

PERCEPCIÓN DE LOS RECURSOS QUE FAVORECEN LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

*Perception of resources that promote the integration of disadvantaged students
in higher education according to of Burgos University lecturers*

M. Cruz BILBAO LEÓN
Universidad de Burgos

Resumen

La investigación sobre integración educativa en educación superior es reciente en nuestro país, los primeros estudios datan de 1990. Por ello es necesario abordar la problemática de los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas y conocer las condiciones y recursos que pueden ayudar a mejorar su inclusión académica.

Este artículo refleja un apartado de un estudio dirigido a docentes y estudiantes de la universidad de Burgos sobre la integración de estudiantes con discapacidad en el nivel universitario.

El objetivo del estudio es conocer la opinión de los docentes de la UBU sobre los recursos institucionales que fomentan la igualdad de oportunidades. Se ha realizado a través de un cuestionario tipo Likert en el que los profesores han valorado de 1 a 6 la importancia de cada uno de los recursos propuestos. Los resultados destacan como principales recursos las infraestructuras accesibles, los centros de recursos, el profesorado de apoyo especializado y la unidad central de apoyo y asesoramiento.

Palabras clave: Recursos de integración, discapacidad, universidad.

Abstract

Researches on educational integration in higher education are quite recent in our country, early studies date back to 1990. Therefore it is necessary to tackle the problematic issues of students with disability in Spanish universities and to know the conditions and resources that can help to improve their academic inclusion.

This report shows a section of a study aimed at teaching staff and students of Burgos University on the integration of disabled students in higher education level. The aim of this study is to know Burgos University lecturers' opinion about the institutional resources that encourage equal opportunities. It has been carried out through a Likert-type questionnaire in which the importance of the resources suggested has been valued from 1 to 6 by the lecturers. The results highlight as the main resources: the accessible infrastructures, the centers of resources, specialized supporting teaching staff and the head unit devoted to support and advice issues

Keywords: Resources of integration, disability, university.

1. INTRODUCCIÓN

La integración de estudiantes con discapacidad en la universidad es una realidad reciente en nuestro país, debemos considerar que el proceso de implantación de la integración ha sido gradual desde los primeros niveles de educación obligatoria hasta los estudios superiores. Esto explica que la mayoría de las investigaciones, que pueden servirnos como referencia, se enmarquen en los niveles educativos anteriores a la universidad.

En nuestro país, podemos empezar a hablar de integración de estudiantes con discapacidad en los estudios universitarios partir de los años noventa del pasado siglo. Unido a este hecho han ido creándose plataformas de apoyo dirigidas a velar por el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades en este nivel. No podemos olvidar que, hasta ese momento, los pocos estudiantes con discapacidad que accedían a la educación superior eran casos excepcionales con un gran apoyo familiar y extraescolar.

Sin embargo, cada vez es mayor el número de alumnos con discapacidad que acceden a la formación universitaria, fruto, en parte, del éxito de los programas de integración en los niveles educativos anteriores. Hasta tal punto, que algunos autores hablan de población emergente para reseñar el aumento porcentual de personas con discapacidad que se matriculan cada año en nuestras universidades. Además, señalan que los tipos de discapacidad que más frecuentemente engrosan las listas universitarias son las limitaciones sensoriales (visual y auditiva) y físicas (Alcantud, 1997 y Rivas, 1997).

Esta situación requiere, cuando menos, que la investigación centre sus esfuerzos en analizar cómo se desarrolla la integración en el nivel superior del sistema educativo para poder, posteriormente, contrastar intervenciones y valorar la incidencia de distintos factores en la inclusión de estudiantes con discapacidad. No en vano, Hurs (1998) apunta que: «*La investigación sobre la presencia de personas con discapacidad en la enseñanza superior británica constituye un espacio social importante pero olvidado*» (p. 139).

Para responder a esta carencia, en la Universidad de Burgos hemos desarrollado un amplio trabajo de investigación dirigido a favorecer la comprensión de la integración de los estudiantes con discapacidad en la educación superior a partir de las opiniones y demandas de los agentes de la comunidad educativa más directamente implicados en el proceso de integración educativa: docentes, estudiantes y estudiantes universitarios con discapacidad.

