



## Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU)<sup>1</sup>

Agustín de la Herrán Gascón<sup>2</sup>; Joaquín Paredes Labra<sup>3</sup>; Daniela Valeska Monsalve Treskow<sup>4</sup>

Recibido: enero 2015 / Evaluado: febrero 2015 / Aceptado: marzo 2015

**Resumen.** El artículo se fundamenta en el enfoque de educación inclusiva, comprendido como factor de excelencia y calidad académicas. Su objetivo es detallar el proceso de elaboración del “Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria” (CEEIU). El instrumento pretende conocer cómo comprenden y qué opinan los directivos, profesores y estudiantes universitarios de la educación inclusiva de su universidad y facultades. El instrumento sirve simultáneamente para los tres grupos de participantes. El estudio se realizó en la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador). La metodología atravesó estas fases: 1ª) Estudio y revisión de literatura científica y primera redacción del instrumento. 2ª) Validación de contenido mediante expertos externos e internos y pilotaje. 3ª) Aplicación del instrumento. 4ª) Estudio de la confiabilidad y versión final del cuestionario. Los resultados indican que el CEEIU es válido, incluye valores formativos reseñables y es confiable. El coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach fue de 0.834.

**Palabras clave:** Inclusión; evaluación; cuestionarios; universidad.

### [en] Questionnaire for the evaluation of university inclusive education (CEEIU)

**Abstract.** The article is based on the approach of inclusive education, understood as a factor of excellence and academic quality. Its aim is to describe the process of drafting the “Questionnaire for the evaluation of university inclusive education” (CEEIU). The instrument aims to know how managers, university professors and university students understand and what they think about inclusive education in their universities and faculties. The instrument is simultaneously valid for the three groups of participants. The study was conducted at the Technical University of Manabí (Ecuador). The methodology went through these phases: 1st) Study and literature review and first draft of the instrument. 2nd) Content validation by external and internal experts and pilotage. 3rd) Implementation of the instrument. 4th) Study of reliability and final version of the questionnaire. The results indicate that the CEEIU is valid, includes notable educational values and is reliable. The internal consistency coefficient Cronbach’s alpha was 0.834.

**Keywords:** Inclusion; evaluation; questionnaires; university.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología de la investigación. 3. Descripción del “Cuestionario para la Evaluación de la Educación Inclusiva Universitaria” (CEEIU). 4. Resultados y discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> El presente estudio fue patrocinado por el Proyecto Prometeo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) de la República del Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España).  
E-mail: [agustin.delaherran@uam.es](mailto:agustin.delaherran@uam.es)

<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España).  
E-mail: [joaquin.paredes@uam.es](mailto:joaquin.paredes@uam.es)

<sup>4</sup> Universidad Austral (Chile).  
E-mail: [danielamonsalvetreskow@gmail.com](mailto:danielamonsalvetreskow@gmail.com)

**Cómo citar:** Herrán Gascón, A. de la; Paredes Labra, J. y Monsalve Treskow, D.V. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 923-939.

## 1. Introducción

La educación inclusiva es una cuestión ética, técnica, política y profundamente formativa. Se justifica en el derecho de todas las personas a no ser discriminadas, separadas de las demás por ningún motivo (López Melero, 2010), a tener las mismas oportunidades de educación y al derecho al acceso a “programas de estudio que les preparen para ser ciudadanos de pleno derecho” (Ministerio de Educación, 2010, 3). Contando con ello, la educación inclusiva no sólo se identifica con el derecho al acceso, sino con el derecho al proceso y al egreso, así como a resultados positivos para todos los alumnos (Blanco, 2006; Vega Godoy, 2009; Opertti y Brady, 2011). Su desarrollo requiere propuestas y actuaciones basadas en el diseño universal (Walker, 2002; Naciones Unidas, 2006) y en ajustes razonables.

La educación inclusiva necesita partir y nutrir permanentemente una cultura institucional acorde (Rubio y Rayón, 1998), democrática y basada en el conocimiento y la formación de todos. Esta cultura se comprende como causa y efecto de una conciencia, confianza, profesionalización y colaboración comunitaria y en equipo desarrollables desde la renovación pedagógica y la evaluación formativa institucional y profesional de sus miembros. Éstos no son solamente los profesores. Mención especial merecen los directivos.

Los directivos éticos y transformadores son figuras claves para el desarrollo institucional y profesional de los docentes (Unda, 2013). Un estilo de gestión democrático y colaborativo incide en una comunicación en equipo especialmente adecuada para el desarrollo de la educación inclusiva (Porrás Vallejo, 2009), en el bienestar y la confianza profesional y personal, en la emergencia, desarrollo e institucionalización de proyectos de innovación docentes que puedan contribuir al cambio y mejora de las instituciones.

Por otro lado, la formación pedagógica del profesorado y de los propios directivos es otra pieza clave del desarrollo de la educación inclusiva (Almenta y Muñoz, 2007; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011). Para la enseñanza inclusiva se requieren conocimientos simultáneamente polivalentes y específicos, entre los que caben destacar la accesibilidad y el diseño universal (Sánchez Fuentes, 2013), la innovación e investigación didáctica (García y Cotrina, 2011) y la metodología didáctica (Guerrero Romera, 2012). Congruentemente, precisa de preparación suficiente para afrontar la planificación, la comunicación didáctica, la evaluación y los cambios permanentes dialogados en equipo.

