



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**

---

FACULTAD DE HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

**TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL**



**INTERNATIONAL DOCTORAL THESIS**

**Análisis de la respuesta a la diversidad funcional  
en las Facultades de Educación de las  
Universidades Públicas de Andalucía desde la  
perspectiva de los docentes**



**Analysis of the response to functional diversity  
in the Faculties of Education of the Public  
Universities of Andalusia from the perspective of  
professors**

**PRESENTADA POR:  
NURIA GONZÁLEZ CASTELLANO**

**DIRIGIDA POR:  
DRA. M<sup>a</sup> JESÚS COLMENERO RUIZ  
DR. EULOGIO CORDÓN POZO**

**JAÉN, 2022**





Universidad de Jaén

TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL

INTERNATIONAL DOCTORAL THESIS

**Análisis de la respuesta a la diversidad funcional en las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía desde la perspectiva de los docentes**

**Analysis of the response to functional diversity in the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia from the perspective of professors**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA  
UNIVERSIDAD DE JAÉN

**Nuria González Castellano**  
2022

**DIRECTORA Y TUTORA**  
Dra. M<sup>a</sup> Jesús Colmenero Ruiz

**CODIRECTOR**  
D. Eulogio Cordón Pozo





Universidad de Jaén

Profesora Dra. M<sup>a</sup> Jesús Colmenero Ruiz

Profesora Titular de Universidad

Departamento de Pedagogía

Universidad de Jaén

Profesor Dr. Eulogio Cordón Pozo

Profesor Titular de Universidad

Departamento de Organización de Empresas II

Universidad de Granada

### **AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS DOCTORAL PARA SU PRESENTACIÓN**

La Dra. M<sup>a</sup> Jesús Colmenero Ruiz y el Dr. Eulogio Cordón Pozo como Directores de la Tesis Doctoral titulada "Análisis de la respuesta a la diversidad funcional en las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía desde la perspectiva de los docentes" / "Analysis of the response to functional diversity in the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia from the perspective of professors" realizada por Dña. **Nuria González Castellano** en el Departamento de Pedagogía **autorizan su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

**Lo firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011, en Jaén a 4 de abril de 2022.**

COLMENERO  
RUIZ MARIA  
JESUS YOLANDA  
- 26009419F

Firmado digitalmente  
por COLMENERO RUIZ  
MARIA JESUS  
YOLANDA - 26009419F  
Fecha: 2022.04.04  
20:25:25 +02'00'

**Dra. M<sup>a</sup> Jesús Colmenero Ruiz**

Departamento de Pedagogía –  
Campus de las lagunillas, s/n –  
Edificio C5 – 23071 – Jaén – Tel.  
953211803

CORDON  
POZO  
EULOGIO -  
24213337H

Firmado digitalmente  
por CORDON POZO  
EULOGIO -  
24213337H  
Fecha: 2022.04.04  
19:40:41 +02'00'

**Dr. Eulogio Cordón Pozo**

Departamento de  
Organización de Empresas II –  
Campus Universitario de  
Cartuja, s/n – 18071 – Granada –  
Tel. 953211803



## AGRADECIMIENTOS

---

Me resulta complicado expresar con palabras cómo me siento al escribir este apartado. No sé muy bien cómo manifestar de esta forma mi gratitud a cada una de las personas que han estado a mi lado en todo este tiempo. Son muchos los sentimientos que surgen al recordar todos los años que han pasado desde que empecé en este camino. Durante todo este tiempo, me he entregado en cuerpo y alma a este trabajo, ocupando la mayor parte de las horas que tiene el día y esforzándome al máximo por conseguir este sueño.

Una de las primeras frases que me dijeron cuando empecé la tesis fue "es un camino largo y solitario". Ahora puedo decir que largo, sí, pero solitario, no. He tenido el apoyo incondicional de dos directores hasta el final. M<sup>a</sup> Jesús, directora y tutora, gracias por darme la oportunidad de trabajar contigo, no solo en la tesis, sino desde que te conocí en clase de didáctica general, después con la beca de colaboración, el TFG y el TFM. En realidad, son 10 años los que nos unen y parece que fue ayer cuando rompí el bolígrafo explicándote que tenía que salir antes de clase. Gracias por enseñarme, ayudarme, cuidarme y apoyarme en todos los momentos, tanto buenos como malos. Gracias por tu paciencia infinita y por tu amistad. Eulogio, codirector, gracias por todo lo que me has enseñado, ayudado, por tus consejos y tu apoyo. He tenido la suerte de tener dos directores que han estado ahí cuando los he necesitado y de los que he aprendido muchísimo, han sido, son y serán un ejemplo de profesionalidad.

Mis padres, Gregorio e Isabel, y mi hermano Sergio, ellos han sido mi pilar fundamental. Gracias por vuestro amor incondicional, por vuestro apoyo, ánimos, consejos, por confiar en mí. Sin vosotros todo esto no hubiera sido posible.

Gracias a ti, Irfan, mi compañero y amigo, por aparecer cuando menos lo esperaba. Gracias por confiar en mí, por entenderme, por aconsejarme, por todo tu apoyo, cariño y por estar ahí. Thank you, Irfan, my partner and friend, for showing up when I least expected it. Thank you for trusting me, for understanding me, for advising me, for all your support, love and for being there.

Gracias a mi amiga Lourdes que me ha apoyado desde el principio. A Celia y Mariem, que el destino nos juntó en una bonita y maravillosa experiencia, y doy gracias por ello, ya que me habéis ayudado a entender mejor todo este camino.

Y a Inés, que empezó siendo mi profesora y se ha convertido en una amiga, ya que he tenido siempre su apoyo y su comprensión.

A la Escuela de Doctorado de la Universidad de Jaén, por la ayuda concedida para la realización de la estancia en la Universidad de Gante (Bélgica) y poder optar a la mención internacional en el título de doctor. Y al Ministerio de Universidades, por financiar mi investigación a través de un contrato predoctoral (FPU19/00016) y a todos los doctores (M<sup>a</sup> Jesús, Eulogio, Antonio, David y Ana) que me avalaron para poder conseguirlo y de esta forma haber podido adquirir formación docente e investigadora.

*Jaén, abril 2022*  
*Nuria González Castellano*





## ÍNDICE DE CONTENIDOS

## INDEX OF CONTENTS

<b>COMPENDIO DE PUBLICACIONES QUE FORMAN PARTE DE LA TESIS DOCTORAL .....</b>	<b>5</b>
<b>COMPENDIUM OF PUBLICATIONS THAT ARE PART OF THE DOCTORAL THESIS.....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>11</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>17</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
1.1. HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.....	24
1.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....	27
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	30
<b>1. THEORETICAL FRAMEWORK .....</b>	<b>32</b>
1.1. TOWARDS AN INCLUSIVE EDUCATION AT THE UNIVERSITY .....	35
1.2. TRAINING OF UNIVERSITY PROFESSORS IN ATTENTION TO DIVERSITY.....	38
1.3. JUSTIFICATION OF THE INVESTIGATION .....	41
<b>2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>45</b>
2.2. RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS CON LAS PUBLICACIONES QUE FORMAN EL COMPENDIO ....	46
<b>2. RESEARCH OBJECTIVES .....</b>	<b>48</b>
2.2. RELATIONSHIP OF THE OBJECTIVES WITH THE PUBLICATIONS THAT FORM THE COMPENDIUM .	49
<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>53</b>
3.1. MÉTODO .....	53
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA .....	53
3.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS .....	54
3.4. PROCEDIMIENTO .....	54
3.5. ANÁLISIS DE DATOS .....	55
<b>3. METHODOLOGY .....</b>	<b>56</b>
3.1. METHOD .....	56
3.2. POPULATION AND SAMPLE .....	56
3.3. DATA COLLECTION INSTRUMENT .....	57
3.4. PROCESS .....	57
3.5. ANALYSIS OF DATA .....	58
<b>4. RESULTADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>4. RESULTS .....</b>	<b>67</b>
<b>5. VISIÓN GLOBAL DE LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL PERSONAL ACADÉMICO.....</b>	<b>75</b>
<b>SNAPSHOT OF INCLUSION AT THE UNIVERSITY FROM THE PERSPECTIVE OF ACADEMIC STAFF .....</b>	<b>75</b>

<b>6. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE MEDICIÓN.....</b>	<b>79</b>
<b>UNIVERSITY PROFESSORS AND THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN HIGHER EDUCATION: PROPOSAL AND VALIDATION OF A MEASUREMENT SCALE .....</b>	<b>79</b>
<b>7. FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS DE LA UNIVERSIDAD: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....</b>	<b>83</b>
<b>FACTORS THAT INFLUENCE THE UNIVERSITY'S INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESSES: PERCEPTIONS OF UNIVERSITY PROFESSORS .....</b>	<b>83</b>
<b>8. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NEE: TEST DE UN MODELO DE MEDIACIÓN.....</b>	<b>87</b>
<b>HIGHER EDUCATION TEACHERS' TRAINING IN ATTENTION TO SEN STUDENTS: TESTING A MEDIATION MODEL.....</b>	<b>87</b>
<b>9. PROFESORADO UNIVERSITARIO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO COMPARATIVO A TRAVÉS DE UN ENFOQUE BAYESIANO.....</b>	<b>91</b>
<b>UNIVERSITY PROFESSORS AND INCLUSIVE EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY USING A BAYESIAN APPROACH.....</b>	<b>91</b>
<b>10. DISCUSIONES.....</b>	<b>95</b>
<b>10. DISCUSSIONS.....</b>	<b>101</b>
<b>11. CONCLUSIONES.....</b>	<b>109</b>
<b>11. CONCLUSIONS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>127</b>

---

**Compendio**  
**de**  
**publicaciones**

---



## COMPENDIO DE PUBLICACIONES QUE FORMAN PARTE DE LA TESIS DOCTORAL

### COMPENDIUM OF PUBLICATIONS THAT ARE PART OF THE DOCTORAL THESIS

---

#### Capítulo 5

González, N.; Colmenero, M.J. (2021). Snapshot of inclusion at the university from the perspective of academic staff (Visión global de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del personal académico). *Culture and Education*, 33(2), 345-372. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904656>

Índice de impacto:

- Journal Citation Report 2020 (JCR, Thomson Reuters), siendo un Q4 en la categoría "Education & Educational Research", con un factor de impacto de 1.456, ocupando la posición 210 de 265.
- Scopus (Elsevier), alcanzando un SNIP de 0.815 y CiteScore de 1.8.
- SCImago Journal Country Rank 2020: posicionándose en un Q1 en la categoría "Cultural Studies", ocupando la posición 89/1037 y Q4 en la categoría de "Education", ocupando la posición 525/1319 con un índice H de 19 y un valor SJR de 0.35.
- Clasificación integrada de revistas científicas (CIRC, 2021): categoría de Ciencias Sociales con una valoración de "A".
- CARHUS PLUS+2018: nivel C Educación, nivel B General o multidisciplinar.
- Dialnet Métricas (2020): alcanzando un IDR 1.428 y una posición de 19/230 (C1 Educación).
- Ranking de revistas con sello de calidad FECYT (2020): puntuación de 39.57, ocupando una posición 21/76 en la categoría de Ciencias de la Educación (C2).
- Google Scholar Metrics 2021 (2016-2020): Índice h 16, Mediana h 21.
- LATINDEX catálogo V2.0 (2018-): 34 características cumplidas de 38.
- MIAR 2021: ICDS de 11 sobre 11.
- Otras bases de datos: EBSCO Education Source, DIALNET.

## Capítulo 6

González-Castellano, N.; Córdón-Pozo, E.; Colmenero-Ruiz, M.J. University professors and the inclusion of students with special educational needs in Higher Education: Proposal and validation of a measurement scale. *International Journal of Inclusive Education*. Bajo revisión.

Índice de impacto:

- Journal Citation Report 2020 (JCR, Thomson Reuters): 3.133 – JCR Q2 – “Education and Educational Research” – 72/265.
- Scopus Scimago 2020: 0.84 – SJR Q1 – “Education”.

## Capítulo 7

González-Castellano, N.; Colmenero-Ruiz, M.J.; Córdón-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*, 7(4), e06853. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>

Índice de impacto:

- SCImago Journal Country Rank 2020: posicionándose en un Q1 en la categoría “Multidisciplinary” (posición 27/110) con un índice H de 28 y un valor SJR de 0.46.
- Scopus (Elsevier), alcanzando un SNIP de 1.079 y CiteScore de 2.1.
- Emerging Sources Citation Index (ESCI, 2020): categoría Multidisciplinary Sciences, JCI 046, Q2, posición 35/128.
- Google Scholar Metrics 2021 (2016-2020): Índice h 48, Mediana h 64
- MIAR 2021: ICDS de 9.2 sobre 11.
- Otras bases de datos: Science Citation Index Expanded, DOAJ.

## Capítulo 8

González-Castellano, N.; Cordón-Pozo, E.; Pueyo-Villa, S.; Colmenero-Ruiz, M.J. (2021). Higher Education Teachers' Training in Attention to SEN Students: Testing a Mediation Model. *Sustainability*, 13(9), 4908. <https://doi.org/10.3390/su13094908>

Índice de impacto:

- Journal Citation Report 2020 (JCR): Q2 "Environmental Sciences", ocupando la posición 124 de 274; Q2 en "Environmental Studies", 59/125.
- SCImago Journal Country Rank 2020: Q2 "Environmental Sciences (miscellaneous)", 18/104 y Q1 en "Geography, Planning and Development", 110/704.
- Scopus (Elsevier).

## Capítulo 9

González-Castellano, N.; Colmenero-Ruiz, M.J.; Cordón-Pozo, E. University professors and inclusive education: a comparative study using a Bayesian approach. *Disability and Society*. Bajo revisión.

Índice de impacto:

- Journal Citation Report 2020 (JCR, Thomson Reuters): 3.314 –JCR Q1 – "Social Sciences, Interdisciplinary" – 17/109.
- Scopus Scimago 2020: 0.85 – SJR Q1 – "Social Sciences".



---

## Resumen

---



## RESUMEN

---

La inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional es una responsabilidad de todas las instituciones educativas, incluidas las de estudios superiores. Dado que cada año aumenta de forma significativa el número de alumnos y alumnas con diversidad funcional que acceden a la universidad, es relevante analizar su inclusión. Algunas de las barreras con las que se encuentra este alumnado en el proceso de inclusión son de acceso al campus, burocráticas, de equipamiento, de recursos, actitudinales y de formación en atención a la diversidad por parte del profesorado, haciendo que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea más dificultoso. Por tal razón, se está dando lugar un creciente interés por estudiar la evolución de la educación inclusiva en la universidad. El propósito de la presente tesis doctoral es analizar la respuesta educativa hacia el alumnado con diversidad funcional por parte del profesorado universitario de las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía. Para ello, se diseñó una nueva escala "ad hoc" denominada Escala APFD (Accesibilidad, Procesos, Formación, Demanda) para analizar, mediante la respuesta del profesorado universitario, qué actitudes tiene hacia la inclusión de alumnado con diversidad funcional, el acceso al campus, los procesos educativos inclusivos llevados a cabo en clase, su formación en atención a la diversidad y el tipo de formación que demanda, en este aspecto, a la universidad. Del mismo modo, también se pretende establecer relaciones de significatividad entre las dimensiones de la escala y las distintas realidades sociodemográficas. Como conclusión, se enfatiza la importancia de conseguir tanto universidades inclusivas que permitan el acceso a todo el alumnado y que dispongan de todos los recursos necesarios, como de contar con profesorado que tenga el conocimiento y las habilidades necesarias para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.

## SUMMARY

---

The educational inclusion of students with functional diversity is a responsibility of all educational institutions, including those of higher education. Given that each year the number of students with functional diversity who access university increases significantly, it is relevant to analyse their inclusion. Some of the barriers that these students encounter in the inclusion process are access to the campus, bureaucracy, equipment, resources, attitudes, and training in attention to diversity by professors, making their teaching-learning process more difficult. For this reason, there is a growing interest in studying the evolution of inclusive education in the university. The purpose of this doctoral thesis is to analyse the educational response of students with functional diversity by the university professors of the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia. To do this, a new "ad hoc" scale called APTD Scale was designed (Accessibility, Processes, Training, Demand) to analyse, through the response of university professors, what attitudes they have towards the inclusion of students with functional diversity, access to the campus, inclusive educational processes that are carried out in class, their training in attention to diversity and the type of training that they demand, in this regard, from the university. In the same way, it is also intended to establish relationships of significance between the dimensions of the scale and the different sociodemographic realities. In conclusion, the importance of achieving both inclusive universities that allow access to all students and that have all the necessary resources, as well as having professors that have the knowledge and necessary skills to respond to the needs of all the students, is emphasised.

---

# Introducción

---



## INTRODUCCIÓN

---

Este apartado se centra en hacer una breve explicación sobre cada uno de los capítulos que constituyen la presente tesis doctoral. Se trata de una tesis por compendio de publicaciones en las cuales se analizan las percepciones del profesorado de las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía acerca de la respuesta al alumnado con diversidad funcional.

En el capítulo 1 se sitúa la revisión de la literatura centrándose en analizar el proceso hacia la inclusión en la educación superior del alumnado con diversidad funcional desde la perspectiva del profesorado universitario. Para ello, hemos realizado una descripción general de las principales secciones de la fundamentación teórica que sustenta la presente tesis doctoral.

Los capítulos posteriores explican la estructura del trabajo de investigación realizado. Así pues, el capítulo 2 está destinado a los objetivos, generales y específicos, que soportan este estudio y a su relación con cada una de las publicaciones que forman el compendio. Seguidamente, se presenta el capítulo 3, que aborda el diseño metodológico en el que está basado esta tesis doctoral. En el capítulo 4 se encuentran los resultados, plasmando una síntesis de los principales hallazgos obtenidos. A continuación, desde el capítulo 5 hasta el 9 están incluidas todas las publicaciones, es decir, el cuerpo central de la tesis doctoral; en estos capítulos se desglosa cómo se ha desarrollado cada una de ellas. Por último, se finaliza con los capítulos 10 y 11 destinados a las discusiones de los resultados, las conclusiones del estudio y las líneas de investigación futuras.