Los aspectos investigados se han distribuido en cuatro bloques de contenidos: factores que favorecen la integración educativa, actitud de aceptación de la comunidad universitaria hacia los estudiantes con discapacidad, formación de docentes y estudiantes universitarios sobre personas con discapacidad y recursos que favorecen la igualdad de oportunidades en el ámbito universitario. En este artículo nos centramos en esta última variable, es decir en los recursos que los docentes universitarios consideran importantes para conseguir que los estudiantes con discapacidad puedan seguir sus estudios en igualdad de condiciones con respecto a sus compañeros que no presentan discapacidad.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A pesar de que la integración educativa cuenta con una breve historia, podemos situarla a mediados del pasado siglo. En este tiempo, la integración ha ido evolucionando

hacia niveles de mayor normalización y avanzando en la igualdad de oportunidades. Resumimos aquí el camino recorrido desde sus inicios y el futuro hacia donde se dirige:

Desde la consideración de que los estudiantes con discapacidad, que estaban recibiendo educación en aulas de educación especial o centros específicos, fueran integrados en las aulas ordinarias. Hacia la concepción de que todos los alumnos, por derecho, forman parte de un único sistema escolar.

Desde la necesidad de adaptar el currículo ordinario para los alumnos con necesidades educativas especiales; hacia la existencia de programas lo suficientemente flexibles para que todos los estudiantes puedan participar.

Desde tener como objetivo la respuesta a las necesidades de algunos alumnos con discapacidad; hacia plantearse como objetivo la atención a la diversidad de todos los alumnos.

Es decir, desde dotar a la educación ordinaria de un conjunto de recursos especiales para dar respuesta educativa a algunos alumnos que presentan necesidades especiales; hacia defender la capacidad del sistema educativo para ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos respetando el Principio de Igualdad de Oportunidades. Por tanto se va pasando del concepto de integración educativa al concepto mucho más normalizador de educación inclusiva. En la Declaración de Salamanca (1994) es el primer documento donde aparece este término marcando la diferencia con la integración y remarcando la necesidad de una educación de calidad para todos, basada en la adquisición de conocimientos y no la mera integración social.

Si nos preguntamos cuáles son los factores que favorecen la inclusión en la educación superior, las investigaciones nos aportan algunas referencias que podemos resumir en:

1. El aprovechamiento óptimo de los recursos naturales que forman parte del entramado universitario; hablamos de recursos personales, materiales, contextuales y organizativos (Priante, 2002).
2. Las actitudes de aceptación y respeto hacia las diferencias han sido ampliamente investigadas y parece existir un acuerdo entre teóricos e investigadores de que este factor juega un papel primordial en el éxito de la inclusión.
3. La participación de los propios estudiantes con discapacidad en las decisiones que afectan a sus vidas, lo que Wehmeyer (1992) ha venido a denominar autodeterminación. Este concepto cobra aquí especial importancia si consideramos que las personas con discapacidad han sido, hasta hace poco tiempo, objetos pasivos de las decisiones sobre sus necesidades recayendo el protagonismo sobre profesionales expertos, familias o asociaciones.
4. Finalmente la necesidad de considerar la atención a la diversidad como estándar de calidad educativa (Vieira, Junquera y Vidal en 2004).

Este artículo se centra en la necesidad de conocer los recursos naturales que fomentan la igualdad de oportunidades. Son numerosas las investigaciones que han abordado cada uno de estos factores en los niveles educativos anteriores a la universidad. Un estudio interesante es el realizado por Kochhar, West y Taymans (2000), sobre las barreras que encuentra la integración educativa en la actualidad. Sus conclusiones indican que las mayores barreras son las organizacionales, las actitudinales y las de falta de conocimiento y recursos institucionales. Poon-McBryer (2004), analizó las barreras de inte-

