

UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: RECOMENDACIONES DESDE LA VOZ DE ESTUDIANTES ESPAÑÓLES CON DISCAPACIDAD

ANABEL MORIÑA¹ 
RAFAEL CARBALLO² 

RESUMEN: En este artículo, estudiantes españoles con discapacidad proponen recomendaciones para que la universidad camine hacia la educación inclusiva. La metodología de investigación utilizada fue la biográfico-narrativa. Los instrumentos de recogida de datos fueron cuatro: autoinformes, entrevistas biográficas, fotografías y líneas de vida. Los estudiantes señalan la necesidad de accesibilidad de los entornos universitarios, procesos de transición planificados, servicios de orientación laboral, actitud positiva del profesorado, desarrollo de prácticas inclusivas, uso de las tecnologías y la formación del profesorado en inclusión y discapacidad. En las conclusiones se discuten estos resultados con otros trabajos previos y plantean propuestas para que la educación superior sea inclusiva.

Palabras-clave: Educación superior. Discapacidad. Educación inclusiva. Propuestas educativas. Investigación cualitativa.

UNIVERSITY AND INCLUSIVE EDUCATION: RECOMMENDATIONS FROM THE VOICE OF SPANISH STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT: In this article, Spanish students with disabilities propose recommendations for the university to move towards inclusive education. The research methodology used was the biographical narrative. The instruments of data collection were four: self-reports, biographical interviews, photographs, and lifelines. Students indicate the need for accessibility of university environments, planned transition processes, job counseling services, positive attitude from faculty members, development of inclusive practices, use of technologies, and the need for faculty training on inclusion and disability. The conclusions of this article discuss the main results with previous work and propose proposals for higher education to be inclusive.

Keywords: Higher education. Disability. Inclusive education. Educational proposals. Qualitative research.

Este artículo presenta los resultados de una investigación titulada “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad”, financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (EDU2010-16264).

1. Universidad de Sevilla – Departamento de Didáctica y Organización Educativa – Sevilla, España. E-mail: anabelm@us.es

2. Universidad Internacional de la Rioja – Facultad de Educación – Departamento de Didáctica General y Organización de Centros – Logroño, España. E-mail: rafael.carballo@unir.net

EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSIVA: RECOMENDAÇÕES A PARTIR DA VOZ DOS ESTUDANTES ESPANHÓIS COM DEFICIÊNCIA

RESUMO: Neste artigo, os estudantes espanhóis com deficiência propõem recomendações para que a universidade avance para a educação inclusiva. A metodologia de pesquisa utilizada foi biográfico-narrativa. Houve quatro instrumentos de coleta de dados: autorrelatos, entrevistas biográficas, fotografias e linhas de vida. Os estudantes apontaram a necessidade de acessibilidade em ambientes universitários, processos de transição planejados, serviços de orientação para o emprego, atitude positiva dos professores, desenvolvimento de práticas inclusivas, uso de tecnologias e formação de professores em inclusão e deficiência. Nas conclusões, esses resultados são discutidos com outros trabalhos anteriores e são feitas propostas para que o Ensino Superior seja inclusivo.

Palavras-chave: Ensino superior. Deficiência. Educação inclusiva. Propostas educacionais. Pesquisa qualitativa.

Introducción

El número de personas con discapacidad que acceden a la universidad está aumentando cada año (SEALE *et al.*, 2015; VLACHOU; PAPANANOU, 2018). Por ejemplo, en España, en el curso académico 2017-2018, el número de estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades españolas alcanzó la cifra de 21.435 personas, frente, por ejemplo, al curso 2011-2012 que estudiaban en la universidad 18.418 personas con discapacidad (FUNDACIÓN UNIVERSIA, 2018). La normativa ha influido en este incremento (YSSEL *et al.*, 2016). En España, la Ley Orgánica de Universidades 4/2007, por ejemplo, establecía el derecho de igualdad de oportunidades, la gratuidad de la matrícula o la creación de programas específicos de ayuda y apoyo y la aplicación de adaptaciones docentes. O el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, incluía la ampliación del número de convocatorias de exámenes y la adaptación de las pruebas a las características de la discapacidad del alumno.

Aunque es necesario garantizar el acceso, no es suficiente con esto y se deben promover acciones y planes para conseguir la permanencia de este alumnado en la universidad (MORIÑA *et al.*, 2020; THOMAS, 2016). A pesar de que existen numerosos documentos de organismos internacionales, como la Organización de Naciones Unidas, que recomiendan que la universidad sea inclusiva, aún no se han conseguido eliminar las barreras que se pueden encontrar los estudiantes con discapacidad, y la universidad no está lo suficientemente preparada para incluir a este alumnado (MILIC BABIC; DOWLING, 2015; MORIÑA *et al.*, 2013). No obstante, y a pesar de que aún queda un camino por recorrer para que la universidad sea inclusiva, un número significativo de trabajos, concluyen que finalizar con éxito los estudios superiores supone una oportunidad (LIPKA *et al.*, 2019) y un vehículo para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad (MISISCHIA, 2014; SHAW, 2009).

En algunos estudios se concluye que los estudiantes con discapacidad tienen que sortear una serie de barreras en sus trayectorias universitarias (BEAUCHAMP-PRYOR, 2012; LIASIDOU, 2014; NORRIS *et al.*, 2020; SEALE, 2017). El alumnado con discapacidad debe hacer frente, además de a sus estudios, a su discapacidad y a las barreras derivadas de esta (DENHART, 2008; JÄRKESTIG-BERGGREN *et al.*, 2016; SEALE *et al.*, 2015). Incluso algunos estudios, como el de Candido, Bizelli y Pereira (2017), muestran cómo los obstáculos no solo los encuentran los estudiantes, también el personal de administración y profesores que tienen discapacidad.

