

Percepciones del profesorado universitario respecto al alumnado con discapacidad

LOZANO SANTOS, Laura

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España.

RODRÍGUEZ ORTIZ, Isabel R.

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España. | ireyes@us.es

Resumen

El acceso y permanencia del alumnado con discapacidad en estudios universitarios va en progresivo aumento cada curso académico. El que la presencia de este alumnado en la universidad se convierta en una grata y productiva experiencia y culmine con éxito académico va a depender mucho de las medidas educativas que se implanten y en ello el profesorado juega un papel fundamental. El presente estudio se centra en conocer el grado de conocimiento, las percepciones y las necesidades que el profesorado manifiesta en relación con el alumnado con discapacidad en la universidad. Asimismo, pretende analizar las relaciones entre estas variables y las posibles diferencias en función de la experiencia previa con este alumnado. Para ello, se plantea un estudio exploratorio a través de un cuestionario dirigido al profesorado universitario. En él participaron 222 docentes (111 mujeres y 111 hombres), con edades comprendidas entre 23 y 71 años ($M = 49.7$; $DT = 9.7$), de las diferentes ramas de conocimiento y titulaciones. Los resultados muestran que es preciso ampliar el conocimiento del profesorado mediante formación y dotación de recursos de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad. Igualmente, se observa una necesidad alta de disponer de más información general sobre la discapacidad y el reconocimiento de la labor docente desarrollada en atención a este alumnado. La experiencia previa con el alumnado con discapacidad se relaciona con un mayor conocimiento en medidas de adaptación metodológicas, de adaptación de la evaluación, de adaptación de las prácticas y en la comunicación, así como con la disposición de conocimientos generales sobre la atención educativa en presencia de discapacidad.

Palabras clave

discapacidades, profesorado, inclusión, educación superior, percepción, necesidades

Cita sugerida

Lozano Santos, L.; Rodríguez Ortiz, I. R. (2022). Percepciones del profesorado universitario respecto al alumnado con discapacidad. *Aula Universitaria* n°23. e0027, pp. 42–61. DOI: <https://doi.org/10.14409/au.2022.23.e0027>

Licencia

Publicación de acceso abierto bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



Summary

The access and permanence of students with disabilities in university studies is gradually increasing each academic year. Whether the presence of these students in the university becomes a pleasant and productive experience and culminates with academic success will depend a lot on the educational measures that are implemented and in this the teaching staff plays a fundamental role. This study focuses on knowing the degree of knowledge, perceptions and needs that teachers manifest in relation to students with disabilities at the university. Likewise, it aims to analyze the relationships between these variables and the possible differences based on previous experience with these students. For this, an exploratory study is proposed through a questionnaire addressed to university faculty. 222 teachers participated in it (111 women and 111 men), aged between 23 and 71 years ($M = 49.7$; $SD = 9.7$), from the different branches of knowledge and degrees. The results show that it is necessary to expand the knowledge of teachers through training and provision of support resources for the integration of students with disabilities. Likewise, there is a high need for more general information on disability and recognition of the teaching work carried out in attention to these students. Previous experience with students with disabilities is related to greater knowledge of methodological adaptation measures, adaptation of evaluation, adaptation of practices and communication, as well as the provision of general knowledge about educational aspects in the presence disability.

Keywords

disabilities, teacher, inclusion, higher education, perception, needs

Introducción

La inclusión e igualdad de oportunidades en la atención al alumnado con discapacidad es un asunto presente en las políticas universitarias, como garantía de calidad en la educación, tanto a nivel nacional como internacional.

Según el Observatorio Estatal de la Discapacidad (2012), el acceso a estudios universitarios de personas con discapacidad está por debajo de la población general, tan sólo un 8.1% frente a un 68.9% en Secundaria. Asimismo, respecto al total de alumnado matriculado en universidades españolas, tan solo el 1.5% posee reconocimiento de discapacidad (CERMI, 2021). Aun así, es necesario señalar el incremento del número matriculados en los últimos años, siendo una población cada vez más presente en las distintas disciplinas universitarias. En el curso académico 2020/2021 se matricularon un total de 23.851 estudiantes con discapacidad, suponiendo un incremento del 4.5% respecto al curso anterior (Fundación Universia, 2020).

Con objeto de crear una educación superior inclusiva y accesible para todas las personas, se promovió el Espacio Europeo de Educación Superior. Supuso un impulso para garantizar el desarrollo de las capacidades e intereses de este alumnado, facilitando elementos de acceso y recursos de apoyo. Es, a partir de este cambio del sistema educativo universitario, cuando se plantea incluir, como indicador de calidad, la atención al alumnado con discapacidad (Ferreira et al., 2014a; Rodríguez y Álvarez, 2015). Pero

esa atención requiere recursos materiales y personales y medidas metodológicas y organizativas, según la legislación educativa vigente (LOE, 2006; LOU, 2007). Sin embargo, a pesar del aumento de la igualdad de oportunidades en todas las esferas para este colectivo, los planes estratégicos de las políticas universitarias siguen sin atender y dar una respuesta adecuada a sus necesidades académicas que posibilite una integración real y efectiva (Melero et al., 2019).

Las personas con discapacidad, a pesar de su heterogeneidad, coinciden en precisar medidas complementarias para garantizar una permanencia en la universidad en igualdad de condiciones. La publicación de *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad* (Peralta-Morales, 2007) sirvió como base para el desarrollo de planes y estrategias en el acceso a las personas con discapacidad al ámbito universitario. Sus objetivos fundamentales versan sobre el conocimiento de la situación de este colectivo en cuanto a su contexto sociodemográfico; la normativa; las debilidades y fortalezas; la implantación de buenas prácticas; y, por último, las propuestas de medidas en pro de la igualdad de oportunidades y diseño de accesibilidad universal en el sistema universitario.

