



Múltiples Formas de Implicación: Prácticas Inclusivas en la Docencia Universitaria desde el Diseño Universal del Aprendizaje

Multiple Forms of Engagement: Inclusive Practices in University Teaching Based on Universal Design for Learning

Anabel Moriña, Rafael Carballo
Universidad de Sevilla, Sevilla, España

KEYWORDS

Inclusive education
Universal Design for Learning
Teaching practices
Higher education
Engagement
Qualitative research.

ABSTRACT

Educational inclusion in higher education represents a challenge for universities, which must guarantee access, participation and academic success for all students, including those with disabilities. This article explores the inclusive teaching practices used by 119 faculty members from 10 Spanish universities. In a qualitative study, using semi-structured interviews, the strategies that these faculty members use to encourage the engagement and participation of all students are described, in line with Principle 1 of Universal Design for Learning: provide multiple ways of engagement. Inductive analysis of the data identifies various teaching actions aimed at creating a motivating environment, providing options that encourage engagement in learning, and establishing close and trusting relationships between faculty and students. The results highlight the importance of a proactive attitude among faculty, flexibility in teaching methods and resources, and the recognition of the emotional component in the teaching-learning process as key factors in promoting student engagement and motivation.

PALABRAS CLAVE

Inclusive education
Universal design for learning
Teaching practices
Higher education
Engagement
Qualitative research.

RESUMEN

La inclusión educativa en la enseñanza superior representa un desafío para las universidades, que deben garantizar el acceso, la participación y el éxito académico de todo el estudiantado, incluidas las personas con discapacidad. Este artículo explora las prácticas pedagógicas inclusivas utilizadas por 119 docentes de 10 universidades españolas. En un estudio cualitativo, haciendo uso de entrevistas semiestructuradas, se describen las estrategias que este profesorado emplea para fomentar la implicación y la participación de todo el estudiantado, en línea con el Principio 1 del Diseño Universal de Aprendizaje: ofrecer múltiples formas de implicación. El análisis inductivo de los datos identifica diversas acciones docentes orientadas a generar un entorno motivador, a proporcionar opciones que favorecen la implicación en el aprendizaje, y a establecer relaciones cercanas y de confianza entre docentes y estudiantes. Los resultados evidencian la importancia de una actitud proactiva del profesorado, la flexibilidad en los métodos y recursos de enseñanza y la valoración del componente emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje como factores clave para promover la implicación y motivación del estudiantado.

RECIBIDO: 23/07/2025
ACEPTADO: 15/11/2025

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada: (Norma APA 7ª)

Moriña, A., Carballo, R. (2025) Múltiples formas de implicación: prácticas inclusivas en la docencia universitaria desde el diseño universal del aprendizaje. *Prisma Social*, 51, 131-145. <https://doi.org/10.65598/rps.5923>

1. Introducción

La educación superior tiene la responsabilidad y la oportunidad de ofrecer una enseñanza que atienda y valore la creciente diversidad presente en las aulas, un hecho ineludible que exige replantear los métodos y enfoques de aprendizaje (Mayo et al., 2024). Como señala Evans (2025), la inclusión en la universidad no solo es deseable, sino esencial, ya que permite el desarrollo académico y personal de todo el estudiantado, incluidos aquellos en situación de discapacidad. Perera et al. (2025) destacan la urgencia de políticas, estrategias y acciones que adapten el entorno académico a las necesidades del estudiantado con discapacidad, mejoren la formación del profesorado y fomenten la comunicación y la interacción social. Sin embargo, como advierten Hakel y Magin (2024), aunque la educación inclusiva está respaldada legal y socialmente, todavía no se implementa de manera sistemática en la enseñanza universitaria.

Las prácticas docentes inclusivas son claves para avanzar en la inclusión en la universidad. López-Gavira et al. (2025) y Schreuer et al. (2024) concluyen que estas prácticas son fundamentales para el éxito académico del estudiantado con discapacidad y, en general, para la equidad en el aprendizaje. No obstante, la investigación sobre prácticas docentes inclusivas que incorporan principios como los del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) sigue siendo limitada en el contexto universitario (Dell'Anna et al., 2024; Mavrou et al., 2025; Mumbardó-Adam et al., 2024).

El DUA ha surgido como un marco prometedor para diseñar entornos de aprendizaje flexibles, accesibles y participativos (CAST, 2024; Rodrigo et al., 2022). Sin embargo, su implementación en la educación superior no ha avanzado al mismo ritmo que en otras etapas educativas (Alba, 2019; Fovet, 2024). Edwards et al. (2022) advierten que depender exclusivamente de estrategias reactivas e individualizadas para apoyar al estudiantado con discapacidad no resulta práctico ni suficiente. En este sentido, enfoques como el DUA se presentan como herramientas clave para superar estas limitaciones y promover un enfoque más alineado con la inclusión.

En España, igualmente, a pesar de que el DUA cuenta con respaldo normativo desde 2003, con la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad, y su reconocimiento en otras Leyes, como la última Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, Ley Orgánica 2/2023), su aplicación en las universidades sigue siendo insuficiente.

A pesar de la creciente atención teórica y política que recibe el DUA, son escasos los estudios que exploran cómo el profesorado universitario integra este enfoque en sus prácticas, especialmente en lo relativo al principio de múltiples formas de implicación (Barrera et al., 2025; Fovet, 2020). Este trabajo pretende cubrir esta laguna, ofreciendo evidencias sobre cómo docentes inclusivos implementan diversas acciones orientadas a generar un entorno motivador, proporcionar opciones que fomenten la implicación en el aprendizaje y establecer relaciones cercanas y de confianza con el estudiantado.