La educación inclusiva, desde su condición de “obligación innegociable para los políticos y los profesionales de la enseñanza” (Arnaiz y Guirao, 2015, 46), forma parte expresa de la noción de calidad y excelencia de la enseñanza universitaria, porque sin inclusión no hay calidad (Farrell, 2000). Cada vez con mayor diafanidad excelencia e inclusión se perciben como factores de calidad (Alegre y Villar, 2009; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009). El camino de esta síntesis puede conducir a una en-

señanza más democrática y completa en todos los niveles educativos y en particular en la universidad.

Con una educación universitaria inclusiva y de calidad crecientes será más fácil responder satisfactoriamente al reto real de la diversidad y minimizar las dificultades de los estudiantes en su educación universitaria (Álvarez Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar, 2012; Avendaño Bravo y Díaz Arias, 2014; Rodríguez Díaz y Cano Esteban, 2015). Y no sólo desde la perspectiva de la discapacidad (por ejemplo, Vega Fuente, 2008; Cotrina García, 2009), sino desde todos los ámbitos de diversidad (Susinos, 2005; Barrio de la Puente, 2009). Este reto y proceso radical de cambio forma parte del horizonte de los centros educativos de todos los niveles de enseñanza. A medida que su afianzamiento se incrementa, la universidad podrá contribuir a lograr crecientes niveles de inclusión social (Hart, Dixon, Drummond y Mc Intyre, 2006) y Casanova (2009), de inclusión empresarial (Izuzquiza y Herrán, 2010; Izuzquiza, 2012) y, globalmente, a la evolución de la democracia. Pero el proceso de realimentación entre educación inclusiva y social es también un proceso de vuelta. En la medida en que, por su desarrollo social y educativo, las sociedades tienden a conquistar mayores cotas de democracia, de espacios de libertad y de inclusión social, a las universidades llegan cada vez más alumnos vulnerables, con especiales dificultades o de atención preferente a los que es un imperativo profesional darles las mismas oportunidades que a los demás.

El desarrollo de la educación inclusiva en la universidad no ha sido tan intenso como en niveles de enseñanza anteriores. No obstante, recientemente algunos trabajos se han centrado en la educación inclusiva universitaria desde diferentes perspectivas: el desarrollo curricular inclusivo (Operti y Brady, 2011), las dificultades de adaptación a la enseñanza de los estudiantes con discapacidad (Álvarez Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar, 2012), la discapacidad intelectual (Izuzquiza, 2012) o la aplicación del diseño universal a la educación universitaria (Sánchez Fuentes, 2013), entre otros temas o retos. La universidad forma parte de la escuela, sin solución de continuidad. Por tanto, toda facultad, escuela o instituto universitario son, en esencia, centros educativos donde se enseña y se investiga. No en balde la educación universitaria se califica como educación superior. Por tanto, la Pedagogía universitaria y desde ella la educación inclusiva tienen todo que ver con ellos y debería ser un referente epistemológico normalizado. Pese a ello, hoy podemos seguir preguntándonos, como hace 175 años: “¿Cuántos catedráticos dan muestra de sospechar que la Pedagogía tiene algo que ver con ellos?” (Giner de los Ríos, 1925, 81). Además, es preciso subrayar que, puesto que la exclusión social es un fenómeno humano general, la inclusión social y educativa es muy pertinente no sólo en las sociedades más empobrecidas, sino también en las económicamente más desarrolladas.

No hay un movimiento específico de educación inclusiva en la universidad. Más bien hay personas que, desde la enseñanza, la investigación o la lucha por la conquista de mayores espacios de profesionalidad y libertad, ayudan a tomar conciencia de que la educación, o es inclusiva o no es educación.

Desde el enfoque y reto de la educación inclusiva (es decir, democrática, respetuosa, ajustada a derecho, profesional, ética, para todos, volcada con las personas más vulnerables o de atención prioritaria, etc.), nos planteamos como objetivo del estudio expresar el proceso de elaboración de un instrumento que permita conocer cómo comprenden, perciben y qué opinan de la educación inclusiva de sus universidades y facultades concretas sus directivos, sus profesores y

sus estudiantes. Los ámbitos de conocimiento atienden a los siguientes aspectos de su institución:

1. Sus políticas inclusivas.
2. Su cultura y política institucional en educación inclusiva.
3. Los estudiantes de atención prioritaria.
4. Su formación y desarrollo profesional.
5. La enseñanza inclusiva.

## 2. Metodología de la investigación

La metodología de elaboración, depuración y validación del instrumento atravesó las siguientes fases, que se describen a continuación:

Primero se realizó un estudio y revisión de literatura científica en el panorama nacional e internacional y una primera redacción del instrumento. La revisión de referencias fue el punto de partida en nuestra intención de concretar un modo de evaluar satisfactoriamente la educación inclusiva universitaria, desde la perspectiva de sus principales actores. Se identificaron excelentes trabajos e instrumentos para la evaluación de la educación inclusiva —que se expresarán en el apartado Resultados y discusión—, pero no específicos para el nivel universitario o que recogieran en un mismo instrumento la comprensión de directivos, profesores y estudiantes. Todo ello nos animó a buscar el modo de evaluar la educación inclusiva universitaria, mediante una metodología en la que confluyeran las siguientes características:

- Adoptar el formato de cuestionario para su aplicación al máximo número de participantes posible.
- Incluir un sistema de indicadores que recogiera con diafanidad y en un único instrumento las percepciones que sobre educación inclusiva tenían sus actores principales.
- Ser operativo, con el menor número de ítems representativos y un tiempo de aplicación breve.
- Definir ítems que representaran lo esencial de cada una de las dimensiones o ámbitos anteriores, que se estimaban fundamentales y reiterados en la literatura científica. De este modo, podría adquirirse una aproximación comprensiva cabal de la educación inclusiva de universidades y facultades concretas.
- Definir ítems que profundizaran lo más posible en la evaluación de esa comprensión y de sus percepciones.
- Definir un instrumento con posible funcionalidad exploratoria, descriptiva y explicativa.
- Intentar incorporar a los ítems un valor formativo asociado.
- Ser aplicable a cualquier universidad y facultad, previa adaptación terminológica (cultural, normativa, idiosincrásica, etc.).