Junto con las políticas educativas y sociales, la percepción que el profesorado tiene del alumnado con discapacidad facilita u obstaculiza su inclusión (Bunbury, 2018; Martínez y Bilbao, 2011; Moriña y Carnerero, 2020; Puigdellívol, 2019). Esta percepción parece estar influida por variables como el género del profesorado, la presencia o ausencia de contacto previo con estudiantes con discapacidad, el tipo de discapacidad del alumnado o la rama de conocimiento (Garabal-Barbeira, 2015; Kunz et al., 2021; Martínez y Bilbao, 2011; Moriña y Carnerero, 2020; Moriña y Orozco, 2020c; Rodríguez y Álvarez, 2015).

Por otra parte, el conocimiento y el uso de estrategias de adaptación por parte del profesorado universitario es una cuestión primordial en la atención de la diversidad del alumnado (Moriña et al., 2015) porque los estudios previos muestran que el conocimiento que se tiene en torno a la discapacidad condiciona el pensamiento y determina la actuación (Becker y Palladino, 2016; Martínez y Bilbao, 2011; Puigdellívol, 2019). Concretamente, Martínez y Bilbao (2011) hallaron, en una muestra de 298 docentes, que el 93.2% indicó una baja o muy baja experiencia con alumnado con discapacidad y, aunque presentaban una óptima aceptación hacia su integración, manifestaron ciertos prejuicios y desconocimiento ante sus competencias. Garabal-Barbeira (2015) encontró que más de la mitad del profesorado (65.1%) y casi la mitad del alumnado (45.8%) manifestaban carencias de una formación específica y, a pesar de que la mayoría de la muestra consideraba la necesidad de llevar a cabo adaptaciones en los materiales, un 58.5% del profesorado declaró no adaptar el contenido de su asignatura. El propio profesorado de educación obligatoria y post-obligatoria reconoce que es preciso disponer de información previa sobre la discapacidad, contar con apoyos, así como, reconocimiento de las medidas que desarrollan en la práctica docente para facilitar la inclusión de este alumnado (Moriña y Carnerero, 2020; Moriña y Orozco, 2020c).

Carballo et al. (2019) han observado que la formación específica dirigida al profesorado promueve cambios en su concepción sobre la educación inclusiva y la discapacidad. Es por ello que varios autores proponen una formación específica con objeto de proporcionar al profesorado universitario las estrategias para el desarrollo de medidas de

adaptación y prácticas inclusivas (Hewett et al., 2018; Hopkins et al., 2018; Melero et al., 2019; Moriña y Carnerero, 2020; Moriña et al., 2015; Rodríguez y Álvarez, 2015). Esta formación debe gestionarse desde los servicios de apoyos al alumnado con discapacidad de las universidades y debe estar enfocada tanto a informar, asesorar y orientar sobre la discapacidad, como a proporcionar las estrategias y apoyos oportunos (Ferreira et al., 2014b).

La necesidad del profesorado de formarse en metodologías pedagógicas inclusivas es algo que se pone de manifiesto en diferentes estudios llevados a cabo con el profesorado universitario (Moriña y Orozco, 2020b; Moriña et al., 2020) y también con el alumnado universitario (Moriña et al., 2013; Moriña y Perera, 2016; Moriña et al., 2020; Rodríguez y Álvarez, 2015; Yssel et al., 2016). A partir de sus datos se definen los tres pilares fundamentales de un docente ideal en relación con la inclusión del alumnado con discapacidad: actitud positiva hacia este alumnado, desarrollo de metodologías adaptadas y formación específica en materia de discapacidad. De ahí la relevancia de un estudio como el presente que persigue conocer el grado de conocimiento, las percepciones y las necesidades que el profesorado universitario tiene respecto al alumnado con discapacidad, analizar las relaciones entre estas variables y valorar si existen diferencias en ellas en función de la experiencia previa con el alumnado con discapacidad.

Metodología

Participantes

Se consideró como único criterio para la participación ser docente universitario. La muestra estuvo compuesta por 222 docentes (111 mujeres y 111 hombres) con edades comprendidas entre 23 y 71 años ($M = 49.7$; $DT = 9.7$), de diferentes ramas de conocimiento y titulaciones. En relación con la categoría laboral, el 50% eran titulares de Universidad. El 25.2% afirmaba disponer de formación previa en discapacidad y el 89.6% había tenido en clase alumnado con discapacidad. Por tipología de discapacidad, la experiencia en docencia a alumnado con trastorno del espectro autista y a alumnado con trastorno de conducta se muestran como mayor y menor porcentaje de la muestra, respectivamente. En la Tabla 1 se muestran las características de la muestra.

Tabla 1. Descriptivos de la muestra (n = 222)

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Hombre	111	50
	Mujer	111	50
Categoría Laboral	Catedrático de Universidad	22	9.9
	Titular de Universidad	111	50
	Profesorado Contratado Doctor	29	13.1
	Profesor Ayudante Doctor	7	3.2
	Profesor Asociado	22	9.9
	Profesor Sustituto interino	17	7.7
	Otro	14	6.3
Rama de conocimiento	Arte y Humanidades	21	9.5
	Ciencias	43	19.4
	Ciencias de la Salud	60	27
	Ciencias Sociales y Jurídicas	42	18.9
	Ingeniería y Arquitectura	56	25.2
Tipo de titulación que imparte	Ni grado, ni máster	1	0.5
	Grado	95	42.8
	Máster	1	0.5
	Máster y Grado	125	56.3
Formación previa	Sí	56	25.2
	No	166	74.8
Utilidad de la formación previa	Nada	119	53.6
	Muy poco	6	2.7
	Poco	10	4.5
	Regular	19	8.6
	Bastante	35	15.8
	Mucho	33	14.9

Impartida docencia a alumnado con discapacidad	Sí	199	89.6
	No	23	10.4
Impartida docencia a alumnado con discapacidad por tipología	Visual	23	10.4
	Auditiva	50	22.5
	Motórica	54	24.3
	Trastorno Mental	40	18
	Intelectual	32	14.4
	Trastorno del Espectro Autista	99	44.6
	Trastorno de Conducta	11	5
	Dificultades del Aprendizaje	72	32.4
	Otras	23	10.4

El procedimiento de muestreo ha sido de conveniencia. Se accedió a la muestra a través de los centros de la Universidad de Sevilla.

