

## Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores

### Evaluation of Inclusion in Higher Education Through Indicators

Carmen Márquez <sup>1\*</sup>, Marta Sandoval <sup>1</sup>, Sergio Sánchez <sup>1</sup>, Cecilia Simón <sup>1</sup>, Anabel Moriña <sup>2</sup>, Beatriz Morgado <sup>2</sup>, Irene Moreno-Medina <sup>1</sup>, José Antonio García <sup>3</sup>, Vicente Díaz-Gandasegui <sup>4</sup>, Begoña Elizalde San Miguel <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma Madrid, España

<sup>2</sup> Universidad de Sevilla, España

<sup>1</sup> Universidad de Murcia, España

<sup>2</sup> Universidad Carlos III de Madrid, España

#### DESCRIPTORES:

Educación superior  
Educación inclusiva  
Indicadore  
Diversidad  
Evaluación

#### RESUMEN:

Las universidades son espacios a los que determinados estudiantes no acceden o en los que encuentran destacados obstáculos para permanecer. Avanzar hacia la construcción de universidades donde todos puedan aprender y participar es una tarea inaplazable que muchas instituciones desconocen cómo enfrentar. Este trabajo tiene como objetivo diseñar un sistema de indicadores que facilite a las instituciones universitarias la autoevaluación de las condiciones que ofrecen a sus estudiantes con respecto a la inclusión. Con una metodología basada en la revisión bibliográfica y la validación de indicadores por 18 expertos/as mediante el método Delphi, se presentan un total de 30 indicadores agrupados en seis dimensiones claves. Estas dimensiones hacen referencia a la cultura institucional, acceso equitativo, aprendizaje centrado en el alumnado, bienestar y participación, movilidad y empleabilidad y logro académico. Para facilitar el uso del instrumento, se acompaña cada indicador de una breve descripción, una medida o escala de evaluación, la periodicidad con la que conviene ser medido y el posible nivel de desagregación. Como conclusión, se reconoce la adecuación del método Delphi para la validación de indicadores y se destaca la contribución de los instrumentos de evaluación como herramientas que permiten evidenciar las situaciones de desigualdad universitaria. Se subraya la urgencia de revertir el modelo universitario hacia un modelo enfocado en el diseño de estrategias que permitan avanzar hacia la verdadera inclusión.

#### KEYWORDS:

Higher education  
Inclusive education  
Indicators; Diversity  
Evaluation

#### ABSTRACT:

Universities are spaces that certain students struggle to access or where they find outstanding obstacles to remain. Moving towards the construction of universities where all can learn and participate in equal opportunities is an unplayable task that many institutions do not know how to face. This work aims to design a system of indicators that facilitates universities to self-assessing the conditions they offer their students with respect to inclusion. With a methodology based on the literature review and validation of indicators by 18 experts using the Delphi method, a total of 30 indicators are presented grouped into six key dimensions. These dimensions refer to institutional culture, equitable access, student-centered learning, well-being and participation, mobility and employability and achievement. To facilitate the use of this instrument, each indicator is accompanied by a brief description, a measure and scale of evaluation, the periodicity with which it should be measured and the possible level of disaggregation. In conclusion, the adequacy of the Delphi method for the validation of indicators is recognized and the contribution of evaluation instruments is highlighted as tools that allow to demonstrate situations of university inequality. It is considered relevant the urgency of reversing the university model towards a model focused on the design of strategies that allow progress towards true inclusion.

#### CÓMO CITAR:

Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>

\*Contacto: [carmen.marquez@uam.es](mailto:carmen.marquez@uam.es)

ISSN: 1696-4713

[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 15 de enero 2020

1ª Evaluación: 15 de abril 2020

2ª Evaluación: 14 de julio 2020

Aceptado: 30 de septiembre 2020

## 1. Introducción

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015) ha marcado un nuevo horizonte para las instituciones universitarias que las compromete a ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Cumplir con este requerimiento exige la reconfiguración de las culturas, políticas y prácticas universitarias en base a la equidad, la justicia social y la inclusión (Gibson, 2015; Shah, Bennett y Southgate, 2016). La educación inclusiva es un objetivo ansiado por la educación obligatoria, pero excepcionalmente abordado por las universidades que se muestran más centradas en perseguir la excelencia de espaldas a la inclusión. Como reconocen De la Herrán, Paredes y Monsalves (2017), en los entornos universitarios no se aprecia un movimiento específico de educación inclusiva, solo iniciativas individuales que tratan de generar conciencia de que la educación o es inclusiva o no es educación. No obstante, debe reconocerse que cuando una institución universitaria muestra voluntad o compromiso por progresar en este sentido, se enfrenta a dos interrogantes abiertas ¿cómo avanzar hacia el acceso, aprendizaje, participación y logro de todos? ¿cómo medir este avance?

En el intento de apoyar a las universidades comprometidas con ofrecer una educación de calidad a la diversidad de sus estudiantes, este trabajo tiene como objetivo diseñar un sistema de indicadores que permita a las instituciones universitarias autoevaluar su situación de partida con respecto a la inclusión y monitorear posibles avances en el tiempo. Este instrumento permitirá que las universidades sean autónomas en la identificación de barreras a la inclusión y en la recogida de datos que facilite un análisis longitudinal o un marco comparativo entre instituciones.

## 2. Barreras a la inclusión universitaria

La inclusión ha sido definida como la búsqueda interminable de respuestas efectivas a la diversidad estudiantil basada en la eliminación de barreras a la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2016). La presencia se asocia con la posibilidad del alumnado de acceder y compartir espacios y enseñanzas comunes. La participación con la calidad de sus experiencias y su implicación en las estructuras educativas. Y el logro con sus resultados de aprendizaje. Estas dimensiones han servido de base para realizar una breve aproximación al contexto universitario español en materia de inclusión.

