





## Grupo focal como técnica de análisis de la actitud y la aptitud del profesorado universitario *online* ante el alumnado con discapacidad visual

Elena Barredo Hernández – Universidad Isabel I  
Nere Amenabar Perurena – Euskal Herriko Unibertsitatea  
Arkaitz Lareki Arcos – Euskal Herriko Unibertsitatea

 0000-0002-9080-3119  
 0000-0003-0479-1308  
 0000-0002-7982-9203

Recepción: 07.02.2023 | Aceptado: 05.04.2023

Correspondencia a través de **ORCID**: Elena Barredo Hernández

 **0000-0002-9080-3119**

Citar: Barredo Hernández, E, Amenabar Perurena, N, & Lareki Arcos, A (2023). Grupo focal como técnica de análisis de la actitud y la aptitud del profesorado universitario *online* ante el alumnado con discapacidad visual. *REIDOCREA*, 12(11), 126-138.

Estudio de investigación de Tesis Doctoral

Área o categoría del conocimiento: Ciencias Sociales

**Resumen:** Garantizar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad web es imprescindible para minimizar las barreras que el alumnado con discapacidad visual pueda encontrar en su matriculación en la universidad *online*. En este contexto la práctica docente es uno de los elementos más destacados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este colectivo. El estudio que aquí se presenta se contextualiza en un trabajo de investigación que se centra en el análisis de la práctica docente *online* con alumnado universitario con discapacidad visual. A partir de ello, el propósito general de esta comunicación consiste en analizar la actitud y la aptitud del profesorado universitario *online*, en materia de inclusión y accesibilidad, ante el alumnado con discapacidad visual, así como conocer el clima general de aula. Para ello se analiza la información de una muestra de 6 docentes de la Universidad *online* Isabel I que participaron en una sesión del grupo focal que forma parte de una investigación llevada a cabo a través de una metodología mixta. Se elaboró un guion estructurado de 25 preguntas abiertas que abordan: actitud, formación y asesoramiento, aspectos metodológicos y clima del aula. Los resultados muestran que la atención ofrecida llega a promover la inclusión, principalmente gracias a la presencia de actitudes positivas frente al colectivo y sus necesidades.

**Palabra clave:** Discapacidad visual

***Focus group as a technique for analyzing the attitude and aptitude of online university teaching staff towards students with visual disabilities***

**Abstract:** Guaranteeing equal opportunities and web accessibility is essential to minimize the barriers that students with visual disabilities may encounter when enrolling in the online university. In this context, teaching practice is one of the most outstanding elements in the teaching-learning process of this group. This study is contextualized in a research paper that focuses on the analysis of online teaching practice with university students with visual impairment. The objective of this communication is to analyze teaching attitude and aptitude of online university staff, in terms of inclusion and accessibility, towards students with visual impairment, as well as to know the climate of group partners. In this way, is analyzed the data of a sample of 6 teachers from the Isabel I Online University who participated in a focus group session that is part of a research carried out through a mixed methodology. A structured script of 25 open questions was created addressing: attitude, training and advice, methodological aspects and classroom climate. The results show that the care offered manages to promote inclusion, mainly thanks to the presence of positive attitudes towards the group and its needs.

**Keyword:** Visual impairment

### Introducción

La incorporación de Internet y las TIC en el ámbito educativo ha supuesto, la aparición de nuevos escenarios en la enseñanza universitaria, las universidades *online*. Siendo estas una realidad creciente y una necesidad evidenciada durante la pandemia de la COVID-19, en la que incluso las universidades más tradicionales han asumido el reto de iniciar el proceso de transformación digital (Romero Carbonell et al. 2023).

El problema de la accesibilidad a la web ha tomado relevancia en todo el mundo, puesto que, estando disponibles los contenidos a todo el público, ocasionalmente, estos presentan barreras cuyo origen es multifactorial, dando lugar a problemas de accesibilidad y generando situaciones discapacitantes de acceso para ciertos usuarios (Revilla y Carreras, 2018); siendo las personas con discapacidad uno de los colectivos que más dificultades encuentra en el acceso a los entornos, los productos y los servicios que no han sido diseñados desde la perspectiva inclusiva.

Se puede afirmar que la tecnología ha favorecido considerablemente los avances en el ámbito de la discapacidad en las últimas décadas, pero aún queda mucho por lograr (Molero-Aranda et al., 2021; Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011). Revisada la literatura, son diversos y numerosos los documentos, legislativos y normativos, de ámbito internacional, nacional, incluso desde la propia legislación universitaria, que impulsan políticas de inclusión en materia de atención a la discapacidad visual y participación educativa. Sin embargo, la evolución hacia una educación inclusiva que promueva el acceso significativo progresa lentamente (Hagiwara et al., 2019).

De acuerdo con el último informe mundial, publicado por la Organización Mundial de la Salud (2022), el alcance de la discapacidad asciende aproximadamente a 1.300 millones de personas, el 16% de la población. De las cuales 314 millones tienen deficiencias visuales y en concreto 45 millones tienen ceguera (Organización Mundial de la Salud, 2011). En Europa la cifra de personas con deficiencia visual o ceguera asciende a 10 millones de personas (Flaxman et al., 2017).

