













## Inclusión educativa y accesibilidad: La implementación de la metodología basada en el Diseño Universal de Aprendizaje en aulas universitarias

### *Educational inclusion and accessibility: The implementation of the methodology based on Universal Design for Learning in university classrooms*

Ursula Hinostrroza<sup>a</sup>, Isabel Sáenz<sup>b</sup>, Fernando Senar<sup>c</sup>, Cristina Petreñas<sup>d</sup>, Adelina Ianos<sup>e</sup>, Clara Sansó<sup>f</sup>, Andrea Jardí<sup>g</sup>, Ángel Huguet<sup>h</sup>, Cecilio Lapresta<sup>i</sup>, Judit Janés<sup>j</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Lleida, [ursula.hinostrroza@udl.cat](mailto:ursula.hinostrroza@udl.cat),  <sup>b</sup> Universidad de Lleida, [isabel.saenz@udl.cat](mailto:isabel.saenz@udl.cat),  <sup>c</sup> Universidad de Lleida, [fernando.senar@udl.cat](mailto:fernando.senar@udl.cat),  <sup>d</sup> Universidad de Lleida, [cristina.petrenas@udl.cat](mailto:cristina.petrenas@udl.cat),  <sup>e</sup> Universidad de Lleida, [adelina.ianos@udl.cat](mailto:adelina.ianos@udl.cat),  <sup>f</sup> Universidad de Lleida, [clara.sanso@udl.cat](mailto:clara.sanso@udl.cat),  <sup>g</sup> Universidad de Lleida, [andrea.jardi@udl.cat](mailto:andrea.jardi@udl.cat),  <sup>h</sup> Universidad de Lleida, [angel.huguet@udl.cat](mailto:angel.huguet@udl.cat),  <sup>i</sup> Universidad de Lleida, [cecilio.lapresta@udl.cat](mailto:cecilio.lapresta@udl.cat),  <sup>j</sup> Universidad de Lleida, [judit.janes@udl.cat](mailto:judit.janes@udl.cat), 

**How to cite:** Ursula Hinostrroza, Isabel Sáenz, Fernando Senar, Cristina Petreñas, Adelina Ianos, Clara Sansó, Andrea Jardí, Ángel Huguet, Cecilio Lapresta y Judit Janés. 2022. Inclusión Educativa y accesibilidad: La implementación de la metodología basada en el Diseño Universal de Aprendizaje en aulas universitarias. En libro de actas: *VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 6 - 8 de julio de 2022. <https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15832>

---

### **Abstract**

*Inclusion in higher education continues to be a challenge, largely because of the barriers to learning that students face. One of the most effective ways to reduce and/or eliminate these barriers is the implementation of the Universal Design for Learning (UDL). This innovation proposes the implementation of methodologies based on the UDL in a total of 7 subjects of 4 different degrees of a Catalan university. A mixed method was used to evaluate the innovation. At a quantitative level, an online questionnaire was applied to 239 students to know the perceived frequency of universal measures applied in the classroom. At the qualitative level, two focus groups were conducted with a total of 6 students to learn about their experiences and attitudes towards the innovation, as well as strengths and aspects to improve. At the quantitative level, the results indicate that students perceived a high frequency of implementation of UDL-based methodologies. The qualitative results show the importance of providing multiple means of participation, creating a climate of trust and security and the need to systematize and implement these measures in a generalized manner in the university.*

**Keywords:** *inclusive education, higher education, Universal Design for Learning, methodology*

## **Resumen**

*La inclusión en la educación superior continúa siendo un reto, en gran medida por las barreras de aprendizaje a las que los y las estudiantes deben hacer frente. Una de las formas más efectivas para reducir y/o eliminar estas barreras es la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Esta innovación propone la implementación de metodologías basadas en el DUA en un total de 7 asignaturas de 4 grados diferentes de una universidad catalana. Se utilizó un método mixto para evaluar la innovación. A nivel cuantitativo, se aplicó un cuestionario online a 239 estudiantes para conocer la frecuencia percibida de medidas universales aplicadas en el aula. Mientras que, a nivel cualitativo, se realizaron dos grupos focales con un total de 6 estudiantes para conocer sus experiencias y actitudes hacia la innovación, así como aspectos a mejorar y fortalezas. A nivel cuantitativo, los resultados apuntan a que los estudiantes percibieron una alta frecuencia de implementación de metodologías basadas en el DUA. Los resultados a nivel cualitativo, muestran la importancia de proveer múltiples medios de participación, crear un clima de confianza y seguridad y la necesidad de sistematizar e implementar estas medidas de manera generalizada en la universidad.*

