

CÓMO CONSTRUIR AULAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD

Morgado, Camacho, Beatriz

Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.

bmorgado@us.es

Perera, Rodríguez, Víctor Hugo

Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla.

vhperera@us.es

Melero, Aguilar, Noelia

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla

nmelero@us.es

Moriña, Díez, Anabel

Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla

anabelm@us.es

RESUMEN

Este trabajo persigue analizar el ideal de aula que tienen estudiantes universitarios con discapacidad⁹. En el estudio participaron 44 estudiantes con discapacidad y se utilizó una metodología biográfico-narrativa. De los resultados se extraen una serie de recomendaciones que ayudarían a construir un aula universitaria ideal. Fundamentalmente, destacan cuatro recomendaciones para que las aulas sean inclusivas: espacios arquitectónicos accesibles para todo el alumnado, metodologías participativas y activas, uso de recursos tecnológicos, actitud positiva del profesorado

-
- ⁹ Trabajo vinculado al proyecto “Caminando Hacia la Inclusión Social y Educativa en la Universidad: Diseño, Desarrollo y Evaluación de un Programa de Formación para el Profesorado” ([EDU2013-46303-R](#), Ministerio de Economía y Competitividad) y Análisis de las Aulas Universitarias Andaluzas desde la Perspectiva de Estudiantes con Discapacidad ([P11-SEJ-7255](#), Junta de Andalucía)

hacia la discapacidad y formación de éste en materia de discapacidad y nuevas tecnologías.

Palabras clave: Enseñanza Superior, estudiantes con discapacidad, aulas universitarias, propuestas de mejora, metodología biográfico- narrativa.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze what student with disabilities would like to be their public university classroom. A total of 44 university students with disabilities participated in the study. Biographic- narrative methodology was used. The results indicated different recommendations that contribute to creating inclusive university classroom. In short, these students propose that classroom would be physically accessible for everyone, participative methodologies and use technological resources, professors with positive attitudes to student with disabilities, and specific teacher-training in disability and new technologies.

Key Words: Higher Education, students with disabilities, university classroom, proposal for improvement, biographic-narrative methodology.

INTRODUCCIÓN

El acceso del alumnado con discapacidad a la Enseñanza Superior (ES) es una realidad emergente. Tanto es así, que en el curso 2014/2015 había algo más de 22.000 estudiantes con discapacidad matriculados en las Universidades españolas (Moriña, López, & Molina, 2015). En España el derecho de acceso a la ES de este alumnado se ampara en el Real Decreto Legislativo 1/2013 de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social. En el caso de la ES, la actual Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, hace mención explícita a la inclusión de personas con discapacidad, estableciéndose la garantía de la igualdad de oportunidades y la no discriminación hacia las mismas. El desarrollo de esta normativa es especialmente relevante para garantizar que los estudiantes puedan acceder a la ES, al tiempo que también es conveniente poner en práctica mecanismos que garanticen la permanencia de estos estudiantes en la

institución, pues se sabe que las tasas de abandono son más elevadas en este colectivo (Moriña et al., 2015). Y más si se tiene en cuenta que la ES es un vehículo para mejorar la calidad de vida de todo el alumnado (ej., Moswela & Mukhopadhyay, 2011). Estudiar en la universidad supone una oportunidad para el alumnado con discapacidad, no sólo en relación a la obtención de un título universitario, sino también por contribuir a su inclusión social y educativa, a través de procesos de empoderamiento y emancipación.

Generalmente los centros universitarios están contruidos bajo la óptica de la homogeneidad. Proyectar los espacios desde el modelo social de discapacidad (Oliver, 1990) implica apostar por el diseño universal (Powell, 2013). Esta es una aproximación que reconoce la diversidad de las necesidades de las personas y tiene como objetivo diseñar productos y ambientes que sean empleados por la mayoría de la población sin requerir adaptaciones para quienes representan una minoría.