A nivel nacional, en España, el Instituto Nacional de Estadística en su última encuesta (INE, 2020) revela que hay en torno a 4,38 millones de personas con discapacidad en España, representando el 24,3% la discapacidad visual, lo que se traduce en más de un millón de personas.

Se hace imprescindible, por lo tanto, contribuir al desarrollo de la ciudadanía plena, promoviendo, protegiendo y asegurando el acceso el alumnado con discapacidad a la educación superior virtual siendo uno de los grandes retos de los últimos años en el Espacio Europeo de Educación (Cotán y Ruiz-Bejarano, 2020). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como modelo didáctico, que facilita un marco teórico-práctico en la intervención educativa, para responder a la diversidad, identificando barreras al aprendizaje y promoviendo propuestas de enseñanza inclusiva (Martínez, 2021). Esta perspectiva inclusiva avanza en el logro del cuarto Objetivo para el Desarrollo Sostenible (ODS-4) en la Agenda 2030 «Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos» (López-de-Arana Prado y Rappoport, 2021) y está alineada con el segundo eje estratégico, inclusión social y participación, de la Estrategia española sobre discapacidad 2022-2030.

Tomando en cuenta las perspectivas de Booth y Ainscow (2002), la OMS (2011) y Guasch-Murillo y Hernández-Galán (2012), el cumplimiento de los estándares de accesibilidad en contenidos digitales, sólo les dotará un efecto facilitador mientras estas características se desarrollen en relación sinérgica con los demás factores que rodean el proceso educativo. En consecuencia, los procesos de inclusión no responden a un único factor, para dar respuestas inclusivas a la heterogeneidad del aula universitaria hay que tener presente la convergencia positiva de múltiples variables (Guasch-Murillo y Hernández-Galán, 2012).

Siguiendo la estela de múltiples y recientes trabajos (Palomero y Díez, 2022; Triviño-Sabando et al., 2021; Saloviita, 2019; Garrad et al., 2019), sobresale la actitud positiva

del profesorado, dentro de todos los agentes que conforman la comunidad educativa, por considerarse una condición indispensable para la exitosa puesta en práctica de una educación inclusiva de calidad. Vaz et. al (2015) indican que las actitudes del profesorado en materia de inclusión están basadas en la puesta en práctica que ello supondrá, en lugar de en una ideología concreta o en la comprensión de la inclusión.

Dentro de las actitudes del conjunto de profesores y del resto del alumnado del grupo, se apunta a la eliminación de tabúes, el desarrollo de actitudes inclusivas, mecanismos para garantizar efectividad de las comunicaciones, disminución de actitudes de sobreprotección y aceptación de perros guía, en los casos en que así se requiera (Carbó-Badal, 2010).

Otro de los elementos clave es la formación del profesorado para atender la diversidad en el aula, considerada como una carencia pedagógica (Alcaín y Medina-García, 2017). Resulta imprescindible el dominio por parte del profesorado de conocimientos básicos para ofrecer una docencia de calidad ante la discapacidad (Luque, 2016; Perlado et al., 2019 y Rodríguez, 2019; Triviño-Sabando et al., 2021; Palomero y Díez, 2022). Asimismo, la formación especializada en el ámbito de la discapacidad para el profesorado universitario destaca como la necesidad más claramente señalada tanto por el colectivo docente como por el alumnado con discapacidad (Fernández y Montenegro, 2022; Montenegro et al., 2022; Fernández y Román, 2023).

En este sentido, el alumnado pone de manifiesto valoraciones negativas sobre la formación de los profesores universitarios a la hora de atender las necesidades educativas especiales (Roca, 2020) y el propio profesorado reconoce no disponer de información suficiente sobre las discapacidades para darles la respuesta necesaria (Mesa, 2014).

Según Fernández-Batanero, (2011), todos los centros universitarios deben apuntar a que el profesorado desarrolle las siguientes competencias, con el fin de garantizar el tránsito de los estudiantes y la consecución de sus estudios universitarios: a) aceptación de la diversidad y compromiso con el principio de igualdad de oportunidades; b) planificación educativa en diversidad; c) capacidad de mediación educativa d) destrezas para la evaluación formativa

Finalmente, en este estudio se analizan, los factores sociales y comunitarios, materializados en las relaciones interpersonales entre el estudiante con discapacidad y los otros estudiantes de los diferentes grupos a los que pertenece, así como su relación con aspectos de las estructuras colectivas formales e informales, servicios y sistemas presentes en la comunidad o cultura es otra de las variables implicadas en el proceso. Desde la perspectiva de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (Organización Mundial de la Salud, 2011), los factores sociales son considerados factores ambientales, es decir, correspondientes a una realidad externa difícilmente modificable por el individuo que posee la discapacidad, pero que influye a nivel de sus actividades y participación educativas.

El conocimiento aportado por estos estudios, unido a la cada vez mayor incorporación del alumnado con discapacidad visual a la enseñanza superior, nos lleva a la necesidad de seguir investigando sobre el objeto de estudio planteado en este trabajo utilizando para ello técnicas cualitativas.

