

José María Esteve Faubel  
Aitana Fernández-Sogorb  
Rosabel Martínez-Roig  
Juan-Francisco Álvarez-Herrero  
(eds.)

# Transformando la educación a través del conocimiento

# **Transformando la educación a través del conocimiento**

José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb,  
Rosabel Martínez-Roig y Juan-Francisco Álvarez-Herrero  
(eds.)

**Octaedro**   
Editorial

COLECCIÓN: Universidad

TÍTULO: *Transformando la educación a través del conocimiento*

EDICIÓN:

José María Esteve Faubel  
Aitana Fernández-Sogorb  
Rosabel Martínez-Roig  
Juan-Francisco Álvarez-Herrero (eds.)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou, Università Ca' Foscari Venezia  
Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, Universidad de Alicante  
Prof. Dr. Antonio Cortijo, University of California at Santa Barbara  
Prof. Dra. Rosa Pilar Esteve Faubel, Universidad de Alicante  
Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, Università degli studi Roma Tre  
Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío  
Prof. Dra. Marcela Alejandra Godoy Valenzuela, Universidad Viña del Mar  
Prof. Dra. Mariana González Boluda, University of Leicester  
Prof. Dr. Víctor González Calatayud, Universidad de Murcia  
Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí  
Prof. Dr. Enric Mallorqui-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University  
Prof. Dra. Copelia Mateo Guillén, Universidad de Alicante  
Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València  
Prof. Dra. Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante  
Prof. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, Universidad de Alicante  
Prof. Dra. Rozalya Sasor, Jagiellonian University in Kraków  
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa  
Prof. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel, Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)  
Prof. Dra. Marisol Villarrubia Zúñiga, Universidad de Alicante

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: noviembre de 2022

© De la edición: José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb, Rosabel Martínez-Roig,  
Juan-Francisco Álvarez-Herrero

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68  
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-19506-73-3

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

# Centros de apoyo a la inclusión en la educación superior: descripción de los servicios ofrecidos en universidades españolas

---

Gómez-Puerta, M.<sup>1</sup>; Chiner, E.<sup>2</sup>; Cardona-Moltó, M. C.<sup>2</sup> y Rodríguez Rodríguez, R.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Universidad de Alicante (España);*

<sup>2</sup>*Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante (España);* <sup>3</sup>*Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Universitat de les Illes Balears (España)*

**Abstract:** There has been an increase in interest in promoting inclusion in higher education. There are students with specific educational support needs for whose attention inclusion support services have been implemented, although these have had an uneven development depending on what is promoted by each university. The purpose of this study was to identify the existence of support services for inclusion in Spanish universities, to describe the services that are being implemented and to compare them between public and private universities. The research method followed was observational through an indirect non-participant technique through the analysis of the institutional websites of the inclusion support services. A total of 84 Spanish universities were analyzed. The data analysis was carried out through the content analysis of the information available, which was recorded in a questionnaire designed ad hoc to compile said data. Results showed that the implementation of student support services is massive in the Spanish environment (88.1 %). The most common services are those related to the personal, academic and psychological orientation of the students, as well as the management of the necessary curricular adaptations. In conclusion, there is a need to homogenize the implementation of services between universities, focusing on the training and orientation of teachers and administration and services staff, and on the evaluation of inclusion through performance indicators.

**Keywords:** higher education, inclusive education, special needs education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Por inclusión se entiende, en el marco educativo, la implementación de una educación de calidad para todo el alumnado mediante la eliminación de las barreras que pueden dificultar su acceso, participación y rendimiento (Booth y Ainscow, 2015). El proceso de inclusión se sustenta en una serie de aspectos clave, que se describen sucintamente a continuación.