1.1. El DUA, un Marco Inclusivo: Beneficios y Necesidad de Formación Docente

El DUA emerge como un enfoque inclusivo que propone la creación de entornos de aprendizaje flexibles y accesibles, capaces de responder a la diversidad de necesidades, intereses y motivaciones del estudiantado (CAST, 2024). Fundamentado en los principios de ofrecer múltiples formas de implicación, de representación, y de acción y expresión, el DUA proporciona un marco que fomenta la participación activa y la equidad en el aprendizaje.

Diversos estudios han evidenciado que la implementación del DUA en la educación superior beneficia tanto al estudiantado con discapacidad como al resto de estudiantes (Gadsden y Goegan, 2023; Lohmann et al., 2018). Cumming y Rose (2022) encontraron que el estudiantado se muestra más satisfecho con los cursos que incorporaban el DUA, ya que les ayuda a clarificar el contenido, aumentar su compromiso y fortalecer sus habilidades de afrontamiento. De manera similar, Barrera y Moliner (2025) identificaron que muchos docentes ya implementan estrategias del DUA de forma inconsciente.

Entre los beneficios más destacados del DUA está la adaptación a la variabilidad del estudiantado (Gadsden y Goegan, 2023). El DUA contribuye a mejorar el aprendizaje, la participación y la accesibilidad, y a reducir la ansiedad académica (Barrera y Moliner, 2023; Nieminen y Pesonen, 2020). Su flexibilidad permite al estudiantado aprender de manera que se adapte a sus necesidades, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico (Davies et al., 2013; Espada-Chavarría et al., 2023). Además, fomenta una mayor motivación y participación, como reflejan estudios que destacan que diversificar los métodos de enseñanza y evaluación incrementa el compromiso del estudiantado y mejora las tasas de retención (Casebolt y Humphrey, 2023; Espada-Chavarría et al., 2023; Lohmann et al., 2018). Estos hallazgos destacan la necesidad de visibilizar y sistematizar las prácticas inclusivas que se están desarrollando, evitando que el DUA se perciba como una lista de verificación, y fomentando su integración crítica y continua en la práctica docente.

Sin embargo, la implementación efectiva del DUA en las prácticas docentes universitarias requiere una formación adecuada del profesorado. Mendoza (2025) subraya que la capacitación es imprescindible para garantizar que los docentes estén preparados para apoyar al estudiantado con discapacidad en la universidad. Aunque cada vez son más quienes valoran las prácticas inclusivas basadas en el DUA, se constata cierta resistencia y percepción de que su implementación podría aumentar la carga de trabajo o exigir conocimientos exclusivamente tecnológicos (Dallas et al., 2016; Mumbardó-Adam et al., 2024).

A pesar de estas barreras, la literatura concluye que las oportunidades de formación que reclama el profesorado no solo mejorarían su disposición hacia el DUA, sino que también facilitarían la aplicación de prácticas docentes inclusivas (Dallas et al., 2016; Mendoza, 2025). De este modo, la formación continua y el apoyo institucional se convierten en elementos clave para superar las resistencias y lograr una enseñanza universitaria inclusiva.

1.2. Tejiendo Conexiones: Múltiples Formas de Implicación para un Aprendizaje Inclusivo

El principio de múltiples formas de implicación, tal como lo define CAST (2024), reconoce que la motivación, el compromiso y la persistencia en el aprendizaje no son aspectos uniformes, sino variables y personales. Cada estudiante llega a la universidad con sus propias historias, intereses, fortalezas y necesidades, y por ello es esencial ofrecer diversos caminos para conectarse con el aprendizaje (Díez y Sánchez, 2015; Mumbardó-Adam et al., 2024). Este principio no trata solo de técnicas o recursos, sino de crear espacios donde cada persona pueda encontrar sentido y confianza en su proceso formativo (Barrera y Moliner, 2025; Fovet, 2024).

Implementar este principio supone, como señala Fovet (2020), un cambio de paradigma: pasar de la participación pasiva a la construcción activa del conocimiento. Este cambio exige metodologías que no sean rígidas ni unidimensionales, sino activas y flexibles. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo o la gamificación, propuestas por Cotán et al. (2024) o Cumming y Rose (2022), sitúan al estudiantado en el centro, como agentes

de su propio aprendizaje, y al profesorado como facilitadores que median y acompañan. Así, el aula se convierte en un espacio que no solo transmite contenidos, sino que construye relaciones, valores y habilidades para la vida, a través de una pedagogía de las emociones (Orozco y Cotán, 2025).

Barrera y Moliner (2025) subrayan cómo el respeto a las identidades y los intereses del estudiantado —como permitir elegir el formato de los proyectos o la modalidad de trabajo— enriquece la participación y genera dinámicas más inclusivas. Estas elecciones permiten reconocer la voz y la autonomía de cada persona, así como sus diferentes formas de aprender, ofreciendo flexibilidad para expresarse y aprender.