Tras la revisión se elaboró una primera versión del cuestionario. Paralelamente se recolectó numerosa información documental y testimonial de la universidad en que se iba a desarrollar la investigación —la Universidad Técnica de Manabí (en adelante, UTM)— desde diversos encuentros con una docena de personalidades estraté-

gicas, el estudio de la normativa legal nacional e institucional vigentes, estadísticas actualizadas e informes de rendición de cuentas del curso anterior (Véliz Briones, 2014).

La UTM es una universidad de la provincia de Manabí (Ecuador) que tiene un porcentaje de personas con discapacidad superior a la media nacional del Ecuador (12.14%). La UTM fue creada mediante Decreto Legislativo del 29/10/1952. Acoge —en mayo de 2015— a 12.500 estudiantes, 81 directivos y 576 profesores. Tiene diez facultades y cuatro institutos universitarios (Instituto Universitario de Ciencias Básicas, Instituto de Lenguas, Instituto de Postgrado e Instituto de Investigación) dependientes del Vicerrectorado Académico. Se ofertan 33 carreras. Se encuentra, desde el mes de noviembre de 2013 acreditada en la categoría C dentro del Sistema de Educación Superior ecuatoriano. El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) evalúa y clasifica a las universidades del país con cinco valores: del A, el más alto, al E, el más bajo, equivalente al de universidad suspendida. De entre las 54 universidades del Ecuador, hay sólo 3 en la A, 12 en la B, 20 en la C y 6 en la D. Las de las categorías A, B y C se acreditarán cada 5 años, mientras que las D deberán hacerlo y mejorar en un plazo de 2 años. (Sólo 10 universidades latinoamericanas están entre las 500 mejores del mundo según el Ranking de Shanghái (Academic Ranking of World Universities, 2014), de ellas ninguna ecuatoriana).

Las razones para elegir esta institución como contexto de investigación son varias: tiene una trayectoria pionera en inclusión desde la perspectiva de género (Penna Tosso, 2013, 2014); quizá sea una de las universidades con mayor proporción de personas con discapacidad (física, auditiva, visual e intelectual) —53 estudiantes y 16 profesores—; su comunidad comparte, liderada por su rector, el proyecto de ser, en pocos años, una universidad de referencia en educación inclusiva en su país y la región. Actualmente se encuentra en una fase de desarrollo notable en políticas institucionales sobre educación inclusiva.

El investigador principal pudo constatar experimentalmente en esta universidad que la educación inclusiva es un fenómeno que atañe a toda la comunidad educativa. Se confirmó la pertinencia de que el conocimiento representativo no sólo proviniera de sus profesores, sino de los tres agentes básicos de su educación, comprendidos como núcleo de la comunidad educativa universitaria: profesores, directivos y estudiantes. Se pensó que desde ellos podrían comprenderse cabalmente percepciones y procesos suficientemente relevantes y profundos.

En la segunda fase se procedió a validar su contenido mediante expertos externos e internos y a un pilotaje. El instrumento, elaborado con la tecnología Google drive, fue sometido a una validación de contenido mediante expertos y a una prueba piloto. “La validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998:, 243). Tamayo y Tamayo (1998, 224) expresa que validar es “determinar un dato”, bien cualitativa y/o cuantitativamente. Por tanto, de lo que se trata es de reducir errores sistemáticos buscando la máxima adecuación entre lo que se quiere medir y lo que se mide (Morales, 2000, 375). La validez de contenido se refiere al grado en que la medición representa lo medido (Bohrstedt, 1976).

El procedimiento de validación fue el siguiente. Se definieron expertos de dos clases: polivalentes, que analizaron el cuestionario globalmente, y particulares, que sólo analizaron el cuestionario desde la perspectiva de su colectivo. Los polivalentes

fueron seis: tres externos (autores del estudio) y tres de la UTM, que respondían al perfil de ser ecuatorianos —importante por peculiaridades del habla, de su realidad universitaria y de particularidades contextuales—, disponer de una experiencia no menor de cinco años en enseñanza e investigación en la universidad pública ecuatoriana, ser expertos en Pedagogía universitaria y disponer de una trayectoria apreciable en el área de investigación educativa. Además, los tres expertos internos, profesores de la UTM, tenían responsabilidades relevantes en el ámbito de la evaluación y la investigación universitarias: especialista académica de la Comisión de Intervención de la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), Directora del Instituto de Investigación de la UTM y Coordinadora Estratégica de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del Ministerio Coordinador del Conocimiento y Talento Humano de la República del Ecuador. Su análisis fue detenido, se desarrolló individualmente, mediante un diálogo cara a cara y se invirtió como promedio 1.5h en cada caso.