**Palabras clave:** *inclusión educativa, educación superior, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), metodología*

## **1. Introducción**

La educación inclusiva implica aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia (Azorín y Ainscow 2020). Su principal objetivo es "eliminar la exclusión social producida por las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia, religión, género, orientación sexual, condición de inmigrante y capacidad" (UNESCO, 2021, p.8). La educación inclusiva debe garantizar y acoger la diversidad entre el estudiantado. En el marco de la educación superior, garantizar el acceso y, especialmente, la permanencia de grupos vulnerables sigue siendo uno de los principales retos (Moriña, 2017; Moriña y Morgado, 2018; Moriña, García-Carpintero y Vidal, 2019). Ello se debe, principalmente, a que los y las estudiantes que pertenecen a grupos en riesgo de exclusión social (i.e estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, de origen inmigrante, estudiantes con discapacidad o con dificultades de aprendizaje, pertenecientes a un contexto socioeconómico no favorable, etc.) experimentan barreras que limitan su acceso y proceso de aprendizaje.

Estudios previos realizados en diversos contextos han encontrado sistemáticamente los siguientes tipos de barreras: barreras de aprendizaje originadas por el profesorado, identificados particularmente en falta de formación y falta de adaptaciones por parte del profesorado (Brandt, 2011; Fuller et al., 2004a; Fuller et al., 2004b; García-González et al., 2020; Yusof et al., 2020), barreras en el proceso de evaluación (Brandt, 2011; Fuller et al., 2004a; Fuller et al., 2004b), barreras arquitectónicas (García-González et al., 2020; Yusof et al., 2020) y barreras de accesibilidad (Biggeri et al., 2020; García-González et al., 2020; Rodríguez Herrero et al., 2020). Otras barreras menos comunes, pero que siguen apareciendo, son las dificultades para recibir información para recibir apoyo (García-González et al., 2020; Yusof et al., 2020) y la falta de una política universitaria establecida (Yusof et al., 2020).

Los estudios realizados en España confirman esos resultados anteriores y coinciden en que las actitudes, conocimientos y comportamientos del profesorado hacia la educación inclusiva representan una de las principales barreras (Llorent, Zych y Varo-Millán 2020; Moriña 2017; Moriña y Perera 2020). Una forma reducir y/o eliminar posibles barreras de aprendizaje en la Educación superior es la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA es un marco integrador que transforma la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo de llegar a todo el estudiantado (Fornauf y Erickson 2020). Este enfoque de pedagogía inclusiva va más allá de la accesibilidad y tiene como objetivo apoyar y desafiar a los estudiantes mediante el desarrollo de un plan de estudios flexible que responda a la diversidad de los estudiantes (Valle-Flórez et al. 2021; CAST, 2018). El DUA fue diseñado e implementado por primera vez en las escuelas primarias y secundarias, pero en las últimas dos décadas se ha aplicado cada vez más en las IES (Instituciones de Educación Superior) (Cumming y Rose 2021).

Este diseño se fundamenta en la investigación científica del aprendizaje humano, concretamente en la investigación de la neurociencia cognitiva (CAST, 2018) y va en consonancia con la teoría sociocultural de Vygotsky, la zona de desarrollo próximo, así como con el modelo bioecológico de Bronfenbrenner y los principios del constructivismo (Galkienė y Monkevičienė 2021). Teniendo como punto de partida estos referentes teóricos, el DUA sigue tres principios: 1) proporcionar múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje): lo que implica utilizar diferentes recursos y materiales a la hora de presentar la información a los alumnos, 2) proporcionar múltiples medios de acciones y representaciones (el cómo del aprendizaje): permitiendo a los alumnos demostrar su proceso de aprendizaje de diferentes maneras y a través de diferentes medios y 3) proporcionar múltiples medios de compromiso (el porqué del aprendizaje): ofreciendo a los alumnos una amplia gama de opciones para sentirse motivados, mantener su interés y ser autónomos (CAST, 2018).

