

Alumnado con diversidad funcional en la universidad: necesidades y dificultades

M^a Emma Mayo Pais¹

Recibido: Enero 2021 / Evaluado: Abril 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. Introducción. La presente investigación se plantea con el objetivo de conocer cuáles son las necesidades y dificultades que presentan los estudiantes con diversidad funcional en la universidad. Método. Se utilizó un cuestionario para la recopilación de datos. Participaron 73 estudiantes con diversidad funcional, que cursan sus estudios en una universidad pública española. Resultados. Los resultados obtenidos indican que este colectivo presenta dificultades para seguir las explicaciones del profesorado, realizar las prácticas y/o los exámenes. Asimismo, un porcentaje importante considera que el profesorado tendría que recibir formación para saber cómo atender a la diversidad y que las medidas educativas puestas en marcha por la institución no responden a sus necesidades. Conclusión. Como conclusión podemos afirmar que se hace necesaria la eliminación de barreras arquitectónicas e instaurar programas de formación docente para mejorar la atención a la diversidad, pues no hacerlo contribuirá a generar barreras que impiden la inclusión, al no garantizar la igualdad de oportunidades.

Palabras clave: universidad; integración; igualdad de oportunidades; estudios universitarios

[en] Students with functional diversity at the university: needs and difficulties

Abstract. Introduction. The aim of this research is to find out what are the needs and difficulties that students with functional diversity present at the university. Method. A questionnaire was used for data collection. Seventy-three students with functional diversity who are studying at a Spanish public university participated. Results. The results obtained indicate that this group presents difficulties in following the explanations of the professors, doing the practicals and/or exams. Likewise, a significant percentage considers that the teaching staff should receive training to know how to deal with diversity and that the educational measures implemented by the institution do not respond to their needs. Conclusion. In conclusion, we can affirm that it is necessary to eliminate architectural barriers and establish teacher training programs to improve attention to diversity, since not doing so will contribute to generating barriers that prevent inclusion, by not guaranteeing equal opportunities.

Keywords: university; integration; equal opportunity; university studies.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumento. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Dificultades que se presentan en el aula. 3.2. Necesidades y recursos técnicos y humanos en el aula. 3.3. Formación docente. 3.4 Servicios especializados en la universidad. 4. Discusión y conclusiones. 5. Limitaciones del estudio. 6. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Mayo, M. E. (2022). Alumnado con diversidad funcional en la universidad: necesidades y dificultades. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 141-151

1. Introducción

El derecho a la educación es un derecho fundamental, reconocido internacionalmente para todas las personas, que en España se encuentra regulado en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978. Existen, además, diferentes marcos legislativos para dar soporte a la educación del colectivo de los estudiantes con diversidad funcional (discapacidad). Cabe destacar, por sus implicaciones, el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre), que recoge un total de 17 artículos con referencias a diferentes derechos y deberes de este colectivo, desde los principios básicos [derecho a la no discriminación (artículo 4); derecho de participación (artículos 38.3.c, 38.5, 62.5 y 64.4), derecho a la representación (artículos 35.5 y 36.f) y derecho de acceso y admisión (artículo 15)]

¹ Universidade de Santiago de Compostela (USC). (España)
E-mail: emma.mayo@usc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0012-4858>

hasta medidas más concretas [tutorías (artículo 22), prácticas académicas (artículo 24.4), movilidad (artículo 18), pruebas de evaluación (artículo 26), comunicación y revisión de calificaciones (artículos 29.2 y 30.2)] o la creación de servicios de atención al estudiante [artículos 65, apartado 5-8 y 66.4].

Según se indica en este documento, corresponde a las universidades establecer los recursos y adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad ejerzan todos los derechos en igualdad de condiciones que el resto del alumnado, sin que ello suponga la disminución del nivel académico exigido (artículo 12.b). Lo dispuesto en este artículo 12.b tiene importantes implicaciones, pues de él se desprende la idea de que para garantizar la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional no basta solo con permitir el acceso sino que, además, se deben promover acciones y planes para garantizar la igualdad de oportunidades (Castellana & Sala, 2005) y conseguir la permanencia de este alumnado en la universidad (Moriña et al., 2020).

La inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad es una obligación de todas las instituciones de enseñanza, incluidas las universitarias, donde a lo largo de los últimos años ha aumentado de forma significativa la matrícula de estudiantes con diversidad funcional (Fundación Universia, 2019; Seale et al., 2014; Vlachou & Papananou, 2018). No obstante, pese a lo positivo de dicho incremento, existen algunos estudios que concluyen que la universidad no está lo suficientemente preparada para incluir a este alumnado (Milic Babic & Dowling, 2015; Moriña et al., 2013) que, además de a sus estudios, debe hacer frente a diferentes barreras físicas/arquitectónicas (Mainardi-Remis, 2018; Moriña et al., 2020; Otondo Briceño, 2018), así como a la falta de formación del profesorado en materia de discapacidad (Castellana & Sala, García-Cano et al., 2017; Mayo, 2012; Reduello et al., 2014; Rodríguez-Marín & Álvarez-Arregui, 2015; Sánchez-Palomino, 2009). No cabe duda de que estas barreras a la inclusión requieren respuestas desde la propia universidad, pues la existencia de las mismas dificulta a estos estudiantes obtener una educación de calidad relegándoles, en ocasiones, a estados de dependencia (Hersh, 2016). Por tanto, la inclusión real y efectiva en los estudios superiores de este colectivo pasa por asumir el paradigma de *diseño para todos*, con el fin de que todos los edificios, servicios e instalaciones sean plenamente accesibles para todo el alumnado y por la puesta en marcha de programas de formación docente en los que se dé a conocer el paradigma del diseño universal para el aprendizaje (DUA), cuya aplicación beneficia a todos los estudiantes contando, además, con numerosas ventajas a la hora de proporcionar las mismas oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales (Díez Vilorio & Sánchez Fuentes, 2015).

