

¿Qué papel juegan los servicios de apoyo de las universidades en la promoción del DUA?

What role do university support services play in promoting UDL?

Resumen

El acceso del estudiantado con discapacidad en las universidades no es suficiente para garantizar su inclusión. Existe la necesidad de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje para facilitar la participación y aprendizaje de estos y estas estudiantes. Sin embargo, su aplicación en la universidad todavía es un reto y, por ello, la labor de los servicios de apoyo resulta fundamental. Este trabajo explora qué conocen los servicios de apoyo sobre ese paradigma y cómo lo promocionan en la universidad. Desde el enfoque cualitativo, se han desarrollado entrevistas semiestructuradas en 14 servicios universitarios españoles que se han analizado por medio de un análisis de contenido. Los resultados apuntan que la mayoría poseen ideas sobre el DUA, sin embargo, desconocen cómo llevar sus principios a la práctica. Además, se encuentran resistencias en el profesorado para introducir mejoras desde el DUA por el desconocimiento o la sobrecarga de trabajo. En conclusión, existe un creciente interés por aplicar este paradigma, aunque es necesario cambiar la cultura sobre la discapacidad y articular las políticas necesarias para promoverlo y que se convierta en algo compartido por todos.

Palabras clave

Servicios de apoyo, educación superior, discapacidad, Diseño Universal para el Aprendizaje, universidad.

Abstract

Access for students with disabilities in universities is insufficient to guarantee their inclusion. There is a need to implement Universal Design for Learning to facilitate the participation and learning of these students. However, its application in the university is still a challenge and, therefore, the work of support services is essential. This paper explores what support services know about this paradigm and how they promote it in the university. From a qualitative approach, semi-structured interviews were carried out in 14 Spanish university services and analyzed employing a content analysis. The results show that most of them have ideas about UDL but do not know how to put its principles into practice. In addition, there is resistance among teachers to introduce improvements from the UDL due to a lack of knowledge or work overload. In conclusion, there is a growing interest in applying this paradigm. However, it is necessary to change the culture of disability and articulate the necessary policies to promote it so that it becomes something shared by all.

Keywords

Support services, higher education, disability, Universal Design for Learning, university.

Mercé Barrera Ciurana

<ciuranam@uji.es>

Universitat Jaume I. España

Carmen Márquez Vázquez

<carmen.marquez@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.
España

Sergio Sánchez Fuentes

<sergio.sanchezfuentes@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.
España



Para citar:

Barrera Ciurana, M., Márquez Vázquez, C. y Sánchez Fuentes, S. (2024). ¿Qué papel juegan los servicios de apoyo de las universidades en la promoción del DUA? *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 7-25.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.01>>

Fecha de recepción: 02-03-2024

Fecha de aceptación: 29-07-2024



Diseño Universal para el Aprendizaje en las universidades

Que las personas con discapacidad estudien en la universidad no significa que estén incluidas.

Incluir significa que todas las personas tienen acceso, tienen la posibilidad de aprender y de participar.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ayuda a que los alumnos y alumnas con discapacidad puedan aprender mejor.

DUA son las siglas de **D**iseño **U**niversal para el **A**prendizaje.

DUA es una forma de enseñar que tiene en cuenta desde el principio que hay estudiantes con diferentes capacidades.

Esto hace que desde el principio la educación sea inclusiva.



Este artículo estudia lo que saben los servicios de apoyo de las universidades sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje.

También estudia cómo aplican estas ideas en sus centros.

Han entrevistado a 14 servicios de apoyo en España.

Los resultados son:

- Conocen el Diseño Universal para el Aprendizaje, pero no saben usarlo bien.
- Las profesoras y los profesores tienen dificultades, como falta de tiempo y falta de formación.

Este artículo tiene 3 conclusiones:

1. Las universidades tienen que enseñar a sus profesoras y profesores para que sepan usar el Diseño Universal para el Aprendizaje.
2. También hay que hacer políticas para que todas las universidades usen el Diseño Universal para el Aprendizaje.
3. Hay que cambiar la manera de pensar sobre las personas con discapacidad.

1. Introducción¹

Desde hace unos años la educación superior está abriéndose a una gran diversidad de estudiantes. Existe un creciente interés -y responsabilidad- por garantizar el acceso en igualdad de oportunidades para todas las personas y ofrecer una educación de calidad que fomente la participación y aprendizaje y permita el desarrollo profesional de todo el estudiantado de forma satisfactoria (CRUE, 2021). Este horizonte ha permitido que muchos/as estudiantes, sobre todo aquellos/as a menudo olvidados/as como es el alumnado con discapacidad, accedan a esta etapa educativa históricamente elitista. De hecho, según el último estudio sobre la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español, se ha puesto en evidencia que la presencia de este colectivo está incrementando en estas instituciones, registrados ya más de veintidós mil (Fundación Universia, 2023). Esto supone que las universidades han de responsabilizarse de ofrecer entornos de aprendizaje accesibles y desafiantes para estos y estas estudiantes y establecer los mecanismos necesarios para ello.

A pesar del deber de estas instituciones por garantizar lo anterior, todavía se encuentran casos de estudiantes con discapacidad que han tenido que abandonar la educación superior (Fabri et al., 2022). A lo largo de los años se ha reiterado en la literatura nacional e internacional las numerosas barreras que encuentran estos/as estudiantes en la universidad. Esto ha motivado un esfuerzo continuo de las universidades para ofrecer respuestas que compensen las desigualdades existentes. Uno de los principales agentes encargados de ello son los servicios de atención a las personas con discapacidad (en adelante, SAPDU). Estos servicios son un pilar clave para el alumnado con discapacidad y necesidades específicas porque se encargan de acompañarlos a lo largo de su trayectoria universitaria. Además, se coordinan con el profesorado para informarles y asesorarles en la atención a estos estudiantes. Su principal objetivo es paliar cualquier obstáculo que pueda comprometer la participación y aprendizaje de estos/as estudiantes en la vida universitaria. Aun así, conseguir una educación universitaria más inclusiva es un proceso complejo que no depende únicamente de la labor de estos servicios.