Después de revisar la literatura científica, se ha evidenciado la existencia de un predominio en el uso de instrumentos de carácter cuantitativo, mayoritariamente cuestionarios, en el estudio de la actitud y aptitud del profesorado universitario en

relación con la educación inclusiva (Goetz y Lecompte, 1988). Sin embargo, consideramos que es esencial complementar esta información con datos cualitativos que permitan profundizar en las percepciones y experiencias de los docentes.

Los datos cualitativos pueden proporcionar información detallada y enriquecedora sobre las experiencias de los docentes, incluyendo sus actitudes, creencias y comportamientos en relación con la educación inclusiva (Ocampo, 2019). Los datos cualitativos también ayudan a identificar factores específicos que afectan la inclusión en el aula y proporcionar perspectivas más amplias sobre los desafíos y las barreras para la inclusión.

Por lo tanto, la inclusión de datos cualitativos en nuestro estudio puede proporcionar una comprensión más completa y profunda de las percepciones y experiencias de los docentes con la educación inclusiva (Darretxe et al., 2020). Esto nos permite ampliar y contrastar la información obtenida a través de métodos cuantitativos y obtener una comprensión más precisa y completa de la formación en educación inclusiva y sus efectos en la práctica docente.

Con este conocimiento, se busca promover prácticas docentes inclusivas y mejorar la calidad de la educación en línea (Echeita, 2018). Además, se busca fomentar la conciencia y la comprensión de la importancia de la inclusión en la educación superior en línea para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades y discapacidades (Azorín, 2018).

Teniendo en cuenta todo, ¿Hasta qué punto el profesorado universitario de modalidad *online* tiene actitudes positivas hacia el alumnado con discapacidad visual? ¿Tiene este profesorado experiencia con alumnado con discapacidad visual? ¿El profesorado de universidad *online* ha recibido formación en materia de inclusión y accesibilidad? ¿Dicho profesorado muestra interés hacia la formación en accesibilidad? ¿Qué clima de aula ha percibido el profesorado universitario con experiencia con alumnado con discapacidad visual?

## Objetivos

El objetivo principal que ha guiado el desarrollo conceptual y el diseño metodológico de este estudio ha sido conocer las experiencias y percepciones de los docentes de la Universidad Isabel I, institución de modalidad *online*, en relación con la inclusión del alumnado con discapacidad visual en la enseñanza superior, en concreto:

- Conocer la actitud del profesorado de universidad *online* ante la presencia del alumnado con discapacidad visual en sus aulas virtuales.
- Analizar el grado de conocimiento del profesorado de modalidad *online* de la discapacidad visual y de las medidas de adaptación para el alumnado con discapacidad visual.
- Estudiar las percepciones del profesorado de universidad *online* ante el clima del aula y específicamente las relaciones entre el alumnado con discapacidad visual y el resto de los discentes.

## Método

En este estudio se ha implementado la técnica del grupo focal en el contexto de un proceso de investigación más amplio y adscrito a métodos mixtos.

La técnica del grupo focal toma sentido en este estudio que se enfoca en explorar cómo los docentes de modalidad *online* en el ámbito universitario perciben y comprenden las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad visual, cómo se adaptan a ellas en el entorno de la educación *online* y cómo influyen en la calidad de la educación que ofrecen. Además, se pueden analizar las barreras y desafíos que enfrentan los docentes al intentar proporcionar una educación inclusiva y cómo se pueden superar estas barreras.

### **Participantes**

Diferentes autores argumentan que en los grupos focales deben participar entre 5 y 12 personas (Bisquerra, 2019; Aignerren, 2006; Freeman, 2006), por ese motivo hemos puesto en marcha un proceso en el que se identificaron y seleccionaron diecisiete posibles participantes, todos ellos docentes en activo y de modalidad *online* de la Universidad Isabel I (Burgos) en titulaciones oficiales de grado y máster. Todos los participantes fueron seleccionados para garantizar una homogeneidad intragrupal, es decir, por tener en común alguna experiencia que resulta de interés para la investigación, en concreto por ser docentes en modalidad *online* en la Universidad Isabel I. Este punto en común presentó la ventaja de que los participantes podían relacionar comentarios con sus experiencias diarias, discutiendo y matizando las opiniones en función de las visiones de otros participantes. Por otro lado, se buscó la heterogeneidad siendo docentes con diferente experiencia previa en otras instituciones universitarias y pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento dentro de la Universidad Isabel I.

Finalmente, fueron seis participantes, todas ellas mujeres, pertenecientes a cuatro facultades diferentes. La Tabla 1 recoge la información sociodemográfica de las participantes. Con el fin de simplificar la forma de referirnos a las personas participantes y preservar su anonimato, a lo largo de este estudio se trabajó con la nomenclatura alfanumérica compuesta por la letra "S" junto con el número ordinal asignado, del 1 al 6, para referirnos a las mismas.

Tabla 1. Información sociodemográfica de las participantes del grupo focal.