Ser los principales destinatarios de la educación inclusiva convierte al alumnado que presenta diversidad funcional en la mejor fuente de información para llegar a comprender cuáles son, realmente, sus necesidades (Cotán, 2015; Moriña et al., 2013). Por este motivo, la presente investigación se plantea con el objetivo principal de conocer cuáles son las necesidades y dificultades que se encuentran los estudiantes con diversidad funcional en una universidad pública española perteneciente al Sistema Universitario de Galicia (SUG).

2. Método

2.1. Participantes

La presente investigación se llevó a cabo en una universidad pública española perteneciente al Sistema Universitario de Galicia (SUG) en la que la matrícula de estudiantes con diversidad funcional ha experimentado un extraordinario aumento en los últimos años, pasando de 17 alumnos con diversidad funcional matriculados en el curso académico 2005/2006 a un total de 223 en el curso 2018/2019.

Participaron en la investigación 73 de los 223 estudiantes con diversidad funcional matriculados en la universidad en el curso académico 2018/2019. De ellos, 36 eran mujeres (49.3%) y 37 hombres (50.7%). La media de edad fue de 25.49 años ($DT = 6.51$), con un rango que oscilaba entre los 18 y los 44 años. Dada la importancia de abarcar a la totalidad de la población objeto de estudio, no se realizó proceso alguno de muestreo ni representatividad de la muestra, lo que ha permitido operar sobre una muestra participada o aceptante productora de datos (Fox, 1981) que representa el 32.73% de la población objeto de estudio ($IC\ 90\% \pm 8$).

2.2. Instrumentos

El método de recogida de información seleccionado ha sido la encuesta, utilizando un cuestionario como instrumento para la recopilación de datos (Bernal, 2018). Dicho cuestionario consta de un total de 27 ítems y se encuentra dividido en tres partes (Tabla 1):

- I parte. Datos sociodemográficos básicos. Constituida por un total de 8 ítems a través de los que se recoge información sobre: edad, género, titulación, curso realizado en la actualidad, año en el que se matriculó por primera vez, facultad, tipo de discapacidad y grado de discapacidad.
- II parte. Necesidades y dificultades de los estudiantes con diversidad funcional en las aulas universitarias. Cuestionario específico elaborado por Castellana y Sala (2005) que consta de un total de 8 ítems dirigidos a conocer las necesidades y dificultades que se encuentran los estudiantes con diversidad funcional en las

- aulas universitarias, los recursos que utilizan y/o los recursos que les faltan para poder seguir sus estudios, entre otros. Se trata de un cuestionario semiestructurado, con preguntas abiertas y cerradas.
- III parte. Ideas. Cuestionario conformado por un total de 11 ítems pertenecientes al Cuestionario para estudiantes con discapacidad (Sánchez-Palomino, 2009). Los ítems seleccionados hacen referencia a las ideas que tienen los estudiantes con diversidad funcional sobre: la propia diversidad funcional; los compañeros y compañeras de clase; el profesorado y el proceso de evaluación y sobre la Universidad como institución. Esta parte del cuestionario presenta una estructura tipo escala Likert y cuenta con un total de cinco alternativas de respuesta (1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Indiferente/Neutro; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo).

Tabla 1. Ítems que Conforman el Cuestionario

I PARTE. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS BÁSICOS	
Ítem 1	Edad
Ítem 2	Género (Hombre/Mujer)
Ítem 3	Titulación/Carrera que cursa
Ítem 4	Curso realizado en la actualidad
Ítem 5	Año en el que se matriculó por primera vez
Ítem 6	Facultad
Ítem 7	Tipo de discapacidad
Ítem 8	Grado de discapacidad
II PARTE. NECESIDADES Y DIFICULTADES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS	
Ítem 9	¿Tienes, o has tenido, dificultades para acceder al aula? (Nunca/Alguna vez/Muchas veces/Siempre). ¿Por qué?
Ítem 10	¿Tienes, o has tenido, dificultades para seguir las explicaciones del profesorado durante las clases? (Nunca/Alguna vez/Muchas veces/Siempre). ¿Por qué?
Ítem 11	¿Tienes, o has tenido, dificultades para realizar las prácticas? (Nunca/Alguna vez/Muchas veces/Siempre). ¿Por qué?
Ítem 12	¿Tienes, o has tenido, dificultades para realizar los exámenes? (Nunca/Alguna vez/Muchas veces/Siempre). ¿Por qué?
Ítem 13	¿Consideras que los profesores pueden ser de ayuda para la inclusión de los estudiantes con discapacidad? (No/Sí. ¿De qué forma?)
Ítem 14	¿Crees que el profesorado debería recibir alguna clase de formación para saber como atender a la diversidad dentro de las aulas? (Sí/No/No lo sé). ¿Por qué?
Ítem 15	¿Te has encontrado barreras arquitectónicas dentro de las aulas universitarias? (No/Sí. ¿De qué tipo?)
Ítem 16	¿Consideras que los compañeros de clase pueden ser de ayuda para la inclusión de los estudiantes con discapacidad? (No/Sí. ¿De qué forma?)
III PARTE. IDEAS SOBRE LA PROPIA DIVERSIDAD FUNCIONAL	
Ítem 17	Mi discapacidad ha supuesto un obstáculo para mis estudios en la Universidad (Ítem 4, Sánchez-Palomino, 2009)
Ítem 18	Nos cuesta más terminar una carrera en la Universidad que a nuestros compañeros/as (Ítem 7, Sánchez-Palomino, 2009)
SOBRE LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DE CLASE	
Ítem 19	Mis compañeros/as de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo (Ítem 17, Sánchez-Palomino, 2009)
Ítem 20	Mis compañeros/as de clase no son capaces de trabajar conmigo (Ítem 18, Sánchez-Palomino, 2009)
Ítem 21	Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros/as de clase (Ítem 21, Sánchez-Palomino, 2009)
SOBRE EL PROFESORADO Y LA EVALUACIÓN	
Ítem 22	Los profesores/as tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades (Ítem 11, Sánchez-Palomino, 2009)
Ítem 23	La evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la igualdad de oportunidades (Ítem 29, Sánchez-Palomino, 2009)
SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN	
Ítem 24	La Universidad debe poner los medios necesarios para que no seamos discriminados (Ítem 3, Sánchez-Palomino, 2009)
Ítem 25	Es importante fomentar actitudes favorables hacia nosotros/as (Ítem 14, Sánchez-Palomino, 2009)
Ítem 26	Las medidas educativas puestas en marcha por la Universidad responden a nuestras necesidades (Ítem 30, Sánchez-Palomino, 2009)
Ítem 27	Nuestra integración está asumida por la comunidad universitaria (Ítem 37, Sánchez-Palomino, 2009)