### 1.1. La inclusión educativa como reivindicación con soporte legislativo

En un contexto internacional, la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006), ratificada por España, y el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Organización de Naciones Unidas, 2015) reivindican la necesidad de lograr una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Estas manifestaciones, y otras anteriores de carácter similar, han ido impregnando progresivamente la legislación española. Así, la Constitución Española sienta las bases de la inclusión en sus artículos 9.2, 10, 14 y 49, los cuales remarcan que el Estado debe promover la igualdad de oportunidades, no discriminación, equidad e integración de los ciudadanos en los diversos ámbitos de nuestra sociedad, entre ellos el de la educación. Por su parte, el capítulo IV del Real Decreto Legislativo 1/2013 por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social refuerza esta

idea estableciendo que todos los estudiantes tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás. Asimismo, destaca que las administraciones educativas son las encargadas del aseguramiento de esta inclusión en todos los niveles educativos y en el aprendizaje a lo largo de la vida mediante la promoción de apoyos y ajustes razonables para el estudiantado que precise de una atención especial para su aprendizaje y participación.

A este respecto, la ley señala a un grupo de alumnado al que debe prestarse especial atención y que denomina alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). La Ley orgánica 2/2006, de 3 mayo, de educación (LOE), modificada por la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), define este término como el alumnado que requiere de una atención educativa diferenciada por presentar necesidades educativas especiales (discapacidad o trastorno grave del comportamiento), retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

### **1.2. La inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en la educación superior**

Tradicionalmente, el entorno universitario se percibía como un espacio educativo reservado para una élite de estudiantes que podían alcanzar un adecuado rendimiento académico en la educación superior sin apenas ayuda. Sin embargo, en los últimos años se ha promovido en las universidades una mayor sensibilidad hacia la inclusión educativa. Esta visión se ha plasmado en la normativa universitaria mediante la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, estableciendo la necesidad de lograr la inclusión de todos los estudiantes en el ámbito universitario, resaltando la importancia de que las universidades pongan en marcha actuaciones dirigidas a los discentes que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad con el fin de que dispongan de los recursos, apoyos y medios que aseguren la equidad con respecto al resto del alumnado universitario.

Esta encomienda ha ido desarrollándose progresivamente en las universidades españolas mediante normativa propia de atención a la diversidad del estudiantado. A este respecto, cabe señalar que en los últimos años se ha ampliado significativamente la población diana de estos servicios, que ahora puede incluir a otros grupos infrarrepresentados en el ámbito universitario tales como minorías étnicas, estudiantes con bajos ingresos, madres solteras, víctimas de violencia de género, refugiados, inmigrantes recientes, etc. (Salmi y D'Addio, 2021). No obstante, este proceso de respuesta educativa adaptada se ha desarrollado de manera desemejante según las universidades (Lombardi et al., 2018; Porto y Gerpe, 2020) y se ha topado con importantes barreras para su consecución (Moriña et al., 2015; Perera et al., 2022).

### **1.3. Barreras a la inclusión educativa en el ámbito universitario**

En los últimos años ha aumentado progresivamente el número de estudiantes con NEAE que acceden a estudios superiores (Taneja-Johansson, 2021; Universidad de Alicante et al., 2019). Sin embargo, se constata que este alumnado, especialmente aquel con discapacidad, presenta una elevada tasa de abandono de sus estudios superiores (Hong et al., 2011) derivada de las barreras con que se topan en este ámbito. Esto resulta sorprendente puesto que las necesidades educativas derivadas de la discapacidad del estudiante resultan ser a las que más atención y esmero se ha prestado en la universidad,

frente a otros colectivos (Red SAPDU, 2020). A este respecto, las personas con discapacidad señalan que en las universidades se encuentran con dificultades tales como la falta de información, de accesibilidad arquitectónica y digital, y de aplicación de la normativa vigente. Con todo, las barreras que priman son los prejuicios y las actitudes negativas de buena parte del profesorado (Hewett et al., 2017). Estas se manifiestan en aspectos tales como falta de sensibilidad y el desconocimiento de las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, actitudes de desconfianza hacia este alumnado, la implementación de proyectos docentes no inclusivos, el prejuicio de que realizar adaptaciones implica un trato de favor que puede generar actitudes de rechazo en el resto de estudiantes (Perera et al., 2022), o la creencia de que las adaptaciones curriculares pueden suponer una merma del nivel educativo (Moriña et al., 2015). Así, en gran medida las buenas prácticas docentes para la inclusión en educación superior siguen dependiendo en gran medida de la buena disposición y compromiso individual del profesorado (De la Herrán et al., 2017).