Sujeto	Área	Titulación	Experiencia (años)		
			Univ. presencial	Univ. online	Con alumnado con discapacidad visual
1	Humanidades y Ciencias Sociales	Máster en E-learning	12	12	Un alumno con ceguera. Nivel: acceso a la universidad. Modalidad: presencial.
2	Ingeniería y Arquitectura	Grado en Ingeniería Informática	15	15	Un alumno con baja visión con resto visual muy bajo. Nivel: universitario. Modalidad: presencial.
3	Ciencias Jurídicas y Económicas	Grado en Administración y Dirección de Empresas	5	2	-
4	Ciencias de la Salud	Grado en Psicología	8	1	-
5	Ciencias de la Salud	Grado en Psicología	5	1	Un alumno con ceguera. Nivel: posgrado. Modalidad: presencial.
6	Humanidades y Ciencias Sociales	Máster en E-learning	14	3	Múltiple alumnado con diferentes discapacidades visuales. Nivel: máster en tecnologías accesibles ofertado por la ONCE. Modalidad: presencial.

## **Instrumento**

Al contrario que en otras técnicas basadas en la interacción grupal, el grupo focal no persigue alcanzar el consenso entre sus participantes, sino hacer que surjan actitudes, sensaciones, experiencias, reacciones, pensamientos e ideas que producen conocimiento sobre la temática a estudiar, permitiendo obtener múltiples miradas dentro del contexto del grupo y generando datos que se basan en dicha interacción (Bisquerra, 2019).

El desarrollo de la sesión debe orientarse mediante la preparación previa de interrogantes que estimulen la participación y orienten la sesión (Bisquerra, 2019). Es necesario diseñar una lista de preguntas potenciales, estructuradas en el guion, teniendo en cuenta los siguientes criterios (Krueger, 2006): concretas y fáciles de comprender para los participantes, evitar preguntas que den lugar a respuestas con monosílabos, “sí” o “no”, por no ser analizables, evitar preguntar “por qué”, debido a que puede poner al participante a la defensiva, comenzar a preguntar de lo más general a lo particular y de lo positivo a lo negativo y emplear preguntas de cierre para avanzar hasta las conclusiones y resumir sus comentarios.

Se elaboró un guion para una sesión de novena minutos de duración, mediante un protocolo (introducción, desarrollo y clausura) y una batería de preguntas abiertas y estructuradas. La versión definitiva del guion de la sesión quedó conformada por 25 preguntas de tipo abierto, que se distribuyeron entre las dimensiones a estudiar coincidentes con las definidas en el instrumento cuantitativo.

La sesión se estructuró en los siguientes momentos o fases:

- Presentación.
- Saludo y bienvenida.
- Información al grupo del propósito de la reunión y de modalidad de trabajo (¿por qué están aquí?, ¿por qué fueron seleccionados?, no hay respuestas correctas ni incorrectas, no tienen que ponerse de acuerdo entre ellas, tanto las respuestas como las experiencias positivas como las negativas son importantes, además se informa del rol del moderador).
- Firma de un consentimiento informado dando su aprobación para ser filmadas o grabadas y para hacer un uso de la información obtenida con fines investigativos, garantizando la confidencialidad, el anonimato y la seguridad.
- Preguntas de introducción: las participantes se presentaron, informaron de los años de experiencia en la enseñanza universitaria presencial y *online* y comentaron si tenían alguna experiencia previa con alumnado con discapacidad visual.
- Preguntas de transición, se formularon veinte preguntas clave o guía que dirigen el tema del estudio y se plantean para resolver el tema investigado.
- Preguntas de cierre, a modo de resumen. Se plantearon dos cuestiones de carácter global que englobaban los aspectos de la temática tratada.
- Se hizo uso del tiempo adicional de treinta minutos al prolongarse la discusión, resultando la sesión en una duración total de 120 minutos.

En cuanto a la tipología de los interrogantes que se formulen Beck et al. (2004) establecen la siguiente clasificación:

- Abiertas: ¿qué piensa de...?, ¿cuál es su opinión sobre...?, ¿qué es lo que más le gusta de...?, ¿qué ventajas/puntos fuertes destacaría de...?

- Aluden al pasado: desde su experiencia previa ¿qué aspectos positivos encontró?, ¿cambiaría algo?
- Invitan a participar: pongan un ejemplo, reflexionen sobre esta situación, si pudieran elegir...

Mediante las preguntas se persiguieron diversos objetivos: dirigir la conversación hacia diferentes puntos, como la apertura de un tema, hacer una transición de un tema a otro, preguntar aspectos clave o crear una secuencia yendo de lo general a lo particular y terminar la discusión.

### **Procedimiento**

A continuación, se describe la planificación seguida en este estudio para el desarrollo del grupo focal, respetando las fases establecidas por Aigner (2006) a saber: (1) establecer los objetivos, (2) diseñar la investigación, (3) seleccionar a los participantes, (4) seleccionar al moderador, (5) preparar las preguntas estímulo, (6) seleccionar el emplazamiento físico en el que tendrá lugar la reunión, (7) asignar al encargado de logística, (8) persona de apoyo, (9) desarrollar la sesión y finalmente, (10) analizar la información recogida.

Una vez definidos los objetivos y el diseño de la investigación, se programó un cronograma de acciones para el planteamiento de los diferentes aspectos a considerar, teniendo en cuenta aquellas tareas que podían trabajarse en paralelo en el tiempo, de cara a avanzar de forma diligente en la labor de planificación.

Bisquerra (2019) y Aigner (2006) infieren que el grupo focal se puede estructurar en una o más sesiones y la duración recomendada para cada una de estas oscila entre 1 y 2 horas, en base a estas consideraciones se llevó a cabo una sesión con una duración de 90 minutos, en la que se valoró un tiempo adicional de 30 minutos.