Fuente: Elaboración propia

2.3. Procedimiento

Para la recogida de datos se siguieron todos los cánones establecidos por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, por lo que el contacto con la población

objeto de estudio se realizó a través del servicio de atención a la diversidad de la universidad en la que se llevó a cabo la investigación, desde donde se envió un correo electrónico a los estudiantes que habían solicitado la exención de precios públicos para personas con discapacidad al realizar su matrícula en el curso 2018/2019. En este correo electrónico se informó sobre el propósito de la investigación, el carácter anónimo y voluntario de la participación y su necesaria colaboración para poder llevarla a cabo. El texto finalizaba solicitando a todos aquellos que estuviesen dispuestos a colaborar que contestasen indicando un domicilio al que hacerles llegar la documentación. Paralelamente, se entregaron en el servicio los cuestionarios y los correspondientes sobres de respuesta para que pudiesen remitir esta documentación, junto con una carta personalizada, a los domicilios particulares de aquellos estudiantes que confirmasen querer colaborar con la investigación, garantizando así que ninguna investigadora tuviese acceso a datos de tipo personal de los participantes. Se estableció un período de respuesta inicial de un mes. Transcurrido este plazo, desde el servicio se envió un nuevo correo electrónico en el que se recordaba a los estudiantes la importancia de su colaboración para la investigación, se volvía a solicitar la participación de todos aquellos que todavía no lo habían hecho y se agradecía la colaboración de los que ya habían participado.

2.4. Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables consideradas, incluyendo la media y la desviación típica para las variables cuantitativas y la frecuencia y porcentaje de sujetos en cada una de las categorías consideradas. Las relaciones entre variables fueron estimadas mediante el coeficiente Phi para variables nominales. Para analizar las diferencias entre grupos se aplicaron las pruebas χ^2 para variables categóricas y el análisis de varianza para variables cuantitativas si se cumplían los supuestos de independencia, normalidad y homogeneidad de varianza. Para llevar a cabo el procesamiento y análisis de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS 22.0 para Windows.

3. Resultados

Participaron en la investigación 73 estudiantes con diversidad funcional (discapacidad) de una universidad pública española perteneciente al sistema universitario de Galicia (SUG). Predominaron en la muestra las dificultades físicas/motoras (76.7%), seguidas de las visuales (11.0%), auditivas (6.8%) y psíquicas (5.5%). Un 50.7% de los estudiantes presentaba discapacidad moderada (Grado 3), un 35.6% discapacidad grave (Grado 4) y un 13.7% discapacidad muy grave (Grado 5), oscilando el grado de discapacidad en la muestra entre el 33 y el 93%.

El porcentaje de estudiantes que cursaba estudios de Grado (91.8%) fue significativamente superior al de alumnos que realizaba un Máster (6.8%) o un Doctorado (1.4%). En relación a las áreas de conocimiento en las que el alumnado cursaba sus estudios de Grado, cabe destacar que ninguno lo hacía en el área de Ciencias, es decir, ninguno estudiaba Biología, Biotecnología, Física, Matemáticas y/o Química, ni ninguno de los dobles grados ofertados en este área (Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia y Porcentaje por Área de Conocimiento y Tipo de Estudios

ESTUDIOS	ÁREA (titulación)	FRECUENCIA	PORCENTAJE
GRADO	Ciencias Jurídicas y Sociales (Periodismo, Magisterio, Educación Social, Economía, Relaciones Laborales, Administración y Dirección de Empresas, Geografía y Ciencia Política y de la Administración)	47	64.4
	Ciencias de la Salud (Psicología, Medicina, Enfermería y Farmacia)	17	23.3
	Artes y Humanidades (Historia del Arte)	2	2.7
	Ingeniería y Arquitectura (Ingeniería Química)	1	1.4
	TOTAL GRADO	67	91.8
MÁSTER		5	6.8
DOCTORADO		1	1.4
TOTAL		73	100.0

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al curso académico en el que se encontraban los estudiantes de Grado ($n = 67$; 91.8%), los datos fueron los siguientes: 19.2% cursaban primero; 17.8% segundo; un 30.1% estaba en tercero y el 24.7% se encontraba en cuarto de carrera.

Los resultados se han organizado en torno a cuatro temas: dificultades que se presentan en el aula; necesidades y recursos técnicos y humanos en el aula; formación docente y servicios especializados en la universidad.