### 2.1. Acceso a la educación superior

La ampliación del acceso es elemento distintivo de la democratización universitaria y una condición inapelable en la construcción de universidades más inclusivas. En España, la ampliación de la participación universitaria es un hecho innegable, pero como en Portugal, se ha requerido analizar en qué medida el incremento de la matriculación universitaria se corresponde con una mayor equidad y participación real de los grupos socialmente desfavorecidos (Dias, 2015; Sandoval, Simón y Márquez, 2019). Como en EEUU, el modelo español de financiación universitaria está transitando hacia un modelo combinado donde se percibe un incremento de la contribución privada (tasas de matriculación) y una reducción de la inversión pública (Díaz y Pittz, 2019). En este sentido, la aprobación del Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril otorgó libertad a las universidades para establecer sus tasas sin considerar la renta familiar (Lázaro, 2019) y esto generando un sistema mejor financiado, pero más inaccesible para el alumnado con medios financieros limitados y sin un sistema sólido de apoyo económico (Salas, 2019).

Igualmente, pese al innegable avance propiciado por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, las actitudes sexistas visibles y ocultas continúan presentes en nuestras universidades y dificultan la consecución efectiva de un acceso igualitario entre hombres y mujeres (León y Aizpurúa, 2020). Muestra de ello es la baja participación femenina en las áreas de conocimiento STEM (del inglés, *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) donde la presencia de mujeres se reduce al 12% del alumnado (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019). Las barreras de acceso también afectan al alumnado de origen extranjero, el 5,4% del total, y al alumnado con discapacidad que supone el 1,5% del alumnado universitario (MCIU, 2019; Fundación Universia, 2018).

Estos datos, además de constatar las desigualdades de acceso a la educación superior, ponen de manifiesto el incumplimiento del compromiso adquirido por el sistema universitario español con la dimensión social del Proceso Bolonia, donde se reconoció que las universidades debían reflejar la diversidad social de sus entornos (Conferencia de Bergen, 2005). Desde entonces, las instituciones europeas no han cesado de apelar a la necesidad de establecer las políticas y prácticas que faciliten el acceso universitario de los grupos infrarrepresentados y poco se ha avanzado (Eurydice, 2014). En el caso de España, las concepciones demasiado clásicas que las instituciones universitarias poseen sobre su misión y funciones básicas (Arias, Simón y Gonzalo, 2018) están influyendo en que el nivel socioeconómico, la procedencia étnica, la edad o la discapacidad del alumnado sean obstáculos para acceder a la educación superior (Ariño, 2014; Egido, Fernández y Galán, 2014).

## **2.2. Permanencia y éxito universitario**

Hablar de inclusión exige hablar de acceso equitativo, pero el acceso sin probabilidad de éxito es una frase vacía (International Association of Universities, 2008). En España, el número de estudiantes que acceden al sistema universitario es superior a la media de la Unión Europea, pero la tasa de abandono universitario también dobla la media de la UE (European Comisión, 2018; INEE, 2017). Según el MCIU (2019), el 21,5% del alumnado universitario abandonó sus estudios durante el primer año y el 34,4% los concluyó más tarde de lo programado. Estos datos deben motivar una reflexión sobre las condiciones en que se desarrollan las trayectorias universitarias de todos los estudiantes. Tradicionalmente, gran parte de los trabajos que han tratado de explicar la permanencia y/o abandono universitario lo han hecho desde un modelo meritocrático, donde la motivación, el esfuerzo y la resiliencia del estudiante explicaban sus posibilidades de éxito (Ayala y Manzano, 2018; Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016; Tuero et al., 2018). Posteriormente, desde un enfoque más estructural, se destacó la relevancia de factores que, alejados del control del alumnado, se relacionan con la capacidad institucional de ofrecer respuestas eficaces a sus necesidades (Tinto, 2012). Lejos de esta perspectiva, en España ha descendido la inversión pública en becas y ayudas al estudio, propiciando que muchos estudiantes se vean obligados a trabajar para poder financiar su educación universitaria (Sánchez-Gelabert, Figueroa y Elías, 2017). Este doble rol de “estudiante/trabajador” acota el tiempo que el alumnado pueden dedicar al estudio, reduce sus relaciones de apoyo universitario e incrementa sus niveles de estrés (Ariño, Llopis y Soler, 2014; Daza y Elías, 2016; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017). Igualmente, la práctica inexistencia de planes de conciliación deja desprotegidos a estudiantes con cargas familiares que se ven obligados a abandonar la universidad, aun cuando su rendimiento académico es bueno (Gilardi y Guglielmetti, 2011). También se visualizan persistentes barreras físicas y/o arquitectónicas que, unidas a la excesiva ratio de las aulas, limitan las posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado y coloca en una situación de especial desventaja al alumnado con discapacidad (Sandoval, Simón y Márquez, 2019). Y se comprueba como la deficiente formación del profesorado en pedagogías inclusivas y diseño universal limita las posibilidades de crear entornos de aprendizaje donde todos puedan participar, sin adaptaciones individualizadas (Figuera et al., 2015; López y Moriña, 2015).

## **2.3. Participación**

La inclusión, como proceso sistemático, otorga a la participación del alumnado un rol central que va más allá de estar “presente” (Booth y Ainscow, 2015). Según Andrés y otros (2020), en su extremo más positivo, la participación es un concepto multidimensional compuesto por tres subdimensiones interdependientes. En primer lugar, hace alusión a sentirse parte o a la percepción de bienestar emocional resultado de una autoestima social y académica asentada. También simboliza formar parte de un grupo de iguales, donde el alumnado es valorado y reconocido y donde, como subraya Echeita (2017), se construyen identidades en positivo y no deficitarias o de menor valor sobre ningún estudiante. Y, por último, supone tomar parte en los órganos y estructuras formales e informales de participación educativa. Este último aspecto ha sido reconocido como un complemento de primer orden en la formación y profesionalización del alumnado universitario (Soler, et al., 2012). Y al que, en muchas ocasiones, el alumnado no accede debido a los deficitarios canales de información universitaria y a la desconfianza percibida por los propios estudiantes sobre sus posibilidades reales de participación en la vida universitaria (García y Moreno-Medina, 2019).