Instrumentos

Se elaboró un cuestionario, acorde con los objetivos del estudio, partiendo de una revisión bibliográfica y la adaptación de otros instrumentos similares, que sirvieron de referencia (Low et al., 2020; Rodríguez y Álvarez, 2013; Sánchez Palomino, 2011).

Para la valoración de la validez del instrumento se utilizó la estrategia del juicio de expertos. Se tuvo en consideración las indicaciones de varios autores (Escobar y Cuervo, 2008) que fijan un mínimo de dos a cinco expertos, por ello, el cuestionario fue evaluado por cinco expertas que determinaron la pertinencia y validez de cada pregunta. Como resultado, se modificaron ocho preguntas que necesitaban mayor claridad en su redacción y fueron suprimidas dos porque no se ajustaban a los objetivos.

El cuestionario resultante recoge información sobre el grado de conocimiento, percepciones y necesidades que el profesorado universitario se plantea de cara al alumnado con discapacidad. Consta de 44 ítems agrupados en cuatro secciones diferenciadas teniendo buenas garantías psicométricas ($\alpha = .97$).

La primera sección consta de 11 ítems referidos a información general, con diferentes formatos de pregunta: multiopción, abiertas y tipo Likert. Esta sección recoge los datos sociodemográficos: género, edad, rama de conocimiento y titulación/es que imparte, categoría laboral, formación previa en materia de discapacidad y si ésta la considera de utilidad, si ha impartido o no docencia a alumnado universitario con discapacidad y en caso afirmativo, qué tipo de discapacidad.

La segunda sección, por una parte, incluye tres preguntas tipo Likert que versan sobre el conocimiento que se tiene por tipo de discapacidad, si debería ser obligatoria

una formación específica y sobre el conocimiento de medidas de adaptación (metodología, materiales, evaluación, prácticas, tutorías, entorno virtual, integración en el aula y comunicación). Y, por otra parte, cuatro ítems de respuestas “Sí o No” relativos al conocimiento y uso de servicios o unidades de apoyo en atención al alumnado con discapacidad en la universidad ($\alpha = .91$).

En la tercera sección se valora la percepción de la docencia del alumnado universitario con discapacidad. Consta de 11 ítems tipo Likert diferenciando por tipo de discapacidad. Entre las opciones a seleccionar está la opción “No aplica”, para aquellos casos en los que no se haya impartido docencia a este alumnado ($\alpha = .98$).

Y la cuarta sección está centrada en analizar las necesidades en la docencia dirigida a este alumnado. Consta de 13 ítems tipo Likert. Entre las opciones a seleccionar está la opción “No aplica” ($\alpha = .95$).

Procedimiento

El cuestionario se administró de forma telemática a través de Google Forms. La difusión consistió en el envío, por correo electrónico, de la presentación del estudio, el propósito de este y el enlace del cuestionario (<https://forms.office.com/r/Xh6FpTneua>). Se dirigió al profesorado de la Universidad de Sevilla. La recogida de datos se llevó a cabo a lo largo de los meses de abril, mayo y junio de 2021.

La participación fue individual, voluntaria y anónima. Se garantizó la confidencialidad y la protección de la intimidad mediante la asignación de un código a cada formulario de respuesta. Al inicio de la cumplimentación del cuestionario se solicitó a cada participante su consentimiento informado para utilizar los datos recogidos.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos se realizó a través de datos descriptivos, comparación de porcentajes (mediante Chi-cuadrado, χ^2), contrastes de medias (mediante *U* de Mann Whitney) y análisis de correlaciones (mediante correlación de Spearman), todo ello a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 24.0 (Corp, I.M.B., 2016). Para organizar la exposición de los resultados se sigue el orden de los objetivos propuestos.

Conocimiento, percepciones y necesidades del profesorado universitario respecto al alumnado con discapacidad

Para analizar el grado de conocimiento en torno a los distintos tipos de discapacidad, se recodificó la pregunta 12 del cuestionario para configurar dos grupos de conocimientos: escaso o nulo conocimiento (opciones 1 = nada o 2 = poco) y con conocimiento (opciones 3 = suficiente, 4 = por encima de la media o 5 = a nivel de experto o similar). La Tabla 2 muestra los porcentajes de cada uno de los grupos por tipo de discapacidad. El grado de conocimiento escaso o nulo en todos los tipos de discapacidad obtiene los porcentajes más altos; por encima del 67% del profesorado manifiesta este desco-

nocimiento respecto a todas las discapacidades, incluso alcanzando el 76.6% en el caso de los trastornos de conducta. Entre las discapacidades más conocidas por el profesorado se encuentran la discapacidad motórica, seguida del trastorno del espectro autista y de la discapacidad visual, pero este conocimiento se presenta en poco más del 30% de los encuestados.

Tabla 2. Porcentaje del grado de conocimiento por tipo de discapacidad (n = 222)

	Escaso o nulo conocimiento	Con conocimiento
Visual	69	31
Auditiva	72	28
Motórica	67.1	32.9
Trastorno mental	72.1	27.9
Intelectual	74.3	25.7
Trastorno del espectro autista	68.9	31.1
Trastorno de conducta	76.6	23.4

Nota. Se ha agrupado: escaso o nulo conocimiento = nada, poco y con conocimiento = suficiente, por encima de la media, a nivel de experto o similar.