Por lo tanto, la transición a la universidad puede convertirse en una réplica de la exclusión ya vivenciada en etapas educativas anteriores (BEN-NAIM *et al.*, 2017), al tener que invertir más tiempo y esfuerzo que sus compañeros para establecer relaciones con el entorno, adaptarse a las demandas de la educación superior y superar los requisitos académicos (LANGØRGEN; MAGNUS, 2018; LIPKA *et al.*, 2019). De hecho, a pesar de los esfuerzos para caminar hacia una universidad más inclusiva, los espacios de aprendizaje continúan realizando adaptaciones dirigidas a una minoría (COLLINS *et al.*, 2018). Es más, se ha podido comprobar que los estudiantes con discapacidad confían en sus capacidades, pero la propia institución les hace cuestionar si son válidos y “merecedores” de ajustes razonables (LANGØREN; MAGNUS, 2018).

Algunas de las dificultades que los estudiantes con discapacidad encuentran en los entornos universitarios tienen que ver con la falta de información y atención a la discapacidad o los trámites burocráticos excesivos. A menudo los estudiantes identifican en el personal de la universidad un desinterés y una falta de actitud positiva para atender a sus problemas y dificultades (MORIÑA; MOLINA, 2011). Por otro lado, encuentran barreras físicas, que están relacionadas con espacios, páginas web y recursos virtuales no accesibles, sonoridad inadecuada, ausencia de asientos reservados en el aula o inexistencia de carteles en braille en los espacios de la universidad (DÍAZ VELÁZQUEZ, 2012).

Otras barreras identificadas están relacionadas con el acceso al currículo, dificultando la participación en algunas actividades prácticas o el uso de metodologías por parte de los docentes que dejan fuera del proceso a algunos estudiantes. En este sentido, como comenta Liasidou (2014), sería conveniente el uso de una metodología participativa, flexible y basada en el diseño universal de aprendizaje –DUA-, como también proponen los propios estudiantes con discapacidad (GARABAL-BARBEIRA, 2015; GRADEL; EDSON, 2010; ROSE *et al.*, 2006). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación también puede favorecer la inclusión, puesto que facilita la superación de las barreras físicas y temporales, suponiendo un gran beneficio para el alumnado con discapacidad (MARÍN-DÍAZ *et al.*, 2018; LERSILP, 2016).

Además, las barreras relacionadas con el profesorado, tanto actitudinales como metodológicas, están vinculadas con la necesidad de formación en materia de discapacidad. Por norma general, las universidades ofertan diferentes cursos y programas de formación continua para el profesorado en estrategias docentes para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (STES; VAN PETEGEM, 2015). En este sentido, sería recomendable incluir en esa oferta una formación para conocer qué es la discapacidad y cómo poder responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (HADJIKAKOU; HARTAS, 2008; LOURENS; SWARTZ, 2019; MARTINS *et al.*, 2018). Algunas universidades ya han llevado a cabo el diseño y desarrollo de programas formativos con este fin. Por ejemplo, en Escocia, la propuesta de Teachability (SIMPSON, 2002); en Inglaterra, los materiales diseñados por Healey *et al.* (2001); en Estados Unidos, la propuesta de Debran y Salzberg (2005); y en España, las propuestas de Dotras, Llinares y López (2008), Guasch (2010) o Moriña (2018).

Finalmente, numerosos autores, como Doughty y Allan (2008) o Fuller, Bradley y Healey (2004) recomiendan que el proceso de aprendizaje en el sistema universitario sea inclusivo y que pueda responder a las necesidades de todos sus alumnos. Se requiere una respuesta educativa de calidad aumentando las prácticas inclusivas y eliminando aquellas barreras que pueden conducir a procesos de exclusión (MOLINER *et al.*, 2011; SLEE, 2016).

En este artículo, desde las voces de estudiantes con discapacidad, se pretende contribuir a pensar cómo se puede construir una universidad más inclusiva. Sus testimonios permiten imaginar diversos aspectos que deben ser mejorados, tanto en el contexto institucional como de aula.

Método

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, titulada “*Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad*”. Este estudio fue desarrollado por un equipo de investigación compuesto por profesorado de diferentes áreas de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales). El propósito del mismo era estudiar en una universidad española, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identificaban en su acceso, trayectoria y resultados en la Enseñanza Superior. En este artículo nos centramos en analizar las propuestas de mejora que los estudiantes con discapacidad plantean para caminar hacia una educación inclusiva.

Contexto y participantes

La universidad en la que se desarrolló el estudio es una institución española de carácter público. Se trata de una universidad con una gran oferta de estudios, contando con más de 30 centros de estudios.

En el curso 2017/2018, más de 66.200 estudiantes de grado, postgrado, máster y doctorado estaban matriculados en la universidad. De esa cifra, alrededor de 600 estudiantes tenían algún tipo de discapacidad reconocida. En cuanto al número de docentes, en ese mismo curso académico la universidad contaba con un total de 4.200 profesores.

En relación a la atención al alumnado con discapacidad, la universidad oferta cada año cursos y programas de formación para el profesorado en materia de discapacidad y educación inclusiva. No obstante, y al igual que en el resto de universidades españolas, la formación continua del profesorado es voluntaria, y la participación en este tipo de experiencias formativas suele ser baja. Por ello, muchos docentes encuentran dificultades a la hora de responder adecuadamente a las necesidades de estos estudiantes, y no saben como ajustar sus métodos y materiales para asegurar su participación en el aula.

Por otro lado, la universidad cuenta con un servicio de atención a los estudiantes con discapacidad. Este organismo ofrece asesoramiento a los estudiantes con discapacidad que lo desean. A través de una entrevista inicial, identifican las necesidades del estudiante y establecen las medidas y apoyos que requerirá cada curso académico. Algunas de estas medidas son: acompañamiento de un estudiante colaborador¹, asignación de intérprete de lengua de signos y adaptación de materiales. Además, el servicio contacta con los profesores del alumno con discapacidad, informándoles de las necesidades del estudiante y qué medidas debe tomar para conseguir su adecuado aprendizaje y participación. Este servicio ofrece, por otra parte, actividades de formación y sensibilización dirigidas a toda la comunidad universitaria (profesores, estudiantes y personal de administración y servicios).