Durante este periodo de doctorado, se realizó una estancia de investigación de tres meses (16/09/2019-15/12/2019) en el departamento de Necesidades Educativas Especiales de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Gante (Bélgica), a través de la ayuda concedida por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Jaén y de esta manera poder optar a la Mención Internacional en el título de doctor (ver Anexo 1). Con la realización de esta estancia, se analizó cómo se está llevando a cabo la inclusión de alumnado con diversidad funcional en otros contextos

universitarios distintos al español. Por ende, la estancia de investigación en la Universidad de Gante ha ofrecido la oportunidad de contrastar y validar la producción de la tesis doctoral a nivel internacional.

Por último, esta tesis doctoral ha contado con la financiación del Ministerio de Universidades a través de la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU19/00016). Por lo tanto, durante el desarrollo de la presente investigación se han podido adquirir competencias docentes e investigadoras.

## INTRODUCTION

---

This section offers a brief explanation of the chapter contents of this doctoral thesis. It is a thesis comprised of a compendium of publications that focus on analysing the perceptions of professors in the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia concerning the response to students with functional diversity.

Chapter 1 contains a review of the literature focused on analysing the process of inclusion in higher education of students with functional diversity from the perspective of university professors. For this, we have given a general description of the main sections of the theoretical foundation that supports this doctoral thesis.

Subsequent chapters explain the structure of the research carried out. Thus, chapter 2 is dedicated to the general and specific objectives that support this study and its relationship with each of the publications that make up the compendium. Next, chapter 3 is presented, which addresses the methodological design on which this doctoral thesis is based. In chapter 4 are the results, capturing a synthesis of the main findings obtained. Next, from chapters 5 to 9, all the publications are included, that is, the central body of the doctoral thesis. These chapters break down how each of them has been developed. Finally, it ends with chapters 10 and 11, dedicated to the discussion of the results, the conclusions of the study and future lines of research.

During this doctoral period, a three-month research stay (16/09/2019-15/12/2019) was undertaken at the Department of Special Educational Needs of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of Ghent University (Belgium), through the aid granted by the Doctoral School of the University of Jaén and thus it was possible to opt for the International Mention in the title of doctor (see Annex 1). With the realisation of this stay, it was possible to analyse how the inclusion of students with functional diversity is being conducted in university contexts other than Spanish ones. Therefore, the research stay at Ghent University offered the opportunity to contrast and validate the production of this doctoral thesis at an international level.

Finally, this doctoral thesis has been financed by the Ministry of Universities through the Aid for the Training of University Teachers (FPU19/00016). Therefore, during the development of this research, it has been possible to acquire teaching and research skills.

---

# Capítulo 1

## Marco teórico

---



## 1. MARCO TEÓRICO

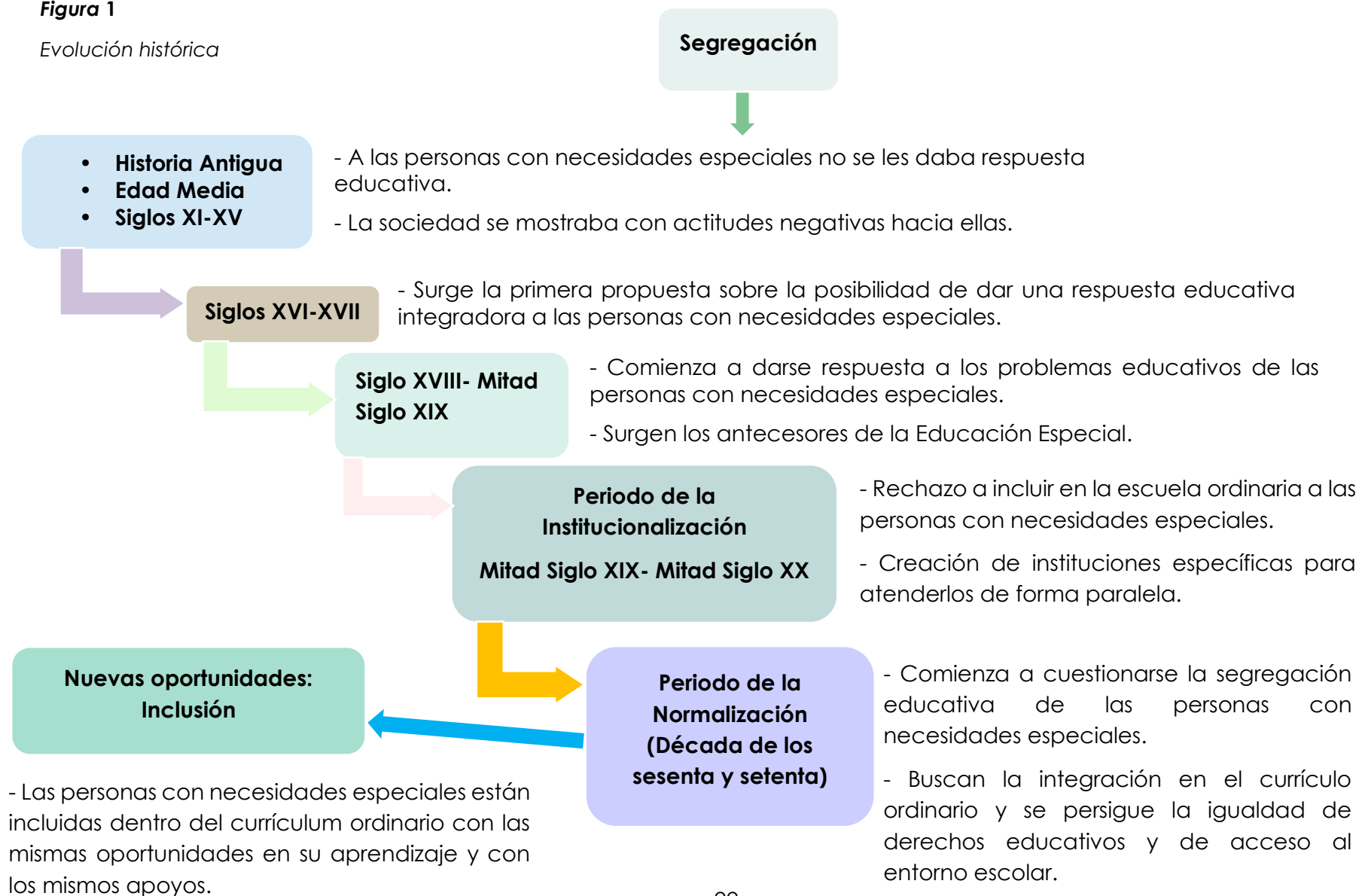
---

A lo largo de la historia las personas que presentaban alguna necesidad especial se han caracterizado por la privación de derechos, entre ellos, el acceso a una educación de calidad (ver Figura 1). El desarrollo de una respuesta educativa que responda a las necesidades de estas personas ha pasado por diferentes modelos educativos.

En primer lugar, se encuentra el modelo de la exclusión, el cual negaba a este alumnado el derecho a la educación (García Rubio, 2017). En segundo lugar, el modelo de la segregación, donde la educación especial es considerada una modalidad educativa paralela al sistema educativo ordinario, con objetivos, contenidos, metodologías, evaluación y organización diferente (García Rubio, 2017). En tercer lugar, se evolucionó hacia el modelo de la integración mediante la aprobación del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Este modelo se centró en conseguir la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la aceptación de las personas sin hacer diferencias; es decir, no se rechazaba al alumnado por sus necesidades o limitaciones (Luque, 2017). Finalmente, el modelo de la inclusión, tendencia actual que reconoce las diferencias individuales y el derecho a una educación de calidad dentro del sistema educativo ordinario (Chiner Sanz, 2018). De este modo, podemos considerar que se ha evolucionado desde la homogeneidad a la diversidad educativa (Puigdemívol, 2007), la cual tiene en cuenta todas las características de las personas ya sean físicas, genéticas, culturales, personales, así como los diferentes estilos o capacidades de aprender (Fernández Batanero, 2011).

**Figura 1**

*Evolución histórica*



La educación inclusiva se trata de un movimiento mundial que consiste en posicionar a la educación en el contexto de la igualdad y de la justicia social (Chiner Sanz, 2018). Considera que el alumnado con diversidad funcional debe ser uno más, con las mismas oportunidades de aprendizaje y apoyos (Toboso Martín et al., 2020). En este sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) en su Artículo 24 hace referencia a la realización de ajustes razonables en función de sus necesidades, es decir, realización de cambios en el currículo para facilitar a estos estudiantes su plena participación (Fossey et al., 2017; López-Vázquez et al., 2021).

Con la inclusión educativa se pretende lograr una educación de calidad asegurando tanto el acceso como la permanencia de todos los estudiantes (García Rubio, 2017). Para ello, es necesario contar con centros educativos preparados y dotados de recursos, así como con un profesorado que de respuesta a las características del alumnado que va a tener en clase, mediante diferentes estrategias metodológicas que le permita adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado (Alonso y de Araoz, 2011; Casanova, 2011; Toboso Martín et al., 2020).

De este modo, para el alumnado con diversidad funcional nacen nuevas oportunidades educativas, ya que además de acceder a la educación primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional, también acceden a la educación superior. A pesar de ello, los avances en procesos educativos inclusivos en la universidad han sido más lentos, pues aún siguen encontrándose diversas barreras que dificultan el progreso académico de estos estudiantes. Incluso, en ocasiones, su andadura por la universidad discurre más en un contexto de exclusión y segregación que de inclusión (Crisol, 2019; Garabal-Barbeira et al., 2018; García et al., 2021; Langørgen y Magnus, 2018; Mutanga, 2018; Polo Sánchez et al., 2018; Sandoval et al., 2019).

Entre las barreras que dificultan el progreso hacia la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en la educación superior, se encuentran barreras físicas como el difícil acceso a los espacios (Moriña y Morgado, 2018), actitudinales referidas a la actitud negativa de algunos profesores universitarios respecto a su inclusión (Black et al., 2014; Gibson, 2015) y una de las más identificadas es la escasa formación en atención a la diversidad por parte del

profesorado universitario (Llorent et al., 2020; Moriña y Orozco, 2020; Paz-Maldonado, 2018).

En este sentido, de aquí surge el motivo principal de la presente tesis doctoral. Con objeto de tener una visión general de la inclusión en la educación superior, se decidió analizar las percepciones del profesorado de las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía para conocer su actitud hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional, su percepción sobre el acceso al campus universitario, su formación en atención a la diversidad, qué procesos educativos inclusivos realiza en sus clases y qué tipo de formación demanda a la propia universidad.

En los siguientes apartados se irán perfilando los principales aspectos contemplados en esta tesis doctoral, abordando una concisa revisión de la literatura que nos permitirá formular los objetivos de este estudio.

### 1.1. HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

La universidad europea estuvo sumergida en cambios y transformaciones debido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, cambios que implicaron una transformación de la educación en la universidad y en la figura de la práctica docente para poder adaptarse al nuevo paradigma centrado en el aprendizaje y en el alumnado (Bozu y Manolescu, 2010; Ruiz et al., 2008). Por este motivo, uno de los retos a los que se enfrenta la universidad del siglo XXI es el de crear entornos con infraestructuras e instalaciones accesibles para todo el alumnado (Núñez, 2017) y formar a las nuevas generaciones de profesores para que estén capacitados para adaptar los conocimientos según las situaciones, manteniendo un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Bozu y Canto, 2009; Moriña, 2020).

A nivel nacional, las universidades cuentan con un marco legal en el cual quedan recogidos los derechos del alumnado con diversidad funcional. Por un lado, la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades dispone que se deben garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes y evitar cualquier forma de discriminación asegurando su acceso y su permanencia en el centro. Por otro lado, el Real Decreto 1/2013 establece los derechos de las personas con diversidad funcional y su inclusión social. En la misma línea, cabe destacar la

aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010), donde se contempla el respeto a la diversidad y se aprueban medidas concretas para una educación inclusiva en la universidad.

A nivel internacional, también se dispone de otro marco legislativo comprometido con la inclusión del alumnado con diversidad funcional. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) refleja, en su Artículo 24, que estas personas tienen el derecho a una educación sin discriminación y de calidad en igualdad de condiciones. La Estrategia Europea de Discapacidad 2010-2020 contempla la equidad y la comprensión en las oportunidades de aprendizaje e identifica la necesidad de proporcionar formación al profesorado universitario (Comisión Europea, 2010). De ahí, que el profesorado sea fundamental para lograr una educación inclusiva de calidad en la universidad (Llorent et al., 2020). Para finalizar, mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que conforman la Agenda 2030, se pretende terminar con la desigualdad entre las personas teniendo en cuenta todos sus derechos y sin dejar de lado a nadie (Naciones Unidas, 2015).

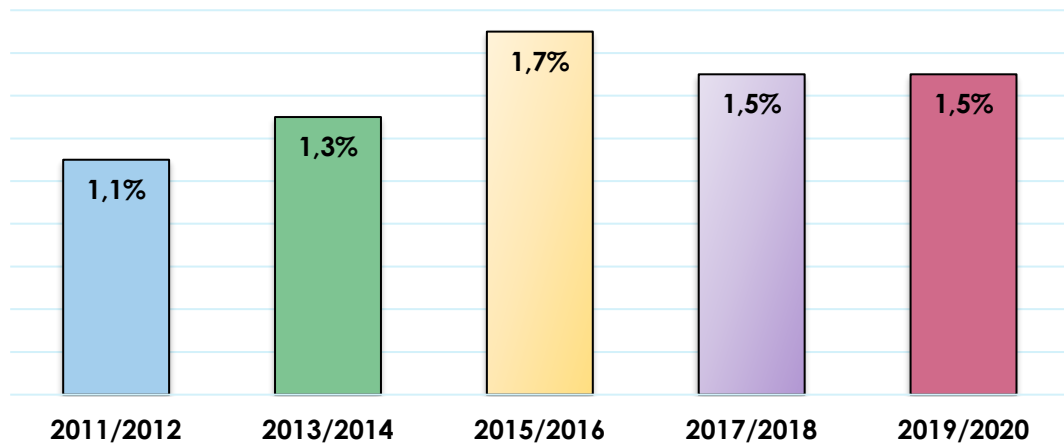
Como consecuencia a estos compromisos políticos, la mayoría de las universidades disponen de servicios de apoyo al estudiante con diversidad funcional, tales como programas de tutorización, de adaptación y asesoramiento al estudio y de orientación psicoeducativa (Fundación Universia, 2021). Del mismo modo, estos servicios de apoyo también ayudan e informan al profesorado universitario sobre estrategias y adaptaciones en caso de necesidad, con lo cual, el profesorado puede organizar el contenido de sus clases y materiales teniendo en cuenta las características del alumnado y flexibilizar la forma de transmitir el conocimiento (Martins et al., 2018).

El acceso de las personas con diversidad funcional en las universidades ha mejorado con respecto a años anteriores. No obstante, a pesar de estos acuerdos políticos o existencia de servicios de apoyo, este incremento evoluciona muy lentamente. A través del V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con diversidad funcional, llevado a cabo por la Fundación Universia en 2021 (ver Figura 2), se puede conocer el incremento en relación al número de estudiantes

con diversidad funcional que acceden a la universidad. Sin embargo, al igual que los estudios anteriores se sigue manteniendo la tendencia que, a mayor nivel de estudios, menor porcentaje de personas con diversidad funcional (1.5% grado, 1% máster y 0.8% doctorado).

**Figura 2**

*Evolución de estudiantes con diversidad funcional en la universidad*



*Nota.* Adaptado del V Estudio Universidad y Discapacidad, Fundación Universia, 2021.

Las normativas anteriormente expuestas persiguen principios de igualdad de oportunidades, la no discriminación y la total accesibilidad para el alumnado con diversidad funcional. Sin embargo, se produce una dicotomía entre la teoría y la práctica (Moriña et al., 2020). En este sentido, se encuentran estudios donde queda reflejado la existencia de barreras de accesibilidad al campus universitario, a los edificios, en elementos físicos como rampas o ascensores, aulas demasiado pequeñas y con falta de equipamiento y recursos técnicos específicos en ellas (Babic y Dowling, 2015; García-González et al., 2020; McKay, 2016, Moriña y Orozco, 2020; Newman et al., 2020; Sakiz y Saricali, 2018; Odame et al., 2021). Otros trabajos han señalado exceso de burocracia, lentitud, falta de información a los estudiantes con diversidad funcional sobre los servicios de apoyo disponibles en la universidad y sobre sus derechos educativos (García-González et al., 2021; Hong, 2015; Moriña y Orozco, 2020).

Por lo tanto, aún existen desigualdades para este alumnado y alejan a las universidades de ser espacios que garanticen tanto su acceso y permanencia como el hecho de ofrecer una educación equitativa y de calidad para todos

(UNESCO, 2015). Por ello es necesario que todas estas desigualdades deban estar eliminadas, tal y como se menciona en el objetivo 4 de la Agenda Educativa 2030.

## 1.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

---

La formación del profesorado en atención a la diversidad y la realización de prácticas inclusivas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje han sido aspectos muy estudiados en los niveles educativos no universitarios (Abellán-Rubio et al., 2021; De Haro et al., 2020; Domínguez et al., 2016; Torres y Fernández, 2015). Sin embargo, este estudio ha llegado con más dilación a las enseñanzas superiores, a pesar de considerar que el profesorado universitario es clave tanto para el éxito educativo de los estudiantes, especialmente para el alumnado con diversidad funcional (Moriña et al., 2019), como para la consecución de una educación superior inclusiva y de calidad (Polo Sánchez et al., 2018; Sanahuja, 2020).