3.1. Dificultades que se presentan en el aula

Se ha encontrado que este colectivo de estudiantes presenta diversas dificultades en las aulas universitarias, siendo las más frecuentes las dificultades para acceder al aula (63%) y las dificultades para realizar los exámenes (41.1%) (Tabla 3).

Tabla 3. Dificultades de los Estudiantes con Diversidad Funcional en el Aula

		Acceder al aula		Seguir las explicaciones del profesorado		Realizar las prácticas		Realizar los exámenes	
		f	%	f	%	f	%	f	%
No	Nunca	27	37.0	57	78.1	49	67.1	43	58.9
Sí	Alguna vez	46	63.0	14	19.2	22	30.1	27	37.0
	Muchas veces	0	0.0	2	2.7	2	2.7	3	4.1
	Total (Si)	46	63.0	16	21.9	24	32.8	30	41.1

Fuente: Elaboración propia

Dichas dificultades afectaron de forma diferente al alumnado, de manera que tener discapacidad visual se asociaba con presentar dificultades para seguir las explicaciones del profesorado [$\chi^2(1) = 22.580, p \leq .001$], para realizar las prácticas [$\chi^2(1) = 12.148, p \leq .001$] y para realizar los exámenes [$\chi^2(1) = 7.992, p \leq .01$]; la discapacidad auditiva se asociaba con presencia de dificultades para seguir las explicaciones del profesorado [$\chi^2(1) = 19.122, p \leq .001$] y para realizar las prácticas [$\chi^2(1) = 5.401, p \leq .05$] y tener discapacidad física se asociaba con dificultades para acceder al aula [$\chi^2(1) = 4.534, p \leq .05$] (Tabla 4).

Tabla 4. Dificultades que Presentan en el Aula por Tipo de Discapacidad

	De acceso al aula			χ^2	g.l.	phi
	n	Frecuencia				
		Sí	No			
Discapacidad física	56	39	17	4.534	1	.249*
Discapacidad psíquica	4	0	4	7.210	1	-.314**
Discapacidad visual	8	6	2	.514	1	.087
Discapacidad auditiva	5	1	4	4.261	1	-.242*
Para seguir las explicaciones del profesorado						
Discapacidad física	56	2	54	47.295	1	-.805***
Discapacidad psíquica	4	2	2	1.950	1	.163
Discapacidad visual	8	7	1	22.580	1	.556***
Discapacidad auditiva	5	5	0	19.122	1	.512***
Para realizar las prácticas						
Discapacidad física	56	13	43	10.174	1	-.373***
Discapacidad psíquica	4	0	4	2.073	1	-.169
Discapacidad visual	8	7	1	12.148	1	.408***
Discapacidad auditiva	5	4	1	5.401	1	.272*
Para realizar los exámenes						
Discapacidad física	56	19	37	5.103	1	-.64*
Discapacidad psíquica	4	0	4	2.952	1	-.201
Discapacidad visual	8	7	1	7.992	1	.331**
Discapacidad auditiva	5	4	1	3.356	1	.214

Fuente: Elaboración propia

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

La arquitectura de las clases constituye otra dificultad importante en el día a día de los estudiantes con diversidad funcional. Más de la mitad (72.6%) afirmó haberse encontrado barreras arquitectónicas dentro de las aulas universitarias, existiendo una gran variabilidad en las mismas en función del tipo de discapacidad. Así, la presencia de sillas no adaptadas afecta a los estudiantes con discapacidad física mientras que los problemas de sonoridad afectan, sobre todo, al alumnado con discapacidad auditiva. Por otro lado, la ausencia de carteles adaptados y/o los problemas de iluminación afectan, principalmente, al alumnado con discapacidad visual (Tabla 5).

Tabla 5. Barreras Arquitectónicas en las Aulas Universitarias y Discapacidad Afectada

	Sillas no adaptadas		χ^2	g.l.	phi	
	Porcentaje ⁽¹⁾	Frecuencia				
		Sí				No
Discapacidad física	53.4	39	17	25.420	1	.590***
Discapacidad psíquica		0	4	4.854	1	- .258*
Discapacidad visual		0	8	10.306	1	- .376**
Discapacidad auditiva		0	5	6.157	1	- .290**
Problemas de sonoridad						
Discapacidad física	6.8	0	56	17.682	1	- .492***
Discapacidad psíquica		0	4	.311	1	- .065
Discapacidad visual		2	6	4.639	1	.252*
Discapacidad auditiva		3	2	23.767	1	.571***
Problemas de iluminación						
Discapacidad física	15.1	0	56	42.664	1	- .764***
Discapacidad psíquica		0	4	.751	1	- .101
Discapacidad visual		7	1	36.831	1	.710***
Discapacidad auditiva		4	1	17.683	1	.492***
Desorden en el aula						
Discapacidad física	61.6	38	18	3.926	1	.232*
Discapacidad psíquica		0	4	6.801	1	- .305**
Discapacidad visual		7	1	2.540	1	.187
Discapacidad auditiva		0	5	8.627	1	- .344**
Ausencia de carteles adaptados						
Discapacidad física	9.6	0	56	25.504	1	- .591***
Discapacidad psíquica		0	4	.449	1	- .078
Discapacidad visual		6	2	44.341	1	.779***
Discapacidad auditiva		1	4	.671	1	.096

Fuente: Elaboración propia

*p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001

(1) Nota. Téngase en cuenta que el porcentaje no suma el 100% porque un mismo alumno/a puede encontrarse con diferentes barreras arquitectónicas.