Los expertos particulares eran todos de la UTM, a razón de seis por colectivo. Se les informó del título y objetivo de la investigación, de las dimensiones del cuestionario, del sentido de su participación y de lo que se esperaba de ella. Para el cuestionario aplicado a directivos se contó con la participación del Director General de Vinculación, del Vicedecano de la carrera de Ingeniería Eléctrica, del Vicedecano de Industrial, del Vicedecano de Contabilidad y Auditoría, de la Decana de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación y de la Decana de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas. Para el cuestionario de profesores se contó con cuatro docentes de diversas facultades sin discapacidad y dos con discapacidad (uno, con discapacidad visual, es Presidente de la Asociación de Ciegos de Manabí, y otra, profesora con discapacidad física, es directora de la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género de la UTM). Para el cuestionario de estudiantes se pudo contar con la participación de seis alumnos de los que tres tenían discapacidad (visual, auditiva y física).

El proceso con los expertos particulares también se realizó en encuentros cara a cara pidiéndoles que valoraran el instrumento de dos modos: globalmente, desde la pertinencia del cuestionario, sus objetivos, la redacción, su impresión general en cuanto a extensión, orden y estructura, hilo conductor y coherencia entre ítems, si les resultó amigable, comprensible, fácil de responder, exhaustivo, si observaron solapamientos, cuestiones dobles, sesgos, tendenciosidad o carencias. Expresamente se les instó a que pusieran pegas —las más posibles— al instrumento. Analíticamente, se dialogó sobre sus cuatro secciones: presentación, instrucciones, datos de identificación y cuestiones. Dentro de las dos últimas, ítem por ítem, se invitó a estimar la relevancia, la pertinencia, la claridad y, en su caso, a ofrecer una formulación alternativa, que expresaron bien por escrito, bien oralmente. A tal fin se elaboró un soporte que incluía estas cuatro cuestiones tras cada ítem. Además, se hicieron dos solicitudes concretas: se les preguntó si alguno ítem les había llamado particularmente la atención y por qué y se les instó a poner pegas a algún ítem, por pequeñas que éstas fueran.

De este modo, el instrumento fue validado por un total de 24 expertos, incluyendo en ellos 3 externos y 21 internos y, entre ellos, 6 de cada grupo de referencia: directivos, profesores y estudiantes. En la validación de expertos hubo demandas de cambio en los valores de algunas respuestas, desde lo que los expertos percibieron que era más adecuado. Si los expertos lo indicaron se añadió la opción “otras”, para facilitar la expresión de respuestas no consideradas o por otras razones.

Antes de su administración definitiva, se procedió a realizar una prueba piloto. Tenía como finalidad valorar la comprensión, el ajuste, la dificultad, la duración, la utilidad y la satisfacción posterior a la cumplimentación del cuestionario. Participaron los 18 miembros de la comunidad universitaria que actuaron como expertos en la validación anterior. Se dedujeron tres observaciones: el contenido del instrumento les resultaba de interés, los participantes estaban profesionalmente comprometidos y el tipo de pregunta y de respuesta les requería abstraerse y concentrarse. La valoración global fue, en conjunto, positiva. Los participantes en esta fase del proceso expresaron testimonios como: “interesante”, “motivador”, “favorece la conciencia sobre esta necesidad pedagógica”, “lleva a la reflexión”, etc. La valoración final fue que los instrumentos les parecieron sólidos, precisos y adecuados. En algunos momentos y con los tres agentes se desencadenaron conversaciones e intercambios de experiencias sobre contenidos concretos de la educación inclusiva en su universidad.

En el proceso de pilotaje se dieron algunas curiosidades idiosincrásicas en las que coincidieron los participantes de los tres colectivos. Por ejemplo, la conveniencia de hablar de profesores, y no de docentes, porque así preferían ser considerados los profesionales de la enseñanza; que en vez de grupos se hablase de paralelos o clases, etc. Particularmente los profesores con discapacidad aportaron, tomando como base un documento propio sobre terminología inclusiva (Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género, 2014), cambios terminológicos. Por ejemplo, que, en vez de ‘discapacitado’, ‘persona con necesidades educativas especiales’ o ‘estudiante con otras capacidades’, coincidieron en que se aludiera a ‘persona con discapacidad’. Aunque fuese a dificultar la validación, se respetaron e incorporaron sus propuestas. Fue preciso aclarar a algunos alumnos que el cuestionario que rellenaban tenía por objeto la validación de su forma y contenido, y que el instrumento definitivo de la investigación les llegaría a su correo electrónico en unas semanas.

Los directivos y los profesores requirieron para la cumplimentación del cuestionario entre 14-17 minutos. Los estudiantes necesitaron entre 13-15 minutos. Tanto los docentes como los estudiantes con discapacidad visual necesitaron del orden de 60% más tiempo, y los profesores y alumnos con discapacidad auditiva aproximadamente un 20% más. En todos los casos, las personas con discapacidad se implicaron especialmente en el proceso de respuesta. La razón, posteriormente ratificada, fue que entendían que la investigación trataba sobre un tema que les incumbía particularmente y al que otorgaron especial relevancia.

La tercera fase consistió en la aplicación del instrumento en la UTM. La aplicación tuvo lugar en óptimas condiciones iniciales, con el apoyo de la dirección de la universidad. El instrumento destinado a directivos y a profesores se envió por correo electrónico dos semanas antes que el de estudiantes. Para ganar en cantidad y calidad de respuestas de los tres grupos, se intentó favorecer la motivación por la participación mediante varias estrategias que a continuación se describen:

- Se otorgó la importancia y valor debidos al proceso anterior de validación de expertos, incorporando sus observaciones y sugerencias de cambio.
- El cuestionario dirigido a los tres grupos se envió desde el correo institucional del rector con una carta de solicitud de participación firmada por él. Esto avalaba el estudio comunicándose que, desde la dirección de la universidad, se apoyaba el objetivo del estudio.

