

# Requisitos inherentes en la inclusión del alumnado universitario con discapacidad: una revisión de alcance

*Inherent requirements in the inclusion of university students with disabilities: A scoping review*

## Resumen

Objetivos: ahondar en el concepto de requisitos inherentes como aquellos conocimientos, aptitudes y resultados de aprendizaje esperados dentro de un programa académico, los cuales todo el alumnado debe satisfacer. Analizar las políticas de inclusión y metodologías en el ámbito universitario en otros países que describen, de manera explícita, unos requisitos inherentes. Determinar la validez de tales requisitos como herramienta facilitadora de una educación de calidad al alumnado con discapacidad. Metodología: se realiza una revisión de alcance de artículos académicos en bases de datos y de otras fuentes de información relevantes para la materia de investigación, seleccionando finalmente 25 documentos de Reino Unido y Australia. Resultados: se presenta un marco de actuación que, de manera organizada y proactiva, describe los requisitos inherentes de un curso académico y facilita la dotación de ajustes razonables dentro de un currículo inclusivo. Conclusiones: resulta necesario acercarse hacia nuevas aproximaciones metodológicas y repensar los currículos actuales para asegurar la no discriminación del alumnado con discapacidad en las universidades españolas. El empleo de metodologías basadas en requisitos inherentes reduciría barreras y aseguraría el cumplimiento de ajustes razonables.

## Palabras clave

Universidad inclusiva, discapacidad, ajustes razonables, diseño curricular, requisitos inherentes, barreras, revisión de alcance.

## Abstract

Objectives: to explore the concept of inherent requirements as those knowledge, skills and learning outcomes expected within an academic program, which all students must satisfy. To analyze inclusion policies and methodologies in the university environment in other countries that explicitly describe inherent requirements. To determine the validity of such requirements as a tool to facilitate quality education for students with disabilities. Methodology: a scoping review of academic articles in databases and other sources of information relevant to the research subject was carried out, finally selecting 25 documents from the United Kingdom and Australia. Results: a framework is presented that, in an organized and proactive manner, describes the inherent requirements of an academic course and facilitates the provision of reasonable adjustments within an inclusive curriculum. Conclusions: it is necessary to address new methodological approaches and rethink current curricula to ensure non-discrimination of students with disabilities in Spanish universities. The use of methodologies based on inherent requirements would reduce barriers and ensure compliance with reasonable adjustments.

## Keywords

Inclusive university, disability, reasonable adjustments, curriculum design, inherent requirements, barriers, scoping review.

**Blanca Palomero Sierra**

<bpalomeros@usal.es>

Universidad de Salamanca. España

**Emiliano Díez Villoria**

<emid@usal.es>

Universidad de Salamanca. España



## Para citar:

Palomero, B. y Díez, E. (2022). Requisitos inherentes en la inclusión del alumnado universitario con discapacidad: una revisión de alcance. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 53-68.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.04>>

Fecha de recepción: 16-12-2021

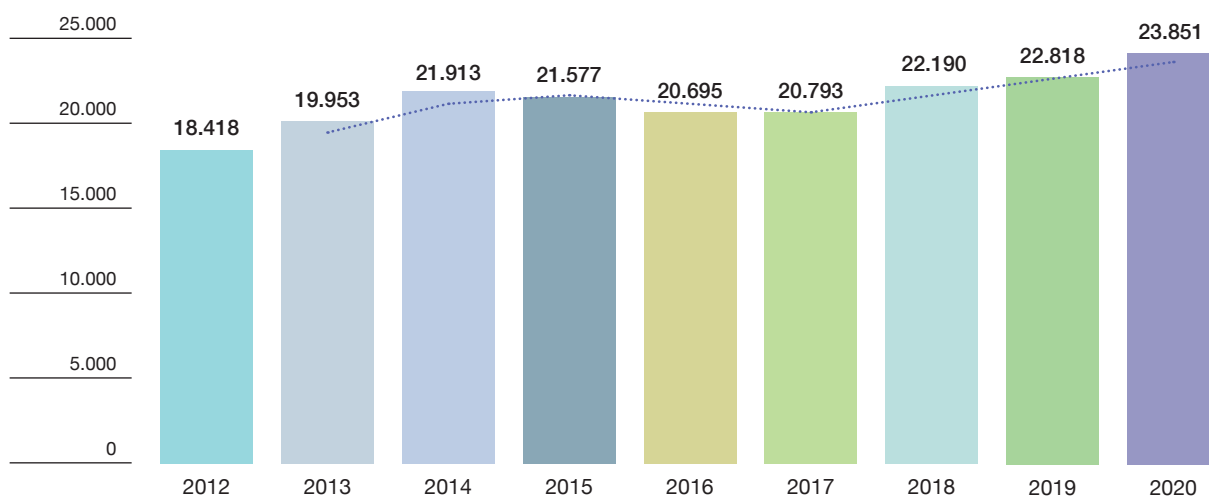
Fecha de aceptación: 31-05-2022



## 1. Introducción

Tradicionalmente la universidad ha sido el nivel educativo más excluyente para las personas con discapacidad (CERMI, 2020; Bausela, 2002), pero en los últimos años se ha experimentado un aumento en el número de ingresos a la educación superior, lo cual apela directamente a la educación inclusiva para continuar con su desarrollo. En la *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad* del curso 2020/21 (Fundación Universia, 2020) se señala que existe un total de 23.851 estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades españolas, lo cual supone el dato de participación más notable de los últimos diez años (figura 1). Sin embargo, se debe considerar que la posibilidad de acceso a la educación superior no implica expresamente una mayor participación y por ende inclusión de las personas con discapacidad. Si bien la normativa sobre la que se asientan las instituciones universitarias se rige por los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal (Fundación ONCE, 2016), en muchos aspectos esto queda circunscrito al marco teórico (Sánchez, 2021). Según Márquez y Melero (2020) las universidades españolas están lejos de ser consideradas plenamente inclusivas, siendo evidente que las leyes son insuficientes para lograr una educación de calidad (Cotán, 2017).