De hecho, el profesorado universitario también influye significativamente en las vidas del alumnado con discapacidad (Aguirre et al., 2021). Frecuentemente se ha puesto de manifiesto que unas prácticas docentes inadecuadas podrían generar barreras para este colectivo (Barrera y Moliner García, 2023). En ese sentido, algunas evidencias aprecian que unas prácticas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) benefician no sólo el desarrollo profesional docente, sino también el aprendizaje del alumnado, con o sin discapacidad (Díez y Sánchez-Fuentes, 2015; Moriña y Orozco, 2023). Sin embargo, todavía es necesaria la formación al profesorado en la implementación consciente del DUA, y para ello, conviene proporcionar los apoyos necesarios que guíen al personal docente en este proceso. Por tanto, adquiere relevancia explorar, desde la voz de los servicios al ser un apoyo para el profesorado en temas de diversidad, qué conocen sobre DUA y cómo lo promueven en la universidad.

¹ Agradecemos a todo el personal de los SAPDU su colaboración en este estudio y sus valiosos testimonios sobre los grandes retos que supone avanzar hacia una institución más inclusiva. Sin este personal, el camino sería todavía más difícil.

1.1. Los servicios de apoyo y la implementación del DUA en la universidad

A pesar del incremento del estudiantado con discapacidad en el contexto universitario, el acceso a este no es suficiente para asegurar el pleno desarrollo de estos/as estudiantes. Diversos trabajos han resaltado las numerosas barreras a las que se enfrenta diariamente este colectivo. Algunas se dan a nivel académico, por adquirir y demostrar sus conocimientos, aunque tampoco hay que olvidar las sociales y emocionales, por las complicadas relaciones con sus iguales y los altos niveles de estrés y ansiedad que les provoca estar en un entorno tan complejo como estas instituciones (Moriña et al., 2017; Palomero Sierra y Díez Villoria, 2022). Por ello, la presencia de los SAPDU en las universidades adquiere una importancia fundamental.

La necesidad de crear estos servicios se recoge en el *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. En este se especifica que estas instituciones deben contar con ellos para garantizar apoyo y asesoramiento adecuados para el estudiantado con discapacidad o necesidades específicas. Algunas investigaciones han resaltado que la existencia de los SAPDU en la educación superior juega un papel clave en el proceso hacia una educación más inclusiva por todo su compromiso con la comunidad universitaria en cuestiones de diversidad (Aguirre et al., 2021; Moriña et al., 2017). Específicamente, el personal de los servicios realiza diversas funciones, desde la intervención directa con el estudiantado con necesidades específicas o discapacidad, la coordinación con el profesorado de este estudiantado para orientarlos sobre las medidas que deben realizar para ciertos/as estudiantes e incluso de sensibilización y formación de toda la comunidad universitaria (Moliner García et al., 2019). No obstante, lo cierto es que también existe cierta heterogeneidad entre cada servicio, no sólo en el nombre que adoptan según cada universidad, sino también en la cantidad de miembros que trabajan, los programas que ofrecen o la estructura organizacional en la que se sitúan. Todo ello repercute en el tipo de atención que se le ofrece a cada individuo y en la calidad de esta (Moriña et al., 2017).

A pesar de los esfuerzos de estos servicios por contribuir al desarrollo de una institución más inclusiva, lo cierto es que se enfrentan a numerosos desafíos que lo dificultan. Lo primero, el rechazo del profesorado por realizar los ajustes razonables al considerar, de forma sesgada, que se generan agravios comparativos (Palomero Sierra y Díez Villoria, 2022; Sandoval et al., 2019). Por otra parte, la interminable y criticada falta de recursos para atender a la diversidad de estudiantes, lo que termina sobrecargando a los servicios de apoyo y disminuyendo sus capacidades de respuesta ante las demandas que les llegan (López-Gavira et al., 2021). Esto también repercute en el profesorado porque consideran que la diversidad produce una sobrecarga de trabajo (Cotán Fernández, 2017; Palomero Sierra y Díez Villoria, 2022) y por ello muestran actitudes reacias a incorporar currículos y metodologías más flexibles pensadas para la gran diversidad de estudiantes (Márquez et al., 2021; Sánchez Díaz, 2021). De este modo, se pone de manifiesto el todavía imperante enfoque reactivo centrado en la discapacidad en lugar de responder con entornos heterogéneos capaces de acoger la gran variedad de estudiantes. Por tanto, las universidades tienen el deber de revisar las culturas, políticas y las prácticas para incorporar mecanismos que traten de eliminar todas esas barreras generadoras de exclusión y avanzar hacia un modelo más social (Booth y Ainscow, 2002).

En ese sentido, lo cierto es que poco a poco la mirada hacia la diversidad de estudiantes está cambiando, en parte, debido a que la filosofía del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) está impregnando paulatinamente el contexto universitario. Desde este paradigma se pretende dar respuesta a una gran variedad de estudiantes ofreciendo opciones flexibles y diversas para que todo individuo pueda escoger en función de sus preferencias o necesidades (Alba-Pastor, 2022). El DUA rompe con la tradicional y arraigada

visión dicotómica que considera, por un lado, al alumnado con discapacidad y, por otro, al resto. De este modo, se entiende que todo el estudiantado es diverso y que posee unas características y unas experiencias previas distintas y por ello hay que buscar vías para que puedan convertirse en aprendices expertos (Sánchez-Fuentes, 2023). Por tanto, se supera la idea de que existe un estudiante promedio y se entiende el concepto de diversidad desde una perspectiva más amplia. Así, desde el DUA las formas de comprometer al estudiantado en su aprendizaje, las vías con las que se presenta la información y las estrategias para demostrar sus aprendizajes, ingredientes clave para generar aprendizajes reales y significativos. Estas ideas se corresponden con los tres principios clave para su aplicación (CAST, 2024). A pesar del creciente interés por este paradigma y su notable presencia en los diferentes contextos educativos, todavía es necesario seguir explorando cómo se lleva a la práctica y los beneficios que tiene para el estudiantado y el profesorado (Díez y Sánchez-Fuentes, 2015).