No hemos de olvidar que el grupo focal está basado en la interacción mediante una entrevista semiestructurada grupal que gira en torno a una temática propuesta por el investigador, cuyos participantes hablan entre ellos y no con el investigador o moderador (Aigner, 2006). El rol de moderador lo asumió la investigadora principal del estudio, quien también convocó a los participantes, para su preparación se tuvieron presentes las siguientes pautas (Aigner, 2006; Gibb, 1997): saber presentar e introducir el tema, controlar de forma eficiente el tiempo, crear un ambiente relajado y permisivo para hablar, estar familiarizado con el guion y las preguntas, saber dialogar con los participantes, lo que implica ser flexible y no juzgar las intervenciones, plantear preguntas para ahondar más en algunas ideas (¿podrías poner un ejemplo?, ¿cómo lo llevaste a cabo?, etc.), ser consciente de las relaciones de poder dentro del grupo, puede haber participantes que se cohíban, estar atento a las opiniones o debates que surjan para desarrollar una explicación o interpretar mensajes.

En el proceso de ejecución del grupo focal se utilizaron diferentes dispositivos tecnológicos con el fin de poder registrar adecuadamente lo acontecido durante la sesión.

Subsanados algunos problemas técnicos, la sesión se desarrolló de la forma esperada, comenzando con la bienvenida a las participantes, seguida de la discusión grupal, para clausurar la sesión, presentando unas breves conclusiones y haciendo entrega de un detalle de agradecimiento y despedida.

## **Análisis de datos**

El proceso de análisis de los datos cualitativos estuvo basado en las orientaciones establecidas por Bisquerra (2019), que estima que la labor de interpretar el discurso es más sustancial que el cálculo o la asociación meramente estadística de los componentes del lenguaje.

La primera etapa del análisis consistió en categorizar la información partiendo de la transcripción íntegra de la sesión. Se comenzó definiendo un esquema básico de la información, a partir de las dimensiones tratadas en el grupo focal, basadas en las planteadas en el cuestionario.

Acogiéndonos al enfoque narrativo de metodología cualitativa, se realizó la lectura de la transcripción, con el fin de desgajar, es decir, descartar y seleccionar, de la misma aquella información útil para cumplir los objetivos de la investigación. Sumado a esto, se analizaron los relatos, actitudes y opiniones que aparecieron reiteradamente, comentarios sorprendidos y aquellos conceptos que generaron reacciones positivas o negativas (Aigner, 2006).

Seguidamente, considerando el árbol de categorización, se clasificó cada respuesta o fragmento de respuesta con aquel nudo cuya temática era coincidente, creando a su vez nuevas categorías/nudos. Este proceso analítico resultó en la transformación del esquema dimensional definido en las herramientas cuantitativas, gracias a la creación de nuevas categorías y subcategorías que iban surgiendo en el análisis de los fragmentos.

El estudio finalizó analizando el contenido de las categorías más notables para incorporarlas en la investigación. Todo este proceso ha permitido ahondar en los resultados cuantitativos, gracias a la vinculación de la información cuantitativa con la cualitativa, presentando esta última como evidencia mediante las citas directas de las participantes.

## **Resultados**

A continuación, se pueden observar los resultados obtenidos tras los análisis realizados de las variables estudiadas.

En primer lugar, se analizó la **actitud** que tienen las docentes ante la enseñanza al alumnado con algún tipo de discapacidad visual. Cinco de las seis participantes y en concreto las docentes con experiencia ante alumnado con discapacidad visual son coincidentes y revelaron haberse sentido inseguras, sin preparación para afrontar esa situación, sin estrategias ni recursos:

“Me sentiría algo perdida” [ítem 7, sujeto 3].

“Me sentí desorientada, no estaba preparada para afrontar esa situación, desconocía las estrategias a utilizar para ayudarle y adaptar su enseñanza” [ítem 7, sujeto 2].

En concreto, la transmisión de los contenidos a través del aula virtual es un aspecto que les preocupa, al no saber si lo están realizando correctamente. Sin embargo, su



disposición era plena para adaptar aquellos materiales que fueran necesarios, siempre que les indicaran de qué forma hacerlo, y para ello el servicio técnico y de apoyo al profesorado puede desempeñar un papel relevante

“A pesar de no tener experiencia con alumnado con discapacidad visual, me plantearía si es necesario que incorpore nuevos contenidos. Sin duda ahora recurriría a los compañeros de accesibilidad” [ítem 7, sujeto 3].

Es importante señalar, tal y como se ejemplifica a través de las palabras de esta docente, que la predisposición positiva a afrontar los nuevos retos que supone la incorporación del alumnado con discapacidad visual a la enseñanza *online* sucede sin que gran parte del profesorado no haya tenido experiencia previa. La preocupación por dar una atención de calidad a todo el alumnado, y particularmente aquel que es objeto de nuestro estudio, se ve reflejada en el cuestionamiento de los materiales que utilizan en su docencia.

“Poniéndome en esa situación, pensaría si mis materiales son lo suficientemente buenos para que sin visión sea capaz de captar las ideas que quiero transmitir” [ítem 7, sujeto 5].