Los estudiantes también informaron de otras barreras a las que tuvieron que hacer frente en su día a día dentro de las aulas como, por ejemplo, la falta de rampas para acceder a las tarimas de los encerados (27.4%); accesos no adaptados (19.2%); mesas y sillas ancladas al suelo/inmóviles (6.9%); puertas con escalones y/o muy poco espacio entre los asientos (4.1%) y/o baños demasiado lejos de las aulas (1.4%).

En cuanto a las ideas que presentan en relación a su propia discapacidad, un 31.5% está de acuerdo, o totalmente de acuerdo, con que les cuesta más terminar una carrera que a los demás compañeros y compañeras, y un 5.4% considera que su discapacidad ha supuesto un obstáculo para sus estudios en la universidad.

3.2. Necesidades y recursos técnicos y humanos en el aula

Las necesidades que presenta cada tipo de discapacidad determinan que exista una gran variabilidad en cuanto a los recursos técnicos y/o humanos utilizados por el alumnado con diversidad funcional para poder seguir las explicaciones del profesorado (Tabla 6). No obstante, con independencia de la discapacidad que les afecte, los compañeros y compañeras de clase son un recurso humano utilizado por todos los estudiantes, sintiéndose integrados en cuanto a las relaciones personales (el 95.9% considera que los compañeros/as de clase no tienen dificultades para relacionarse con ellos), la realización de trabajos académicos (el 100% considera que los compañeros y compañeras de clase son capaces de trabajar con ellos) y el bienestar social (solo un 1.4% cree que su discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase). Asimismo, el profesorado fue considerado el recurso más adecuado a la hora de obtener unos buenos apuntes, con diferencia respecto a los otros recursos propuestos (75% estudiantes con discapacidad visual y 100% resto de estudiantes).

Tabla 6. Recursos Técnicos y/o Humanos que Utilizan los Estudiantes con Diversidad Funcional Para Poder Seguir las Explicaciones del Profesorado

	D. Física		D. Psíquica		D. Visual		D. Auditiva	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Audífonos							4	80.0
Lectura labial							4	80.0
Soporte visual							4	80.0
Apoyo de un/a compañero/a	45	80.35	2	50.0	7	87.5	3	60.0
Soporte del profesorado	56	100.0	4	100.0	6	75.0	5	100.0
Ordenador	8	14.28	2	50.0	4	50.0		
Grabadora	12	21.43			3	37.5		
Otros	3	5.36			3	37.5	2	40.0

Fuente: Elaboración propia

Nota: téngase en cuenta que los porcentajes no suman el 100%, puesto que un mismo alumno/a puede utilizar más de un recurso.

A la vista de lo expuesto anteriormente, se hace necesario conocer en qué aspectos pueden ser útiles, con su ayuda, los compañeros de clase y el profesorado. En relación a los compañeros de clase, el 90.4% considera que pueden ser de ayuda para su inclusión, concediendo una gran importancia al apoyo más directamente relacionado con la persona, es decir, la integración en el aula (79.5%) y el apoyo moral (65.8%), seguido de apoyos para facilitar la obtención de apuntes (57.5%) y ayuda en el seguimiento de las clases (46.6%). Respecto al modo como el profesor puede facilitar su integración en el aula, el 76.7% considera prioritario mantener una conversación al inicio de curso, siendo también importante para ellos recibir el material teórico por adelantado (46.6%) y que se impartan las clases de acuerdo con las especificidades de cada estudiante (38.4%). Mencionan, además, algunas otras alternativas como: “flexibilidad a la hora de hacer los exámenes”, “ser tolerante, comprensivo...con el alumnado con problemas”, “empleo de medios audiovisuales que faciliten la comprensión de la materia”, “informándose de las adaptaciones que existen, para que no haya sorpresas de última hora”, o “generando un buen ambiente en el que las circunstancias especiales se acerquen a la normalidad”, entre otras.

3.3. Formación docente

Conocedores de las dificultades que encuentran los estudiantes con diversidad funcional para el seguimiento de las clases, se les preguntó si consideraban que el profesorado tendría que recibir algún tipo de formación para saber cómo atender a la diversidad dentro de las aulas. Sus respuestas fueron tajantes, respondiendo de manera afirmativa un total de 64 estudiantes (87.7%). Se ha encontrado, asimismo, que existe una relación positiva, que resultó ser estadísticamente significativa, entre considerar que el profesorado debería recibir formación para saber atender a la diversidad en las aulas y tener discapacidad física [$\chi^2(2) = 13.612, p \leq .001$], y también con tener discapacidad auditiva [$\chi^2(2) = 19.1222, p < .001$], pudiendo influir en ello la experiencia personal en la relación con el profesorado y/o las dificultades experimentadas en el proceso de evaluación, relacionadas ambas con la sensación de desigualdad de oportunidades (Tabla 7).

Tabla 7. Ideas de los Estudiantes por Tipo de Discapacidad: Frecuencias, Medias, Desviaciones Típicas y Diferencias Entre Grupos (ANOVA)

	La evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la igualdad de oportunidades						Media ⁽¹⁾	DT	F	Sig.
	1	2	3	4	5	TOTAL				
D. Física	0	11	3	16	26	56	4.01	1.15	3.627	.061
D. Psíquica	0	0	0	2	2	4	4.50	0.57	1.043	.311
D. Visual	2	1	1	1	3	8	3.25	1.75	2.080	.154
D. Auditiva	1	2	1	0	1	5	2.60	1.51	5.523	.022*
	Es importante fomentar actitudes favorables hacia nosotros/as						Media ⁽¹⁾	DT	F	Sig.
	1	2	3	4	5	TOTAL				
D. Física	1	6	1	22	26	56	4.17	1.02	.676	.414
D. Psíquica	0	0	2	0	2	4	4.00	1.15	.059	.809
D. Visual	0	2	2	2	2	8	3.50	1.19	3.331	.072
D. Auditiva	0	0	0	2	3	5	4.60	0.54	1.130	.291

	Los profesores/as tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso						Media ⁽¹⁾	DT	F	Sig.
	1	2	3	4	5	TOTAL				
D. Física	30	22	3	0	1	56	1.57	0.75	1.173	.283
D. Psíquica	2	2	0	0	0	4	1.50	0.57	.100	.753
D. Visual	3	1	2	2	0	8	2.37	1.30	7.689	.007**
D. Auditiva	4	1	0	0	0	5	1.20	0.44	1.410	.239

Fuente: Elaboración propia

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

⁽¹⁾ 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indiferente/Neutro; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente en desacuerdo.