En relación a los participantes en esta investigación, se contó con 44 estudiantes universitarios con discapacidad. Estos universitarios, en líneas generales, tenían un rango de edad que oscilaba entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5 años. El 50% son hombres y el otro 50% son mujeres. En lo que se refiere a su progresión académica, un 25% estaba en el primer año de carrera, un 16% en el segundo, un 25% en el tercero, un 14% en el cuarto y un 9% en el quinto. Por último, en cuanto al tipo de discapacidad, el 38% de los alumnos participantes en el estudio presentaba discapacidad física, el 15% discapacidad psíquica, el 36% discapacidad sensorial y el 11% dificultades asociadas con algún problema orgánico (asma, enfermedades degenerativas, etc.).

Instrumentos de investigación y análisis de datos

La metodología utilizada en la investigación fue la biográfico-narrativa. Concretamente, se construyeron historias de vida temáticas, ya que se centraron en un período de las vidas de los estudiantes –la trayectoria universitaria. Para la recogida de datos se utilizaron diversos instrumentos: autoinformes, entrevistas biográficas, fotografías y líneas de vida.

El análisis de datos se realizó desde una doble perspectiva. Por un lado, para la elaboración de cada historia se llevó a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo, en el sentido que proponen Goodley *et al.* (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes, se realizó un análisis estructural (RIESSMAN, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA10.

Por último, en cuanto a las cuestiones éticas de la investigación todos los participantes dieron por escrito su consentimiento informado para formar parte del estudio y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de toda la información recogida. Además, se les informó que, en caso de no querer continuar participando en el estudio, sus datos no se tendrían en cuenta para el análisis y serían destruidos. Otra cuestión que se contempló estaba referida a la co-participación en los procesos de investigación. A todos los estudiantes se les invitó a participar en la toma de decisiones sobre el propio proceso de investigación. Del mismo modo, todos ellos participaron en el diseño de los instrumentos para la recogida de datos, así como en el análisis de los mismos.

Resultados

Los resultados están organizados en torno a siete temas: accesibilidad de los entornos universitarios, procesos de transición planificados, servicios de orientación laboral, actitud el profesorado hacia los estudiantes con discapacidad, desarrollo de prácticas inclusivas, uso de las tecnologías y necesidad de formación del profesorado en materia de inclusión y discapacidad.

Entornos universitarios e infraestructuras accesibles

En primer lugar, los estudiantes proponían la eliminación de barreras arquitectónicas, ya que no solo podían favorecer a los estudiantes con discapacidad, sino también al resto de la comunidad universitaria. Hay que destacar aquellas propuestas realizadas por los estudiantes que implicarían solucionar barreras de tipo físico de una forma sencilla y sin grandes inversiones económicas. Dentro de las mismas, indicaron algunas como: una adecuada señalética – número de aulas en braille, escalones de escaleras con bandas táctiles, tabloneros de información accesibles–, rampas de acceso, etc.: “[...] en ese sentido si tuvieras tu plaquita, ya te digo a media altura, a metro y medio, no tiene que ser más, donde pusiera el número del aula como lo hacen en los ascensores, que está el número en relieve y debajo está en braille (...)” (RS8²).

En cuanto al aula, los estudiantes señalaban la necesidad de mejorar la accesibilidad (rampas, puertas y pasillos de ancho especial, mesas adaptadas, sitios reservados); una mejora de los procesos de comunicación (instalación de ordenadores accesibles, uso generalizado de la pizarra electrónica); y la mejora de la organización física (aulas espaciales, con amplios pasillos, luminosas y acústicamente adecuadas, con mobiliario adaptado, etc.). En definitiva, recomendaban un aula universitaria que se pudiera adaptar a todos y todas.

El acceso a la universidad: planificar los procesos de transición

Otro aspecto a destacar para estos estudiantes era la excesiva burocracia existente en la universidad. En este sentido, los participantes denunciaban una gran complejidad en algunos procedimientos que aparentemente deberían resultar sencillos. Existía, por tanto, una falta de claridad en la información que se les ofrecía, además de cierta rigidez en algunos procesos. Como ellos mismos reclamaban, la universidad debería ser más flexible en este sentido: “En mi facultad todo es muy caótico, de consejería te mandan a secretaría, de secretaría a consejería. La información está puesta, pero en el tablón de allí, las notas una vez allí y otras en el otro tablón. Me gustaría más organización en ese aspecto.” (RH9).

La excesiva burocracia cobraba especial importancia en un momento crucial de la experiencia universitaria de los alumnos con discapacidad: su acceso a la universidad. Una de las principales necesidades en este momento era la de obtener una información accesible, además de un adecuado proceso de orientación que les ayudase a participar en la vida universitaria. Los estudiantes requerían, por un lado, una mayor información referente a sus derechos, ayudas y apoyos disponibles en la institución. Por otra parte, señalaban la necesidad de que el profesorado fuera informado acerca de la presencia del estudiante con discapacidad en el aula³. Referente a este último aspecto, comentaban cómo tenían que informar uno a uno a todos los docentes al comienzo de cada asignatura. Esfuerzo que podría no ser necesario si la universidad se encargara de ofrecer esta información previamente: “A mí me gustaría que cuando te matriculas se anotara la discapacidad que tienes y se notificara al profesor. Entonces ya no tendría que ir departamento por departamento buscando al profesor para que se entere...” (RSC2).

Además del profesorado, los estudiantes hicieron extensible este procedimiento de información a todo el personal de administración del centro. Asimismo, les gustaría que este personal conociera las ayudas disponibles para este alumnado, con el fin de que todo el personal pudiera facilitar el proceso de acogida y ahorrar procedimientos y gestiones burocráticas de excesiva complejidad.

