

HACIA UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: EVALUACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD INSTITUCIONAL Y RETOS EMERGENTES

TOWARDS AN INCLUSIVE UNIVERSITY: EVALUATING
INSTITUTIONAL ACCESSIBILITY AND EMERGING CHALLENGES

Recebido em: 9 de junho de 2026
Aprovado em: 16 de agosto de 2026
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 18 | v. 2 | p. 66-80 | jul./dez. 2026
DOI: <https://doi.org/10.25112/rcodis.v2.4796>

Jorge Soto Carballo hesoto@uvigo.es

Doctor En Filosofía Y Ciencias De La Educación Por La Universidad De Santiago De Compostela (Santiago De Compostela/España).
Profesor Titular En La Universidad De Vigo (Vigo/España).

M^a Josefa Mosteiro García pepa.mosteiro@usc.es

Doctora En Ciencias De La Educación Por La Universidad De Santiago De Compostela (Santiago De Compostela/España).
Profesora Titular En La Universidad De Santiago De Compostela (Santiago De Compostela/España).

Ana M^a Porto Castro anamaria.porto@usc.es

Doctora En Filosofía Y Ciencias De La Educación Por La Universidad De Santiago De Compostela (Santiago De Compostela/España).
Profesora Catedrática En La Universidad De Santiago De Compostela (Santiago De Compostela/España).

Aroa Otero Rodríguez aroa.otero.rodriguez@uvigo.gal

Doctora En Educación Por La Universidad De Vigo (Vigo/España).
Profesora Ayudante Doctora En La Universidad De Vigo (Vigo/España).



RESUMEN¹

La inclusión en la educación superior se ha consolidado como un criterio central de calidad universitaria, equidad y justicia educativa, sin embargo, sigue enfrentando obstáculos estructurales y cotidianos que afectan de forma desigual al estudiantado con discapacidad. El presente artículo analiza la accesibilidad y la inclusión en las Facultades de Educación del Sistema Universitario de Galicia a partir de un diseño descriptivo que para la recogida de información combina el uso de un cuestionario dirigido al alumnado (N = 576) y entrevistas semiestructuradas al profesorado (n = 20). Los resultados muestran una valoración elevada de la accesibilidad en espacios centrales como aulas, bibliotecas, oficinas administrativas, página web y aulas virtuales. Las entrevistas confirman avances en accesibilidad física y tecnológica, pero también identifican carencias en adaptación de materiales, señalización, formación específica y apoyos menos visibles. A partir de estos hallazgos se concluye que el Sistema Universitario de Galicia ha avanzado de forma apreciable, pero necesita reforzar la transversalidad de sus políticas, la inteligibilidad institucional y la formación del profesorado para consolidar una universidad verdaderamente inclusiva.

Palabras-clave: Accesibilidad. Discapacidad. Inclusión. Universidad.

ABSTRACT

Inclusion in higher education has become a central criterion of university quality, equity, and educational justice, however, it continues to face structural and everyday obstacles that affect students with disabilities unequally. This article analyses accessibility and inclusion in the Faculties of Education of the Galician University System through a mixed-methods design combining a student questionnaire (N = 576) and semi-structured interviews with faculty members (n = 20). Results show high perceived accessibility in central university spaces, such as classrooms, libraries, administrative offices, websites, and virtual learning environments, as well as a positive perception of teaching and learning processes. Nevertheless, significant levels of uncertainty emerge in dimensions related to institutional information, the explicit inclusion of support measures in course programmes, curricular placements, admission pathways, and transition to employment. Faculty interviews confirm improvements in physical and technological accessibility, but also identify shortcomings in accessible materials, signage, specific training, and less visible support measures. It is concluded that the Galician University System has made relevant progress yet still needs to strengthen the transversal nature of its policies, institutional intelligibility, and faculty training in order to consolidate a genuinely inclusive university.

Keywords: Accessibility. Disability. Inclusion. University.

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del contrato de investigación «A realidade da atención á diversidade no SUG. Propostas de Actuación (2024)», financiado por la Xunta de Galicia- Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades.



