

PRÁCTICAS DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Percepciones del profesorado

VÍCTOR H. PERERA / NOELIA MELERO / ANABEL MORIÑA

Resumen:

El presente estudio, enmarcado en el contexto de un proyecto I+D+i, “Prácticas docentes inclusivas con tecnologías emergentes (*m-learning*): diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para profesorado universitario” (US-1381423), analiza la experiencia del profesorado universitario, al dar respuesta a las necesidades de alumnado con discapacidad, así como las dificultades que surgen cuando acometen esta práctica. Para llevar a cabo el estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupales e individuales a 20 docentes. En una fase posterior, se analizaron los datos empleando un sistema inductivo de categorías y códigos. Los resultados de este trabajo describen la forma de actuar del profesorado ante las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad. Las conclusiones indican la necesidad de formación en esta materia, al tiempo que se insta a la universidad a que ejerza un firme compromiso institucional hacia el acompañamiento y la formación del profesorado.

Abstract:

The present study, framed in the context of the I+D+i project on “Inclusive Teaching Practices with Emerging Technologies (m-learning): Design, Development and Evaluation of a Faculty Training Program” (US-1381423), analyzes university faculty experiences in responding to the needs of students with disabilities, as well as the difficulties that arise in this work. To carry out the study, we conducted semi-structured group and individual interviews with twenty faculty members. We then analyzed the data through an inductive system of categories and codes. The results of this work describe teachers' actions in response to the educational needs of students with disabilities. The conclusions indicate the need for training in disability issues, while the university is urged to extend a firm institutional commitment to supporting and training faculty.

Palabras clave: discapacidad; educación inclusiva; educación superior; docencia universitaria.

Keywords: disability; inclusive education; higher education; faculty member.

Víctor H. Perera: profesor de la Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla, España. CE: vhperera@us.es / <https://orcid.org/0000-0002-3870-9475> (autor para correspondencia).

Noelia Melero: profesora de la Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Sevilla, España. CE: nmelero@us.es / <https://orcid.org/0000-0002-7033-7165>

Anabel Moriña: profesora de la Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España. CE: anabelm@us.es / <https://orcid.org/0000-0002-0852-7523>

Introducción

En los últimos años la educación superior está siendo testigo de una mayor presencia de estudiantes con discapacidad (Lipka, Forkosh-Baruch y Meer, 2018; Taneja-Johansson, 2021). En esto ha podido contribuir la aprobación de distintas normativas que instan a las universidades a la creación de servicios de apoyo a la discapacidad, a la igualdad de oportunidades y a poner en práctica los principios de la educación inclusiva, diseño universal y accesibilidad para todas y todos¹ (Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020; Moliner, Yazzo, Niclot y Philippot, 2019).

Sin embargo, a pesar de este compromiso por garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad, las investigaciones ponen de manifiesto una alta tasa de abandono de los estudios universitarios por parte de este alumnado (Hong, Haefner y Slekár, 2011). En este sentido, algunos autores como Gibson (2015) o Thomas (2016) sostienen que el acceso a la educación superior no es suficiente, y que es necesario establecer medidas que permitan su permanencia y puedan finalizar con éxito sus estudios (Alegre-Sánchez, Agudo-Arroyo y Vallès-Segalés, 2019; Moriña y Biagiotti, 2021).

Esta necesidad cobra aún más sentido si se tiene en cuenta que en la sociedad actual se valora que los jóvenes obtengan una titulación universitaria para tener más posibilidades de acceso a un empleo remunerado y con mejores condiciones laborales. Para las personas con discapacidad, hay estudios que concluyen que conseguir un grado universitario puede ser una de las pocas opciones para acceder al mercado laboral y crear las condiciones necesarias para optar a una vida más independiente y plena (Järkestig-Berggren, Rowan, Bergbäck y Blomberg, 2016; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Papay y Griffin, 2013). Estos argumentos llevan a pensar que estudiar en la universidad no se trata de una cuestión meramente legal o moral, sino que representa una oportunidad significativa de empoderamiento y de mejora de la calidad de sus vidas (Adams y Holland, 2006; Fuller, Bradley y Healey, 2004).

Los estudiantes con discapacidad reconocen el valor que tiene la universidad para su inclusión social y educativa (Pérez-Serrano y Sarrate, 2013), pero a la vez consideran que sus experiencias en esta institución no siempre son positivas (Moriña, 2017). Diferentes trabajos hacen referencia a las ayudas, pero sobre todo a las barreras que ellos identifican

durante su trayectoria universitaria (Martins, Borges y Gonçalves, 2018; Fuller, Bradley y Healey, 2004; Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Si bien entre las barreras más comunes señalan las arquitectónicas, la falta de información, las tecnologías no accesibles o normativas que no se aplican, el profesorado es identificado como el principal obstáculo para la inclusión (Hewett, Douglas, McLinden y Keil, 2017).

De hecho, los estudiantes coinciden en señalar que las actitudes negativas mostradas por el profesorado dificultan su participación y aprendizaje en las aulas universitarias. En este sentido, algunos trabajos como los de Bessant (2009), Garrison-Wade (2012); Jensen, McCrary, Krampe y Cooper (2004) o Leyser, Greenberger, Sharoni y Vogel (2011) hacen referencia al desconocimiento que tienen de las necesidades de estos estudiantes y a la importancia de una mayor sensibilidad por parte del docente. Otros trabajos como los de Mullins y Preyde (2013) evidencian cómo a veces el profesorado mantiene una actitud escéptica y de desconfianza, especialmente con aquellos alumnos con discapacidades no visibles. Esto propicia que los estudiantes se vean obligados a tener que defender e incluso documentar ante los docentes su discapacidad. Una situación que les resulta emocionalmente difícil y traumática.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje también son analizados en otros estudios. Hopkins (2011) o Sakız y Sarıcalı (2017) señalan como una de las principales barreras el desarrollo de proyectos no inclusivos por parte del profesorado. Algunos trabajos que apoyan esta tesis coinciden en señalar las limitaciones que encuentran algunos docentes que tienen en sus clases estudiantes con discapacidad y demandan la necesidad de contar con recursos y apoyos adicionales para el diseño de sus proyectos (Besant, 2009). En este contexto, los trabajos realizados hasta el momento demuestran cómo los ajustes razonables –entendidos como acción o modificación del currículo para ayudar a los estudiantes a participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros– pueden contribuir a la permanencia y el éxito del alumnado con discapacidad (Bunbury, 2020; Moriña, Perera y Melero, 2020).