El análisis de la experiencia de quienes sí han impartido docencia con alumnado con discapacidad visual bien en modelos de enseñanza presencial como a distancia constata la actitud favorable del profesorado a realizar los cambios oportunos en sus prácticas diarias, poniendo especial atención a los materiales utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cambios que no han sido dirigidos a la creación de nuevos materiales sino la adaptación de los ya existentes. Estos procesos de adaptación han ido mucho más allá de lo que en un primer momento habían esperado.

“Empleaba mucho Microsoft PowerPoint® y era consciente que al incluir imágenes, esquemas o mapas conceptuales los tenía que adaptar, porque de forma visual no es posible transmitir esa información. Desconocía que, sobre las presentaciones, hubiera que respetar las pautas de accesibilidad. Creía que con revisar imágenes, colores, fuentes, etc. era suficiente” [ítem 10, sujeto 5].

Finalmente, y en lo referente a la actitud hay que señalar que los resultados aquí sintetizados vienen a ratificar los datos obtenidos en la parte del estudio cuantitativo realizados en torno a esta misma temática.

Sin duda, esta buena actitud ha tenido un impacto positivo en el nivel de **cualificación** del profesorado. Así, constatamos que el profesorado con experiencia impartir docencia al alumnado con discapacidad, ha adquirido los conocimientos y las destrezas necesarias para poder valorar si los materiales que utiliza cumplen o no los criterios de accesibilidad. Así, en el grupo focal realizado dos participantes afirman respetar estas pautas de forma diaria en su trabajo (correos electrónicos, documentación, etc.).

“Inconscientemente presto atención a ciertos aspectos sobre la accesibilidad de la información. Lo miro desde otra perspectiva, de forma más analítica. Y pienso sobre el carácter inclusivo y accesible del texto que estoy leyendo o escribiendo” [ítem 19, sujeto 1].

“Es inherente a mí la aplicación de pautas de accesibilidad y detectar si no se han tenido en cuenta” [ítem 19, sujeto 6].

El grado de logro de dicha cualificación en lo que respecta a la aplicación de las medidas de accesibilidad es el máximo alcanzable, ya que como hemos podido observar, para

estos dos casos, la aplicación de los criterios de accesibilidad está totalmente integrado en el proceso de elaboración de materiales.

En cuanto a la valoración de la **formación y el asesoramiento** recibido por parte de la institución en materia de discapacidad, queda constatado por las docentes haber recibido formación en accesibilidad en algún momento por parte de la Universidad Isabel I, es decir, como complemento de formación continua. Dos de las docentes indican que es la primera vez que han recibido formación en materia de accesibilidad:

“Sí, en dos ocasiones y en cursos diferentes, ambos cursos dentro de la Universidad Isabel I” [ítem 25, sujetos 1, 2, 3 y 6].

“La primera vez que he recibido formación en esa materia ha sido en la Universidad Isabel I, en la que he empezado a trabajar este mismo año” [ítem 25, sujetos 5].

“Al igual que mi compañera, este es mi primer curso académico en esta universidad y he realizado también por primera vez un curso sobre accesibilidad, en concreto este mismo mes” [ítem 25, sujeto 4].

Cabe señalar que las tres docentes que llevan más tiempo trabajando en la institución son las que han recibido formación sobre accesibilidad en dos ocasiones. Sin embargo, ninguna de las docentes participantes ha recibido en ninguna ocasión formación sobre pautas para saber cómo relacionarse con el alumnado con discapacidad visual.

En las opiniones recogidas en el grupo focal, las dos docentes con experiencia en la Universidad de Venezuela advierten que allí no tenían recursos:

“Los recursos los buscaba cada profesor, el alumno tampoco tenía lector de pantalla, sólo la máquina braille” [ítem 10, sujeto 1].

“Él me orientaba, indicándome los recursos que necesitaba (lupa, sentarse más cerca de la pizarra y de la pantalla, etc.). El alumno era el mejor conocedor de su discapacidad y de las adaptaciones que requería, debido a que tenía la experiencia de haber vivido a lo largo de todos sus estudios con ello” [ítem 10, sujeto 2].

En la institución actual en la que trabajan todas las participantes, Universidad Isabel I, sí han notado el cambio en este sentido:

“La situación no era para nada como en la UI1.” [ítem 10, sujeto 1].

“Aquí tenemos la Unidad de Accesibilidad que sería el área al que recurriría en caso de encontrarme en una situación similar” [ítem 10, sujeto 2].

Por último, en lo que respecta a la opinión de los docentes sobre el **clima en el aula** y las **relaciones entre el alumnado con discapacidad visual y el resto del alumnado** hay que señalar que los datos recabados del grupo focal van en sintonía con los datos recogidos del estudio cuantitativo. Así, en líneas generales el clima en las aulas en las que ha participado alumnado con discapacidad visual no se ha visto afectado negativamente. Al contrario, la presencia de dicho alumnado ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de actitudes favorables a la inclusión entre el propio alumnado. Así lo detalla una de las participantes del grupo focal tras su experiencia, quien cuenta que el resto del alumnado apoyaba las medidas adoptadas para el compañero con discapacidad visual e incluso las ponían en práctica:

“El resto del alumnado apoyaba las medidas y adaptaciones que como docente implementaba, porque eran conscientes de las circunstancias y empatizaban con su compañero y conmigo. De hecho, cuando ellos hacían intervenciones y participaban en el aula, también respetaban esa forma de trabajar (explicando en voz alta todo el contenido escrito en la pizarra, esquemas, imágenes, etc.). También eran conocedores de que en los exámenes se le hacían adaptaciones.” [ítem 10, sujeto 1].