1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la inclusión universitaria exige partir del modelo social de la discapacidad, enfoque que la concibe, no como una condición inherente al individuo, sino como el resultado de la interacción entre las características de la persona y un entorno que puede facilitar o restringir su participación (Palacios, 2008; World Health Organization, 2001). Desde esta perspectiva, el foco se desplaza desde la “corrección” del sujeto hacia la identificación de las barreras presentes en las estructuras, los procedimientos y la cultura institucional.

En la educación superior, la inclusión ha dejado de ser una cuestión periférica para convertirse en un eje central de la calidad institucional, la justicia educativa y la responsabilidad social. Ya no basta con garantizar el acceso formal del estudiantado con discapacidad a la universidad; el desafío consiste en asegurar condiciones que permitan su participación, permanencia, aprendizaje y egreso en instituciones que reconozcan la diversidad como un componente inherente de la vida universitaria (Ainscow, 2020; UNESCO, 2005).

En este marco, la inclusión no puede entenderse como una mera apertura formal del sistema, sino como un proceso de transformación institucional orientado a incrementar la participación y reducir las dinámicas de exclusión (Ainscow, 2020). Esto implica que la inclusión universitaria requiere coherencia entre políticas institucionales, cultura organizativa y prácticas pedagógicas, ya que la existencia de avances normativos no garantiza por sí misma experiencias educativas inclusivas.

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha adquirido una relevancia creciente por su capacidad para reorientar la respuesta educativa desde la adaptación reactiva hacia el diseño anticipatorio de experiencias de aprendizaje más accesibles y flexibles (Cumming & Rose, 2022). El DUA propone planificar múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación, promoviendo así la accesibilidad como principio estructural del diseño educativo.

Su implementación efectiva depende del compromiso institucional, la formación del profesorado y la disponibilidad de apoyos técnicos y organizativos sostenidos, lo que, en ausencia de estos elementos, puede dar lugar a una accesibilidad fragmentada basada en iniciativas aisladas e inconsistentes.

Diversos estudios han evidenciado que la inclusión en educación superior sigue enfrentándose a obstáculos estructurales y cotidianos que afectan de forma desigual al estudiantado con discapacidad, especialmente en el acceso a materiales y recursos, la participación académica y la interacción con la institución universitaria (Moriña, 2017; Moriña & Orozco, 2021). Asimismo, se han identificado barreras vinculadas a las actitudes docentes, la formación del profesorado y la aplicación de prácticas inclusivas en el aula (Moriña, 2017). En la misma línea, García-González et al. (2021) destacan dificultades relacionadas



con el acceso a la información y el funcionamiento cotidiano de la vida académica en las universidades españolas.

En el caso concreto de la accesibilidad, objeto de estudio en este trabajo, autores como Krejtz et al. (2025) constataron en su investigación en las universidades europeas que, en general, estas instituciones han realizado avances significativos en accesibilidad, si bien existen diferencias entre los distintos países y regiones. En el contexto español, el *VII Estudio sobre la Inclusión de la Discapacidad en la Universidad* (Fundación Universia, 2025) señala que, a pesar de los avances significativos en esta materia, todavía persisten importantes desafíos, especialmente en la digitalización, la implementación de planes de accesibilidad o la uniformidad de las adaptaciones.

En este sentido, Cotán (2019) y García Durán (2023), señalan que la accesibilidad arquitectónica suele limitarse a adaptaciones básicas como rampas, persistiendo barreras arquitectónicas en los campus y edificios universitarios, tales como problemas de acceso, infraestructuras insuficientemente adaptadas y limitaciones en la movilidad (Kurniawan et al., 2025; Maldonado-Garcés et al., 2025, Paz-Maldonado et al., 2025). También, en ocasiones, la falta de accesibilidad está vinculada a edificios patrimoniales protegidos, donde es difícil la intervención (Fundación ONCE, 2025).

En lo que respecta a la accesibilidad digital, el estudiantado señala que la adecuación de asignaturas, materiales accesibles y especialmente metodologías inclusivas por parte del profesorado son elementos prioritarios (Fundación ONCE, 2025).