Un estudio realizado en España por Perera et al. (2022) ha puesto de manifiesto que los profesores universitarios no se sienten capacitados para atender educativamente de manera eficaz al alumnado con NEAE. Del mismo modo, el profesorado expresa la falta información sobre la normativa de aplicación, los recursos disponibles, y las formas de apoyo a su labor para el diseño y aplicación de proyectos docentes que promuevan la inclusión. Esta situación ensalza la necesidad de realizar campañas informativas institucionales e implementar programas formativos orientados a los docentes (Sakız y Saricali, 2018). Además, en este proceso cabe considerar la marcada relevancia del modelo social de la discapacidad (Oliver, 1983), que insiste en la necesidad de realizar adaptaciones en el contexto para lograr una accesibilidad universal efectiva que facilite la incorporación, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes también en la educación superior. En conjunto, estas actuaciones deben encaminarse a lograr una actitud positiva del profesorado universitario hacia la inclusión, a la formación de los docentes sobre las NEAE, a mejorar su función docente mediante el aprendizaje de métodos y prácticas que favorezcan la inclusión, a mejorar su competencia digital y, en especial, a que sepan utilizar y/o crear recursos digitales accesibles (Moriña et al., 2015). Los centros o servicios universitarios de apoyo a la inclusión pueden resultar cruciales en la consecución de estos fines.

#### **1.4. Los servicios de apoyo a la inclusión en la educación superior**

La encomienda de lograr una educación inclusiva en las universidades españolas ha provocado la necesidad de implementar los principios del diseño para todos y la accesibilidad universal (Llorent et al., 2020). En lo relativo a esta cuestión, las universidades españolas han puesto progresivamente en marcha centros y servicios de apoyo a la inclusión con el fin de mediar entre la normativa de aplicación, el profesorado y los estudiantes con NEAE (Porto y Gerpe, 2020). Así, estos recursos de apoyo a la inclusión han demostrado ser un medio con elevado impacto positivo tanto en el estudiantado como en el profesorado (Perera et al., 2022; Suriá et al., 2010). Este impacto viene derivado principalmente de la promoción de ajustes razonables mediante la implementación de adaptaciones de acceso al currículum (Moriña et al., 2020). Pese a ello, existe evidencia de que su implantación difiere en cuanto al número y tipo de servicios, denominación y orientación de los recursos, y dependencia formal de esta iniciativa (Porto y Gerpe, 2020). Además, se advierte el desarrollo desigual de estas iniciativas según el contexto (Lombardi et al., 2018).

Más allá de la creación de los centros y servicios de apoyo a la inclusión, resulta clave evaluar su eficacia con el objetivo de mejorar de forma continua su función. Con relación a esta visión, Márquez et al. (2021) resaltan la importancia de medir los avances de la inclusión en la educación superior mediante la medición de 30 indicadores agrupados en seis dimensiones: (1) cultura institucional,

(2) acceso equitativo, (3) aprendizaje centrado en el alumnado, (4) bienestar y participación, (5) empleabilidad y movilidad, y (6) logro. En particular, la dimensión de cultura institucional remarca la necesidad de que se desarrolle un marco normativo inclusivo, que se forme al personal docente e investigador y al personal de administración y servicios sobre equidad e inclusión, y que existan servicios de apoyo a la inclusión que ofrezcan asesoramiento y apoyo al profesorado, al personal de servicios y al estudiantado que lo precise. Pese a todo, Lombardi et al. (2018) han constatado que la evaluación de la eficacia de las acciones emprendidas para conseguir la inclusión educativa en las universidades es aún una perspectiva novedosa y escasamente desarrollada.

A pesar de la heterogeneidad existente en la implementación de sus actuaciones, los centros de apoyo al estudiante han puesto en marcha un amplio abanico de iniciativas, entre las que destacan los servicios de alojamiento, apoyo académico, apoyo psicológico, apoyo socioeconómico, y orientación laboral, entre otros (Porto y Gerpe, 2020). Asimismo, estos servicios promueven la percepción en el alumnado de una mayor calidad de la educación superior que reciben y, por tanto, mayor satisfacción (Bonnarens et al., 2021). Si bien existen estudios recientes que habían analizado estos servicios (Porto y Gerpe, 2020), la muestra empleada no abarcó todas las universidades privadas existentes en la actualidad y, asimismo, no se comparó estadísticamente el desarrollo de servicios entre universidades públicas y privadas. Consecuentemente, la presente investigación trató de suplir este vacío en el conocimiento científico realizando una revisión de los servicios de apoyo al estudiante en las universidades españolas y la comparación de estos en función del carácter público o privado de la institución.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Tipo de investigación y diseño**