La aplicación de estos tres principios, apuntan hacia una diversificación de los métodos de instrucción. Esta diversificación permite abordar las necesidades de todo el estudiantado y, por ende, alcanzar el acceso igualitario al aprendizaje (Capp, 2017). Adicionalmente, esta metodología basada en el DUA, le permite a los y las estudiantes participar plenamente y activamente en clase, mediante el uso de tecnologías que permiten usar múltiples medios de instrucción, el trabajo en grupos heterogéneos y una evaluación flexible (Sánchez Fuentes, Díez Villoria, y Martín Almaraz 2015). Así pues, este tipo de metodología, no solo incrementa la participación activa, sino que también ayuda a que los y las estudiantes estén motivadas/os y comprometidas/os en su proceso de aprendizaje (Sánchez Fuentes et al., 2015)

Los principios propuestos por el DUA favorecen la metacognición de los estudiantes, lo que les permite convertirse en aprendices expertos que tienen un propósito, están motivados, son ingeniosos, tienen conocimientos, son estratégicos y están orientados a objetivos (Meyer et al., 2014; CAST, 2018). Así, al promover estos tres principios, el DUA está logrando uno de sus principales objetivos que es reducir las barreras el aprendizaje (Meyer et al., 2014). Haciendo del DUA, un marco útil y eficaz no solo para los estudiantes con necesidades educativas específicas, sino para todos los alumnos.

Por tanto, la presente innovación propone la implementación de una metodología basada en el DUA en dos facultades de una universidad catalana. Se realizó un estudio mixto para evaluar la efectividad de la metodología implementada. La innovación fue implementada en 7 asignaturas de 4 grados (educación infantil, educación primaria, psicología y administración y dirección de empresas). A nivel cuantitativo se aplicaron cuestionarios a 239 estudiantes con la intención de conocer la frecuencia percibida de medidas universales aplicadas en el aula. Por otro lado, a nivel cualitativo se realizaron dos grupos focales con un total de 6 estudiantes para conocer su experiencia y percepción sobre la metodología implementada, así como las fortalezas y aspectos a mejorar de la innovación.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo principal**

Analizar el impacto de la implementación de una metodología basada en el DUA.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Identificar si los y las estudiantes perciben los cambios en la metodología en las asignaturas incluidas dentro de la innovación.
- Conocer y analizar las experiencias de estudiantes que han cursado asignaturas que implementan una metodología basada en el DUA.

## **3. Desarrollo de la innovación**

La innovación se llevó a cabo en tres fases:

Fase 1 - Revisión bibliográfica, recopilación de medidas que siguen los principios del DUA: Se realizó una búsqueda bibliográfica tanto a nivel nacional como internacional de medidas universales que van en línea con el DUA y que son implementadas en IES. Tras realizar esta búsqueda bibliográfica, el equipo docente que forma parte de esta innovación recopiló y organizó las medidas revisadas.

Fase 2 - Implementación de la metodología: Las medidas recopiladas y revisadas por el equipo docente fueron implementadas en un total de 7 asignaturas durante el primer semestre del curso 2021- 2022.

Fase 3 - Evaluación de la metodología implementada: La eficacia de la metodología implementada fue evaluada por medio de cuestionarios y grupos focales. En las últimas semanas del curso lectivo, los y las estudiantes respondieron a un cuestionario en línea. En la mayoría de casos, los cuestionarios fueron diligenciado en clase. Mientras que los grupos focales, se realizaron al finalizar el curso, una vez se había terminado el periodo de evaluación.

## **4. Instrumentos**

### **4.1. Cuestionario**

Se utilizó un cuestionario online compuesto por un total de 47 ítems que medían 4 componentes principales: acceso al contenido (11 ítems), metodología (12 ítems), interacción en el aula (11 ítems) y evaluación (10 ítems). Los resultados presentados en esta comunicación se enfocan en la sección de metodología, pero tienen en cuenta los tres otros bloques, en tanto se complementan y en su conjunto favorecen la accesibilidad total.