**Figura 1. Número de alumnado con discapacidad en las universidades españolas**



**Fuente:** Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad (Fundación Universia, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

El primer obstáculo tiene que ver con el prisma a través del cual se contempla al colectivo con discapacidad, encontrándose aún hoy observado bajo un paradigma esencialmente médico y rehabilitador (Evans *et al.*, 2017), realidad que lastra el *status quo* de la universidad desde tiempo atrás y que permanece relativamente intacta (Díez *et al.*, 2008). Esta perspectiva implica la puesta del foco sobre los déficits y necesidades de las personas, de tal forma que las soluciones y apoyos que se ofrecen tienden a ser medidas reactivas e improvisadas para atajar las problemáticas que van surgiendo en el día a día (Sandoval *et al.*, 2020). En contraposición, como se viene insistiendo desde el enfoque social, es al contexto hacia donde se deben

dirigir todos los esfuerzos para lograr la inclusión, pues es ahí donde se generan las barreras para la participación (Cotán, 2017; Moriña *et al.*, 2014). Esto pasa por incluir en el marco legal de las universidades unos verdaderos principios de inclusión, que conlleven un plan de actuación para una participación real de todo el alumnado (Márquez y Melero, 2020); todo ello desembocaría en metodologías y procedimientos nuevos, con medidas proactivas y premeditadas, que generen beneficios con un carácter extensivo en el tiempo (Sandoval *et al.*, 2020).

Los planes de actuación para promover la participación del alumnado con discapacidad debieran ser un indicador de calidad, entendiendo que las universidades no pueden aspirar a la excelencia sin considerar la inclusión como materia prima (Márquez *et al.*, 2021). Por todo esto, se antoja necesario revisar las prácticas inclusivas de la universidad y profesorado, y se debe establecer una sólida estructura universitaria para el diseño, implementación y evaluación de las mismas (Márquez y Melero, 2020). Esto supondría un cambio institucional importante en políticas, culturas y prácticas, motivado por unos principios de equidad, justicia social e inclusión (Evans *et al.*, 2017; Márquez *et al.*, 2021), “desde la premisa de que los derechos de las personas con discapacidad son una cuestión de ciudadanía y no de solidaridad” (CRUE y Fundación ONCE, 2014, p. 30).

Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, la realidad con la que nos encontramos es que las limitaciones de la universidad como institución para dar respuestas de manera organizada y proactiva a las necesidades del alumnado genera importantes barreras para la participación, reflejadas y reiteradas en la literatura nacional e internacional. Las barreras se extienden no únicamente al plano académico –para comenzar, continuar y completar el curso con éxito–, sino también al plano social y emocional, al vivir una experiencia universitaria muchas veces truncada por la difícil relación con sus iguales y el escaso apoyo comunitario, lo cual hace que muchas personas encuentren difícil completar con éxito los estudios (Moriña y Orozco, 2020). Entre las barreras más limitantes se encuentran el diseño de currículos y el empleo de metodologías de enseñanza-aprendizaje deficitarios y anticuados (Moriña *et al.*, 2019; Sánchez, 2021), que generan que el alumnado con discapacidad difícilmente participe en igualdad de condiciones frente al resto de compañeros, y que por ello sean demandantes de apoyo. Las actuaciones principales que se llevan a cabo para paliar estas problemáticas son los ajustes razonables, consistentes en modificaciones y adaptaciones que abordan las necesidades específicas de las personas para facilitar el acceso al currículo y la participación en igualdad de condiciones (RDL 1/2013, de 29 de noviembre); comprenden lo referente a metodología y contenidos, actividades de enseñanza, prácticas y evaluación (Moriña *et al.*, 2019). Si bien las regulaciones existentes manifiestan el derecho del alumnado con discapacidad a recibir ajustes razonables para eliminar limitaciones a este nivel (Fundación ONCE, 2016; Sandoval *et al.*, 2020), no existen metodologías ni procedimientos establecidos para llevarlos a cabo y, por tanto, corren el riesgo de ser medidas reactivas, inestables e incluso no contempladas. A ello se añade otra serie de problemáticas identificadas por el profesorado y el propio alumnado con discapacidad.

Por un lado, el aumento de personas con discapacidad en la educación superior requiere que las universidades y el profesorado deban adaptarse constantemente otorgando ajustes razonables para atender las necesidades de cada uno (Sandoval *et al.*, 2020), lo cual hace que exista cierta sobrecarga para su realización de manera oportuna en cantidad y tiempos (Sánchez, 2021). A todo esto se suma la escasez de recursos humanos y materiales en las universidades, un exceso de burocracia para solicitarlos y problemáticas con los tiempos para recibir adaptaciones con la suficiente antelación (Cotán, 2017; Morgado *et al.*, 2016; Moriña y Orozco, 2020), confirmando así el carácter reactivo de tales medidas. Por otro lado, en algunos trabajos se ha señalado una predisposición positiva del profesorado, la cual se ve comprometida por la falta de conoci-

miento, programas de entrenamiento y asesoramiento sobre los ajustes razonables y discapacidad (Moriña *et al.*, 2019; Sánchez, 2021; Sandoval *et al.*, 2020). Sin embargo, en general se identifican importantes barreras actitudinales consecuencia del desconocimiento y los estigmas sobre la discapacidad; en concreto, se señala una cierta reticencia a la realización de ajustes razonables por parte del profesorado ante la creencia sesgada de que se esté dando un trato de favor al alumnado con discapacidad o reduciendo el nivel de exigencia y excelencia de la universidad (Moriña *et al.*, 2014; Sandoval *et al.*, 2020), o por el esfuerzo y trabajo extra que suponen las adaptaciones (Márquez y Melero, 2020; Moriña *et al.*, 2019). Además, según Moriña y Orozco (2020), el profesorado con prejuicios sobre la discapacidad tiende a establecer currículos inflexibles y excluyentes, y a emplear metodologías de aprendizaje rígidas.