En una línea muy similar, las docentes que no han contado en sus aulas tampoco perciben que la presencia de alumnado con discapacidad visual pueda tener una repercusión negativa en el clima de aula.

## Discusión

Este estudio va en línea con otras investigaciones (Crisol, 2019; Rodríguez, 2019; Saloviita, 2019; Roca, 2020; Medina, 2021; Triviño-Sabando et al., 2021; Fernández y Montenegro, 2022; Palomero y Díez, 2022; Goiri y Risso, 2023) que pretenden profundizar en el conocimiento sobre los procesos educativos que sigue el alumnado con discapacidad en la enseñanza universitaria, etapa educativa a la que cualquier ciudadano o ciudadana tiene el derecho de acceder. Tal y como señalan López-de-Arana Prado y Rappoport (2021) la universidad debe formar profesionales competentes y al mismo tiempo comprometidos en alcanzar una sociedad más justa, más humana y solidaria. A su vez, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (UNESCO, 2019) define acciones a desarrollar en la educación superior alentando a facilitar el acceso a la educación superior de personas con discapacidad que pueden poseer experiencias y talentos muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Aun así, la revisión de la literatura muestra cierta carencia de investigaciones sobre la inclusión de personas con discapacidad visual en la enseñanza superior *online*.

De acuerdo con los datos actuales, que registran un importante aumento de la matriculación de estudiantes con discapacidad en estudios *online* (Fundación Universia, 2021), si no se toman las medidas oportunas y se adecúan las prácticas y los espacios para facilitar el acceso y la participación de todas las personas a esta nueva modalidad de enseñanza, es posible que colectivos vulnerables queden excluidos de ciertos procesos educativos.

Cumpliendo con la utilidad general de los grupos focales (Aignerren, 2006), en el caso que aquí se detalla, esta técnica ha permitido alcanzar un mejor conocimiento de la realidad sobre la que previsiblemente habrá que actuar para garantizar lograr espacios educativos inclusivos. El grupo focal también ha permitido captar en profundidad los diferentes puntos de vista del profesorado, su interacción social y la dinámica creada entre los participantes, lo que proporciona un relato emocional a los datos recogidos.

Los análisis de los diferentes aspectos estudiados del profesorado de modalidad *online*, en términos de alcanzar una inclusión plena del alumnado con discapacidad visual, revelan que el profesorado cuenta con escasa experiencia en la enseñanza del alumnado con discapacidad visual. La experiencia de algunos docentes puede ser un recurso valioso en actividades diseñadas para reforzar la inclusión educativa. En general, las preocupaciones mostradas por el profesorado requieren una atención detallada e integral.

Las actitudes positivas del profesorado *online* hacia la participación del alumnado con discapacidad visual constituyen un excelente punto de partida, para aprovechar las oportunidades de mejora encontradas en relación con la formación del profesorado en

temas específicos sobre la discapacidad visual, pero su desconocimiento en aspectos concretos podría dar lugar a barreras para la inclusión.

En este sentido, tal y como señalan diferentes estudios que han sido llevados a cabo en diferentes etapas educativas, conocer diferentes experiencias de éxito resulta clave, para que el profesorado pueda atender a la diversidad de alumnado del aula (Van Mieghem et al., 2020). En este caso, por lo tanto, resulta especialmente necesario aprovechar la buena actitud que parece mostrar el profesorado, para poner en valor experiencias de éxito de inclusión de alumnado con discapacidad visual en estudios universitarios *online*.

Así mismo, a la vista de los resultados, sería necesaria la capacitación técnica de los docentes, con el fin de que puedan de manera autónoma adaptar los recursos necesarios. Por ejemplo, a través de una formación en accesibilidad para la docencia digital ofrecida desde la propia institución, lo que les permitirá ampliar sus conocimientos en la materia para ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades del alumnado.