Los estudiantes señalaron que esta no era suficiente ni adecuada la información que necesitaban a su llegada a la universidad. Pensaban que este primer contacto con la universidad, si no se desarrollaba con los adecuados procesos de transición y adaptación, podía conducir a un abandono de los estudios superiores. Para evitarlo, los estudiantes propusieron medidas como la creación de programas de recepción para estudiantes con discapacidad en los que se ofreciera toda la información necesaria sobre los recursos de los que disponía la universidad.

Como el curso que se hace para un alumno sin discapacidad, ¿no? que se hace una especie de curso donde se informa de todo, pues yo creo que para nosotros también sería importante hacerlo. Al principio que te dijeran, pues mira tienes este tipo de herramientas, puedes contactar con tal persona, tienes el Servicio de Atención al Estudiante con Discapacidad... (RSC8).

A esta propuesta, añadieron la de la implantación de servicios de orientación específicos para estudiantes con discapacidad en todas las facultades. La finalidad de este servicio sería poder contar con personas de referencia para proporcionarles toda la información necesaria, evitando desplazamientos a la oficina de apoyo a la discapacidad, ubicada en una zona céntrica de la ciudad⁴: “Recomendaría personas informadas de verdad en los campus, o en las facultades, que tú puedas acudir a ellas y que te echen un cable.” (RTE4).

¿Y Cuándo finalice mis estudios? servicios de orientación laboral

Del mismo modo que destacaban como fundamental el momento de llegada a la universidad, la incorporación al mundo laboral no recibió menos atención. Enfrentarse a la primera búsqueda de empleo y al comienzo del desarrollo profesional es una etapa inquietante para cualquier estudiante. En el caso de los estudiantes con discapacidad, la preocupación en este punto puede verse acrecentada.

Es que no es lo mismo adaptar un punto de estudio, que con ayuda del profesor se puede superar, a adaptar un puesto de trabajo y más si vas de prácticas. A lo mejor si vas para un trabajo por tiempo indefinido pues ya lo vas adaptando poco a poco, vas viendo las cosas que van mejor o van peor, pero una práctica de empresas a lo mejor dura seis meses para que un discapacitado esté trabajando al cien por cien. Pues lo interesante ya sería que hubiera una serie de adaptaciones para una vez que llegas allí a la empresa... (RS5).

Como solución, se propuso la creación de un servicio específico de orientación laboral en la universidad para facilitar la inserción de las personas con discapacidad en diferentes empresas.

Una actitud del profesorado abierta y proactiva

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta imprescindible hacer referencia a una de sus piezas clave: el docente. Uno de los principales aspectos que los estudiantes comentaban cuando se trataba el tema del profesorado era el de sus actitudes. Todos los participantes reclamaban un cambio en la actitud del profesorado, argumentando que, si ésta fuese más abierta y proactiva, siendo más receptivos ante el alumnado, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se vería beneficiado.

Los estudiantes comentaban cómo los profesores en muchos casos los trataban como un alumno más, sin tener en cuenta su situación y necesidades. Los participantes consideraban que esto era una falta de interés y preocupación por su presencia en el aula, lo que podía traducirse en desigualdad de oportunidades, pérdida de información, sobreesfuerzos por parte del alumno y desmotivación.

El tipo de profesor que más me gusta es el que desde el principio se te acerca y te pregunta, 'Si tienes algún problema, pues no dudas en contar conmigo, este es mi despacho...'. Sin embargo, hay otros que te ven y es que ni te dicen, ni se preocupan, ni nada. Te tratan como un alumno más y yo creo que no es así, tú no eres un alumno más, tienes necesidades que ellos se deberían dar cuenta. (RSC1).

Pero los estudiantes tampoco reclamaban un trato especial o de favor por parte del profesorado, sino simplemente demandaban la atención suficiente como para que pudieran estar en condiciones de igualdad con respecto al resto de compañeros. En menor medida, se encontraban actitudes de profesores que se preocupaban e interesaban por ellos y que valoraban su trabajo y esfuerzo, actitudes que motivaban a los estudiantes y les daban fuerzas para continuar estudiando.

En líneas generales, a este alumnado le gustaría un mayor compromiso, actitud abierta y flexibilidad por parte del profesor. Anhelaban sentirse como un estudiante más, pero con los apoyos que fueran necesarios.

Hacer de la docencia una práctica inclusiva

Continuando con el profesor, los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron también aspectos considerados por los estudiantes. Era precisamente en esta área donde los estudiantes identificaban un mayor número de barreras para su aprendizaje, puesto que los problemas derivados de la interacción con el docente o de los métodos de enseñanza empleados en el aula podían hacer que los estudiantes llegaran a abandonar una asignatura.

Una primera recomendación estaba relacionada con los proyectos docentes. Los estudiantes indicaban que era importante que se les tuviera en cuenta cuando diseñaban estos, pudiendo así incluir las adaptaciones necesarias desde un primer momento. Proponían que una asignatura se preparara para cualquier estudiante, independientemente de sus características individuales.

Quando se preparan los proyectos docentes, los sistemas de evaluación, los profesores no nos tienen en cuenta. A veces el 80% del contenido del proyecto es incompatible con nosotros. A lo mejor la solución sería elaborar un proyecto paralelo, que, cumpliendo con los objetivos docentes, incluya adaptaciones adicionales para las personas con discapacidad, o bien, adaptar el que hay para todos. (RTE1).

Las demandas de los estudiantes, referidas a los métodos didácticos, generalmente, no se relacionaban directamente con la condición de personas con discapacidad, sino que expusieron propuestas de las que cualquier otro alumno podría beneficiarse. Se demandaba un aumento de la participación en las clases como medio para lograr mayor atención e implicación. Junto a esto, los estudiantes reclamaban que los docentes diseñaran y desarrollaran clases más prácticas que les permitieran aplicar los contenidos más que simplemente conocerlos. De acuerdo con los participantes en este estudio, la clase ideal era aquella caracterizada por ser dinámica e interactiva, dirigida por un docente cercano que fuera capaz de realizar explicaciones claras y de motivar al alumnado.