Por último, debemos señalar una realidad que subyace al diseño de currículos y contenidos de un programa académico. Esta consiste en la consideración de una serie de requisitos inherentes a la naturaleza del programa académico, los cuales el alumnado debe satisfacer para su correcta promoción. Se trata de requisitos que, sin ser necesariamente explícitos ni referirse a objetivos específicos del plan de estudios, pudieran ser relevantes para cada curso académico. Estos requisitos inherentes se derivan de las características de cada programa –por ejemplo, que dentro de un plan de estudios en filología sea requisito realizar una estancia en el extranjero–, y se extienden a las propias del alumnado –por ejemplo, que se considere necesaria una buena agudeza visual para aprobar una asignatura práctica en fisioterapia–. Estos ejemplos, de ser considerados verdaderamente relevantes, podrían suponer un riesgo para el alumnado con discapacidad. Para evitar discriminación, los requisitos inherentes deben cuestionarse y hacerse explícitos, superando las barreras que pudieran generar mediante ajustes, y estableciendo así contextos de aprendizaje accesibles. Sin embargo, la realidad que encontramos es que los currículos no contemplan las necesidades de todo el alumnado y, en conjunto con la falta de metodologías efectivas y ajustes, los requisitos inherentes se tornan una importante limitación que repercute negativamente en la evaluación y promoción de las personas con discapacidad (CERMI, 2020; Moriña y Orozco, 2020). Esta situación sería consecuencia de contenidos barrera que enfatizan las carencias frente a las aptitudes y capacidades del alumnado, debido a que el enfoque actual se centra más en los procesos enseñanza-aprendizaje en vez de en los resultados (CERMI, 2020), o en otras palabras: el cómo se aprende frente al qué es necesario que se aprenda. Como señalan Moriña y Orozco (2020), cada universidad debería garantizar que todo el alumnado sea capaz de cumplir con los contenidos básicos y no negociables de un programa, asegurando las condiciones para su participación y aprendizaje, de tal manera que los requisitos inherentes no supongan una barrera.

Esta problemática sobre los requisitos inherentes y la dotación de ajustes razonables dentro de un currículo inflexible es una realidad sobre la cual no se ha hablado manifiestamente en el sistema universitario español pero que, sin embargo, podría llevar a casos de discriminaciones tanto positivas como negativas, o incluso ser el detonante de situaciones de abandono. Por el contrario, se ha avanzado mucho en políticas sobre discapacidad en países como Australia, Reino Unido y Estados Unidos, donde han implementado significativas leyes antidiscriminatorias que les permitirían situarse más cómodamente en el enfoque social y anticipatorio que venimos defendiendo (Moriña *et al.*, 2014). En concreto, se describe un marco de actuación para dar respuesta de manera organizada y proactiva al diseño de unos requisitos inherentes y a la proporción de ajustes razonables dentro de un currículo inclusivo.

El objetivo principal de este trabajo será la revisión y análisis crítico de la inclusión en el ámbito universitario en otros países diferentes a España, específicamente lo referente a un marco conceptual sobre los requisitos inherentes y el diseño de currículos. En concreto se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el concepto de requisitos inherentes en la educación superior y las metodologías llevadas a cabo para su aplicación.
2. Determinar el papel de los requisitos inherentes en el diseño de currículos inclusivos y la dotación de ajustes razonables en la educación superior.
3. Valorar las implicaciones de los requisitos inherentes en la educación inclusiva universitaria.

---

## 2. Metodología

Para conseguir los objetivos se plantea una revisión de alcance (*scoping review*) de la materia de estudio, lo cual nos permitirá evaluar el tema ampliamente y ofrecer un reporte del estado actual de la evidencia (Chambergó-Michilot *et al.*, 2021). Con el propósito de llevar a cabo una metodología de búsqueda lo más rigurosa posible, se emplea como herramienta de apoyo la declaración PRISMA para revisiones de alcance (PRISMA-ScR). De esta forma se facilita la interpretación y análisis de los resultados y se contribuye a la calidad y transparencia del estudio (Tricco *et al.*, 2018).

### 2.1. Estrategia de búsqueda

Se llevó a cabo una búsqueda de artículos científicos que finalizó el 20 de abril de 2021. Se accede a través EBSCOhost a las bases de datos APA PsycInfo, Academic Search Complete, ERIC, APA PsycArticles, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PSICODOC, CINAHL Complete y MEDLINE. Se realiza una búsqueda avanzada, incluyendo aquellas publicaciones con palabras y materias equivalentes, dado que no existe un tesoro asignado al concepto o materia de estudio (“requisito inherente”) y por tanto los resultados podrían ser escasos. Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda, con limitaciones en fecha ( $\geq 2011$ ), publicación académica, y lengua inglesa/española: *students with disabilities* AND (*university* OR *college* OR *higher education*) AND (*inherent requirements* OR *requirements*) AND (*curriculum* OR *curricula* OR *learning outcomes*).

Se realizan paralelamente búsquedas adicionales en otras fuentes como Google Scholar, así como guías e informes de material educativo universitario, y sobre el marco normativo vigente, necesarios para el planteamiento de la investigación.

### 2.2. Selección de fuentes documentales

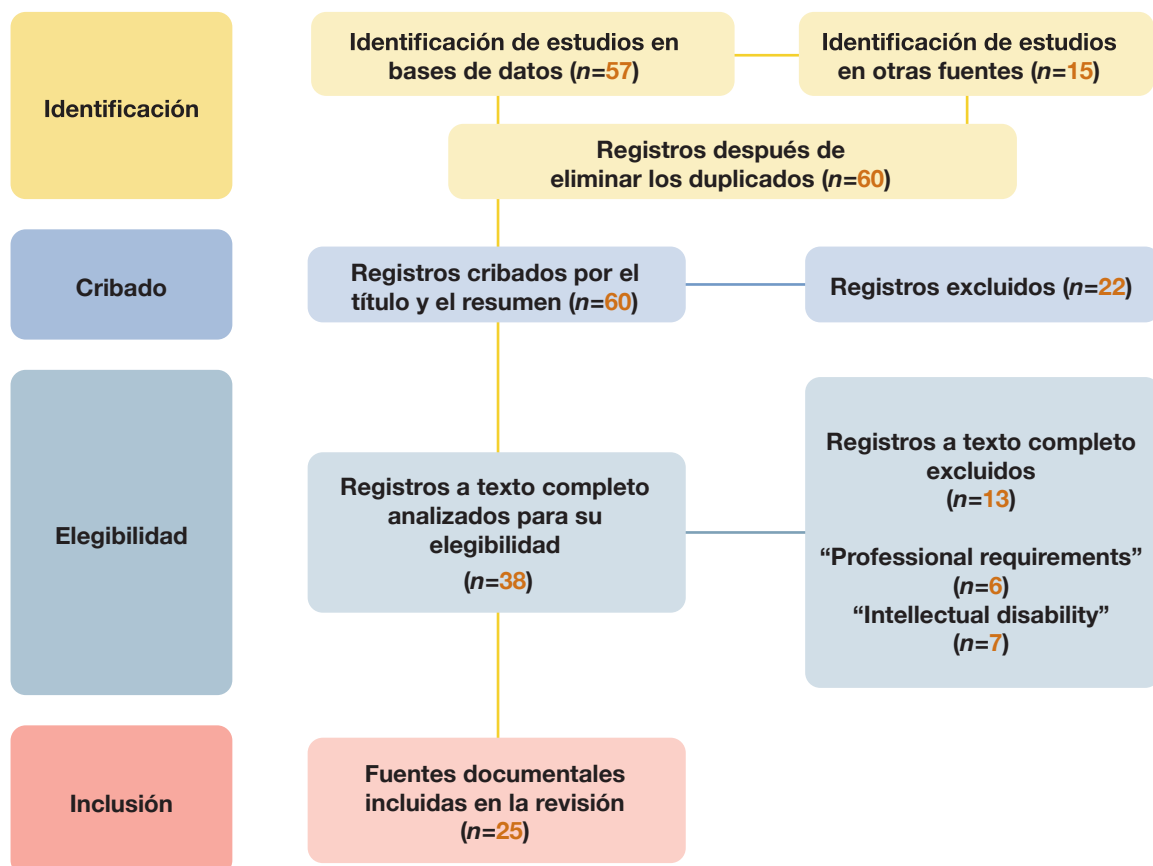
Los criterios de elegibilidad para la inclusión en esta revisión fueron cualquier fuente documental que ahondase en la materia (publicaciones académicas, guías e informes, y el marco normativo), es decir, en la aplicación de una metodología sobre unos requisitos inherentes en el ámbito universitario y en relación con el alumnado con discapacidad. En cuanto a los criterios de exclusión, no se contemplaron trabajos en otras lenguas diferentes al inglés/español, trabajos de etapas educativas inferiores al ámbito universitario, sobre requisitos para la práctica profesional o sobre discapacidad intelectual.