Respecto de la metodología utilizada por los docentes, autores como Fuller, Bradley y Healey (2004) exponen los problemas que se encuentran

algunos estudiantes con discapacidad durante el desarrollo de las clases. Entre los más comunes resaltan las limitaciones a las que se enfrentan para tomar apuntes debido a la rapidez con la que los profesores explican los contenidos o cuando no permiten la participación e interacción en el aula. Los docentes, por su parte, se sienten más cómodos con determinados ajustes que no impliquen un esfuerzo considerable (la presencia de intérprete de lengua de signos en el aula, la grabación de las clases, etc.), antes que otro tipo de modificaciones, por ejemplo metodológicas, para las que consideran que no se encuentran preparados (Burgstahler y Doe, 2006).

Otro elemento clave de los proyectos docentes que preocupa, tanto a alumnado como a profesorado, son las pruebas de evaluación. Las investigaciones que abordan esta cuestión señalan la dificultad que supone para los docentes realizar ajustes, especialmente en los exámenes (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Pero, sobre todo, los estudios coinciden en señalar la poca receptividad del profesorado por posibilitar diversos modos de evaluación, priorizando el sumativo frente al continuo. Sin embargo, como plantean Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela (2007), llevar a cabo prácticas de evaluación más inclusivas, beneficiaría a muchos estudiantes. A pesar de ello, en algunas investigaciones se concluye que a los profesores les preocupa realizar ajustes porque piensan que a través de estos pueden estar dando un trato de favor, y el resto del estudiantado puede sentirse discriminado (Burgstahler y Doe, 2006).

Todas estas cuestiones reflejan el gran desconocimiento por parte del profesorado hacia la discapacidad y la ausencia de preparación en el desarrollo de las metodologías pedagógicas más adecuadas para enseñar en un aula diversa. No obstante, no siempre se identifica a los docentes como una barrera, en otras ocasiones se les reconoce como una ayuda o como una pieza clave para la inclusión (Burgstahler, 2015; Mullins y Preyde, 2013; Strnadová, Hájková y Květoňová, 2015).

En estudios que han dado voz al profesorado inclusivo se ha concluido que a la hora de facilitar el aprendizaje del alumnado con discapacidad es tan importante la diversidad de estrategias metodológicas activas y participativas como las afectivas y emocionales (Aguirre, Carballo y López-Gavira, 2021; Cotán, Aguirre, Morgado y Melero, 2021). Este es un aspecto a tener en cuenta cuando se diseñan proyectos docentes, teniendo en cuenta

que los estudiantes son diversos en capacidades, estilos de aprendizajes, motivaciones, etcétera (Márquez y Melero, 2021).

En algunas investigaciones se destaca que en la mayoría de las ocasiones el profesorado que facilita procesos de inclusión se caracteriza por su buena disposición, más que por su formación en cuestiones referidas a la discapacidad. De hecho, tanto estudiantes como profesores coinciden en señalar la necesidad de formación que tienen en esta materia (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Una premisa con la que coinciden otros autores, como Lovet, Kresier, Camargo, Grubbs *et al.* (2015), es que, en ocasiones, no se comprenden las necesidades de estos estudiantes porque se desconoce su discapacidad o las necesidades vinculadas a esta. Por ello, para el profesorado es fundamental que la universidad le informe por anticipado de que va a tener en el aula estudiantes con discapacidad y de los recursos de los que puede disponer.

Es necesario, además, que el profesorado reciba una formación específica sobre cuáles son sus obligaciones legales, en qué normativa basarse o cómo aplicar el diseño universal de aprendizaje (Black, Weinberg y Brodwin, 2014; Dalmau, Sala y Llinares, 2015). De hecho, los programas de formación desarrollados coinciden en que cuando los profesores se forman en discapacidad, inclusión y diseño universal de aprendizaje, esto repercute positivamente en los estudiantes, con o sin discapacidad (Cunningham, 2013; Garrison-Wade, 2012; Getzel, 2008; Madriaga, Hanson, Heaton, Kay *et al.*, 2010; Redpath, Kearney, Nicholl, Mulvenna *et al.*, 2013). En diversos trabajos se concluye que la formación recibida impacta en la mejora de los resultados sobre conocimiento y sensibilidad hacia estudiantes con discapacidad y mejora de las actitudes del profesorado (Davies, Schelly y Spooner, 2013; Lombardi, Murray y Gerdes, 2011; Murray, Lombardi y Wren, 2011; Schelley, Davies y Spooner, 2011). La formación en discapacidad y prácticas inclusivas, por tanto, es necesaria y recomendable, más teniendo en cuenta que muchos estudiantes deciden no revelar su discapacidad.

No obstante, para que esto se lleve a cabo, Moswela y Mukhopadhyay (2011) señalan que es fundamental que las universidades ejerzan un firme compromiso institucional con el acompañamiento y la formación del profesorado. Por un lado, favoreciendo la puesta en marcha de distintos mecanismos y servicios de apoyo que faciliten a los docentes

la información y el asesoramiento necesarios en su práctica docente y, por otro, ofreciendo diferentes alternativas formativas en función de las necesidades docentes.

En este artículo se analiza, desde la perspectiva del profesorado universitario, cuáles son sus experiencias con estudiantes con discapacidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la voz del profesorado se valoran las acciones que llevan a cabo para dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad, a la vez que se plantean algunas dificultades que surgen cuando acomete esta respuesta.