La educación inclusiva sigue siendo un reto para el profesorado universitario (Arnaiz, 2019). La mayoría de los estudios se han centrado en la percepción del alumnado con diversidad funcional y estos exponen que el profesorado es una de las principales barreras para su progresión académica (Aranda Redruello et al., 2015; Gibson et al., 2016; Griful et al., 2017; Moriña et al., 2013). Los estudiantes con diversidad funcional coinciden en que es necesario que haya un cambio en la actitud del profesorado hacia su inclusión, siendo esta más abierta y flexible, que reconozcan cuáles son sus necesidades formativas (Álvarez y López, 2015), y que sean capaces de adecuarse a la diversidad proporcionando materiales accesibles, utilizando metodologías activas y realizando ajustes razonables (Moriña et al., 2019; Moriña et al., 2020). Por ello, el hecho de que los estudiantes con diversidad funcional accedan a la universidad no es suficiente, ya que es vital que encuentren profesores que los comprendan y que sepan llevar a cabo estrategias didácticas, de adaptación y de evaluación (Campoy y Fortea, 2020).

La revisión de la literatura muestra un vacío en cuanto a estudios que traten de conocer la visión global de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del profesorado universitario, teniendo en cuenta que este puede ser una barrera principal para la inclusión y la progresión académica del alumnado con diversidad funcional que accede a la universidad (Márquez y Melero, 2020). Algunas de las pocas investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que le han dado voz al profesorado se han centrado en analizar su formación en atención a la diversidad. Estas mencionan que el profesorado no dispone de conocimientos teóricos relacionados con la identificación de los diferentes tipos de discapacidades, carecen de conocimiento sobre el uso de metodologías inclusivas, no saben cómo realizar adaptaciones en el material o utilizar diferentes tipos de evaluación para responder a las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes (Bell-Rodríguez, 2020; Melero et al., 2019; Moriña et al., 2020; Lombardi et al., 2015).

Esta escasa formación afecta directamente al desarrollo y aplicación de diferentes procesos educativos inclusivos en su práctica docente (Martins et al., 2018; Seatter y Ceulemans, 2017). El profesorado continúa aplicando estrategias y metodologías tradicionales, en lugar de aplicar metodologías diversas que permitan transmitir el aprendizaje a todos los estudiantes (Martins et al., 2018, Moriña y Orozco, 2022). Además, debido a esta falta de formación, el profesorado se muestra con dificultades, sintiéndose inseguros para ofrecer un soporte adecuado a estos estudiantes (Kendall, 2017; Lombardi et al., 2015). Por ello, es vital contar con un profesorado formado para que pueda identificar las necesidades del alumnado y sea capaz de realizar los ajustes necesarios (Love et al., 2015).

Asimismo, siguiendo con la revisión de la literatura, para lograr el éxito educativo de todo el alumnado, la actitud del profesorado es importante (Saloviita, 2020) ya que puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de las prácticas inclusivas y la calidad de la enseñanza (Messiou et al., 2016; Paz-Maldonado y Flores-Girón, 2021). En este sentido, el profesorado que carece de formación en atención a la diversidad se muestra con una actitud más negativa hacia la discapacidad (Gibson, 2015; Strnadová et al., 2015). Por ello, es necesario desarrollar acciones que ayuden a cambiar las actitudes

negativas en positivas (Yada y Savolainen, 2017) pues el profesorado con una actitud positiva respeta, atiende y acepta la inclusión de todo el alumnado (Paz-Maldonado, 2018; Polo Sánchez et al., 2018).

A pesar de ello, se encuentran investigaciones en las que el profesorado exige más experiencias formativas y de información para saber qué hacer y cómo actuar cuando tienen alumnado con diversidad funcional en el aula (Gelbar et al., 2015). Es fundamental escuchar su percepción ya que son conscientes de su escasa formación y, por lo tanto, la demandan a la propia universidad a través de la creación de manuales sobre pedagogías inclusivas (Márquez y Melero, 2020) y sobre capacitación para la utilización de recursos más específicos (Murray et al., 2010). Y es que contar con un profesorado formado es la clave para poder avanzar hacia la inclusión en la educación superior.

Por otra parte, se encuentran trabajos donde han sido estudiados cómo factores como el género y la edad del profesorado, haber trabajado con alumnado con diversidad funcional previamente, el tamaño de la universidad o el área de conocimiento a la que pertenece el profesorado, pueden repercutir o condicionar en su actitud hacia la inclusión de estudiantes con diversidad funcional y en el desarrollo de los procesos educativos inclusivos llevados a cabo en su práctica docente.

En el estudio de Llorent et al. (2020) se identificó que las profesoras se encontraban con más predisposición a desarrollar metodologías inclusivas en su práctica docente, al contrario del estudio de Emmers et al. (2020) que fueron los profesores o del estudio de Clavijo et al. (2016) donde no encontraron diferencias entre hombres y mujeres con respecto a la realización de prácticas inclusivas.

En otros estudios, se hace referencia a la actitud hacia la inclusión siendo las profesoras las que se muestran más positivas (Álvarez y Buenestado, 2015), al igual que ocurre cuando el profesorado cuenta con formación en atención a la diversidad (Davies et al., 2013; Hong, 2015), pues el profesorado que no dispone de formación se muestra más negativo, reacio o con estrés al no saber

cómo atender a este alumnado cuando lo necesita (Collins et al., 2019; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Mutanga, 2018).

Por último, el hecho de tener más edad o haber trabajado con estudiantes con diversidad funcional previamente desarrolla actitudes positivas hacia la inclusión (Llorent et al., 2019; Suirá et al., 2011). Si embargo, el área de conocimiento o el tamaño de la universidad a la que pertenece el profesorado hace que su actitud y percepciones hacia la inclusión puedan variar (Ortiz et al., 2018).

### *1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN*

---

Este primer capítulo finaliza justificando la relevancia y el carácter novedoso de la presente tesis doctoral. La justificación de esta tesis doctoral reside en que es imprescindible conocer el nivel de inclusión en el que se encuentran las universidades. Para ello, es necesario analizar y conocer la figura principal en este aspecto, el profesorado universitario.

Existe una gran cantidad de literatura en la que se estudia la formación del profesorado de niveles educativos inferiores, pero no la formación del profesorado universitario en atención a la diversidad y como repercute en su práctica docente. No obstante, la literatura científica más reciente ha advertido que para avanzar hacia una educación superior inclusiva es primordial, por un lado, que las universidades sean accesibles y, por otro lado, que el profesorado universitario esté formado en este aspecto.

Por esta razón, el carácter novedoso de la presente tesis doctoral va en la línea de responder a esta necesidad. Para ello, se han analizado las percepciones del profesorado universitario de las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía. De este modo, se han constatado cómo de accesibles son los campus universitarios, qué capacitación tiene el profesorado en atención a la diversidad, cuáles son las estrategias y prácticas inclusivas que desarrolla para mejorar la inclusión del alumnado con diversidad funcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué tipo de formación demanda a la propia universidad y su actitud hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional en la universidad. Además de poder evaluar la

relación que existe entre todas estas variables y los factores que nos presenta la literatura (género, edad, tipo de universidad, experiencia, etc.).

## 1. THEORETICAL FRAMEWORK

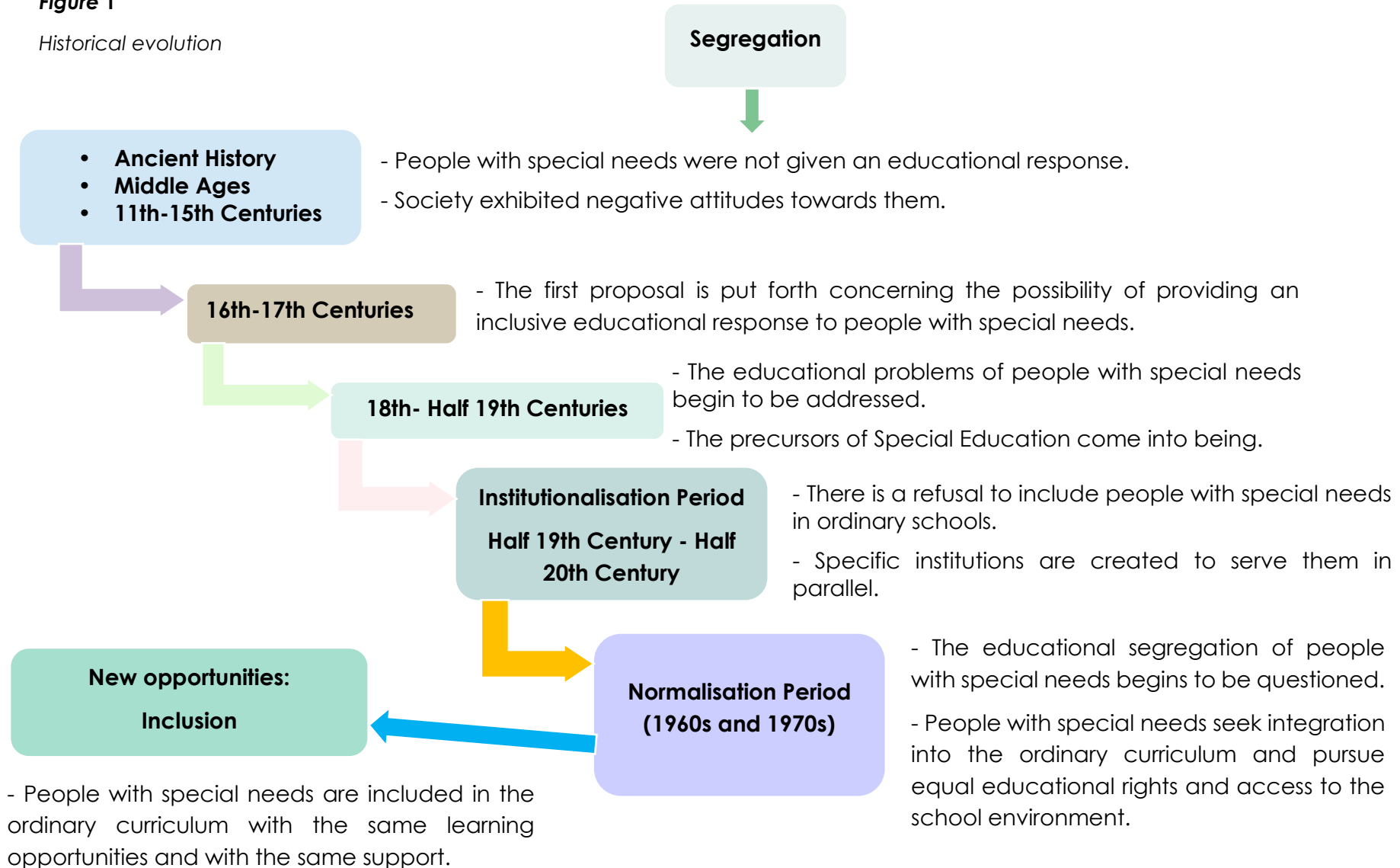
---

Throughout history, people with special needs have been characterised by the privacy of rights, including access to quality education (see Figure 1). The development of an educational response that addresses the needs of people with functional diversity has gone through different educational models.

First, there is the model of exclusion, which denied these students the right to an education (García Rubio, 2017). Second, there is the segregation model, in which special education is considered an educational modality parallel to the ordinary educational system, with different objectives, content, methodologies, evaluation and organisation (García Rubio, 2017). Thirdly, the response evolved towards the integration model through the approval of Royal Decree 334/1985, of March 6, on the Regulation of Special Education. This model focused on achieving tolerance, respect, solidarity and the acceptance of people without making differences; that is, students were not rejected due to their needs or limitations (Luque, 2017). Finally, there is the model of inclusion, a current trend that recognises individual differences and the right to quality education within the ordinary educational system (Chiner Sanz, 2018). In this way, we can consider that it has evolved from a state of homogeneity to educational diversity (Puigdemívol, 2007), which takes into account all the characteristics of people, whether physical, genetic, cultural or personal, as well as the different styles or learning abilities (Fernández Batanero, 2011).

**Figure 1**

*Historical evolution*



Inclusive education is a global movement that consists of positioning education in the context of equality and social justice (Chiner Sanz, 2018). It considers that students with functional diversity should be one more, with the same learning opportunities and support (Toboso Martín et al., 2020). In this sense, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006) in Article 24 refers to making reasonable adjustments based on their needs, that is, making changes to the curriculum to facilitate the full participation of these students (Fossey et al., 2017; López-Vázquez et al., 2021).

Educational inclusion aims to achieve quality education, ensuring both access and permanence for all students (García Rubio, 2017). For this, it is necessary to have educational centres prepared and equipped with resources, as well as professors who respond to the characteristics of the students who will be in class through different methodological strategies that allow them to adapt the teaching-learning process to the student needs (Alonso and de Araoz, 2011; Casanova, 2011; Toboso Martín et al., 2020).

In this way, new educational opportunities arise for students with functional diversity since in addition to accessing primary, secondary, high school and vocational training, they can also access higher education. Despite this, advances in inclusive educational processes at the university level have been slower, as various barriers continue to be found that hinder the academic progress of these students. Even, on occasions, their journey through university takes place more in a context of exclusion and segregation than in one of inclusion (Crisol, 2019; Garabal-Barbeira et al., 2018; García et al., 2021; Langørgen and Magnus, 2018; Mutanga, 2018; Polo Sánchez et al., 2018; Sandoval et al., 2019).

Among the barriers that hinder progress towards the inclusion of students with functional diversity in higher education, there are physical barriers, such as difficulty in accessing to spaces (Moriña and Morgado, 2018), attitudinal barriers with respect to the negative attitude of some university professors towards their inclusion (Black et al., 2014; Gibson, 2015 ) and one of the most identified is the lack of training in attention to diversity of the university professors (Llorent et al., 2020; Moriña and Orozco, 2020; Paz-Maldonado, 2018).

In this sense, from here arises the main reason for this doctoral thesis. In order to have a general vision of inclusion in higher education, it was decided to analyse the perceptions of the professors in the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia to determine their attitude toward the inclusion of students with functional diversity, their perception about access to the university campus, their training in attention to diversity, what inclusive educational processes they carry out in their classes and what type of training they demand from the university.

In the following sections, the main aspects considered in this doctoral thesis will be outlined, addressing a concise review of the literature that will allow us to formulate the objectives of this study.

### *1.1. TOWARDS AN INCLUSIVE EDUCATION AT THE UNIVERSITY*

---

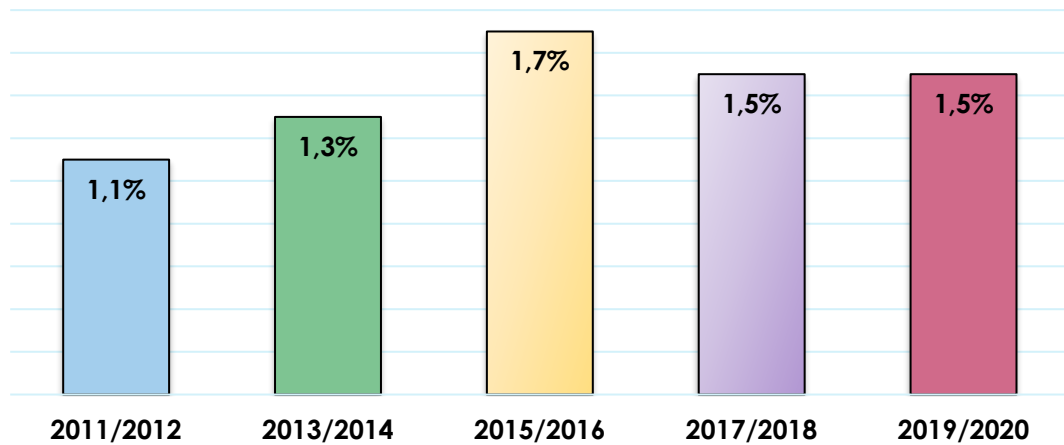
European universities have been immersed in changes and transformations due to the creation of the European Higher Education Area. These changes imply a transformation in university education and in teaching practice in order to adapt to the new paradigm centred on learning and in students (Bozu and Manolescu, 2010; Ruiz et al., 2008). For this reason, one of the challenges facing the 21st-century university is to create environments with infrastructure and facilities accessible to all students (Núñez, 2017) and to train the new generations of professors so that they know how to adapt knowledge according to situations, thus maintaining permanent learning throughout life (Bozu and Canto, 2009; Moriña, 2020).

At the national level, universities have a legal framework in which the rights of students with functional diversity are collected. On the one hand, Organic Law 4/2007 on Universities provides that equal opportunities for students must be guaranteed and any form of discrimination must be avoided, ensuring their access and permanence in the centre. On the other hand, Royal Decree 1/2013 establishes the rights of people with functional diversity and their social inclusion. Along the same lines, it is worth mentioning the approval of the University Student Statute (Royal Decree 1791/2010), which addresses respect for diversity and approves specific measures for inclusive education at universities.

At the international level, there is also another legislative framework committed to the inclusion of students with functional diversity. The International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006) reflects, in Article 24 that these people have the right to an education without discrimination and one of quality under equal conditions. The European Disability Strategy 2010-2020 addresses equity and understanding in learning opportunities and identifies the need to provide training to university professors (European Commission, 2010). Hence, professors are essential to achieve quality inclusive education at the university level (Llorent et al., 2020). Finally, through the Sustainable Development Goals (SDGs) that comprise the 2030 Agenda, the main is to end inequality among people, taking into account all their rights and leaving no one behind (United Nations, 2015).