Algunas de las razones esgrimidas para justificar la necesidad de formación del profesorado fueron: “*porque la formación y el conocimiento de las dificultades y las necesidades es imprescindible para poder integrar al alumnado*” (16.4%), “*porque no todos los profesores saben como tratar al alumnado con discapacidad y como adaptar los materiales a sus necesidades*” (15.1%), “*para conocer y ser conscientes de los problemas que presenta este grupo de alumnos*” (13.7%), “*es importante que se formen, sobre todo si el alumnado necesita recursos especiales*”, (11%), “*porque la formación siempre es positiva y ante estos estudiantes el profesorado no siempre sabe como actuar*” (9.6%).

3.4. Servicios especializados en la universidad

El 100% de los estudiantes con diversidad funcional indicó que es responsabilidad de la universidad poner los medios para que no sean, y no se sientan, discriminados. Un 95% afirmó, además, que la existencia de servicios o programas especializados puede facilitar enormemente su integración en el aula en igualdad de oportunidades con el resto de compañeros, considerando que la tarea principal del servicio sería la de velar por la integración, por lo que tendría que asumir tareas como: *asesorar a los profesores sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad, informar a los estudiantes con discapacidad de sus deberes y derechos, así como de la disponibilidad de recursos técnicos y humanos, y agilizar la resolución de problemas*. No obstante, pese a la valoración positiva que hacen de los servicios o programas especializados, cabe destacar que un 28.7% considera que las medidas educativas puestas en marcha por la universidad no responden a sus necesidades y un 31.5% siente que su integración no está asumida por la totalidad de la comunidad universitaria.

4. Discusión y conclusiones

La realización de la presente investigación ha servido para constatar que la presencia de estudiantes con diversidad funcional en la universidad es una realidad y que, al igual que se concluye en otros estudios (Fundación Universia, 2019; Seale et al, 2014; Vlachou & Papananou, 2018), el número de universitarios con diversidad funcional ha ido aumentando a lo largo de los años. Prueba de ello es que en el curso académico 2005/2006, en la universidad en la que se llevó a cabo el estudio, tan sólo había matriculados 17 estudiantes con diversidad funcional, mientras que en el curso académico 2018/2019 la cifra ascendía a más de doscientos. No obstante, pese a este incremento considerable, cabe destacar que en el curso académico 2018/2019 el porcentaje de alumnos y alumnas con diversidad funcional tan sólo representaba el 0.96% del total del alumnado matriculado.

Se mantiene la tendencia observada, tanto en el IV Estudio sobre Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, 2019) como en otros estudios anteriores (Fundación Universia 2014, 2016; Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, 2013), en cuanto a la disminución que experimenta la proporción de estudiantes que permanecen en la universidad a medida que avanzan los estudios universitarios (un 91.8% cursaban estudios de Grado, un 6.8% de Máster y un 1.4% de Doctorado) y a la existencia de un predominio de las dificultades físicas/motoras (76.7%), frente a las sensoriales (11% visuales y 6.8% auditivas).

Los datos obtenidos en el estudio han permitido identificar algunas de las dificultades que presentan los estudiantes con diversidad funcional en la universidad, incluyendo el interior de las aulas universitarias. Según ellos mismos informan, en su día a día deben lidiar con la presencia de barreras arquitectónicas y/o la falta de formación del personal docente e investigador sobre pautas y/o estrategias de atención a la diversidad. Dichos aspectos, que se reflejan igualmente en el IV Estudio sobre Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, 2019) así como en otras investigaciones (Beauchamp-Pryor, 2011, Liasidou, 2014; Moríña et al., 2020; Mainardi-Remis, 2018; Norris et al., 2020; Otondo Briceño, 2018), son especialmente relevantes si se tiene en cuenta que su existencia disminuye la garantía al derecho de igualdad de oportunidades y dificulta el tránsito de este alumnado hacia la educación superior.

Casi un tercio considera que le cuesta más terminar una carrera que a los demás compañeros/as algo que, probablemente, esté relacionado con las dificultades que presentan para seguir las explicaciones del profesorado, realizar las prácticas y/o realizar los exámenes. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Castellana y Sala (2005) en sus investigaciones, pero no coinciden con los resultados obtenidos en la Universidad de Córdoba, donde los

estudiantes con discapacidad consideran que las dificultades con las que se encuentran son similares a las de sus compañeros/as sin discapacidad (García-Cano et al., 2017).

En cuanto a las ayudas utilizadas para seguir las clases, estas varían en función del tipo de discapacidad. No obstante, los compañeros y compañeras de clase son un recurso humano utilizado por todos, sintiéndose además integrados por ellos. Estos resultados coinciden con otras investigaciones que hablan de las actitudes adecuadas de los estudiantes sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad y hacia la inclusión de los mismos (Bortolini et al., 2018; Castellana & Sala, 2005; Hernández-Garre et al., 2019; Martins et al., 2018; Moriña et al., 2013, Muñoz-Cantero et al., 2013; Moriña, 2017; Rodríguez-Martín & Álvarez-Arregui, 2015; Rodríguez-Martín et al., 2014).