Generalmente los centros universitarios están contruidos bajo la óptica de la homogeneidad y no facilitan estos procesos de inclusión. Es por ello, que los estudiantes con discapacidad se encuentran con barreras institucionales (falta de información y atención a la discapacidad, trámites burocráticos excesivos y lentos, etc.). Y en las aulas encuentran barreras arquitectónicas: luminosidad, acústica, mobiliario, etc. y barreras relacionadas con el propio profesorado: metodologías docentes no ajustadas (ej., Leyser, Greenberger, Sharoni, & Vogel, 2011), actitud negativa hacia la discapacidad y a realizar adaptaciones curriculares (Moriña et al., 2015), uso limitado de nuevas tecnologías y falta de formación en materia de discapacidad (Murray, Lombardi, & Wren, 2011).

Tanto es así, que muchos de estos estudiantes, ante la actitud de su profesorado, deciden no “rebelar” su discapacidad por miedo a ser “etiquetados”. Así mismo, este alumnado se encuentra con sistemas de evaluación y con metodologías docentes que no se ajustan a sus necesidades y características (ej., Leyser et al., 2011). Liasidou (2014) señala que lo ideal sería que la metodología de trabajo en el aula fuera participativa, flexible y teniendo en cuenta el diseño universal de aprendizaje (Gradel & Edson, 2010). Así, se sabe que la formación con nuevas tecnologías permite superar barreras físicas, temporales o cognitivas (ej. Hockings, Brett, & Terentjevs, 2012).

Otra cuestión que aparece en la mayoría de las investigaciones sobre ES y discapacidad es la necesidad de que el profesorado se forme para atender adecuadamente a las necesidades del alumnado con discapacidad (Murray et al., 2011). Por este motivo, Zhang, Landmark, Reber, Hsu, Kwok, y Benz, (2010) apuntan que las instituciones universitarias deberían implantar mecanismos que garanticen al profesorado y personal

de administración oportunidades programadas de formación. En este contexto, el diseño universal de aprendizaje debe ser un contenido fundamental a considerar en los programas de formación (Watchorn, Larkin, Ang, & Hitch, 2013).

Por último, en este escenario es necesario dar prioridad a las voces de las personas con discapacidad (Liasidou, 2014). Voces especialmente relevantes para el desarrollo y la aplicación de políticas institucionales, programas y toma de decisiones que afectarán a la calidad de sus vidas. Desde esta perspectiva, con este trabajo se pretende conocer, desde la voz de los estudiantes con discapacidad, cómo les gustaría que fueran las aulas universitarias.

DISEÑO METODOLOGICO

Este trabajo forma parte de un estudio que fue desarrollado por un equipo de investigación compuesto por investigadores de diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Humanidades).

Se realizó tanto un análisis macro (de la universidad en general) como micro (de las aulas universitarias).

En este estudio participaron estudiantes con todo tipo de discapacidades. Se ha utilizado una metodología biográfico-narrativa, idónea para dar voz a colectivos vulnerables, como es el caso de las personas con discapacidad. A saber, Hopkins (2011) también hace uso de ésta, pero circunscribe la muestra a solo seis personas.

2.1. Participantes

En este estudio participaron 44 estudiantes con discapacidad. A todos ellos se accedió durante el curso 2009/2010, a través del Servicio de Atención al Estudiante con Discapacidad (SAD) de la Universidad de Sevilla. En ese curso escolar dicha universidad contaba con un total de 445 estudiantes con discapacidad.

Las edades de los participaban oscilaban entre 19 y 59 años. La mitad eran hombres (22) y la otra mitad mujeres (22). En lo que se refiere a su progresión académica, el 25% estaba en el primer año de carrera, el 16% en el segundo, el 25% en el tercero, el 14% en el cuarto y el 9% en el quinto. El resto, aproximadamente un 11%, realizaba estudios de posgrado en másteres oficiales. El 63% de los estudiantes permaneció de uno a cinco años en la universidad, mientras que el 37% restante empleó más de cinco años en sus estudios. Es importante destacar que un 14% de los estudiantes, llevaba diez o más

años en la universidad. Por último, en cuanto al tipo de discapacidad, y de acuerdo a la denominación usada por la Universidad de Sevilla, el 38% de los participantes en el estudio presentaba discapacidad física, el 15% psíquica, el 36% sensorial y el 11% presentaba dificultades asociadas con algún problema orgánico (asma, enfermedades degenerativas, etc.).