El currículo, en este sentido, juega un papel crucial en esta tarea de tejer conexiones. Según Filippou et al. (2025), un currículo verdaderamente inclusivo es aquel que se centra en las personas, que favorece la colaboración y ofrece oportunidades diferenciadas y flexibles para explorar y demostrar el conocimiento. La accesibilidad, en todas sus dimensiones —física, social y actitudinal—, es clave para que la inclusión sea real y no un simple discurso.

La evaluación, por su parte, refleja muchas veces las tensiones de este cambio. Como destaca Nieminen (2023), la excesiva dependencia de adaptaciones curriculares revela cómo la discapacidad sigue enmarcándose en un modelo médico que olvida la diversidad inherente a cualquier aula. Frente a esto, la evaluación inclusiva se basa en el diseño universal, en reconocer que no hay un “estudiantado ideal” y que la diversidad de trayectorias es una riqueza que puede y debe guiar la forma de valorar los aprendizajes. Por ello, la evaluación también debe replantearse y ofrecer a los y las estudiantes diferentes formas de implicación, no solo a través de evaluaciones diversas y accesibles, también pensando en una evaluación formativa que ofrezca feedback positivo y constructivo y fomente la autorregulación -ofreciendo espacios para la reflexión y la autoevaluación-.

2. Diseño y Método

2.1. Metodología y objetivo de investigación

Este estudio cualitativo, basado en un enfoque fenomenológico (Van Manen, 2014), forma parte de un proyecto más amplio, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (eliminada referencia para una revisión anónima). Este pretendía analizar las creencias, conocimientos, planificaciones y acciones de los docentes de todas las áreas de conocimiento que desarrollaban una educación inclusiva.

Este artículo plantea explorar cómo implementan docentes universitarios el principio de múltiples formas de implicación en sus prácticas docentes. Conocer y comprender las estrategias y acciones utilizadas puede aportar claves para diseñar entornos más inclusivos y participativos en la educación superior.

2.2. Participantes

El profesorado que participó en este estudio fue nominado exclusivamente por estudiantes con discapacidad. Para identificar a estos docentes se solicitó a estudiantes de universidades españolas, a través de las oficinas de atención al estudiantado con discapacidad, que propusieran a aquel profesorado que había contribuido significativamente a su inclusión en la universidad. Dado que no todas las personas podían estar familiarizadas con el término “inclusión” o “educación inclusiva”, el equipo de investigación ofreció una descripción de las características que

definen a un docente inclusivo: “Se trata de un profesorado que cree firmemente en las posibilidades de todo su estudiantado, facilita los procesos de aprendizaje, emplea diversas estrategias metodológicas y promueve la participación activa en clase. Además, se distingue por su preocupación por el progreso de los y las estudiantes, su flexibilidad y su constante disposición a ofrecer ayuda. Motiva al estudiantado, establece relaciones cercanas y fomenta las interacciones entre estudiantes, haciendo que cada persona se sienta valorada y parte esencial del grupo”.

Los estudiantes propusieron a diferentes docentes con los que contactamos a través de correo electrónico. En total, participaron en la investigación 119 docentes de 10 universidades españolas. De ellos, 24 eran docentes del área de Arte y Humanidades (20,2%) (Participante -P1- a P24), 14 de Ingenierías y Ciencias (11,7%) (P25 a P38), 16 de Ciencias de la Salud (13,4%) (P39 a 54), 25 de Ciencias Sociales y Jurídicas (21%) (P55 a P79), y 40 de Ciencias de la Educación (33,6%) (P80 a P119). En cuanto al género, el 58% fueron hombres y el 42% mujeres. Respecto a la edad, la mayoría tenía entre 36 y 60 años, siete eran menores de 35 años (5,9%) y cuatro de ellos mayores de 60 años (3,3%). Respecto a la experiencia docente, la mayor parte del profesorado contaba con más de 10 años (74,8%), siendo solo seis docentes (5%) los que tenían menos de 5 años de experiencia y 24 los que tenían entre 5 a 10 años (20,1%). De estos solo cinco habían recibido formación sobre DUA.

3. Trabajo de Campo y Análisis de Datos

3.1. Procedimiento

Con el profesorado que aceptó participar en la investigación, se acordó una llamada telefónica para explicarles en mayor detalle el propósito del proyecto y la relevancia de su colaboración. Durante esta misma conversación se fijó la fecha para realizar la entrevista.

La entrevista fue semi-estructurada y el guion fue discutido y pilotado con docentes universitarios que no participaban en el estudio. Se realizaron todas las modificaciones necesarias, de acuerdo con las recomendaciones sugeridas. La duración media de la entrevista fue de una hora y treinta minutos. Algunas de las preguntas incluidas en la entrevista fueron: Con respecto a las acciones, ¿qué aspectos consideras que son los más importantes para desarrollar prácticas de educación inclusiva, es decir, para que pueda aprender y participar todo el estudiantado?; ¿Qué estrategias utilizas para implicar a los y las estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje?; De todas estas metodologías docentes, ¿cuáles consideras que son más efectivas para que todo el estudiantado aprenda? ¿Por qué?; ¿Cuáles son las piezas claves para conseguir un estudiantado motivado?; ¿Qué haces para implicar al estudiantado en la evaluación?

La mayoría de las entrevistas al profesorado fueron realizadas de forma presencial (n=89). Sin embargo, 18 docentes fueron entrevistados a través de Skype y 12 mediante llamadas telefónicas, debido a la imposibilidad de concertar encuentros presenciales en esos casos.