Si revisamos la literatura existente sobre el DUA en el contexto universitario, algunas investigaciones exploran las preferencias del alumnado con respecto a su aprendizaje y las vinculan con los principios del DUA (Black et al., 2015; Griful-Freixenet et al., 2017). Otras focalizan en las prácticas docentes para observar en qué medida se aplica el DUA en las aulas universitarias y constatan sus beneficios, tanto para el alumnado, como para la acción docente (Kennette y Wilson, 2019; Sullivan, 2023). Algunas también aprecian que las prácticas docentes basadas en el DUA pueden ser un motor para la reflexión y la mejora de estas, además de ser beneficiosas en la participación y aprendizaje del alumnado universitario con discapacidad (Sandoval et al., 2019; Waisman et al., 2023). Cabe destacar también que ciertos trabajos, a pesar de estar centrados en la voz del alumnado con discapacidad, concluyen que la implementación de este paradigma ayuda tanto a este colectivo como al resto (Carrington et al., 2020; Li et al., 2020). Estas ideas refuerzan que la adopción del DUA en la universidad permite el desarrollo profesional y una respuesta más inclusiva al contexto tan diverso y presente en las universidades.

Sin embargo, la implementación de prácticas docentes inclusivas basadas en el DUA es todavía un reto porque el profesorado no está suficientemente preparado (Barrera y Moliner García, 2023). En ese sentido, es necesario un acompañamiento efectivo al profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación de estas (Timuş et al., 2024; Yphantides, 2022). Ahí entra en juego el personal de los SAPDU, quien está en contacto con el profesorado para aconsejarles y ayudarles en el establecimiento de medidas que garanticen el pleno desarrollo del estudiantado (López-Gavira, 2021). Estos tienen numerosos conocimientos sobre la discapacidad y estrategias y herramientas para la eliminación de obstáculos, sin embargo, cabe preguntarse qué ideas y creencias poseen sobre DUA y cómo lo promueven en el sistema universitario. No obstante, las investigaciones que recogen la voz de los servicios de apoyo son realmente escasas, y menos aún cuando se relacionan con este paradigma. A nivel nacional, se han encontrado algunos trabajos que exploran las estrategias que desarrollan los SAPDU para fomentar la inclusión en la universidad y otros que analizan sus percepciones sobre las culturas, políticas y prácticas en relación al apoyo al estudiantado y al profesorado (Moliner García et al., 2019; Moríña et al., 2017). Por otra parte, se estudian los retos que encuentran estos servicios a la hora de garantizar una educación verdaderamente inclusiva en estas instituciones (Ferreira Villa et al., 2014; López-Gavira et al., 2021). A nivel internacional, la mayoría de los trabajos que existen sobre el tema se centran en explorar las adaptaciones y los procedimientos que siguen estos servicios para atender a los y las estudiantes universitarios/as (Fossey et al., 2017; Koca-Atabey; 2017; Tamjeed et al., 2021). Otros examinan las perspectivas del alumnado y el personal de los servicios sobre el trabajo que estos desarrollan, destacando que a menudo pueden generar barreras para el estudiantado (Burgstahler y Moore, 2009; Kalivoda y Totty, 2004). Por ello, las primeras autoras enfatizan en la importancia de que estos servicios integren el diseño universal en sus funciones con el fin de superar las barreras detectadas.

Como puede observarse, no existen muchas investigaciones que se centren en el enfoque DUA desde la voz de los servicios de apoyo de las universidades, por lo que este trabajo pretende abordar esta carencia y contribuir al avance del conocimiento en esta cuestión. Específicamente, el principal objetivo de este trabajo es detectar cuánto se conoce y promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje desde los servicios de atención a la diversidad en distintas universidades españolas. Dos preguntas de investigación se formularon para dar respuesta al objetivo planteado.

- ¿Cuáles son los conocimientos de los SAPDU sobre el DUA?
- ¿Cómo se implican los SAPDU en la promoción del DUA en la universidad?

2. Metodología

El enfoque metodológico utilizado en este trabajo se corresponde con el paradigma cualitativo al tratar de explorar las percepciones de los individuos y generar conocimiento a través de sus experiencias (Miles y Huberman, 1994). Se trata de un estudio descriptivo que recoge las voces del personal de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad de 14 universidades españolas sobre qué conocimientos poseen sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y cómo lo promueven en la universidad.

2.1. Contexto y participantes

La selección de las personas participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico e intencional al realizar la búsqueda de un perfil concreto que podía responder a los objetivos de investigación. Específicamente se estableció contacto con el personal de estos servicios en activo de las diferentes universidades españolas, tanto públicas como privadas, dada su labor en el campo de atención a la diversidad en la universidad. Para ello, inicialmente se envió un correo electrónico a través de la red SAPDU, un grupo de trabajo que reúne a técnicos de los servicios de 64 universidades para fomentar la coordinación entre estos, intercambiar buenas prácticas e impulsar mejoras en el contexto universitario. El correo contenía los detalles de la investigación, sus fines y la información de contacto por si surgía cualquier consulta. Se solicitó que desde la coordinación de esta red se reenviara correo a todas las universidades para asegurarnos de que llegaba desde un canal idóneo y sin errores. En el correo también se solicitó amablemente una respuesta en un periodo máximo de dos semanas dirigida a la investigadora principal para concretar las condiciones de participación o resolver cualquier duda al respecto. De todas las universidades participaron 14, las cuales representan ocho comunidades autónomas diferentes y representativas de las diferentes zonas geográficas, desde el norte al centro y sur de España (véase la tabla 1). En cuanto al personal técnico, participaron 17 profesionales (14 mujeres y 3 hombres) con diferentes perfiles y funciones (técnicos, responsables de políticas inclusivas y coordinadores). Una vez obtenidas las respuestas, se planificaron las sesiones para la recogida de datos con las personas interesadas en participar.

Tabla 1. Universidades que han participado en la investigación

Universidades	Comunidad autónoma	Titularidad
Universidad de Cádiz (UCA) Universidad Pablo Olavide (UPO)	Andalucía	Pública Pública
Universidad de Oviedo (UNIOVI)	Asturias	Pública
Universidad de Burgos (UBU)	Castilla y León	Pública
Universitat de Barcelona (UB) Universitat de Lleida (UdL) Universitat de Vic (UVIC)	Cataluña	Pública Pública Privada
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Universidad de Alcalá (UAH)	Comunidad de Madrid	Pública Pública
Universitat Jaume I (UJI) Universitat Politècnica de València (UPV) Universitat de València (UV)	Comunidad Valenciana	Pública Pública Pública
Universidad de Murcia (UMU)	Murcia	Pública
Universidad Pública de Navarra (UNAV)	Navarra	Pública

Fuente: elaboración propia.