La recogida de datos se realizó a lo largo de tres años y estaba centrada en la construcción de historias de vida. Los instrumentos utilizados fueron diversos: entrevistas grupales e individuales, líneas de vida, auto-informes, fotografías, un día en la vida de y entrevistas a otras personas clave en la vida de cada estudiante (Frank, 2011).

2.2. Análisis de Datos

El análisis de los datos se realizó desde una doble perspectiva. Por un lado, para la elaboración de cada historia se llevó a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo en el sentido que proponen Goodley, Lawthom, Clough, y Moore (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes, se ha realizado un análisis estructural (Riessman, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994). Para el análisis de los datos se utilizó el programa MaxQDA10.

RESULTADOS

3.1. Espacios Arquitectónicos Accesibles para Todos y Todas

Los estudiantes resaltaron la necesidad de que las aulas universitarias deberían ser accesibles a todos y todas, con puertas anchas y libres de escalones y tarimas.

La mayoría señaló la importancia de mejorar la organización física de las aulas. Éstas deberían ser espaciosas, con pasillos amplios, con luminosidad y acústica adecuada, mobiliario adaptado, enchufes suficientes, ordenadores accesibles al alumnado que requiera de su uso y con programas de software adecuados.

“RCS8¹⁰: Sin ningún tipo de barreras arquitectónicas. Por supuesto que contase con: rampas, puertas de ancho especial, pasillos amplios, percheros a la altura, mesas

¹⁰ Para mantener la confidencialidad de los participantes en el estudio se utilizaron las siguientes abreviaturas para identificarlos: RSC = Ciencias de la Salud; RSE = Ciencias Sociales (Derecho); RSP = Ciencias Sociales (Educación); RTE = Ingeniería, Carreras Técnicas y Ciencias Experimentales; RH = Humanidades.

adaptadas para personas en silla de ruedas, espacio para sillas de ruedas... En definitiva, un aula adaptada a personas con y sin discapacidad.”

3.2. Metodologías de Enseñanza Participativas y Uso de Recursos Tecnológicos

Según el alumnado universitario con discapacidad sería necesario realizar reajustes de diversa índole en lo que a la metodología de enseñanza se refiere. Resaltando, entre otros aspectos, la relevancia que tiene para ellos que las clases se desarrollen de manera participativa, activa y contemplando la posibilidad de trabajar de manera individual y /o grupal.

“RCS6: Mi clase ideal sería esa, que cada alumno tiene su espacio, con todo el material que quieras disponer, profesores muy comunicativos, clases muy interactivas, donde te estás preparando para el mercado laboral”.

Del mismo modo, resaltaron la importancia que tiene para ellos que las actividades que se realizan en el marco de las diferentes asignaturas fueran diseñadas desde un prisma inclusivo, en el que se contemplara las características del alumnado para el que van dirigidas.

“RSP1: ...Tengo clases que son clases de música, que tengo que hacer un baile, y me quedo..., digo vale, yo tengo que hacer un baile, pero para mí es difícil... Todos bailando en el grupo y yo con la muleta. Vamos a ver, es que se cae por su propio peso, es que hay que tener un poquito de adaptación a cómo son las personas.”

De igual manera, la gran mayoría resaltó que los contenidos de aprendizaje deberían ser accesibles a todo el alumnado. En este sentido, el alumnado con discapacidad, destacó por un lado, la necesidad de que los contenidos estuvieran disponibles en la plataforma tecnológica.

“RSP5: ...Tener una pizarra electrónica y tener en mi ordenador accesibilidad a lo que se pone en la pizarra. Entonces a mí me vendría bien, cuando yo llegara a mi ordenador, hubiera un sitio que yo entrara y llegara a esa información, o que yo viera el power point en mi ordenador. En ese caso yo no tendría que hacer nada, llegaría y estaría ahí”.