El proceso de selección de las fuentes documentales (figura 2) comenzó con búsquedas de palabras clave en las bases de datos y en otras fuentes. A lo largo del proceso de selección de estudios, se eliminaron los duplicados. De los títulos que parecían relevantes se realizó una revisión más exhaustiva de los resúmenes, y de los resúmenes que parecían relevantes se realizó una revisión del texto completo. Se analizaron los registros a texto completo valorando su elegibilidad y se incluyeron finalmente 25 publicaciones académicas y otras fuentes en lengua inglesa.

### 2.3. Extracción de datos

A medida que se avanza con las lecturas, se realiza un protocolo de recogida de la información, unificando los datos relevantes para el trabajo. En general, se extrajo principalmente de la literatura gris y del marco normativo aquella información más contextual para abordar el estado de la cuestión y las metodologías empleadas, y de los artículos académicos las actitudes y predisposiciones de los diferentes autores en relación con el tema de estudio, analizando los puntos fuertes y débiles de la materia de investigación.

Figura 2. Diagrama de flujo PRISMA-ScR para el procedimiento de cribado y elegibilidad



Fuente: Tricco et al., 2018.

---

### 3. Resultados

Una revisión de alcance nos permite examinar la actividad científica, sintetizar los resultados, e identificar vacíos en la literatura (Chambergo-Michilot *et al.*, 2021). En esta línea, los resultados se presentan en una primera aproximación contextual y conceptual de los requisitos inherentes en la actualidad desde un enfoque global; seguidamente se exponen más concretamente las diferentes metodologías de aplicación de los requisitos inherentes; y, por último, algunas limitaciones encontradas en la literatura analizada.

#### 3.1. Situación de los requisitos inherentes

Los países que contemplan de manera explícita un marco conceptual sobre requisitos inherentes y su interacción con los ajustes razonables son Australia y Reino Unido. En Reino Unido se emplea el término *entry requirements* y más actualmente *competence standards*, mientras que en Australia se utiliza el concepto *inherent requirements*. Además de las diferencias terminológicas, existen también contrastes sobre la aplicación y el carácter de tales requisitos. No obstante, en ambos casos, se describen como una herramienta para facilitar y asegurar el cumplimiento de los ajustes razonables en el ámbito universitario, por lo que buscan la inclusión y tratan de evitar la discriminación por razón de discapacidad (Brett *et al.*, 2016; University of Ulster, 2013). Por otro lado, si bien se desarrollan para dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad, los requisitos inherentes se deben aplicar equitativamente a todo el alumnado universitario (Brett *et al.*, 2016; ECU, 2015).

En estos países existen leyes antidiscriminatorias que aseguran el acceso igualitario a la educación de las personas con discapacidad (Disability Discrimination Act 1992; Disability Discrimination Act 1995; Equality Act 2010), así como otras respuestas legislativas enfocadas específicamente a la inclusión en el ámbito educativo. En concreto, en Reino Unido las universidades tienen el deber de realizar ajustes razonables así como de desarrollar las *competence standards* para el acceso a las formaciones académicas (Explanatory memorandum to special educational needs and disability (Northern Ireland) Order 2005; Equality Act 2010); además, están obligadas por ley a elaborar un plan de igualdad sobre discapacidad (Disability Equality Scheme) y a informar anualmente sobre las iniciativas adoptadas y los progresos realizados (Ebersold, 2011). Por otro lado, en Australia las universidades están obligadas a establecer currículos accesibles y a la realización de ajustes razonables (Disability Standards for Education 2005), y es desde las propias instituciones donde se desarrolla el marco conceptual de los *inherent requirements* (Watts *et al.*, 2000).

El planteamiento de unos requisitos inherentes en ambos países establece un punto de partida para el diseño de currículos accesibles sobre el que las universidades y el profesorado reflexionen acerca del enfoque y las metodologías adoptadas. Previamente a esto, las universidades tienen el deber de establecer contextos de enseñanza-aprendizaje inclusivos que de manera anticipatoria permitan, en primer lugar, reducir o eliminar potenciales barreras para estudiantes futuros, y en segundo lugar, plantear potenciales ajustes razonables para asegurar un acceso igualitario al programa académico (Bunbury, 2018; Collins *et al.*, 2018), en concreto para asegurar la consecución de los requisitos inherentes. Es por ello por lo que el concepto de requisitos inherentes es inclusivo por naturaleza, y asegura unas mismas bases de aprendizaje para todo el alumnado (Bialocerkowski *et al.*, 2013; University of Ulster, 2013).