2.2. Recogida de datos

Para recoger la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, ya que permiten dialogar con las personas y explorar los significados que le otorgan a sus propias experiencias (Ibarra-Sáiz et al., 2023). Así, se diseñó un guion conformado por cuestiones organizadas en dos dimensiones, la primera relacionada con los conocimientos que estos servicios tienen sobre DUA y la segunda sobre su implicación en la promoción de este paradigma en la universidad. El guion estaba compuesto por 8 ítems (3 en la primera dimensión y 5 en la segunda). Véanse las cuestiones en la tabla 2.

Tabla 2. Guion de las entrevistas

Dimensión 1. Conocimiento sobre DUA
1. ¿Conocéis el Diseño Universal para el Aprendizaje? 2. ¿Os habéis formado sobre DUA? 3. ¿A través de qué canales?
Dimensión 2. Estrategias de promoción del DUA
4. ¿Consideráis que el paradigma del DUA podría facilitar más la participación y aprendizaje del alumnado? 5. ¿Creéis que la universidad promueve la implementación del DUA? 6. ¿En qué medida? 7. ¿Colaboráis en alguna de esas estrategias? 8. ¿Cuáles serían vuestras recomendaciones para la implementación del DUA en la universidad?

Fuente: elaboración propia.

Este guion permitió estructurar las sesiones e indagar sobre el objetivo de investigación, aunque la investigadora trató de adaptarse a las personas entrevistadas en todo momento. Por ejemplo, se aclararon algu-

nas preguntas, se incidió en algunas respuestas o se alteró el orden de las preguntas para ajustarse al discurso de la otra persona. Con el fin de asegurar una mayor participación, todas las entrevistas se llevaron a cabo virtualmente y, aunque variaron en la duración según cada participante, no excedieron la hora y cuarto. Todas ellas se realizaron mediante la plataforma *Google Meet* al ser una herramienta de fácil acceso y con posibilidades de grabación de las sesiones. Por elección de las personas participantes, las entrevistas en la Universidad de Valencia, la Universidad Jaume I, la Universidad de Alcalá y la de la Universidad de Murcia se realizaron de forma grupal porque consideraron que la presencia de diferentes personas de dentro del servicio podrían enriquecer la sesión y favorecer un mayor intercambio de información.

Con respecto a las cuestiones éticas, para garantizar la confidencialidad de los datos y su protección, todas las personas firmaron un consentimiento informado y el permiso de grabación en audio y vídeo para su posterior transcripción. En el consentimiento también se describía el carácter voluntario de la investigación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento en caso de ser deseado. Una vez las personas tenían firmado el consentimiento, sea en papel o digital, todas lo devolvieron por correo electrónico a la investigadora principal en el momento previo a las entrevistas.

2.3. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, en un primer momento se procedió a transcribir cada entrevista y se volcó la información en un documento unificado. Para garantizar el anonimato de los datos la información se pseudonimizó mediante un sistema de codificación. Este consistió en especificar la técnica utilizada “E” y el número de la entrevista según el orden en el que se habían desarrollado, por ejemplo “E_1; E_2”. En los casos en los que se realizaron entrevistas grupales, a lo anterior se añadía el personal técnico al que se pretendía hacer referencia, por ejemplo “E_4_T2”.

Una vez se organizaron todos los datos se procedió a explorarlos siguiendo el proceso de un análisis de contenido. Es un método altamente sistemático regido por diferentes fases que permite reducir la información en base al objetivo planteado para su posterior interpretación (Schreier, 2014). Para seguir los pasos del método anterior nos ayudamos en la última versión del software *Atlasti.V24*. Así, se subieron los diferentes documentos en la plataforma para comenzar con el análisis. Seguidamente, todas las transcripciones se repitieron repetidas veces para tratar de comprender el significado de los testimonios de las personas participantes. Durante este proceso se fueron seleccionando las unidades de significado que respondían al objetivo de investigación y, a su vez, se fueron agrupando en distintas categorías. Se siguió una lógica deductiva, al clasificar las unidades de significado relevantes según las dos preguntas de investigación. El sistema de codificación, por tanto, se estructuró en dos categorías principales: conocimiento sobre DUA y estrategias de promoción del DUA. Para garantizar los criterios de confirmabilidad y credibilidad se devolvieron las transcripciones a las personas participantes para evitar posibles errores en las interpretaciones. Además, se discutió entre todos los investigadores el sistema de codificación hasta llegar al consenso (Guba y Lincoln, 1981).

3. Resultados

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos del estudio. A continuación, se describen los conocimientos que tienen los SAPDU sobre el DUA y las estrategias que desarrollan para su promoción en la universidad.

3.1. Conocimientos sobre DUA por parte de los SAPDU

Nueve de los servicios participantes destacaron que el DUA es una filosofía que se caracteriza por la flexibilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje al ofrecer diversas opciones al alumnado con el fin de que escoja en función de sus preferencias o necesidades. De este modo, el personal que ha participado consideraba que el DUA pretende ir más allá de las etiquetas buscando beneficiar no sólo al estudiantado con discapacidad sino también al conjunto del alumnado.

Es un tipo de diseño que beneficia a todo el mundo y no sólo a los estudiantes con diversidad funcional. Que el contenido o el entorno sea accesible, al final se intenta que lo sea para todos los estudiantes sin focalizar en los déficits concretos de cada estudiante [E_10].

En relación con lo anterior, siete servicios también matizaron que la mirada del DUA se integra desde el momento en que se planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje, evitando así ajustes individuales que podrían estigmatizar a ciertos estudiantes.

Básicamente el hecho de planificar la docencia con la idea de que el diseño favorezca a todo el estudiantado para minimizar las medidas de apoyo especiales para algunos estudiantes [E_11].

Por otro lado, cinco de los servicios aludieron a aspectos relacionados con los orígenes del DUA e incluso mencionaron otros conceptos vinculados a esta filosofía. Por ejemplo, algunos de ellos describieron que el DUA bebe de los principios de diversificación curricular de Tomlinson. Otros se centraron en sus orígenes en el ámbito de la arquitectura cuando se buscaba que todos los edificios y entornos acogieran a todas las personas, evitando adaptaciones costosas e inviables. También mencionaron cuestiones de accesibilidad universal y diseño para todas las personas no sólo a nivel arquitectónico sino también en la comunicación y, posteriormente, en el aprendizaje.

Más específicamente, en seis de las entrevistas con estas unidades emergieron ideas relacionadas con el compromiso del estudiantado, la comprensión de la información y la expresión de los conocimientos, los tres principios del DUA. Sin embargo, aludieron en menor medida al compromiso hacia el aprendizaje, a pesar de que en la versión más reciente del marco de implementación es un aspecto crucial a tener en consideración.