### 3. Evaluación de los contextos universitarios a través de indicadores

Propiciar el cambio cultural y la implementación de políticas y prácticas universitarias más inclusivas requiere, entre otras actuaciones, de la disponibilidad de herramientas de evaluación que permitan a las instituciones universitarias conocer sus condiciones con respecto a la inclusión. A nivel internacional, se viene observando la proliferación de herramientas de evaluación basadas en indicadores como instrumentos útiles para la planificación de políticas educativas (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017) o la rendición de cuentas (European Commission, 2016). Se han presentado sistemas de indicadores capaces de medir la internacionalización de las universidades (Gao, 2018), de evaluar la sostenibilidad de los campus universitarios (CheWang, Wang y Shend, 2018) y el rendimiento del alumnado (Gnaldi y Ranalli, 2015). En España, también se ha observado un creciente interés por la evaluación a través de indicadores y se han diseñado diferentes propuestas dirigidas a evaluar el desempeño universitario (García-Aracil y Palomares-Montero, 2012) y la responsabilidad social universitaria (Guijarro, Gomera y Antúnez, 2016). En cuanto a la medición de la inclusión universitaria, Lombardi y otros (2018) afirman que la evaluación de la inclusión en esta etapa es aún muy incipiente y se carece de instrumentos capaces de medir su alcance global. Aun así, en nuestro contexto se destaca el trabajo de Ferreira, Viera y Vidal (2014) que presentó un sistema de indicadores para evaluar del apoyo universitario al alumnado con discapacidad. Y el cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (De la Herrán, Paredes y Monsalves, 2017) que, aunque no presenta indicadores, pretende recoger la opinión la comunidad universitaria sobre la educación inclusiva. Finalmente, la opinión del alumnado sobre los servicios universitarios suele ser recogida en encuestas de satisfacción (Martínez-Molina, Garrido y Shih (2018). La propuesta que se presenta en este trabajo supone un avance en este sentido, al facilitar la evaluación del acceso, aprendizaje, participación y logro del alumnado en igualdad de condiciones o, en otras palabras, el avance de inclusión en la educación superior.

### 4. Método

En el desarrollo de este trabajo han participado dos grupos diferenciados. Inicialmente, la propuesta inicial del sistema de indicadores fue construida por el equipo de investigación. Este equipo estuvo formado por diez investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de Sevilla y Universidad de Murcia. Con un 70% de miembros de género femenino y 30% masculino, la media de experiencia profesional fue de 16 años. El 20% de participantes pertenecían a las áreas de Ciencias Sociales, el 60% Educación, el 10% Psicología y el 10% Ciencias. Posteriormente, la validación de la propuesta final se llevó a cabo por un panel de expertos mediante el método Delphi que permite la identificación de tendencias a partir del consenso de expertos (Renguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016). Para establecer el panel de expertos se contactó con 26 participantes con perfiles profesionales ajustados a los criterios de: experiencia docente universitaria superior a diez años o experiencia en la gestión universitaria superior a cinco años, alto nivel de motivación por participar en la investigación y posibilidad de comunicación efectiva (Cabero, 2014). El 88,5% (n = 23) aceptó la invitación y para cada uno de ellos se calculó el Coeficiente de competencia, adaptando el procedimiento e instrumento propuesto por Cabero y Barroso (2013). En nuestro caso, este parámetro fue calculado en base al grado de conocimiento sobre la educación superior, educación inclusiva y sistemas de evaluación, además de las fuentes sobre las que se argumentaron estos conocimientos. Realizados los cálculos fueron descartados los participantes con valores inferiores a 0,8. Como resultado, el panel de expertos quedó constituido por 18 participantes. El 77% femenino y el 23% masculino. El 44% tenía entre 40-50 años, el 38% entre 50-60 años y el 18% restante, más de 60 años. Todos los participantes acumulaban una experiencia profesional superior a 15 años. El 88% desempeñaba su labor profesional en universidades públicas españolas y el 12% en empresas colaboradoras de instituciones universitarias. Entre los empleados públicos, el 56% desarrollaba docencia en las áreas de Educación, Pedagogía o Psicología y el 44% restante desempeñaban tareas de gestión universitaria (dirección departamental, vicedecanato o coordinación de máster). En cuanto a su grado de formación, el 83% poseía un Doctorado en Educación, Psicología y/o Ciencias Sociales y el 17% un Máster en Ciencias Económicas o Derecho. Los participantes recibieron información sobre el objetivo de la investigación y dieron su consentimiento para la utilización de sus datos durante y

mantener contactos mediante correos electrónicos para el desarrollo de cada una de las rondas. Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de las respuestas se asignó a cada participante un código anonimizado.

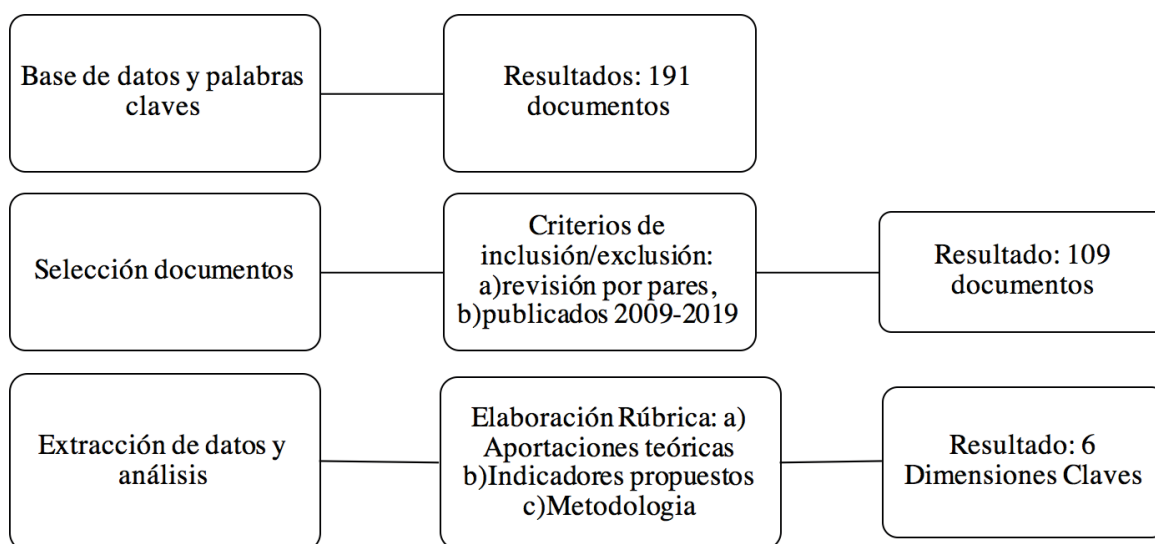
### Procedimiento

El diseño y validación del sistema de indicadores propuesto siguió el procedimiento desarrollado por Gao (2018) para la construcción de indicadores.