El 78.3% del profesorado considera que la formación específica en materia de discapacidad debería ser obligatoria.

Respecto al conocimiento de las medidas de adaptación a desarrollar en el ámbito universitario, se recodificaron los ítems de la pregunta 14 del cuestionario (Para el desarrollo de mi docencia en relación con el alumnado con discapacidad, tengo conocimientos...) para configurar dos grupos: en desacuerdo (opciones 1 = en total desacuerdo, 2 = bastante en desacuerdo o 3 = en general, en desacuerdo), es decir, no tengo ese conocimiento, y de acuerdo (opciones 4 = en general de acuerdo, 5 = bastante de acuerdo o 6 = totalmente de acuerdo), es decir, tengo ese conocimiento. En la Tabla 3 se recoge que más de la mitad de la muestra considera disponer de conocimiento sobre las distintas medidas de adaptación a aplicar. La medida “adaptación en las tutorías” es la que obtiene un mayor grado de conocimiento por parte del profesorado universitario (71.6% considera que conoce cómo hacerlo), mientras que la adaptación de prácticas y de materiales son los aspectos más desconocidos (aproximadamente el 55% afirma que sabría cómo hacerlo). En cuanto a la valoración global sobre los conocimientos para atender al alumnado con discapacidad, solo el 56.6% del profesorado considera que sí dispone de ellos.

Tabla 3. Porcentaje de acuerdo de los docentes sobre si disponen conocimiento de distintas medidas de adaptación de la docencia para el alumnado con discapacidad (n = 222)

	En desacuerdo	De acuerdo
Adaptar la metodología	43.2	56.8
Adaptar los materiales	44.6	55.4
Adaptar la evaluación	34.7	65.3
Adaptar la parte práctica	45.5	54.5
Adaptar las tutorías	28.4	71.6
Planificar y desarrollar la docencia en entorno virtual	42.8	57.2
Favorecer la integración	41	59
Comunicación con el alumnado con discapacidad	33.7	66.3
Conocimiento general en la atención	43.2	56,6

Nota. Se ha agrupado: en desacuerdo = en total desacuerdo, bastante en desacuerdo, en general, en desacuerdo, aunque puede que en alguna ocasión sí y de acuerdo = en general de acuerdo, aunque con reservas, bastante de acuerdo, totalmente de acuerdo.

Son mayoría los docentes que conocen la Unidad de atención a estudiantes con discapacidad de la universidad (solo un 24.3% la desconoce) y, de hecho, el 56.8% manifiesta que ha precisado de orientación y apoyo de esta unidad en algún momento. Sin embargo, cuando se pregunta al profesorado si conoce la existencia de un servicio o comisión para la atención a la discapacidad en su propio centro de trabajo, el desconocimiento afecta al 68.5% de los encuestados.

Con relación a la percepción que tiene el profesorado universitario sobre la dificultad de atender a las necesidades académicas del alumnado con discapacidad, la Tabla 4 recoge las consideraciones por cada tipo de discapacidad. La percepción más favorable hacia su inclusión en la universidad la presenta el mayor porcentaje de profesorado hacia el alumnado con discapacidad visual (56.3%), con discapacidad motórica (53.2%) y con trastornos del espectro del autismo (50%) y la percepción menos favorable hacia los estudiantes con trastornos de conducta (solo el 21.6% manifiesta estar a favor). Más concretamente, la discapacidad motórica es la que concentra el mayor porcentaje de profesorado que considera más fácil mejorar las competencias de este alumnado (50.5%), trabajar con este tipo de discapacidad (39.2%), flexibilizar la evaluación (43.7%), atender a sus necesidades educativas con la suficiente formación (46.8%), trabajar en su integración en el aula (46.8%) y trabajar en su atención (41.9%), incluso se considera que la presencia de este alumnado enriquece la docencia en el aula por parte del 32.9% del profesorado. En el polo opuesto aparecen los trastornos de conducta en todas las dimensiones, seguido de los trastornos mentales, pero mientras que el 51.4% del profesorado considera que la presencia de alumnado con trastorno mental supone

un enriquecimiento para el desarrollo de la docencia, este porcentaje baja a 11.8% en el caso de los trastornos de conducta.

Tabla 4. Porcentaje de profesorado que indica que está bastante o totalmente de acuerdo respecto a su percepción de impartir docencia a estudiantes por cada tipo de discapacidad (n = 222)

	DV	DA	DMot	TM	TEA	TC
Es fácil mejorar las competencias de este alumnado con las medidas de atención adecuadas.	27.5	37.4	50.5	21.7	31.1	14.9
Creo que me resulta más fácil trabajar con este tipo de discapacidad que con otras.	22.1	18.5	39.2	7.3	18	5
Creo que es fácil evaluar de manera flexible la adquisición de las competencias de la titulación de este alumnado.	29.3	26.6	43.7	12.2	23	9.1
Es fácil atender las necesidades educativas de este alumnado con suficiente formación.	34.3	33.3	46.8	16.2	32	10
No me sentiría desbordado/a porque requeriría mucha atención por su parte.	32.4	24.4	36.5	17.6	23.4	11.7
Podría trabajar por la integración del alumnado con esta discapacidad en el grupo clase.	45	33.8	46.8	26.1	37.8	15.8
Le resulta fácil tener en cuenta las medidas estimadas desde la Unidad de Atención a estudiantes con discapacidad para este alumnado.	38.3	28.4	36.9	18.9	33.8	12.2
La integración del alumnado con esta discapacidad nos compete también como profesorado.	52.2	42.4	51.4	31.5	47.3	21.2
Le resulta fácil trabajar en la atención al alumnado con esta discapacidad.	33.3	25.7	41.9	15.8	23.5	9.1
La presencia de alumnado con esta discapacidad en el aula enriquece el desarrollo de la docencia.	25.7	23	32.9	51.4	25.2	11.8
En general, tengo una percepción favorable hacia la inclusión del alumnado con esta discapacidad en la universidad.	56.3	43.3	53.2	33.8	50	21.6

Nota. DV = Discapacidad visual, DA = Discapacidad auditiva; DMot = Discapacidad motórica; TM: Trastorno mental, TEA = Trastorno del espectro autista; TGC = Trastorno de conducta.