- En la carta se apeló a la importancia de la temática para la universidad y a la necesidad de su colaboración y a su profesionalidad en el proceso.
- Se aprovecharon otros eventos (conferencias y seminarios que en ese momento tenían lugar) destinados a los directivos y docentes de toda la universidad para informar e invitar a participar a todos los interesados. En ellos se solicitó un apoyo en cascada: se pidió a los directivos que animaran a los profesores a participar, y a los profesores que hicieran lo propio con sus estudiantes cuando les llegara la invitación a su correo. Así mismo se propuso —por sugerencia de un alumno durante el proceso de pilotaje— que, si era posible, algún profesor que dejase 15 minutos de su clase para responder al cuestionario en las aulas.
- Se pidió a los estudiantes que sugiriesen ideas para fomentar la participación de su colectivo y conseguir más respuestas. Se sugirió proceder con el aval de la Federación de Estudiantes y que los profesores dejaran 15 minutos en alguna clase para hacerlo. Finalmente, se realizaría la segunda opción.
- Se prestigió el tema mediante el anuncio general de la celebración del “I Congreso Internacional de Educación Universitaria Inclusiva”, a desarrollar en la UTM (mayo, 2016).
- En la Presentación del instrumento se comunicaba que su participación no les llevaría más de 15 minutos.
- Se reenviaron dos recordatorios a cada colectivo, por si no lo habían podido hacer. En el segundo y tercer recordatorios a profesores se incluyó la fecha probable de envío del cuestionario a los estudiantes, rogándoles que les animaran a responderlo.

Las respuestas obtenidas se describen en la tabla 1. En función del número y proporción de participantes, las respuestas de los tres grupos fueron representativas de la población total con un nivel de confianza suficiente y un bajo margen de error:

<b>Grupo</b>	<b>Total</b>	<b>Respuestas válidas</b>	<b>%</b>	<b>Nivel de confianza / Margen de error</b>
Directivos	81	54	66.6%	80% / 7.75%
Profesores	576	298	51.7%	98.7% / 3.95%
Estudiantes	12500	662	5.29%	99.1% / 3.71%

Tabla 1. Respuestas obtenidas

En la cuarta fase se estudió la confiabilidad y se redactó su versión final del cuestionario. La confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que su aplicación produce los mismos resultados en ocasiones distintas (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, 21). Es decir, a su capacidad para ofrecer constancia en las medidas de un mismo fenómeno (Briones, 1996). Las tres formas básicas de medir la confiabilidad son mediante prueba-reprueba, la sensibilidad al cambio (considerada además como parte de la validez) y la consistencia interna o magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Oviedo y Campo-Arias, 2005, 2). Puede calcularse desde criterios como: tiempo (test-retest), observadores diversos o diferentes versiones, donde, “a mayor heterogeneidad de referentes, mayor valor” (Ramos, 2010).

El cuestionario resultó de una construcción con base en la percepción, comprensión y opinión de las personas que lo respondían. Se diseñó con cuestiones diversas y con formatos de respuesta variable, definidas desde la validación de contenido con expertos. Esto supuso un reto técnico para el análisis de datos, pero una ganancia en la claridad interpretativa para sus informantes. Por eso la versión inicial incluía varias escalas —dicotómica, Likert, de opción múltiple y de varias opciones en un mismo ítem—.

Se consideró adecuado estudiar la confiabilidad mediante una primera aproximación a la sinceridad en las respuestas y mediante su cuantificación con técnicas estandarizadas.

La aproximación a la sinceridad se realizó como sigue. Las respuestas a algunos ítems de identificación se conocían de antemano, desde el estudio documental previo. Destacamos unos ejemplos: el dato de identificación número 4 preguntaba sobre la mayor titulación académica del encuestado. Los profesores que expresaron ser doctores fueron 9, y el número total de doctores en la UTM es de 8. El dato de identificación 5 preguntaba sobre el nivel de enseñanza en que imparte clases; incluye ‘doctorado’, pero en esta universidad no hay clases de posgrado. Un 0.5% de directivos y un 0.7% de profesores respondieron afirmativamente. Otro procedimiento de cotejo de la sinceridad fue preguntar lo mismo a directivos, profesores y alumnos, tanto en los datos de identificación como en las cuestiones, de modo que la discrepancia o coincidencia internas de todos los ítems comparables serviría de referente. Por ejemplo, al preguntar por el número de alumnos por aula, existió una muy alta concordancia en las respuestas de los diferentes valores. Se deduce de todo ello que se observó una alta veracidad en las respuestas y que el instrumento se mostró confiable desde esta perspectiva.