Método

Este artículo está vinculado a una investigación financiada por la Junta de Andalucía (España), denominada “Prácticas docentes inclusivas con tecnologías emergentes (*m-learning*): diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para profesorado universitario” (US-1381423). Su propósito era formar al profesorado universitario, a través de un curso basado en la modalidad de *blended-learning* (12 horas presenciales y 78 horas en línea), en cómo dar una respuesta educativa inclusiva al alumnado con discapacidad.

Previamente al diseño del programa de formación se llevó a cabo un análisis de las experiencias que el profesorado había tenido con estudiantes con discapacidad. Nos interesaba dar respuesta a dos cuestiones: ¿cómo valoraban los docentes su experiencia al dar respuesta a las necesidades de estudiantes con discapacidad? y, ¿con qué dificultades se encontraba el profesorado en relación con las respuestas a las necesidades de los estudiantes?

En este estudio participaron en total 20 profesores de una universidad pública de España. A la muestra se accedió a través del centro de formación de la universidad, una vez que se dio publicidad al curso. Con el propósito de tener la mayor representatividad discursiva del profesorado, los criterios de selección muestral fueron seis: *a)* docentes con experiencia en alumnado con discapacidad en las aulas, *b)* profesorado de ambos sexos, *c)* diversidad con respecto a los años de experiencia de docencia del profesorado, *d)* compromiso para introducir cambios en las aulas, *e)* disponibilidad para participar y *f)* representación de todos los campos de conocimiento (Ciencias de la salud, Ciencias Experimenta-

les, Enseñanzas técnicas, Humanidades, y Ciencias sociales y jurídicas). Sin embargo, este último criterio no se pudo cumplir al completo, ya que no estuvo interesado en participar en la formación profesorado de dos ramas de conocimiento: Ciencias experimentales y de Enseñanzas técnicas. Se ofertaron 30 plazas y en un principio 23 docentes se inscribieron en el curso. Finalmente, fueron 20 los que participaron, ya que dos personas no comenzaron el curso y una tercera abandonó, una vez iniciada la formación.

En cuanto a las ramas de conocimiento a las que pertenecían los docentes participantes, 12 estaban vinculados al área de Ciencias sociales y jurídicas (de los cuales 8 eran docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación), 4 trabajaban en Ciencias de la salud y otros 4 en Humanidades.

La muestra estuvo compuesta por 12 mujeres y 8 hombres. Respecto de la experiencia previa con alumnado con discapacidad en el aula, todos declararon haber tenido al menos un estudiante en esta condición en su clase. Los tipos de discapacidades que atendieron fueron: física, orgánica, mental y sensorial (auditiva y visual). Por último, cabe comentar que la mitad de los participantes contaba con una experiencia aproximada de menos de cinco años de docencia con estudiantes con discapacidad y la otra mitad con más de cinco.

La metodología se caracterizó por ser cualitativa. En concreto, se hizo uso el estudio de caso único (Stake, 2005). La información se recogió a través de entrevistas semiestructuradas. Aquellos profesores que no pudieron estar presentes en las entrevistas grupales respondieron de forma individual. La duración de estas sesiones fue alrededor de una hora y treinta minutos.

Toda la información fue transcrita y analizada. Para el análisis de datos, siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994), se hizo uso de un sistema de categorías y códigos que permitió comparar toda la información (tabla 1). Con el fin de facilitar el proceso de análisis se recurrió al programa informático MxQDA12.

Por último, entre las cuestiones éticas de esta investigación se garantizó que la información fuera tratada de manera confidencial y anónima. Además, se les comunicó a los participantes que, en caso de no querer continuar en el estudio, sus datos no se considerarían para el análisis y serían borrados.

TABLA 1

Sistema de categorías y codificación del estudio

Experiencias previas con estudiantes con discapacidad. Esta categoría arroja información sobre cómo ha respondido el profesorado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad a través de su práctica docente

Códigos	Descripción
Valoración (VAL)	Reconocimiento positivo de la actuación del profesorado con relación a las necesidades de los estudiantes con discapacidad
Actuaciones (ACT)	Práctica docente desarrollada para responder a los estudiantes con discapacidad.
Formación (FOR)	Formación recibida por el profesorado para atender a la diversidad

Dificultades del profesorado. Esta categoría presenta información sobre cuáles son las obstáculos y limitaciones que han identificado los docentes para desarrollar prácticas inclusivas

Códigos	Descripción
Universidad (UNI)	Problemas surgidos en el contexto más general de la institución educativa (políticas de accesibilidad, normativa, etc.)
Aula (AUL)	Dificultades surgidas en el contexto de aula en el que se desarrollan prácticas docentes (discapacidades invisibles).
Capacitación/ Formación (CAP)	Limitaciones relativas a la falta de formación y/o capacitación para atender a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (metodologías, ajustes razonables, etc.)
Sentimientos/ Actitudes (SEN)	Manifestaciones de los sentimientos y comportamientos asociados a la práctica docente con estudiantes con discapacidad (prejuicios, superación de barreras, etc.)
Discapacidad (DIS)	Reflexiones generadas como consecuencia de la concepción de la discapacidad en la práctica docente (opinión sobre los estudiantes con discapacidad, normalizar dificultades, etc.)

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados de este trabajo describen cómo los docentes universitarios actuaban ante las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad. De sus testimonios emergió la figura de un profesional que reconocía sus carencias, al tiempo que daba valor a sus actuaciones en respuesta a las necesidades del alumnado. Desde la perspectiva de los participantes en la investigación, estas respuestas se consideraban que estaban más vinculadas a su buena predisposición y al esfuerzo del estudiantado, que a la formación con la que contaban sobre atención a la discapacidad.

Estos 20 profesores también describían una serie de dificultades con las que se encontraban en el momento de desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje inclusivas.