Por lo que respecta a la consistencia interna del cuestionario, los resultados muestran coeficientes alfa de Cronbach aceptables. Concretamente, los indicadores alfa de Cronbach fueron 0,63 por la dimensión acceso al contenido, 0,89 por la dimensión metodología, 0,79 por interacción en el aula y 0,79 por evaluación.

### **4.2. Grupos focales**

Se utilizaron grupos focales en tanto permiten conocer a fondo las percepciones y creencias de los participantes sobre un tema, y a diferencia de las entrevistas individuales, no se toma la figura de

investigador/a sino de moderador/a lo cual permite promover, ver y analizar la interacción, similitudes y diferencias de puntos de vistas de los y las participantes (Connelly, 2015; Nyumba, Wilson, Derrick y Mukherjee, 2018). Se realizaron dos grupos focales con estudiantes que cursaron las asignaturas en donde se implementó la innovación. El primer grupal focal estuvo compuesto por 4 estudiantes y tuvo una duración aproximada de 2 horas, mientras que el segundo grupo focal estuvo compuesto por 2 estudiantes y tuvo una duración aproximada de 40 minutos. Los grupos focales abarcaron los mismos 4 ejes que el cuestionario (acceso al contenido, metodología, interacción en el aula y evaluación) y un último apartado centrado en aspectos de mejoras y opinión general sobre la innovación.

## **5. Resultados**

### **5.1. Resultados cuantitativos**

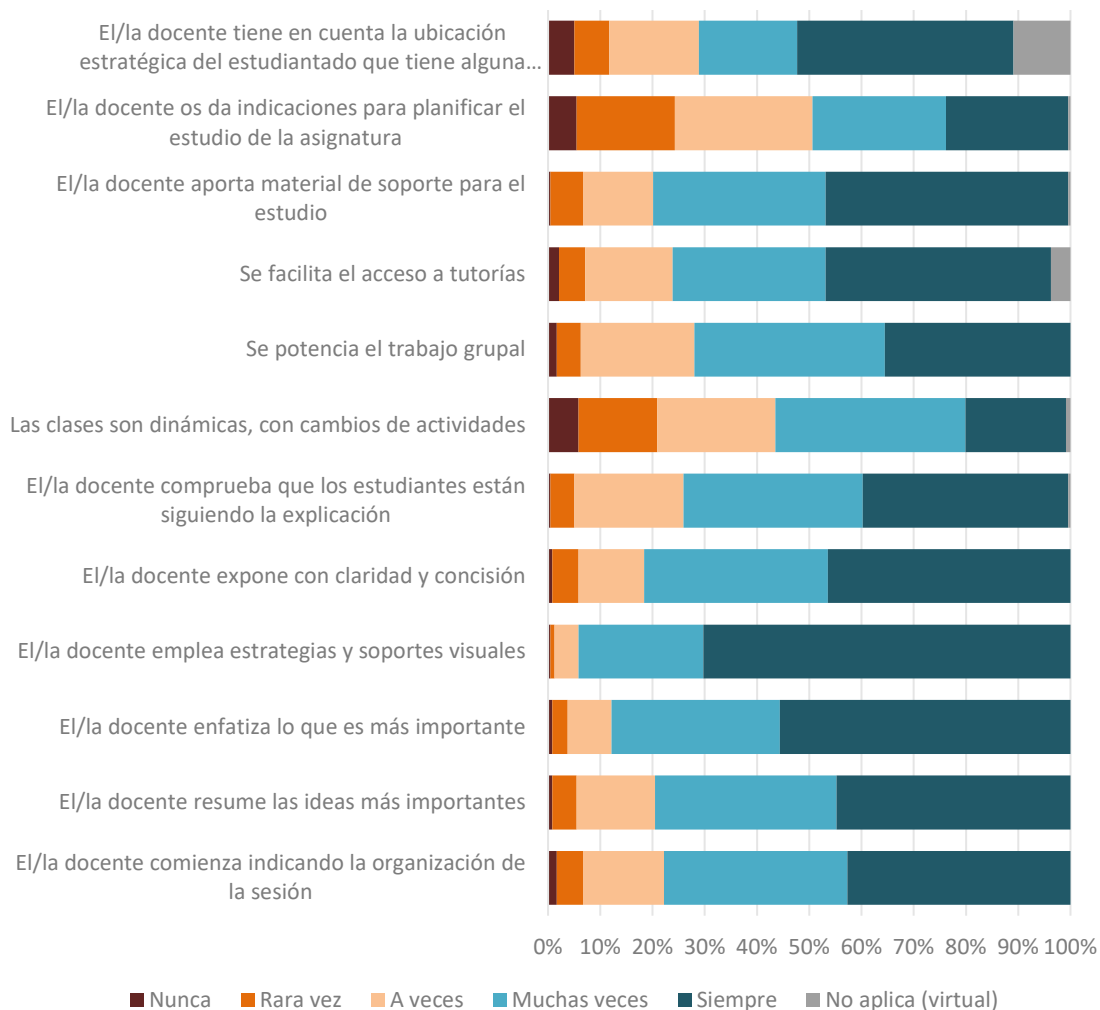
Los estudiantes respondieron a 12 preguntas sobre las medidas metodológicas basadas en el DUA. Por lo general, percibieron que las medidas universales de la metodología se han implementado con frecuencia. En este sentido, las frecuencias relativas de cada opción de respuesta que se resumen en la Figura 1 indican un predominio de las categorías "bastante a menudo" y "siempre". Además, las medianas de los ítems varían entre 4 y 5, con un rango intercuartílico máximo de 2 (ver Figuras 2 y 3).

