

Desarrollo de una guía para promover un *e-learning* inclusivo en educación superior

ALBA MARÍA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ* | MEL AINSOW**

Este artículo describe el desarrollo de una estrategia para promover la inclusión en entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. La estrategia es una adaptación del Índice para la Inclusión, un instrumento ampliamente utilizado en los centros educativos. Se adoptó la forma de guía, que puede ser usada para fomentar el diálogo entre el equipo docente y de gestión para reflexionar en torno a cómo crear culturas inclusivas, producir políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. El documento explica el proceso de validación de la guía por diez expertos de la Universidad de Manchester, utilizando la técnica Delphi. En síntesis, se describe cómo la información cualitativa y cuantitativa facilitada por los expertos contribuye a la mejora de la última versión de la guía. Este proceso refuerza la necesidad de incorporar esta estrategia en el desarrollo de entornos de aprendizaje de *e-learning* en educación superior.

This article describes the development of a strategy to promote inclusion in virtual learning environments in higher education. The strategy is an adaptation of the “Index for Inclusion,” an instrument widely used in schools. We have adopted the form of a guide, which can be used to foster dialog between the teaching and management teams to reflect on ways to create inclusive cultures, produce inclusive policies, and develop inclusive practices. The document explains the process of validating the guide implemented by ten experts from Manchester University, using the Delphi technique. In summary, we describe how the qualitative and quantitative information provided by the experts helped to improve the last version of the guide. This process underscores the need to incorporate such a strategy in the development of e-learning environments in higher education.

Palabras clave

Educación inclusiva
Educación superior
e-learning
Calidad en la educación
Equidad educativa

Keywords

Inclusive education
Higher education
e-learning
Quality in education
Educational equality

Enviado: 28 de octubre de 2018 | Aceptado: 20 de mayo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58990>

* Maestra funcionaria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación inclusiva; accesibilidad universal; discapacidad; *e-learning*. CE: albamaria@ugr.es

** Profesor emérito de la Universidad de Manchester (Inglaterra) y codirector del Centro para la Equidad en la Educación. Doctor en Educación. Líneas de investigación: educación inclusiva; equidad; desarrollo profesional docente; mejora en la escuela. CE: mel.ainscow@manchester.ac.uk

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva como proceso ha sido ampliamente estudiada en las escuelas (por ejemplo: Ainscow, 1999; Ainscow *et al.*, 2006; Ainscow *et al.*, 2012; Echeita, 2007; Lledó y Arnaiz, 2010; Miles y Ainscow, 2011; Muntaner, 2014). Sin embargo, a pesar de que “desde la década de los noventa se ha dado un creciente énfasis a la necesidad de políticas y prácticas inclusivas” en educación superior (López-Gavira y Moriña 2015: 366), hay pocas evidencias del desarrollo de tales experiencias. La European Commission (2001) promueve la creación de experiencias de educación superior donde todas las personas puedan participar de manera equitativa, con libertad de elección, por tanto, la asunción de una educación inclusiva sigue siendo un tema pendiente (Lledó *et al.*, 2012; Cotán, 2017).

El presente documento aborda estas preocupaciones y se enfoca en el campo de la educación a distancia. En concreto, se describe el desarrollo de una guía que puede ser usada como un medio para revisar y desarrollar entornos de aprendizaje a distancia en educación superior.

DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA

La búsqueda de estrategias para abordar los desafíos que supone construir una educación inclusiva es particularmente importante en relación a la educación a distancia, la cual “desde sus inicios ha ofrecido al estudiantado la oportunidad de que aprendan independientemente de las limitaciones geográficas, socioeconómicas o de otra índole” (UNESCO, 2002: 23); constituye una estrategia para la inclusión social y educativa de todas las personas, especialmente de las comunidades más vulnerables (Cabero, 2016). De hecho, la educación a distancia se considera como una de las respuestas más eficientes a los problemas de desigualdad en nuestra sociedad (Acosta, 2011). No obstante, como Steyaert (2005: 68) ha

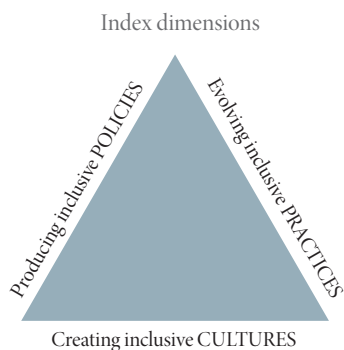
identificado: “la aparente paradoja donde la tecnología proporciona una gran plataforma para la inclusión, en realidad parece ser excluyente”. Es decir, la provisión de un entorno de aprendizaje a distancia no es necesariamente una garantía para la inclusión de todos los participantes en educación superior. En relación con esto, Seale (2013: 268) argumenta que:

...los aspectos cruciales para la inclusión digital no son sólo tecnológicos (e.g., acceso a la tecnología y entrenamiento sobre cómo usarla) sino que son sociales (e.g., la diversidad de redes de apoyo formales e informales que los estudiantes son alentados a mantener y cultivar) y culturales (e.g., los valores y las expectativas respecto a si es posible que el estudiantado mejore su rendimiento académico a través del uso de la tecnología).

A partir de esta brecha o laguna en la práctica y en la investigación, este trabajo presenta una descripción de la producción de una Guía para el Desarrollo de una Enseñanza Superior a Distancia Inclusiva, basada en la adaptación del *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (Booth y Ainscow, 2011). Se aborda el desarrollo general de una educación inclusiva en educación superior sobre las mismas dimensiones de la versión original en la escuela, al crear culturas inclusivas, producir políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Fig. 1).