De otro lado, los estudiantes indicaban la necesidad de un trato más personalizado, una mejora de la relación profesor-alumno. Además, atribuyeron al docente una serie de funciones socializadoras que iban más allá de su propia relación con el alumno. Se referían así a una implicación del profesor en las relaciones entre el alumno y el resto de compañeros, fomentando la inclusión y la cohesión entre los estudiantes a través de metodologías participativas y dinámicas que favorecieran la socialización.

Las tecnologías en el repertorio docente

Otro de los aspectos que destacaban los estudiantes residía en el uso de las tecnologías en el aula. La aplicación de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje podía ser una práctica muy positiva en la inclusión de los alumnos con discapacidad en la universidad. En este sentido, RSP1 resaltaba el papel que jugaba la tecnología:

Yo creo que habría que aprovechar las tecnologías que hay hoy en día... No sólo para personas con discapacidad sino también para otros colectivos, gente con hijos o gente que trabaja... Pero para eso tienes que primar que esa formación sea compatible con un trabajo o compatible con unos hijos o compatible con una discapacidad, porque parece que la universidad está diseñada para los chavales de diecinueve o veinte mantenidos por sus padres. (RSP1).

Además, los participantes recomendaban como idóneo el uso de la pizarra digital o el uso de monitores en las mesas que presentaran la información del proyector del docente, haciendo más accesible la información.

Otro de los recursos tecnológicos identificados como gran ayuda por los estudiantes fue la plataforma de enseñanza virtual de la universidad. Sin embargo, muchos estudiantes señalaron que en numerosas ocasiones el profesorado no hacía uso de la misma, o no se preocupaba de aprender la forma de utilizarla y sacarle partido, lo que podía suponer una gran barrera para que los estudiantes con discapacidad pudieran superar la asignatura.

Un profesorado informado y formado

Finalmente, los universitarios señalaron la formación del profesorado como solución a muchas de las barreras presentadas anteriormente. Según los estudiantes, una formación en materia de discapacidades, ayudaría a que el profesorado conociera los distintos tipos de discapacidad y sus correspondientes respuestas educativas.

De manera más general, aunque no menos importante, destacaban la función de sensibilización que debería tener esta formación. Por tanto, un objetivo de la formación en discapacidad debería ser el de sensibilizar al profesorado para incidir en una mejora de su actitud hacia la discapacidad, además de concienciarlo acerca de la presencia de alumnado con discapacidad en el aula: “Se debería concienciar al profesorado un poquito, darles algún curso para tratar a las personas con discapacidad, que no es muy complicado, pero sí es cierto que necesitamos un poquito de más atención.” (RSP4).

Los participantes en esta investigación coincidieron en señalar que el apoyo que recibían los docentes sobre cómo dar respuesta a la diversidad, por parte de la Universidad, no era suficiente. Comentaban, por ejemplo, cómo en muchas ocasiones el profesorado se tenía que enfrentar por primera vez a dar respuesta en su aula a estudiantes con discapacidad, y sin embargo, la información que recibían por parte de la institución era mínima, y sin que se especificara en la misma cómo dar respuesta a las necesidades especiales del alumnado.

Por ello, las propuestas de mejora que se han descrito anteriormente, las realizó el alumnado con discapacidad debido a las carencias que existían en este ámbito. Concretamente, y respecto a la formación, se enfatizó que el profesorado no estaba ni informado ni formado: “No están formados en ese sentido porque tú llegas y no saben qué hacer. Dices ‘mira yo tengo esta discapacidad y necesito estas adaptaciones’ y te dicen ‘bueno y eso cómo lo hago’, y muchas veces he tenido que ser yo el que ha tenido que decir cómo tienen que adaptar mis cosas.” (RSP9).

Sin embargo, algunos estudiantes no creían que existiera una falta de formación sino más bien una falta de costumbre, pues partían de la idea de que el profesorado sí estaba formado en temas didácticos y era capaz de explicar una parte concreta del contenido de manera diferente. Creían que lo que ocurría, era que a veces, por no ser habitual esta forma de enseñar, no se convertía en pauta, y con el tiempo se volvía a patrones de explicación tradicionales.

En otras ocasiones, más que una debilidad en la formación del profesorado, como ya se ha comentado en otro apartado, se resaltó que el problema estaba en la ausencia de una actitud positiva hacia la discapacidad. Es decir, planteaban que era complicado que el profesorado estuviera formado para atender a la diversidad porque previamente era preciso que empatizara con su alumnado y, en algunos casos, no era así.

Conclusiones y discusión

En este artículo se han recogido algunas propuestas de mejora que los estudiantes con discapacidad realizan para hacer de la universidad una institución más inclusiva. A diferencia de otras investigaciones que se centran en señalar las barreras que se identifican en el entorno universitario para las personas con discapacidad, en este trabajo se ofrecen planteamientos para la mejora o eliminación de estos obstáculos (BEAUCHAMP-PRYOR, 2012; LIASIDOU, 2014).

En primer lugar, los estudiantes aludían a la accesibilidad de los espacios universitarios y a la eliminación de barreras arquitectónicas y de comunicación. El diseño de una universidad para todos, basado en el diseño universal conllevaría una serie de beneficios no sólo para los estudiantes con discapacidad, sino para todo el alumnado, como también indicaban Pliner y Johnson (2004).

Por otro lado, en este trabajo se ha puesto de manifiesto la importancia de mejorar los procesos de acceso a la información. En este sentido, en el momento en el que comienzan los estudios es especialmente necesario recibir información suficiente y adecuada, puesto que es un momento en el que existe un alto riesgo de abandono. Por ello, sería conveniente tener en cuenta la recomendación de atender a los procesos de transición de los estudiantes con discapacidad (STRNADOVÁ *et al.*, 2015), pudiendo establecer, por parte de las universidades, jornadas iniciales informativas, acciones tutoriales o contar con el trabajo de personas o grupos de referencia en relación a la discapacidad en las diferentes facultades. Del mismo modo, los estudiantes indicaban la necesidad de contar con servicios de orientación laboral en los que encontrar una ayuda una vez finalicen sus estudios.