En esta línea, Bong y Chen (2021) y Fernández-Batanero et al. (2021) identifican la falta de formación del profesorado en accesibilidad digital y de compromiso institucional como una de las principales barreras, destacando la necesidad de incorporar competencias específicas en el diseño de materiales accesibles dentro de la formación docente.

Por su parte, Reyes et al. (2022) señalan que la educación online puede aumentar la flexibilidad y el acceso, aunque persisten dificultades relacionadas con la interacción y el diseño accesible de los entornos virtuales, lo que refuerza la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En la misma línea, Sánchez-Díaz y Morgado (2023) subrayan el potencial de las tecnologías educativas para democratizar la educación superior, siempre que se desarrollen bajo criterios de accesibilidad y con apoyos institucionales adecuados, mientras Moriña et al. (2024) confirman que, aunque las tecnologías digitales ofrecen oportunidades significativas, la accesibilidad sigue siendo un factor determinante que condiciona la experiencia educativa del estudiantado con discapacidad, evidenciando la necesidad de transformaciones estructurales en las universidades.



En conjunto, la evidencia de la literatura sugiere la necesidad de superar enfoques fragmentados de la inclusión y avanzar hacia modelos integrales que articulen de forma coherente las distintas dimensiones institucionales, subrayando el papel decisivo del currículo en el desarrollo de universidades genuinamente inclusivas (Filippou et al., 2025).

Desde esta perspectiva, la accesibilidad debe concebirse como una dimensión transversal que excede lo arquitectónico, afectando a los espacios, los recursos, la comunicación institucional, la docencia, la evaluación y la cultura organizativa en su conjunto.

En el presente trabajo se pretende conocer cómo percibe y valora el alumnado universitario las condiciones de accesibilidad de sus centros y universidades, pensando en aquellos/as que presentan discapacidad y/o necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y, también recoger y comprender la interpretación que de estos aspectos realiza el profesorado universitario.

En este sentido, el estudio contribuye a la promoción y defensa de los derechos humanos, al analizar la accesibilidad como una condición necesaria para su ejercicio efectivo en el ámbito universitario, concibiéndola como un elemento fundamental para la construcción de comunidades más inclusivas y participativas, capaces de favorecer la cohesión social y garantizar la incorporación de todas las personas a la vida universitaria y comunitaria en condiciones de igualdad.

2. MÉTODO

Para abordar el objeto de estudio se llevó a cabo una investigación cuantitativa, exploratoria, utilizando un diseño descriptivo y transversal, combinando diferentes procedimientos de recogida y análisis de información.

2.1. PARTICIPANTES

La población objeto de estudio está constituida por alumnado y profesorado de las Facultades de Educación de las tres universidades públicas que integran el Sistema Universitario de Galicia (SUG): la Universidad de A Coruña (campus de A Coruña y Ferrol), la Universidad de Santiago de Compostela (campus de Santiago de Compostela y Lugo) y la Universidad de Vigo (campus de Vigo, Pontevedra y Ourense), durante los cursos académicos 2023-2024 y 2024-2025.

La muestra de alumnado está configurada por un total de 576 estudiantes procedentes de las Facultades de Educación de dichas universidades, ubicadas en los campus de A Coruña, Santiago de Compostela, Lugo, Pontevedra y Ourense. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo



no probabilístico, de tipo intencional y por conveniencia. Del total de la muestra, 489 estudiantes (84.9%) son mujeres y 87 (15.1%) son hombres, distribución que refleja la composición habitual del alumnado matriculado en las titulaciones de educación, caracterizadas por una presencia mayoritaria de mujeres. En cuanto a los estudios cursados, 515 (89.4%) realizan un grado y 61 (10.6%) un máster. El 59.0% cursan sus estudios en la USC, el 17.7% en la UDC y el 23.3% en la UVigo. Asimismo, el 5.4% de las personas participantes indica tener reconocida una discapacidad y el 8.7% una necesidad específica de apoyo educativo, mientras que el 93.4% y el 89.4%, respectivamente, señalan no tenerla. Por su parte, el 1.2% y el 1.9% no sabe o no contesta a estas cuestiones.