1º Establecimiento del propósito. El objetivo de esta investigación ha sido diseñar un sistema de indicadores que permita a las universidades autoevaluar las condiciones que ofrecen a su alumnado en relación con la inclusión y monitorear sus avances. Una vez elaborado el instrumento, el grupo investigador observó la utilidad complementaria de este instrumento como marco comparativo de resultados entre universidades.

2º Definición del marco conceptual. El grupo investigador realizó una exhaustiva revisión de la literatura científica y de la normativa nacional e internacional para una comprensión más amplia de la inclusión universitaria y sus dimensiones. Esta tarea se desarrolló adaptando la propuesta Bennett y otros (2005) que se detalla a continuación (Figura 1). Como bases de datos fueron utilizadas ERIC, PsycInfo, SCOPUS y Web of Science. Los idiomas de búsqueda fueron castellano e inglés y como palabras claves “educación superior”; “inclusión”; “evaluación”; “indicadores”; “diversidad”; “higher education”; “inclusion”, “assessment”; “indicators”; “diversity”. De los 191 trabajos hallados, se analizaron 109 que habían sido revisados por pares y publicados en la última década. Para facilitar el análisis de datos se elaboró una rúbrica en la que se recogían las principales aportaciones teóricas de cada trabajo, las dimensiones identificadas y posibles indicadores propuestos en aquellos trabajos que contenían algunos. El análisis bibliográfico posibilitó la identificación de los aspectos centrales que los expertos habían identificados para la inclusión (cultura, acceso, aprendizaje, participación, resultados y empleo) y que sirvieron de base para establecer las dimensiones claves. Estas dimensiones fueron: a) Cultura Institucional; b) Acceso Equitativo; c) Aprendizaje centrado en el alumnado; d) Participación y Bienestar; e) Movilidad y Empleabilidad; f) Logro.

**Figura 1**  
*Proceso de establecimiento dimensiones*



*Nota.* Elaboración propia.

3º Identificación de indicadores preliminares. Sobre la base de las dimensiones claves, el equipo investigador trabajó en el diseño de una propuesta inicial que contenía 66 indicadores preliminares. Algunos de estos ítems fueron identificados en los trabajos revisados y otros diseñados por el pro-

pio equipo. En todos los casos, se consideró un indicador como “un valor cuantitativo que permite a una institución evaluar su desempeño, establecer metas futuras y comparar su posición en áreas estratégicas con sus pares” (Taylor, Meyerson y Massy, 1993, p.10). Posteriormente, esta propuesta preliminar fue incluida en un cuestionario ad hoc para ser sometida al proceso de validación por expertos mediante el método Delphi. En el primer apartado, se incluyeron cuestiones sobre el perfil sociodemográfico y profesional de los expertos/as. En el segundo apartado, se presentaba la batería de indicadores preliminares con una Escala Likert de 5 opciones de respuestas (de 1 = Muy en desacuerdo a 5 = Muy de acuerdo) para su valoración. Y en el tercer apartado, una pregunta abierta que invitaba a los expertos a realizar observaciones y/o incluir nuevos indicadores.

4º Selección de los indicadores. En primera ronda, se invitó al panel de expertos a valorar los indicadores propuestos en base a su: a) relevancia o medición de un aspecto central, b) fiabilidad para comparar momentos y contextos; c) coste de cálculo (Corral, 2017). Se dejaba abierta la posibilidad de incluir nuevos indicadores no contemplados o proponer la modificación parcial de los recogidos. Las respuestas obtenidas fueron analizadas calculando para cada indicador la media, mediana y desviación típica. Fueron validados los ítems con una media igual o superior a 3, desviación típica inferior a 1 y puntuación entre 3 y 4 puntos en el 80% de las valoraciones. En segunda ronda, se proporcionó al panel de expertos una segunda versión del cuestionario. Esta versión incluía la batería de indicadores validados en primera ronda y aquellos que habían sido propuestos por el panel de expertos y su correspondiente escala Likert. Los criterios de valoración y validación en esta segunda ronda fueron los mismos que en primera ronda y sus resultados se presentan a continuación.

## 5. Resultados

En primera ronda, de la batería preliminar de indicadores propuestos por el grupo investigador, el panel de expertos descartó 28 indicadores y validó 38 indicadores. Los análisis de concordancia mostraron que los criterios de relevancia y fiabilidad se cumplieron en el 72,7% respectivamente y el de coste en el 71,2% de los indicadores (Cuadro 1).

**Cuadro 1**  
**Resultados validación de 1ª y 2ª ronda Delphi**

	1ª Ronda					2ª Ronda				
	Me	M	DT	% Válidos	% No válidos	Me	M	DT	% Válidos	% No válidos
Relevancia	4,5	4,1	0,7	72,7	27,3	4,4	4,2	0,6	80	20
Fiabilidad	4,5	4,2	0,7	72,7	27,3	4,6	4,2	0,6	80	20
Coste	4,3	4,1	0,7	71,2	28,8	4,4	4,2	0,6	73,4	26,6

*Nota.* Elaboración propia.

A los indicadores validados se sumaron 7 propuestos por el panel de expertos en segunda ronda, evaluándose un total de 45 indicadores. Fueron validados 30 y descartados 15 indicadores. Los análisis de concordancia revelaron que se cumplía el criterio de relevancia en el 90%, el de fiabilidad en el 97,5% y el de coste en el 87,5% de los indicadores (Cuadro 1). En ambas rondas el criterio por el que los expertos descartaron un mayor número de indicadores fue la viabilidad de los costes.