En líneas generales, las experiencias con estudiantes con discapacidad de los docentes que participaron en esta investigación fueron descritas satisfactoriamente. Buena parte de las respuestas dadas por el profesorado a este alumnado se debió a un considerable esfuerzo y, en ocasiones, a una gran dedicación por parte de ambos para garantizar un aprendizaje de calidad:

Yo tuve una experiencia, de una chica que no tenía brazos, y claro cuando tú la ves dices: ‘bueno y qué hago yo para facilitarle la vida a ella’. Ella nunca hizo referencia a que no tenía brazos, simplemente escribía con los pies. Llegaba, se quitaba los zapatos, escribía..., todo lo hacía con los pies. De hecho, en mis clases pues yo hago muchas dinámicas de grupo, porque claro, si das clase, no tener brazos no importa, pero para algunas dinámicas sí era importante tener movilidad con los brazos. Entonces, yo en mi casa me ponía a darle vueltas, y qué hago yo con esta dinámica, qué hago, la anulo, hago otra, cómo lo hago... Y al final, mi conclusión personal fue naturalizar todo, es decir, hacer las cosas evidentemente adaptadas en la medida de lo posible a ella, pero si no era posible adaptarlo, pues ella estaba allí también, los compañeros la ayudaban o lo que fuese; y centrarme más en las fortalezas que tenía la chica que en las debilidades (docente 11).

No obstante esta buena predisposición mostrada por el profesorado, su experiencia no estuvo exenta de dificultades cuando debían dar respuestas al alumnado con discapacidad. En primer lugar, los participantes expresaban un sentimiento generalizado de desamparo. Este se hacía visible en cuestiones relacionadas con la adquisición de información referida sobre todo a la normativa o al conocimiento y disposición de los diferentes recursos de la institución en materia de discapacidad. En este sentido, el profesorado ponía de manifiesto las dificultades de la universidad para llevar a cabo políticas efectivas para la accesibilidad y difusión de aquellos documentos oficiales que permitían informar sobre discapacidad en el ámbito universitario, además de no disponer de algún documento con orientaciones pedagógicas sobre cómo actuar en determinados casos. La consecuencia la sufría de un modo directo el profesorado que manifestaba desconocer la normativa y los recursos con los que podía contar, la diversi-

dad de discapacidades que existían, cómo actuar ante determinados casos o cómo realizar una adaptación curricular.

En el inicio del curso académico, una de las necesidades que suscitaba un mayor interés para el profesorado era conocer si en sus clases había alumnos con discapacidad que requirieran de una atención concreta a ciertas necesidades educativas específicas que pudieran presentar. Si bien en las unidades administrativas de las diferentes facultades tenían conocimiento de la existencia del alumnado con discapacidad, se evidenciaba una falta de coordinación para que esta información llegase al profesorado. En este sentido, las instituciones educativas debían de asumir un papel activo no solo en la gestión y transferencia en este tipo de información, sino también en la promoción de todas las actuaciones que se estaban desarrollando como pudieran ser las ofertas de actividades de formación.

Contribuía al problema el hecho de que algunos estudiantes tampoco solían informar al profesorado de sus circunstancias especiales, manteniendo en sigilo su discapacidad, sobre todo cuando esta no era fácilmente detectable, como es el caso de las discapacidades invisibles:

Echo en falta cuando a ti te dan una lista de alumnos, no estaría de más saber si hay alguno que tiene alguna discapacidad especial, porque hay alumnos, sobre todo en primero, que yo doy clase en primero, que llegan muertos de vergüenza y a lo mejor no se atreven a ir a hablar contigo. El que viene en silla de ruedas tú lo ves, pero a otro no (docente 20).

Otra de las preocupaciones latentes de los docentes era hacer de las clases un espacio inclusivo, lo que supondría entender el aula como un espacio diverso donde se ejercían los valores del respeto y el trato igualitario. Este ideal se veía impedido ante la falta de formación que dificultaba poder atender a la diversidad con mayor seguridad en el aula. El profesorado, en este aspecto, admitía desconocer cómo actuar en sentido amplio para atender a la discapacidad, justificada en ocasiones por la poca dedicación e inseguridad que le suponía tener que adaptar su plan de trabajo y organización en el aula: “Personalmente me hubiese gustado contar con mayor formación para actuar conscientemente por el bien de ellos, para hacer más efectiva la inclusión” (docente 6).

Otra de las dificultades estaba relacionada con las condiciones y el modo en cómo los profesores podrían realizar ajustes razonables. Esto llevaba

a reflexionar sobre la importancia de disponer de suficiente tiempo para intervenir con antelación, proponiendo diferentes alternativas o soluciones al respecto:

Está la tabla periódica ordenada, pero claro la información en columnas y en filas eso no está, se necesitaría una tabla periódica del tamaño de una habitación. Entonces. ¿Cómo le explicás a esa persona el sistema periódico?, nuestra manera de estudiarlo y la información química que hay en las columnas y en las filas... (docente 17).

Algunos docentes manifestaban también ciertas limitaciones relacionadas con la metodología que normalmente empleaban en el aula. De este modo, los casos como escribir en la pizarra mientras se explica en voz alta, permanecer sentado junto a una grabadora de audio o adaptarse a la presencia de una intérprete de signos eran prácticas que impedían que el alumnado con discapacidad auditiva siguiera la explicación, que todos los asistentes a la clase pudieran escuchar al profesor con claridad o que el propio docente actuara con naturalidad:

Y tuve otra alumna que venía con intérprete que, claro, yo al principio me quedé muy impactada, al lado tuyo, en la pizarra, había una persona haciendo gestos, haciendo signos. Me pedía, además, que hablase directamente cara a cara con esta alumna y claro, escribir en la pizarra mientras estás hablando, mirando a esta persona es complicado. Yo me tenía que acordar, con diez grupos de prácticas que tenía ese año, qué grupo de prácticas era el de esta niña para, el día que ella venía, ponerme donde estaba ella en vez de en mi sitio normal (docente 9).

En cuanto al desarrollo en las pruebas de evaluación de los aprendizajes, el profesorado coincidía en la dificultad que le suponía hallar formas alternativas para examinar a los estudiantes con discapacidad. La adaptación de estas pruebas no solo afectaba al diseño del examen, sino también a las condiciones en las que habían de desarrollarse, siendo la duración de la prueba y el uso de dispositivos y medios tecnológicos los recursos más empleados.