Cuando se usa en las escuelas, el *Index for inclusion* se integra en la planificación institucional cotidiana para aumentar el aprendizaje y la participación de todos los agentes, especialmente del estudiantado. El proceso para trabajar con el *Index* está diseñado para contribuir al desarrollo de escuelas inclusivas. Esto alienta al profesorado a compartir y construir su conocimiento sobre lo que dificulta el aprendizaje y la participación. En definitiva, es una ayuda para examinar detalladamente las posibilidades para incrementar el aprendizaje y la participación de todo

Figura 1. Dimensiones y secciones del *Index for inclusion*



Planning Framework

Dimension A:

Creating inclusive cultures

A1: Building community

A2: Establishing inclusive values

Dimension B:

Producing inclusive policies

B1: Developing the school for all

B2: Organising support for diversity

Dimension C:

Evolving inclusive practices

C1: Constructing curricula for all

C2: Orchestrating learning

Fuente: Booth y Ainscow, 2011: 13.

el alumnado en referencia a los aspectos que conforman e interactúan con el centro educativo. Este proceso no se ve como una iniciativa adicional a la escuela, sino como una forma sistemática de participar en la planificación del desarrollo escolar, en la que se establecen prioridades para el cambio y se ponen en práctica revisiones y medidas de progreso (Ainscow *et al.*, 2012).

Es importante comprender que la visión de la inclusión presentada en el *Index for inclusion* es amplia, ya que va más allá de muchas de las formulaciones que se han utilizado con anterioridad. Se preocupa por minimizar las barreras de aprendizaje y participación, sea quien sea y donde sea que las experimente en el proceso de construcción de culturas, prácticas y políticas inclusivas en la escuela. Lo anterior implica un énfasis en la movilización de recursos infrautilizados por el personal, el estudiantado, el equipo de gestión, las familias y los demás miembros de la comunidad educativa. En este contexto, la diversidad es vista como un recurso valioso para apoyar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (Bartolomé, 2017).

Las cuestiones que incluye la guía incluyen una estructura de árbol ramificado que permite el estudio de todas ellas de forma progresiva. Las tres dimensiones (políticas, prácticas y culturas) se expresan en términos de indicadores y el significado de cada uno de ellos se desarrolla en torno a una serie de preguntas

o cuestiones. Por ejemplo, el indicador “durante las sesiones se alienta al estudiantado a trabajar conjuntamente” podría centrarse en preguntas como:

- ¿Las actividades de la sesión requieren que el estudiantado colabore?
- ¿El personal docente pide al estudiantado que discuta sobre el contenido de la sesión?
- ¿El personal docente ayuda al estudiantado a desarrollar habilidades para aprender juntos?

Los indicadores son afirmaciones de aspiraciones inclusivas que pueden ser comparadas con la realidad de las escuelas para establecer las prioridades del centro en cuestión. Las preguntas aseguran que los materiales efectivamente sean capaces de desafiar el pensamiento en cualquier escuela, sea cual sea su estado de desarrollo. En conjunto, las dimensiones, los indicadores y las preguntas proporcionan un mapa que se detalla progresivamente para conocer la posición actual de la escuela y para planear las posibilidades futuras.

EL USO DE MÚLTIPLES PERSPECTIVAS

La investigación en las escuelas sugiere que para abordar la visión más amplia de la educación inclusiva descrita en el *Index* deben tenerse en cuenta múltiples perspectivas (Ainscow

et al., 2006). Sin embargo, este estudio —puesto en marcha en la educación superior— se refiere solamente al desarrollo de la educación inclusiva desde la visión del personal y el equipo de gestión, en vista de que los esfuerzos para desarrollar experiencias más inclusivas “requieren de un énfasis especial sobre la provisión de un soporte a los docentes que los acompañe en la búsqueda y desarrollo de prácticas que lleguen a todos los que participan en el aula” (Ainscow, 2014: 47). Hoy en día, uno de los desafíos más grandes de la inclusión es el compromiso activo del equipo docente (Howes *et al.*, 2009) porque, junto con el estudiantado, son los agentes que están inmersos en la experiencia cotidiana.

Con esto en mente, la guía que se describe en este documento ha sido creada para fomentar la reflexión crítica entre el personal y el equipo de gestión acerca de la experiencia de *e-learning* inclusivo que estos agentes ofrecen. De este modo, puede ser entendida como una estrategia para incrementar las posibilidades para “detenerse y pensar” (Ainscow y Sandill, 2010). Su propósito es proporcionar espacios donde el equipo docente se enfrente con las evidencias de su labor, y provoque la reflexión y la discusión de su propia práctica docente (Howes *et al.*, 2009; Ainscow, 2014).

La “Guía para el desarrollo de un *e-learning* inclusivo en educación superior” no está concebida como una receta o como un conjunto cerrado de indicadores para aplicar a manera de encuesta para verificar con qué se cuenta y con qué no a partir de respuestas dicotómicas de sí/no. Al contrario, cada sección hace referencia a dos cuestiones implícitas: ¿cómo lo hacemos?, y ¿cómo podemos mejorarlo?

Tal y como sostienen Miles y Ainscow (2011: 11) “las escuelas saben más de lo que usan” y, de manera similar, es obvio que los profesionales de la educación superior tienen un conocimiento experto de su propio contexto de trabajo, basado en su experiencia profesional, que puede ser explotado. Por lo tanto, la Guía está diseñada para aprovechar esos recursos, en tanto que provee un marco

que puede generar debate sobre la inclusión en la educación superior a distancia (Ainscow *et al.*, 2006).