En este sentido, los requisitos inherentes no son requisitos intrínsecos de la persona, sino que es algo que debe ser demostrado, para lo cual puede precisarse de ajustes razonables. Se pone énfasis, por tanto, en el resultado de la evaluación del contenido y no en cómo se consiguió. Los requisitos inherentes deben ser objetivamente necesarios y justificables, es decir, deben corresponder a un objetivo legítimo del curso académico, lo que se traduce en la necesidad de lograr unos resultados de aprendizaje específicos (ECU, 2015; University of Ulster, 2013). Por esta razón, las metodologías planteadas y los ajustes razonables no deben transgredir dichos requisitos inherentes, dando lugar a una compleja intersección entre los propios requisitos inherentes, las adaptaciones, y las características de la discapacidad de una persona (Sharplin *et al.*, 2016; Walker *et al.*, 2013).

En definitiva, las universidades tienen la responsabilidad de establecer requisitos inherentes no discriminatorios, así como planes de estudio con un enfoque de diseño universal que permitan a todo el alumnado, independientemente de si tiene o no discapacidad, lograrlos y ser evaluados con éxito (Bunbury, 2018; Collins *et al.*, 2018). Se aseguraría así una misma base de conocimientos, y el derecho a la participación y a una educación de calidad para el alumnado con discapacidad.

### 3.2. Metodologías adoptadas y diferencias conceptuales sobre los requisitos inherentes

En Reino Unido, las *competence standards* se conciben como “una norma académica, médica o de otra naturaleza, aplicada con el propósito de determinar si una persona tiene, o no, un determinado nivel de competencia o habilidad” (Equality and Human Rights Commission, 2010, p. 98). Un programa académico puede tener una o varias *competence standards*, y se emplean tanto para valorar el acceso a los cursos académicos, como en la evaluación del cumplimiento de los contenidos para promocionar. Podrían ser *competence standards* el tener unas calificaciones que determinen un nivel en una materia, un estado físico adecuado, o unas habilidades prácticas y conocimientos basados en unos criterios; contrariamente no lo serían, por ejemplo, la capacidad para hablar o escribir, ser capaz de afrontar las demandas de un curso, o realizar una tarea en un tiempo determinado (University of Ulster, 2013).

En cuanto a la interacción con los ajustes razonables, no es posible aplicarlos a las *competence standards* en sí mismas, pero sí a la manera en la que son evaluados. Además, señalan que es obligación de las instituciones anticipar ajustes para minimizar barreras, no solo cuando una persona se ve perjudicada (Equality and Human Rights Commission, 2010). Es por ello que definen otra serie de requisitos que legítimamente no son *competence standards* y sobre los cuales, por tanto, es posible realizar ajustes razonables. Estos son los *course requirements*, requisitos establecidos de acuerdo con la naturaleza del curso académico (p. ej. el requisito de realizar una estancia en el extranjero en estudios de filología); y los *course competencies/course skills*, que comprenden las competencias generales y transversales que se esperan adquirir a lo largo del curso académico (ECU, 2015).

Por otro lado, los *inherent requirements* de Australia se entienden como “los componentes fundamentales de un curso académico o de una asignatura, que son esenciales para demostrar capacidades, conocimientos y habilidades para lograr los resultados de aprendizaje básicos del curso o unidad” (University of Western Sydney, 2011a). Se emplean principalmente para el acceso a los cursos académicos, encontrándose descritos en las páginas web de las diferentes universidades; servirían para que el futuro alumnado tome una decisión informada, al anticipar las posibles limitaciones y ajustes que pueda precisar en caso de discapacidad (Bialocerkowski *et al.*, 2013).



Generalmente, las universidades australianas siguen la metodología IRONE (Johnson *et al.*, 2012) para la identificación de lo que son requisitos de un programa académico, y se describen en torno a ocho dominios: (1) estabilidad en comportamiento, (2) conducta adaptativa, (3) ámbito legal, (4) comunicación, (5) capacidad cognitiva, (6) capacidades sensoriales, (7) capacidades motoras, y (8) desempeño competente. A su vez, cada dominio consta de diferentes niveles de desarrollo, entre los que se encuentra la declaración del requisito inherente, su justificación y los ajustes razonables. Algunos ejemplos específicos serían: “la capacidad para comprender y responder a la comunicación oral de forma precisa, adecuada y oportuna”; “el conocimiento y cumplimiento de los requisitos legislativos y reglamentarios, para las prácticas clínicas, con el fin de reducir el riesgo de daños hacia sí mismo y hacia los demás”; o “la capacidad para realizar tareas que implican habilidades motoras finas, incluyendo agarrar, presionar, empujar, girar, apretar y manipular varios objetos” (Brett *et al.*, 2016, p. 30).

En su relación con los ajustes razonables, los Disability Standards for Education (2005) dictaminan la obligatoriedad de realizarlos siempre y cuando no comprometan los elementos o componentes esenciales del programa académico que todo el alumnado debe conseguir. Por tanto, entendiendo que las universidades australianas han identificado tales componentes esenciales como los *inherent requirements*, será posible realizar ajustes sobre los mismos, siempre valorando su extensión y carácter para una correcta aplicación sin llegar a vulnerarlos.

### 3.3. Implicaciones y limitaciones de los requisitos inherentes

Se encuentra una primera limitación que tiene que ver con identificar unos requisitos inherentes objetivamente justificables y verdaderamente relevantes; debatir sobre la esencialidad de un componente, el cual podría derivar en un impacto negativo hacia una persona con discapacidad (ECU, 2015). Como se ha indicado, esto estaría justificado si tales requisitos inherentes se aplican por igual al resto del alumnado y se trata de un medio ajustado a un objetivo del curso verdaderamente relevante. Sin embargo, la consideración de lo que es “inherente” es dependiente de cada universidad y cada curso, lo cual puede generar ciertas inconsistencias en el concepto. Según el estudio de Brett (2016), que valora la presencia y el carácter de los *inherent requirement statements* en las universidades australianas, existe una marcada diferencia en los requisitos inherentes descritos por las distintas instituciones para una misma formación académica, pudiendo llegar a ser más restrictivos y a desviarse de lo esencial. Por esta razón, la pregunta mantenida por un sector de la investigación australiana es si los requisitos inherentes se emplean con propósitos excluyentes o inclusivos, defendiendo que ciertas universidades los establecen para prescindir del alumnado con discapacidad (Dickson y Duffy, 2019; Johnston *et al.*, 2016), o incluso se plantean como un cribado basándose en criterios de “calidad y seguridad” (Fetherston y Batt, 2020; Ralph *et al.*, 2019).