Y bueno, entonces claro, llegó la hora del examen y mi compañera y yo dijimos: a ver cómo solucionamos el tema de esta chica porque, claro..., entre

los apuntes que no sabemos qué calidad han tenido, la bibliografía no creo ni que le haya dado tiempo a consultarla... (docente 16).

Otra cuestión en la que coincidía el profesorado era la escasa comunicación que se tenía con el alumnado con discapacidad. Los motivos eran varios y su origen atendía, en uno y otro sentido, a ambos actores. De una parte, los participantes en la investigación consideraban que los alumnos mostraban poco interés al percibir que las sesiones de clase no estaban adaptadas, lo que acababa traduciéndose en una mínima participación e implicación. De otra parte, los profesores expresaban la frustración que sentían ante situaciones en las que realizaban determinados ajustes en las sesiones de clase y a las que alumnado con discapacidad no asistía:

Después, bueno esta chica tampoco venía mucho a clase, era..., era difícil, porque preparabas un poco toda la clase para ella y después no venía y, en fin, que tampoco hubo una comunicación muy fluida, o sea, creo que por mi parte ¡eh!, creo que..., que no me impliqué demasiado (docente 3).

En cuanto a las relaciones personales era notable la percepción de aquellos docentes que se sentían presionados e incómodos por actuar con un trato distintivo hacia los estudiantes con discapacidad. Consideraban que los ajustes, sobre todo los referidos al momento de la evaluación, podían dar pie a que los compañeros pudiesen suponer la existencia de un trato discriminatorio, pues se les estaban beneficiando de alguna forma:

[...] que se fuese a sentir mal por ese trato especial que yo le estaba dando. A veces me iba después de clase pensando: oye a ver si voy... estoy hablando demasiado lento o lo estoy mirando demasiado y el muchacho se va a sentir mal por el trato que le estoy dando (docente 13).

Una última dificultad identificada hacía referencia a las condiciones inadecuadas de las instalaciones y mobiliario de los laboratorios (en el caso de estudios de Ciencias de la salud), lo que dificultaba que el alumnado con discapacidad pudiera participar y cursar convenientemente el desempeño de sus prácticas:

Allí en farmacia había una chica que tenía enanismo y además los brazos y piernas cortos, iba en una silla de ruedas motorizada. Podía escribir y hacer sus

exámenes, pero la mitad de la docencia en farmacia es práctica de laboratorio, y las mesas de los laboratorios no estaban adaptadas a su estatura. No pudo hacer ninguna práctica, iba y se quedaba sentada en su silla, los compañeros lo hacían y ella miraba. A la chica le falta la mitad de la formación porque ella no ha podido manejar matrices y tubos de ensayo... y la chica era perfectamente capaz porque tenía una capacidad intelectual estupenda (docente 9).

A pesar de estos obstáculos, las experiencias de los docentes habían sido valoradas de forma positiva, ya que consideraban que tuvieron una buena disposición a querer ayudar y cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Ha de entenderse que para el docente fue una gran satisfacción personal saber que había aportado lo necesario para incluir con éxito a estudiantes con discapacidad.

En otro orden de cosas, un aspecto esencial que el profesorado consideraba necesario trabajar conjuntamente entre colegas era la superación de barreras relacionadas con los prejuicios. Las opiniones preconcebidas sobre este alumnado podían tener implicaciones negativas importantes en las actitudes del profesor.

En general, los docentes consideraban que los estudiantes, aun presentando alguna discapacidad, no tenían por qué limitar sus múltiples competencias para seguir el desarrollo de una clase. La mayoría de los alumnos que no presentaron necesidades especiales en cuanto a la metodología que empleaba el docente y al material utilizado, sí requirieron de ciertos ajustes en las pruebas e instrumentos diseñados para evaluar sus aprendizajes. A excepción de este momento puntual en el proceso de aprendizaje, en la mayoría de los casos los docentes consideraban que no tuvieron que realizar un trabajo extraordinario para adaptarse a los alumnos, que se implicaron bien y obtuvieron buenos resultados, similares a los de sus compañeros. A este respecto, los estudiantes habían sido definidos con características positivas tales como que eran muy trabajadores, participativos y aplicados, así como que estaban muy motivados e interesados por su formación.

Por último, una reflexión compartida por buena parte de los profesores era la de tratar de naturalizar la discapacidad en el contexto del aula, aunque en ocasiones esta pretensión de normalizar ciertas dificultades podía derivar en la atención a nuevas necesidades. En un gran número de casos, los profesores identificaban en los compañeros de los estudiantes con discapacidad un referente, pues entendían que ellos se expresaban con mayor

sensibilidad, actuaban de manera innata, con naturalidad, acogiendo con buen trato a quien lo necesitaba y ayudando a crear un clima adecuado para que quienes tenían alguna discapacidad se implicaran e integraran más fácilmente en un grupo:

Le decía yo a los estudiantes, tenemos en clase a un compañero, un día que este no estaba, y todos tenéis que echarle una mano. El problema...: le cuesta entablar conversaciones, las relaciones sociales... Bueno, creo que entre todos le han echado una especie de capote que le está viniendo bien (docente 15).

Discusión y conclusiones

Numerosos estudios han puesto de relieve la importancia de la figura del docente y, más concretamente, su práctica pedagógica, dentro y fuera del aula, como una de las piezas clave en los procesos de inclusión educativa (Burgstahler, 2015; Gale, Mills y Cross, 2017; Mullins y Preyde, 2013; Strnadová, Hájková y Květoňová, 2015). Es significativa, por tanto, la necesidad de ahondar en las causas que están dificultando la inclusión del alumnado desde la óptica del profesorado universitario.

Aún hoy, la universidad es un espacio poliédrico, de estructuras y organización sumamente complejas e intrincadas, donde la idea de inclusión educativa sigue estando más cerca de ser un pensamiento ideal que una realidad con hechos demostrables. Este es un hito claramente constatable en la literatura especializada en la temática, y en este estudio también se da prueba de ello. Así, en el ámbito universitario, desde instancias administrativas y departamentales hasta la propia aula son diversas las áreas en las que los docentes identifican obstáculos para lograr la inclusión del alumnado.