Y por otro lado, comentaron lo conveniente que sería que el profesorado les ofreciera la posibilidad de que las clases pudieran ser grabadas (audio, libretas autocopiativas, etc.) o impartidas a través de videoconferencias. De este modo, el alumnado que tenía dificultad para tomar apuntes podría disponer de todos los contenidos que se abordaban en el aula para su posterior trabajo y estudio.

“RTE5: ... es fundamental las nuevas tecnologías... una vídeo conferencia. Yo quiero mis apuntes cogidos por mí, y a lo mejor yo puedo estar en el hospital con mi ordenador portátil viendo esa misma clase...”

3.3. La Actitud del Profesor: Una Cuestión Fundamental

La figura del profesorado se convierte en un eje central en la experiencia universitaria de estos estudiantes. En definitiva, se trata de la persona de referencia clave en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, los estudiantes que participaron en la investigación, resaltaron la necesidad de un cambio de mentalidad en el profesorado. Este cambio implicaría la asunción de un papel activo y comprometido del docente con una visión orientada hacia la completa inclusión de las personas con discapacidad en la universidad. Para ello, sería positivo fomentar la existencia de relaciones de confianza mutua, para que los estudiantes pudieran transmitir sus necesidades. Adicionalmente, sería importante que el profesor intentara ponerse en el lugar del estudiante para poder identificar todas aquellas carencias e inconvenientes que le impiden disponer de un adecuado proceso de aprendizaje en condiciones de igualdad con respecto al resto de universitarios.

“RSP10: Creo que el profesor tiene que adquirir este compromiso de ser sensible a las necesidades de los estudiantes, para cualquier tipo de discapacidad, para cualquier tipo de estudiante.”

Por ello, es primordial que el profesor mostrara preocupación y sensibilidad hacia ellos, en definitiva, prestar ayuda y atención personalizada. A este respecto pusieron de manifiesto la importancia de las tutorías. Inicialmente, como toma de contacto, señalaron la importancia de tener una tutoría previa con cada estudiante para conocer su situación y sus necesidades. Asimismo, apuntaron que es importante que el docente cumpliera con el horario de tutorías, de manera que estuviera disponible para atender a al alumnado. Finalmente, consideraron que el docente debería ofrecer facilidades y opciones a los estudiantes para que pudieran asistir a tutorías, y de alguna forma tener flexibilidad para adaptarse a sus necesidades.

Otra de las cuestiones que los estudiantes reclamaban era contar con adaptaciones en los proyectos docentes. En concreto, en lo que se refiere a la metodología que se iba a emplear o al sistema de evaluación. Por esta razón, era muy importante que se tuviera en cuenta a los estudiantes con discapacidad a la hora de diseñar estas cuestiones.

"RTE1: Cuando se preparan los proyectos docentes, los sistemas de evaluación, los profesores no nos tienen en cuenta. A veces el 80% del contenido del proyecto es incompatible con nosotros. A lo mejor la solución sería elaborar un proyecto paralelo, que cumpliendo con los objetivos docentes, incluya adaptaciones adicionales para las personas con discapacidad, o bien, adaptar el que hay para todos."

En relación con los contenidos de los proyectos, los participantes en el estudio indicaron que sería deseable que el profesorado considerara las necesidades de los estudiantes con discapacidad a la hora de diseñar los objetivos docentes, incluso alguno llegó a afirmar que debería ser obligatorio.

3.4. La Formación del Profesorado como Prioridad para las Políticas Universitarias

El alumnado afirmó que en muchos casos no es que el profesorado no quisiera ayudarles, sino que más bien no sabía o no podía hacerlo, porque les faltaba formación.

Una cuestión esencial, destacada por un amplio número de estudiantes, es el hecho de que el profesorado ni siquiera tenía conocimiento previo de que en su aula iba a encontrar a estudiantes con discapacidad. Muchos argumentaban que la única forma de transmitir esta cuestión al profesorado era ir a hablar con cada uno de ellos y explicarles su situación.