En lo que respecta al profesorado, la muestra está integrada por un total de 20 informantes, 12 mujeres y 8 hombres pertenecientes al Personal Docente e Investigador (PDI), 11 de la USC, 5 de la UDC y 4 de la UVigo. En cuanto a la categoría profesional, 7 son profesores/as contratados/as doctores/as, 6 titulares de universidad, 3 profesores/as contratados/as de sustitución y 4 distribuidos/as entre las figuras de ayudante doctor/a, profesor/a asociado/a, catedrático/a de escuela universitaria y catedrático/a de universidad.

2.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de información se diseñaron dos instrumentos ad hoc. El primero fue el Cuestionario "Inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y/o Discapacidad en la Universidad" (CIANEAE/D), configurado por seis preguntas iniciales de identificación y 31 ítems evaluados mediante una escala dicotómica (Si/No) y una escala Likert de 1 a 5 (1=Nada importante; 5=Muy importante), en los que se solicita a los participantes que indiquen si en su centro llevan a cabo determinadas acciones orientadas a favorecer la inclusión, así como el grado de importancia que atribuyen a dichas acciones.

Los ítems del cuestionario se agrupan en las siguientes 8 dimensiones: Accesibilidad de las infraestructuras, instalaciones y equipamiento (9 ítems); Normativa del centro (4 ítems); Participación del alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo (3 ítems); Formación y sensibilización hacia la inclusión de las personas con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo (2 ítems); Proceso de enseñanza y aprendizaje (7 ítems); Prácticas curriculares (2 ítems); Acceso a la universidad y período de adaptación a la misma (2 ítems); Egreso o salida de la universidad finalizados los estudios (2 ítems).

El cuestionario fue revisado inicialmente por personal docente e investigador de las tres universidades del SUG con experiencia en atención a la diversidad e inclusión. Tras sus sugerencias se realizaron ajustes



que dieron lugar a la versión definitiva del cuestionario, cuya fiabilidad se evaluó posteriormente mediante Alpha de Cronbach (Cronbach, 1951), obteniendo el valor $\alpha = .908$.

En lo que respecta a la entrevista semiestructurada, fue diseñada con el objetivo de conocer la opinión del Personal Docente e Investigador sobre la situación del alumnado universitario con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo que cursa estudios en el SUG.

Las cuestiones abordadas en la entrevista incluyen: datos personales y profesionales del/a informante (experiencia profesional, trayectoria, antigüedad, categoría profesional); aspectos relacionados con la accesibilidad; normativa específica, participación de este alumnado en las actividades universitarias; formación del profesorado y grado de sensibilización. Asimismo, se abordan cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, objetivos y evaluación) y también una visión global de la realidad de la inclusión en la facultad y universidad. Además, se incluye una categoría adicional referida a las prácticas curriculares, dirigida específicamente a aquellos/as informantes que desempeñan cargos de gestión.

En el presente artículo se analizan los datos que corresponden a la dimensión de accesibilidad, tanto del cuestionario como de la entrevista.

2.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En cuanto al procedimiento seguido para la recogida de información, el cuestionario fue enviado en línea al alumnado y profesorado de las distintas titulaciones de grado y máster de las Facultades de Educación del SUG durante el último cuatrimestre del curso 2023-2024 y en la primera quincena del mes de septiembre del curso 2024-2025.

En el caso de las entrevistas, el procedimiento fue un poco diferente; tras un contacto inicial, las personas informantes fueron entrevistadas de forma presencial o telemática a través de Microsoft Forms, atendiendo a las demandas y necesidades de cada participante. Las entrevistas fueron realizadas por miembros del grupo de investigación y grabadas en audio, previo consentimiento del/de la informante, con el fin de garantizar la veracidad en la recogida de información. Se iniciaron en el mes de mayo del curso 2023-2024 y se continuaron durante la segunda quincena del mes de octubre del curso 2024-2025.