As a consequence of these political commitments, most universities have support services for students with functional diversity, such as tutoring programmes, adaptation and study advice, and psychoeducational guidance (Universia Foundation, 2021). In the same way, these support services also help to inform the university professors about strategies and adaptations so that professors can organise the content of their classes and materials, taking into account the characteristics of the students and making the transmission of knowledge flexible (Martins et al., 2018).

The access of people with functional diversity to universities has improved compared to previous years. However, despite these political agreements or the existence of support services, this increase has evolved very slowly. Through the V Study on the degree of inclusion of the Spanish university system regarding the reality of people with functional diversity, carried out by the Universia Foundation in 2021 (see Figure 2), it is possible to determine the increase in relation to the number of students with functional diversity who access the university. However, as in previous studies, the trend has continued to be that the higher the level of education, the lower the percentage of people with functional diversity (1.5% bachelor's degree, 1% master's degree and 0.8% doctorate).

**Figure 2***Evolution of students with functional diversity at the university*

Note. Adapted from the V University and Disability Study, Universia Foundation, 2021.

The aforementioned regulations pursue principles of equal opportunities, non-discrimination and total accessibility for students with functional diversity. However, there is a dichotomy between theory and practice (Moriña et al., 2020). In this sense, some studies reflect the existence of accessibility barriers to the university campus and buildings, the lack of ramps or elevators, classrooms that are too small and lack of equipment and specific technical resources (Babic and Dowling, 2015; García-González et al., 2020; McKay, 2016, Moriña and Orozco, 2020; Newman et al., 2020; Sakiz and Saricali, 2018; Odame et al., 2021). Other works have pointed out excessive bureaucracy, slowness, and lack of information for students with functional diversity about the support services available at the university and about their educational rights (García-González et al., 2021; Hong, 2015; Moriña and Orozco, 2020).

Therefore, there are still inequalities for these students, and they distance universities from being spaces that guarantee both their access and permanence as well as from offering equitable and quality education for all (UNESCO, 2015). For this reason, it is necessary that all these inequalities be eliminated, as mentioned in objective 4 of the 2030 Education Agenda.

## 1.2. TRAINING OF UNIVERSITY PROFESSORS IN ATTENTION TO DIVERSITY

---

Professor training in attention to diversity and the implementation of inclusive practices in the development of the teaching-learning process have been highly studied aspects at non-university educational levels (Abellán-Rubio et al., 2021; De Haro et al., 2020; Domínguez et al., 2016; Torres and Fernández, 2015). However, this study has been slow to reach higher education despite university professors are being a key element both for the educational success of students, especially for students with functional diversity (Moriña et al., 2019), as well as for the achievement of inclusive and quality higher education (Polo Sánchez et al., 2018; Sanahuja, 2020).

Inclusive education continues to be a challenge for university professors (Arnaiz, 2019). Most studies have focused on the perception of students with functional diversity and these show that professors are one of the main barriers to their academic progression (Aranda Redruello et al., 2015; Gibson et al., 2016; Griful et al., 2017; Moriña et al., 2013). The students with functional diversity agree that there needs to be a change in the attitude of professors towards their inclusion, namely towards a more open and flexible attitude, that the professors need to recognise what their training needs are (Álvarez and López, 2015) and they are able to adapt to diversity by providing accessible materials, using active methodologies and making reasonable adjustments (Moriña et al., 2019; Moriña et al., 2020). For this reason, the fact that students with functional diversity are able to access university is not enough, since it is vital that they find professors who understand them and who know how to employ didactic, adaptative and evaluative strategies (Campoy and Fortea, 2020).

The review of the literature shows a gap in terms of studies that try to assess the global vision of inclusion within the university from the perspective of university professors, considering that this can be a main barrier to the inclusion and academic progression of the student with functional diversity who wishes to access the university (Márquez and Melero, 2020). The limited research, both national and international, that has given professors a voice has focused on analysing their training in attention to diversity. These mention that the professors do not have theoretical knowledge related to the identification of the different

types of disabilities, they lack knowledge about the use of inclusive methodologies, and they do not know how to make adaptations to the material or use different types of evaluation to respond to the learning needs of students with functional diversity (Bell-Rodríguez, 2020; Melero et al., 2019; Moriña et al., 2020; Lombardi et al., 2015).

This limited training directly affects the development and application of different inclusive educational processes in their teaching practice (Martins et al., 2018; Seatter and Ceulemans, 2017). Professors continue to apply traditional strategies and methodologies instead of applying diverse methodologies that allow learning to be transmitted to all students (Martins et al., 2018, Moriña and Orozco, 2022). In addition, due to this lack of training, professors experience difficulties and feel insecure in offering adequate support to these students (Kendall, 2017; Lombardi et al., 2015). For this reason, it is vital to have trained professors so that they can identify the needs of students and be able to make the necessary adjustments (Love et al., 2015).

Likewise, following the review of the literature, in order to achieve the educational success of all students, the attitude of the university professors is important (Saloviita, 2020) since it can facilitate or hinder the development of inclusive practices and the quality of teaching (Messiou et al., 2016; Paz-Maldonado and Flores-Girón, 2021). In this sense, professors who lack training in attention to diversity show a more negative attitude towards disability (Gibson, 2015; Strnadová et al., 2015). For this reason, it is necessary to develop actions that help change negative attitudes into positive ones (Yada and Savolainen, 2017) since professors with positive attitude respect, attend to and accept the inclusion of all students (Paz-Maldonado, 2018; Polo Sánchez et al., 2018).

Despite this, there is research in which professors demand more training and information experiences to know what to do and how to act when they have students with functional diversity in the classroom (Gelbar et al., 2015). It is essential to listen to their perception since they are aware of their poor training and they therefore demand training from the university via the creation of manuals on inclusive pedagogies (Márquez and Melero, 2020) and via training in the use of more specific resources (Murray et al., 2010). Having a trained

university professor is the key element to being able to move towards inclusion in higher education.

On the other hand, there are works which have studied how factors such as the gender and age of the professors, having previously worked with students with functional diversity, the size of the university or the area of knowledge to which the professors belong, can have repercussions on or condition professors' attitudes towards the inclusion of students with functional diversity and the development of inclusive educational processes in their teaching practices.

In the study by Llorent et al. (2020), it was shown that female professors were more willing to develop inclusive methodologies in their teaching practices, contrary to the study by Emmers et al. (2020) who showed this to be the case for male professors, or the study by Clavijo et al. (2016) where no difference was found between men and women with respect to carrying out inclusive practices.

In other studies, reference is made to the attitude towards inclusion, with female professors being the most positive (Álvarez and Buenestado, 2015). This is also the case when professors have training in attention to diversity (Davies et al., 2013; Hong, 2015), since those professors who do not have training are more negative, reluctant or stressed by not knowing how to attend to these students' needs (Collins et al., 2019; Moswela and Mukhopadhyay, 2011; Mutanga, 2018).

Lastly, being older or having previously worked with students with functional diversity help to develop positive attitudes towards inclusion (Llorent et al., 2019; Suirá et al., 2011). However, the area of knowledge or the size of the university to which the professors belong means that their attitudes and perceptions towards inclusion may vary (Ortiz et al., 2018).

### *1.3. JUSTIFICATION OF THE INVESTIGATION*

---

This first chapter ends with justifying the relevance and novelty of this doctoral thesis. Its justification lies in the fact that it is essential to know the level of inclusion found in universities. For this, it is necessary to analyse and understand the key figures in this, the university professors.

There is extensive literature studying the training of professors at lower educational levels but not the training of university professors in attention to diversity and how it affects their teaching practice. However, the most recent scientific literature has warned that in order to move towards inclusive higher education, it is essential, on the one hand, that universities are accessible and, on the other, that university professors are trained in this.

For this reason, the novel character of this doctoral thesis is in line with responding to this need. For this, the perceptions of the university professors in the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia have been analysed. In this way, how accessible the university campuses are, what training professors have in attention to diversity, what the inclusive strategies and practices that they develop to improve the inclusion of students with functional diversity in the teaching process-learning are, what type of training is required by professors from the university and its attitude towards the inclusion of students with functional diversity in the university have been examined. In addition, it has been possible to evaluate the relationship that exists between all these variables and the factors presented by the literature (gender, age, type of university, experience, etc.).



---

## **Capítulo 2**

### **Objetivos de investigación**

---



## 2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

---

En el capítulo 2 se describen los principales objetivos planteados para el desarrollo de la presente investigación.

- **Objetivo general:**

Conocer y analizar las percepciones del profesorado de las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía acerca de la respuesta al alumnado con diversidad funcional.

- **Objetivos específicos:**

1. Diseñar y validar una nueva escala de medida que abarque todas las barreras que nos muestra la literatura y nos permita obtener una visión global de la inclusión en las universidades.
2. Establecer relaciones de significatividad entre las dimensiones que conforman el cuestionario y las distintas realidades sociodemográficas.
3. Conocer las actitudes del profesorado universitario ante la inclusión del alumnado con diversidad funcional.
4. Detectar las barreras que impiden la accesibilidad del alumnado con diversidad funcional al campus universitario.
5. Identificar las actuaciones y procesos educativos del profesorado universitario para dar respuesta al alumnado con diversidad funcional.
6. Conocer y analizar la formación permanente del profesorado universitario en procesos de atención a la diversidad.
7. Examinar las demandas formativas del profesorado universitario en atención a la diversidad.

## 2.2. RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS CON LAS PUBLICACIONES QUE FORMAN EL COMPENDIO

---

Esta tesis doctoral está compuesta por un compendio de publicaciones que se han realizado a lo largo de este proceso de investigación. Las publicaciones que forman esta investigación proporcionan una visión integral del trabajo realizado. La Tabla 1 muestra los objetivos que se presentaron en la sección anterior e indica la relación con cada una de las publicaciones, las cuáles serán desarrolladas en los capítulos posteriores.

1. **Capítulo 5:** González, N.; Colmenero, M.J. (2021). Snapshot of inclusion at the university from the perspective of academic staff (Visión global de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del personal académico). *Culture and Education*, 33(2), 345-372. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904656>
2. **Capítulo 6:** González-Castellano, N.; Cordon-Pozo, E.; Colmenero-Ruiz, M.J. University professors and the inclusion of students with special educational needs in Higher Education: Proposal and validation of a measurement scale. *International Journal of Inclusive Education*. Bajo revisión.
3. **Capítulo 7:** González-Castellano, N.; Colmenero-Ruiz, M.J.; Cordon-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*, 7(4), e06853. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
4. **Capítulo 8:** González-Castellano, N.; Cordon-Pozo, E.; Pueyo-Villa, S.; Colmenero-Ruiz, M.J. (2021). Higher Education Teachers' Training in Attention to SEN Students: Testing a Mediation Model. *Sustainability*, 13(9), 4908. <https://doi.org/10.3390/su13094908>

5. **Capítulo 9:** González-Castellano, N.; Colmenero-Ruiz, M.J.; Cordón-Pozo, E. University professors and inclusive education: a comparative study using a Bayesian approach. *Disability and Society*. Bajo revisión.

**Tabla 1**

*Descripción general de las contribuciones por capítulo que componen esta tesis*

	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8	Capítulo 9
<b>Objetivo general</b>	•	•	•	•	•
<b>Objetivo específico 1</b>		•			
<b>Objetivo específico 2</b>	•		•	•	•
<b>Objetivo específico 3</b>	•		•		
<b>Objetivo específico 4</b>	•			•	
<b>Objetivo específico 5</b>	•		•		
<b>Objetivo específico 6</b>				•	•
<b>Objetivo específico 7</b>				•	•

## 2. RESEARCH OBJECTIVES

---

Chapter 2 describes the main objectives set for the development of this research.

### **Overall objective:**

To know and analyse the perceptions of the professors of the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia about the response to students with functional diversity.

### • **Specific objectives:**

1. To design and validate a new measurement scale that covers all the barriers that the literature shows, which will allow us to obtain a global vision of inclusion in universities.
2. To establish relationships of significance between the dimensions that make up the questionnaire and the different sociodemographic realities.
3. To know the attitudes of university professors towards the inclusion of students with functional diversity.
4. To detect the barriers that prevent the accessibility of students with functional diversity to the university campus.
5. To identify the actions and educational processes of university professors to respond to students with functional diversity.
6. To know and analyse the permanent training of university professors in processes of attention to diversity.
7. To examine the training demands of university professors with respect to attention to diversity.

## 2.2. RELATIONSHIP OF THE OBJECTIVES WITH THE PUBLICATIONS THAT FORM THE COMPENDIUM

---

This doctoral thesis is composed of a compendium of publications that have been made throughout this research process. The publications that are part of this research provide a comprehensive view of the work that has been carried out. Table 1 shows the objectives that were presented in the previous section and indicates the relationship with each of the publications, which will be presented in subsequent chapters.

1. **Capítulo 5:** González, N.; Colmenero, M.J. (2021). Snapshot of inclusion at the university from the perspective of academic staff (Visión global de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del personal académico). *Culture and Education*, 33(2), 345-372. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904656>
  
2. **Capítulo 6:** González-Castellano, N.; Cordon-Pozo, E.; Colmenero-Ruiz, M.J. University professors and the inclusion of students with special educational needs in Higher Education: Proposal and validation of a measurement scale. *International Journal of Inclusive Education*. Under review.
  
3. **Capítulo 7:** González-Castellano, N.; Colmenero-Ruiz, M.J.; Cordon-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*, 7(4), e06853. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
  
4. **Capítulo 8:** González-Castellano, N.; Cordon-Pozo, E.; Pueyo-Villa, S.; Colmenero-Ruiz, M.J. (2021). Higher Education Teachers' Training in Attention to SEN Students: Testing a Mediation Model. *Sustainability*, 13(9), 4908. <https://doi.org/10.3390/su13094908>
  
5. **Capítulo 9:** González-Castellano, N.; Colmenero-Ruiz, M.J.; Cordon-Pozo, E. University professors and inclusive education: a comparative study using a Bayesian approach. *Disability and Society*. Under review.

**Table 1***An overview of the contributions per chapter in this thesis*

	<b>Chapter 5</b>	<b>Chapter 6</b>	<b>Chapter 7</b>	<b>Chapter 8</b>	<b>Chapter 9</b>
<b>Overall objective</b>	•	•	•	•	•
<b>Specific objective 1</b>		•			
<b>Specific objective 2</b>	•		•	•	•
<b>Specific objective 3</b>	•		•		
<b>Specific objective 4</b>	•			•	
<b>Specific objective 5</b>	•		•		
<b>Specific objective 6</b>				•	•
<b>Specific objective 7</b>				•	•

---

## **Capítulo 3**

### **Metodología**

---



### 3. METODOLOGÍA

---

El capítulo 3 aborda el aspecto metodológico en el que está basado el diseño de esta tesis doctoral, la selección de la población y muestra, el instrumento que ha sido diseñado y empleado para la recogida de datos, el procedimiento de la investigación y el análisis estadístico.

#### 3.1. MÉTODO

---

Se trata de una investigación cuantitativa, a través de la cual se han analizado las percepciones del profesorado de las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía acerca de la respuesta al alumnado con diversidad funcional. Es de tipo no experimental y descriptiva, ya que pretende "describir sistemáticamente hechos y características de una población concreta de forma objetiva y comprobable" (Colás y Buendía, 1992, p.177).

#### 3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

---

La población objeto de este estudio ha comprendido la totalidad del profesorado de las Facultades de Educación de Andalucía (N=2.025 docentes), distribuidos de la siguiente manera: Universidad de Almería, 154; Universidad de Cádiz, 202; Universidad de Córdoba, 170; Universidad de Granada, 406; Universidad de Huelva, 228; Universidad de Jaén, 257; Universidad de Sevilla, 381 y Universidad de Málaga, 227.

La muestra a través de la cual se han establecido los resultados y las conclusiones del estudio responde a un tipo de muestreo aleatorio estratificado sobre una base geográfica ya que se pretende que todas las Facultades de Educación de Andalucía estén correctamente representadas. De este modo, la muestra óptima calculada arrojó un tamaño de  $n=323$  docentes, una cifra que fue ampliamente superada obteniendo  $n=580$  respuestas válidas, supuesto un error máximo del 5% y un nivel de confianza del 95%. De esta forma, el error muestral máximo que se cometerá con las 580 respuestas disponibles será inferior al 5%. De forma más concreta, será del 3,44%.

Por otro lado, la población de este estudio es de carácter internacional ya que está complementada por la totalidad del profesorado de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Gante (Bélgica). Así pues, pudimos contar con una población de N=583 profesores, estableciendo una muestra de n=232 (error máximo del 5% y un nivel de confianza del 95%) obteniendo finalmente n=49 respuestas válidas.

### 3.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

---

En esta investigación se ha utilizado una encuesta como método principal de recogida de datos. Se ha diseñado un cuestionario "ad hoc", al ser la herramienta más utilizada en el ámbito de la investigación educativa y tratarse de un instrumento a través del cual se puede obtener mucha información (Thomas y Nelson, 2007).

Para ello, se consideró adecuado revisar en la literatura científica distintos instrumentos de investigación vinculados al ámbito de las percepciones del profesorado universitario hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional. Se pudo comprobar la necesidad de diseñar una nueva escala que abarcara las diferentes barreras que dificultan la inclusión de estos estudiantes en la universidad y poderlas analizar a través de las percepciones del profesorado.

Así pues, el instrumento diseñado para esta investigación se encuentra en el capítulo 6 donde queda explicado todo el proceso de diseño, fiabilidad y validación de la Escala APFD (Accesibilidad, Procesos, Formación, Demanda) o en inglés APTD Scale (Accessibility, Processes, Training, Demand) (ver Anexo 2).

### 3.4. PROCEDIMIENTO

---

El estudio se llevó a cabo en diferentes etapas. En primer lugar, se revisó la literatura científica, se diseñó la investigación y se solicitó la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Jaén (R: ABR.18/9.TES) (ver Anexo 3).

