclusión una política transversal.

La inclusión, en este sentido, ha de situarse en el centro de la misión universitaria, interpelando críticamente sus lógicas meritocráticas, homogeneizadoras o excluyentes. Si queremos transformar la universidad en un espacio justo, equitativo y democrático, necesitamos docentes que se atrevan a mirar de otro modo, pero también instituciones que les respalden.

9. Agradecimientos

Gracias a la generosidad, el tiempo regalado, la predisposición y el compromiso humano del profesorado de la Universidad de Sevilla que participó y reconoció el valor de esta Tesis Doctoral, consciente de que sus voces podrían ser transferidas y repensadas para ayudar a otros colegas. Sus experiencias, testimonios y reflexiones no solo enriquecieron el corpus del estudio, sino que también demostraron una profunda responsabilidad con la educación inclusiva y la diversidad en su sentido más amplio. Asimismo, se agradece a cada estudiante que participó nombrando al profesorado inclusivo y confió en que su palabra sería tomada en cuenta en esta investigación.

Este estudio fue financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, la Agencia Estatal de Investigación y los fondos FEDER de la Unión Europea con el proyecto I+D+i “Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado” [EDU2016-76587-R]. También estuvo respaldado por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España mediante una Ayuda para Formación de Profesorado Universitario (FPU2017/01209) que la primera autora obtuvo para la realización de su Tesis Doctoral, vinculada al citado proyecto competitivo.

Por último, este artículo forma parte de la Ayuda Juan de la Cierva-Formación JDC2022-049600-I, financiada por MCIU/AEI/10.13039/501100011033 y la Unión Europea “NextGenerationEU”/PRTR, que ha posibilitado repensar y difundir los datos aquí presentados durante la etapa posdoctoral que actualmente disfruta Inmaculada Orozco.

Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. <https://cutt.ly/OVMN8o9>
- Aguirre, A., Carballo, R., & Lopez-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Calatayud, A. (2019). Orquestrar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Carballo, R., & Cotán, A. (2024). Inclusive Pedagogy at University: Faculty Members' Motivations. *Sustainability*, 16(11), 4588. <https://doi.org/10.3390/su16114588>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cotán, A. (2022). Pedagogía inclusiva en educación superior: ¿Cómo y cuándo evalúa el profesorado? *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 803-828. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n94/1405-6666-rmie-27-94-803.pdf>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). Response to Margolis, Hodge and Alexandrou: misrepresentations of teacher resilience and hope. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 409-412. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.948707>
- Doménech, A., Orozco, I., & Lopez-Gavira, R. (2023). Recommendations about inclusive pedagogy for Spanish faculty members in the area of Social and Legal Sciences. *International Journal of Educational Research*, 117, 102116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102116>
- Doughty, H., & Allan, J. (2008). Social Capital and the Evaluation of Inclusiveness in Scottish Further Education Colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 32(3), 275-284. <https://doi.org/10.1080/03098770802220454>
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-295. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- Gairín, J., & Suárez, C.I. (2014). Clarifying and Identifying Vulnerable Groups. En J. Gairín (Ed.). *Vulnerable Collectives in the University. Reflections and Proposals for Intervention* (pp.35-61). Wolters Kluwer.
- Gale, T., Mills, C., & Cross, R. (2017). Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345-356. <https://doi.org/10.1177/0022487116685754>
- Giddens, A. (2014). *Sociology* (7th ed.). Polity Press.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). SAGE.
- Korsgaard, M., Larsen, V., & Wiberg, M. (2018). Thinking and researching inclusive education without a banister-visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 496-512. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680>
- Lorenzo-Lledó, A., Gonzalo Lorenzo, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with

- disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141. <https://doi.org/10.3926/jotse.887>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Moliner, O., Arnaiz, P., & Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología escolar e educacional*, 22, 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2022). Estrategias de aprendizaje inclusivo en la universidad: la perspectiva del profesorado español de distintas áreas de conocimiento. *Cultura y Educación*, 34(2), 231-265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Moriña, A., Carballo, R., & Doménech, A. (2025). Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>
- Moriña, A., Cortes-Vega, M. D., & Molina, V. M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 91-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.008>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2023). Facilitadores para la Inclusión: Claves para el Éxito Universitario. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45. <https://doi.org/10.15366/riee2022.16.1.002>
- Pérez-Castejón, D., & Vigo-Arazola, M. B. (2024). Investigating the education of preservice teachers for inclusive education: meta-ethnography. *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 178-195. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2019702>
- Prowse, S. (2009). Institutional construction of disabled students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(1), 89-96. <https://doi.org/10.1080/13600800802559302>
- Rolls, N., Northedge, A., & Chambers, E. (2018). *Successful University Teaching in Times of Diversity*. Macmillan.
- Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 16(1), 1-20. <https://doi.org/10.26203/j15x-ym95>
- Sánchez, S., Díez Villoria, E., & Martín, R. Á. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en el aula. *Contextos Educativos*, 19, 121-131. <https://hdl.handle.net/11162/218904>
- Sandoval, M., Morgado, B., & 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>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Seale, J. (2023). It's not all doom and gloom: What the pandemic has taught us about digitally inclusive practices that support people with learning disabilities to access and use technologies. *British Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 218-228. <https://doi.org/10.1111/bld.12497>
- Seale, J., Colwell, C., Coughlan, T., Heiman, T., Kaspi-Tsahor, D., & Olenik-Shemesh, D. (2021). 'Dreaming in colour': disabled higher education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1687-1719 <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7>
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE Publications.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.

- Tracey, D., Barker, K., Valuka, P., Baambu, W., Gene, K., Moko, E., Robert, S., Robin, G., Sowi, C., Wanis, J., Wine, D., Nelson, G., & Arifeae, P. (2024). Furthering inclusive education in Papua New Guinea through teacher training: reflections on challenges and transformations. *International Journal of Inclusive Education*, 28(5), 525-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941321>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., Ménard, L., & Plante, I. (2019). The use of diversified teaching strategies by four university teachers: what contribution to their students' learning motivation? *Teaching in Higher Education*, 26(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1636221>