...permite dar respuesta a esa diversidad, que cada uno se exprese como mejor se sienta y que se le den a él también diferentes formas de para comprender esa información por diferentes vías [E_6].

Aunque el personal de los servicios poseía diversas ideas sobre el DUA, lo cierto es que cinco de ellos afirmaron desconocer cómo llevarlo a la práctica. Esto les impedía, a su vez, ofrecer orientaciones al profe-

sorado afines a los principios del DUA. Además, dos servicios también consideraron que la implementación de este paradigma en la universidad era un objetivo utópico a causa del sistema establecido en estas instituciones. También añadieron que el profesorado a menudo muestra rechazo al desarrollo de prácticas más inclusivas basadas en el DUA si no se plantean orientaciones con una aplicación práctica real y viable en el contexto universitario. Por tanto, se observa que a pesar de que estos servicios aprecian los beneficios del DUA para todo el estudiantado, no confían que pueda implementarse en la universidad tal como se articula ahora. Estas ideas fueron comunes en 11 de los servicios.

...tenemos que dar soporte en cómo se aplica el DUA y tal cuando tampoco somos expertos, pues se me hace un poco grande [E_5].

Debe de ser muy aplicado para la acción docente para tener en cuenta al estudiante con necesidades educativas, para cumplir ese gran objetivo y tan utópico de adaptar el sistema a los estudiantes con necesidades educativas, y no que ellos sean los que tengan que adaptarse [E_2].

Según siete servicios, esos saberes sobre el tema procedían de su propia autoformación en foros académicos y plataformas divulgativas. En un total de seis entrevistas también se valoraron los encuentros de la Red SAPDU en la cual existe un grupo de trabajo que aborda cuestiones relacionadas con el DUA. Por el contrario, otras personas sí que mencionaron haberse formado en la universidad a partir de cursos gestionados por su propio servicio, por la unidad de formación a profesorado en la universidad o por entidades externas. Sin embargo, en algún caso han considerado que estas eran muy generalistas y con poco margen de aplicación en sus funciones. En ese sentido, 11 servicios demandaban una mayor oferta formativa en DUA que tenga un carácter práctico para poder compartir los conocimientos con el profesorado, quien interviene a diario con el estudiantado con discapacidad.

...es necesaria la formación, pero para mí también. Me gustaría que alguien me formara porque no he recibido formación. Entonces me gustaría recibir formación para luego poderla transmitir a los profesores, que van a ser los que tienen que aplicar de verdad ese DUA [E_6].

3.2. Promoción del DUA en la universidad por parte de los SAPDU

Los servicios de atención a las personas con discapacidad en las universidades son un factor clave para la inclusión en estas instituciones al mediar con una amplia gama de agentes que colaboran en este proceso. Por ello, adquiere importancia conocer cómo promueven el DUA en la universidad.

El conjunto de las personas que han participado mencionó la promoción del DUA en las intervenciones individuales que realizan con el estudiantado adscrito al servicio, aunque no siempre se hacía de manera consciente. Por ejemplo, para el compromiso del estudiantado, seis de los servicios afirmaron poner a su disposición un programa de voluntariado para que entre iguales puedan ayudarse en cuestiones sociales y académicas. Además, ocho de ellos también proporcionan la figura del profesor o profesora tutor o tutora durante todo el grado para que el alumnado tenga a una persona de referencia que pueda acompañarle y ayudarle ante cualquier situación problemática. Recientemente, cinco servicios también están incorporando la figura de una persona que sea el enlace de la facultad con el servicio para estar siempre al corriente de lo que ocurre, de modo que se agiliza la coordinación entre las personas responsables de estos servicios y de las titulaciones, y se facilita una figura de referencia para el alumnado. Para los medios de representa-

ción, generalmente todos los servicios se encargan de la accesibilidad de los contenidos de las respectivas materias o les guían en la gestión y organización de la información, por ejemplo, formándoles en técnicas de estudio. Para la acción y expresión muchas veces se encargan de proporcionar los productos de apoyo necesarios para la realización de las pruebas de evaluación.

...necesitamos esa figura que hemos comenzado a trabajar, la persona de contacto de la titulación que de alguna manera sabe lo que ocurre y nos lo puede trasladar porque a veces el estudiante no viene a la unidad y entonces esa persona nos puede contar lo que pasa en el aula [E_14].

Por otra parte, todos los servicios se encargan de ofrecer recomendaciones al profesorado para que responda adecuadamente a las necesidades del alumnado. Aunque mencionaron que intentaban integrar los principios del DUA en estas, las orientaciones se realizan pensando en colectivos específicos y no para el conjunto del alumnado. De hecho, se proporcionan puntualmente, cuando el profesorado tiene en clase a algún alumno u alumna que ha dado su consentimiento al servicio para proporcionar la información sobre su diagnóstico y, si es el caso, las adaptaciones que requiere. Esta idea difiere de la filosofía del DUA al contemplarse como medidas específicas para el colectivo con discapacidad en lugar de tomarse como orientaciones que beneficiarían a todo el estudiantado.

Al profesorado le das toda la información que va a necesitar para atender a ese alumno en clase, en el examen, en tutorías en el despacho, pero no a nivel global, nosotros no entramos global con todo el alumnado [E_7].

Aunque estas recomendaciones se proporcionan para acompañar al profesorado en la mejora de las prácticas docentes para atender a la diversidad de estudiantes, no siempre son bien recibidas por parte del personal docente. De todos los servicios, 11 han destacado que, aunque informan sobre las medidas que han de realizarse para acompañar a ciertos estudiantes, no todo el profesorado está dispuesto a realizarlas. Aunque no se debe generalizar, algunos docentes se niegan a implementar las orientaciones por desconocimiento de cómo hacerlo, por considerarlo una carga de trabajo o por el miedo a generar agravios comparativos y corromper la evaluación y la adquisición de competencias necesarias para el grado o el máster en cuestión.

Hay algún profesor que te dice que no cree en eso de la diversidad, como si fuera cuestión de creer; Hay negociacionistas [E_12_T1_/E_12_T2].

...a mí lo que me molesta es que me digan que le estoy dando beneficios. Estás eliminando las barreras que esas personas tienen, pero ellos están comprometiendo sus derechos. Dicen: 'es que tiene más tiempo para pensar', pues claro, es que lo necesita [E_1].