EL DESARROLLO DE LA GUÍA

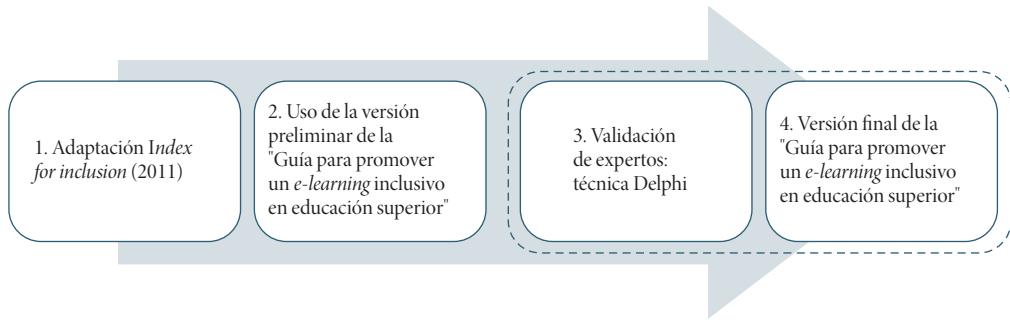
El estudio concierne al diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de *e-learning* en educación superior para personas con y sin discapacidades, que interactúan en línea entre sí, desde una perspectiva inclusiva. Mientras que el estudio completo de las experiencias formativas se realiza en la Universidad de Granda (España), la investigación específica que se expone en este documento tiene lugar en la Universidad de Manchester (Reino Unido).

La adaptación del *Index for inclusion* para el desarrollo de un *e-learning* inclusivo en educación superior ha requerido de una investigación sobre la acción colaborativa que provoque mejoras en las políticas, las prácticas y las culturas. En concreto, se desarrolla en el contexto de la tercera edición del Título Propio de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada denominado “Lengua de signos española y su interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual”. Esto llevó a una fase de reflexión dentro del proceso de investigación en la acción en la que se hizo necesario abordar explícitamente el desafío de la inclusión. A través del proceso de evaluación y reflexión se identificó un conjunto de cambios para la provisión de mejoras en las experiencias educativas venideras.

Como resultado de esta experiencia, los autores de este artículo decidieron adaptar la versión existente del *Index for inclusion* al contexto español, a una modalidad de educación a distancia y a una población adulta que recibe educación superior, para su validación en la Universidad de Manchester en relación con cuatro factores:

- *Adaptación al contexto.* El uso de la *Guía para promover un e-learning inclusivo en educación superior* está si-

Figura 2. Marco del proceso de adaptación del *Index for inclusion*



Fuente: elaboración propia.

tuado en España; por lo tanto, ha sido necesario cambiar el idioma para la validación, y también ciertos aspectos de contenido cultural.

- *Adaptación de la modalidad.* La experiencia se desarrolla dentro de un entorno de aprendizaje a distancia; consecuentemente, ha requerido de cambios relativos a la accesibilidad, la usabilidad, el diseño universal y la ubicuidad (como una característica identificativa del *e-learning*, que significa: en cualquier lugar y en cualquier momento).
- *Adaptación del nivel de madurez.* A diferencia del *Index for inclusion*, concebido para escolares en periodo de enseñanza obligatoria, la participación de estudiantado adulto (estudiantes de educación superior) en el presente estudio ha requerido de consideraciones relativas a la noción de aprendizaje a lo largo de la vida. Por lo tanto, fue necesario suprimir las referencias a las familias y, al mismo tiempo, dar énfasis a las interacciones entre los participantes.
- *Adaptación del tamaño.* Dada la intención de usar la Guía durante reuniones a través de videoconferencia con una duración de entre 1 y 2 horas, fue necesario reducir el número de preguntas. Por lo tanto, el proceso mantiene el mismo marco general, pero se enfoca únicamente en lo que se consideran preguntas esenciales.

El uso de una versión inicial de la Guía basada en estos cambios demuestra no sólo que es crucial en el proceso de reflexión sobre las prácticas, las políticas y las culturas inclusivas del equipo docente y de gestión, sino también en el proceso de autoevaluación integral de la experiencia de aprendizaje en línea.

Basado en la experiencia de la primera autora de este trabajo como tutora y coordinadora de las experiencias de *e-learning* inclusivo en educación superior, y como observadora participante en este proceso, se consideró necesario crear una cierta distancia crítica para analizar el progreso realizado en el desarrollo de una Guía apropiada. Con esto, el propósito del presente estudio se focaliza en una comprensión más holística de los aspectos que deben incluirse en la Guía a través de la síntesis de las opiniones de un grupo de expertos externo. Estos expertos del ámbito de la inclusión, el *e-learning* y la educación superior fueron invitados para actuar como "amigos críticos" (Ainscow *et al.*, 2012) que discuten sobre el borrador inicial del instrumento. El marco general del proceso que se utilizó para llevar a cabo este análisis se resume en la Fig. 2.

MÉTODO

Para el estudio aquí presentado se utilizó la técnica Delphi. Ésta implica que una variedad de expertos y expertas ofrecen su punto de vista sobre la coherencia, la representación y la calidad técnica de cada uno de los indicadores

y el conjunto de preguntas de la Guía para promover un *e-learning* inclusivo en educación superior. Esta estrategia de investigación ha sido ampliamente usada (Dunsmuir *et al.*, 2015) porque ha demostrado su utilidad para identificar y priorizar aspectos que faciliten la toma de decisiones (Okoli y Pawlowski, 2004).

El método Delphi se seleccionó como el enfoque más apropiado para este estudio porque

...el proceso reiterado de recopilación e interpretación de datos permite la creación de un consenso dentro de un panel de expertos..., manteniendo el anonimato y evitando la confrontación y la presión de los participantes para ajustarse a las perspectivas del grupo (Fuller *et al.*, 2014: 334).

Lo anterior, dado que “la opinión colectiva del panelista experto es de mayor calidad que la visión limitada individual” (Nworie, 2011: 25).

PARTICIPANTES

Al diseñar el estudio se reflexionó acerca de cuántos expertos informantes habría que involucrar para usar la técnica Delphi. Williams y Webb (1994) sostienen la falta de acuerdo en la

literatura científica en relación con este aspecto. Por su lado, Skulmoski *et al.* (2007), al escribir sobre su investigación indican que el tamaño de la muestra varía desde 4 hasta 171 expertos, pero establecen que “grandes muestras en un estudio Delphi pueden presentar desafíos logísticos difíciles que supongan una gran inversión de tiempo para los panelistas y para la persona investigadora” (Nworie, 2011: 26). El aspecto crucial es encontrar un número óptimo de expertos, teniendo en cuenta que es necesario un número mínimo y máximo que compense el esfuerzo, el costo y el tiempo invertidos. Definitivamente, el tamaño de la muestra depende del propósito del proyecto, del diseño seleccionado y del periodo de tiempo para la recolección de datos (Keeney *et al.*, 2000).