El profesorado fue considerado el recurso más adecuado a la hora de obtener unos buenos apuntes. Sin embargo, un alto porcentaje de los participantes está de acuerdo con la idea de que el profesorado tendría que recibir algún tipo de formación para saber cómo atender a la diversidad dentro de las aulas, lo que coincide con otras investigaciones en las que se concluye que existe un gran desconocimiento de la discapacidad por parte del profesorado (Castellana & Sala, 2005; Sánchez-Palomino, 2009), o que el profesorado universitario no está formado para dar una respuesta de calidad a los estudiantes con discapacidad (Castellana & Sala, 2005; García-Cano et al., 2017; Mayo, 2012; Redruello et al., 2014; Rodríguez-Marín & Álvarez-Arregui, 2015). Lo expresado por los estudiantes con diversidad funcional coincide, asimismo, con las principales investigaciones que avalan la aplicación del DUA en Educación Superior (Waitoller & Thorius, 2016).

Los propios docentes son conscientes de que necesitan formación específica para la atención del alumnado con diversidad funcional y así lo acreditan diversas investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años, en las que se concluye que existe un gran desconocimiento de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas más adecuadas por parte del profesorado universitario que solicita, asimismo, formación para poder atender a la diversidad dentro de las aulas universitarias (Abu-Hamour, 2013; Castellana & Sala, 2005; Fernández & Sanjuan, 2011; Garabal-Barbeira et al., 2018; Mayo, 2012). Sería recomendable, por tanto, que la universidad desarrollase un plan de formación, dirigido al personal docente e investigador, para conocer qué es la discapacidad y cuáles son los recursos más adecuados para responder adecuadamente a las necesidades del alumnado con diversidad funcional (Lourens & Swartz, 2019; Martins et al., 2018).

Cabe destacar que, pese a los esfuerzos realizados por conseguir la inclusión educativa en la universidad, casi un tercio de los estudiantes con diversidad funcional considera que las medidas educativas puestas en marcha por la institución no responden a sus necesidades. Por un lado, esto podría deberse a que se encuentran un importante obstáculo en las barreras arquitectónicas, que dificultan el acceso al Campus, a las aulas y demás espacios universitarios. Por otro lado, el déficit formativo del profesorado al que hacen referencia podría impedir, a dicho alumnado, obtener información relevante para su formación y/o privarlo de participar activamente en las dinámicas de clase. No cabe duda de que estas barreras a la inclusión requieren respuestas desde la propia universidad, tal y como se recoge en el artículo 12.b del Estatuto del Estudiante Universitario, pues la existencia de las mismas dificulta a estos estudiantes obtener una educación de calidad relegándoles, en ocasiones, a estados de dependencia (Hersh, 2016).

A la vista de lo expuesto anteriormente, se puede concluir este trabajo afirmando que conseguir la supresión de barreras arquitectónicas debe ser algo prioritario en la universidad así como asumir del paradigma de *diseño para todos*, con el fin de que todos los edificios, servicios e instalaciones sean plenamente accesibles para todo el alumnado. Asimismo, se hace imprescindible poner en marcha programas de formación docente que permitan mejorar la atención a la diversidad en las aulas universitarias. De no tomar medidas en ambos sentidos, se contribuirá a generar barreras que impiden la inclusión, al no garantizar la igualdad de oportunidades. Por tanto, la institución universitaria tiene ante sí un considerable reto que abordar, para el que debe adoptar los principios de *normalización* (referido al entorno socioeducativo), *de integración* (aceptando la diversidad y la igualdad de oportunidades) y *de individualización* (atendiendo a las necesidades específicas, especificidad), que en su día asumieron otros niveles del sistema educativo (Sánchez & Carrión, 2010) y que, según indican los datos de este estudio, pareciera que no están totalmente aceptados en la universidad, puesto que un 27.5% de los estudiantes con diversidad funcional siente que su integración no está asumida por la totalidad de la comunidad universitaria.

5. Limitaciones del estudio

Dos posibles limitaciones del presente estudio pueden encontrarse en el tamaño de la muestra y en la procedencia de los datos, que reflejan la realidad de una única universidad. Pese a estas limitaciones, la importancia de esta investigación es doble pues, por un lado, da voz al colectivo de estudiantes con diversidad funcional que expresa, en primera persona, sus necesidades y dificultades en el ámbito universitario, señalando diferentes aspectos que mejorarían la atención a las personas con diversidad funcional en las universidades y, por otro, ofrece resultados que aportan validez a estudios realizados con anterioridad en diferentes universidades españolas.

De cara a futuras investigaciones sería interesante conocer cuáles son las necesidades y dificultades que presentan los estudiantes con diversidad funcional en otras universidades, así como las respuestas que otras instituciones han ofrecido o están ofreciendo para garantizar la igualdad de oportunidades. También se hace necesario saber cuáles son las necesidades y dificultades de los demás miembros de la comunidad universitaria (personal de administración y servicios y personal docente e investigador), pues solo teniendo en cuenta a todos los agentes implicados en la atención al alumnado con diversidad funcional podremos conseguir una inclusión real.