Otras funciones que realizan estos servicios tienen que ver con la sensibilización y formación a la comunidad universitaria. Por ejemplo, tres servicios destacaron sus sesiones de sensibilización al profesorado, pero también al personal de administración y servicios (PAS) de las consejerías, secretarías y las bibliotecas de la universidad para que sepan cómo interactuar con ciertos estudiantes. Cinco de ellos también resaltaron la creación y difusión de materiales formativos dirigidos al profesorado universitario en su página web. Por ejemplo, publicaciones, materiales audiovisuales o guías sobre medidas específicas según el tipo de discapacidad o sobre generación de materiales accesibles. Específicamente sobre DUA, eran cinco los que promovían cursos de formación al profesorado en los que invitan a profesionales de entidades u otras universidades a impartirlas. Además, han organizado cursos más específicos virtuales sobre la creación de documentos accesibles, lo que es compartido por cinco servicios. Otro formato destacado por dos de los

servicios son las jornadas que se organizan por facultades para ofrecer información más personalizada. No obstante, las personas participantes mencionaron el poco éxito de estas iniciativas de formación entre el profesorado.

...cuando hemos hecho cosas el impacto es muy pequeño, es mínimo. Cada día es más difícil formar al profesor en cosas transversales [E_2].

A pesar de su predisposición para lanzar estos cursos, lo cierto es que no es tan común que se ofrezcan por parte de las unidades responsables de formación. Las personas que han participado reportan que pocas veces han participado junto con estas unidades en el diseño y desarrollo de las formaciones a profesorado en cuestiones de diversidad e inclusión universitaria, siendo sólo cuatro servicios los que lo han podido hacer. Afortunadamente, esto está cambiando y se empiezan a coordinar ambos servicios para favorecer espacios formativos que mezclen los diferentes saberes y ofrezcan formaciones más completas.

Formación en la unidad siempre ha habido abierta para la comunidad, aunque para PAS siempre está muy reglada, pero para PDI no. Para PDI específicamente este ha sido el primer año que se nos ha permitido entrar en el programa de formación reglado [E_8].

A nivel político, estos servicios también se implican en la promoción de la inclusión universitaria. Uno de ellos mencionó su participación en la revisión de los planes de estudio para que exista una formación transversal en discapacidad, y los específicos sobre atención a la diversidad e incluso los del acoso para que la universidad garantice la igualdad, la equidad y la no discriminación en el contexto universitario. Dos de los servicios están trabajando también en reformar las normativas de evaluación para garantizar los derechos de las personas con discapacidad a recibir los ajustes necesarios en las pruebas de evaluación sin que se generen agravios comparativos. Sin embargo, parece ser que la incorporación explícita del DUA en las normativas todavía es un aspecto que está en construcción y que depende, en cierta medida, de las personas que estén trabajando en ello, corriendo el riesgo de que no siempre se considere como algo de vital importancia.

La reforma de planes de estudio incorpora elementos en relación con la atención a la diversidad. Como lo encargaron a mí, le hemos dado una frasecita que esperemos que se apruebe, que es algo así como que todos los planes de estudio deberán incorporar el diseño universal de aprendizaje [E_1].

Por otra parte, se ha observado que los servicios difieren en algunos aspectos relacionados con las funciones que realizan. Cuatro de ellos consideraron que la formación en DUA se debería de proporcionar desde las unidades de formación y no desde los servicios de atención al alumnado con discapacidad. Otro punto de discordia se genera a la hora de ofrecer orientaciones al profesorado sobre las prácticas docentes. Mientras algunas personas han considerado que deberían tenerse más en cuenta sus recomendaciones al poseer experiencia en el campo de diversidad y estrategias para la inclusión, cuatro servicios aludían a la libertad de cátedra de cada profesor y profesora y las escasas posibilidades de intervención en ese ámbito. Comunicar ciertas estrategias podría considerarse por el personal docente como una imposición y, por tanto, generar rechazo a la hora de implementarlas, lo que terminaría repercutiendo negativamente sobre el estudiantado.

Nosotros al profesorado no le decimos 'a esta persona la tienes que evaluar solo por trabajos' porque nos estamos metiendo en un montón de circunstancias a nivel de departamento, a nivel de estructura de la asignatura, a nivel de guía docente... [E_9].

...eso sería entrar en su libertad de cátedra. Hay que tener mucho cuidado si no quieres que te rechacen. Entonces tienes que ir de una forma cauta [E_13].

Otras contradicciones que se han identificado se relacionan con la existencia misma de estos servicios y la promoción de aspectos vinculados al principio de compromiso del DUA. Mientras un servicio consideró que si se implementara más la mirada DUA en la universidad su presencia terminaría por desaparecer y eso sería algo positivo porque estaríamos hablando de una institución verdaderamente inclusiva, otros tres afirmaron que se perdería la calidad de la atención al estudiante. Lo mismo ocurre con el principio de compromiso del DUA, pues dos consideran que debe recomendarse al profesorado para que lo tenga en cuenta, mientras que otros tres afirman que no forma parte de sus funciones al ser una temática más genérica que se da en todo el alumnado.

No sé hasta qué punto el profesorado debería compensarlo porque creo que se nos escaparía. Tiene mucha tarea y es que no lo pueden hacer o lo harían mal, se perdería la calidad de la atención, que para eso estamos nosotros [E_4].

“Lo de captar el interés desde este servicio yo creo que no se hace. Eso ya caería fuera de nuestras competencias porque sería común a todos los estudiantes, no solamente los que tienen necesidades educativas específicas. Y entonces eso ya cae fuera de nuestras competencias [E_6].

4. Discusión y conclusiones

El creciente acceso de estudiantes con discapacidad en la universidad tambalea la inercia en las formas de enseñar y obliga a repensarlas para ofrecer respuestas más inclusivas. Cada vez más se está tratando de introducir mejoras acordes a los principios del DUA al ser un paradigma con respaldo científico que avala sus beneficios para todo tipo de estudiantes (Carrington et al., 2020; Li et al., 2020). En ese recorrido por integrar el DUA en la universidad, los SAPDU son un agente realmente importante al mediar tanto con el estudiantado como con el profesorado, proporcionando apoyo, recursos y asesoramiento para asegurar la inclusión en estas instituciones.