Al igual que se ha venido confirmando en otros trabajos (Lovet *et al.*, 2015; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Rouse, 2008), también en este estudio, desde la perspectiva del profesorado, la escasa experiencia y formación en materia de discapacidad se ha entendido como una de las razones principales que da asiento a la problemática asociada con la inclusión en la universidad. A esta declaración se le unen otras causas que contribuyen a que esta realidad esté aún más enquistada frente a los cambios que se desean.

Si bien el profesorado siente la preocupación por hacer de las clases un espacio inclusivo, el primer obstáculo con el que se encuentran es la falta de información y preparación para actuar ante determinados casos de

manera consciente y con mayor seguridad (Black, Weinberg y Brodwin, 2014; Cunningham, 2013; Garrison-Wade, 2012; Getzel, 2008; Madriaga *et al.*, 2010; Redpath *et al.*, 2013). Este escenario les lleva a reivindicar un mayor compromiso institucional que trate de articular respuestas a estas y otras cuestiones.

En esta misma línea, uno de los elementos que mayor resistencia está generando para hacer efectiva la inclusión es el desconocimiento de los recursos universitarios disponibles para trabajar con las necesidades derivadas de la discapacidad. Se reconoce con frecuencia que no se encuentra fácilmente la normativa vigente y el profesorado se ve forzado a moverse intuitivamente por lo que siente y por el trato que le gusta dar a los demás. A este mismo resultado han llegado Black, Weinberg y Brodwin (2014). Ante esta situación, se considera necesaria la implementación de medidas efectivas de difusión de la información relevante que ayuden a hacerla accesible al profesorado.

Por otra parte, estudios recientes dan fe de la falta de coordinación de las unidades administrativas para informar de la presencia de alumnos con discapacidad en el aula (Martins, Borges y Gonçalves, 2018). Si a esto, además, le acompaña el hecho de que algunos no revelan su discapacidad, se está silenciando la posibilidad de que el docente pueda planificar su docencia en respuesta a las necesidades de la diversidad del estudiantado. Son estas situaciones las que finalmente socavan la actitud del profesorado afectando a su vez a la participación y el aprendizaje del alumnado (Mullins y Preyde, 2013).

En el aula, la actividad docente reúne buena parte de las carencias que siente el profesorado para responder con garantías a la diversidad de estudiantes. En este sentido, se ha insistido en que no es suficiente la buena disposición y dedicación del docente si esta no va acompañada de programas formativos para la adquisición de destrezas que orienten en el saber hacer, sobre todo en las áreas relacionadas con cómo diseñar un proyecto docente inclusivo (Sakız y Sarıcalı, 2017), cómo actuar metodológicamente ante determinadas situaciones en las que está presente un estudiante con discapacidad (Fuller, Bradley y Healey, 2004) y cómo hacer ajustes para una atención individualizada. Estas lagunas en el conocimiento y destrezas que los profesores debieran dominar tienen como consecuencia que estos manifiesten su inseguridad en el momento de dar respuesta al alumnado con discapacidad (Burgstahler y Doe, 2006).

Cuando se trata de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, también el profesorado evidencia claras dificultades para superar la dogmática conceptualista que da sentido a su práctica (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Se hace alusión a la falta de tiempo para reflexionar, crear alternativas que permitan resolver problemas con dinámicas y materiales que pudieran estar a su alcance.

Un último aspecto está referido a las relaciones personales mantenidas con el estudiante con discapacidad en el contexto de aula. Por lo general, es una reflexión compartida la idea en la que los profesores suelen sentirse incómodos al estar sometidos a juicio del alumnado en general por el trato distintivo que suelen dispensar a estos estudiantes (Burgstahler y Doe, 2006). Ante esto, el mismo profesorado entiende la importancia de naturalizar la discapacidad al punto de normalizar la respuesta a las necesidades tal como suelen hacer los compañeros de clase de estos estudiantes.

Finalmente, el perfil del docente que se erige a partir del análisis de su experiencia en la práctica es el de un profesional que, aunque en otros estudios aparece tildado de manifestar actitudes negativas y desarrollar prácticas no inclusivas (Bessant, 2009; Garrison-Wade, 2012; Hewett *et al.*, 2017; Jensen *et al.*, 2004; Leyser *et al.*, 2011; Mullins y Preyde, 2013), en nuestra investigación se muestra sensibilizado con la inclusión y con buena disposición para actuar frente a cualquier obstáculo que la dificulte. Es, en resumen, un docente que, siendo consciente de su escasa preparación y falta de recursos para realizar ajustes en sus proyectos o en su actuación profesional, tiene una concepción no limitante de la discapacidad y está abierto a nuevos planteamientos metodológicos para una pedagogía inclusiva (Florian y Beaton, 2017; Hitch, Macfarlane y Nihill, 2015).

A modo de conclusión, el docente tiene una visión positiva de sus actuaciones en respuesta a las necesidades de estos estudiantes, aunque reconoce que son muchas las limitaciones que ha de superar para lograr que el aula llegue a ser un espacio inclusivo. Por el momento, su voz, solícita y diligente, no parece que esté siendo escuchada por las instancias que pueden atender sus diversas necesidades. Este estudio sugiere que la universidad adopte un mayor compromiso institucional en materia de discapacidad (Izuzquiza-Gasset y Rodríguez-Herrera, 2016), asumiendo un papel activo en la generación de políticas y aplicación de medidas, sobre todo, relacionadas con la formación específica en discapacidad (Alegre-Sánchez, Agudo-Arroyo y Vallès-Segalés, 2019), que den mayor

amparo y confianza al docente; y que traten, en definitiva, de afianzar la mejora de la calidad de la educación a través de la inclusión educativa en la universidad.