Concretamente, más del 80% de los estudiantes destacaron que el/la docente emplea estrategias y soportes visuales y enfatiza lo que es más importante siempre y bastante a menudo. Además, estas dos medidas cuentan con una mediana de 5 y un intervalo intercuartílico entre 4 y 5.

Otras medidas universales que los estudiantes han puntuado más alto se refieren a que el/la docente aporta material de apoyo para el estudio, se expone con claridad y concisión, el/la docente resume las ideas más importantes y el/la docente comienza indicando la organización de la sesión.

Las clases dinámicas con cambios de actividades y el hecho de que el/la docente dé indicaciones para planificar el estudio de la asignatura son las medidas percibidas como menos utilizadas, aunque todavía se menciona como implementado con frecuencia (las opciones bastante a menudo y siempre) por aproximadamente la mitad de los participantes.

*Inclusión educativa y accesibilidad: La implementación de la metodología basada en el Diseño Universal de Aprendizaje en aulas universitarias*



*Fig. 1 Distribución de las respuestas a los ítems sobre metodología*

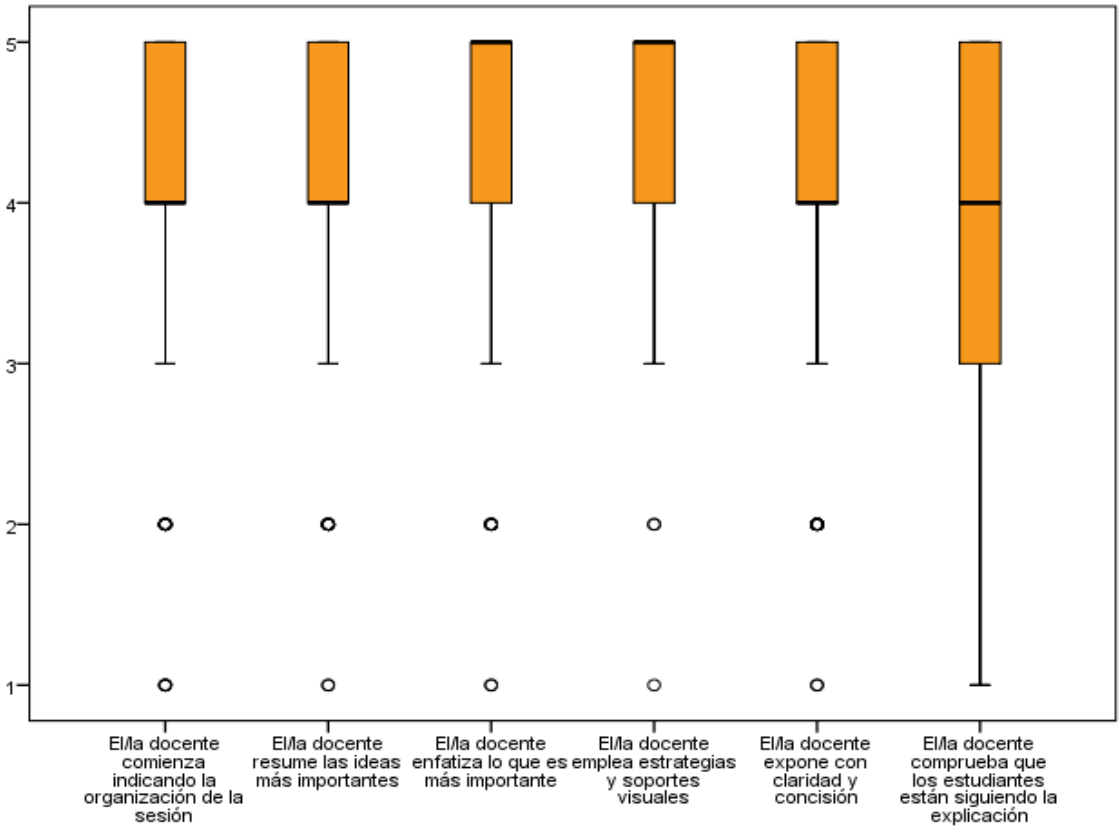


Fig. 2. Diagramas de caja (boxplots) para los ítems sobre metodología

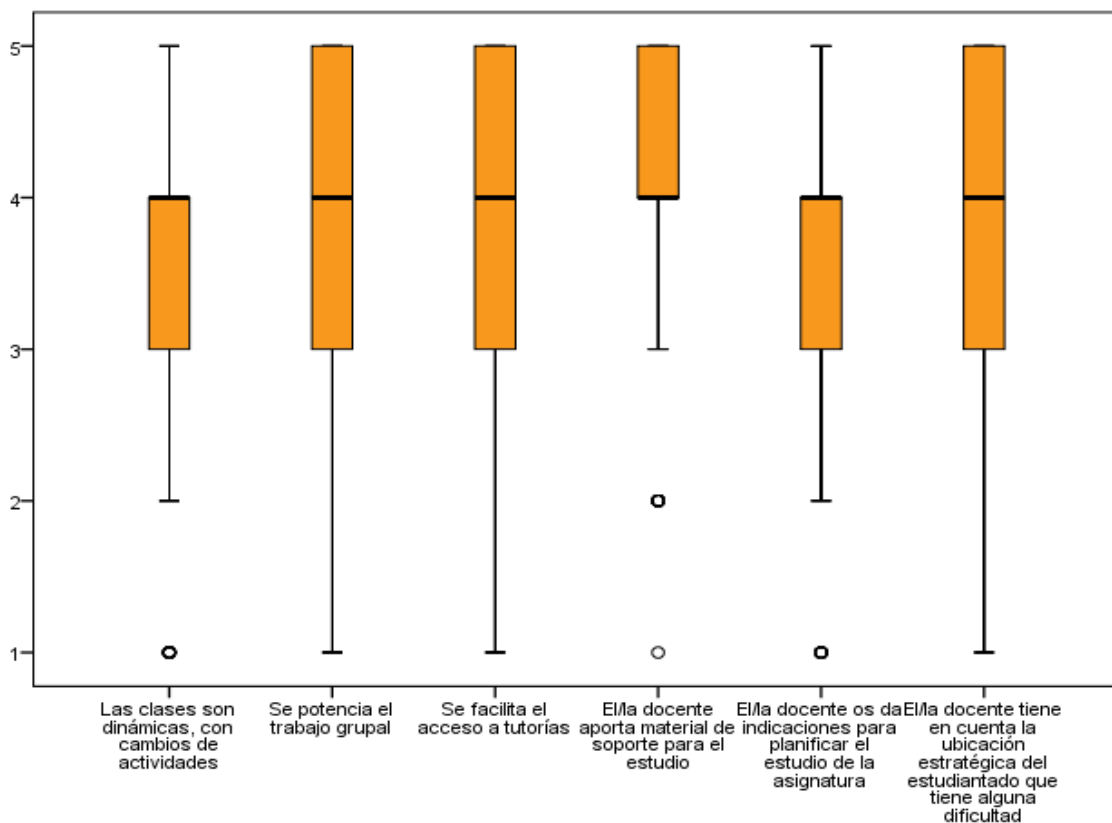


Fig. 3 Diagramas de caja (boxplots) para los ítems sobre metodología

## 5.2. Resultados cualitativos

En cuanto a los resultados cualitativos, los estudiantes entrevistados coincidieron en considerar que las metodologías inclusivas que favorecen la participación eran las más útiles para su aprendizaje. Sin embargo, su actitud respecto a esta participación se veía afectada por diversos factores.