En segundo lugar, se contactó, por medio de una carta de presentación, con las personas responsables de los departamentos que conforman cada una

de las Facultades de Educación de Andalucía, para informales acerca de la investigación y la llegada del cuestionario, tanto personalmente como on-line, y así poder asegurar una mayor respuesta de cada uno de ellos.

En tercer lugar, se enviaron las solicitudes de participación (presencial y por correo electrónico) informando al profesorado de las diferentes universidades sobre el objetivo de la investigación y la relevancia del estudio. En estas solicitudes se comunicó que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Jaén y que estaba asegurado el anonimato de cada participante. En las solicitudes enviadas por correo electrónico se adjuntó el enlace del cuestionario diseñado online, usando Google Forms para la recopilación de la información (las respuestas fueron depositadas en Google Drive). El proceso de la recolección de datos fue desde enero de 2019 hasta abril de 2019.

Finalmente, durante la estancia de investigación en la Universidad de Gante (Bélgica), se abordó otro periodo de recolección de datos. El estudio también fue aprobado por el Comité de Ética de la universidad (R: 2019/84) (ver Anexo 4) por lo que se extendió desde noviembre de 2019 hasta enero de 2020. Para esta recogida de datos, seguimos el mismo procedimiento que se ha explicado anteriormente, en cuanto a la información que recibió el profesorado sobre la investigación y la importancia de su participación.

### 3.5. ANÁLISIS DE DATOS

---

Al terminar la recogida de datos, se procedió al análisis de los mismos. Se trata de un “proceso que consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir, interpretar y dar respuesta al objetivo del estudio” (Bisquerra, 2009, p.152). Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizaron diversos paquetes estadísticos incluyendo el programa IBM SPSS (versión 25 para Windows), Mplus (Versión 8.3), el paquete estadístico STATA, el paquete estadístico R, el paquete bayestestR en el entorno R 4.1.2 disponible en CRAN (Comprehensive R Archive Network) para el lenguaje de programación en R, que permitieron llevar a cabo los análisis estadísticos requeridos para el correcto desarrollo de esta investigación.

### 3. METODOLOGY

---

Chapter 3 addresses the methodological aspect on which the design of this doctoral thesis is based, the selection of the population and sample, the instrument that has been designed and used for data collection, the research procedure and statistical analysis.

#### 3.1. METHOD

---

This is quantitative research through which the perceptions of the professors of the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia about the response to students with functional diversity have been analysed. It is non-experimental and descriptive since it aims to "systematically describe facts and characteristics of a specific population in an objective and verifiable way " (Colás and Buendía, 1992, p.177).

#### 3.2. POPULATION AND SAMPLE

---

The target population of this study comprised all the professors of the Faculties of Education in Andalusia (N=2.025 professors), distributed as follows: University of Almería, 154; University of Cádiz, 202; University of Córdoba, 170; University of Granada, 406; University of Huelva, 228; University of Jaén, 257; University of Sevilla, 381 and University of Málaga, 227.

The sample from which the results and conclusions of the study have been drawn responds to a type of random sampling stratified on a geographical basis since it is intended that all the Faculties of Education in Andalusia are correctly represented. Thus, the optimal sample calculated yielded a size  $n=323$  professors, a figure that was widely exceeded, obtaining  $n=580$  valid answers, assuming a maximum error of 5% and a confidence level of 95%. In this way, the maximum sampling error that will be committed with the 580 available responses will be less than 5%. More specifically, it will be 3.44%.

On the other hand, the population of this study is international in nature since it is complemented by all the professors of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of Ghent University (Belgium). Thus, we were able to count

on a population of N=583 professors, establishing a sample of n=232 (maximum error of 5% and a confidence level of 95%) finally obtaining n=49 valid responses.

### 3.3. DATA COLLECTION INSTRUMENT

---

In this research, a survey was used as the main method of data collection. An “ad hoc” questionnaire was designed, as it is the most used tool in the field of educational research, and it is an instrument through which a lot of information can be obtained (Thomas and Nelson, 2007).

For this, it was considered appropriate to review different research instruments in the scientific literature related to the field of perceptions of university professors towards the inclusion of students with functional diversity. It was possible to verify the need to design a new scale that encompasses the different barriers hindering the inclusion of these students in the university and to be able to analyse them according to the perceptions of the professors.

Thus, the instrument designed for this research is found in chapter 6, where the entire process of design, reliability and validation of the APTD Scale (Accessibility, Processes, Training, Demand) is addressed (see Annex 2).

### 3.4. PROCESS

---

The study was carried out in different stages. First, the scientific literature was reviewed, the research was designed and the approval of the Ethics Committee of the University of Jaén was requested (R: ABR.18/9.TES) (see Annex 3).

Secondly, by means of a cover letter, the people responsible for the departments that make up each of the Faculties of Education in Andalusia were contacted to inform them about the research and the arrival of the questionnaire, both personally and online, to be able to ensure a greater response from each of them.

Thirdly, the requests for participation (in person and by email) were sent, informing the professors at the different universities about the objective of the research and the relevance of the study. In these requests, it was communicated that the research was approved by the Ethics Committee of the University of Jaén and that the anonymity of each participant was guaranteed.

In the requests sent by e-mail, the link to the online questionnaire was attached, using Google Forms to collect the information (the answers were deposited in Google Drive). The data collection process was from January 2019 to April 2019.

Finally, during the research stay at Ghent University (Belgium), another period of data collection was undertaken. The study was also approved by the university's Ethics Committee (R: 2019/84) (see Annex 4), so it lasted from November 2019 to January 2020. For this data collection, we followed the same procedure as explained above regarding the information that professors received about the research and the importance of their participation.

### 3.5. ANALYSIS OF DATA

---

At the end of the data collection, the data were analysed. It is a “process that consists of giving meaning to the information obtained, trying it and organising it in order to explain, describe, interpret and respond to the objective of the study” (Bisquerra, 2009, p.152). For the statistical treatment of the data, various statistical packages were used, including the IBM SPSS programme (version 25 for Windows), Mplus (Version 8.3), the STATA statistical package, the R statistical package, and the bayestestR package in the R 4.1.2 environment available on CRAN (Comprehensive R Archive Network) for the R programming language, which allowed conducting the statistical analyses required for the correct development of this research.

---

## **Capítulo 4**

### **Resultados**

---



## 4. RESULTADOS

---

Los resultados de la investigación obtenidos durante el desarrollo de esta tesis doctoral han sido publicados en revistas científicas de impacto, habiéndose presentado algunos de ellos tanto en congresos nacionales como internacionales. La tabla 2 proporciona una descripción general de las publicaciones que forman el compendio. En los capítulos siguientes se muestra cada uno de los artículos que constituyen el cuerpo central de esta tesis doctoral.

### **Tabla 2**

*Resumen de los resultados de los artículos que forman el compendio*

<b>Artículo 1 – Capítulo 5</b>
--------------------------------

<b><i>Visión global de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del personal académico</i></b>
---

Durante el diseño de la tesis doctoral se realizó un estudio exploratorio, ya que se encontraban escasas investigaciones que analizaran la perspectiva del profesorado universitario hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional. Por tanto, el objetivo se centró en una población asequible, cercana y representativa, concretamente el profesorado que imparte clase en la Universidad de Jaén, para obtener información sobre la posibilidad de poder llevar a cabo la investigación en un contexto cultural más amplio.

En este artículo, los resultados obtenidos fueron significativos, ya que se encontró un profesorado universitario con percepciones positivas hacia la práctica inclusiva. Sin embargo, su actitud a la hora de realizar estas prácticas inclusivas estaba influenciada por la falta de formación en atención a la diversidad.

De este modo, se decidió desarrollar la investigación de la presente tesis doctoral en un contexto más amplio, las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía, para analizar y conocer las percepciones del profesorado universitario de forma más generalizada.

**Artículo 2 – Capítulo 6*****El profesorado universitario y la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la Educación Superior: Propuesta y validación de una escala de medición***

Después del estudio exploratorio, explicado anteriormente, además de abarcar a una población más amplia, fue diseñada una nueva herramienta para la recogida de datos. No se encontró en la literatura científica un cuestionario que abordara todas las barreras que dificultan la inclusión del alumnado con diversidad funcional en la universidad desde la respuesta del profesorado universitario y que respondiera a los objetivos de investigación.

En este artículo se presentó el proceso de construcción y validación de una nueva escala de medida, denominada Escala APFD (Accesibilidad, Procesos, Formación, Demanda) o en inglés APTD Scale (Accessibility, Processes, Training, Demand). El cuestionario fue estructurado en tres secciones principales. La primera está destinada a los datos sociodemográficos, la segunda está formada por una serie de preguntas con respuestas dicotómicas (sí/no) para conocer la actitud del profesorado hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional en la universidad y la tercera consta de una escala (APFD/APTD) con cuatro dimensiones relacionadas con las barreras que dificultan la inclusión del alumnado con diversidad funcional en la universidad: accesibilidad al campus universitario, acciones y procesos educativos inclusivos llevados a cabo por el profesorado en clase, grado de formación permanente del profesorado en atención a la diversidad y, para finalizar, formación demandada por el profesorado en atención a la diversidad a la universidad. Consiste en una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo).

Los resultados obtenidos muestran, por un lado, concordancia entre los jueces en cuanto a la claridad, coherencia y relevancia de la escala de medida. Y, por otro lado, para el proceso de validación llevado a cabo se utilizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para concretar la estructura

---

factorial de la escala de medida y un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para establecer la validez y fiabilidad de la escala de medida con la estructura derivada del AFE previo. Concluyendo que se trata de una escala válida y fiable para medir el grado de inclusión en el que se encuentra el alumnado con diversidad funcional en la universidad a través de la respuesta del profesorado.

---

**Artículo 3 – Capítulo 7**

---

***Factores que influyen en los procesos educativos inclusivos de la universidad: percepciones del profesorado universitario***

---

En este artículo se analizaron los procesos educativos inclusivos que el profesorado desarrolla en clase y la actitud del profesorado hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional en la universidad. Para completar estos resultados, se tuvieron en cuenta factores como el género y la formación del profesorado en atención a la diversidad para poder determinar si la existencia de las barreras que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje viene definida por estos factores.

Se analizó la segunda dimensión de la Escala APFD/APTD *acciones y procesos educativos inclusivos*, mostrando en los resultados que el profesorado universitario está de acuerdo en realizar estrategias inclusivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente, para determinar si el género y la formación recibida son factores que se relacionan con el desarrollo de acciones inclusivas por parte del profesorado, se realizó un T-Test. Se denotaron relaciones significativas entre los factores género y formación del profesorado universitario en atención a la diversidad, puesto que, tanto las profesoras como el profesorado formado en atención a la diversidad fueron los que están más dispuestos en el desarrollo de procesos educativos inclusivos.

A continuación, para determinar si existe asociación entre el género y el haber recibido formación en atención a la diversidad, se llevó a cabo un análisis de tablas de contingencia a través del cual se obtuvo asociación

---

---

entre ambos, dando como resultado que son las mujeres las que más formación en atención a la diversidad tienen.

Seguidamente se utilizó nuevamente el procedimiento de tablas de contingencia para analizar la asociación de los factores género y formación con la actitud del profesorado hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional en la universidad. Se obtienen nuevamente en los resultados que el profesorado que dispone de formación tiene una actitud más positiva y en cuanto al género, vuelven a ser las profesoras aquellas que muestran una actitud positiva hacia la inclusión.

Se puede concluir que es necesario estar formado tanto para desarrollar acciones inclusivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje como para tener una actitud positiva hacia la inclusión.

#### **Artículo 4 – Capítulo 8**

##### ***Formación del profesorado de educación superior en atención al alumnado con NEE: test de un modelo de mediación***

---

El propósito de este estudio fue novedoso desde una perspectiva estadística, especialmente en el campo de la educación. Se analizó, a través de un modelo de mediación, en qué medida la accesibilidad e inclusión de los campus universitarios inciden, tanto directa como indirectamente, en la formación permanente del profesorado universitario en atención a la diversidad y en las demandas formativas de los docentes en esta misma área.

Los resultados demostraron que la formación permanente del profesorado en atención a la diversidad media el efecto negativo que la accesibilidad e inclusión de los campus universitarios tiene sobre la formación que demanda el profesorado. Es decir, cuanto más accesibles e inclusivas sean las universidades, más formación permanente tiene el profesorado y, por tanto, más interés tienen en demandar la formación continua y específica en atención a la diversidad a la universidad.

Posteriormente, en el modelo propuesto fue controlado el efecto de factores como el género, la edad, la experiencia previa con alumnado con

---

---

diversidad funcional y el área de conocimiento a la que pertenece el profesorado. En cuanto al género docente se comprobó la existencia de diferencias significativas en la formación siendo las profesoras las que más formación tienen, aunque en la demanda formativa no existen diferencias significativas. Esto mismo sucede con la experiencia previa con alumnado con diversidad funcional, el profesorado que previamente ha trabajado con este alumnado presenta más formación, pero este factor no afecta a la demanda formativa.

En cuanto a la edad no existen diferencias significativas en la formación, pero si existen diferencias significativas para la demanda formativa, es decir, a medida que el profesorado tiene mayor edad disminuye su interés por demandar formación adicional en atención a la diversidad.

Para finalizar, el profesorado del área de Educación presenta más formación en atención a la diversidad que el profesorado del área de Historia/Sociología y el área de Filología, aunque no existen diferencias significativas con el profesorado del área de Psicología. En cuanto a la demanda formativa en atención a la diversidad, se encontró que el profesorado del área de Educación son los que más formación demandan, aunque no existen diferencias significativas con el profesorado del área de Filología.

---

**Artículo 5 – Capítulo 9**

---

***Profesorado universitario y educación inclusiva: un estudio comparativo a través de un enfoque Bayesiano***

---

Para finalizar, nuevamente este estudio fue novedoso desde una perspectiva estadística, especialmente en el campo de la educación. Se trata de un análisis basado en la estructura bayesiana. Este enfoque de análisis es cada vez más usado en los diferentes campos del conocimiento por ser más flexible, tener más precisión o en muestras pequeñas, como es el caso de este estudio. Por lo tanto, en este artículo se realizó una prueba t bayesiana para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el

---

---

profesorado de la Universidad de Gante y en el profesorado de la Universidad de Málaga en su formación permanente y formación demandada en atención a la diversidad. También fue analizada la asociación entre otros factores como el haber tenido estudiantes con diversidad funcional previamente en clase, la demanda de un asesoramiento permanente sobre cómo actuar con estos estudiantes en clase y la necesidad de una formación específica para trabajar con este alumnado en clase.

Los resultados revelaron que el profesorado de la Universidad de Málaga tenía puntuaciones más altas tanto en la formación permanente como en la demandada en materia de inclusión, que el profesorado de la Universidad de Gante. Así como en los demás factores analizados, por un lado, para el profesorado de la Universidad de Málaga, el hecho de formarse no depende de tener o no alumnado con diversidad funcional en clase, sin embargo, el profesorado de la Universidad de Gante solo se forma si tienen este alumnado en clase. Por otro lado, el profesorado de la Universidad de Málaga considera importante tanto un asesoramiento permanente sobre cómo actuar con el alumnado con diversidad funcional como una formación específica para trabajar con ellos. El profesorado de la Universidad de Gante considera más importante disponer solo de un asesoramiento permanente.

---

## 4. RESULTS

---

The results of the research obtained during the development of this doctoral thesis have been published in high-impact scientific journals, and some of them have been presented at both national and international conferences. Table 2 provides an overview of the publications that are part of the compendium. The following chapters show each of the papers that constitute the central body of this doctoral thesis.

### **Table 2**

*Summary of the results of the papers that are part of the compendium*

#### **Paper 1 – Chapter 5**

##### ***Snapshot of inclusion at the university from the perspective of academic staff***

During the design of the doctoral thesis, an exploratory study was conducted since there was little research that analysed the perspective of university professors towards the inclusion of students with functional diversity. Therefore, the objective was focused on an affordable, close and representative population, specifically the professors at the University of Jaén, to obtain information about the possibility of being able to conduct the research in a broader cultural context.

In this paper, the results obtained were significant since a university professor with positive perceptions towards inclusive practice was found. However, their attitude when carrying out these inclusive practices was influenced by the lack of training in attention to diversity.

It was thus decided to develop the research of this doctoral thesis in a broader context, the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia, to analyse and know the perceptions of the university professors in a more generalised way.

**Paper 2 – Chapter 6*****University professors and the inclusion of students with special educational needs in Higher Education: Proposal and validation of a measurement scale***

After the exploratory study explained above, in addition to covering a broader population, a new tool was designed for data collection. A questionnaire was not found in the scientific literature that addressed all the barriers to the inclusion of students with functional diversity in the university from the perspective of the university professors and which responded to the research objectives.

This paper presented the construction and validation process of a new measurement scale, called APTD Scale (Accessibility, Processes, Training, Demand). The questionnaire was structured in three main sections. The first covers sociodemographic data, the second is made up of a series of questions with dichotomous answers (yes/no) to determine the professors' attitudes towards the inclusion of students with functional diversity in the university, and the third consists of a scale APTD with four dimensions related to the barriers hindering the inclusion of students with functional diversity in the university: accessibility to the university campus, inclusive educational actions and processes carried out by the professors in class, professors' degree of permanent training in attention to diversity and, finally, training in attention to diversity demanded by the professors at the university. It consists of a Likert-type scale, whose response options range from 1 (Totally disagree) to 7 (Totally agree).

The results obtained show agreement between the judges regarding the clarity, coherence and relevance of the measurement scale. For the validation process, an Exploratory Factorial Analysis (EFA) was undertaken to specify the factorial structure of the measurement scale and a Confirmatory Factorial Analysis (CFA) was used to establish the validity and reliability of the measurement scale with the structure derived from the previous EFA. It was concluded that the measurement scale was valid and reliable to measure the degree of inclusion in which students with functional diversity experience in the university through the response of the professors.