Finalmente, cabría señalar que este estudio ha supuesto para los docentes universitarios significativos aprendizajes sobre las prácticas inclusivas. De un lado, han tomado conciencia de la diversidad presente en las aulas y de la importancia de ser sensibles y estar comprometidos con la atención y acompañamiento del alumnado, dando respuesta a sus necesidades. De otro lado, han valorado considerablemente la formación continua en la práctica docente, tanto en materia de inclusión educativa, como de atención al alumnado con discapacidad. Así, la formación recibida ha permitido aprender, desde las diferentes experiencias de los participantes, la realización de ajustes y adaptaciones metodológicas en el aula, especialmente en lo que se refiere a ajustes en materia de evaluación. Pero, sobre todo, este estudio ha despertado la necesidad de trabajar en red con otros docentes, investigadores y expertos de instituciones universitarias y externas, que sirvan de acompañantes y referentes en el desarrollo profesional y personal de los docentes universitarios.

Limitaciones e investigaciones futuras

Entre las limitaciones del estudio cabría mencionar la dificultad que supuso poder acceder a un mayor número de docentes que formara parte de nuestra muestra, debido a dos cuestiones. Por un lado, nos encontramos con un profesorado con muchos compromisos en su práctica diaria, lo que dificultó su participación. Además, la limitación de la participación se debió a que el curso contaba con un elevado número tanto de horas como de jornadas lectivas. Otra limitación fue la falta de participación de profesorado en ámbitos específicos de conocimiento, como son las Ciencias experimentales y Enseñanzas técnicas. Esto supone una falta de representatividad discursiva en dichas ramas de conocimiento, por lo que sería conveniente contar con la perspectiva de los docentes en estas áreas. Asimismo, se podría haber tenido en cuenta la discapacidad del alumnado para poder precisar algunas de las dificultades encontradas en las prácticas de los docentes en función de estas. Por lo que, como prospectivas del estudio habría que superar estas limitaciones para poder valorar con mayor amplitud y completitud, las prácticas y retos a los que han de hacer frente los docentes para atender a las necesidades de los estudiantes con

discapacidad. Asimismo, sería recomendable que investigaciones futuras abordasen el desarrollo y evaluación de programas formativos para fortalecer las competencias docentes del profesorado para una educación inclusiva.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Adams, Mike y Holland, Sarah (2006). “Conclusion: A manifesto for mainstreaming inclusive practice”, en M. Adams y S. Holland (eds.), *Towards inclusive learning in higher education*, Londres: Routledge, pp. 187-189. <https://doi.org/10.4324/9780203088623>
- Aguirre, Arecia; Carballo, Rafael y Lopez-Gavira, Rosario (2021). “Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out”, *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, vol. 34, núm. 3, pp. 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Alegre-Sánchez, María Ángeles; Agudo-Arroyo, Yolanda y Vallès-Segalés, Antoni (2019). “Discapacidad, becas y logro educativo en la educación superior”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 12, núm. 1, pp. 183-204. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/387> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Bessant, Judith (2009). “Measuring up? Students, disability and assessment in the university”, en J. Milton, C. Hall, J. Lang, G. Allan y M. Nomikoudis (eds.), *Assessment in different dimensions. A conference on teaching and learning in Tertiary Education*, Melbourne: Learning and Teaching Unit/RMIT University, pp. 28-39. Disponible en: <https://goo.gl/mKGGYt> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Black, R. David; Weinberg, Lois A. y Brodwin, Martin G. (2014). “Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education”, *Exceptionality Education International*, vol. 24, núm. 1, pp. 48-64. <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7710>
- Bunbury, Stephen (2020). “Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum?”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, núm. 9, pp. 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Burgstahler, Sheryl (2015). “Opening doors or slamming them shut? Online learning practices and students with disabilities”, *Social Inclusion*, vol. 3, núm. 6, pp. 69-79. <https://doi.org/10.17645/si.v3i6.420>
- Burgstahler, Sheryl y Doe, Tanis (2006). “Improving postsecondary outcomes for students with disabilities: Designing professional development for faculty”, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 18, núm. 2, pp. 135-145. <https://doi.org/10.1.1.495.5618>
- Cotán, Almudena; Aguirre, Arecia; Morgado, Beatriz y Melero, Noelia (2021). “Methodological strategies of faculty members: Moving toward inclusive pedagogy in Higher Education”, *Sustainability*, vol. 13, núm. 6, 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>

- Cunningham, Sheila (2013). "Teaching a diverse student body – a proposed tool for lecturers to self-evaluate their approach to inclusive teaching", *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 3-27. Disponible en: <http://eprints.mdx.ac.uk/11029> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Dalmau, Mariona; Sala, Ingrid y Llinares, Montserrat (2015). "Análisis de la formación universitaria recibida por los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales", *Siglo Cero*, vol. 46, núm. 3, pp. 27-46. <https://doi.org/10.14201/scero20154632746>
- Davies, Patricia L; Schelly, Catherine L. y Spooner, Craig L. (2013). "Measuring the effectiveness of universal design for learning intervention in postsecondary education", *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 26, núm. 3, pp. 5-37. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1026883> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Florian, Lali y Beaton, Mhairi (2017). "Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, núm. 8, pp. 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Fuller, Mary; Bradley, Andrew y Healey, Mick (2004). "Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment", *Disability & Society*, vol. 19, núm. 5, pp. 455-468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- Gale, Trevor; Mills, Carmen y Cross, Russell (2017). "Socially inclusive teaching: belief, design, action as pedagogic work", *Journal of Teacher Education*, vol. 68, núm. 3, pp. 345-356. <https://doi.org/10.1177/0022487116685754>
- Garrison-Wade, Dorothy F. (2012). "Listening to their voices: Factors that inhibit or enhance postsecondary outcomes for students' with disabilities", *International Journal of Special Education*, vol. 27, núm. 2, pp. 113-125. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ982866> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Getzel, Elizabeth Evans (2008). "Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: incorporating key strategies and supports", *Exceptionality*, vol. 16, núm. 4. <https://doi.org/10.1080/09362830802412216>
- Gibson, Suanne (2015). "When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 19, núm. 8, pp. 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Hanafin, Joan; Shevlin, Michael; Kenny, Mairin y McNeela, Eileen (2007). "Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education", *Higher Education*, núm. 54, pp. 435-448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>
- Hewett, Rachel; Douglas, Graeme; McLinden, Michael y Keil, Sue (2017). "Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 89-109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
- Hitch, Danielle; Macfarlane, Susie y Nihill, Claire (2015). "Inclusive pedagogy in australian universities: A review of current policies and professional development activities", *The*