Como se muestra en nuestros resultados, la mayoría del personal de los servicios conocía el DUA y diversas ideas clave sobre el paradigma. En concreto, resaltaron sus orígenes en el ámbito de la arquitectura, algunos conceptos afines, el marco para su implementación y la idea de focalizar en la gran diversidad de estudiantes frente a la tradicional mirada sobre el déficit. No obstante, afirmaban desconocer cómo llevar conscientemente sus principios a la práctica, aspecto compartido con el profesorado universitario (Fossey et al., 2017; López-Gavira, 2021). Los escasos conocimientos a la hora de implementar el DUA y los esfuerzos de las universidades por caminar en esa dirección han provocado un creciente interés por parte del personal de los servicios para formarse en DUA. Ahora bien, las personas participantes del estudio mencionaron la falta de una oferta formativa acorde a sus demandas, pues han sido pocas, o inexistentes, las formaciones que han recibido sobre el paradigma. En otras universidades, tanto a nivel nacional como internacional, se han desarrollado formaciones mayoritariamente dirigidas al profesorado sobre la discapacidad, los servicios de apoyo o DUA, aunque lo cierto es que generalmente carecen de un seguimiento en la implementación

de mejoras basadas en el DUA y de una evaluación para conocer las implicaciones que han tenido (Davies et al., 2013; Moriña y Carballo, 2018; Sanahuja et al., 2023). Por tanto, todavía sigue siendo necesaria la formación del personal de los servicios en estas cuestiones para prevenir la aparición de obstáculos para la participación y aprendizaje del alumnado (Fossey et al., 2017; López-Gavira, 2021). Esto responsabiliza a las universidades a ofrecer respuestas y proporcionar ofertas formativas significativas y con un carácter práctico que permitan al personal técnico mejorar sus propias acciones acorde a los principios del DUA.

Por otra parte, los SAPDU participan en cierta medida en la promoción de este paradigma en la universidad. Sin embargo, se han identificado posicionamientos diferentes en algunas cuestiones. En concreto, los resultados ponen de manifiesto diferencias con respecto a la promoción del principio de compromiso. Algunas personas lo veían fundamental, ciertas compartían la idea, pero no lo promovían y otras no lo consideraban dentro de sus competencias. Revisiones como las de Bray et al. (2023), aunque exploran la presencia de los principios en el uso de la tecnología en las aulas de secundaria, también observaron un menor fomento de este principio. Esto se contradice con la versión más reciente del marco de implementación del DUA -versión 3.0- (CAST, 2024), donde este principio ha adquirido un mayor protagonismo por la importancia del contexto socioemocional del estudiantado en su aprendizaje y su identidad. De forma similar, también se generaron discrepancias sobre la función de formar al profesorado en DUA. Aunque algunas personas ponían en valor su capacidad para formar y orientar al personal docente en sus prácticas, la mayoría preferían no adentrarse en ese ámbito. De hecho, resaltaron que cuando han intentado que el profesorado incorpore nuevas medidas en beneficio de algunos estudiantes, ciertos docentes lo han recibido de forma negativa y se han mostrado reacios debido a que se sienten sobrepasados o poco preparados para ello. En relación con lo anterior, algunas investigaciones reportan que la falta de formación limita el sentimiento de autoeficacia del personal docente y, por tanto, también la implementación de metodologías y currículos más flexibles (Chao et al., 2017; Márquez et al., 2021). Por ello, es fundamental acompañar al profesorado en la mejora de sus prácticas docentes y superar el rechazo generalizado a la hora de probar nuevas estrategias pensadas para atender a la diversidad de estudiantes (López-Gavira, 2021; Timuş et al., 2024; Yphantides, 2022). No obstante, un acompañamiento de calidad implicaría una mayor personalización en los apoyos, la mentorización en el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje y una coordinación deseada y efectiva entre los servicios (Benet-Gil, 2020; Moliner García et al., 2019), aspectos que en el actual sistema universitario parecen un sueño más que una realidad factible. Esto deja entrever la necesidad de generar un mayor consenso entre el personal de los SAPDU con respecto a sus funciones, además de reconocer formalmente espacios para la coordinación con otros servicios.

Ahí es donde deben entrar en juego las culturas y políticas de estas instituciones. Gran parte de las personas participantes han incidido en transformar la cultura universitaria sobre la discapacidad, superando los estigmas predominantes y caminando hacia una educación más sensible con la diversidad y afín a los principios del DUA (Moriña y Orozco, 2023). Para ello, apreciaron que más que una cuestión de conocimiento es de convencimiento, de compartir los mismos valores y creencias sobre esta cuestión (Booth y Ainscow, 2002). Esto supone grandes retos para una institución tan grande como una universidad, pues tampoco se recoge en la normativa universitaria momentos para la coordinación, la reflexión y el intercambio de conocimiento (Benet-Gil, 2020). Así, las políticas universitarias deberían encaminarse a garantizar que toda la comunidad se rige por unos principios sólidos, inamovibles e incuestionables de equidad e inclusión.

En conclusión, avanzar en la inclusión universitaria no es una tarea fácil, aunque con la extraordinaria labor de los SAPDU seguimos caminando por ese recorrido. Este trabajo evidencia la necesidad de seguir explorando vías para aterrizar el DUA en las aulas universitarias. Precisamente, los resultados han ofrecido

algunas pistas para dirigirnos a ello, empezando por ampliar la oferta formativa para los servicios con el fin de asentar el DUA entre este colectivo y que, a su vez, estos puedan difundirlo entre el resto de la comunidad universitaria. Por otro lado, es necesaria la búsqueda de un mayor consenso en la visión que tienen los servicios sobre su labor en la atención directa al estudiantado y profesorado y sobre la colaboración con el ámbito político y formativo para la inclusión en la universidad. Sin duda, recorrer el camino de la inclusión universitaria es una cuestión de colaboración y construcción compartida del conocimiento, aspectos todavía hoy difusos en estas instituciones.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como en todas las investigaciones existen ciertas limitaciones en el presente estudio. Por una parte, habría sido pertinente contar con la participación de otros servicios para comprobar si existen discrepancias o similitudes con las perspectivas de las personas participantes. Esto ayudaría a seguir explorando los conocimientos y la promoción del DUA y extraer conclusiones de gran relevancia a nivel nacional. Asimismo, dado que se han hallado resultados relacionados con las culturas y políticas de las universidades, debería contarse con la voz del profesorado y de las personas encargadas de elaborar dichas políticas para explorar sus creencias y las acciones que desarrollan sobre el DUA, pudiendo obtener así una perspectiva más amplia de la implementación de este paradigma en las distintas universidades españolas. Como futura línea de investigación, es necesario conseguir un mayor alcance para explorar posibles mecanismos que integren la cultura, las políticas y las prácticas, además de las diferentes voces de la comunidad universitaria para favorecer la promoción y aplicación del DUA en estas instituciones. Para ello, el enfoque metodológico de la futura investigación debería adoptar el análisis temático de la información con el fin de poder profundizar más en las experiencias y las perspectivas de todos los agentes.