2.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los datos procedentes del cuestionario fueron tratados y analizados estadísticamente mediante el paquete IBM SPSS Statistics, versión 29.0. Se realizó un análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes,



media, mediana, moda y desviación típica) de los ítems correspondientes a la dimensión de accesibilidad. En el caso de las entrevistas, se llevó a cabo un análisis de contenido de carácter deductivo-inductivo, mediante el uso del programa ATLAS. Ti. Para garantizar la confidencialidad, se empleó un sistema de codificación específico, en el que a cada participante le fue asignado un código mediante una letra y un número.

2.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio se realizó cumpliendo con los estándares éticos adecuados de la investigación científica. Fue sometido a evaluación por el Comité de Ética de la Universidade de Santiago de Compostela, que emitió su aprobación (Código USC 30/2024).

3. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a partir de las opiniones del alumnado y del profesorado respecto a la accesibilidad del centro, derivados de las respuestas de los cuestionarios y de las entrevistas.

3.1. CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO SOBRE LA ACCESIBILIDAD

La tabla 1 recoge las respuestas del alumnado en relación con la percepción de la accesibilidad del centro. Los porcentajes oscilan entre valores bajos y moderadamente altos, situándose entre el 28.5% y el 73.3%. En concreto, el alumnado señala que la conserjería del centro (73.3%), y la cafetería del centro (71.0%) son accesibles. Sin embargo, consideran que las aulas físicas (28.5%), las aulas virtuales (48.6%) y la página web de la facultad (48.1%) son menos accesibles, al igual que el local de estudiantes (34.9%).



Tabla 1. Conocimiento del alumnado sobre la accesibilidad

Ítems	Si		No		NS/NC	
	F	%	F	%	F	%
La biblioteca del centro es accesible para el alumnado con discapacidad	292	50.7	122	21.2	162	28.1
La cafetería del centro es accesible para el alumnado con discapacidad	409	71.0	81	14.1	86	14.9
La conserjería del centro es accesible para el alumnado con discapacidad	422	73.3	68	11.8	86	14.9
Las oficinas de gestión administrativa del centro son accesibles para el alumnado con discapacidad	257	44.6	66	11.5	253	43.9
El local de estudiantes del centro es accesible para el alumnado con discapacidad	201	34.9	50	8.7	325	56.4
Las aulas del centro son accesibles para el alumnado con discapacidad	353	61.3	182	31.6	41	7.1
Las características de las aulas del centro facilitan la movilidad y favorecen agrupamientos inclusivos	164	28.5	333	57.8	78	13.5
Las aulas virtuales de las materias son accesibles para el alumnado con discapacidad	280	48.6	122	21.2	174	30.2
La página web de la facultad es accesible para el alumnado con discapacidad	277	48.1	117	20.3	182	31.6

3.2. VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA RELEVANCIA DE LA ACCESIBILIDAD

En lo que respecta a la importancia concedida a la accesibilidad de las instalaciones, los resultados muestran una valoración global elevada, con valores medios que oscilan entre 4.75 y 4.92. En concreto, los espacios mejor valorados fueron las aulas ($M = 4.92$; $DT=.424$), la biblioteca ($M = 4.88$; $DT=.397$), la conserjería del centro ($M = 4.86$; $DT=.423$) y la página web de la facultad ($M = 4.88$; $DT=.414$). También las aulas virtuales obtuvieron una valoración alta ($M = 4.87$; $DT=.467$). Sin embargo, el local de estudiantes recibió la media más baja dentro de esta dimensión ($M = 4.75$; $DT=.596$), lo que sugiere que la accesibilidad aparece más consolidada en los espacios centrales y formalmente regulados que en otros ámbitos de la vida universitaria menos institucionalizados.