Otro aspecto considerado como fundamental por el alumnado con discapacidad, como también indicaban Jacklin *et al.* (2007), fue el de la actitud del profesorado. Los estudiantes ponían de manifiesto la necesidad de una actitud positiva por parte de los docentes, que permitiera el establecimiento de relaciones de confianza y que se caracterizara por la empatía. Este, por tanto, es otro de los aspectos que repercutirá de manera positiva en todo el alumnado. Aunque en muchos estudios se ha puesto de manifiesto que el profesorado muestra actitudes negativas hacia la discapacidad, también existen evidencias de docentes españoles que presentan actitudes favorables y se implican personalmente en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (MARTÍNEZ, 2010).

Otra propuesta de mejora se refería a las metodologías de enseñanza, destacando recomendaciones como hacer las clases más participativas y activas, adoptando modelos de enseñanza que incluyan a todos los estudiantes. Está ampliamente demostrado la importancia que tiene la metodología docente que se usa en el aula sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (BAIN, 2004). En relación al desarrollo del currículum para la diversidad, como indica Shaw (2009), se ha comprobado que aquellos cambios que se introducen para los estudiantes universitarios con discapacidad también benefician a todo el alumnado (POWNEY, 2002). En este sentido, es recomendable, a partir de la investigación sobre experiencias de los estudiantes con discapacidad, el uso de los principios del diseño universal para crear métodos y prácticas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de cualquier alumno, independientemente de sus características personales (WATCHORN *et al.*, 2013). Las voces de estos participantes han coincidido con las principales investigaciones que avalan la aplicación del DUA en Educación Superior (DAVIES *et al.*, 2013; WAITOLLER; THORIUS, 2016). Todos los estudiantes con y sin discapacidad tienen el derecho a recibir una educación adecuada y ajustada a sus necesidades. No se trata de hacer favores a grupos minoritarios, sino de justicia y respeto por las diferentes formas de expresión, representación e implicación de cada individuo que decide cursar una carrera universitaria.

En lo que se refiere a las nuevas tecnologías, al igual que en este estudio, en otros trabajos previos se hace hincapié en estas como una herramienta esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (LERSILP, 2016). En este sentido, el uso de la tecnología como medio para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad se presenta como imprescindible.

Por último, los participantes señalaban la necesidad de formación del profesorado para atender adecuadamente a sus necesidades. Aunque en numerosas ocasiones el profesorado muestra cierta sensibilidad hacia la discapacidad y una buena predisposición para atender a las necesidades de los estudiantes, también presenta una falta de formación en discapacidad. Esto puede ser causa de dificultades en la relación con este alumnado en el aula (MARTÍNEZ, 2010). Estas conclusiones coinciden con los trabajos de Garabal-Barbeira (2015), Hadjikakou y Hartas (2008) y Sánchez Palomino (2009) al encontrar que existe un gran desconocimiento hacia la discapacidad y que el profesorado debería formarse para darle una respuesta inclusiva y de calidad. Además, este tipo de formación mejoraría notablemente las actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad, incrementaría su conocimiento (DURÁN; GINÉ, 2012; SRIVASTAVA *et al.*, 2015), ayudaría a la comprensión de estos estudiantes y sus familias e influiría en la motivación para continuar formándose en esta temática (GELFER *et al.*, 2015). Por todos estos beneficios, es imperante que las universidades diseñen y desarrollen programas formativos para su profesorado en materia de atención al alumnado con discapacidad.

En definitiva, reconocer la existencia de estas necesidades, así como tener en cuenta todas estas propuestas, podría contribuir al desafío de diseñar y poner en prácticas de políticas y programas que contribuyan a construir una universidad más inclusiva y pensada para todos.

Limitaciones e investigaciones futuras

Una posible limitación de este estudio puede encontrarse en la muestra. El acceso a la misma fue un proceso lento y que duró un curso escolar completo. La Ley de protección de datos no permitía que el equipo de investigación accediera directamente a ésta. Fue el Servicio de Atención al Alumnado con Discapacidad de la Universidad quién intermedió y se puso en contacto con los estudiantes. En este primer momento solo estaban interesadas en participar alrededor de 20 personas. Por ello, tuvimos que pensar en otras estrategias, como la presentación del proyecto en diferentes campus o la técnica de la bola de nieve. En cualquier caso, nos hubiera gustado que hubieran participado más estudiantes.

Otra limitación del estudio es que los datos se refieren a una única universidad. Sería interesante conocer qué está sucediendo en otras universidades desde la perspectiva del alumnado con discapacidad. Asimismo, otras voces podían ser oídas, como profesorado y personal de Administración y Servicios. Sería recomendable, por tanto, que en el futuro otros estudios abordaran esta temática, realizando un análisis desde distintas voces o con distintos informantes (no solo alumnado con discapacidad), utilizando otros instrumentos de recogida de datos (por ejemplo, con observación in situ de los espacios e infraestructuras) y de manera más específica y con un análisis más minucioso en cada una de las facultades de los diferentes campus de la Universidad.

Por otro lado, aunque sería interesante poder realizar un análisis de barreras y ayudas según el tipo de discapacidad, no contamos con una muestra suficientemente significativa en este estudio para ello. Estudios futuros podrían contemplar esta posibilidad y seguir profundizando en el análisis que realizamos, teniendo en cuenta este criterio.

Notas

1. El estudiante colaborador es un compañero del mismo grupo que el estudiante con discapacidad que le ofrece un acompañamiento en el día a día, le ayuda en el estudio de las materias y en la vida en el campus y le facilita la toma de apuntes a través de libretas autocopiativas, cuando así lo requiere.
2. Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes en esta investigación hemos utilizado abreviaturas que los identifican. Así, RSC se refiere a Ciencias de la Salud, RSE a Ciencias Sociales y Jurídicas, RSP a Ciencias Sociales (Educación), RTE a Ingeniería y Tecnología y Ciencias Experimentales y RH a Humanidades. Cada una de estas abreviaturas va acompañada de un número que identifica a cada uno de los participantes.
3. Debido a la aplicación de la Ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 15/1999) el profesorado no podía conocer qué estudiantes con discapacidad estaban matriculados en las asignaturas que impartían. Solo se realizaba esta comunicación en el caso de que el estudiante con discapacidad autorizara a la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad a que informara al profesorado o de que él mismo fuera quién se lo comunicara.
4. La Universidad de este estudio se caracteriza por contar con diversos campus ubicados en varias zonas urbanas y alejadas entre sí de la ciudad.