Referencias bibliográficas

- Alba-Pastor, C. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. En C. Alba-Pastor (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 17-21). SM.
- Aguirre, A., Carballo, R. y López-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of social sciences and law speak out. *Innovation. The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>.
- Barrera, M. y Moliner García, O. (2023). 'How does universal learning design help me to learn?': students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(6), 899-912. <http://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932>.
- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-31. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>.
- Black, R. D., Weinberg, L. A. y Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez-Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J. y Terrenzio, S. (2023). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at the second level. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>.
- Burgstahler, S. y Moore, E. (2009). Making student services welcoming and accessible through accommodations and universal design. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 155-174.
- Carrington, S., Saggars, B., Webster, A., Harper-Hill, K. y Nickerson, J. (2020). What Universal Design for Learning principles, guidelines, and checkpoints are evident in educators' descriptions of their practice when supporting students on the autism spectrum? *International Journal of Educational Research*, 102(101583). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101583>.
- Center for Applied Special Technology- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0* [organizador gráfico]. <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y.pdf>.
- Chao C. N., Wing Sze, E. C., Forlin, C. y Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2021). *Universidad 2030. Propuesta para el debate*. CRUE. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf.
- Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. <http://hdl.handle.net/11181/5234>.
- Davies, P. L., Schelly, C. L. y Spooner, S. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>.

- Díez, E. y Sánchez-Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>.
- España. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de septiembre de 2021, núm. 233, pp. 119537-119578.
- Fabri, M., Fenton, G., Andrews, P. y Beaton, M. (2022). Experiences of higher education students on the autism spectrum: stories of low mood and high resilience. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1411-1429. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1767764>.
- Ferreira Villa, C., Vieira Aller, M. J. y Vidal García, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 139-157. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.171711>.
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J. y Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 822-832. <http://doi.org/10.1080/13603116.2017.1278798>.
- Fundación Universia (2023). *VI Estudio sobre la inclusión de personas con discapacidad en el sistema universitario español*. Fundación Universia. <https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/VI%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%20ACCESIBLE.pdf>.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. y Andreis, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>.
- Guba E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A. y Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>.
- Kalivoda, K. S. y Totty, M. C. (2004). Disability services as a resource: advancing universal design. En J. L. Higbee (Ed.), *Curriculum transformation and disability: implementing universal design in higher education* (pp. 187-202). University of Minnesota.
- Kennette, L. N. y Wilson, N. A. (2019). Universal Design for Learning (UDL): student and faculty perceptions. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 2(1), 1-26. <http://doi.org/10.36021/jethe.v2i1.17>.
- Koca-Atabey, M. (2017). Re-visiting the role of disability coordinators: the changing needs of disabled students and current support strategies from a UK university. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 137-145. <http://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254969>.
- Li, Y. F., Zhang, D. y Zhang, Q. (2020). University faculty attitudes and actions toward universal design: a literature review. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.13021/jipe.2020.2531>.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez-Fuentes, S., Simón, C., Moríña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>.
- López-Gavira, R., Moríña, A. y Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304. <http://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>.

- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2nd ed. Sage.
- Moliner García, O., Yazzo Zambrano, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>.
- Moriña, A., López-Gavira, R. y Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disability & Society*, 32(10), 1608-1626. <http://doi.org/10.1080/09687599.2017.1361812>.
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(spe), 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>.
- Moriña, A. y Orozco, I. (2023). Facilitadores para la inclusión: claves para el éxito universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45. <https://doi.org/10.15366/riee2022.16.1.002>.
- Palomero Sierra, B. y Díez Villoria, E. (2022). Requisitos inherentes en la inclusión del alumnado universitario con discapacidad: una revisión de alcance. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 53-68. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.04>.
- Sanahuja, A., Barrera, M., Moliner, O. y Sales, A. (2023). *Tema 2. Diseño Universal para el Aprendizaje: implicaciones prácticas a través de las TIC*. Universitat Jaume I. <http://doi.org/10.6035/DUARDM.2024.6>.
- Sánchez-Fuentes, S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: guía práctica para el profesorado*. Narcea Ediciones.
- Sánchez Díaz, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista de Fomento Social*, (299), 60-89. <https://revistas.uoyola.es/rfs/article/view/4581>.
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Sullivan, J. (2023). 'Pioneers of Professional Frontiers': The experiences of autistic students and professional work based learning. *Disability & Society*, 38(7), 1209-1230. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1983414>.
- Tamjeed, M., Tibdewal, V., Russel, M., McQuaid, M., Oh, T. y Shinohara, K. (18-22 de octubre 2021). *Understanding disability services toward improving graduate student support* [Conferencia]. The 23rd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS '21), Virtual Event, New York, USA. <https://doi.org/10.1145/3441852.3471231>.
- Timuş, N., Barlett, M. E., Barlet, J. E., Ehrlich, S. y Babutsidze, Z. (2024). Fostering inclusive higher education through universal design for learning and inclusive pedagogy – EU and US faculty perceptions. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 473-487. <http://doi.org/10.1080/07294360.2023.2234314>.
- Waisman, T. C., Williams, Z. J., Cage, E., Santhanam, S. P., Magiati, I., Dwyer, P., Stockwell, K. M., Kofner, B., Brown, H., Davidson, D., Herrell, J., Shore, S. M., Caudel, D., Gurbuz, E. y Gillespie-Lynch, K. (2023). Learning from the experts: evaluating participatory autism and universal design training for university educators. *Autism*, 27(2), 356-370. <https://doi.org/10.1177/13623613221097207>.
- Yphantides, J. (2022). EFL teachers' experiences with neurodiverse students and self-efficacy for inclusive practice in Japanese universities. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 11(2), 125-139.