- International Journal of the First Year in Higher Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 135-145. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v6i1.254>
- Hong, Barbara; Haefner, Leigh y Slekar, Timothy (2011). “Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities”, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 175-185. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ946142.pdf> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Hopkins, Laurence (2011). “The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students’ experiences of discrimination in English universities”, *International Journal of Inclusive Education*, núm. 15, pp. 711-727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- Izuzquiza-Gasset, Dolores y Rodríguez-Herrera, Pablo (2016). “Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODIS, España)”, *Siglo Cero*, vol. 47, núm. 4, pp. 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Järkestig-Berggren, Ulrika; Rowan, Diana; Bergbäck, Ewa y Blomberg, Barbro (2016). “Disabled students’ experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States: a comparative institutional analysis”, *Disability & Society*, vol. 31, núm. 3, pp. 339-356. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>
- Jensen, Jane McEldowney; McCrary, Nancye; Krampe, Kristina y Cooper, Justin (2004). “Trying to do the right thing: Faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities”, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 17, núm. 2, pp. 81-90. Disponible: <https://eric.ed.gov/?id=EJ876004> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Leyser, Yona; Greenberger, Lori; Sharoni, Varda y Vogel, Gila (2011). “Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years”, *International Journal of Special Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 162-174. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ921202> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Lipka, Orly; Forkosh-Baruch, Alona y Meer, Yael (2018). “Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 142-157. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>
- Llorent, Vicente; Zych, Izabela y Varo-Millán, Juan-Carlos (2020). “University academic personnel’s vision of inclusive education in Spanish universities”, *Culture and Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Lombardi, Allison R; Murray, Christopher y Gerdes, Hilary (2011). “College faculty and inclusive instruction: Selfreported attitudes and actions pertaining to Universal Design”, *Journal of Diversity in Higher Education*, vol. 4, núm. 4, pp. 250-261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Lovet, Tyler S; Kresier, Nicole; Camargo, Elsa; Grubbs, Michael E; Kin, Eujin Julia; Burge, Penny L. y Culver, Steven M. (2015). “STEM faculty experiences with students with disabilities at a land grant institution”, *Journal of Education and Training Studies*, vol. 3, núm. 1, pp. 27-38. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.573>

- Madriaga, Manuel; Hanson, Katie; Heaton, Caroline; Kay, Helen; Newitt, Sarah y Walker, Ann (2010). "Confronting similar challenges? Disabled and non disabled students' learning and assessment experiences", *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 6, pp. 647-658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- Márquez, Carmen y Melero, Noelia (2021). "What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education", *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Martins, María Helena; Borges, María Leonor y Gonçalves, Teresa (2018). "Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, núm. 5, pp. 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Miles, Matthew B. y Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2^a ed., Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moliner, Odet; Yazzo, María Angélica; Niclot, Daniel y Philippot, Thierry (2019). "Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>
- Moriña, Anabel (2017). "Different theoretical perspectives on inclusive education in higher education: challenges and opportunities", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 33. núm. 1, pp. 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, Anabel y Biagiotti, Gilda (2021). "Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review", *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Moriña, Anabel; Perera, Víctor H. y Melero, Noelia (2020). "Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities", *British Journal of Special Education*, vol. 47, núm. 1, pp. 6-23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>
- Moswela, Enmanuel y Mukhopadhyay, Sourav (2011). "Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana", *Disability & Society*, núm. 26, pp. 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Mullins, Laura y Preyde, Michèle (2013). "The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university", *Disability & Society*, vol. 28, núm. 2, pp. 147-160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Murray, Christopher; Lombardi, Allison y Wren, Carol T. (2011). "The effects of disability-focused training on the attitudes and perceptions of university Staff", *Remedial and Special Education*, núm. 32, pp. 290-300. <https://doi.org/10.1177/0741932510362188>
- Papay, Clare y Griffin, Megan (2013). "Developing inclusive college opportunities for students with intellectual and developmental disabilities", *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, vol. 38, núm. 2, pp. 110-116. <https://doi.org/10.2511/027494813807714546>

- Pérez-Serrano, Gloria y Sarrate, María Luisa (2013). "Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva", *Educación XXI*, vol. 16, núm. 1, pp. 85-104. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16.1.718>
- Redpath, Jennifer; Kearney, Patricia; Nicholl, Peter; Mulvenna, Maurice; Wallace, Jonathan y Martin, Suzanne (2013). "A qualitative study of the lived experiences of disabled post transition students in higher education institutions in Northern Ireland", *Studies in Higher Education*, vol. 38, núm. 9, pp. 1334-1350. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.622746>
- Rouse, Martyn (2008). "Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education", *Education in the North*, vol. 16, núm. 1, pp. 6-13. Disponible en http://www.abdn.ac.uk/eitn/display.php?article_id=37 (consultado: 3 de enero de 2021).
- Sakız, Halis y Sarıcalı, Mehmet (2017). "Including students with visual difficulty within higher education: Necessary steps", *Exceptionality. A Special Education Journal*, vol. 26, núm. 4, pp. 266-282. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1283627>
- Schelley, Catherine L; Davies, Patricia. L. y Spooner, Craig. L. (2011). "Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning", *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 24, núm. 1, pp. 17-30. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ941729> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Stake, Robert E. (2005). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Strnadová, Iva; Hájková, Vanda y Květoňová, Lea (2015). "Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream?", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 19, núm. 10, pp. 1080-1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Taneja-Johansson, Shruti (2021). "Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: a disability lens", *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>
- Thomas, Liz (2016). "Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups", en M. Shah, A. Bennett y E. Southgate (eds.), *Widening higher education participation. A global perspective*, Oxford: Elsevier, pp. 135-159

Artículo recibido: 11 de enero de 2021

Dictaminado: 13 de septiembre de 2021

Segunda versión: 4 de octubre de 2021

Aceptado: 5 de octubre de 2021