---

**Paper 3 – Chapter 7**


---

***Factors that influence the university's inclusive educational processes:  
perceptions of university professors***

---

In this paper, the inclusive educational processes that professors develop in the classroom and the attitude of professors towards the inclusion of students with functional diversity in the university were analysed. To complete these results, factors such as gender and professor training in attention to diversity were taken into account in order to determine whether the existence of barriers that arise in the teaching-learning process is determined by these factors.

The second dimension of the APTD Scale, *inclusive educational actions and processes*, was analysed and showed that the university professors agreed to carry out inclusive strategies in the teaching-learning process. Next, to determine whether gender and the received training are factors that are related to the development of inclusive actions by professors, a T- Test was conducted. Significant relationships were noted between the factors gender and the training of university professors in attention to diversity since both the female professors and the professors who are trained in attention to diversity were the ones who were more willing to develop inclusive educational processes.

Next, to determine whether there is an association between gender and having received training in attention to diversity, an analysis of contingency tables was carried out through which an association between both was obtained, showing that women have more training in attention to diversity.

The contingency table procedure was used again to analyse the association of gender and training factors with the attitude of professors towards the inclusion of students with functional diversity in the university. Once again, the results showed that the professors who have training, they have a more positive attitude, and, in terms of gender, female professors are once again those who show a positive attitude towards inclusion.

---

---

It can be concluded that it is necessary to be trained both to develop inclusive actions in the teaching-learning process and to have a positive attitude towards inclusion.

---

#### **Paper 4 – Chapter 8**

---

#### ***Higher Education Teachers' Training in Attention to SEN Students: Testing a Mediation Model***

---

The purpose of this study was novel from a statistical perspective, especially in the field of education. The extent to which the accessibility and inclusion of university campuses affect, both directly and indirectly, the permanent training of university professors in attention to diversity and the training demands of professors in this same area were analysed using a mediation model.

The results showed that the permanent training of professors in attention to diversity mediates the negative effect that the accessibility and inclusion of university campuses have on the training demanded by professors. In other words, the more accessible and inclusive the universities are, the more permanent training professors have and, therefore, the more interest they have in demanding continuous and specific training in attention to diversity from the university.

Subsequently, in the proposed model, the effect of factors such as gender, age, previous experience with students with functional diversity and the area of knowledge to which the professors belong was controlled. Regarding the professors' gender, the existence of significant differences in training was verified, with female professors being the ones with the most training, although in the training demand there are no significant differences. The same happens with previous experience with students with functional diversity; those professors who have previously worked with these students present more training, but this factor does not affect the training demand.

In terms of age, there are no significant differences in training, but there are significant differences for training demand; that is, as professors get older,

---

---

their interest in demanding additional training in attention to diversity decreases.

To conclude, professors in the area of Education present more training in attention to diversity than professors of History/Sociology and Philology, although there are no significant differences with the professors in Psychology. Regarding the training demanded in attention to diversity, it was found that professors of Education area demand the most training, although there are no significant differences with the professors of Philology area.

---

### **Paper 5 – Chapter 9**

#### ***University professors and inclusive education: a comparative study using a Bayesian approach***

---

Finally, this study was again novel from a statistical perspective, especially in the field of education. It is an analysis based on the Bayesian structure. This analysis approach is increasingly used in different fields of knowledge because it is more flexible, has more precision and uses small samples, as is the case in this study. Therefore, in this paper a Bayesian t-test was conducted to analyse the existence of statistically significant differences between the professors of Ghent University and the professors of the University of Málaga in their permanent training and training demanded in attention to diversity. The association between other factors, such as professors have previously had students with functional diversity in class, whether the professors consider it necessary to receive permanent advice on how to act with these students in class and whether the professors consider specific training to be necessary to work with these students in the class, was also analysed.

The results revealed that the professors of the University of Málaga had higher scores in both permanent training and in the demanded training regarding inclusion than the professors of Ghent University. In the other analysed factors, on the one hand, for the professors at the University of Málaga, the fact that they had received complimentary training in attention to diversity did not depend on having or not having had students with

---

---

functional diversity in class; however, the professors of Ghent University had only received complimentary training if they had these students in class. On the other hand, the professors at the University of Málaga considered both permanent advice on how to act with students with functional diversity and specific training to work with them important. The professors of Ghent University considered it more important to have only permanent advice.

---

---

# Capítulo

# 5

---



## 5. VISIÓN GLOBAL DE LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL PERSONAL ACADÉMICO

### SNAPSHOT OF INCLUSION AT THE UNIVERSITY FROM THE PERSPECTIVE OF ACADEMIC STAFF

---

**Referencia:** González, N., y Colmenero, M.J. (2021). Snapshot of inclusion at the university from the perspective of academic staff (Visión global de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del personal académico). *Culture and Education*, 33(2), 345-372. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904656>

#### ABSTRACT

Currently we find greater inclusion of people with functional diversity at university; however, the attitude and training of university professors is found to be the main barrier. The objective of this study is to analyse the inclusive processes that university professors carry out to meet the needs of students with functional diversity and to identify how the variables of gender and training influence their attitudes towards inclusion. We administered the 'Diver-Form-Questionnaire on Diversity and University Education' survey to 431 professors from the University of Jaén. The results show that the instructors implement inclusive educational processes in their teaching practice, although there are significant differences in their attitudes regarding gender and training when implementing these inclusive actions. The conclusions indicate that it is necessary to rethink their teacher training in order to move towards educational inclusion and diversity at university.

#### RESUMEN

Actualmente encontramos una mayor inclusión de personas con diversidad funcional en la universidad, sin embargo, localizamos como principal barrera la actitud y formación del profesorado universitario en este ámbito. El presente estudio tiene como objetivo analizar los procesos inclusivos que el profesorado

universitario lleva a cabo para dar respuesta a las necesidades del alumnado con diversidad funcional e identificar cómo influyen las variables género y formación en sus actitudes hacia la inclusión. Hemos utilizado la encuesta 'Diver-Form-Cuestionario sobre Diversidad y Formación Universitaria' y han participado 431 profesores de la Universidad de Jaén. Los resultados demuestran que el profesorado realiza procesos educativos inclusivos en su práctica docente, aunque se encuentran diferencias significativas en su actitud, en cuanto al género y la formación, para llevar a la práctica dichas actuaciones inclusivas. Las conclusiones apuntan que es necesario replantear la formación del profesorado para poder avanzar hacia la inclusión educativa y atención a la diversidad en la universidad.

---

# Capítulo

# 6

---



## 6. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE MEDICIÓN

### UNIVERSITY PROFESSORS AND THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN HIGHER EDUCATION: PROPOSAL AND VALIDATION OF A MEASUREMENT SCALE

---

**Referencia:** González-Castellano, N., Cerdón-Pozo, E., y Colmenero-Ruiz, M.J. (2022). University professors and the inclusion of students with special educational needs in Higher Education: Proposal and validation of a measurement scale. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2134474>

#### ABSTRACT

In this paper, we describe the construction and validation process of a new measurement scale, the APTD questionnaire (Accessibility, Processes, Training, Demand), which consists of four factors related to the evaluation of the accessibility of university campus, the inclusive educational actions and processes carried out by university professors in class, the degree of permanent training in attention to diversity and, finally, the training demanded by professors in attention to diversity. To the best of our knowledge, we are not aware of any instruments that measure the response of university professors to the inclusion of students with special educational needs, taking into account these dimensions. The sample was made up of a total of 580 professors from different Faculties of Education of public universities of Andalusia (Spain). The results obtained show agreement among the judges/experts in relation to the clarity, coherence and relevance of the scale of measurement. On the other hand, the validation process carried out concludes that it is a valid and reliable instrument to measure the degree of inclusion of students with special educational needs in universities through the response of university professors.



---

# Capítulo

# 7

---



## 7. FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS DE LA UNIVERSIDAD: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

### FACTORS THAT INFLUENCE THE UNIVERSITY'S INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESSES: PERCEPTIONS OF UNIVERSITY PROFESSORS

---

**Referencia:** González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M.J., y Cerdón-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*, 7(4), e06853. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>

#### ABSTRACT

**Background:** Training in attention to diversity is a key aspect for achieving the inclusion of students with special educational needs in higher education for these students to have access to the same rights as any other student.

**Aims:** To determine, through the perceptions of university professors, if the existence of barriers that arise in the teaching-learning process is determined by various factors of interest such as gender, training in attention to diversity, and, even, the attitudes that the professors present before the inclusion of these students.

**Methods and procedures:** The research was carried out in eight universities in Andalusia (Spain), using as the main method of data collection a validated survey, the APTD Scale (Accessibility, Processes, Training, Demand), with the participating sample of 580 university professors.

**Outcomes and results:** The university professors generally agree to perform inclusive actions in their teaching-learning process, although a significant association between variables.

**Conclusions and implications:** The study includes a series of perceptions that may help other university professors to make their practice more inclusive.



---

# Capítulo

# 8

---



## 8. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NEE: TEST DE UN MODELO DE MEDIACIÓN

### HIGHER EDUCATION TEACHERS' TRAINING IN ATTENTION TO SEN STUDENTS: TESTING A MEDIATION MODEL

---

**Referencia:** González-Castellano, N., Cordon-Pozo, E., Pueyo-Villa, S., y Colmenero-Ruiz, M.J. (2021). Higher Education Teachers' Training in Attention to SEN Students: Testing a Mediation Model. *Sustainability*, 13(9), 4908. <https://doi.org/10.3390/su13094908>

#### **Abstract**

There is growing interest in analyzing the evolution of inclusive education in universities, highlighting the training of teachers as the main barrier to this evolution. The purpose of this study was to analyze, through a mediation model, to what extent the accessibility and inclusion of university campuses affect, both directly and indirectly, the continuous training of teachers in attention to diversity and training demands by teachers in this same area. Participants were 580 teachers from the Faculty of Education of eight Andalusian universities (Spain). The results revealed that the continuous training of teachers in attention to diversity mediates the negative effect that accessibility and inclusion of university campuses have on the training demanded by teachers; this means that the more accessible and inclusive the universities are, the more continuous training teachers have and therefore the more interest they have in continuing training. There is no empirical evidence in the literature that this mediation model is used in the field of educational inclusion as a methodological technique, so it is a very innovative contribution.



---

# Capítulo

## 9

---



## 9. PROFESORADO UNIVERSITARIO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO COMPARATIVO A TRAVÉS DE UN ENFOQUE BAYESIANO

### UNIVERSITY PROFESSORS AND INCLUSIVE EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY USING A BAYESIAN APPROACH

---

**Referencia:** González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M.J., y Cerdón-Pozo, E. University professors and inclusive education: a comparative study using a Bayesian approach. *International Journal Of Disability, Development and Education*. Bajo revisión.

#### **Abstract**

This study examined whether the professors of the University of Málaga differ from the professors of Ghent University in permanent training and demand for training on inclusive education. The association between other factors such as having previously taught students with disabilities, the demand for permanent advice on how to work in class with students with disabilities and the need for specific training to work with these students was also analysed. In this study, 103 professors have participated. The results revealed that the professors from the University of Málaga had higher scores both in permanent training and in the demand for training in terms of inclusion than the professors from Ghent University, as well as in the other analysed factors. The reasons that explain the differences in professors' perceptions are expressed through the prevailing theoretical and legal framework in Spain and Belgium.



---

## **Capítulo 10**

## **Discusiones**

---



## 10. DISCUSIONES

---

En este capítulo se presenta una síntesis de las discusiones de los resultados obtenidos en cada una de las publicaciones que forman el cuerpo central de esta investigación.

La educación inclusiva trata de responder a todo el alumnado sin discriminación, es decir, implementando actuaciones para que todos puedan avanzar en su aprendizaje y ofreciendo una educación de calidad asegurando su permanencia (Díaz y Funes, 2016; García Rubio, 2017). Así pues, la educación superior tiene que dar acceso a todo el alumnado fomentando un proceso de enseñanza-aprendizaje libre de barreras en el que todos los estudiantes puedan desarrollarse tanto a nivel personal, como educativo y profesional (Díaz y Funes, 2016; Moriña et al., 2015). Por ello, en la presente tesis doctoral, se han analizado las percepciones del profesorado de las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía acerca de la respuesta al alumnado con diversidad funcional atendiendo a diversas variables como accesibilidad al campus y recursos, actitud docente frente a la inclusión, acciones inclusivas realizadas en clase, formación permanente en atención a la diversidad y demandas en formación, en esta área, a la propia universidad, además de establecer relaciones de significatividad entre dichas variables y las distintas realidades sociodemográficas.

Para la consecución de los resultados obtenidos en dicha tesis doctoral se llevó a cabo durante el diseño de la investigación un estudio exploratorio con el profesorado que imparte clase en la Universidad de Jaén. Uno de los resultados a los que se llegó fue la relación significativa entre los factores género docente y estar formado en atención a la diversidad con las variables adaptaciones curriculares realizadas y la actitud hacia la inclusión, ya que, fueron las profesoras las que más alto puntuaron en cada una de ellas, es decir, fueron las que presentaron más formación, mejor disposición en la realización de adaptaciones curriculares y una actitud más positiva hacia la inclusión. Por tanto, se comprobó que es necesario tener formación tanto para la realización de adaptaciones curriculares como para tener una actitud positiva hacia la

diversidad funcional. Así mismo, estos resultados nos empujaron a adentrarnos en una muestra más amplia y de forma más profunda en los siguientes estudios realizados y poder asegurar los resultados obtenidos previamente, pues como se indican en otras investigaciones, esta diferenciación entre profesores puede ser solventada o reducida con una mayor formación en atención a la diversidad (Kim, 2011; Llorent y Álamo, 2016).

En cuanto al segundo estudio presentado, se elaboró y diseñó un cuestionario Escala APFD (Accesibilidad, Procesos, Formación, Demanda) o en inglés APTD Scale (Accessibility, Processes, Training, Demand) obteniendo en los resultados que se trata de un instrumento válido y fiable. Con dicha escala se pudo obtener implicaciones significativas, puesto que permitió adquirir una visión general de la respuesta al alumnado con diversidad funcional desde la perspectiva del profesorado universitario. Esto supone una novedad, pero, sobre todo, un avance por el simple hecho de involucrar al profesorado y conocer de forma más directa las medidas que desarrolla para conseguir una educación más inclusiva, pues no podemos olvidar que, tal y como indican autores como Llorent et al. (2020) y Moriña et al. (2019), el profesorado es una pieza clave y fundamental para lograr una educación inclusiva de calidad en la universidad.

En cuanto al tercer estudio llevado a cabo se comprobó que el profesorado que imparte docencia en las Facultades de Educación de Andalucía se muestra de acuerdo en realizar procesos educativos inclusivos en su práctica docente, tales como modificar o adaptar los contenidos, las actividades, los materiales empleados y la metodología a seguir según las necesidades del alumnado. Por lo tanto, se cuenta con un profesorado implicado en la realización de diversos ajustes cuando sea necesario (Bozu y Canto, 2009; Moriña, 2020; Moriña y Orozco, 2022), a diferencia de otras investigaciones en las que el profesorado continúa utilizando metodologías tradicionales (Martins et al., 2018).

A este respecto hay que añadir la relación que existe entre el desarrollo de prácticas inclusivas con factores como el género y la formación en atención a la diversidad que dispone el profesorado. Los resultados indican que tanto el

género como la formación son factores relacionados con el desarrollo de procesos educativos inclusivos, pues son las profesoras, nuevamente, aquellas que mayor disposición tienen tanto en desarrollar dichos procesos educativos inclusivos como en formarse en atención a la diversidad. Por lo tanto, se puede confirmar que un profesorado con formación es capaz de adecuarse a la diversidad del alumnado facilitando materiales accesibles, utilizando metodologías activas y realizando ajustes razonables (Love et al., 2015; Moriña et al., 2019; Moriña et al., 2020). Es vital que el alumnado con diversidad funcional encuentre profesores que los comprendan y que sepan llevar a cabo estrategias didácticas, de adaptación y de evaluación (Campoy y Fortea, 2020).

Por otro lado, otros resultados significativos alcanzados en este estudio fueron la asociación que existe entre las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con el género y la formación en atención a la diversidad del profesorado. Fue detectado que son las profesoras aquellas que disponen de mejor actitud hacia la inclusión y mayor formación, por lo que se coincide con autores como Paz-Maldonado (2018) y Polo Sánchez et al. (2018) pues el profesorado con una actitud positiva respeta, atiende y acepta la inclusión de todo el alumnado, al contrario del profesorado que carece de formación, siendo su actitud negativa hacia la inclusión (Gibson, 2015; Strnadová et al., 2015).

En el cuarto estudio se examinó, a través de un modelo de mediación, el doble efecto, directo e indirecto, que ejerce el grado de accesibilidad e inclusión de los campus de ocho universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía sobre las demandas formativas del profesorado en atención a la diversidad. Los resultados revelaron que el grado de accesibilidad e inclusión que presentan las universidades tiene un efecto directo negativo sobre las demandas de formación que realice el profesorado a su universidad, y un efecto indirecto positivo mediado por el grado de formación permanente en atención a la diversidad que disponga el profesorado. Esto quiere decir que, cuanto más accesibles sean las universidades, más formado en atención a la diversidad se encuentra el profesorado y, por lo tanto, más interés en demandar formación en esta área a la universidad.