Las necesidades en la docencia del alumnado con discapacidad aparecen en la Tabla 5. Un promedio del 72.3% del profesorado universitario considera tener una necesidad clara, acusada o urgente en relación con la docencia de este alumnado. Concretamente, la necesidad referida por el mayor número de docentes es la de disponer de más información sobre la discapacidad del alumnado y conocer materiales alternativos y recursos para enseñar y trabajar con el alumnado con discapacidad (81.9% y 79.7%, respectivamente), siendo estas dos necesidades las que mayor número de profesores considera urgentes. Para el 71.6% es necesario el reconocimiento de la labor docente de la atención a este estudiantado.

Tabla 5. Porcentaje de profesorado respecto a las necesidades en la docencia a estudiantes con discapacidad (n = 222)

	1	2	3	4	5	6	N/A
Más información general sobre la discapacidad del alumnado.	3.6	5.9	10.4	28.4	18.9	25.7	7.2
Más información sobre las necesidades académicas asociadas a la discapacidad del alumnado.	4.1	4.5	5.4	32.4	20.7	28.8	4.1
Más información sobre cómo dirigirme al alumnado con discapacidad.	3.2	7.2	8.1	25.7	23.9	27.5	4.5
Cursos de formación especializada sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en atención al alumnado con discapacidad.	5.4	6.8	9.9	26.6	21.6	24.3	5.4
Tratar este asunto con otro profesorado.	4.5	10.4	14.4	23.9	21.6	18.9	6.3
Tratar este asunto con la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad.	5	5.9	7.2	23.4	26.1	26.6	5.9
Tratar este asunto con el alumnado.	6.8	12.2	12.2	24.3	18.0	20.3	6.3
Tratar este asunto en el grupo de coordinación de la asignatura.	5.4	10.4	4.1	26.6	25.2	22.5	5.9
Tener una comisión en cada centro para abordar todas las situaciones de discapacidad y homogeneizar el abordaje.	6.3	6.3	8.1	19.8	25.2	27.9	6.3
Saber cómo explicar y asesorar al grupo clase en relación con la discapacidad y necesidades de sus compañeros y compañeras con discapacidad.	5.9	5.9	10.4	23.4	23.9	24.3	6.3
Ayuda de otra persona como apoyo en el aula en atención al alumnado con discapacidad.	5.9	10.8	13.1	16.7	21.2	24.3	8.1
Conocer materiales alternativos y recursos para enseñar y trabajar con el alumnado con discapacidad.	4.1	4.5	5	23.4	27.9	28.4	6.8
Reconocimiento de la labor docente en la atención al alumnado con discapacidad.	6.3	6.3	7.7	18	20.7	32.9	8.1

Nota. 1= No lo necesito en absoluto, 2 = Podría venir bien, pero en realidad es algo que no percibo como necesidad, 3 = Puede ser una necesidad, aunque no es algo imprescindible, 4 = Es una necesidad clara para mí, me vendría bien que alguien me ayudara en este aspecto, 5 = Es una necesidad bastante acusada e importante para mí, necesito ayuda para ello, 6 = Es una necesidad importante y urgente para mí, necesito de ayuda de forma ineludible, N/A = No aplica

Relación entre grado de conocimiento, percepción y necesidades percibidas por el profesorado

Se calculó el coeficiente de correlación de Spearman entre las puntuaciones globales obtenidas en conocimiento (sumatorio de preguntas 12 y 14), percepción (sumatorio de preguntas impares de 19 a 29) y necesidades (sumatorio de la pregunta 31). La Tabla

6 muestra el resultado, siendo significativa la existente entre percepción y conocimiento (a mayor conocimiento sobre la discapacidad se percibe más facilidad en su abordaje en el aula) y entre percepción y necesidad (cuanto más fácil se percibe la adaptación de la docencia al alumnado con discapacidad, más necesidades se reconocen para el desarrollo de esa docencia).

Tabla 6. Correlación de Spearman entre grado de conocimiento, percepción de facilidad y necesidades del profesorado (n = 222)

	Total percepción	Total necesidad	Total conocimiento
Total percepción	1		
Total necesidad	.192**	1	
Total conocimiento	.450**	-.068	1

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel .01

Conocimiento, percepción y necesidades en función de la experiencia con alumnado con discapacidad

Para analizar las diferencias en conocimiento entre el profesorado con y sin experiencia previa en docencia con alumnado con discapacidad, se recodificaron las preguntas 10 y 12 del cuestionario para configurar dos grupos de conocimiento: bajo (opciones 1, 2 o 3) y alto (opciones 4 o 5). La Tabla 7 muestra los porcentajes de cada uno de los grupos en función de la experiencia previa con este alumnado.

Tabla 7. Porcentaje de respuestas del grado de conocimiento sobre los distintos tipos de discapacidad y las estrategias para abordarlas con relación a la experiencia previa con alumnado con discapacidad (n = 222).