## Cuadro 2

### Dimensión 1: Cultura institucional

<i>Marco Normativo Inclusivo (CO1)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre en qué medida los estatutos, reglamentos y planes de acción universitarios son coherentes con los principios de equidad e inclusión y posibilitan un marco legal de igualdad de oportunidades
Medida	Porcentaje de normas, reglamentos y planes coherentes con los principios de equidad e inclusión
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Título
<i>Formación en equidad e inclusión (CO2)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre la formación en igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y diseño universal que se ofrece al alumnado, Profesor Docente Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicio (PAS)
Medida	Porcentaje de planes de estudio y actividades de formación que incluyen contenidos sobre igualdad de oportunidades, accesibilidad o diseño universal
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Servicios de apoyo a la inclusión (CO3)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer la calidad de la atención que recibe el alumnado, PDI o PAS por parte de los servicios específicos de apoyo a la inclusión
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro

*Nota.* Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

Como resultado del proceso de validación se obtuvo un conjunto final de 30 indicadores agrupados en las seis dimensiones propuestas: Cultura Institucional (3); Acceso Equitativo (9); Aprendizaje centrado en el alumnado (7); Bienestar y Participación (6); Movilidad y Empleabilidad (3); Logro Académico (2). Para facilitar el uso del instrumento, el grupo investigador completó cada indicador con una breve descripción y una posible propuesta de medición, periodicidad de la evaluación y nivel de desagregación recomendable.

### Cuadro 3

#### Dimensión 2: Acceso equitativo

<i>Tasa matriculación segregada (A01)</i>	
Descripción	Este indicador ofrece información sobre la representación de los diferentes perfiles sociales entre el alumnado que accede a la universidad
Medida	Porcentaje de alumnado por género, por tramos de edad, etnia, nivel socioeconómico y discapacidad del total de alumnado de nuevo ingreso
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Pruebas de acceso adaptadas (A02)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre el ajuste de las adaptaciones de las pruebas de acceso universitario a las necesidades del alumnado
Medida	Porcentaje de éxito en las pruebas de acceso adaptadas
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Información accesible (A03)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer si la información que ofrece las universidades sobre su organización, servicios o planes de estudios es comprendida por todos
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Espacios accesibles (A04)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer el grado de cumplimiento de la normativa sobre accesibilidad en las zonas de acceso, tránsito e instalaciones universitarias
Medida	Porcentaje de instalaciones que cumplen la normativa de acceso y utilización de espacios públicos
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro
<i>Entornos virtuales accesibles (A05)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer el grado de cumplimiento de las pautas Web Accessibility Initiative (WAI) por las plataformas y entornos de aprendizaje virtuales
Medida	Porcentaje de plataformas virtuales que cumplen las pautas WAI
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Programa de mentoría entre iguales (A06)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer el apoyo entre iguales que se ofrece al alumnado de nuevo ingreso
Medida	Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso que participa en programas de mentoría
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación



---

*Formación propedéutica (A07)*

Descripción	Este indicador informa sobre la formación preparatoria que recibe el alumnado de nuevo ingreso
Medida	Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso que participa en la formación propedéutica
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

---

*Detección temprana de apoyo (A08)*

Descripción	Este indicador aporta información sobre la adecuación de los protocolos de identificación de las necesidades de apoyo del alumnado de nuevo ingreso
Medida	Porcentaje del alumnado con necesidades de apoyo identificado en la fase de matriculación con respecto al total de alumnado con necesidades de apoyo
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

---

*Apoyo a la conciliación (A09)*

Descripción	Este indicador ofrece información sobre las posibilidades del alumnado de conciliar la vida académica con otras actividades
Medida	Porcentaje solicitudes de cambio de turno resueltas favorablemente sobre el total solicitadas
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

---

*Nota.* Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

#### **Cuadro 4**

##### ***Dimensión 3: Aprendizaje centrado en el alumnado***

<i>Materiales didácticos inclusivos (M01)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer en qué medida los materiales didácticos responden a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Metodologías inclusivas (M02)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer el grado en que las metodologías usadas facilitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
Medida	Porcentaje de guías didácticas que incorporan metodologías inclusivas del total por titulación
Escala	Poco desarrollado (hasta 10%) / Algo desarrollado (hasta 40%) / Bastante desarrollado (hasta 70%) / Muy desarrollado (hasta 90%)
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Evaluación flexible (M03)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre las posibilidades que tiene el alumnado de mostrar el aprendizaje adquirido mediante diferentes métodos
Medida	Porcentaje de guías docentes que ofrecen más de una modalidad de evaluación por titulación
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Ratio profesorado/alumnado (M04)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre las posibilidades que tiene el alumnado de recibir una atención más individualizada por parte del profesorado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Sistema de tutorías adaptado (M05)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer en qué medida el profesorado facilita la participación de todo el alumnado en tutoría
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación

---

*Disponibilidad apoyo técnico (M06)*

Descripción	Este indicador informa sobre la disponibilidad y adecuación de los apoyos técnicos que aseguren la plena participación del alumnado con necesidades de apoyo
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación

---

*Prácticas externas equitativas (M07)*

Descripción	Este indicador informa sobre si la asignación de centros de prácticas externas se ajusta a las necesidades del alumnado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación

---

*Nota.* Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

### Cuadro 5

#### Dimensión 4: Bienestar y participación

<i>Representación equitativa (B01)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer si el alumnado se siente representado en los órganos formales de participación
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Asociacionismo universitario (B02)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer si el alumnado se siente representado en los órganos formales de participación
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Participación actividades físicas o/o deportivas (B03)</i>	
Descripción	Este indicador permite sondear el grado de adecuación de las actividades físicas y deportivas a las necesidades de todo el alumnado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Periodicidad	Curso académico
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Espacios de participación religiosos (B04)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer la adecuación de los espacios religiosos al perfil del alumnado universitario
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Convivencia universitaria (B05)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre la calidad de la convivencia y clima universitario percibido por el alumnado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Recursos de apoyo no académicos (B06)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre las posibilidades de acceso y atención recibida por el alumnado por parte de los servicios de atención psicológica
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