La primera está directamente relacionada con otro de los factores del DUA, que es la interacción con el profesorado y el resto de la clase. Los participantes coincidieron en que tener experiencia trabajando en grupo con diferentes personas en clase hacía que sintieran más seguridad para participar durante la clase.

Entrevistadora: Vale, pues así, como conclusiones generales, ¿Qué podría ayudar a que las asignaturas fueran más accesibles en general?

Ariadna (2º curso): Yo creo que motivación, mucha motivación por parte del profesor. La interacción en clase también es muy buena. O sea, aunque algunos alumnos no quieran participar, hacerles participar. O sea, motivarles a participar. Y dar pues feedbacks positivos, y decir -muy bien, eso que estamos participando... no sé. Como animar, ¿no? Y trabajos así, como por ejemplo la creación de escuelas y todo esto son guays, y las... claro, las profesoras y las maestras que lo han hecho... tenemos como... jolin, este profesor, o esta profesora, son guays, ¿no? En cambio los que han dado la teoría tal cual y venga, adiós, examen... jolin, ésta ya no quiero volver a tenerla. ¿Sabes?



La relación con el/la docente también fue un tema recurrente, ya que cuando el profesorado creaba un clima de confianza y seguridad donde el alumnado pudiera hacer preguntas o expresar disconformidad y sentirse escuchado aumentaba su predisposición a participar activamente en la clase.

Marc (4º curso): (risas) Vale, yo creo que las relaciones más difíciles son aquellas en las que hay, como un cierto autoritarismo, evidentemente que los roles no deben cambiarse quien es maestro, maestro y quien es alumno es alumno, pero .... tampoco es necesario un autoritarismo o un... no sé cómo decirlo... yo diría que es mejor trabajar de una manera más horizontal, sin que esto signifique que todos estamos a la misma altura, quiero decir que favoreciendo la participación y el trabajo cooperativo. No queda ni desprecia la figura del docente, lo que ocurre es que tampoco me parece coherente que un maestro o maestra, a la mínima que sienta que se le escapa un poco la clase, o que no sé, ve a alguien con el móvil, entre en pánico y levante la voz. Ya no estamos en bachillerato.

Por otro lado, algunos participantes expresaron que un exceso de actividades participativas podría ser desfavorable si no iba claramente conectado con los contenidos teóricos. En estos casos todas las personas entrevistadas coincidieron en la importancia de tener el temario por adelantado en el campus virtual, lo que permitía prestar más atención en clase y reducía la ansiedad de tomar apuntes en el momento.

María (2º curso): Yo con el tema de presentar contenido como, bueno, soy una persona muy distraída y en clase normalmente, uhm, acabo yéndome de lo que está explicando el profesor, entonces lo que me va muy bien es que los Power points que estén colgados, y esté la información que entrará en el examen y, aunque tenga que complementarse con lecturas, que al menos los conceptos más básicos estén. Y bueno, si los power points cuadran con lo que se ha explicado en clase mejor, porque a veces tengo esto, agujeros en mis apuntes, que tengo que complementarlo con lo que haya colgado o incluso pidiéndolo pero eso. Bueno, a mí me va muy bien que haya un buen soporte textual o, contenido, que no sólo los apuntes deban ser de lo que explica oralmente el profesor.

Asimismo, algunos estudiantes afirmaron que cuando las actividades en clase eran exclusivamente participación del alumnado, les dificultaba asociarlo con la teoría y saber identificar las ideas más importantes a aprender. En estos casos valoraron muy positivamente que el profesorado hiciese explícitas las ideas principales del temario, ya fuese mediante resúmenes o actividades.