La segunda vía para el estudio de la fiabilidad fue su cuantificación mediante técnicas estandarizadas adecuadas. En nuestro caso, la confiabilidad del instrumento se pudo deducir, en primer lugar, por el alto número de informantes y por la alta representatividad de los datos. La confiabilidad se calculó con el apoyo del programa SPSS mediante el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach para las mediciones de tipo ordinal, y con el coeficiente Kuder-Richardson para las mediciones dicotómicas. Puesto que, como se ha expresado con anterioridad, la propuesta inicial incluía varios tipos de escalas, para hallar la fiabilidad previamente se adaptaron y estandarizaron. Se probó la fiabilidad por subescalas, agrupando por preguntas y colectivos por separado. La fiabilidad más alta resultó ser la del instrumento unificado aplicable a los tres grupos, alcanzando una muestra de 1041 sobre una población de 13.157 participantes (tabla 2):

<b>Población</b>	<b>Muestra</b>	<b>Confianza</b>	<b>Error</b>
13.157	1041	95%	2.96
13.157	1041	99%	3.89

Tabla 2. Población, muestra, confianza y errores (CEEIU)

Se realizó un análisis de covarianza y de correlación ajustada total por elemento, eliminándose 39 reactivos del total inicial de 111.

### 3. Descripción del “Cuestionario para la Evaluación de la Educación Inclusiva Universitaria” (CEEIU)

El CEEIU es un instrumento diseñado para la evaluación de la educación inclusiva universitaria. Su objetivo general es aproximarse a la comprensión relativa de la educación inclusiva desde la percepción de sus principales protagonistas. Se fundamenta en el enfoque de educación inclusiva, comprendido como factor de excelencia y calidad académicas. Se dirige simultáneamente a los tres grupos de agentes claves en la educación inclusiva de las universidades: directivos, profesores y estudiantes. Las preguntas de opinión, percepción o conceptualización del cuestionario constituyen quizá su mayor riqueza, fundamentada entre datos cuantitativos y cualitativos congruentes.

Los ítems de identificación son 13 en los cuestionarios destinados a directivos y a profesores, y 7 en el de estudiantes. Las preguntas son 20, comunes para los tres grupos. Las cuestiones son predominantemente cualitativas. El tipo de administración es individual. El tiempo medio estimado ronda los 15 minutos. Las personas con discapacidad visual pueden requerir un 60% más de tiempo y con discapacidad auditiva, un incremento de 20%. El número de categorías de análisis mencionadas con anterioridad es de cinco y se corresponden con los ítems del instrumento final especificados en la tabla 3:

Dimensiones	Cuestiones
1. Conocimiento	1, 18 y 19
2. Cultura y política institucionales	2, 3, 4, 5 y 13
3. Alumnos	6 y 7
4. Formación y desarrollo profesional	14, 15, 16 y 20
5. Enseñanza	8, 9, 10, 11, 12 y 17
Nº total de cuestiones	20

Tabla 3. Dimensiones y cuestiones del CEEIU

Una característica del cuestionario es la atención a la motivación a través del diseño de sus ítems, que se ha pretendido mediante las siguientes estrategias:

- Formulando los ítems en primera persona, para favorecer la identificación del cuestionado. En la Presentación y en las Instrucciones del cuestionario enviado a estudiantes se trató al interlocutor de “tú”, para incrementar la cercanía.
- Mediante su brevedad general.
- Mediante una selección de preguntas con cinco características formales: a) relevancia para cada dimensión, b) referencia a su universidad o facultad, c) tratamiento de asuntos cercanos a cada protagonista, d) cuestiones que puedan ser respondidas por los tres actores básicos y e) cuestiones de contenido variado.
- Pretendiendo favorecer y acompasar la concentración del encuestado y la discriminación lectora. Para ello se siguió el criterio de situar los ítems que

requerían más concentración en medio-final, cuando la concentración estaba alta. Todo ello redundó en la calidad de las respuestas y en que no percibieran como monótona la tarea de respuesta.

La versión definitiva del CEEIU puede consultarse en el anexo, en la siguiente dirección: <https://drive.google.com/file/d/0B29t6qHPDEyKNDJ3QUg3aTZCVzg/view>

#### 4. Resultados y discusión

Para la evaluación de la educación inclusiva se dispone de excelentes trabajos e instrumentos. Algunos reseñables son: Casanova (2004, 2011), Booth y Ainscow (2000), Ainscow (2001), Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaugham y Shaw (2000), Booth, Ainscow y Kingston (2006), Biencinto-López, González-Barbera, García-García, Sánchez-Delgado y Madrid-Vivar (2009), Arnaiz y Guirao (2015), etc. Sin embargo, no se refieren específicamente a la educación universitaria, ni tampoco responden a un enfoque polivalente o integrado y no se dirigen simultáneamente a directivos, profesores y estudiantes. El instrumento CEEIU es, en cambio, específico para la educación universitaria y versátil en este sentido.

La validación de expertos y la representatividad de los participantes se tradujo en un bajo nivel de errores aleatorios y una alta precisión de las estimaciones (Muñiz, 2000; Palmer Pol y Fernández Coll, 2005). De acuerdo con los expertos, los instrumentos no asociaban sesgo o tendenciosidad. En todo caso se admite que se relaciona educación inclusiva con educación de calidad. Desde esta asociación se enfatizan aquellas perspectivas y ángulos que mejor la representan en la educación superior.

El análisis de su confiabilidad indica que la versión integrada final es válida y confiable para la evaluación y el conocimiento de la educación inclusiva en la universidad desde la perspectiva de sus directivos, profesores y estudiantes.

El coeficiente de consistencia interna del instrumento fue de 0.834, con un total de 75 reactivos en 20 ítems distribuidos en 5 categorías: a) Conocimiento (3 cuestiones), b) Cultura y política institucionales (5 cuestiones), c) Alumnos (2 cuestiones), d) Formación y desarrollo profesional (4 cuestiones) y e) Enseñanza (6 cuestiones).