3.2. Análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas siguiendo un proceso progresivo en el que se creó un sistema de códigos inductivos que permitió dar sentido a la información recogida (Huber, 2004). Para facilitar el manejo de la información se hizo uso del programa informático MAXQDA. Primero se trabajó en un sistema de códigos amplio y genérico. En la siguiente fase de codificación, se crearon nuevos códigos sobre los tópicos tratados (Tabla 1). Cada uno de estos códigos se

analizó para su posible desglose o fusión con otros códigos. El análisis de toda la información fue realizado por los dos autores del artículo simultáneamente.

Tabla 1
Sistema de códigos para múltiples formas de implicación

Código	Descripción	N° participantes
1. Estrategias participativas y activas	Importancia de las acciones del profesorado orientadas a generar participación activa del estudiantado, promoviendo su implicación y protagonismo en el proceso de aprendizaje.	n = 60
2. Tipo de estrategias metodológicas participativas y activas	Tipos de estrategias para conseguir una mayor motivación para el aprendizaje en el estudiantado. Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje Servicio, trabajo por proyectos, resolución de problemas, lección interactiva, casos, learning by doing.	n = 98
3. Tecnologías y recursos audiovisuales	Uso de herramientas digitales, recursos visuales y tecnologías emergentes para favorecer la implicación, comprensión y motivación del estudiantado.	n = 24
4. Utilidad	Necesidad de utilidad del aprendizaje al estar conectado con la práctica profesional, la vida real o el futuro laboral del estudiantado.	n = 57
5. Equilibrio Teoría y Práctica	Combinación adecuada entre fundamentos teóricos y actividades prácticas para favorecer la implicación del estudiantado.	n = 14
6. Compromiso y pasión docente	Rol docente para transmitir entusiasmo, compromiso e interés por la materia y por el aprendizaje del estudiantado.	n = 29
7. Componente emocional del aprendizaje	Reconocimiento de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje como clave para la implicación.	n = 100
8. Relación profesorado-estudiantado	Relaciones que se establece con los y las estudiantes para mejorar su implicación y aprendizaje, basadas en la cercanía, el respeto, la escucha y el acompañamiento.	n = 98
9. Sentimiento de pertenencia	Clima de aula positivo, inclusivo y seguro que permite al estudiantado sentirse aceptado, valorado e incluido en el grupo.	n = 35
10. Experiencias de éxito académica	Estrategias para que el estudiantado perciba que progresa, reciba retroalimentación positiva y alcanza retos.	n = 33
11. Implicación a través de la evaluación	Opciones en la evaluación (tipo de exámenes, formatos, etc.) para la implicación del estudiantado.	n = 65

12. Espacios	Condiciones físicas y ambientales del aula que influyen en la implicación.	n = 5
--------------	--	-------

Fuente: elaboración propia.

3.3. Cuestiones éticas de la investigación

Antes de comenzar el estudio se informó a los y las participantes de las cuestiones éticas vinculadas al estudio. Estos firmaron un consentimiento informado. Además, se garantizó que los datos serían tratados de forma confidencial y anónima: se asignaron códigos numéricos en lugar de nombres, y sólo se conservaron las grabaciones y transcripciones con la seguridad de que, si algún participante decidía abandonar el estudio, sus datos serían eliminados. Las entrevistas fueron grabadas con permiso explícito, transcritas íntegramente y devueltas a los y las participantes para una revisión conjunta.

4. Resultados

4.1. Métodos de enseñanza que favorecen la implicación en el aprendizaje

En las prácticas docentes analizadas se identificaron diversas estrategias vinculadas con el principio de “múltiples formas de implicación”. Uno de los aspectos en el que más coincidían los y las participantes de este estudio era la necesidad de motivar al estudiantado para favorecer su implicación. Para ello, utilizaban diversas estrategias que, aunque variadas, compartían una finalidad común: lograr que el estudiantado se comprometiera con el proceso de aprendizaje.

La primera clave para la mayoría de docentes era la importancia de implicar al estudiantado como protagonista de su propio aprendizaje. Cuando los y las estudiantes participaban activamente, tomaban decisiones, opinaban, proponían o se responsabilizan de ciertas tareas, su nivel de interés aumentaba. P43 afirmaba: “Que el alumno se sienta un ente activo y protagonista de su proceso de aprendizaje”.

Para fomentar la participación activa, el profesorado consideraba fundamental una diversidad de estrategias metodológicas, resaltando que no existía un único enfoque efectivo, sino una variedad según el contexto, el grupo y los objetivos de aprendizaje, siendo crucial la personalización y flexibilidad de estas metodologías. Como expresó P2: “Cada grupo después es un mundo... Por lo tanto, la metodología a emplear es una metodología personalizada”.

En este estudio se identificaron varias estrategias metodológicas clave para implicar al estudiantado, destacando el aprendizaje cooperativo, permitiendo que cada estudiante contribuyera desde sus fortalezas y promoviendo el compromiso. También se mencionó el Aprendizaje y Servicio como una estrategia que promovía el aprendizaje al vincularlo con la acción social, incrementando el sentido y utilidad de lo aprendido. Otras estrategias identificadas como clave fueron el trabajo por proyectos y la resolución de problemas, por su capacidad para implicar al estudiantado en la toma de decisiones y la aplicación de lo aprendido. Aunque se cuestionó el uso exclusivo de la lección magistral, se reconoció su valor cuando estaba bien diseñada, era breve e interactiva. El trabajo con casos reales y el aprendizaje vivencial también se consideraron útiles y motivadores, presentando el “learning by doing” como eficaz para afianzar conocimientos. Finalmente, se valoró el uso de tecnologías y recursos audiovisuales para generar interés y favorecer la comprensión.