6. Referencias bibliográficas

- Abu-Hamour, B. (2013). Faculty Attitudes Howard Students with Disabilities in a Public University in Jordan. *International Education Studies*, 6(12), 74-81. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n12p74>
- Bernal, P. (2018). *La investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información* [Social Science Research: Information Collection Techniques]. Universidad Piloto de Colombia.
- Beauchamp-Pryor, K. (2011). From absent to active voices: Securing disability equality within higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 282-295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.489120>
- Bortolini, R., Dourado, F. O., & Almeida, I. (2018). Inclusión en la enseñanza universitaria: percepción de docentes de una institución pública del interior del estado de São Paulo [Inclusion in higher education: the perception of teachers of a public institution in the interior of the state of São Paulo]. *Psicología Escolar e Educacional*, 22, 127-134. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>
- Castellana, M., & Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula [The university in the face of diversity in the classroom]. *Aula Abierta*, 85, 57-84.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2013). *Derechos humanos y discapacidad* [Human rights and diversity]. *Informe España 2013*. CERMI.
- Cotán, A. (2015). *Enseñanza superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad* [Higher Education and Inclusive Education: Multiple Views from the Life Stories of Students with Disabilities] (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Díez Viloria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad [Universal design for learning as a teaching method in order to meet the need for diversity in universities]. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Fernández, M. D., & Sanjuan, M. M. (2011). La accesibilidad en la Universidad de Santiago de Compostela: ¿un mito o una realidad? [Accessibility at the university of Santiago de Compostela: a myth or a reality?]. *Educación y Diversidad*, 5(1), 101-117.
- Fox, D. J. (1981). *El Proceso de investigación en educación* [The education research process]. EUNSA.
- Fundación Universia. (2014). *Universidad y discapacidad. II estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad* [University and disability. II study on the degree of inclusion of the Spanish university system with respect to the reality of disability]. Fundación Universia y CERMI.
- Fundación Universia (2016). *Universidad y Discapacidad. III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad* [University and Disability. III Study on the degree of inclusion of the Spanish university system with respect to the reality of disability]. Fundación Universia y CERMI.
- Fundación Universia (2019). *Universidad y discapacidad. IV estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad* [University and Disability. IV Study on the degree of inclusion of the Spanish university system with respect to the reality of disability]. Fundación Universia y CERMI.
- Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P. C., & Saleta, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria [Attitudes as a key factor in university inclusion]. *Revista Española de Discapacidad*, 6, 181-198. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.09>
- García-Cano, M., Castillejo, A., Jiménez, N., Martínez-Gallego, I., Chiara, M., & Alós, F. (2017). Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Córdoba [University and disability. Diagnosis on the inclusion of students with disabilities at the university of Cordoba]. *Docencia y derecho. Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 11, 1-17.
- Hernández-Garre, C. M., Fernández-Martínez, M. M., Carrión-Martínez, J. J., & Avilés-Soler, B. (2019). La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad [Socio-educational inclusion in the University of Minho. Perceptions and attitudes about students with disabilities]. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1097-1112. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.60106>
- Hersh, M. (2016). Inclusive settings, pedagogies and approaches in ICT based learning for disabled and non-disabled people: introduction to the special thematic session. En Miesenberger, K., Bühler, C. & Penaz, P. (Eds.). (2016). *Computers Helping People with Special Needs: 15th International Conference. Proceedings, Part I*. Series: Lecture notes in computer science. (pp. 470-474). Springer International Publishing.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, nº 294, 6 de diciembre, 2018.
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41, 120-135. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>
- Lourens, H., & Swartz, L. (2019). '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*, 67(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1587152>
- Mainardi-Remis, A. I. (2018). Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad [Incidence of institutional factors and self-esteem on the academic trajectories of students with disabilities]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 171-190. <https://dx.doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2018.26.302>
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Mayo, M. E. (2012). La atención a la diversidad en las aulas universitarias: necesidades y dificultades del personal docente e investigador (PDI) [Attention to diversity in university classrooms: needs and difficulties of teaching and research staff (PDI)]. En Navarro, J., Fernández, M.T., Soto, F.J. & Tortosa F. (Ed.). (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia.

- Milic Babic, M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M. D., & Molina, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? [Faculty at the University for Students with Disabilities: Building Bridges or Walls?]. *Revista de Docencia Universitaria*. 11(3), 423-442. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2013.5537>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: When the disability enriches the university. *Higher Education, Research & Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros [The Inclusion of College Students with Disabilities in Face-to-Face Universities: Attitudes and Peer Support]. *Estudios sobre Educación*, 24, 103-124.
- Norris, W., Hammond, J., Williams, A., Walker, S. (2020). Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: A qualitative study. *BMC Medical Education*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1913-3>
- Otondo Briceño, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior [Inclusion of students with disabilities in Higher Education]. *Revista Espacios* 39(49), 1-13. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394906.html>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Redruello, R. A., Quesada, A. R., Aguilera, J. L., & de Andrés, C. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad [The training of university teachers: improving the teaching-learning processes of students with disabilities]. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300.
- Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, A., & García- Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes [Attention to Diversity in College: The Value of Attitudes]. *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 25(1), 44-61. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12012>
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, A. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes [University and disability. Attitudes of teachers and students]. *Perfiles Educativos* 37, (147), 86-102. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pe.2014.09.001>
- Sánchez, A., & Carrión, J. J. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social [Students with Disabilities at the University of Almeria: Ideas and Attitudes about their Educational and Social Integration]. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 329-341. <http://dx.doi.org/10.30552/ejep.v3i2.59>
- Sánchez-Palomino, A. (Coord.) (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería* [Educational and social integration of students with disabilities at the University of Almeria]. Universidad de Almería.
- Seale, J., Georgeson, J., Mamas, C. & Swain, J. (2014). 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*, 82, 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.007>
- Vlachou, A. & Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752>
- Waitoller, F. R. & Thorius, K. A. K. (2016). Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for disability. *Harvard Educational Review*, 86(3), 366-389. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.366>