Tabla 2. Valoración del alumnado sobre la relevancia de la accesibilidad

Ítems	N	M	Md	Mo	DT
La biblioteca del centro es accesible para el alumnado con discapacidad	576	4.88	5.0	5	.397
La cafetería del centro es accesible para el alumnado con discapacidad	576	4.83	5.0	5	.480
La conserjería del centro es accesible para el alumnado con discapacidad	576	4.86	5.0	5	.423
Las oficinas de gestión administrativa del centro son accesibles para el alumnado con discapacidad	576	4.83	5.0	5	.449
El local de estudiantes del centro es accesible para el alumnado con discapacidad	576	4.75	5.0	5	.596
Las aulas del centro son accesibles para el alumnado con discapacidad	576	4.92	5.0	5	.424
Las características de las aulas del centro facilitan la movilidad y favorecen agrupamientos inclusivos	576	4.84	5.0	5	.571
Las aulas virtuales de las materias son accesibles para el alumnado con discapacidad	576	4.87	5.0	5	.467
La página web de la facultad es accesible para el alumnado con discapacidad	576	4.88	5.0	5	.414

3.3. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ACCESIBILIDAD

Según el profesorado, la accesibilidad física en las facultades evaluadas se caracteriza por un desarrollo parcial y desigual, y está condicionada, en gran medida, por las limitaciones estructurales de edificios antiguos y por intervenciones adaptativas posteriores.

En términos generales, se reconoce la existencia de elementos básicos que garantizan el acceso, como rampas y ascensores, aunque su funcionalidad resulta frecuentemente limitada. En este sentido, algunos participantes destacan que “aunque hay escaleras, hay ascensor”, si bien esta solución no siempre resulta eficaz, ya que “el problema se plantea ya con la propia entrada al edificio [...], con un ascensor que no funciona”, lo que obliga a utilizar accesos alternativos “dando la vuelta al edificio”, dificultando el acceso sin impedirlo completamente (E1).

De modo similar, señalan que, aun siendo edificios antiguos, “é accesible [...] o principal que hai é o ascensor, un elevador para as persoas que veñen en cadeira de rodas, e recentemente fíxose obra nova na parte inferior e bueno, fixéronse baños máis amplos e adaptados no que era a zona de cafetería, que agora non temos” (E8). Otro informante señala al respecto que “as rampas [...] son moi longas e “hai tarimas [...] que impiden o acceso aos ordenadores na aula” (E2), afectando incluso al profesorado con movilidad reducida.



En lo que respecta a las aulas y otros espacios de estudio, el profesorado señala que las características de los espacios del centro en los que se realizan las actividades docentes no facilitan la movilidad ni favorecen agrupamientos inclusivos: “As aulas a min non me convencen, porque a meirande parte delas, as máis grandes, teñen mesas e cadeiras suxeitas o chan e iso impide que unha persoa en cadeira de rodas ou mesmo que veñan con unhas muletas, porque nos ten sucedido, de alumnos e alumnas que pois teñen algún accidente e parten unha perna ou esguinzan un pé, e mesmo nas aulas de Educación Física... pois lle é complicado sentarse ou pasar con unhas simples muletas” (E8)

Sobre la accesibilidad digital, el profesorado percibe que el aula virtual dispone de herramientas y funcionalidades accesibles adecuadas, llegando incluso a considerar que, en términos técnicos, “no tiene ningún problema de accesibilidad” (E3); asimismo, “algunas plataformas incorporan mecanismos de apoyo, como la obligatoriedad de describir imágenes, lo que contribuye a mejorar el acceso para alumnado con discapacidad visual” (E8).

No obstante, existe una brecha significativa entre accesibilidad potencial y accesibilidad real. Esta diferencia radica principalmente en el uso que hace el profesorado de los recursos, ya que la correcta aplicación de criterios accesibles (por ejemplo, describir imágenes o estructurar materiales adecuadamente) depende en gran medida de su iniciativa individual. En este sentido, se detecta una tendencia a priorizar contenidos visuales frente a formatos alternativos (como audio), lo que dificulta el acceso a determinados perfiles de alumnado (E7).

Asimismo, se identifican dificultades específicas en el diseño de materiales, especialmente cuando las imágenes contienen texto no reconocible por lectores de pantalla. Esta situación revela una falta de formación del profesorado en la creación de contenidos accesibles que, en algunos casos, se ha paliado mediante un “aprendizaje informal o colaboración directa con estudiantes afectados” (E4).