Otra clave para implicar al estudiantado era que este encontrara sentido a lo que aprendía, conectando los contenidos con una orientación práctica y su futuro profesional. Como señalaba un participante, “lo primero que tiene que entender un alumno es para qué sirve esa asignatura, para qué le va a servir el día de mañana” (P110). Las conexiones con situaciones cotidianas, con casos o con problemas reales permitían que el estudiantado comprendiera el valor de los contenidos. Además, se reconocía como esencial la combinación equilibrada entre teoría y práctica.

Los y las participantes pensaban que el estudiantado captaba con rapidez el compromiso del profesorado y su emoción por lo que enseña. Por ello, transmitir entusiasmo, pasión y vocación por la docencia se presentaba como un factor clave para implicar al estudiantado. No era suficiente, por tanto, dominar los contenidos, sino cómo se enseñaba era crucial. “Cuando ellos ven que nosotros estamos entusiasmados con lo que les estamos dando, ellos dicen que les motiva” (P106).

Finalmente, el cuidado del espacio físico también aparecía en algunos testimonios como una variable que contribuía a la implicación. Las condiciones ambientales del aula, la posibilidad de mover el mobiliario o generar espacios de aula distintos, así como contar con un entorno confortable, favorecían que el grupo se sintiera a gusto y predispuesto a aprender. “La disposición del aula es fundamental”, comentaba P66, que apostaba por aulas más flexibles y menos rígidas para fomentar la implicación.

4.2. La importancia de las emociones en el aprendizaje

El componente emocional, de manera prácticamente unánime, era un factor clave identificado para fomentar la implicación del estudiantado. Enseñar no se reducía a transmitir contenidos, sino a construir relaciones significativas, a generar confianza y a crear un clima emocionalmente seguro donde el estudiantado pudiera participar, equivocarse, aprender y ser.

La pedagogía de los afectos o de la sonrisa, el cuidado del vínculo y la emoción como motor del aprendizaje eran elementos que se entrelazaban con las metodologías empleadas. Para ello, otra estrategia crucial para implicar al estudiantado era la de una relación personal basada en el respeto, la cercanía y la confianza. En muchas narrativas aparecía la importancia de demostrar al estudiantado que era importante, que su bienestar y su aprendizaje les importaban. Esta mirada humanizadora de la enseñanza se traducía también en expectativas altas, confiando en las capacidades de los y las estudiantes. Conectar con el estudiantado, por su bienestar, aprenderse sus nombres, escucharlo o simplemente preguntarles cómo estaban, eran acciones cotidianas que se convertían en estrategias para que el estudiantado se sintiera reconocido y valorado.

Junto a esta relación interpersonal, aparecía el sentimiento de pertenencia como otra dimensión esencial del componente emocional. El estudiantado necesitaba sentirse parte del grupo, del aula, de la universidad. Sentirse aceptado, respetado y bienvenido desde el primer día. Como explicaba P53: “lo más importante es que el aspecto inclusivo sea, en primer lugar, psicológico, que la gente se sienta bienvenida y aceptada, y que se le da un entorno que inspire”. Para ello, el profesorado cuidaba el clima de aula, se esforzaba en crear dinámicas participativas, y generaba un ambiente relajado y amable. Entrar al aula con una sonrisa, hacer bromas, contar anécdotas, mostrarse disponible para hablar de otros temas que no eran estrictamente académicos, eran prácticas que contribuían a crear esa atmósfera afectiva para favorecer la implicación.

Además, esta implicación se reforzaba cuando el estudiantado vivía experiencias positivas de aprendizaje, veía que progresaba, recibía retroalimentación positiva y se enfrentaba a retos que podía alcanzar. Para ello, el profesorado evitaba la sobrecarga de contenidos y cuidaba el ritmo del grupo. “Nunca llegar al punto de saturación... Si he tenido que renunciar a algo, he renunciado” (P72).

4.3. La evaluación como oportunidad de implicar al estudiantado

Respecto a la evaluación, también se exploraron diversas formas de implicar al estudiantado. Se identificaron múltiples estrategias docentes que permitieron a los y las estudiantes demostrar su aprendizaje de maneras diversas, adaptadas a sus circunstancias personales, intereses y preferencias. En muchas narrativas se identificó que el profesorado diseñaba diferentes itinerarios y sistemas de evaluación según el perfil del estudiantado: quienes podían asistir presencialmente y quienes no. Esta flexibilidad estructural se traducía en evaluaciones diferenciadas adaptadas a las circunstancias del estudiantado. Además, se identificaron experiencias de negociación de la evaluación, donde los y las estudiantes participaban activamente en el diseño del sistema evaluativo. Entre las cuestiones a negociar, surgieron aspectos como el tipo de examen, los criterios de evaluación, las actividades a desarrollar o el sistema de evaluación completo. Esta práctica no solo promovía el compromiso, sino que aumentaba la motivación al permitir una mayor personalización del proceso.

Una última idea destacada era la dimensión formativa que el profesorado atribuía a la evaluación. Este ofrecía varias oportunidades para entregar actividades, proporcionando un *feedback* continuo que permitiese a los y las estudiantes identificar errores y aprender de estos. De esta manera, la propia evaluación se convertía en una estrategia de enseñanza, asegurando un mayor conocimiento.