Inicialmente, apuntaron que algunos profesores parecían tener miedo o inseguridad sobre cómo tratarlos. En general, los estudiantes manifestaron que incluirlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje no era algo tan complicado. No es que no quisieran ayudar, sino que no sabían cómo hacerlo.

"RSP4: Una vez un profesor me dijo: 'Yo nunca he tenido un estudiante con discapacidad y no sé cómo atenderte...'. Por esta razón, creo que se debería hacer algo, además de aumentar la concienciación, proporcionar formación sobre cómo tratar a las personas con discapacidad."

Por otro lado, los resultados han constatado la relevancia del uso de las nuevas tecnologías en el aula para facilitar la accesibilidad de los contenidos de aprendizaje. El uso de las nuevas tecnologías en las aulas conlleva, a su vez, la necesidad de que el profesorado universitario esté formado en el uso de las mismas.

"RS5: ... el tema de las pizarras electrónicas, lo que pasa es que los primeros que tenéis que formaros sois vosotros los profesores ... pero vamos eso me imagino que irá poquito a poco... pero vamos que la pizarra electrónica para nosotros es ideal... porque nos va a solucionar el problema de no ver la pizarra."

Adicionalmente, podría ser muy relevante y enriquecedor que los profesores conocieran las experiencias de otros estudiantes con discapacidad. A través de la voz de los propios implicados podrían aprender mucho sobre cómo dar respuesta a sus necesidades y qué podían requerir para ser estudiantes plenamente incluidos.

"RSP10: Creo que a los profesores habría que mostrarles qué tipo de necesidades requiere cada discapacidad y cómo pueden responder a ellas. Pienso que es algo básico para que puedan atender a la diversidad en la Universidad."

Finalmente, los participantes expresaron su deseo de que los resultados del proyecto de investigación, en el que se encuadra este artículo, fueran conocidos por el profesorado. Consideraron que sus aportaciones a este proyecto mostraban en gran medida el conjunto de barreras y ayudas a los que se enfrentaban los estudiantes en su día a día universitario.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este trabajo se han incluido algunas recomendaciones para construir aulas universitarias para todos y todas. En concreto, cuatro propuestas de mejora son indispensables, según las narraciones de estos estudiantes, para contribuir a construir su aula universitaria ideal: espacios arquitectónicos accesibles para todos y todas, metodologías participativas y uso de diferentes recursos tecnológicos, actitud positiva del profesorado hacia la discapacidad y formación de éste en discapacidad y nuevas tecnologías.

En primer lugar, para que las aulas lleguen a ser inclusivas estos estudiantes creen que éstas deben ser completamente accesibles, sin ningún tipo de barrera física. En este contexto, pensar la construcción del espacio desde el diseño universal es fundamental (Jones, 2014; Watchorn et al., 2013). Se deben diseñar espacios y entornos accesibles y pensados para todos y todas, sin la necesidad de hacer adaptaciones específicas.

Otra cuestión relevante a mejorar son las metodologías de enseñanza y el uso de recursos tecnológicos. A este respecto, los estudiantes valoraron positivamente que las clases fueran participativas y activas y en las que se tuviera en cuenta sus características. Está ampliamente demostrada (Bain, 2004) la importancia que tiene la metodología docente que se usa en el aula sobre la calidad de los aprendizajes que adquieren los estudiantes. Una enseñanza sostenida por buenos principios es relevante y beneficiosa para todo el alumnado (Forni & Henning, 2006).

Por otro lado, sería recomendable planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje tomando como base los principios del diseño universal de aprendizaje (Burgstahler, 2012). Si diseñásemos espacios y currículos para todos, no sería necesario realizar adaptaciones curriculares (Liasidou, 2014).

Otra de las cuestiones a tener en cuenta para mejorar las aulas está relacionada con la necesidad de una actitud positiva por parte del profesorado, caracterizada por el mantenimiento de relaciones de confianza y por una actitud empática, poniéndose en todo momento en el lugar de los estudiantes en general y de los que tienen alguna discapacidad en particular. Del mismo modo, esta actitud abierta y cercana también resultará positiva para el resto del alumnado.