Por otro lado, es relevante prestar atención al empleo del lenguaje para la descripción de los requisitos inherentes. Estos deben expresar cuestiones relacionadas con niveles de competencia objetivables, desligándose por tanto de aspectos intrínsecos de la persona (ECU, 2015). A pesar de esto, nos encontramos con el siguiente ejemplo de requisitos inherentes: “El estudiante manifiesta una agudeza visual suficiente para realizar las tareas requeridas” (University of Western Sydney, 2011b). En este caso, tal y como está planteado, no daría lugar a la aplicación de ajustes razonables para la participación; por otro lado, podría actuar como barrera, generando la autoexclusión de la persona por pensar que no cumple tales requisitos, por creer que los apoyos que precisan son demasiados y/o complejos, o por sentir inseguridad para alcan-

zar un correcto y seguro funcionamiento (Johnston *et al.*, 2016). Por todo ello, se debe prestar atención al lenguaje empleado para asegurar que el requisito inherente es objetivamente necesario y está articulado de una manera clara y transparente (Brett *et al.*, 2016).

En relación a los ajustes razonables, la Equality Challenge Unit (2015) plantea si la manera de evaluar los requisitos inherentes es la más adecuada o si por el contrario podría darse la oportunidad de demostrar el nivel por otros medios más oportunos. Si el éxito en el cumplimiento de lo que es considerado un componente esencial está supeditado a unas medidas o adaptaciones (aunque concedidas) escasas o ineficaces, nos estaríamos encontrando ante una problemática la cual los requisitos inherentes no resolverían. En este punto, especialmente se ha señalado la situación de vulnerabilidad del alumnado con discapacidad sensorial (Johnston *et al.*, 2016) y las llamadas “discapacidades invisibles” (Cameron *et al.*, 2019; Dickson y Duffy, 2019). Así pues, se cuestiona la validez y el énfasis en los requisitos inherentes en su papel como facilitador de ajustes razonables y en una correspondencia con una mayor y exitosa participación del alumnado con discapacidad (Brett *et al.*, 2016).

Por todo esto, se evidencia que el origen de los requisitos inherentes implica un propósito de favor hacia la no discriminación e inclusión educativa, pero que ciertamente el enfoque puede desvirtuarse llegando a suponer barreras innecesarias e ilegales (Johnston *et al.*, 2016). Especialmente en Australia –al no ser un concepto oficial ni encontrarse amparado bajo ninguna ley educativa–, el estado actual en el que se encuentran es complejo e inconsistente, y no se valora tanto la calidad de los requisitos inherentes como la presencia de los mismos (Brett *et al.*, 2016); es por ello que se plantea la necesidad de indagar y perfeccionar el contexto de los *inherent requirements* para asegurar que cumplen un papel seguro para la inclusión (Australian Government, 2020).

Por último, todas estas limitaciones se ven agravadas por una falta de revisión y de investigación que acredite la validez tanto de metodologías como de los propios requisitos inherentes y los ajustes razonables, y su función para promover la educación inclusiva (Brett *et al.*, 2016). En estas revisiones debieran participar tanto profesionales como el propio alumnado con discapacidad (Collins *et al.*, 2018; Johnston *et al.*, 2016). Desde la mirada de los propios agentes implicados se asegura una verdadera comprensión de la problemática de la educación inclusiva y se juzga si se le está dando la atención apropiada. Por todo ello, como dice Johnston (2016), es necesario hacer un contraste entre el tamaño del efecto de la problemática de la educación inclusiva y los requisitos inherentes como estrategia para darle solución, a lo cual la investigación debe dar respuesta.

---

#### 4. Discusión y conclusiones

Resulta evidente el carácter acumulativo de las barreras que enfrenta el alumnado con discapacidad en la etapa universitaria, las cuales se refuerzan entre ellas creando una situación cada vez más excluyente (Pérez-Castro, 2019). Si bien se está dando un aumento en el acceso de las personas con discapacidad en la universidad en España –en sinergia con la tendencia internacional–, tal y como indica Sonia Viñas, directora de la Fundación Universia (Caballero, 2019), los obstáculos que enfrentan están “por el camino” ante la

falta de apoyos que sufren. En concreto, en este trabajo nos hemos centrado en las dificultades en torno al diseño curricular y al acceso a los procesos de enseñanza-aprendizaje, reforzadas por la falta de recursos y formación, los prejuicios y el desconocimiento, y por malas praxis.

Es importante recalcar el papel de construcción social de las barreras, pudiendo transformar las limitaciones existentes en facilitadores (Pérez-Castro, 2019) y, desde esta premisa, analizar y valorar las aportaciones realizadas en otros contextos sociopolíticos. En este sentido, se ha puesto el foco de la investigación en el plano internacional en vías de valorar las metodologías y planteamientos existentes sobre unos requisitos inherentes de los programas académicos, llevadas a cabo en concreto en Reino Unido y Australia. La pregunta planteada en este trabajo es si la contemplación de tales requisitos inherentes podría dar respuesta a las problemáticas contrastadas de nuestro país sobre currículos excluyentes. Si bien en Australia y Reino Unido se parte de un enfoque y diseño de enseñanza-aprendizaje flexible y anticipatorio –que reduciría la necesidad de ajustes razonables y la presencia de contenidos barrera–, presumiblemente la descripción de unos requisitos inherentes serviría como herramienta de apoyo para profesionales y alumnado, y promovería entornos más inclusivos.

Entre las ventajas encontradas, se objetiva que el establecer unos requisitos inherentes lleva a las universidades y profesorado al punto de reimaginar el sistema. En concreto, deben recapacitar sobre cuáles son los contenidos esenciales de un curso, que determinarán el nivel de competencia que todo estudiante debe lograr, manteniendo así unos criterios de calidad; permite a su vez replantear las metodologías empleadas y moverse hacia entornos de aprendizaje seguros para la participación de todas las personas; por último, facilita el diseño y la anticipación de los ajustes razonables a llevar a cabo en aquellos contenidos o metodologías que, por la naturaleza del curso, sea complejo adaptar sobre la misma base para todo el alumnado (ECU, 2015). Esto lidiaría con los currículos y metodologías inflexibles, y con los ajustes razonables inestables y reactivos identificados en la literatura española (Moriña y Orozco, 2020), los cuales acentúan las diferencias y necesidades del alumnado con discapacidad en detrimento de sus capacidades. No obstante, para lograr todo esto es necesario superar las actitudes negativas y promover la participación activa del profesorado, considerado figura clave para la inclusión (López-Gavira *et al.*, 2019; Moriña *et al.*, 2014), además de proporcionarles apoyos y formaciones sobre discapacidad y especialmente sobre Diseño Universal para el Aprendizaje (Bunbury, 2018; Collins *et al.*, 2018).