Ares (4º curso): A mí creo que lo que me va bien, metodologías que, en el aula, o sea, podemos participar activamente, comentar los contenidos o a veces hacer dinámicas para poder hablar del temario y poder entenderlo mejor, no sé. El aula inversa puede ir o muy bien o muy mal, ¿eh? Porque a veces si tú te lees, a veces los profesores ya dando por supuesto que ya sabemos el temario y que ya... ¿sabes? Si no lo trabajan bien, si no trabajamos como de una forma más vivencial y tal, pero si lo hacen así creando debates, hablando los grupos y tal, y tratando el temario así puede ser como a mí me va mejor

Roger (4º curso): Ahora que me ha venido a la mente, por ejemplo una profesora también nos hacía leer lecturas, y después las comentábamos con ella, pero alguna de estas lecturas después nos hacía

un cuestionario de 4-5 preguntas que no contaba nota, pero ya veías también la idea que quería que cojas, la idea principal, porque te hacía 4 preguntas relacionadas con aquello, ¿no? pues ya sabías que lo importante de esa lectura con lo que quería que te quedaras era con esa idea. Entonces ya, bueno, ya lo tienes también para el examen. Pero quiero decir, siempre va bien hacer algo así.

A nivel general, las experiencias de los y las estudiantes muestran cómo las metodologías basadas en el DUA garantizan la accesibilidad a las asignaturas para todo el estudiantado. Garantizar la accesibilidad reduce posibles barreras de aprendizaje y por ende mejora la calidad de la enseñanza ofrecida.

## **6. Conclusiones**

Los resultados muestran que en las clases en las que se realizó la formación, el cumplimiento del DUA en lo que respecta a metodología es alto. En este sentido, se puede concluir la importancia de implementar metodologías interactivas, que fomenten la participación, en la que se promueva una relación cercana y positiva con el profesorado y que ante todo utilicen diferentes recursos permitiendo a los y las estudiantes tanto a aprender por diferentes medios, así como mostrar lo que han aprendido de diferentes formas. Este tipo de metodología hace que las asignaturas sean más accesibles, aumentando el nivel de compromiso y motivación del estudiantado lo cual repercute directamente en su desempeño académico y satisfacción general.

## Referencias

- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Biggeri, M., Di Masi, D., & Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 45(4), 909–924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
- Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.570494>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Connelly, L. M. (2015). Focus groups. *MEDSURG Nursing*, 24(5), 369–370. <https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbeccp225>
- Cumming, T. M., & Rose, M. C. (2021). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: a review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
- Fornauf, B. S., & Erickson, J. D. (2020). Toward an Inclusive Pedagogy through Universal Design for Learning in Higher Education: A Review of the Literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(2), 183–199. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1273677&site=ehost-live&scope=site>
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability and Society*, 19(5), 455–468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303–318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Galkienė, A., & Monkevičienė, O. (2021). *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*. Springer.
- García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E., & Ríos-Aguilar, S. (2020). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability and Society*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities (Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España). *Cultura y Educacion*, 32(1), 147–181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., García-Carpintero, A. A., & Vidal, A. D. (2019). Students with disabilities in higher education: In what, how and why is university teaching staff trained? *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 49(3), 227–249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>

- Moriña, A., & Morgado, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13–23. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188900>
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Rodríguez Herrero, P., Izuzquiza Gasset, D., & Cabrera Garcia, A. (2020). Inclusive education at a Spanish University: the voice of students with intellectual disability. *Disability and Society*, 0(0), 1–23. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1745758>
- Sánchez Fuentes, S., Díez Villoria, E., & Martín Almaraz, R. Á. (2015). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(19), 121. <https://doi.org/10.18172/con.2752>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2021). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*.
- Valle-Flórez, R. E., de Caso Fuertes, A. M., Baelo, R., & García-Martín, S. (2021). Faculty of education professors' perception about the inclusion of university students with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111667>
- Yusof, Y., Chan, C. C., Hillaluddin, A. H., Ahmad Ramli, F. Z., & Mat Saad, Z. (2020). Improving inclusion of students with disabilities in Malaysian higher education. *Disability and Society*, 35(7), 1145–1170. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1667304>