La muestra de este estudio incluye a 10 expertos y expertas de la Universidad de Manchester, seleccionados por su variada y reconocida experiencia a nivel internacional sobre la educación inclusiva, el *e-learning* y la educación superior. El tamaño de la muestra se considera óptimo para obtener suficiente información de alta calidad y experiencia diversa, controlando los desafíos logísticos del estudio. El objetivo se focaliza en abordar diferentes perspectivas que se resumen en el Cuadro 1.

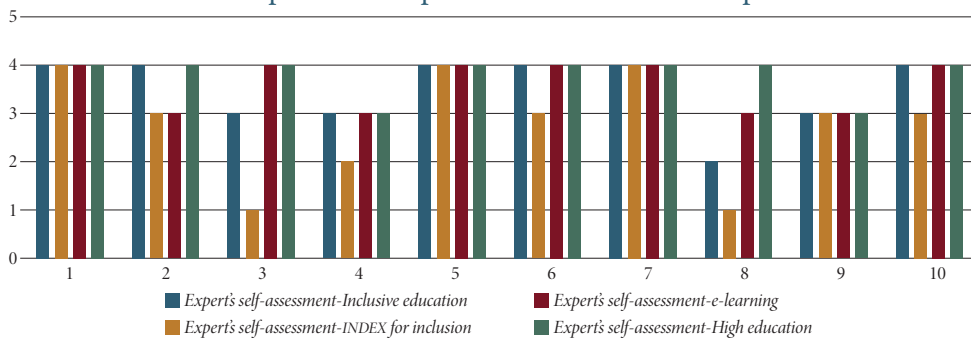
Cuadro 1. Perfil del grupo experto de panelistas

1. Director/a del Programa de Doctorado en Psicología Educativa. Examinador/a externo/a del programa MEd en Discapacidad, Inclusión y Necesidades Especiales. Los intereses de investigación se centran en las necesidades educativas, la salud mental, la inclusión, la práctica profesional en psicología educativa, el uso de datos en sistemas educativos, la dislexia, la terapia cognitiva, los enfoques terapéuticos y la evaluación de intervenciones y programas basados en la escuela.
2. Profesor/a de Psicología Educativa y de la Infancia. Trabaja en la mejora de servicios para la infancia y la juventud en situación de vulnerabilidad, en concreto, en aquéllos que tienen necesidades educativas especiales, que están en riesgo de exclusión en la escuela o que son atendidos por las autoridades locales.
3. Profesor/a titular de Educación. Master of Arts (MA) en Tecnología Educativa en Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL). Sus intereses en investigación se centran en el uso de la tecnología en la enseñanza de idiomas, la formación de docentes a distancia y el <i>e-learning</i> .
4. Asistente de investigación en la Escuela de Medio Ambiente, Educación y Desarrollo. Su interés investigativo se centra en la educación especial y en los aspectos emocionales del aprendizaje.
5. Profesor/a titular de Educación Científica. Sus intereses de investigación son la inclusión, la investigación en la acción, la educación científica y la desventaja social y educativa.

6. Director/a del programa MA: Tecnologías digitales. Comunicación y educación. Sus intereses de investigación giran en torno a: teoría crítica y educación, práctica de la información y alfabetización informacional, aprendizaje en el lugar de trabajo y desarrollo profesional, comunidades de aprendizaje y aprendizaje informal, filosofía del aprendizaje y comunicación.
7. Profesor/a titular de Educación Inclusiva. Director/a del programa para la vía MA “Liderazgo e inclusión educativa”, coordinador fundador de la Red de Educación Habilitadora (EENET). Sus intereses de investigación se focalizan en educación inclusiva, educación especial, educación internacional y educación comparada.
8. Profesor/a titular de la Escuela de Medio Ambiente, Educación y Desarrollo. Su interés investigativo se centra en la educación y la lingüística, las desventajas y la equidad, la educación superior y la identidad de los estudiantes y el *staff* educativo. Lidera el proyecto “Hacia una participación equitativa: acceso e inclusión en educación superior”.
9. Investigador/a asociado/a al Centro de Equidad. Focaliza sus intereses de investigación en torno a la inequidad dentro de los sistemas educativos, el lenguaje y el aprendizaje en línea.
10. Investigador/a asociado/a en la Escuela de Medio Ambiente, Educación y Desarrollo. Sus intereses en investigación son: percepciones de la tecnología en educación y la mejor forma para abordar la educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad; herramientas multimedia en educación, *blended learning* y alfabetización digital.

Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Autoevaluación del grupo de expertos/as en el proceso de aplicación de la técnica Delphi



Fuente: elaboración propia.

Además de una trayectoria profesional comprobada en estas áreas, cada una de las personas participantes proporcionó su propia autoevaluación respecto de cada uno de los indicadores de la Guía: 4 significa fuertemente de acuerdo, 3 un acuerdo razonable, 2 ligeramente de acuerdo y 1 nada de acuerdo (Fig. 3).

EL PROCESO

Después de una revisión detallada del uso del inglés en el contenido de la Guía traducida del español, se digitalizó en un formato electrónico para facilitar la introducción de la información de cada experto (Fig. 4).

Figura 4. Formulario electrónico de la Guía

Index for inclusion
Guide for Developing Inclusive e-Learning in Higher Education

* Required

GENERAL INFORMATION

About the study

This study is part of my doctoral research concerning the design, development and evaluation of e-Learning courses in HE for people, with and without disabilities, interacting online with each other. These e-Learning experiences have been developed from an inclusive education perspective.

Fuente: elaboración propia.