Nota. Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

## Cuadro 6

### Dimensión 5: Empleabilidad y movilidad

<i>Programas de movilidad (E01)</i>	
Descripción	El indicador informa sobre si las condiciones que se ofrecen en los programas de movilidad se ajustan a las necesidades de todo el alumnado.
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, título, curso académico
<i>Orientación al empleo (E02)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre la adecuación de la formación para el empleo y emprendimiento a las necesidades de todo el alumnado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Intermediación laboral (E03)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer si las practicas en empresas que se ofrece al alumnado se ajustan a sus características y expectativas
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

Nota. Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

## Cuadro 7

### Dimensión 6: Logro

<i>Tasa de graduación (R01)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer el porcentaje de alumnado matriculado que concluye sus estudios universitarios en el tiempo establecido
Medida	Porcentaje de estudiantes que finalizan la titulación en el tiempo previsto o en un año académico más en relación con su cohorte de entrada
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Tasa de abandono (R02)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre la proporción de estudiantes que abandonan una titulación sin finalizarla
Medida	Porcentaje de estudiantes de una cohorte de ingreso que debieron obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

Nota. Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

## 6. Conclusiones

En este trabajo, la inclusión es considerada como un principio general que debe guiar todas las políticas y prácticas educativas. Por tanto, desde un enfoque proactivo, se ha buscado apoyar a las instituciones universitarias en el avance hacia la identificación de barreras al acceso, participación y logro (UNESCO, 2016). Los resultados obtenidos suponen un avance en dos sentidos. Por una parte, coincidiendo con García-Aracil y Palomares-Montero (2012), ponen de manifiesto la idoneidad del Método Delphi para la construcción y validación de indicadores educativos. Y, en segundo lugar, ofrecen como una herramienta de autoevaluación que permite a las universidades identificar sus puntos de partida con respeto a la inclusión, monitorear su evolución y establecer marcos comparativos con otras instituciones (Baltaru, 2018). Se ha subrayado la debilidad del sistema universitario español a la hora de atender, de manera eficaz, a la diversidad de su alumnado y se concluye que, de continuar así, el sistema universitario estaría más próximo a ofrecer una educación exclusiva que inclusiva (OECD, 2017). Revertir este proceso no es una tarea fácil, pero sin lugar a dudas es una responsabilidad que las instituciones universitarias no pueden obviar por más tiempo. Los resultados hallados en este trabajo han identificado seis dimensiones desde la que cualquier institución puede comenzar a avanzar hacia la inclusión. Estas dimensiones forman parte de un todo, pero las instituciones pueden elegir avanzar en algunas más que en otras o elegir con cuál de ellas consideran más oportuno comenzar.

El aspecto central que opera en todos los indicadores propuestos es la evaluación de la equidad e inclusión como base de las diferentes políticas y prácticas universitarias. De acuerdo con Shyman (2015), si la equidad y la inclusión se convierten en los valores que inspiran estas actuaciones podrá avanzarse hacia un sistema flexible y capaz de responder a la diversidad. En nuestro trabajo, los resultados muestran que esta base ideológica debe extenderse mediante la sensibilización y formación en equidad e inclusión de toda la comunidad universitaria. Esto agregará un valor añadido a la vida de los estudiantes y los profesionales (Díaz y Pittz, 2019) y las regulaciones normativas sobre igualdad de oportunidades no serán letras muertas (López y Moraña, 2015). En segundo lugar, como señalara Dias (2015), son necesarios cambios estructurales y funcionales en la organización universitaria que apoyen el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad. En este sentido, los resultados enfatizan la importancia de evaluar las condiciones en que se posibilita la igualdad en el acceso a las instituciones universitarias, a sus procesos y a sus espacios. Resulta fundamental evaluar en qué medida las universidades están facilitando la representación equitativa de todos los grupos sociales o si continuamos hallándonos ante una democratización relativa (Conferencia de Bergen, 2005). Para ello, se proponen indicadores centrados en identificar las barreras que afectan, sobre todo, al alumnado más vulnerables en la realización de las pruebas de acceso y el acceso a la información y/o espacios universitarios. Coincidiendo con Ariño (2014) este análisis permitiría a las instituciones conocer si están avanzando hacia la eliminación de barreras de acceso o están reforzando las desigualdades.

Uno de los principales desafíos del sistema universitario español es la reducción del abandono escolar y el bajo rendimiento académico de sus estudiantes (Salas, 2019). De acuerdo con Sánchez-Gelabert, Figueroa y Elías, (2017), nuestros hallazgos apuntan que para alcanzar estos objetivos las instituciones universitarias deben adaptarse a las características y realidades de su alumnado. Un primer paso en este sentido, hace referencia a la evaluación de las condiciones en las que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario. Para ello, se propone la evaluación de la adecuación de materiales, metodológicas, acción tutorial y prácticas curriculares desde una visión amplia y sistémica de la diversidad. Es decir, desde un enfoque que sobrepase la identificación de condicionantes personales y fomente la inclusión a través de prácticas curriculares que aprovechan la diversidad que ofrecen los entornos de aprendizaje heterogéneos (Tienda, 2013). Esta aproximación ha sido ya reclamada por otros trabajos realizados en España, Irlanda y Australia (Collins, Azmat y Rentschler, 2019; López y González, 2018; Redpath et al., 2013; Sandoval Simón y Márquez, 2019). No obstante, considerando que el sistema universitario español se encuentra todavía demasiado lejos de esta meta, se ha considerado oportuna la evaluación de los apoyos de los que puede disponer el alumnado para no verse obligado a la deserción académica (Tuero et al., 2018).