Dentro de este concepto abierto e inclusivo de la discapacidad es precisa una ayuda y atención personalizada a cada estudiante. En este punto cobra especial importancia la implantación de una acción tutorial adecuada, en el sentido de que sean tutorías suficientes y ajustadas a las necesidades que pudiera plantear este alumnado. Igualmente, los estudiantes que han formado parte de este estudio valoraron especialmente la realización de adaptaciones sobre los proyectos docentes para considerar las diferentes discapacidades. A este respecto, sería importante impulsar en los centros universitarios planes de orientación y de acción tutorial que, a nivel general y por facultades, prestaran el apoyo necesario a todos los estudiantes para garantizar al máximo el aprovechamiento de sus estudios (Gairín & Suárez, 2014).

Por otro lado, ya existen propuestas para formar al profesorado en materia de discapacidad (ej. Debran & Salzberg 2005), pero es necesario plantear más y dotar de recursos suficientes para el desarrollo de las mismas. Sería muy interesante que en el futuro las universidades tuvieran en cuenta estas propuestas y diseñaran programas de formación similares a los descritos en estos trabajos. Creemos que algunos de los objetivos a considerar en una propuesta de formación de tales características serían sensibilizar al profesorado para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad; conocer la perspectiva del alumnado con discapacidad respecto a barreras y ayudas institucionales y de aula; conocer el marco sociológico de la discapacidad y de la educación inclusiva; desarrollar la normativa de cada universidad relacionada con la atención al alumnado con discapacidad; conocer los tipos de discapacidad que podemos encontrar en las aulas universitarias; conocer los distintos tipos de adaptaciones curriculares que se pueden realizar; conocer y practicar diferentes metodologías

adecuadas para atender a la diversidad en las aulas; revisar y adaptar los proyectos docentes a las necesidades del alumnado con discapacidad. Y finalmente, apostar también por la formación en el uso de las nuevas tecnologías.

Por último, si la ES realmente quiere ser un referente de excelencia, es imprescindible que impulse políticas basadas en el modelo de educación inclusiva y en la construcción de una universidad en la que su máxima sea el aprendizaje de calidad, la pertenencia y participación de todo el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Frank, A. W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Varieties of narrative analysis* (pp. 33-52). Los Angeles: Sage Publications.
- Goodley, D. Lawthom, R. Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching Life Stories: Method, Theory and Analyses in a Biographical Age*. London and New York: Routledge.
- Gradel, K., & Edson, A. J. (2009). Putting universal design for learning on the higher ed agenda. *Journal of Educational Technology Systems*, 38, 111-121. doi:10.2190/ET.38.2.d
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 711-727. doi:10.1080/13603110903317684
- Hockings, C. Brett, P., & Terentjevs, M. (2012). Making a difference—inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources, *Distance Education*, 33 (2), 237-252. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2012.692066>
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over

- ten years. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 162-174. Retrieved from <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/>
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41, 120-135. doi: 10.1111/1467-8578.12063
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Moriña, A. López, R., & Molina, V. (2015). Students With Disabilities in Higher Education: a Biographical-Narrative Approach to the Role of Lecturers. *Higher education research and development*, 34, 147-159. doi:10.1080/07294360.2014.934329
- Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26, 307-319. doi:10.1080/09687599.2011.560414
- Murray, M., Lombardi, A., & Wren, C.T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. *Remedial and Special Education*, 32, 290-300. doi:10.1177/0741932510362188
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Powell, J. J.W. (2013). From Ableism to Accessibility in the Universal Design University. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 8 (4), 33-45. Retrieved from <http://www.rds.hawaii.edu/ojs/index.php/journal/index>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. CA, USA: SAGE Publications.
- Watchorn, V., Larkin, H., Ang, S., & Hitch, D. (2013). Strategies and effectiveness of teaching universal design in a cross-faculty setting. *Teaching in Higher Education*, 18, 477-490. doi:10.1080/13562517.2012.752730
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O., & Benz, M. (2010). University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable



Accommodations to Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*,
31 (4), 276-286. DOI: 10.1177/0741932509338348.