Con el objeto de explorar los servicios de atención a los estudiantes ofrecidos por las diferentes universidades españolas, se empleó una metodología cualitativa basada en la observación no participante indirecta (Anguera, 1997), a través de la cual el observador actúa como agente externo al fenómeno objeto de estudio analizando diferentes fuentes de información registradas por otros. En el presente estudio se analizó información procedente de los sitios web institucionales de cada universidad.

### **2.2. Unidades de muestreo**

Como unidades de muestreo se seleccionaron la totalidad de universidades del territorio español existentes en el momento de realización del estudio. La muestra estaba compuesta, por tanto, por 84 instituciones universitarias de las cuales 50 eran públicas y 34 privadas.

### **2.3. Instrumentos**

Para el análisis del contenido de los sitios web de las universidades se preparó un cuestionario para recoger información acerca de la institución como, por ejemplo, datos identificativos de cada universidad, su titularidad (pública o privada), la existencia de centros o unidades de apoyo a los estudiantes y los tipos servicios ofrecidos.

### **2.4. Procedimiento**

Una vez identificadas las universidades y diseñado el instrumento de recogida de la información, los investigadores del estudio accedieron a los sitios web de cada una de las instituciones con el objeto de llevar a cabo un análisis del contenido de sus páginas web. La información se registró en el cues-

cionario y posteriormente se procedió al análisis estadístico de la información a través de descriptivos básicos y la comparación entre universidades según su titularidad (públicas o privadas). Para ello, se calculó el coeficiente phi. Se tomó como nivel de significación el valor  $p < .05$ .

### 3. RESULTADOS

Según la información recogida, el 88.1 % ( $n = 74$ ) de las universidades españolas, públicas y privadas, dispone de algún tipo de centro o servicio de apoyo al estudiante, siendo la existencia de estos servicios algo mayor en el caso de las universidades públicas (90 %) que en las privadas (85.3 %). Diez universidades, cinco públicas y cinco privadas, no mostraban información sobre posibles centros o servicios de apoyo al estudiante. Cada universidad organiza estos servicios en una o varias unidades o centros, recibiendo distintos nombres según la institución como, por ejemplo, Centro de apoyo al estudiante (Universidad de Alicante), Orientación a estudiantes (Universidad Carlos III), Unidad de atención al estudiante (Universidad de Extremadura), Gabinete de orientación psicopedagógica (Universidad Antonio de Nebrija) o Servicio de atención a la diversidad y voluntariado (Universidad de Murcia).

**Tabla 1.** Tipos servicios de apoyo a los estudiantes por universidad (pública y privada).

Tipo de apoyo	Total ( $n = 74$ )		Públicas ( $n = 45$ )		Privadas ( $n = 29$ )		$\phi$	$p$
	$n$	%	$n$	%	$n$	%		
1. Orientación al profesorado para atender las NEAE del alumnado	40	47.6	34	68.0	6	17.6	.495	<.001
2. Gestión de adaptaciones curriculares	60	71.4	43	86.0	17	50.0	.391	<.001
3. Apoyo para el desarrollo de materiales y recursos didácticos accesibles	47	56.0	37	74.0	10	29.4	.441	<.001
4. Orientación educativa al alumnado	58	69.0	33	66.0	25	73.5	-.080	.464
5. Atención psicológica al alumnado y/o asesoramiento personal	49	58.3	30	60.0	19	55.9	.041	.707
6. Orientación y/o asesoramiento sobre sexualidad	8	9.5	7	14.0	1	2.9	.185	.090
7. Orientación y/o asesoramiento vocacional o laboral	48	57.1	30	60.0	18	52.9	.070	.521
8. Tramitación de ayudas económicas de emergencia	13	15.5	10	20.0	3	8.8	.152	.164
9. Derivación a servicios sociales	11	13.1	11	22.0	0	0.0	.320	.003
10. Servicios sanitarios	5	6.0	5	6.0	0	0.0	.207	.057
11. Servicios de conciliación	1	1.2	1	1.2	0	0.0	.091	.407
12. Voluntariado	24	28.6	19	38.0	5	14.7	.253	.020
13. Formación para el alumnado (e.g., técnicas de estudio)	34	40.5	21	42.0	13	38.2	.038	.730