Los resultados de este trabajo también confieren un valor especial en el avance hacia la inclusión a la participación del alumnado a todos los niveles. Como indicaran Ayala y Manzano (2018) la participación en la vida académica produce una sensación de bienestar psicológico que aumenta el compromiso del alumnado con los estudios y lo prepara para asumir sus responsabilidades futuras en los ámbitos polí-

tico, social y laboral (Soler et al., 2012). Por estas razones, nuestros hallazgos invitan a las instituciones a evaluar si sus estudiantes cuentan con las condiciones adecuadas para participar en las estructuras organizativas formales, en el movimiento asociativo y en todas las actividades extracurriculares. Los programas de movilidad y empleo también ocupan un lugar destacado entre los indicadores propuestos. En este sentido nuestros resultados se alinean con el trabajo de Collins, Azmat y Rentschler (2019) donde se propone que las universidades extiendan su acción hasta los mercados de trabajo y refuercen las posibilidades de todo el alumnado de integrarse en los contextos laborales a través de la movilidad, orientación e intermediación laboral. Estas acciones deben ser monitoreadas mediante el nivel de satisfacción del alumnado que ofrece información sobre la adaptación de tales actuaciones y advierte de posibles sesgos de clases y estatus (Ariño, Llopis y Soler, 2014). Por último, se concluye que es imprescindible incluir entre los indicadores de logro, la tasa de graduación y la tasa de abono universitario. Como reconocen Ayala y Manzano (2018) el rendimiento académico puede considerarse como un indicador de la eficacia y la calidad educativa y los malos resultados pueden mostrar que el gasto público en educación no está produciendo los resultados esperados.

Aunque se sostiene que este trabajo puede suponer un avance para la inclusión universitaria, también se reconocen limitaciones que merecen la pena señalar. Se entiende que capturar el avance de la inclusión mediante un solo instrumento es una tarea complicada y por ello, se espera que en futuros trabajos pueda progresarse en la combinación de otros procedimientos e instrumentos. También se tiene constancia de que un enfoque amplio de la inclusión, como el que se ha querido adoptar en este trabajo, debe considerar no solo al alumnado sino a toda la comunidad universitaria. En este sentido, futuras herramientas deberían incluir la voz a los gestores universitarios, profesorado, profesionales de las oficinas de estudiantes con discapacidad y servicios de igualdad y al resto del personal de servicio. En definitiva, se reconoce que la medición o evaluación de la inclusión universitaria es aún un terreno por sondear, pero en el que merece la pena invertir si queremos construir sociedades más justas, equitativas y cohesionadas.

## Agradecimientos

Este trabajo está vinculado al Proyecto de Investigación “Sistema de evaluación indicadores de atención a la diversidad en el ámbito universitario”. I Convocatoria de Proyectos de Cooperación Interuniversitaria UAM-Banco Santander con Europa (Red Yerun) 2017-2018.

## Referencias

- Andrés, S., Barrios, A., Cañadas, M., De Dios, M. J., Echeíta, G., Gutiérrez, H., ... y Simón, C. (9 de abril de 2020). Repensando la participación educativa en el contexto de una pandemia sanitaria. *El Diario de la Educación*.  
<https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/09/repensando-la-participacion-educativa-en-el-contexto-de-una-pandemia-sanitaria/>
- Arias-Coello, A., Simon-Martín, J. y Gonzalo, J. L. (2018). Mission statements in Spanish universities. *Studies in Higher Education*, 45(2). <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512569>
- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. *Revista Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 17-41.
- Ariño, A., Llopis, R. y Soler, I. (2014). *Desigualdades y universidad. La encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*. EcoVIPEU.
- Ayala, J. C. y Manzano, G. (2018) Academic performance of first-year university students: The influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Azorín, C., Arnaiz, P. y Maquilón, J. (2017). Desigualdades y universidad. La encuesta de condiciones de vida para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Baltaru, R. (2018). Universities' pursuit of inclusion and its effects on professional staff: The case of the United Kingdom. *Higher Education*, 77(4), 641-656. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0293-7>

- Bennett, J., Lubben, F., Hogarth, S. y Campbell, B. (2005). Systematic reviews of research in science education: Rigour or rigidity? *International Journal of Science Education*, 27(4), 387-406. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323719>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Cabero, J y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-32. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey': Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Corral, R. (2017). *KPIs útiles*. LeexOnline.
- Daza, L. y Elías, M. (2016). *Los estudiantes de la universidad actual. Quiénes son, cómo son y qué estudian*. Octaedro.
- De la Herrán, A., Paredes, J. y Monsalve, D. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913-928. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.50947](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947)
- Dias, D. (2015). Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 103-120. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788221>
- Díaz, D. y Pittz, T. (2019). Educating beyond the classroom: Alumni giving and the value of campus culture. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2208-2222. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1482269>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.17-24>
- Egido, I., Fernández, M. J. y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17(2), 57-81. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11479>
- Esteban, M., Bernardo, A. y Rodríguez, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- European Commission. (2016). *Structural indicators on higher education in Europe-2016*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2014). *Modernización de la educación superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Ferreira, C., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 363, 412-444.
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: Implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>
- Fundación Universia. (2018). *IV estudio universidad y discapacidad*. Fundación Universia.
- Gao, Y. (2018). A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries. *Higher Education*, 76(2), 317-336. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0210-5>
- García, J. A. y Moreno-Medina, I. (2019). La importancia de la participación del alumnado para una universidad inclusiva. En C. Márquez (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 161-180). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq.12>
- García-Aracil, A. y Palomares-Montero, D. (2012). Indicadores para la evaluación de las instituciones universitarias: Validación a través del método Delphi. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(1), 119-144. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.1.863>



- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Gilardi, S. y Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Gnaldi, M. y Ranalli, M. (2016). Measuring university performance by means of composite indicators: A robustness analysis of the composite measure used for the benchmark of Italian universities. *Social Indicators Research*, 129(2), 659-675. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1116-1>
- Guijarro, C., Gomera, A. y Antúnez, M. (2016). Propuesta de indicadores de la responsabilidad social universitaria conforme a la guía G4 del GRI: El caso de la Universidad de Córdoba. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 87, 103-137.
- International Association of Universities. (2008). *Equitable access, success and quality in higher education*. IAU.
- INEE. (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. INEE.
- Martínez-Molina, A., Garrido, L. E. y Shih, P. C. (2018). *Evaluación de la calidad percibida, la satisfacción y la lealtad con los servicios de biblioteca en la Universidad Autónoma de Madrid para el período 2017-2018: Informe técnico*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Lázaro, L. (2019). El incremento de las tasas académicas universitarias españolas como mecanismo de nueva gestión pública. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 87-106. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.005>
- León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XXI*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes, L., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R. y Faggella-Luby, M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 34-50. <https://doi.org/10.1037/dhe0000027>
- López, I. y González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- López, I. y Morriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: Inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365-378. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812>
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, M., Mulvenna, J., Wallace, S. y Martin, N. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334-1350. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.622746>
- Salas, M. (2019). Can educational laws improve efficiency in education production? Assessing students' academic performance at Spanish public universities, 2008-2014. *Higher Education*, 77(6), 1103-1123. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0322-6>
- Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Sánchez-Gelabert, A., Figueroa, M. y Elías, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labor market success. *European Journal Education*, 52, 232-245. <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes? Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Shah, M., Bennett, A. y Southgate, E. (2016). *Widening higher education participation. A global perspective*. Elsevier.

- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1025715>
- Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J. y Vilà, M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: Dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 358, 542-562.
- Taylor, B., Meyerson, J. y Massy, W. (1993). *Strategic indicators for higher education: Improving performance*. Peterson's.
- Tienda, M. (2013). Diversity and inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42(9), 467-475. <https://doi.org/10.3102/0013189X13516164>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? ¿Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono? *Educación XXI*, 21(2), 131-154. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. reaching out to all learners: A resource pack supporting inclusive education*. UNESCO.

## Breve CV de los/as autores/as

### Carmen Márquez

Profesora Ayudante Doctora del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Ciencias Sociales Aplicada, Miembro de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la UAM, sus líneas de investigación se centran en el análisis de los procesos de desigualdad educativa e inclusión en Educación Secundaria y Educación Superior. Email: [carmen.marquez@uam.es](mailto:carmen.marquez@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0708-6698>

### Marta Sandoval

Profesora contratada doctora de la Universidad Autónoma en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del profesorado de Madrid. Miembro de la Catedra UNESCO en Educación para la Justicia social. Sus líneas de investigación se vinculan a la formación del profesorado en educación inclusiva y a la investigación con estudiantes como medio para comprender los procesos de exclusión y desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas. Email: [marta.sandoval@uam.es](mailto:marta.sandoval@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

### Sergio Sánchez

Es Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Es profesor contratado doctor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja en proyectos nacionales, europeos e internacionales sobre el análisis de la situación de las personas con discapacidad en la educación, con especial hincapié en el análisis del paradigma del diseño universal de aprendizaje. Email: [sergio.sanchezfuentes@uam.es](mailto:sergio.sanchezfuentes@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8783-9911>

### Cecilia Simón

Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es miembro del grupo de investigación "Equidad, diversi-

dad y educación inclusiva”. Sus líneas de investigación se relacionan con educación inclusiva (culturas, políticas y prácticas) en diferentes etapas educativas y relación escuela-familia y comunidad. Email: [cecilia.simon@uam.es](mailto:cecilia.simon@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-9109>

### **Anabel Moraña**

Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Es investigadora del Grupo Consolidado de Investigación I.D.E.A. Coordinadora del Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación son educación inclusiva, formación del profesorado, discapacidad y enseñanza superior. Email: [anabelm@us.es](mailto:anabelm@us.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0852-7523>

### **Beatriz Morgado**

Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. Tiene una trayectoria de investigación centrada en el estudio de la atención a la diversidad. En concreto, su actividad investigadora se ha centrado en el estudio de la diversidad familiar y el ajuste psicológico infantil y la educación inclusiva en el contexto de la educación superior. Email: [bmorgado@us.es](mailto:bmorgado@us.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3549-9476>

### **Irene Moreno-Medina**

Doctoranda en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Social (ambas por la Universidad de Málaga). Miembro de Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social Universidad Autónoma de Madrid. Investigando sobre la cultura de los centros en contextos desafiantes. Email: [irene.morenom@uam.es](mailto:irene.morenom@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-7253>

### **José Antonio García**

Doctor en Física por la Universidad de Murcia. Profesor de Física en Bachillerato, y profesor asociado en el área de Radiología y Medicina Física, impartiendo clase en los grados de Medicina y Fisioterapia principalmente, además de direcciones de TFG. A lo largo de su trayectoria investigadora ha trabajado en la línea de caracterización de membranas y sus aplicaciones. Es autor de varios artículos publicados en revistas científicas indexadas en bases de datos relevantes, libros y capítulos de libro, además de numerosas aportaciones a congresos internacionales. Es miembro de la Real Sociedad Española de Física, dentro del grupo especializado de enseñanza y divulgación de la física. Email: [gamuz@um.es](mailto:gamuz@um.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3327-0301>

### **Vicente Díaz-Gandasegui**

Licenciado en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Posteriormente se doctoró en la Universidad de Glamorgan (Reino Unido). En el año 2010 se incorporó a la Universidad Carlos III de Madrid para realizar una estancia postdoctoral. Actualmente es profesor visitante en el departamento de Análisis Social de la Universidad Carlos III de Madrid. En los últimos años ha investigado y publicado artículos y libros sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad, el cambio social producido por el desarrollo tecnológico, la conciliación familiar y la recuperación de la memoria histórica. Email: [vdgandas@polsoc.uc3m.es](mailto:vdgandas@polsoc.uc3m.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4163-8401>

**Begoña Elizalde-San Miguel**

Doctora en Sociología y profesora del departamento de Análisis Social de la Universidad Carlos III de Madrid. Está especializada en el estudio de la transformación familiar desde una perspectiva de género, abordando principalmente las políticas públicas dirigidas a la conciliación de la vida laboral y familiar, el envejecimiento poblacional y la discapacidad. Email: [begona.elizalde@unavarra.es](mailto:begona.elizalde@unavarra.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9324-1481>