gración dentro del sistema paralelo de educación general y especial en Hong Kong. Destaca como conclusión general la necesidad de políticas claras que defiendan el principio de integración y la igualdad de oportunidades. Además, defienden que la alta cualificación de los docentes es uno de los principales factores del éxito de la integración educativa. Finalmente, entre los factores que inciden negativamente apuntan el elitismo, la falta de aceptación de la cultura de la escuela, las actitudes negativas, la falta de preparación de los docentes y el mal uso de los recursos materiales. En España, contamos con un macroestudio centrado en la evaluación de la puesta en práctica de los programas de integración en los niveles de educación infantil y primaria. Dicho estudio empírico fue patrocinado por el Ministerio de Educación y Ciencia y dirigido por Aguilera (1990); siendo el Centro de Investigaciones y Documentación Educativa (CIDE) el organismo encargado de publicar los resultados. Entre sus conclusiones cabe destacar que las variables que mayor incidencia tienen en el éxito del programa de integración son: proyectos educativo y curricular que incluya la respuesta a las necesidades educativas especiales, acuerdo y participación de toda la comunidad educativa, formación del profesorado, experiencia del equipo docente, actitudes positivas de los agentes implicados y recursos educativos adecuados y suficientes. También, Illán (1995) analizó, desde el paradigma investigación-acción, cómo se desarrolla en la práctica real el proceso de integración educativa. Entre sus resultados sobresalen la importancia de la formación de los docentes y la dotación de recursos personales, como variables a considerar en la aceptación de los estudiantes con discapacidad y en la forma de responder, desde una perspectiva normalizadora, a las necesidades educativas que puedan presentar.

Sin embargo, en el nivel universitario contamos con pocos estudios que nos indiquen los recursos que los universitarios demandan para fomentar la integración y la mayoría de ellos están referidos a actitudes. Cabe destacar el estudio de Schlosser y Millar (1991), con el personal docente de la Universidad en Alberta (Canadá), para elaborar un informe sobre la situación de la integración de estudiantes con discapacidad. Las conclusiones más relevantes dejan clara la influencia de la formación y entrenamiento por parte de los profesionales del entorno educativo, y la demanda de los docentes por la elaboración de un protocolo de actuación para intervenir con los estudiantes con discapacidad. En el estudio de Beh-Payoooh (1992), se analizaron las actitudes de los profesores de escuelas universitarias del Reino Unido hacia la integración de alumnos con discapacidad en sus cursos. Encontraron que los docentes que habían recibido una formación para la enseñanza a universitarios con dificultades de aprendizaje manifestaban mejores actitudes y reacciones emocionales más ajustadas que aquellos que no tenían esta formación. En la Universidad del estado de Ohio (Columbia), Cardon y Scout (2000) entrenaron a profesores para trabajar metodologías normalizadoras y los resultados muestran el éxito de la técnica y la importancia del entrenamiento previo con el profesorado. En nuestro país, en los últimos años, el tema de la integración educativa en la educación superior también ha suscitado el interés de los investigadores y ha sido objeto de varias tesis doctorales que en su mayoría obedecen a estudios descriptivos de realidades concretas, como cabe esperar en un tema relativamente nuevo. El trabajo de Ávila (1998), *Análisis de la problemática de los alumnos con deficiencias visuales en los estudios universitarios: el caso de la Universitat de Valencia (Estudi General)*, supone un acercamiento a la realidad que viven los estudiantes con discapacidad visual en el entor-

no universitario considerando la percepción de los propios estudiantes con discapacidad, las actitudes del resto de la comunidad universitaria, la preparación del profesorado para enfrentarse a la elaboración de adaptaciones curriculares y el papel que juegan las ayudas técnicas. Entre los resultados destaca un desconocimiento generalizado del profesorado sobre el alcance de los distintos tipos de adaptaciones (acceso, no significativas y significativas), y la principal demanda es la existencia de una normativa que regule la forma de realizar los distintos tipos de adaptaciones y recursos personales y materiales. Otro estudio de interés lo constituye el trabajo realizado por Díaz (2004), *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de la Palmas de Gran Canaria*. En esta investigación se aborda la percepción de la comunidad educativa hacia la integración de estudiantes con discapacidad. Es un estudio descriptivo que pretende proponer acciones en función de las opiniones y demandas de un contexto determinado como es la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las conclusiones generales han encontrado diferencias significativas en relación al sexo, observando que las mujeres presentan actitudes y sensibilidad hacia la integración por encima de los hombres. Respecto al contacto, el colectivo que ha tenido experiencia académica con estudiantes con discapacidad se siente más capaz y reclama menos ayudas personales que los que no tienen ninguna experiencia. Todo el profesorado reclama la necesidad de ser informado con antelación de la existencia en sus clases de estudiantes con necesidades educativas especiales y la importancia de un servicio que coordine todas estas actuaciones.