	Con experiencia (n = 199)		Sin experiencia (n = 23)	
	Conocimiento bajo	Conocimiento alto	Conocimiento bajo	Conocimiento alto
Discapacidad visual	88.1	11.9	91.3	8.7
Discapacidad auditiva	90.5	9.5	65.2	34.8
Discapacidad motora	87.4	12.6	87	13
Trastorno mental	85.4	14.6	82.6	17.4
Trastorno del espectro autista	81.4	18.6	87	13
Trastorno de conducta	86.9	13.1	87	13

Adaptación de metodología	40.7	59.3	65.2	34.8
Adaptación materiales	43.2	56.8	56.5	43.5
Adaptación evaluación	31.2	68.8	65.2	34.8
Adaptación prácticas	42.7	57.3	69.6	30.4
Adaptación tutorías	27.1	72.9	39.1	60.9
Planificación	41.2	58.8	56.5	43.5
Integración	39.2	60.8	56.5	43.5
Comunicación	31.2	68.8	56.5	43.5
Conocimientos generales	40.7	59.3	65.2	34.8

Nota. En negrita se destacan las diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con experiencia en docencia a personas con discapacidad y el grupo sin esta experiencia.

Se realizó un análisis con χ^2 (con la corrección de continuidad cuando al menos una celda de la tabla tenía un valor esperado inferior a 5), junto con la V de Cramer como índice de tamaño de efecto de estas variables. Se observó que en el profesorado sin experiencia previa aparecía un mayor porcentaje con un alto conocimiento de la discapacidad auditiva ($\chi^2 (1) = 10.04$; $p = .002$; V de Cramer = 0.23).

También se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos de experiencia en cuanto al conocimiento sobre la adaptación de la metodología ($\chi^2 (0) = 5.05$; $p = .025$; V de Cramer = 0.15), de la evaluación ($\chi^2 (0) = 10.56$; $p = .001$; V de Cramer = 0.22), de las prácticas ($\chi^2 (0) = 5.99$; $p = .014$; V de Cramer = 0.16) y de la comunicación ($\chi^2 (0) = 5.93$; $p = .015$; V de Cramer = 0.16). En todos estos aspectos en el profesorado con experiencia se presentaba un mayor porcentaje de los que consideraban tener más conocimiento para la adaptación. Por ello, era esperable que el grupo con experiencia manifestara también tener más conocimientos generales que el grupo sin experiencia (59.3% frente a 34.8%), $\chi^2 (1) = 5.05$; $p = .025$; V de Cramer = 0.15.

Respecto a la percepción de la facilidad de la adaptación de la docencia, se calculó la mediana de las puntuaciones de las preguntas de ese apartado (preguntas impares de la 19 a la 29). Sobre un máximo de 6, la puntuación media de toda la muestra fue de 4.36 ($DT = 1.39$), lo que indicaba ciertas reservas sobre la facilidad de adaptación de la docencia en términos generales. Para analizar las diferencias entre los grupos de profesorado con y sin experiencia se empleó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, pero no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre ellos ($U(222) = 1400.00$; $p = .526$): el grupo con experiencia obtuvo una media de 4.34 ($DT = 1.39$) y el grupo sin experiencia de 4.65 ($DT = 1.36$).

Para la evaluación de las necesidades se procedió a realizar un análisis similar al efectuado para el conocimiento. Se recodificaron las cuestiones de la pregunta 31 del

cuestionario para configurar dos grupos en función de la necesidad percibida: bajo nivel de necesidad (opciones 1, 2 o 3) y alto nivel de necesidad (opciones 4, 5 o 6). La Tabla 8 muestra los porcentajes de cada uno de los grupos en función del grado de experiencia.

Tabla 8. Porcentaje del grado de necesidad en la docencia en relación con la experiencia con alumnado con discapacidad (n = 222)

	Con experiencia (n = 199)		Sin experiencia (n = 23)	
	Necesidad baja	Necesidad alta	Necesidad baja	Necesidad alta
Más información general sobre la discapacidad del alumnado.	22.1	77.9	69.6	30.4
Más información sobre las necesidades académicas asociadas a la discapacidad del alumnado.	16.1	83.9	34.8	65.2
Más información sobre cómo dirigirme al alumnado con discapacidad.	3	97	4.3	95.7
Cursos de formación especializada sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en atención al alumnado con discapacidad.	5	95	8.7	91.3
Tratar este asunto con otro profesorado.	4.5	95.5	4.3	95.7
Tratar este asunto con la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad.	4	96	13	87
Tratar este asunto con el alumnado.	7	93	4.3	95.7
Tratar este asunto en el grupo de coordinación de la asignatura.	5	95	8.7	91.3
Tener una comisión en cada centro para abordar todas las situaciones de discapacidad y homogeneizar el abordaje.	6	94	8.7	91.3
Saber cómo explicar y asesorar al grupo clase en relación con la discapacidad y necesidades de sus compañeros y compañeras con discapacidad.	5.5	94.5	8.7	91.3
Ayuda de otra persona como apoyo en el aula en atención al alumnado con discapacidad.	5.5	94.5	8.7	91.3
Conocer materiales alternativos y recursos para enseñar y trabajar con el alumnado con discapacidad.	3.5	96.5	8.7	91.3

Reconocimiento de la labor docente en la atención al alumnado con discapacidad.	6.5	93.5	4.3	95.7
--	-----	------	-----	------

Nota. En negrita se destacan las diferencias estadísticamente significativas. Entre aquellos que tienen experiencia previa con este alumnado se encuentra el mayor porcentaje (77.9%) de los que consideran importante la necesidad de más información general sobre este alumnado ($\chi^2(0) = 23.54$; $p = .000$; V de Cramer = 0.33).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio era, de una parte, conocer el grado de conocimiento, las percepciones y las necesidades del profesorado universitario en cuanto al alumnado con discapacidad; por otra, analizar la relación entre estas variables y la influencia de la experiencia previa con este alumnado.