En relación con el conocimiento de recursos técnicos, estrategias de comunicación y metodologías inclusivas, los y las participantes reconocen de forma explícita sus carencias, señalando que “desconozco un montón de ayudas técnicas o programas”, o también que aspectos como el uso de lengua de signos o la lectura labial forman parte de “déficits de tu formación” (E3). Del mismo modo, el profesorado reconoce que hay “un montón de cosas que se me escapan” y que no forman parte de su preparación inicial, lo que pone de manifiesto la insuficiente integración de la accesibilidad en la formación docente universitaria.

Estas limitaciones se traducen en una práctica caracterizada por la adaptación intuitiva e improvisada, en la que el profesorado ha de dar respuesta a las necesidades sobre la marcha. En este sentido, los/as informantes reconocen que muchas decisiones se toman “un poco, como improvisando” y organizando la docencia según criterios propios, lo que, si bien permite dar respuesta a situaciones concretas, no



garantiza una actuación sistemática ni equitativa; por ello, subrayan que una formación específica habría sido “mejor para el propio alumnado” (E3).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados obtenidos permiten sostener que la inclusión en las Facultades de Educación del SUG ha avanzado de forma apreciable, pero no homogénea. Tanto el alumnado como el profesorado coinciden en que se han producido mejoras reales en accesibilidad física y tecnológica. No obstante, también existen obstáculos concretos: mobiliario fijo que dificulta la movilidad, circulación interior limitada en algunos espacios y necesidad de materiales más accesibles, en línea con investigaciones previas (Cahyani et al., 2025; Maldonado-Garcés et al., 2025; Paz-Maldonado et al., 2025)

En relación con la accesibilidad digital, se han identificado determinados aspectos a mejorar, especialmente en conexión con el diseño de materiales accesibles, resultados que coinciden con las consideraciones realizadas por Sánchez-Díaz y Morgado (2023), que subrayan la importancia de seguir trabajando en esta línea.

Otra cuestión que destaca en los hallazgos del estudio es el desconocimiento por parte del alumnado de las condiciones de accesibilidad de algunas de las instalaciones del centro, evidenciando que la accesibilidad no puede reducirse a la existencia de recursos, sino que depende también de su visibilidad, su inteligibilidad y su articulación en la vida universitaria cotidiana.

De este modo, la accesibilidad aparece como una realidad heterogénea, que depende, en gran medida, de la competencia docente, de los recursos disponibles y del apoyo institucional tal y como señala Moriña et al. (2024).

Desde estas perspectivas, no parece que se pueda hablar de una accesibilidad plenamente sistémica, ya que persisten discontinuidades claras entre la norma y la práctica, entre la existencia de recursos y su reconocimiento efectivo por parte del alumnado y, entre la valoración positiva de ciertas medidas y su integración estable en el funcionamiento cotidiano de la universidad. Esa asimetría justifica el uso de la noción de *accesibilidad institucional fragmentada*, entendida como la coexistencia de entornos formalmente accesibles con una implementación desigual en los planos pedagógico, informativo y organizativo. Esta categoría ayuda a nombrar con precisión una realidad intermedia, pues la universidad no se sitúa ya en la fase de invisibilidad del problema, pero tampoco ha culminado su transformación inclusiva.

Por tanto, si la universidad desea avanzar desde una accesibilidad parcial hacia una inclusión robusta, necesita reforzar la transversalidad de sus políticas. Eso implica, por un lado, mejorar la información y la



inteligibilidade institucional, de modo que el alumnado conozca de forma clara los recursos, procedimientos y apoyos disponibles y, por otro lado, fortalecer la formación específica del profesorado en accesibilidad y en diseño pedagógico inclusivo.

También es necesario que las universidades consoliden estructuras de apoyo y asesoramiento que no descarguen toda la responsabilidad en iniciativas individuales, así como integrar la accesibilidad en los protocolos, los Planes de Acción Tutorial (PAT) y los entornos virtuales como una exigencia ordinaria de calidad universitaria.