Otra ventaja de los requisitos inherentes consiste en la descripción clara y anticipada de aquellos detalles e información necesaria para progresar con éxito en un curso concreto, y su puesta en conocimiento al futuro alumnado. Pérez-Castro (2019) recalca la importancia para las personas con discapacidad del conocimiento de contenidos, estructura y actividades de enseñanza, así como de los métodos de evaluación, para una correcta selección de la formación académica y de la universidad en España y, sin embargo, existe una importante barrera al comienzo de los estudios generada por la desorientación y desinformación (Cotán, 2017; Morgado *et al.*, 2016). Los requisitos inherentes permitirían conocer cuáles son los posibles contenidos barrera y anticipar los ajustes que el alumnado con discapacidad va a precisar durante los años siguientes, evitando cualquier tipo de discriminación a este nivel y consiguiendo los mismos resultados de aprendizaje que el resto de las personas. Por otro lado, el diseño inclusivo reduciría la necesidad de requerir ajustes razonables, lo cual tiene un efecto positivo para todo el alumnado, por ejemplo: en personas que no quieran manifestar su diagnóstico por miedo a estigmas y que, por tanto, no estén recibiendo los apoyos a los que tienen derecho legalmente (Collins *et al.*, 2018; Moriña y Orozco, 2020); en el alumnado con dificultades de aprendizaje que podría tener problemáticas para recibir adaptaciones, al no ser consideradas una discapacidad; o en el alumnado en general, en toda su diversidad racial, religiosa o de identidad (Brett *et al.*, 2016).

Por todo esto, la aplicación de un buen marco de actuación sobre la base de unos requisitos inherentes podría establecer un buen punto de partida para construir la universidad inclusiva. En el plano teórico las ventajas parecen claras, pues daría respuesta a la necesidad de situarnos en el modelo social de apoyos, desde un enfoque anticipatorio, que permita establecer un plan de actuación a llevar a cabo y un marco legal que asegure los principios inclusivos (Moriña *et al.*, 2014). No obstante, es necesario contemplar esto desde otras perspectivas más prácticas y empíricas, pues si no, no superaríamos la primera problemática planteada en este trabajo: la realidad irrefutable de que las leyes y medidas no aseguran que la educación sea inclusiva. Esta situación se viene describiendo desde tiempo atrás en la literatura española, apostando por la necesidad de un cambio real hacia la inclusión, mostrando cuáles son las barreras, los facilitadores, y con ello ofreciendo potenciales soluciones para el cambio. En este trabajo se plantea una nueva propuesta que, aunque no perfecta, cuanto menos hace replantear el sistema actual y buscar nuevas aproximaciones metodológicas alejadas del modelo médico asistencialista, de roles profesionales estáticos, y de ámbitos universitarios que no toleren la diversidad como principio de nuestra existencia.

---

## 5. Limitaciones y futuras líneas de investigación

En primer lugar, no existe una conceptualización sobre lo que es un requisito inherente, existiendo diferencias no únicamente metodológicas sino terminológicas, lo cual ha dificultado el proceso de búsqueda y revisión, reduciéndose a Reino Unido y Australia.

Sin embargo, la principal limitación de este trabajo es la escasa investigación sobre el efecto que tienen tanto los *inherent requirements* como los *competence standards* en la educación inclusiva, y en concreto en su papel como facilitadores de ajustes razonables. Se deberá ahondar más en la problemática y dar respuesta a preguntas como las siguientes: ¿aseguran los requisitos inherentes los ajustes razonables?, ¿superan el modelo médico, individualista y reactivo?, ¿y los prejuicios y actitudes negativas? Por todo ello, se precisa la realización de proyectos de investigación empíricos tanto en Reino Unido como Australia que permitan valorar el grado de satisfacción del alumnado con discapacidad sobre los requisitos inherentes.

Del mismo modo, en España es necesario llevar a cabo investigaciones que indaguen sobre las barreras en el diseño curricular y los ajustes razonables con una metodología cualitativa-cuantitativa y con muestras más amplias del alumnado, y específicamente es preciso investigar sobre la problemática de los requisitos inherentes.

---

## Referencias bibliográficas

- Australia. Disability Discrimination Act 1992, an Act relating to discrimination on the ground of disability. *Federal Register of Legislation*, 27 March 2006, n. 135. <https://www.legislation.gov.au/Details/C2016C00763>.
- Australia. Disability Standards for Education 2005. *Federal Register of Legislation*, 17 March 2005. <https://www.legislation.gov.au/Details/F2005L00767>.
- Australian Government. Department of Education, Skills and Employment (2020). *Final Report of the 2020 Review of the Disability Standards for Education 2005*. <https://www.dese.gov.au/disability-standards-education-2005/2020-review-disability-standards-education-2005/final-report>.
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-11.
- Bialocerkowski, A. et al. (2013). Development of physiotherapy inherent requirement statements – an Australian experience. *BMC Medical Education*, 13, 54. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-54>.
- Brett, M. et al. (2016). *The role of inherent requirement statements in Australian universities*. La Trobe University.
- ECU (2015). *Understanding the interaction of competence standards and reasonable adjustments*. Equality Challenge Unit.
- Bunbury, S. (2018). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>.
- Caballero, D. S. (9 de mayo de 2019). La universidad se lo pone difícil a los estudiantes con discapacidad: más abandono según avanza la carrera. *elDiario.es*. [https://www.eldiario.es/sociedad/graduarse-universidad\\_1\\_1560341.html](https://www.eldiario.es/sociedad/graduarse-universidad_1_1560341.html).
- Cameron, H. et al. (2019). Equality law obligations in higher education: Reasonable adjustments under the Equality Act 2010 in assessment of students with unseen disabilities. *Legal Studies*, 39(2), 204-229. <https://doi.org/10.1017/lst.2018.31>.
- CERMI (2020). *La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española. Propuestas para maximizar la responsabilidad social de las universidades conforme a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Informe del CERMI Estatal de reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español*. CERMI. [https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad\\_0.doc](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad_0.doc).
- Chambergó-Michilot, D. et al. (2021). Revisiones de alcance, revisiones paraguas y síntesis enfocada en revisión de mapas: aspectos metodológicos y aplicaciones. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 38(1), 136-142. <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2021.381.6501>.
- Collins, A. et al. (2018). '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>.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>.