Referencias

- BAIN, K. **What the best college teacher do**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.
- BEAUCHAMP-PRYOR, K. From absent to active voices: Securing disability equality within higher education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 16, p. 283-295, 2012. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.489120>
- BEN-NAIM, S. *et al.* Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. **European Journal of Special Needs Education**, v. 32, n. 1, p. 18-34, 2017. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254973>
- CANDIDO, C. E.; BIZELLI, J. L.; PEREIRA, L. Organizações de Ensino Superior: Inclusão e ambiente de trabalho. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 138, p. 99-115, 2017. <https://10.1590/es0101-73302017151511>
- COLLINS, A.; AZMAT, F.; RENTSCHLER, R. 'Bringing everyone on the same journey': Revisiting inclusion in higher education. **Studies in Higher Education**, p. 1475-1487, 2018. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- DAVIES, P. L., SCHELLY, C. L.; SPOONER, C. L. Measuring the effectiveness of universal design for learning intervention in postsecondary education. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 26, n. 3, p. 195-220, 2013. Disponible en: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>>. Acceso en: 2 jun. 2019.
- DEBRAND, C. C.; SALZBERG, C. L. A validated curriculum to provide training to faculty regarding students with disabilities in higher education. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 18, n. 1, p. 49-62, 2005. Disponible en: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ846380>>. Acceso en: 17 oct. 2017.
- DENHART, H. Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. **Journal of Learning Disabilities**, v. 41, n.6, p. 483-497, 2008. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- DÍAZ VELÁZQUEZ, E. **Inclusión del alumnado con discapacidad en la educación superior e impacto**

en su inserción laboral. I Congreso Internacional de Discapacidad y Universidad, Madrid, España, 2012.

DOTRAS, P.; LLINARES, M.; LÓPEZ, P. **Propuesta de formación al profesorado en el contexto de la universidad inclusiva.** V Congreso Internacional de Psicología y Educación, Oviedo, España, 2008.

DOUGHTY, H.; ALLAN, J. Social capital and the evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges. **Journal of Further and Higher Education**, v. 32, n. 3, p. 275-284, 2008. <https://doi.org/10.1080/03098770802220454>

DURÁN, D.; GINÉ, C. La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. **Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas**, n. 41, p. 31-44, 2012. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089637>>. Acceso en: 8 ago. 2018.

FUNDACIÓN UNIVERSIA. **Universidad y Discapacidad. IV estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.** Madrid: Fundación Universia, 2018. Disponible en: <https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2019/05/IVEstudio_UniversidadyDiscapacidad_ACC.pdf>. Acceso en: 3 jun. 2019.

FULLER, M.; BRADLEY, A.; HEALEY, M. Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. **Disability & Society**, v. 19, p. 455-468, 2004. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>

GARABAL-BARBEIRA, J. Universidad y diversidad funcional: Aproximación a la inclusión en el ámbito universitario. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 8, p. 33-37, 2015. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.08.218>

GELFER, J. I.; KRASCH, D. J.; O'HARA, K. S. An alternative graduate teacher inclusive preparation programme in early childhood education: A collaboration model. **Early Child Development and Care**, v. 185, n. 3, p. 427-437, 2015. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.931844>

GOODLEY, D. *et al.* **Researching life stories: Method, theory and analyses in a biographical age.** London: Routledge, 2004.

GRADEL, K.; EDSON, A. J. Cooperative learning: Smart pedagogy and tools for online and hybrid courses. **Journal of Educational Technology Systems**, v. 39, n. 2, p. 193-212, 2010. <https://doi.org/10.2190/ET.39.2.i>

GUASCH, D. **Guía de actividades docentes para la formación en integración e igualdad de oportunidades por razón de discapacidad en las enseñanzas técnicas.** Cátedra de Accesibilidad de la UPC, Barcelona, España, 2010. Disponible en: <<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/10245/Guia%20Actividades%20IO.pdf>>. Acceso en: 24 mar. 2018.

HADJIKAKOU, K.; HARTAS, D. Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. **Higher Education**, v. 55, n. 1, p. 103-119, 2008. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9070-8>

HEALEY, M. *et al.* **Issues in providing learning support for disabled students undertaking fieldwork and related activities.** Gloucestershire: Geography Discipline Network (GDN), 2001.

JACKLIN, A. *et al.* **Improving the experiences of disabled students in higher education.** York: The Higher Education Academy, 2007.

JÄRKESTIG-BERGGREN, U. *et al.* Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – A comparative institutional analysis. **Disability & Society**, v. 31, n. 3, p. 339-356, 2016. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>

LANGØREN, E; MAGNUS, E. 'We are just ordinary people working hard to reach our goals!' Disabled students' participation in Norwegian higher education. **Disability & Society**, v. 33, n. 4, p. 598-617, 2018. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>

LERSILP, T. Assistive technology and educational services for undergraduate students with disabilities at universities in the Northern Thailand. **Procedia Environmental Sciences**, v. 36, p. 61-64, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2016.09.012>

LIASIDOU, A. Critical disability studies and socially just change in higher education. **British Journal of Special Education**, v. 41, n. 2, p. 120-135, 2014. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>

LIPKA, O.; FORKOSH BARUCH, A.; MEER, Y. Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: Student and instructor perceptions. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 2, p. 142-157, 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>

LOURENS, H.; SWARTZ, L. 'Every now and then you slip up and then you are in trouble': The responsibility on students with visual impairments to access reasonable accommodations in South Africa, **International Journal of Disability, Development and Education**, p. 1-16, 2019. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1587152>

MARÍN-DÍAZ, V.; SAMPEDRO-REQUENA, B. E.; FIGUEROA FLORES, J. F. Questioning inclusive environments in the academic use of the web 2.0 tools. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 143, p. 399-416, 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018164908>

MARTÍNEZ, M. A. **Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos**. 2010. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Burgos, 2010. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10259/140>>. Acceso en: 4 jun. 2019.