A pesar de que la gran mayoría de universidades dispone de algún centro o unidad de apoyo al estudiante, los tipos de servicios que se ofrecen son muy diversos dependiendo de cada centro universitario. En la Tabla 1 se muestran los diferentes servicios de apoyo analizados, tanto en las universidades públicas como en las privadas, así como para el conjunto de instituciones de educación superior en España. Se observa que los apoyos más comunes se relacionan fundamentalmente con la gestión de adaptaciones curriculares (71.4 %), la orientación educativa al alumnado (69 %), la atención psicológica y asesoramiento personal (58.3 %) y el apoyo para el desarrollo de materiales y recursos didácticos accesibles (56 %). Por el contrario, servicios como la conciliación (1.2 %), los servicios sanitarios (6 %) y la orientación y/o asesoramiento sobre la sexualidad (9.5 %) son poco frecuentes.

A pesar de que la existencia de centros de apoyo al estudiante es bastante similar en los centros públicos y en los privados, se observa cierta disparidad en cuanto a los servicios de apoyo que ofrecen. En general, las universidades públicas tienden a ofrecer un mayor número de servicios. Estas diferencias fueron, además, estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) con respecto a apoyos como la orientación al profesorado para atender las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) del alumnado (68 % vs 17.6 %), la gestión de adaptaciones curriculares (86 % vs 50 %), el apoyo para el desarrollo de materiales y recursos didácticos accesibles (74 % vs 29.4 %), la derivación a los servicios sociales (22 % vs 0 %) y los programas de voluntariado (38 % vs 14.7 %).

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Este estudio tuvo como propósito describir los servicios de apoyo al estudiante ofrecidos por las universidades españolas y compararlos según el carácter público o privado de dichas instituciones.

Con respecto a la existencia de los propios servicios de apoyo, el contexto español evidencia un desarrollo masivo de dichos recursos que alcanza ya casi a 9 de cada 10 universidades. No obstante, se ha puesto de manifiesto que las universidades privadas se posicionan por debajo de las públicas en la puesta en marcha de centros de apoyo a la inclusión. Este dato es concordante con lo hallado previamente por otros investigadores (Porto y Gerpe, 2020).

Los servicios que se han implementado con mayor frecuencia son los relacionados con la atención y orientación del estudiantado, específicamente en relación con la gestión de las adaptaciones curriculares, la orientación educativa, y la atención psicológica. Sin embargo, otros servicios como el apoyo a la conciliación, la orientación sexual o la formación del alumnado en destrezas transversales se han desarrollado menos y constituyen áreas en las que, por lo tanto, se evidencia un amplio margen de mejora. Este hecho va en la línea de lo ya expresado por Lombardi et al. (2018) en lo tocante al desarrollo desigual de las medidas para la inclusión y evidencia la importancia de definir en mayor concreción las necesidades y grupos que son susceptibles de recibir apoyo (Salmi y D'Addio, 2021).

Respecto de la orientación y asesoramiento al profesorado sobre cómo atender a la diversidad del alumnado, los resultados revelan una aplicación insuficiente de esta sustancial línea de trabajo desde los centros de apoyo a la inclusión. De esto parece deducirse que se ha aplicado un mayor esfuerzo en el trabajo con los discentes que con los docentes, pese a la relevancia evidenciada de la formación del profesorado para desarrollar prácticas inclusivas en la educación superior (Ayub et al., 2019; Perera et al., 2022). Si bien es cierto que determinadas universidades están ya desarrollando actuaciones a este nivel (Porto y Gerpe, 2020; Suriá et al., 2010), su aplicación precisa de una mayor homogeneidad (Lombardi et al., 2018). Por tanto, debe incidirse más en la información y formación del profesorado, tal como han resalta-do anteriormente otros autores (Sakız y Sarıcalı, 2018). Esto resulta de especial trascendencia en el caso de las universidades privadas españolas ya que muestran un claro infradesarrollo frente a las públicas.