Este valor indica “una buena consistencia interna”, al situarse el coeficiente alfa de Cronbach entre 0.7 y 0.9 (Cortina, 1993). —Por debajo de 0.7 “la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0.90; por encima de este valor se considera que hay redundancia o duplicación” (Oviedo y Campo-Arias, 2005, 1)—.

El instrumento incluye una utilidad exploratoria, porque sirve para sondear, rasgear o auscultar el desarrollo relativo de la educación inclusiva en una universidad. Además, incluye un valor descriptivo del objeto de estudio, porque matiza cómo se percibe y comprende la educación inclusiva en una universidad y facultad concretas desde el punto de vista de sus usuarios. Expresa una utilidad correlacional por permitir asociaciones entre variables e inferencias entre los fenómenos analizados. Asimismo incorpora un alcance hermenéutico, porque no renuncia a la posibilidad de profundizar, explicar, interpretar y clarificar algunas concepciones, actitudes, creencias, opiniones, comprensiones, etc. del conocimiento y la acción educativa inclusiva por parte de sus actores fundamentales. Por otro lado, en una entrevista informal posterior, una de las expertas internas y coordinadora Estratégica de Edu-

cación Superior, Ciencia y Tecnología del Ministerio Coordinador del Conocimiento y Talento Humano de la República del Ecuador expresó que algún ítem podría tener otra funcionalidad. Concretamente, un valor evaluativo institucional, en la medida en que pudiera servir para concretar indicadores de evaluación de la calidad de la educación inclusiva universitaria para procesos de hetero y autoevaluación de instituciones de educación superior del país.

La investigación ha mostrado que CEEIU presenta, además, un valor formativo no desdeñable, definible en dos planos:

- El primero es el instructivo para el profesorado, tanto personal como socializado. Varios participantes elegidos al azar expresaron, en encuentros informales ocurridos entre 1-3 días después de haber respondido al instrumento, que algunos ítems les sirvieron “para conocer la amplitud del tema”, que les “ofrecieron posibilidades diferentes” y “más amplias” de las que creían, que les “hizo pensar”, que en algunas cosas les “movió el piso”, que les parecía bien “preguntar también a los directivos”, etc. También se obtuvo realimentación de grupos de estudiantes que connotaron positivamente su experiencia —valorándola como “bien” y “había cosas que no conocía”, si bien fueron menos explícitos que los profesores. Se confirma que pudo servir para “familiarizarse con términos y vocabulario” (Hernández, Fernández y Bapista, 1998, 71). Además, se observó que fue útil para reflexionar, cuestionar, criticar o dudar de su propio conocimiento, de lo que en su institución ellos mismos y otros piensan, de lo que se realiza, se deja de hacer, se podría realizar, etc. Dicho de otro modo, desde un punto de vista formativo, CEEIU orientó y facilitó la apertura del conocimiento de algunos informantes hacia otras posibilidades.
- Otra utilidad pedagógica del instrumento CEEIU es que contribuyó, desde el conocimiento, vocabulario, reflexiones, etc., a despertar el sentimiento, la conciencia y la cultura inclusivas de profesionales y estudiantes. El logro no es menor, en la medida en que el sentimiento es ya una forma de conocimiento y antesala de la razón (González Jiménez, 2008). Sin conocimiento y sin formación enraizada en la persona no es posible avanzar, aunque institucionalmente hubiese comenzado el movimiento, bien como sensibilización, bien con políticas institucionales formuladas, con recursos disponibles, etc. El sentimiento trae actitudes, pero éstas necesitan para desarrollarse de formación personal y comunitaria basada en conocimiento profesional. Con más y mejor conocimiento se podrán generar mejores y más complejas actitudes y anhelos profesionales y personales, que podrán cuajar como proyectos que fortalezcan y concreten la cultura inclusiva.

## 5. Conclusiones

La investigación sobre educación inclusiva universitaria puede requerir una metodología relativamente ágil para conocer el modo en que ésta es comprendida por sus principales agentes educativos: directivos, profesores y estudiantes.

Esta es la justificación básica por la que se diseñó y se ofrece el “Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria” (CEEIU).

El instrumento se mostró válido y confiable para la evaluación de la percepción de directivos, profesores y estudiantes acerca de la comprensión y desarrollo de la educación inclusiva en su universidad y facultad concretas. El coeficiente de consistencia interna del instrumento fue moderadamente alto.

La versión final integrada incluye una alta versatilidad funcional, por mostrar posibilidades exploratorias, descriptivas, correlacionales y hermenéuticas, así como otros valores pedagógicos reseñables, pudiendo orientar y estimular procesos de reflexión y desarrollo posteriores en los planos personal, de equipo e institucional.

El CEEIU actuó como instrumento instructivo y formativo, tanto autoevaluativo como indirectamente potenciador de cultura inclusiva y participativa de la institución.

Se deja para futuras investigaciones la aplicación y estudio del instrumento a otras universidades y a otros actores de la comunidad educativa universitaria: familias de estudiantes universitarios y de trabajadores, con o sin discapacidad, empleados (personal de administración y servicios) y vigilantes, así como órganos unipersonales, colegiados, de dirección, coordinación, participación, asociaciones, etc. universitarios, comprendidos como sujetos de estudio.