El formulario incluye información sobre el estudio, la técnica, el marco y el contenido de la Guía (incluidos los indicadores sobre las diferentes dimensiones que pueden ser consultados en el anexo de este documento: crear culturas inclusivas, producir políticas

Figura 5. Ejemplo de uno de los indicadores con sus preguntas en el formulario electrónico de la Guía

A.1.1. Everyone is made to feel welcome

- Is the first contact that all the people have with the e-Learning environment friendly and welcoming?
- Is information about the e-Learning environment accessible, clear and useable?
- Does the e-Learning experience celebrate all cultures and different communities?
- Are there positive rituals for welcoming new students and new staff?
- Do students, staff and management team feel ownership of their group?

*

	Strongly agree	Agree	Don't Agree	Don't agree at all
Coherence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Representation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technical quality	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Justify your previous answer and suggest improvements (additions, removals, changes).

Your answer _____

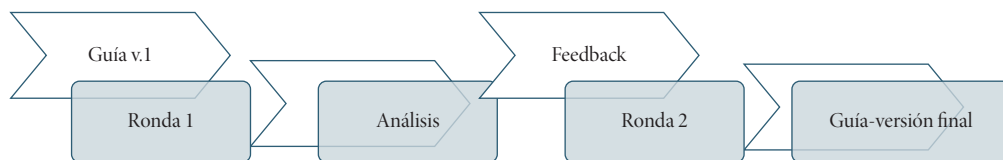
Fuente: elaboración propia.

inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas). Cada indicador de la Guía se puede evaluar en función del nivel de coherencia, representación y calidad técnica, además de que cuenta con un espacio abierto para justificar la respuesta anterior y sugerir mejoras (Fig. 5).

Previamente se celebró una reunión cara a cara con casi todos los expertos para explicar el estudio y obtener el acuerdo de participación en el mismo (sólo en dos casos se obtuvo el consentimiento a distancia porque no se pudo obtener en persona). Una vez celebradas las reuniones se envió el enlace con el formulario para comenzar con el proceso de revisión.

El proceso de la técnica Delphi comienza con un primer conjunto de opiniones de los expertos (ronda 1) y continúa con el análisis de un informe de investigación en el que se incluye información sobre cada indicador con sus propuestas de cambio y las aclaraciones sobre las diferentes preguntas, además de una sección específica que permite comentarios adicionales. Finalmente, se solicita la revisión de la nueva versión de la Guía por parte del equipo experto y del informe y los comentarios correspondientes a dicha versión (Fig. 6).

Figura 6. Proceso de la técnica Delphi



Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados indican que hay una disposición positiva del grupo de expertos para introducir esta Guía con el propósito de contribuir en la mejora de la inclusión educativa en entornos de aprendizaje a distancia. Por ejemplo, el experto 7 comentó:

Me gusta mucho la guía. Me hizo pensar en los entornos de aprendizaje a distancia en los que estoy involucrado de una manera crítica para la que no siempre tengo tiempo.

También hay un acuerdo general acerca de la coherencia, la representación y la calidad técnica de todos los indicadores. La puntua-

ción media es superior a 3 en todos los casos, incluyendo las decisiones basadas en una cuidadosa consideración de los comentarios y las inferencias hechas sobre los mismos.

Además, se expresaron opiniones sobre el tamaño de la Guía: aproximadamente la mitad del grupo experto sugirió que es demasiado larga o que podrían usarse menos preguntas. En respuesta a estas consideraciones se decidió eliminar tres preguntas y dos indicadores completos. El grupo experto también facilitó instrucciones para fusionar algunos indicadores similares y eliminar dos preguntas redundantes. Curiosamente, este aspecto generó más reflexiones interesantes durante la discusión, específicamente, ¿sería posible desarrollar la Guía en torno a un número menor de indicadores? O, ¿sería mejor responder a las complejidades intrínsecas adoptando una metodología más creativa para su uso? Esta última propuesta es la que necesita la compleja y heterogénea escuela del siglo XXI.

A partir de lo anterior se concluyó que la Guía debe adaptarse a los diferentes contextos. Cada institución habrá de focalizar sus esfuerzos en unos aspectos más que en otros, en coherencia con sus circunstancias y en las áreas de preocupación propia. En este sentido, se debe de trabajar de manera que se fomente la participación activa de las partes interesadas, lo que debería de propiciar un proceso más significativo y relevante. En estas actividades participativas se sugiere la utilización de la estrategia de Jigsaw —o rompecabezas— como una metodología estimulante que alienta las discusiones cooperativas y la toma de decisiones consensuada (Hedeem, 2003; Pozzi, 2010).

El grupo experto también proporcionó comentarios detallados que ayudan a mejorar la coherencia de algunas preguntas y, en algunos casos, a mejorar la claridad del lenguaje utilizado. Así, por ejemplo, la frase “*attend actively in meetings*” usada originalmente (indicador A.1.3, pregunta ii) se cambió por “*participate in decision-making*”. En este caso, el argumento de cambio se basó en que la colaboración

como un medio para fomentar una perspectiva más inclusiva entre el personal y el equipo de gestión debe de ir más allá de la simple asistencia, y orientarse hacia una participación auténtica. También se realizaron cambios similares en las preguntas A.2.1. y B.1.3.

Otro ejemplo de cambio puede verse en la formulación original de “*local communities*”. Con base en los comentarios de algunos expertos se modificó del siguiente modo: “*communities that have an interest in the same topic*”. La clave en este punto se encuentra en que los ambientes de *e-learning* tienen un potencial para alentar los intercambios globales entre comunidades, dado que la apertura y la ubicuidad son características intrínsecas de esta modalidad de aprendizaje (García Areteo, 2009).

Finalmente, se realizó una serie de cambios relacionados con términos particulares utilizados en la Guía. Por ejemplo “*positive rituals*” se reemplazó por “*arrangements*” (indicador A.1.1, pregunta iv); “*disputes*” por “*disagreements*” (indicador A.1.2, pregunta v); y “*who to see*” por “*who to contact*” (indicador A.1.4, pregunta iv).