A través de este modelo de mediación, se pudo demostrar que, para conseguir universidades inclusivas, es necesario que exista una coordinación entre las instituciones, sus servicios de apoyo y el profesorado. Es necesario contar con centros preparados, accesibles y dotados de recursos, con servicios de apoyo que orienten tanto al alumnado como al profesorado. Además, es necesario, contar con un profesorado formado en atención a la diversidad que sea capaz de detectar las necesidades del alumnado que va a tener en clase y que esté interesado en aprender diferentes estrategias metodológicas que le permitan adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado (Alonso y de Araoz, 2011; Casanova, 2011; Toboso Martín et al., 2020). Estos resultados son de interés para los investigadores académicos, puesto que se desconocen otros estudios previos que hayan examinado el papel mediador que juega la formación permanente del profesorado en atención a la diversidad sobre la formación demandada por el profesorado a la universidad, considerando el impacto que ejerce el grado de accesibilidad e inclusión del campus universitario sobre ambas.

Los resultados de este cuarto estudio también revelaron conclusiones importantes sobre el efecto que tienen los factores de control que se han tenido en cuenta en dicho modelo de mediación (género, edad, experiencia previa con alumnado con diversidad funcional y el área de conocimiento a la que pertenece el profesorado) sobre las variables consideradas en el estudio (formación permanente y demanda). Pues la literatura muestra cómo estos factores de control pueden influir en la mejora para conseguir una educación inclusiva en la universidad.

En cuanto al género, nuevamente son las profesoras las que se formaron más y, además, demandaron más formación que los profesores. Se vuelve a repetir el patrón de los resultados obtenidos anteriormente; por lo tanto, el hecho de que el profesorado cuente con formación hace que aumente su interés por seguir aprendiendo. Son resultados relevantes teniendo en cuenta que el profesorado es clave tanto para el éxito académico de los estudiantes como para la consecución de una educación inclusiva de calidad (Moriña et al., 2019; Polo Sánchez et al., 2018; Sanahuja, 2020).

Por otro lado, la edad, encontrando que no es un factor relevante en cuanto a la formación permanente del profesorado. Sin embargo, si lo es en la demanda de formación, pues a mayor edad del profesorado menor es su demanda. En este sentido la explicación concierne a que no implica que el profesorado con más edad pierda el interés en formarse, sino, más bien que se siente preparado para atender a cualquier circunstancia, al contrario de los resultados obtenidos en otros estudios (Llorent et al., 2020).

Haber trabajado previamente con alumnado con diversidad funcional es un factor relevante en cuanto al nivel de formación permanente del profesorado, coincidiendo con autores como Emmers et al. (2020), aunque no existen diferencias significativas en cuanto a la demanda en formación. Para finalizar, se encuentran diferencias en cuanto a pertenecer a un área u otra de conocimiento, ya que el profesorado que pertenece al área de Educación son los que más formados están en atención a la diversidad y son los que más demandan formación coincidiendo con investigaciones previas donde se concluía que dependiendo del área de conocimiento a la que pertenezca el profesorado su formación y demanda va a variar (Ortiz et al., 2018).

Para finalizar, en el quinto estudio, por medio del análisis Bayesiano, se demostró que el profesorado de la Universidad de Málaga presentaba tanto más formación permanente como más interés en la formación demandada en materia de inclusión, que el profesorado de la Universidad de Gante. Además, para el profesorado de la Universidad de Málaga, el interés de formarse no dependía de tener alumnado con diversidad funcional en clase considerando que es importante contar con un asesoramiento permanente. Por otro lado, el profesorado de la Universidad de Gante no consideró importante tener una formación específica, pero si contar con un asesoramiento permanente sobre cómo actuar con el alumnado con diversidad funcional. Estos resultados conducen a concluir que, por un lado, el hecho de presentar conocimientos en educación inclusiva hace que se incremente la conciencia e interés del profesorado por seguir adquiriendo una formación específica. Por otro lado, el hecho de que el profesorado considere más importante contar con un asesoramiento permanente que el hecho de estar continuamente formándose en materia de inclusión puede ser debido a que si la universidad dispone de las

medidas y recursos necesarios para avanzar hacia la inclusión, el profesorado tiene lo necesario para desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Por lo tanto, para avanzar hacia una educación superior inclusiva es importante contar tanto con universidades accesibles, recursos necesarios como con profesores formados que sean capaces de crear un ambiente inclusivo que abarque las necesidades de todos los estudiantes (Campoy y Fortea, 2020; Moriña, 2020; Núñez, 2017).

## 10. DISCUSSIONS

---

This chapter presents a synthesis of the discussions concerning the results obtained in each of the publications that form the central body of this research.

Inclusive education tries to respond to all students without discrimination, that is, implementing actions so that everyone can advance in their learning and offering quality education ensuring their permanence (Díaz and Funes, 2016; García Rubio, 2017). Thus, higher education has to become accessible to all students by promoting a barrier-free teaching-learning process in which all students can develop both personally as well as educationally and professionally (Díaz and Funes, 2016; Moriña et al., 2015). For this reason, in this doctoral thesis, the perceptions of the professors of the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia concerning the response to students with functional diversity have been analysed, taking into account several variables, such as campus accessibility and resources, professors' attitudes towards inclusion, inclusive actions carried out in class, permanent training and training demanded in attention to diversity, in addition to establishing significant relationships between these variables and the different sociodemographic realities.

In order to achieve the results obtained in this doctoral thesis, an exploratory study was carried out during the research design with the professors at the University of Jaén. One of the results reached was the significant relationship between the professors' gender factors and being trained in attention to diversity with the variables of curricular adaptations made and their attitude towards inclusion. In this aspect, female professors scored the highest; that is, they had more training, a better disposition towards carrying out curricular adaptations and a more positive attitude towards inclusion. Therefore, it was found that it is necessary to have training both to carry out curricular adaptations and to have a positive attitude towards functional diversity. Likewise, these results pushed us to employ a broader sample and in a deeper way in the following studies conducted to be able to ensure the results obtained previously because, as indicated in other investigations, this differentiation

between professors can be solved or reduced with greater training in attention to diversity (Kim, 2011; Llorent and Álamo, 2016).

Regarding the second study presented, a questionnaire APTD Scale (Accessibility, Processes, Training, Demand) was elaborated and designed; the results revealed that it is a valid and reliable instrument. With this scale, it was possible to obtain significant implications since it allowed us to acquire a general vision of the response to students with functional diversity from the perspective of university professors. This represents a novelty but, above all, an advance for the simple fact of involving professors and learning more directly about the measures that they are developing to achieve more inclusive education because we cannot forget that, as authors such as Llorent et al. (2020) and Moriña et al. (2019) stress, the professor is a key element in achieving inclusive quality education at the university level.

Regarding the third study conducted, it was verified that the professors who teach in the Faculties of Education of Andalusia have agreed to carry out inclusive educational processes in their teaching practice, such as modifying or adapting the contents, activities, materials used and the methodology employed according to the needs of the students. Therefore, there are professors involved in making various adjustments, when necessary (Bozu and Canto, 2009; Moriña, 2020; Moriña and Orozco, 2022), unlike other research in which professors continue using traditional methodologies (Martins et al., 2018).

In this regard, a relationship exists between the development of inclusive practices and factors such as professors' gender and professors' training in attention to diversity. The results indicate that both gender and training are factors related to the development of inclusive educational processes since the female professors are again the most willing to develop such inclusive educational processes and to receive training in attention to diversity. Therefore, trained professors are able to adapt to the diversity of the students by providing accessible materials, using active methodologies and making reasonable adjustments (Love et al., 2015; Moriña et al., 2019; Moriña et al., 2020). It is vital that students with functional diversity find professors who understand them and

who know how to employ didactic, adaptative and evaluative strategies (Campoy and Fortea, 2020).

On the other hand, other significant results achieved in this study were the association between the professors' attitudes towards the inclusion of students with professors' gender and professors' training in attention to diversity. It was determined that female professors exhibit the best attitude towards inclusion and the best training, so this result coincides those of authors such as Paz-Maldonado (2018) and Polo Sánchez et al. (2018) because professors with positive attitude respect, attend to and accept the inclusion of all students, unlike professors who lack training and have a negative attitude towards inclusion (Gibson, 2015; Strnadová et al., 2015).

In the fourth study, the double effect, both direct and indirect, exerted by the degree of accessibility and inclusion of the campuses of eight universities in the Autonomous Community of Andalusia on the professors' training demands regarding attention to the diversity was examined using a mediation model. The results revealed that the degree of accessibility and inclusion presented by the universities has a negative direct effect on the training demands of professors at their university and a positive indirect effect mediated by the degree of professors' permanent training in attention to diversity. This means that the more accessible the universities are, the more trained the professors are in attention to diversity, and they are therefore more interested in demanding training in this area from the university.

Through this mediation model, it was possible to demonstrate that in order to achieve inclusive universities, there must be coordination between the institutions, their support services and the professors. It necessary for universities to be prepared and to be accessible and resourced centres, with support services to guide both students and professors. In addition, it is necessary to have professors that are trained in attention to diversity, who are able to detect the needs of the students whom they have in class, and to have professors who are interested in learning different methodological strategies that allow them to adapt the teaching-learning process to the characteristics of the students (Alonso and de Araoz, 2011; Casanova, 2011; Toboso Martín et al., 2020). These

results are of interest to academic researchers since there is a lack of previous studies that have examined the mediating role played by professors' permanent training in attention to diversity on the professors' training demands at the university, considering the impact that the degree of accessibility and inclusion of the university campus has on both.

The results of this fourth study also revealed important conclusions about the effect of the control factors that have been taken into account in this mediation model (gender, age, previous experience with students with functional diversity and the area of knowledge of professors) on the variables considered in the study (continuous training and demanded training). The literature shows how these control factors can influence the improvements in achieving an inclusive education at the university.

In terms of gender, once again, female professors received the most training and, furthermore, demand more training than the male professors. The pattern of the results obtained previously was repeated; therefore, the fact that professors have training increases their interest in continuing to learn. These are relevant results considering that professors are key both to the academic success of students and to achieving quality inclusive education (Moriña et al., 2019; Polo et al., 2018; Sanahuja, 2020).

On the other hand, age was found not to be a relevant factor in terms of professors' permanent training. However, age was relevant in term of the demand for training because the older the professors, the lower their demand. This does not imply that older professors lose interest in training but rather that they feel prepared to address any circumstance, which is contrary to the results obtained in other studies (Llorent et al., 2020).

Having previously worked with students with functional diversity is a relevant factor in terms of the level of professors' permanent training, a result which coincides with those of authors such as Emmers et al. (2020), although there are no significant differences in terms of the demand for training. Finally, differences are found in terms of belonging to one area or another of knowledge, since those professors who belong to the Education area are more trained in attention to diversity and they demand the most training, which

coincides with previous research in which it was concluded that depending on the area of knowledge to which professors belong, their training and demand will vary (Ortiz et al., 2018).

Finally, in the fifth study, through Bayesian analysis, it shown that the professors at the University of Málaga presented both more permanent training and more interest in the training demanded in terms of inclusion than the professors at Ghent University. In addition, for the professors at the University of Málaga, the interest in training did not depend on having students with functional diversity in class, but they considered it important to have permanent advice. On the other hand, the professors at Ghent University did not consider it important to have specific training, but they considered it important to have permanent advice on how to act with students with functional diversity. These results lead to the conclusion that, on the one hand, the fact of presenting knowledge in inclusive education increases the awareness and interest of professors in continuing to acquire specific training. On the other hand, the fact that the professors consider it more important to have permanent advice than be continuously trained in matters of inclusion may be because if the university has the necessary measures and resources to move towards inclusion, then professors have what they need to develop their teaching-learning process in the classroom. Therefore, in order to move towards inclusive higher education, it is important to have both accessible universities, the necessary resources, and trained professors who are able to create an inclusive environment that encompasses the needs of all students (Campoy and Fortea, 2020; Moriña, 2020; Núñez, 2017).



---

# **Capítulo 11**

## **Conclusiones**

---



## 11. CONCLUSIONES

---

Como conclusión general del estudio realizado en la presente tesis doctoral se destaca una visión general de la respuesta a la diversidad funcional desde la perspectiva del profesorado que imparte clase en las Facultades de Educación de las Universidades Públicas de Andalucía. Por ello, se consideró que es necesario contar con universidades libres de todo tipo de barreras para que influya de forma positiva en el progreso de este alumnado y con un profesorado formado en atención a la diversidad, ya que este es fundamental para conseguir llevar a cabo una educación inclusiva de calidad.

Disponer de universidades que aseguren el acceso y la permanencia del alumnado con diversidad funcional da lugar a que estos estudiantes puedan desarrollarse tanto personal como profesionalmente y puedan obtener mejores posibilidades futuras. Además, si las universidades ofrecieran cursos de formación para el profesorado, relacionados con la atención a la diversidad, que sean motivadores y atendiendo a sus demandas de formación, es decir, que sean cursos prácticos, orientados a aprender sobre el uso metodologías inclusivas, activas y para saber reconocer cómo actuar ante las necesidades del alumnado, darían lugar a un cambio considerable tanto en la actitud del profesorado hacia la inclusión como en su forma de trabajar. Pues el profesorado estaría más motivado y contaría con las habilidades y los recursos necesarios para atender a la diversidad del alumnado.

Tras finalizar los artículos que sustentan el cuerpo central de esta investigación, se consideró la existencia de ciertas limitaciones, especialmente en la muestra seleccionada. Sin duda, el número de participantes aporta una gran solidez a los estudios realizados, pero hubiera sido más interesante haber abarcado otras facultades y poder haber realizado otros estudios que hubieran ayudado a conocer las percepciones entre profesores de áreas de conocimiento completamente diferentes.

Como líneas futuras de investigación, se plantea realizar estudios cualitativos basados en entrevistas al profesorado, al personal de administración y servicios y al alumnado con y sin diversidad funcional que

respalden los estudios cuantitativos realizados. Por otro lado, se considera relevante la elaboración de un manual basado en técnicas, estrategias y metodologías para atender a la diversidad funcional en la universidad para el profesorado, así como la propuesta de poder implantarlo en la universidad como curso de formación continua.

Para finalizar, esta tesis doctoral contribuye de manera significativa en la lucha por conseguir una educación superior inclusiva y por disponer de un profesorado formado y dispuesto a responder a las necesidades que le surjan en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado.

## 11. CONCLUSIONS

---

As a general conclusion to the study conducted in this doctoral thesis, a general vision of the response to functional diversity from the perspective of the professors who teach in the Faculties of Education of the Public Universities of Andalusia is highlighted. For this reason, it was deemed necessary to have universities free of all kinds of barriers so that the students with functional diversity can advance in their academic progress and for universities to have professors that are trained in attention to diversity since they are essential to be able to ensure a quality inclusive education.

Having universities that ensure the access and permanence of students with functional diversity allows these students to develop both personally and professionally and to obtain better future possibilities. In addition, if universities offered training courses related to attention to diversity for professors, which motivated and covered their training demands, that is, they are practical courses, aimed at learning about the use of inclusive and active methodologies and knowing how to recognise how to act concerning student needs would give rise to a considerable change both in the attitude of the professors towards inclusion and in their way of working. Thus, the professors would be more motivated, and they would have the skills and resources necessary to address the diversity of the students.

After completing the papers that support the central body of this research, certain limitations, especially in the selected sample, exist. Without a doubt, the number of participants provides great substance to the studies conducted, but it would have been more interesting to have covered other faculties and to have conducted other studies that would have helped to know the perceptions of professors from completely different areas of knowledge.

For future lines of research, it was proposed to carry out qualitative studies based on interviews with professors, administration and services staff and students, with and without functional diversity, could be undertaken to support the quantitative studies conducted. On the other hand, the elaboration of a

manual based on techniques, strategies and methodologies to address functional diversity in the university for professors, as well as the proposal to implement the manual in the university as a continuous training course, is considered relevant.

To conclude, this doctoral thesis contributes significantly to the struggle to achieve inclusive higher education and to have trained professors willing to respond to the needs that arise in the teaching-learning process with students.

---

## **Anexos**

---



## ANEXOS

- Anexo 1 – Annex 1

### CERTIFICADO DE ESTANCIA

A quien le pueda interesar,

La Sra. Nuria González Castellano de la institución Universidad de Jaén, ha realizado una estancia en *Department of Special Needs Education - Faculty of Psychology and Educational Sciences of Ghent University (Belgium)*.

La duración de la estancia ha sido por un periodo de tres meses, entre las fechas del 16 de septiembre al 15 de diciembre de 2019. El supervisor durante la estancia ha sido Prof. Dr. Geert Van Hove en el área de necesidades educativas especiales.

Las actividades en las que Nuria ha participado durante su estancia en Ghent University, están descritas en el Plan de Formación anexo a este documento.

### CERTIFICATE OF STAY

To Whom It May Concern,

Mrs. Nuria González Castellano from the University of Jaén, has made a stay in the Department of Special Needs Education - Faculty of Psychology and Educational Sciences of Ghent University (Belgium).

The duration of the stay was for a period of three months, between September 16<sup>th</sup> and December 15<sup>th</sup>, 2019. The supervisor during the stay was Prof. Dr. Geert Van Hove in the area of special educational needs.

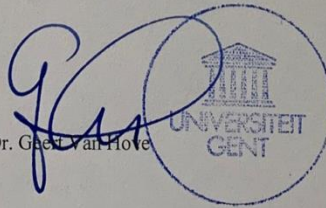
The activities in which Nuria has participated during her stay at Ghent University are described in the Training Plan annexed to this document.