El profesorado constituye uno de los principales factores favorecedores de la inclusión del alumnado con discapacidad (Rodríguez y Álvarez, 2015), sin embargo, si atendemos al grado de conocimiento, los resultados muestran que la mayoría del profesorado tiene un conocimiento escaso o nulo sobre las distintas discapacidades, concretamente este desconocimiento afecta a más del 67% del profesorado. Este dato coincide con el observado por Garabal-Barbeira (2015), en cuyo estudio se mostraba que el 65.1% del profesorado universitario carecía de una formación específica. Dentro de las distintas discapacidades, la más conocida es la discapacidad motórica, seguida del trastorno del espectro autista y de la discapacidad visual. Esto puede ser debido a la mayor presencia de la primera en el ámbito universitario y por el papel que en su difusión ejerce la ONCE en el caso de la discapacidad visual. El mayor conocimiento del trastorno del espectro autista puede deberse a su mayor presencia en los medios de comunicación y en las películas y series de televisión (Thordardottir et al., 2021). Los trastornos de conducta son los menos conocidos por el profesorado universitario.

Del total del profesorado encuestado, tan sólo el 25.2% indicaba disponer de formación previa en discapacidad y el 56.3% afirmaba que dicha formación no le había servido para nada o muy poco. Este dato contrasta con el 78.3% que considera que la formación debería ser obligatoria y nos pone sobre aviso de que tal vez la formación que el profesorado está recibiendo sobre esta temática no es la que verdaderamente necesita. La relevancia del papel de esta formación se ha puesto de manifiesto en estudios previos como los de Carballo et al. (2019) o Hopkins et al. (2018) que han observado un cambio positivo en el profesorado respecto a su conocimiento y concepción tras recibir una formación específica.

En relación con el conocimiento de medidas de adaptación, la relativa a las tutorías es sobre la que se indica tener mayor conocimiento, este dato contrasta con el hecho de que la mayoría de las universidades no dispone de un plan de acción tutorial en atención a este alumnado (Gairín et al., 2013; Melero et al., 2019; Moriña et al., 2020), por lo que este dato es posible que esté manifestando el esfuerzo personal que el profesorado realiza en adquirir este conocimiento. Ello estaría en la línea de lo observado

por Becker y Palladino (2016) sobre la posible confianza del profesorado sobre sus competencias en la atención a todo el alumnado. Y también podría justificarse, tal como observan en sus estudios Kunz et al. (2021) y Martínez y Bilbao (2011), por el hecho de que la propia interacción con personas con discapacidad se relaciona con la adopción de medidas de adaptación y una alta implicación personal.

Las medidas de adaptación menos conocidas por el profesorado universitario son las que afectan a las prácticas, los materiales y la metodología, es decir, tres piezas claves de la docencia, es por ello que solo el 56.6% del profesorado considera que tiene conocimiento, en general, para abordar la atención del alumnado con discapacidad. A este abordaje contribuye las unidades de atención a la discapacidad de las universidades. En este estudio se ha observado que la mayoría del profesorado conoce este servicio y más de la mitad lo ha usado alguna vez, sin embargo, en la misma proporción se manifiestan aquellos que indican que desconocen si hay algún servicio equivalente o comisión específica en sus propios centros. Este dato pone de manifiesto o bien que el servicio no existe o bien que no se le da la necesaria difusión entre el profesorado y el alumnado.

Respecto a la percepción de la dificultad de atender a los distintos tipos de discapacidades, la discapacidad motórica es la que se percibe con más facilidad para mejorar las competencias del alumnado que la presenta y el 39.2% del profesorado considera que este tipo de discapacidad es más fácil para trabajar que el resto, es más fácil adaptar la evaluación y atender a sus necesidades con una formación suficiente. Esta percepción de mayor facilidad en su atención también se observa en el caso de la discapacidad visual y del trastorno del espectro autista, que coinciden con la discapacidad motórica en ser las discapacidades más conocidas por el profesorado. Por otra parte, los trastornos de conducta, que son los más desconocidos por el profesorado, son los que se perciben más difíciles de abordar en el aula. Por tanto, este dato respalda la relación existente entre la percepción de la facilidad de la tarea de atender al alumnado con discapacidad y el grado de conocimiento disponible para hacerlo, que también se pone de manifiesto en la correlación positiva hallada entre ambos aspectos en este estudio ($r = .450$) y que coincide con las recomendaciones derivadas de los estudios previos sobre esta misma temática (Martínez y Bilbao, 2011; Moriña et al., 2015; Moriña y Carnerero, 2020).

Entre las necesidades señaladas por el profesorado universitario en relación con el alumnado con discapacidad destacan la necesidad de información, formación y reconocimiento de la labor docente, señalada por la mayoría del profesorado encuestado. Estos datos coinciden con los observados en estudios previos realizados en el entorno universitario (Hopkins et al., 2018; Melero et al., 2019; Moriña et al., 2015). Sin embargo, un resultado paradójico que se extrae de este estudio es la constatación de que un mayor grado de percepción de la facilidad de atender al alumnado con discapacidad se relaciona con un mayor grado de necesidad percibida en relación con esta atención. El mensaje que nos hace llegar el profesorado universitario es que se ven capaces de atender a este alumnado, pero que necesitan los recursos necesarios.

En cuanto al papel de la experiencia previa en docencia con alumnado con discapacidad esta solo parece relacionarse en este estudio con el conocimiento en adaptaciones metodológicas, en evaluación, en las prácticas, en la comunicación y en conocimientos generales. En todos estos aspectos los que tienen experiencia previa afirman

tener más conocimientos que los que no disponen de ella. Hay que destacar que el 56.8% del profesorado universitario encuestado ha tenido apoyo de la Unidad de atención a estudiantes con discapacidad, es decir, que aquellos que han tenido estudiantes con discapacidad han contado con este recurso que les ha podido facilitar el conocimiento necesario para desarrollar su labor docente. Tal vez sea esta experiencia la que provoca una mayor conciencia en cuanto a la necesidad de formación en el profesorado que se ha visto envuelto en esta situación. Esta observación coincide con lo hallado en anteriores estudios (Sánchez Palomino, 2011).