- CRUE y Fundación ONCE (2014). *Formación curricular en diseño para todas las personas*. *Psicología*. <https://www.crue.org/publicacion/formacion-curricular-en-diseno-para-todas-las-personas/>.
- Dickson, E. y Duffy, J. (2019). A non-discriminatory response to disability related problem behaviour at Australian universities. *International Journal of Law and Psychiatry*, 64, 129-136. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2019.03.004>.
- Díez, E. et al. (2008). *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad*. INICO.
- Ebersold, S. (2011). Inclusive education for young disabled people in Europe: Trends, issues and challenges. *Academic Network of European Disability Experts (ANED)*, 86.
- Equality and Human Rights Commission (2010). *Equality Act 2010. Technical guidance on further and higher education*. <https://www.equalityhumanrights.com/en/publication-download/equality-act-2010-technical-guidance-further-and-higher-education>.
- España. 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*, 3 de diciembre de 2013, núm. 289, pp. 95635-95673.
- Evans, N. J. et al. (2017). *Disability in higher education: A social justice approach*. Jossey-Bass.
- Fetherston, C. M. y Batt, S. (2020). Enhancing student understanding of nursing inherent requirements using assessment for learning. *Collegian*, 27(2), 191-197. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2019.07.002>.
- Fundación ONCE (2016). *Derechos de los estudiantes con discapacidad. Guía universitaria para estudiantes con discapacidad*. [https://guiauniversitaria.fundaciononce.es/sites/default/files/derechos\\_de\\_los\\_estudiantes\\_con\\_discapacidad.pdf](https://guiauniversitaria.fundaciononce.es/sites/default/files/derechos_de_los_estudiantes_con_discapacidad.pdf).
- Fundación Universia (2012). *Guía de asistencia a la discapacidad en la universidad 2012*. Fundación Universia. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad\\_2012%20\(ACC\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad_2012%20(ACC).pdf).
- Fundación Universia (2013). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad 2013*. Fundación Universia. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad\\_2013.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad_2013.pdf).
- Fundación Universia (2014). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad 2014*. Fundación Universia. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad\\_2014.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad_2014.pdf).
- Fundación Universia (2015). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad 2015*. Fundación Universia. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad\\_2015.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad_2015.pdf).
- Fundación Universia (2016). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad 2016*. Fundación Universia. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad\\_2016.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad_2016.pdf).
- Fundación Universia (2017). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad 2017*. Fundación Universia. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad\\_2017.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad_2017.pdf).



Fundación Universia (2018). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad 2018*. Fundación Universia. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad\\_2018.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad_2018.pdf).

Fundación Universia (2019). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad. 2019/20*. Fundación Universia. <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Atencion-discapacidad-universidad-2019-2020.pdf>.

Fundación Universia (2020). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad 2020/21*. Fundación Universia. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4\\_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf).

Fundación Universia (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. Fundación Universia. [https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/V\\_Estudio\\_Universidad\\_y\\_Discapacidad\\_2019\\_20.pdf](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf).

Johnson, A. et al. (2012). *Inherent Requirements Resource Package. Inherent Requirements of Nursing Education (IRONE)*. School of Nursing and Midwifery and Student Equity and Disability Services, University of Western Sydney.

Johnston, K. N. et al. (2016). Reconsidering inherent requirements: A contribution to the debate from the clinical placement experience of a physiotherapy student with vision impairment. *BMC Medical Education*, 16, 74. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0598-0>.

López-Gavira, R. et al. (2019). Challenges to inclusive education at the university: The perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>.

Márquez, C. et al. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 39-59. <https://doi.org/10.15366/rei-ce2021.19.3.003>.

Márquez, C. y Melero, N. (2020). Advancing towards inclusion: Recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>.

Morgado, B. et al. (2016). Inclusive education in higher education? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 639-642. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12323>.

Moriña, A. et al. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29(1), 44-57. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.769862>.

Moriña, A. et al. (2019). Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 47(1), 6-23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>.

Moriña, A. y 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>.

Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-003).



- Ralph, N. *et al.* (2019). Entry requirements in nursing: Results from a national survey of nurse academics on entry requirements in Australian bachelor of nursing programs. *Collegian*, 26(1), 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2018.06.005>.
- Sánchez, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista de Fomento Social*, (299), 60-89. <https://doi.org/10.32418/rfs.2021.299.4581>.
- Sandoval, M. *et al.* (2020). University students with disabilities in Spain: Faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>.
- Sharplin, E. *et al.* (2016). Making the grade: Describing requirements for the initial teacher education practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 224-241. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1105933>.
- Tricco, A. C. *et al.* (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.
- United Kingdom. Disability Discrimination Act 1995. *Act of Parliament*, 8 November 1995.
- United Kingdom. Equality Act 2010, *Act of Parliament*, on 8 April 2010.
- United Kingdom. Explanatory memorandum to special educational needs and disability (Northern Ireland) Order 2005, *Northern Ireland Orders in Council*, 6 April 2005. <https://www.legislation.gov.uk/nisi/2005/1117/memorandum/contents>.
- University of Ulster (2013). *Developing competence standards. Staff guidance booklet*. [https://www.ulster.ac.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/119815/Revised-SEND-Staff-Guidance-Booklet-2021.pdf](https://www.ulster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0007/119815/Revised-SEND-Staff-Guidance-Booklet-2021.pdf).
- University of Western Sydney (2011a). *Inherent requirements*. [https://www.westernsydney.edu.au/ir/inherent\\_requirements](https://www.westernsydney.edu.au/ir/inherent_requirements).
- University of Western Sydney (2011b). *Inherent requirements for Physiotherapy*. [https://www.westernsydney.edu.au/ir/inherent\\_requirements/inherent\\_requirements\\_for\\_physiotherapy\\_courses](https://www.westernsydney.edu.au/ir/inherent_requirements/inherent_requirements_for_physiotherapy_courses).
- Walker, S. *et al.* (2013). Risk, fitness to practice, and disabled health care students. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 3(S1), 50-63. <https://doi.org/10.1002/jpoc.21097>.
- Watts, O. *et al.* (2000). *Guidelines and procedures to assist universities to examine the inherent requirements of their courses*. <https://www.adcet.edu.au/resource/5200/file/1>.