Después de incorporar estos cambios, la Guía adaptada se envió a todo el grupo experto de nuevo y se solicitaron sugerencias adicionales. Siete de las diez personas confirmaron que se sienten cómodas con los cambios; algunas ofrecieron sugerencias para futuras investigaciones y para su potencial práctico, mientras que el resto se mostró conforme con el resultado final. Lo más importante, nos parece, es que sus comentarios adicionales funcionaron como confirmación de la relevancia y la calidad de la Guía.

CONCLUSIONES Y PASOS FUTUROS

La investigación reportada en este artículo confirma la necesidad de una estrategia efectiva para mejorar la inclusión dentro de experiencias de *e-learning* en educación superior, y generó una Guía que puede ser usada para abordar esta preocupación (ver la versión

original de la Guía en inglés en el Anexo). Siguiendo un formato similar al usado en el *Index for inclusion*, la Guía incluye un conjunto de indicadores y preguntas que describen áreas prácticas que han de revisarse en un contexto específico para determinar las acciones necesarias para promover la mejora de la inclusión. El uso de la Guía requiere de un periodo de diálogo con el personal docente y directivo con el objetivo de reflexionar sobre la creación de culturas inclusivas, la producción de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas.

Además de cubrir un vacío de la investigación, este trabajo señala la necesidad de nuevas

líneas de estudio que aborden el desafío de la educación inclusiva en educación superior desde una visión más holística. El siguiente paso podría estar dirigido hacia un diálogo similar con el estudiantado, ya que sus puntos de vista podrían ser el mejor estímulo para el desarrollo inclusivo, tal y como argumenta Messiou (2012).

Finalmente, invitamos a los lectores interesados a aprovechar lo que se ha logrado hasta ahora utilizando la Guía en sus propios contextos como medio para estimular la mejora del proceso de educación inclusiva. Agradecemos sus contribuciones a lo que sigue, que es la búsqueda de formas de trabajo más inclusivas.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Mirian (2011), “La educación a distancia de cuarta generación en los países en desarrollo: ¿inclusión y calidad?”, *Educación Superior*, vol. 10, núm. 1, pp. 7-31.
- AINSCOW, Mel (1999), *Understanding the Development of Inclusive Schools*, Londres, Falmer Press.
- AINSCOW, Mel (2014), “Struggling for Equity in Education, The Legacy of Salamanca”, en Florian Kiuppis y Rune Sarromaa (eds.), *Inclusive Education. Twenty years after Salamanca*, Oxford, UNESCO, pp. 41-56.
- AINSCOW, Mel, Tony Booth y Alan Dyson (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion?*, Londres, Routledge.
- AINSCOW, Mel, Alan Dyson, Sue Goldrick y Mel West (2012), *Developing Equitable Education Systems*, Londres, Routledge.
- AINSCOW, Mel y Abha Sandill (2010), “Developing Inclusive Education Systems: The role of organisational cultures and leadership”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, núm. 4, pp. 401-416.
- BARTOLOMÉ, Margarita (2017), “Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido?”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 35, núm. 1, pp. 15-33.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2011), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- CABERO, Julio (2016), “La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa”, *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, vol. 8, núm. 15, pp. 1-6.
- COTÁN, Almudena (2017), “Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad”, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 5, núm. 1, pp. 43-61.
- DUNSMUIR, Sandra, Cathy Atkinson y Sarah Wright (2015), “Use of Delphi Technology to Define Competencies in Professional Educational Psychology Training”, *Assessment & Development Matters*, vol. 7, núm. 1, pp. 22-25.
- ECHETA, Gerardo (2007), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.
- EUROPEAN Commission (2001), *Lifelong Learning: The implications for universities in the EU*, Brussels, European Commission.
- FULLER, Matthew, Susan Henderson y Rebecca Bustamante (2014), “Assessment Leaders’ Perspectives of Institutional Cultures of Assessment: A Delphi study”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 40, núm. 3, pp. 331-351.
- GARCÍA Aretio, Lorenzo (2009), *¿Por qué va ganando la educación a distancia?*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- HEDEEN, Timothy (2003), “The Reverse Jigsaw: A process of cooperative learning and discussion”, *Teaching Sociology*, vol. 31, núm. 3, pp. 325-332.
- HOWES, Andy, Sue Davies y Sam Fox (2009), *Improving the Context for Inclusion. Personalising teacher development through collaborative action research*, Oxford, Routledge.

- KEENEY, Sinead, Felicity Hasson y Hugh McKenna (2000), "A Critical Review of the Delphi Technique as a Research Methodology for Nursing", *International Journal of Nursing Studies*, vol. 38, núm. 1, pp. 195-200.
- LLEDÓ, Asunción y Pilar Arnaiz (2010), "Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 5, pp. 97-109.
- LLEDÓ, Asunción, Teresa María Perandones y Francisco José Sánchez (2012), "La diversidad en la universidad: una cuestión pendiente", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 3, pp. 147-154.
- LÓPEZ-Gavira, Rosario y Anabel Moriña (2015), "Hidden Voices in Higher Education: Inclusive policies and practices in social science and law classrooms", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 19, núm. 4, pp. 365-378.
- MESSIOU, Kyriaki (2012), *Confronting Marginalisation in Education: A framework for promoting inclusion*, Londres, Routledge.
- MILES, Sue y Mel Ainscow (2011), *Responding to Diversity in Schools. An inquiry-based approach*, Oxford, Routledge.
- MUNTANER, Juan Jordi (2014), "Prácticas inclusivas en el aula ordinaria", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 1, pp. 63-79.
- NWORIE, John (2011), "Using the Delphi Technique in Educational Technology Research", *Tech-Trends*, vol. 55, núm. 5, pp. 24-30.
- OKOLI, Chitu y Suzanne Pawlowski (2004), "The Delphi Method as a Research Tool: An example, design considerations and applications", *Information and Management*, vol. 42, núm. 1, pp. 15-29.
- POZZI, Francesca (2010), "Using Jigsaw and Case Study for Supporting Online Collaborative Learning", *Computers & Education*, vol. 55, núm. 1, pp. 67-75.
- SEALE, Jane (2013), "When Digital Capital is not Enough: Reconsidering the digital lives of disabled university students", *Learning, Media and Technology*, vol. 38, núm. 3, pp. 256-269.
- SKULMOSKI, Gregory, Francis Hartman y Jennifer Krahnthe (2007), "The Delphi Method for Graduate Research", *Journal of Information Technology Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-21.
- STEYAERT, Jan (2005), "Web Based Higher Education: The inclusion/exclusion paradox", *Journal of Technology in Human Services*, vol. 23, núm. 2, pp. 67-78.
- UNESCO (2002), *Open and Distance Learning. Trends, policy and strategy considerations*, París, UNESCO.
- WILLIAMS, Patricia y Christine Webb (1994), "The Delphi Technique: A methodological discussion", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 19, núm. 1, pp. 180-186.