MARTINS, M. H.; BORGES, M. L.; GONÇALVES, T. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese University. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 5, p. 527-542, 2018. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis**, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

MILIC BABIC, M.; DOWLING, M. Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. **Disability & Society**, v. 30, n. 4, p. 614-629, 2015. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>

MISISCHIA, B. S. Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad. **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, v. 8, n. 1, p. 25-33, 2014. Disponible en: <<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1305>>. Acceso en: 3 abr. 2017.

MOLINER, O. *et al.* Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. **International Journal of Inclusive Education**, v. 15, n. 5, p. 557-572, 2011. <https://doi.org/10.1080/13603110903165158>

MORIÑA, A. **Formación del profesorado para una educación inclusiva en la Universidad**, Madrid: Síntesis, 2018.

- MORIÑA, A. *et al.* El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? **Revista de Docencia Universitaria**, v. 11, n. 3, p. 423-442, 2013. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>
- MORIÑA, A.; MOLINA, V. M. La universidad a análisis: Las voces del alumnado con discapacidad. **Revista de Enseñanza Universitaria**, n. 37, p. 23-35, 2011. Disponible en: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/11813>>. Acceso en: 2 jun. 2019.
- MORIÑA, A.; SANDOVAL, M.; CARNERERO, F. Higher education inclusivity: When the disability enriches the university. **Higher Education, Research & Development**, 2020. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- NORRIS, M.; HAMMOND, J; WILLIAMS, A.; WALKER, S. Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: A qualitative study. **BMC Medical Education**, v. 20, n. 2, p. 1-11, 2020. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1913-3>
- PLINER, S. M.; JOHNSON, J. R. Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. **Equity and Excellence in Education**, v. 37, n. 2, p. 105-113, 2004. <https://doi.org/10.1080/10665680490453913>
- POWNEY, J. (ed). **Successful student diversity**. Case studies of practice in learning and teaching and widening participation, Bristol: Higher Education Funding Council for England, 2002.
- RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.
- ROSE, D. H. *et al.* Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 19, n. 2, p. 135-151, 2006. Disponible en: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ844630>>. Acceso en: 18 oct. 2017.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. **Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería**. Almería: Universidad de Almería, 2009.
- SEALE, J. From the voice of a ‘socratic gadfly’: A call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education. **European Journal of Special Needs Education**, v. 32, n. 1, p. 153-169, 2017. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254967>
- SEALE, J. *et al.* Not the right kind of ‘digital capital’? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions. **Computers y Education**, v. 82, p. 118-128, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.007>
- SHAW, J. The diversity paradox: Does student diversity enhance or challenge excellence? **Journal of Further and Higher Education**, v. 33, n. 4, p. 321-331, 2009. <https://doi.org/10.1080/03098770903266018>
- SLEE, R. Diversity as risk in an age of exclusion. **The International Journal of Diversity in Education**, v. 16, n. 3, p. 45-58, 2016. Disponible en: <<http://ijde.cgpublisher.com/product/pub.244/prod.112>>. Acceso en: 13 mar. 2018.
- SRIVASTAVA, M.; DE BOER, A. A.; PIJL, S. J. Know how to teach me... Evaluating the effects of an in-service training program for regular school teachers toward inclusive education. **International Journal of School y Educational Psychology**, v. 3, n. 4, p. 219-230, 2015. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1064841>

STES, A.; VAN PETEGEM, P. Impacto de la formación del profesorado universitario. **Educar**, v. 51, n. 1, p. 13-36, 2015. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.642>

STRNADOVÁ, I; HÁJKOVÁ, V.; KVĚTOŇOVÁ, L. Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level—a reality or a distant dream? **International Journal of Inclusive Education**, v. 19, n. 10, p. 1080-1095, 2015. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>

SIMPSON, A. The teachability project: Creating an accessible curriculum for students with disabilities. **Planet**, v. 6, n. 1, p. 13-15, 2002. <https://doi.org/10.11120/plan.2002.00060013>

THOMAS, L. Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. In: Shah M.; Bennett A.; Southgate E. (eds.). **Widening Higher Education Participation. A Global Perspective**, p. 135-159. Oxford, UK: Elsevier, 2016. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100213-1.00009-3>

VLACHOU, A.; PAPANANOU, I. Experiencies and perspectives of Greek higher education students with disabilities. **Educational Research**, v. 60, n. 11, p. 1-16, 2018. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752>

WATCHORN, V. *et al.* Strategies and effectiveness of teaching universal design in a cross-faculty setting. **Teaching in Higher Education**, v. 18, n.5, p. 477-490, 2013. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752730>

WAITOLLER, F. R.; THORIUS, K. A. K. Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. **Harvard Educational Review**, v. 86, n. 3, p. 366-389, 2016. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.366>

YSSEL, N.; PAK, N.; BEILKE, J. A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 63, n. 3, p. 384-394, 2016. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232>

Sobre los Autores

ANABEL MORIÑA es Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Pedagogía) y doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Es profesora de la universidad de Sevilla (España). Sus líneas de investigación abarcan a educación inclusiva, la formación permanente del profesorado, la discapacidad y la enseñanza superior, y la pedagogía inclusiva.

RAFAEL CARBALLO es Licenciado en Pedagogía y Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla. Es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (España). Sus líneas de investigación se centran en la educación inclusiva en la enseñanza superior, los estudiantes universitarios con discapacidad, la formación del profesorado universitario y el Diseño Universal de Aprendizaje.

Recibido: 27 Nov 2018

Aceptado: 23 Ene 2020