Yo soy muy partidario de la evaluación continua y creo que eso les ayuda. Permito que me entreguen borradores, a todos. Por eso yo te comentaba antes que nunca he necesitado hacer nada especial, porque siempre he entendido que al alumno hay que ayudarlo a que aprenda, ¿no? Y entonces pues, si entregan un trabajo, pues les dejo que entreguen un borrador antes que pueda corregir (P18).

5. Discusión y Conclusiones

5.1. Discusión de Resultados

Este estudio ha permitido visibilizar cómo el profesorado universitario implementa estrategias alineadas con el principio de “múltiples formas de implicación” del DUA. Las estrategias compartidas por el profesorado son ejemplos prácticos de cómo lograr una mejora en los niveles de implicación y motivación del estudiantado, siendo este el principio del DUA más complejo de interpretar y aplicar en la práctica para los y las docentes. Estos hallazgos muestran que la inclusión educativa no depende únicamente de marcos teóricos o de normativas, sino que emerge de la voluntad y compromiso del profesorado por responder a la diversidad de su estudiantado y crear entornos de aprendizaje donde todos y todas puedan participar.

Una primera aportación clave es que la implicación del estudiantado se entiende como un proceso multidimensional que abarca aspectos metodológicos, emocionales, relacionales e incluso espaciales. En la línea de estudios previos (Barrera y Moliner, 2025; Davies et al., 2013), este trabajo confirma que ofrecer metodologías activas y flexibles —como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos o la resolución de problemas— incrementa la motivación y

el sentido de pertenencia del estudiantado. Esto coincide con el planteamiento de Fovet (2024) y Orozco y Cotán (2025), quienes resaltan que la participación activa es esencial para que el aprendizaje sea significativo y para que el estudiantado desarrolle un sentido de agencia en su proceso formativo.

El estudio también muestra que las estrategias para implicar al estudiantado no se reducen a la metodología empleada, sino que están vinculadas a la relación interpersonal docente-estudiante. La mayoría del profesorado mencionó la necesidad de establecer vínculos de confianza y de demostrar interés por el bienestar y el progreso del estudiantado. Este hallazgo coincide con la literatura que destaca la dimensión emocional y afectiva de la enseñanza inclusiva (Cotán et al., 2024; López-Gavira et al., 2025). La pedagogía de las emociones, la cercanía y el acompañamiento no son aspectos secundarios, sino fundamentales para el aprendizaje y la participación.

Además, el sentido de pertenencia emergió como un aspecto central en las prácticas inclusivas vinculadas al principio múltiples formas de implicación. La generación de un clima de aula seguro y acogedor fue identificada como condición para la implicación del estudiantado, especialmente para quienes tradicionalmente han sufrido mayores vulnerabilidades en el sistema educativo (Filippou et al., 2025). Estos resultados aportan evidencia empírica al argumento de que la inclusión no se limita a la eliminación de barreras físicas o curriculares, sino que requiere de una transformación en las relaciones interpersonales y en la cultura universitaria.

Asimismo, los resultados ponen de relieve la importancia de ofrecer opciones y posibilidades de elección en los procesos de evaluación. Esta práctica, identificada en experiencias como la evaluación auténtica, refleja un enfoque inclusivo que reconoce la diversidad de circunstancias y preferencias del estudiantado. Esta dimensión se alinea con la crítica de Nieminen (2023) al modelo médico de la discapacidad, el cual privilegia la diferencia a una cuestión de adaptación individual, en lugar de asumirla como un elemento inherente a la diversidad humana. La flexibilidad evaluativa identificada en el profesorado de este estudio refuerza la idea de que la evaluación debe ser vista como un proceso formativo y continuo, más que como una respuesta finalista o mecanismo de exclusión.

Un aspecto relevante del estudio es que se corrobora que muchos de los y las docentes aplican estrategias propias del DUA sin haber recibido formación específica en este enfoque. Esto sugiere que, si bien la capacitación formal en DUA es importante (Mendoza, 2025; Mumbardó-Adam et al., 2024), existen elementos en la cultura pedagógica y en la experiencia docente que promueven la adopción de prácticas inclusivas de manera intuitiva y voluntaria. Ya sea por intuición o por compromiso profesional con la diversidad del estudiantado, el profesorado implementa estas estrategias alineadas con el principio de “múltiples formas de implicación”. Sus acciones muestran sensibilidad hacia las motivaciones del estudiantado, promueven un clima emocionalmente seguro, ofrecen opciones relevantes y fomentan la participación activa, elementos fundamentales para implicar al estudiantado y crear entornos de aprendizaje inclusivos.

Finalmente, la investigación aporta un matiz importante a los debates actuales sobre inclusión en la educación superior: el valor de la voz del estudiantado. Este estudio partió de la identificación de docentes inclusivos a través de las nominaciones de los propios estudiantes con discapacidad. Este enfoque refuerza la idea de que la inclusión no puede definirse únicamente desde la perspectiva institucional o académica, sino que debe construirse a partir de las experiencias y necesidades del estudiantado (Perera et al., 2025).