La experiencia previa en atención a este alumnado no afecta a la percepción de la facilidad de su atención educativa y, ya se disponga de esta experiencia o no, la mayoría del profesorado universitario percibe una facilidad con reservas (una valoración de 4 sobre 6), como se ha comentado en párrafos anteriores, ligada a la necesidad de formación.

Este estudio no está exento de limitaciones, la primera de ellas hace referencia al desigual número de docentes que han tenido y no han tenido experiencia previa con alumnado con discapacidad. No obstante, la desigual proporción refleja la realidad educativa universitaria en tanto que no aumenten las posibilidades de inclusión educativa en la educación superior del alumnado con discapacidad. La segunda limitación hace referencia a que los datos corresponden a profesorado de una universidad concreta, lo que puede limitar su generalización. Sin embargo, en ellos se encuentran representadas las distintas ramas del conocimiento y una proporción exactamente idéntica de hombres y mujeres, lo que puede ayudar a compensar esa limitación.

Referencias bibliográficas

- Becker, S. y Palladino, J. (2016). Assessing faculty perspectives about teaching and working with students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, Huntersville, NC, 29(1), 65-82. <https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped>
- Bunbury, S. (2018). Disability in higher education-do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Carballo, R., Morgado, B. y Cortés-Vega, M. D. (2019). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training program. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843-859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- CERMI, CRUE Universidades, Fundación ONCE, Real Patronato sobre discapacidad. (2021). V Estudio sobre el grado de inclusión del Sistema Universitario Español respecto de la realidad de las personas con discapacidad. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf

- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Ferreira-Villa, C., Vieira-Aller, M. J. y Vidal-García, J. (2014a). 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>
- Ferreira-Villa, C., Vieira-Aller, M. J. y Vidal-García, J. (2014b). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 363, 412-444. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-193>
- Fundación UNIVERSIA. (2021). *Guía de atención a las Personas con Discapacidad en la Universidad 2020/21*. https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Galan, A., Sanahuja, J. M. y Fernández, M. (2013). Planes de acción tutorial para estudiantes con discapacidad: una propuesta para mejorar la calidad formativa en las universidades españolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 63, 115-126. <https://doi.org/10.35362/rie630504>
- Garabal-Barbeira, J. (2015). Actitudes de docentes y estudiantes hacia la discapacidad en la Universidade da Coruña. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 15-19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.220>
- Hewett, R., Douglas, G., Mclinden, M. y Keil, S. (2018). Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2) 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492637>
- Hopkins, S. L., Round, P. N. y Barley, K. D. (2018). Preparing beginning teachers for inclusion: designing and assessing supplementary fieldwork experiences. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 24(8), 915-930. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1495624>
- Kunz, A.; Luder, R. y Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities *Journal Frontiers in Education*, 6, 27-43. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.650236>
- Low, H. M., Lee, L. W., y Che Ahmad, A. (2020). Knowledge and Attitudes of Special Education Teachers Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 497-514. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1626005>
- Martínez, M.A., y Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(240), 50-78. <https://sid.usal.es/19441/8-2-6>

- Melero, N., Moriña, A. y Perera, V. H. (2019) Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>
- Moriña, A. y Carnerero, F. (2020). Conceptions of disability in education: a systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1749239>
- Moriña, A., Cortés, M.D. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 165-171. <https://idus.us.es/handle/11441/66929>
- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M., y Molina, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de docencia universitaria*, 11(3), 423-442. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2020a). Facilitating the Retention and Success of Students with Disabilities in Health Sciences: Experiences and Recommendations by Nursing Faculty Members. *Nurse Education in Practice*, 49(102902), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102902>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2020b). Planning and implementing actions for students with disabilities: Recommendations from faculty members who engage in inclusive pedagogy. *International Journal of Educational Research*, 103(101639), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101639>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2020c). Spanish Faculty Members Speak out: Barriers and Aids for Students with Disabilities at University. *Disability & Society*, Vol. 0. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- Moriña, A., Perera, V. H. y Melero, N. (2020). Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 47(1), 6-23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>
- Moriña, A. y Perera, V. H. (2016). ¿Educación Inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso de los alumnos con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 599-614. <https://idus.us.es/handle/11441/66185>
- Observatorio Estatal de Discapacidad. (2012) Infancia y discapacidad. Algunos datos relevantes. INE, Encuesta de Integración Social y Salud. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2018/09/NOTA-OED-INFANCIA-Y-DISCAPACIDAD.pdf>
- Peralta-Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio de Educación y Ciencia, Fundación Vodafone, ANECA y CERMI. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/LibroBlancosobreuniversidadydiscapacidad.pdf>
- Puigdemívol, I. (2019). Reducir la discapacidad a través de la acción educativa: las limitaciones no incapacitan. En E. Cano, E. Carbonell, G. Gómez, A. Jardí, N. Paret, C. Petreñas, I.

Puigdemívol, L. Rodríguez, D. Sabando, C. Sansó, B. Siles (Eds.). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 255-309). Graó.

- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez Arregui, E. (2013). Development and validation of a scale to identify attitudes toward disability in higher education. *Psicothema*, 25(3), 370-376. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.41>
- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265>
- Sánchez Palomino, Antonio. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603. <http://hdl.handle.net/11162/80916>
- Thordardottir, E. y Topbaş, S. (2021). How aware is the public of the existence, characteristics and causes of language impairment in childhood and where have they heard about it? A European survey. *J Commun Disord.*, 89,106057. doi: 10.1016/j.jcomdis.2020.106057.
- Yssel, N., Pak, N. y Beilke, J. (2016). A door must be opened: perceptions of students with disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 384-394. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232>