DIMENSION A. CREATING INCLUSIVE CULTURES

A.1. Building community

A.1.1. Everyone is made to feeling part of a group

- i. Is the first contact that all the people have with the e-learning environment friendly and welcoming?
- ii. Is information about the e-learning environment accessible, clear and useable?
- iii. Does the e-learning experience celebrate all cultures and different communities (people of different religious beliefs, from different racial and ethnic groups...)?
- iv. Are there positive arrangements for welcoming new students and new staff?
- v. Do students, staff and the management team feel ownership of their group?

A.1.2. Students help each other

- i. Do staff and the management team encourage, celebrate and support collaborative work between student groups?
- ii. Are supportive relationships actively encouraged?
- iii. Are students encouraged to interact with each other?
- iv. Are students encouraged to recognise and value the contributions of students whose starting points may be different from their own?
- v. Are there processes to help students work together to resolve disagreements or differences of opinion?

A.1.3. Staff and management team collaborate with each other

- i. Do staff and the management team treat each other with respect irrespective of their roles or responsibilities in the e-learning experience?
- ii. Are all tutors and the management team involved in curriculum

planning and review, and participate in decision-making?

- iii. Is teamwork between staff and the management team a model of collaboration for students, including transparent and continuous information exchange?
- iv. Do staff know who to turn to with a problem and feel comfortable about discussing problems in a group?
- v. Are regular supply staff encouraged to be actively involved day-to-day of the e-learning experience?

A.1.4. Staff and students treat one another with respect and listen to each other

- i. Are spaces and opportunities generated where staff and students can freely express their feelings and perceptions with respectful and constructive comments?
- ii. Are the opinions of students and staff sought about how the e-learning experience might be improved?
- iii. Do staff and students follow the rules of the e-learning environment and do they participate critically in the continuous improvement towards good relationships?
- iv. Do students and staff know who to contact when they have a problem?

A.1.5. Communities that have an interest in the same topic involved in the e-learning experience

- i. Does the learning activity involve associations and other institutions related to the content of the courses?
- ii. Is the e-learning experience enriched with external resources and experiences?
- iii. Does the e-learning experience encourage participants to interact in other similar activities?

A.2. Establishing inclusive values

A.2.1. There are high expectations for all students

- i. Does every student feel that they participate in an e-learning experience in which the highest achievements are possible?
- ii. Do staff avoid viewing students as having fixed abilities based on their current achievements?
- iii. Are all students encouraged to take pride in their own achievements and appreciate the achievements of others?
- iv. Do staff attempt to counter negative views of students who find lessons difficult?
- v. Do staff attempt to counter the derogatory use of labels of low achievement and avoid comparisons with each other?

A.2.2. Staff, the management team and students share a philosophy of inclusion

- i. Is diversity seen as a rich resource to support learning rather than as a problem?
- ii. Is there a shared resolve to minimize inequalities of opportunity in the e-learning environment?
- iii. Is there a shared wish to accept students from different communities, irrespective of background, attainment or disabilities?
- iv. Is there a shared understanding that inclusion is about increasing participation?
- v. Do all members of the e-learning experience take responsibility for making the e-learning environment more inclusive?

A.2.3. Staff and management team seek to remove barriers to learning and participation in all aspects of the e-learning experience

- i. Do staff and the management team contribute to the elimination of barriers to learning and participation in relation to teaching and learning and the organizational systems?

- ii. Does technological support provide an accessible environment?
- iii. Do staff and students understand that policies and practices must reflect the diversity of students within the e-learning experience?
- iv. Is it understood that anyone can experience barriers to learning and participation and that staff and the management team have the responsibility to follow and support the removal of any kind of barriers?

A.2.4. The e-learning experience strives to minimize all forms of discrimination

- i. Is there recognition of the existence of institutional discrimination and the need to minimize all forms of it?
- ii. Is attention paid to the possible exclusionary pressures on minority student groups?
- iii. Do staff avoid stereotypical roles that they could be create in accordance with specific products or outputs?
- iv. Do staff see discrimination as created when people with some specific characteristic encounter negative attitudes and institutional barriers?
- v. Are there spaces and opportunities to express feelings about discrimination and ways to minimize them?

DIMENSION B. PRODUCING INCLUSIVE POLICIES

B.1. Developing the e-learning environment for all

B.1.1. Staff appointments and promotions are fair

- i. Are opportunities for promotion seen to be open to all who are eligible?
- ii. Does the composition of teaching and non-teaching staff reflect the possible communities in the e-learning environment?
- iii. Is the valuing of diversity in students an essential criterion for the appointment of staff?

- iv. Are temporary replacements found for absent support staff?
- v. Are staff taken into account in the decisions concerning new appointments and promotions?