El instrumento CEEIU es de posible aplicación en cualquier universidad previa adaptación terminológica, cultural, normativa y organizativa, tamizada mediante expertos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Academic Ranking of World Universities (2014). Recuperado de <http://www.shanghairanking.com/es/>, 3 de septiembre de 2015.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Bruselas: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe\\_indicators-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ES.pdf), 3 de julio de 2015.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Bruselas: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities\\_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf), 3 de septiembre de 2015.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2009). Master's Degree "Education in Diversity" (MDED): Toward Inclusion Education Quality. *International Journal of Training and Learning in Higher Education*, 22 (1), 1-13.
- Almenta, E. y Muñoz, J. (2007). "¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?" *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI*. Granada: Codoli.
- Álvarez-Pérez, P.-R., Alegre-de-la-Rosa, O.-M. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis

- desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18 (2), 1-17. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1986
- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Avendaño Bravo, C. y Díaz Arias, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 45-64. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art03.pdf>, 1 de agosto de 2015.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Biencinto-López, Ch., González-Barbera, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P. y Madrid-Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *RELIEVE*, 15 (1). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm), 3 de septiembre de 2015.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660828>, 3 de mayo de 2015.
- Bohrnstedt, G. W. (1976). Evaluación de la confiabilidad y validez de la medición de actitudes. En Summers, G. F. *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol (UK): Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: Centro de Estudios para la Educación inclusiva (CSIE). INICO. Universidad de Salamanca.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. and Shaw, L. (2000). *The Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Colombia: ICFES.
- Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2009). *Inclusión educativa en un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology* (78), 98-104.
- Cotrina García, M. J. (2009). Breve estudio comparativo sobre marcos normativos nacionales e inclusión educativa de las personas con discapacidad. En Samaniego de García, P. (Dir.), Porras Vallejo, R., Cotrina García, M. J., Gutiérrez Nieto, C., Urgilés Campos, G., García García, M., Grazona, M. A. y Serón Muñoz, J. M. *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación* (pp. 73-114). Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.
- García, M. y Cotrina, M. (2011). Accesibilidad, inclusión e innovación docente en la Universidad. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* (67), 1-12.

- Giner de los Ríos, F. (1925). *Obras completas (XII). Educación y enseñanza*. Madrid: La Lectura.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En Herrán, A. de la y Paredes, J. (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Guerrero Romera, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. *Quadernsanimacio.net* (16), 1-12. Recuperado de [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2\\_practicas%20exclusivas.pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf), 3 de septiembre de 2015.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. y Mc Intyre, D. (2006). *Learning without limits*. London: Open University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Bapista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Izuzquiza, D. y Herrán, A. de la (2010). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.
- Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promentor. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 1 (64), 109-125.
- López Melero, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su handicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En Gimeno Sacristán, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 457-477). Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación (2010). Conclusiones de la *Conferencia Internacional “La Educación Inclusiva: Vía Para Favorecer La Cohesión Social”*. Madrid, 11 y 12 de marzo de 2010. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2010/conclusiones-inclusiva.pdf?documentId=0901e72b800cb374>, 3 de septiembre de 2015.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: UPCO.
- Muñiz, J. (2000). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: United Nations. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=15&pid=1625>, 3 de agosto de 2015.
- Opertti, R. y Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects* (41), 459-472.
- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (4), 1-5.
- Palmer Pol, A.L., y Fernández Coll, M.C. (2005). *Introducción a la teoría clásica de los tests*. Palma: Universitat de Illes Balears.
- Penna Tosso, M. (2013). La elaboración de un cuestionario para la detección de la homofobia entre el profesorado. *La Técnica*, 10 (1), 18-31.
- Penna Tosso, M. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación* (66), 1-8.
- Porrás Vallejo, R. (2009). Marco conceptual. En Samaniego de García, P. (Dir.), Porrás Vallejo, R., Cotrina García, M. J., Gutiérrez Nieto, C., Urgilés Campos, G., García García, M., Grazona, M. A. y Serón Muñoz, J. M. *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación* (pp. 27-72). Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

- Ramos, A. (2010). *Validez y confiabilidad de instrumentos en la investigación cuantitativa*. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Recuperado de <http://es.slideshare.net/maule/validez-y-confiabilidad-de-instrumentos-en-la-investigacion-cuantitativa>, 3 de septiembre de 2015.
- Rodríguez Díaz, S. y Cano Esteban, A. (Coords.) (2015). *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Madrid: La Catarata.
- Rubio, E. y Rayón, L. (1998) (Eds.). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: Morón.
- Sánchez Fuentes, S. (2013). *Aplicación del paradigma del diseño universal en la educación universitaria: implantación de estudios y percepción sobre inclusión de medidas curriculares*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela* (13), 4-6.
- Tamayo y Tamayo, M. (1998). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Unda, S. (2013). *Estudio sobre la autopercepción del ejercicio de liderazgo ético de dirigentes universitarios en España. Modelo multidimensional y concéntrico de liderazgo ético (MOMUCLE)*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género (2014). *3 de diciembre. Día Internacional de las Personas con Discapacidad*. Manabí: Universidad Técnica de Manabí.
- Vega Fuente, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista de Educación Inclusiva* (1), 119-139.
- Vega Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35 (2), 189-202. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>, 3 de septiembre de 2015.
- Véliz Briones, V. (2014). *Rendición de cuentas 2014. Universidad Técnica de Manabí*. Manabí: Universidad Técnica de Manabí.
- Walker, A. (2002). Developments towards inclusive design teaching. In J. Christophersen, *Universal design: 17 ways of thinking and teaching* (pp. 127-148). Norway: Husbanken.