En resumen, los resultados de este estudio reafirman que la inclusión educativa en la universidad no es un asunto únicamente técnico, instruccional o metodológico, sino un proceso humano y relacional. El principio de múltiples formas de implicación, como lo define el DUA, invita a repensar no solo qué y cómo se enseña, sino también las relaciones, los valores y las estructuras espaciales que configuran la vida universitaria.

5.2. Implicaciones para la práctica

Los hallazgos de este estudio ofrecen varias implicaciones prácticas para el profesorado universitario y las instituciones que buscan avanzar hacia una educación superior inclusiva. En primer lugar, se confirma que la implicación del estudiantado no puede lograrse únicamente a través de cambios metodológicos. Los vínculos humanos y el cuidado emocional son tan importantes como las estrategias activas de enseñanza. Esto sugiere que la formación del profesorado debería ir más allá de los contenidos técnicos e incluir habilidades relacionadas con la empatía, la escucha activa y la construcción de relaciones basadas en la confianza y el respeto.

Por otra parte, el estudio destaca la importancia de diversificar las formas de evaluación. La práctica de negociar y adaptar las evaluaciones a las circunstancias y preferencias del estudiantado no solo promueve la equidad, sino que refuerza el compromiso y la autorregulación. Las universidades podrían fomentar estas prácticas mediante la flexibilización de sus normativas y la oferta de orientaciones claras sobre cómo diseñar sistemas de evaluación inclusivos.

Además, los resultados ponen de relieve la necesidad de integrar la formación en DUA en los planes de desarrollo profesional del profesorado. Aunque muchos docentes aplican prácticas inclusivas de forma intuitiva, contar con un marco como el DUA puede ayudar a sistematizar y consolidar estas prácticas, ampliando su impacto. Las universidades tienen la oportunidad de facilitar estos procesos a través de programas de formación continua y espacios de intercambio entre docentes.

Por último, los resultados invitan a repensar el papel del espacio físico en la implicación del estudiantado. La disposición de las aulas, la flexibilidad para adaptarlas a diferentes actividades y la creación de entornos acogedores son factores que también contribuyen a la inclusión. Las universidades deberían considerar estos aspectos en sus políticas de infraestructuras y en el diseño de los entornos de aprendizaje.

5.3. Limitaciones e investigaciones futuras

Como toda investigación, este estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. Una de las principales limitaciones se encuentra en la naturaleza cualitativa y exploratoria del estudio, centrada en un número concreto de docentes nominados por estudiantes con discapacidad. Esto implica que los resultados no son generalizables a toda la población docente universitaria, aunque ofrecen indicios valiosos sobre las prácticas inclusivas en la enseñanza superior.

Otra limitación se relaciona con la posible influencia de la subjetividad de los y las participantes. Las narrativas del profesorado se basan en percepciones personales y no han sido trianguladas con observaciones directas o con las voces de otros actores educativos, como los y las estudiantes o el personal de las oficinas de atención al estudiantado con discapacidad. Esto abre una oportunidad para futuros estudios que incluyan múltiples perspectivas para enriquecer el análisis.

Finalmente, en cuanto a investigaciones futuras, sería interesante profundizar en cómo las universidades pueden apoyar de manera más efectiva la formación en DUA y cómo estos procesos formativos transforman las prácticas docentes. Además, estudios comparativos entre distintas áreas de conocimiento o entre universidades españolas o internacionales con políticas inclusivas más avanzadas podrían aportar otra visión de los factores que facilitan o dificultan tanto la implementación del principio de “múltiples formas de implicación” como del DUA a nivel global.

5.4. Conclusiones

Los resultados de este estudio revelan que la implicación del estudiantado en la universidad no es un elemento opcional, sino central para construir entornos de aprendizaje inclusivos. El profesorado participante demostró que, incluso sin una formación en DUA, es posible implementar estrategias que respeten la diversidad de intereses, motivaciones y formas de aprender del estudiantado. Estas estrategias, que van desde el uso de metodologías activas y participativas hasta la creación de relaciones afectivas y de confianza, reflejan un compromiso con el principio de “múltiples formas de implicación”. Más allá de los marcos normativos y conceptuales, estos hallazgos confirman que la inclusión educativa se basa en la predisposición del profesorado a reconocer y valorar la diversidad. Este estudio muestra también la necesidad del compromiso institucional para ofrecer formación continua, flexibilizar las evaluaciones y repensar los entornos físicos y culturales de la universidad para que todo el estudiantado pueda aprender, participar y conseguir finalizar con éxito sus estudios.

6. Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, la Agencia Estatal de Investigación y cofinanciado por la Unión Europea (ref. PID2024-156948NB-I00).

Referencias

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. <https://acortar.link/G2ny8l>
- Barrera, M., & Moliner, O. (2025). What faculty already do: Universal Design for Learning strategies to support autistic students at university. *Teaching in Higher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2487792>
- Barrera, M., & O. Moliner. (2023). ‘How does universal design for learning help me to learn?’ Students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(6), 899–912. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932>.
- Barrera, M., Márquez, C., Sánchez, S., & Moliner, O. (2025). Movilizando el DUA: recomendaciones tecnológicas para la inclusión desde los servicios de apoyo de universidades españolas. *Aula Abierta*, 54(1), 9–17. <https://doi.org/10.17811/rifie.20815>
- Casebolt, T., & K. Humphrey. (2023). Use of universal design for learning principles in a publichealth course. *Annals of Global Health* 89(1), 48. <https://doi.org/10.5334/aogh.4045>.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>