Cabe por último hacer mención a una de las principales limitaciones del estudio, que se vincula con su contextualización en las universidades del SUG, lo que ofrece una visión restringida del fenómeno. Paralelamente, se sugiere como línea futura de actuación investigadora el estudio de los efectos de la formación docente continua y la inversión en tecnologías accesibles, anticipando la importancia del entorno digital como espacio clave para el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bong, W. K., & Chen, W. (2021). Increasing faculty's competence in digital accessibility for inclusive education: A systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344>
- Cahyani, L. A., Yusuf, M., Umar, F., Kurniawan, S. B., & Mustaqimah, U. (2025). Exploring Accessibility Barriers in Inclusive Higher Education: A Scoping Review of Campus Infrastructure for Students with Disabilities. *Jurnal UNIK: Pendidikan Luar Biasa*, 10(2), 125–135. <http://dx.doi.org/10.30870/unik.v10i2.35577>
- Cotán, A. (2019). ¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Revista Fuentes*, 21(1), 85–101. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v21.i1.06>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.



Cumming, T. M., & Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025–1043. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>

Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en la educación superior: Una revisión sistemática (2010–2020). *EDMETIC*, 10(2), 81–105. <http://orcid.org/0000-0003-4097-5382>

Filippou, K., Acquah, E., & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13(1), e70034. <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>

Fundación ONCE (2025). *La inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español. Informe cualitativo. Análisis de los grupos de interés*. <https://biblioteca.fundaciononce.es/publicaciones/colecciones-propias/fuera-de-coleccion/la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad>

Fundación Universia (2025). VII *Estudio sobre la inclusión de la discapacidad en la universidad*. https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/VII_Estudio_sobre_la_Inclusion_de_la_Discapacidad_en_la_Universidad.pdf

García Durán, R.G. (2023). Propuesta para lineamientos de accesibilidad en instituciones de educación superior. Caso de estudio Facultad de Arquitectura y Diseño, UAEMEX *Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura*, 114–145. <https://ru.cuautitlan.unam.mx/handle/123456789/151>

García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E., & Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: Perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579–595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>

Krejtz, K., Marcus-Quinn, A., Duarte, C., Stasiak, I., Seixas Pereira, L., & Krejtz, I. (2025). Higher education accessibility information in practice: A report on the accessibility of European universities. *Universal Access in the Information Society*, 24(3), 2673–2685. <https://doi.org/10.1007/s10209-025-01224-4>

Kurniawan, S. B., Umar, F., Mustaqimah, U., Cahyani, L. A., & Yusuf, M. (2025). Evaluasi aksesibilitas sarana dan prasarana kampus bagi mahasiswa penyandang disabilitas di Universitas Sebelas Maret. *Jurnal Ortopedagogia*, 11(2), 423–427. <https://dx.doi.org/10.17977/um031v11i22025p423-427>



Maldonado-Garcés, V., Sánchez-García, J. C., Hernández-Sánchez, B., Acosta-Vargas, P., & Araujo, E. (2025). Physical accessibility in higher education: Evaluating a university campus for sustainable inclusion. *Sustainability*, 17(12), 5652. <https://doi.org/10.3390/su17125652>

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., & Orozco, I. (2021). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, 36(2), 159–178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>

Moriña, A., Carballo, R., & Castellano-Beltrán, A. (2024). A systematic review of the benefits and challenges of technologies for the learning of university students with disabilities. *International Journal of Special Education Technology*, 39(1), 41–50. <https://doi.org/10.1177/01626434231175357>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.

Paz-Maldonado, E., Calvo-Álvarez, M. I., & 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>

Reyes, J. I., Meneses, J., & Xavier, M. (2022). Suitability of online higher education for learners with disabilities: The students' voices. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 370–383. <https://doi.org/10.1177/01626434221131772>

Sánchez-Díaz, M. d. I. N., & Morgado, B. (2023). Democratizing higher education: The use of educational technologies to promote the academic success of university students with disabilities. *Societies*, 13(3), 57. <https://doi.org/10.3390/soc13030057>

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.

World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. <https://iris.who.int/handle/10665/42407>