Este trabajo presenta una serie de limitaciones que deben considerarse a la hora de interpretar sus resultados. En primer lugar, la falta de información de los diferentes servicios en la web de la institución no implica que no se disponga de ellos. Es posible que el desarrollo del contenido de la web sea limitado y que, por tanto, no se tenga acceso a toda la información real disponible. En segundo lugar, en muchos casos, los servicios de apoyo se organizan en diferentes centros o unidades que no aparecen unificados en una única página web lo que puede dificultar la localización de los servicios. Es posible que, en el proceso de búsqueda y análisis del contenido de los sitios web, se hayan pasado por alto algunos servicios. Por último, sería necesario hacer un análisis más profundo de las páginas web y complementar la información recogida a través de esta fuente utilizando otras técnicas como las entrevistas con los servicios responsables de la atención al estudiante en las diferentes universidades.

En conclusión, el presente estudio ha puesto de manifiesto que el entorno universitario español ha aplicado un importante esfuerzo en el diseño e implementación de servicios de apoyo a la inclusión, los cuales se encuentran disponibles en la amplia mayoría de centros de educación superior. Si bien los servicios de orientación personal, académica y personal se encuentran ampliamente implantados, otros como el apoyo a la conciliación, la formación en competencias transversales del alumnado o la orientación sexual lo están mucho menos. Asimismo, debe incidirse más, primero, en la formación y orientación al profesorado y al personal de administración y servicios para el desarrollo de una inclusión eficaz en el entorno universitario y, segundo, en la evaluación de dichas actuaciones mediante indicadores de desempeño (Márquez et al., 2021).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M. T. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Catedra.
- Ayub, U., Shahzad, S., y Ali, M. S. (2019). University teachers' attitude towards inclusion, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms in higher education. *Global Social Sciences Review*, 4(1), 365–372.
- Bonnarens, L., Moons, I., Pelsmacker, P. De, Lievens, A., y Keignaert, K. (2021). Experiences of students with auxiliary services journeys in higher education. En H. Huijser, M. Kek, y F. F. Padró (eds.), *Student support services* (pp. 1-27). Springer.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM OEI.
- De la Herrán, A., Labra, J. P., y Treskow, D. V. M. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913–928. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.50947](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947)
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., y Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89–109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
- Hong, B., Haefner, L., y Slekar, T. (2011). Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175–185.
- Llorent, V. J., Zych, I., y Varo-Millán, J.-C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 147–181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes III, L. L., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R., y Faggella-Luby, M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instru-

- ments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 34–50. <https://doi.org/10.1037/dhe0000027>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., y Miguel, B. E.-S. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33–51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Moriña, A., Perera, V. H., y Melero, N. (2020). Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 47(1), 6–23.
- Moriña, A., Cortés, M. D., y Molina, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161–175.
- Oliver, M. (1983). *Social work with disabled people*. MacMillan.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Perera, V. H., Melero, N., y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433–454.
- Porto, A. M., y Gerpe, E. M. (2020). Servicios universitarios de atención al alumnado con discapacidad en España. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 149–169.
- Red SAPDU. (2020). *Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios*. Fundación ONCE.
- Sakız, H., y Saricali, M. (2018). Including students with visual difficulty within higher education: necessary steps. *Exceptionality*, 26(4), 266–282. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1283627>
- Salmi, J., y D’Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47–72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Suriá, R., Ordóñez, T., y Martínez, D. (2010). Programa de recursos de apoyo a estudiantes con discapacidad del centro de apoyo al estudiante de la Universidad de Alicante. En P. Arnaiz, M<sup>a</sup>. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España* (pp. 1-4). Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.
- Taneja-Johansson, S. (2021). Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: a disability lens. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>
- Universidad de Alicante, Universitat Jaume I, Universitat de València, Universidad Miguel Hernández, y Universitat Politècnica de València. (2019). *Adaptaciones en las PAU en las universidades públicas valencianas 2019*. Generalitat Valenciana.