B.1.2. All new staff are helped to settle into the e-learning environment

- i. Does every new member of staff have a mentor who is genuinely interested in helping him or her to settle into the e-learning experience?
- ii. Does the school make new staff feel that the experience and knowledge they bring to the e-learning experience is valued?
- iii. Are there opportunities for all staff, including new staff, to share their knowledge and expertise?
- iv. Are new staff provided with the basic information and professional development they need to know about for their e-learning experience?
- v. Are the observations about the e-learning environment of new staff sought and valued for the fresh insights that they may bring?

B.1.3. The institution seeks to admit all students who are interested

- i. Are all students who are interested encouraged to participate the e-learning experience?
- ii. Is the inclusion of all students publicized as an e-learning environment policy?
- iii. Does the e-learning environment seek to overcome barriers to participation identified in the universal design demands?
- iv. Is membership of the e-learning experience genuinely open to all students for all students?
- v. Is there an increase in the diversity of students included in the e-learning experience?

B.1.4. The management team and institution makes it virtual campus accessible to all people

- i. Are the needs of all people (those with disabilities, the elderly...) considered in making an accessible virtual campus and other interactive spaces?
- ii. Is the e-learning environment concerned with the accessibility of all aspects of the virtual campus?
- iii. Are the experiences of participants used to improve the design of the virtual campus?
- iv. Is access and participation for all people a part of the virtual campus improvement plan?

B.2. Organizing support for diversity

B.2.1. All forms of support are co-ordinated

- i. Are all support policies co-ordinated as part of a strategy to increase the capacity of the e-learning environment to respond to diversity?
- ii. Are support policies directed at preventing barriers to learning and participation for students?
- iii. Is there a clear plan for the way external support services can contribute to the inclusive development of cultures, policies and practices?
- iv. Do staff aware of all the services that can support the development of learning and participation in the e-learning environment?

B.2.2. The management team and staff development activities help to respond to student diversity

- i. Do all curriculum development activities address the reduction of barriers to learning and participation?
- ii. Does the management team and staff development activities support staff in working effectively together in the virtual campus?

- iii. Is partnership teaching, followed by shared review, used to support teachers to respond to student diversity?
- iv. Are there opportunities for staff and students to learn about peer tutoring?

B.2.3. Special education needs policies are inclusive policies

- i. Is there an attempt to minimize the categorization of students as 'having special education needs'?
- ii. Are students who are categorized as 'having special educational needs' seen as individuals with differing interests, knowledge and skills rather than as a part of a homogeneous group?
- iii. Can different resources be used by all students if so desired?

DIMENSION C. EVOLVING INCLUSIVE PRACTICES

C.1. Orchestrating learning

C.1.1. Teaching is planned with the learning of all students in mind

- i. Does the online course design reflect the backgrounds, experience and interests of all learners?
- ii. Do learning materials start from a shared experience that can be developed in a variety of ways?
- iii. Do learning materials encourage a view of learning as continuous rather than completed with particular tasks?
- iv. Can different content and activities be accessed in different ways?
- v. Does planning reflect on and attempt to minimize barriers to learning and participation for particular students in different situations?

C.1.2. Online learning materials encourage the participation of all students

- i. Is there an attempt to view teaching and support from the point of view of students?
- ii. Do learning materials build on differences in student knowledge and experience?

- iii. Do learning materials pay attention to the emotional as well as the intellectual aspects of learning?
- iv. Do learning materials encourage dialogue between staff and students as well as between students themselves?

C.1.3. Online learning materials develop an understanding of difference

- i. Are students encouraged to explore their own views and those of others which are different from their own?
- ii. Are students helped to engage in dialogue with others with a variety of backgrounds and views?
- iii. Are there opportunities for students to work with others who differ from themselves?
- iv. Do staff demonstrate that they respect and value alternative views during on-line discussions?

C.1.4. Students are actively involved in their own learning

- i. Are students encouraged to take responsibility for their own learning?
- ii. Does the online course design and other resources help independent learning?
- iii. Are course design plans shared with students so that they can choose to study at different pace or depth?
- iv. Are reflective activities encouraged rather than mechanical copying activities?
- v. Are students consulted about the support they need and the quality of learning materials?

C.1.5. Assessment contributes to the achievements of all students

- i. Are all staff and students involved in assessed learning?
- ii. Do records of achievement reflect all the skills, knowledge and experience of students, such as additional languages, other communication systems, hobbies, interests and work experience?

- iii. Do assessments lead to modifications in teaching plans and practice?
- iv. Are there a variety of ways of demonstrating and assessing learning that engage with differences in students' characters, interests and range of their skills?
- v. Do students understand what, when, how and why they are being assessed (principle of transparency)?
- vi. Does the feedback to students indicate what they have learnt and what they might do next?

C.2. Mobilising resources

C.2.1. Student difference is used as a resource for teaching and learning

- i. Are students encouraged to draw on and share all their skills and knowledge during the learning process?
- ii. Is the capacity of students to give emotional support recognized and used sensitively?
- iii. Do students with more knowledge or skills in an area sometimes tutor those with less?
- iv. Are there opportunities for students to support each other?
- v. Is everyone, irrespective of learning needs, seen to make an important contribution to teaching and learning?
- vi. Are the barriers to learning and participation of some students used as problem solving tasks or projects?

C.2.2. Staff expertise is fully utilized

- i. Are all the skills and knowledge of staff known, not just those given in their job description?
- ii. Are staff encouraged to draw on and share all their skills and knowledge to support learning?
- iii. Are there formal as well as informal opportunities for staff to resolve concerns over students by drawing on each other's expertise?
- iv. Do staff have the opportunity to develop their knowledge, innovative strategies and ideas together?
- v. Are outside institutions invited to share their expertise with staff and vice versa?

C.2.3. Staff develop resources to support learning and participation

- i. Do teachers develop shared, reusable resources to support learning?
- ii. Do all staff know of the resources available to support their lessons?
- iii. Are resources organized so that they support the learning for all?
- iv. Is there a wide range of innovations that enable effective communication and interaction?
- v. Are there opportunities for students to contribute to the development of resources?
- vi. Are staff and the management team involved in continuous research to improve resources and discover new opportunities?