Sincerely yours,

Signature of the supervisor Prof. Dr. Geert Van Hove

Institutional Stamp

Signed in 13/12/2019



Postal address: Henri Dunantlaan 2, B-9000 Gent. Visiting address: Begijnhoflaan 464, B-9000 Gent  
Tel: ..32 (0)9 331 03 10. Fax: ..32 (0)9 331 03 15  
Email: Geert.VanHove@UGent.be





## DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

**1. Indique la universidad en la que imparte clase:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Universidad de Almería | <input type="checkbox"/> Universidad de Huelva  |
| <input type="checkbox"/> Universidad de Cádiz   | <input type="checkbox"/> Universidad de Jaén    |
| <input type="checkbox"/> Universidad de Córdoba | <input type="checkbox"/> Universidad de Málaga  |
| <input type="checkbox"/> Universidad de Granada | <input type="checkbox"/> Universidad de Sevilla |

**2. Género**

- Mujer  Varón

**3. Edad: (Indíquela en número)**

**4. Antigüedad como docente en la Universidad: (Indíquela en número)**

**5. Categoría profesional**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Catedrático/a de Universidad           | <input type="checkbox"/> Profesor/a Ayudante Doctor/a      |
| <input type="checkbox"/> Catedrático/a de Escuela Universitaria | <input type="checkbox"/> Profesor/a Auxiliar o Ayudante    |
| <input type="checkbox"/> Profesor/a Titular de Universidad      | <input type="checkbox"/> Profesor/a Asociado/a             |
| <input type="checkbox"/> Profesor/a Adjunto/a                   | <input type="checkbox"/> Profesor/a Emérito/a              |
| <input type="checkbox"/> Profesor/a Contratado/a Doctor/a       | <input type="checkbox"/> Profesor/a Visitante e Invitado/a |
| <input type="checkbox"/> Profesor/a Colaborador/a               | <input type="checkbox"/> Profesor Sustituto Interino       |
|   | <input type="checkbox"/> Becario/a                         |

**6. Indique los Grados en los que imparte docencia:**

**7. Indique su departamento:**

**8. A lo largo de su experiencia como docente, ¿a cuántos alumnos con diversidad funcional ha impartido clase?**

- Ningún alumno       Entre 1 y 5 alumnos     Entre 6 y 10 alumnos  
 Entre 11 y 15 alumnos.     Más de 16 alumnos

**9. Indique el número de actividades de formación complementaria (cursos, congresos, máster...), relacionadas con la atención a la diversidad, inclusión, ha asistido en los últimos cinco años:**

- Ninguna actividad  
 Entre 1 y 5 actividades de formación complementaria  
 Entre 6 y 11 actividades de formación complementaria  
 Más de 12 actividades de formación complementaria

**10. Actitudes hacia la inclusión (marque con una cruz la respuesta apropiada)**

	SI	NO
▪ Considero necesario un asesoramiento permanente al profesorado universitario sobre cómo actuar con el alumnado que presenta diversidad funcional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conozco la normativa específica de la Universidad para el alumnado con diversidad funcional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ La impartición de cursos de formación en la propia universidad sobre diversidad funcional ayuda al profesorado a conocer mejor a este alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Es necesaria una formación específica del profesorado universitario para trabajar con alumnado con diversidad funcional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Tendría dificultades en modificar los contenidos y materiales de mi asignatura para adaptarlos a las necesidades del alumnado con diversidad funcional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Me supondría un problema la elaboración de actividades paralelas al alumnado con diversidad funcional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Considero que trabajar con alumnos con diversidad funcional es un trabajo añadido para el profesorado universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ACCESIBILIDAD AL CAMPUS UNIVERSITARIO

**Rodee con un círculo el número que mejor represente su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se muestran a continuación según la escala adjunta:**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1) La Universidad cuenta con los recursos adecuados para ofrecer una formación de calidad al alumnado con diversidad funcional	1 2 3 4 5 6 7
--	---------------

2) El equipamiento de las aulas está adaptado (alturas de la pizarra, interruptores, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
--	---------------

3) La Universidad cuenta con servicios y apoyos para que el alumnado con diversidad funcional pueda cursar sus estudios con normalidad al igual que el resto del alumnado	1 2 3 4 5 6 7
---	---------------

4) La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación/modificación en el acceso al currículo para los estudiantes con diversidad funcional	1 2 3 4 5 6 7
--	---------------

## ACTUACIONES Y PROCESOS EDUCATIVOS

1) El profesorado debe modificar contenidos en las asignaturas para adaptarlos a las características del alumnado con diversidad funcional	1 2 3 4 5 6 7
--	---------------

2) El profesorado debe modificar las actividades a desarrollar en las asignaturas para adaptarlas a las características del alumnado con diversidad funcional	1 2 3 4 5 6 7
---	---------------

3) El profesorado debe realizar modificaciones en los materiales empleados en las actividades para adaptarlos a las características del alumnado con diversidad funcional	1 2 3 4 5 6 7
---	---------------

4) Considero que se debe de facilitar al alumnado con diversidad funcional un material adecuado a sus necesidades educativas	1 2 3 4 5 6 7
--	---------------

5) El profesorado debe realizar modificaciones en la metodología para adaptarla a las características del alumnado con diversidad funcional (ejemplificaciones, uso de apoyos visuales, secuenciación de tareas, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
--	---------------

## FORMACIÓN PERMANENTE

**Rodee con un círculo el número que mejor represente su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se muestran a continuación según la escala adjunta:**

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1) Conozco diferentes modelos y formas de llevar a cabo la inclusión en el aula	1 2 3 4 5 6 7
2) Conozco el concepto de educación inclusiva y sus implicaciones educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	1 2 3 4 5 6 7
3) He asistido a cursos de formación sobre diversidad funcional	1 2 3 4 5 6 7
4) Conozco las necesidades educativas, que el alumnado con diversidad funcional, pueda tener	1 2 3 4 5 6 7
5) Cuento con la formación y cualificación necesaria para adaptar el material del alumnado con diversidad funcional y dar una respuesta educativa adecuada	1 2 3 4 5 6 7
6) Conozco técnicas concretas para facilitar la participación e integración de los estudiantes con diversidad funcional en mi clase	1 2 3 4 5 6 7

## FORMACIÓN DEMANDADA

**A continuación, se muestran distintas acciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad que podrían desarrollarse (o se están desarrollando) en su Universidad. ¿Hasta qué punto considera usted necesario que el profesorado de las universidades reciba formación en cada uno de los aspectos señalados?**

**Rodee con un círculo el número apropiado según la escala adjunta:**

1	2	3	4	5	6	7
Nada interesado/a						Totalmente interesado/a

a) Formación teórica sobre atención a la diversidad	1 2 3 4 5 6 7
b) Formación práctica en metodologías y estrategias de enseñanza	1 2 3 4 5 6 7
c) Formación en el diseño y adaptación de materiales educativos	1 2 3 4 5 6 7
d) Capacitación en el uso de medios y recursos específicos	1 2 3 4 5 6 7
e) Conocimiento de sistemas alternativos de comunicación	1 2 3 4 5 6 7
f) Aplicación de estrategias de atención personalizada	1 2 3 4 5 6 7

- Anexo 3 – Annex 3



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**  
Vicerrectorado de Investigación  
Campus Las Lagunillas, s/n- Edificio B-1  
Tlf. 953/212597- Fax 953/211968  
E-mail [vicinv@ujaen.es](mailto:vicinv@ujaen.es)  
23071 Jaén

De: Vicerrectorado de Investigación  
A: Nuria González Castellano  
Jaén a 30 de abril de 2018

Por indicación de la Vicerrectora de Investigación, adjunto se remite informe FAVORABLE de la comisión de Ética.

M.ª Pepa González Rubia  
Responsable de Gestión del  
Vicerrectorado de Investigación



Universidad de Jaén

Vicerrectorado de Investigación

### COMISIÓN DE ÉTICA

**Tipo de actividad :** Proyecto de tesis

**Referencia:** ABR.18/9.TES

**Título de la actividad:** La diversidad funcional en las Facultades de Educación de las universidades públicas de Andalucía: análisis desde el punto de vista de los docentes

**Convocatoria y/o entidad a la que se presenta:** Tesis doctoral

**- Solicitante :** Nuria Gonzalez Castellano

**Tipo de experimentación o actividad sometida a informe:** Investigación en humanos

**Informe que se emite :** FAVORABLE

**Observaciones:**

Jaén, 27 de abril de 2018



Fdo. Gustavo Reyes del Paso  
Presidente de la Comisión de Ética

Vicerrectorado de Investigación

Campus Las Lagunillas, s/n. Edificio B-1 Rectorado - Telf. 953 212597 - Fax 953 211968 - E-mail: vicinv@ujaen.es

- Anexo 4 – Annex 4

Nuria Gonzalez Castellano

Griet Roets  
Secretaris van de Ethische Commissie

E [griet.roets@ugent.be](mailto:griet.roets@ugent.be)  
T 09 264 62 93

DATUM  
16 februari 2020

ONS KENMERK  
2019/84 Nuria Gonzalez Castellano

De Ethische Commissie verleent gunstig advies aan het project:

**Perspective and response of academic staff a Ghent University (Faculty of Psychology and Educational Sciences) to student with Special Needs**

Onderzoeker: Nuria Gonzalez Castellano

Promotor: Geert Van Hove



T. Marchant  
(Voorzitter)



G. Roets  
(Secretaris)



---

**Referencias**  
**bibliográficas**

---



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P., y Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Alonso Parreño, M<sup>a</sup>. J., y de Araoz Sánchez-Dopico. I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Ediciones Cinca: [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26175/convencioni\\_onu\\_6.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26175/convencioni_onu_6.pdf)
- Álvarez, J. L., y Buenestado, M. (2015). Predictors of attitudes toward inclusion of students with special educational needs in future education professionals. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44551](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551)
- Álvarez, P., y López, D. (2015). The Attention University Professors Give to Students with Special Educational Needs. *Educación y Educadores*, 18(2), 193-208. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.1>
- Aranda Redruello, R., Rodríguez Quesada, A., Aguilera, J. L., y de Andrés Vilorio, C. (2015). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2084>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos* (Lección magistral apertura de curso 2018-2019). Universidad de Murcia.
- Babic, M. M., y Dowling., M. (2015). Social Support, the Presence of Barriers and Ideas for the Future from Students with Disabilities in the Higher Education System in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- Bell-Rodríguez, R. F. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

- Bisquerra, R. (2009). (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Black, R., Weinberg, L., y Brodwin, M. (2014). Universal Design for instruction and learning: a pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=eei>
- Bozu, Z., y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. [https://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](https://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)
- Bozu, Z., y Manolescu, M. (2014). El Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(4), 51-63. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29318>
- Campoy-Cubillo, M.C., y Fortea-Bagán, M.A. (2020) University research and practices in the field of special needs: an overview. *Culture and Education*, 32(1), 9-16, <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1709398>
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 18, 8-24. <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>
- Chiner Sanz, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 29/30, 53-66. [http://www.hottopos.com/isle29\\_30/53-66Chiner.pdf](http://www.hottopos.com/isle29_30/53-66Chiner.pdf)
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la Educación Inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7, 13-22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Colás, M<sup>ª</sup>. P., y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Editorial Alfar.
- Collins, A., Azmat, F., y Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey: Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher*

- Education*, 44(8), 1475-1487.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Comisión Europea (2010). *European Disability Strategy 2010–2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Towards inclusive education for all. New contributions. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/viewFile/9141/7652>
- Davies, P. L., Schelly, C.L., y Spooner, C.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>
- De Haro Rodríguez, R., Arnaíz-Sánchez, P., y Núñez de Perdomo, C.R. (2020). Teacher Competences in Early Childhood Education and Inclusive Education: Design and Validation of a Questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.6018/reifop.407111>
- Díaz, V., y Funes, S. (2016). Universidad Inclusiva: Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, 16, 450-494. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353747312012>
- Domínguez, J., López, A., y Vázquez, E. (2016). Attention to diversity in compulsory secondary education: Analysis from the education inspection. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Emmers, E., Baeyens, D., y Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Fernández Batanero, J.M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación

- Superior. *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), 137-147. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24647/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24647/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglasd, 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1278798>
- Fundación Universia (2021). *V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. CERMI. [https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/V\\_Estudio\\_Universidad\\_y\\_Discapacidad\\_2019\\_20.pdf](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf)
- Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P. C., y Saleta, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 181-198. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.09>
- García González, J.M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E., y Ríos-Aguilar, S. (2021). The Twisting Road to Access to Higher Education for People with Disabilities in Spain. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1910932>
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>
- García-González, J.M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E., y Ríos-Aguilar, S. (2020). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
- Gelbar, N. W., Madaus, J. W., Lombardi, A., Faggella-Luby, M., y Dukes, L. (2015). College students with physical disabilities: Common on campus, uncommon in the literature. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 34(2), 14-31. <https://doi.org/10.14434/pders.v34i2.19224>

- Gibson, S. (2015). When Rights Are Not Enough: What is? Moving towards New Pedagogy for Inclusive Education within UK Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Gibson, S., Baskerville, D., Berry, A., Black, A., Norris, K., y Symeonidou, S. (2016). "Diversity" "widening participation" and "inclusion" in higher education: An international study. *Widening Participation and Lifelong*, 18(3), 7-33. <https://doi.org/10.5456/WPLL.18.3.7>
- Griful, J., Struyven, K., Verstichele, M., y Andries, 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>
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experiences in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0032>
- Kendall, L. (2017). Supporting Students with Disabilities Within a UK University: Lecturer Perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 694-703. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1299630>
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377. <https://doi.org/10.1080/13603110903030097>
- Langørgen, E., y Magnus, E. (2018). We are just ordinary people working hard to reach our goals! Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability and Society*, 33(4), 598-617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. 13 de abril de 2007. B.O.E. No. 89. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre

- el primer y el último curso. *CADMO*, 24(2), 91-101.  
<https://doi.org/10.3280/CAD2016-002008>
- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de Población*, 25(99), 187-208.  
<https://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>
- Llorent, V.J., Zych, I., y Varo-Millán, J.C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Lombardi, A., Vukovic, B., y Sala-Bars, I. (2015). International comparisons of inclusive instruction among college faculty in Spain, Canada and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093535.pdf>
- López Vázquez, R., Tobón Tobón, S., Veytia Bucheli, M.G. y Juárez Hernández, L.G. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 527-552. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.443301>
- Love, T. S., Kresier, N., Camargo, E., Grubbs, M., Kin, E. J., Burge, P. L., y Culver, S. M. (2015). STEM faculty experiences with students with disabilities at a land grant institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 327-38.  
<https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.573>
- Luque, M.P. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-58.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/282>
- Márquez, C., y Melero Aguilar, N. (2020). Advancing towards inclusion: recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>
- Martins, M<sup>a</sup>.H., Borges, M<sup>a</sup>.L., y Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of*

- Inclusive Education*, 22(5), 527-542.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- McKay, L. (2016). Beginning Teachers and Inclusive Education: Frustrations, Dilemmas and Growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081635>
- McKay, L. (2016). Beginning Teachers and Inclusive Education: Frustrations, Dilemmas and Growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081635>
- Melero Aguilar, N., Moriña, A., y Perera, V-H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24(e240016), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240016>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 669-694. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072361>
- Moriña, A. (2020). Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Pedagogika*, 140(4), 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140>
- Moriña, A. (2020). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Moriña, A., Aguirre, A., y Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, Mª.D., y Molina, V. M. (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., Perera, V.H., y Carballo, R. (2020). Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability. *SAGE Open*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244020962758>
- Moriña, A., y 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.2016.118890>
- Moriña, A., y Orozco, I. (2020). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, 36(2), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- Moriña, A., y Orozco, I. (2022). Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas (Estrategias de aprendizaje inclusivo en la universidad: la perspectiva del profesorado español de distintas áreas de conocimiento). *Culture and Education*. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Moswela, E., y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Murray, M., Lombardi, A., y Wren, C.T. (2010). The effects of disability-focused training on the attitudes and perceptions of university staff. *Remedial and Special Education*, 32(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/0741932510362188>
- Mutanga, O. (2018) Inclusion of students with disabilities in South African Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 229-242. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368460>
- Naciones Unidas (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for suitable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

- Naciones Unidas. (2006). *United Nations convention on the rights of persons with disabilities*. Geneva, Switzerland: Author. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rightsof-persons-with-disabilities.html>
- Newman, L. A., Madaus, J. W., Lalor, A. R., y Javitz, H. S. (2021). Effect of accessing supports on higher education persistence of students with disabilities. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(3), 353-363. <https://doi.org/10.1037/dhe0000170>
- Núñez, M.T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/269>
- Odame, L., Opoku, M., Nketsia, N., y Nanor, B. (2021). University Experiences of Graduates with Visual Impairments in Ghana. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(3), 332-346. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1681375>
- Ortiz, A., Agreda, M., y Colmenero, M.J. (2018). Towards inclusive higher education in a global context. *Sustainability*, 10, 2670. <https://doi.org/10.3390/su10082670>
- Paz-Maldonado, E. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Paz-Maldonado, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000100067](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067)
- Paz-Maldonado, E., y Flores-Girón, H. (2021). Actitud del Profesorado Universitario Hacia la Inclusión Educativa: una Revisión Sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(e0008), 1037-1052. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>

- Polo Sánchez, M.T., Fernández-Jiménez, C., y Fernández Cabezas, M. (2018). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 442-458. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066>
- Puigdellívol, I. (2007). *Educación especial en la escuela integrada*. Editorial Graó, S.L.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010, 109353 a 109380. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 6 de marzo de 1985, 6917 a 6920. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J., y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, XXXVII 2(146), 115-132. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008)
- Sakiz, H., y Saricali, M. (2018). Including Students with Visual Difficulty within Higher Education: Necessary Steps. *Exceptionality*, 26(4), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

- 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>
- Seatter, C. S., y Ceulemans. K. (2017). Teaching Sustainability in Higher Education: Pedagogical Styles That Make a Difference. *Canadian Journal Higher Education*, 47(2), 47-70. <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/186284>
- Strnadová, I., Hájková, V., y Kveřonová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Suriá, R., Bueno, A., y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: Reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 75–90. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2011.18.04>
- Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Editorial Paidotribo.
- Toboso Martín, M., Ferreira, M.A.V., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M., Villa Fernández, N., y Gómez de Esteban, C. (2020). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 14(2/2), 237-262. <https://www.intersticios.es/article/view/20717>
- Torres, J. A., y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- UNESCO. (2015). Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Yada, A., y Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>