- Cotán Fernández, A., Gallardo-López, J. A., y López-Noguero, F. (2024). Estrategias Metodológicas Inclusivas para Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior: Análisis de Contenido a través de Scopus. *Publicaciones*, 54(2), 15–35. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30488>
- 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>
- Dallas, B., Sprong, M., & Kluesner, B. (2016). Multiuniversity comparison of faculty attitudes and use of Universal Design instructional techniques. *Rehabilitation Research Policy and Education*, 30(2), 148–160. <https://doi.org/10.1891/2168-6653.30.2.148>
- Davies, P.L., Schelly, C.L. & Spooner, C.L. (2013). Measuring the effectiveness of universal design for learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3) 195–220. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1026883>
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Evans, C. (2025). *Disability Inclusion in UK Higher Education*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16482.85444/1>.
- Dell'Anna, S., Bevilacqua, A., Marsili, F., Morganti, A., & Fiorucci, A. (2024). UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup). <https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/211>
- Edwards, M., Poed, S., & Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, 84, 779–799. 1-21. <http://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>.
- Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R.H., López-Bastías, J.L., & Díaz-Vega, M. (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Sciences* 13(6), 620. <http://doi.org/10.3390/educsci13060620>.
- Filippou, K., Acquah, E., & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13. <http://doi.org/10.1002/rev3.70034>.
- Fovet, F. (2020). Universal design for learning as a tool for inclusion in the higher education classroom: Tips for the next decade of implementation. *Education Journal* 9(6), 163–172. <http://doi.org/10.11648/j.edu.20200906.13>.
- Fovet, F. (2024). Exploring Staff and Faculty Perceptions of the Impact of Non-inclusive Design on Student Mental Health in Higher Education: Awareness, Impact and Responsiveness. *All Ireland Journal of Higher Education*, 16(2), 1-32. <http://doi.org/10.62707/aishej.v16i2.861>.
- Gadsden, A.D., & Goegan, L.D. (2023). Informing inclusive practice in post-secondary environments: Perspectives of post-secondary instructors with learning disabilities. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2), 1–18. <http://doi.org/10.5206/cjsotlrace.2023.2.8020>
- Huber, G. L. (2004). The analysis of qualitative data as process of classification. In M. Kiegelmann (Ed.), *Qualitative research in psychology* (pp. 206–216). Verlag Ingeborg Huber.

- Hakel, K., & Magin, M. (2024). The impact of professional development training on faculty's integration of universal design for learning in daily teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*. <http://doi.org/10.1080/13603116.2024.2430527>
- Lohmann, M.J., Boothe, K.A., Hathcote, A.R., & Turpin, A. (2018). Engaging graduate students in the online learning environment: A Universal Design for Learning (UDL) approach to teacher preparation. *Networks: An Online Journal for Teacher Research* 20(2), 1–23. <http://doi.org/10.4148/2470-6353.1264>
- Lopez-Gavira, R., Orozco, I., & Perez-Lopez, A.V. (2025). Internal and external factors in the success of graduates with disabilities in higher education and employment: an international comparative study in Germany and Spain. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01446-8>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 70, 23 marzo 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado, núm. 289, 3 diciembre 2003. <https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/02/51>
- Mavrou, K., Theodorou, E., Mouka, M., & Liasidou, A. (2025). Accessibility and universal design in higher education curricula: implications for inclusion/exclusion. *Teaching in Higher Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2507244>
- Mayo, M. E., Aguirre, A., Doménech, A., & Fernández-Menor, I. (2024). Why did I choose these studies? Decisions of students with disabilities in Spanish higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2445405>
- Mendoza, M. E. (2025). Higher education institutions as spaces of learning: why standards for faculty training should be considered. *Research in Post-Compulsory Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13596748.2025.2502257>
- Mumbardó-Adam, C., Sala-Bars, I., Adam-Alcocer, A., Ahufinger, N., y Andrés-Gárriz, C. (2024). El uso del Diseño Universal para el Aprendizaje por parte del profesorado universitario: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 5, 2542-4875. <http://doi.org/10.54802/r.v5.n1.2023.135>
- Nieminen, J. H. (2023). Unveiling ableism and disablism in assessment: a critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations. *Higher Education*, 85, 613–636. <http://doi.org/10.1007/s10734-022-00857-1>
- Nieminen, J.H., & Pesonen, H.V. (2020). Taking universal design back to its roots: Perspectives on accessibility and identity in undergraduate mathematics. *Education Sciences* 10(1), 12. <http://doi.org/10.3390/educsci10010012>
- Orozco, I., y Cotán, A. (2025). Reimaginando la profesión con docentes que promueven la inclusión en la universidad: Recomendaciones para la acción. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 13(1), 43–56. <https://doi.org/10.62701/revedu.v13.5444>
- Perera, V.H., Sánchez-Díaz, N., & Castellano, A. (2025). Beyond adversity: strategies for academic success from the voices of graduates with disabilities. *Disability & Society*, <http://doi.org/10.1080/09687599.2025.2470750>
- Rodrigo, M. P., Galán, D., Mampaso, J., y Rivera, E. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Prisma Social*, 37, 7–35. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4563>

- Schreuer, N., Shpigelman, C-N., Mor, S., Sarid, M., Kanter, A. S., & Sachs, D. (2024). Academic staff members' engagement in accessible higher education for students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 43(5), 1171–118. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2292652>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.