## Referencias

- Aigner, M (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales.
- Alcaín, E, & Medina-García, M (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: Realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19.
- Azorín, C (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188.
- Beck, M, Bryman, A, & Futing, L (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*.
- Bisquerra, R (2019). *Metodología de la Investigación Cualitativa*.
- Booth, T, & Ainscow, M (Eds.). (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carbó-Badal, O (2010). Capítulo 2. Mesa 1. Protocolos de actuación. 1.2. Estudiantes universitarios con discapacidad visual. En *Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en las Universidades* (Ed.), Guía de buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la Universidad (pp. 51-65).
- Cotán, A, & Ruiz-Bejarano, AM (2020). La atención inclusiva en las aulas académicas. Aportaciones desde el Diseño Universal de Aprendizaje. En E Caparrós, M Gallardo, N Alcaraz, & AL Lavinia (coords). *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial docente* (pp.41-54).
- Crisol, E (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.
- Darretxe, L, Gezuraga, M, & Berasategui, N (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22.
- Fernández, JM, & Román, P (2023). Formación del profesorado universitario en TIC como apoyo al alumnado con discapacidad.
- Fernández, JM, & Montenegro, M (2022). TIC y discapacidad: desarrollo de planes de formación docente en la educación superior. En E Sánchez, E Colomo, J Ruiz, & M Gómez (coord.), *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación* (pp. 293-304).
- Fernández-Batanero, JM (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación Inclusiva*, 4(2), 137-148.
- López-de-Arana Prado, E, & Rappoport, S (2021). Competencias docentes, digitalización e inclusión: claves para alcanzar el objetivo de desarrollo sostenible 4 en tiempos de pandemia. *Journal of Supranational Policies of Education*, (14), 1-2.
- Echeita, G (2018). Prácticas y evidencias inspiradoras para el desarrollo de una educación más inclusiva: Proyecto europeo TDivers. En: JC Torrego, L Rayón, Y Muñoz, & P Gómez (eds.). *Inclusión y mejora educativa* (pp. 345-352). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Flaxman, SR, Bourne, RRA, Resnikoff, S, Ackland, P, Braithwaite, T, Cicinelli, MV, Das, A, Jonas, JB, Keeffe, J, Kempen, JH, Leasher, J, Limburg, H, Naidoo, K, Pesudovs, K, Silvester, A, Stevens, G, Tahhan, N, Wong, TY, & Taylor, HR (2017). Vision Loss Expert Group of the Global Burden of Disease Study. Global causes of blindness and distance vision impairment 1990-2020: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Glob Health*. 5(12).
- Freeman, T (2006). Best practice in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497.
- Fundación Universia (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. Fundación Universia.
- Garrad, TA, Rayner, C, & Pedersen, S (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67.

- Gibb, A (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5(2), 1-8.
- Goetz, J, & Lecompte, MD (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. *Morata*.
- Goiri, L, & Risso, C (2023). Mejora de la experiencia de usuario mediante la inclusividad: pautas para generar contenidos web más accesibles para personas con discapacidades sensoriales. *Questiones publicitarias: revista internacional de comunicación y publicidad*, 6(31), 9-18.
- Guasch-Murillo, D, & Hernández-Galán, J (2012). Manual para alcanzar la inclusión en el aula universitaria, pautas de accesibilidad arquitectónica, tecnológica y pedagógica para garantizar la igualdad de oportunidades en la docencia universitaria (Fundación ONCE, Universitat Politècnica de Catalunya y Càtedra d'Accessibilitat, Eds.). Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Hagiwara, M, Shogren, KA, Thompson, JR, Burke, KM, Uyanik, H, Amor, AM, & Aguayo, V (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17.
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2020). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD).
- Krueger, R (2006). Is it a focus group? tips on how to tell. *Spotlight On Research*, 33(4), 363-366.
- Luque, M (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(2), 21-34
- Martínez, LM (2021). El diseño universal para el aprendizaje en la Universidad. En J Martín, & JM Garrido (Eds.), *Las humanidades en el siglo XXI* (pp. 53-60).
- Medina Sánchez, L (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24.
- Mesa, JL (2014). La percepción sobre la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en la Educación Secundaria, Educación Superior y enseñanzas de régimen especial en Gran Canaria. Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Molero-Aranda, T, Lázaro, JL, Vallverdú-González, M, & Gisbert, M (2021). Tecnologías Digitales para la atención de personas con Discapacidad Intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 265-283.
- Montenegro, M, Fernández, J, Alonso-García, S, & Sánchez, I, (2022). Formación digital del profesorado universitario para atender a los estudiantes con discapacidad. En C Rodríguez, M Ramos, JC Navas-Parejo, & JJ Victoria, (coord.), *Investigación, Innovación e Inclusión educativa desde la praxis* (pp. 31-38).
- Ocampo González, A (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad.
- Organización Mundial de la Salud (2011). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF Versión en lengua española. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2022). Informe mundial sobre la equidad sanitaria para las personas con discapacidad: resumen.
- Palomero, B, & Díez, E (2022). Requisitos inherentes en la inclusión del alumnado universitario con discapacidad: una revisión de alcance. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 10(2), 53-68.
- Perlado, I, Muñoz, Y, & Torrego, JC (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 128-151
- Revilla, O, & Carreras, O (2018). Accesibilidad web. WCAG 2.1 de forma sencilla.
- Roca, M (2020). Educación superior inclusiva. Diseño e implementación de una formación sobre discapacidad en el ámbito universitario. Tesis Doctoral, Universidad Católica de Valencia.
- Rodríguez, HJ (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225.
- Romero Carbonell, M, Romeu Fontanillas, T, Guitert Catasús, M, & Baztán Quemada, P (2023). La transformación digital en la educación superior: el caso de la UOC. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 163-179.
- Saloviita, T (2019). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Triviño-Sabando, JR, Vera-García, LA, Briones-Palacio, YM, Triviño-Sabando, B (2021). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(5), 317-330.
- UNESCO (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113.
- Van Mieghem, A, Verschueren, K, Petry, K, & Struyf, E (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Vaz, S, Wilson, N, Falkmer, M, Sim, A, Scott, M, Cordier, R, & Falkmer, T (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS One*, 10(8).