3. OBJETIVO E HIPÓTESIS

El objetivo general es conocer la percepción de los docentes de la Universidad de Burgos sobre los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. Es decir, tratamos de delimitar los recursos institucionales más valorados por los docentes para fomentar el principio de igualdad de oportunidades en los estudios superiores. Además buscamos la existencia de diferencias significativas en función de ciertas variables sociodemográficas como especificamos en la formulación de hipótesis.

- H_1 : existirán diferencias significativas entre profesores y profesoras.
- H_2 : se notarán diferencias significativas en función de la edad de los docentes.
- H_3 : se hallarán diferencias significativas relacionadas con la experiencia docente del profesor o profesora.
- H_4 : se encontrarán diferencias significativas entre los docentes en función del centro universitario al que pertenecen.
- H_5 : se observarán diferencias significativas entre los docentes que han tenido contacto con estudiantes con discapacidad y aquellos que no lo han tenido.

4. MÉTODO

4.1. Diseño de la investigación

El diseño empleado es de carácter descriptivo–interpretativo y de corte transversal, que nos parece el más adecuado para la consecución de los objetivos planteados en la presente investigación.

4.2. Muestra

La población de docentes de la Universidad de Burgos estaba configurada por 689 sujetos, de los cuales 224 eran profesoras y 465 profesores. La muestra se eligió siguiendo las prescripciones del muestreo aleatorio estratificado, con un nivel de confianza del 95.5% y un margen de error de $\pm 4\%$. La estratificación de la muestra se ha realizado a doble nivel, considerando por un lado el sexo (hombre/mujer) y por otro la pertenencia a los diferentes centros y departamentos universitarios. Con estas consideraciones la muestra ha estado configurada por 305 sujetos, de los cuales 107 son mujeres y 198 varones, es decir el 62.3% representa a los profesores y el 37.7% a las profesoras como se refleja en la tabla 1. Respecto al segundo nivel de representatividad, vemos en la tabla 2 la participación de docentes de los distintos centros de nuestra universidad.

TABLA 1. Distribución de la muestra de docentes según el sexo

| | <i>SEXO</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje válido</i> |
|---------|-------------|-------------------|--------------------------|
| Válidos | Hombre | 190 | 62,3 |
| | Mujer | 115 | 37,7 |
| | Total | 305 | 100,0 |

TABLA 2. Distribución de la muestra de docentes por Centros

| | <i>CENTROS DE LA UBU</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje válido</i> |
|---------|----------------------------------|-------------------|--------------------------|
| Válidos | Escuela Politécnica Superior | 157 | 51,5 |
| | F. de Ciencias | 35 | 11,5 |
| | F. de Económicas y Empresariales | 26 | 8,5 |
| | F. de Derecho | 35 | 11,5 |
| | F. de Humanidades y Educación | 52 | 17,0 |
| | Total | 305 | 100,0 |

4.3. Instrumento de recogida de información

La información ha sido recogida en un cuestionario elaborado específicamente para esta investigación validado a través de jueces expertos incluyendo finalmente los ítems cuyo grado de acuerdo interjueces superaba el 75%. Así, formulamos, en primer lugar, las variables sociodemográficas sexo, edad, experiencia docente, centro de trabajo y experiencia con personas con discapacidad. En segundo lugar los 12 ítems de la variable dirigida a valorar los recursos institucionales para propiciar la igualdad de oportunidades y cada uno de ellos con seis alternativas con valores de 1 a 6 en función del grado de importancia concedido por los docentes. Los recursos analizados son: compañeros voluntarios en el aula, centros de recursos específicos, profesorado de apoyo especialis-

ta, unidad central de apoyo y asesoramiento, infraestructuras accesibles, otros profesionales especializados (I.L.S...), plataformas de voluntariado universitario, guías docentes informativas, servicios de atención psicológica, becas específicas, estatutos universitarios, otros. El cuestionario completo se adjunta como ANEXO.

Todos los datos han sido procesados a través de sistema informático mediante el paquete estadístico *SPSS 15.0 para Windows PC*. Los principales análisis utilizados han sido análisis de frecuencias (porcentajes de respuestas), descriptivos (media y desviación típica) y pruebas no paramétricas para el análisis diferencial (Prueba U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Walis).

5. RESULTADOS

Para analizar los resultados realizamos en primer lugar un análisis descriptivo de la muestra general para dedicar un segundo apartado a la comprobación de las hipótesis a través de un análisis diferencial.

5.1. Análisis descriptivo

El análisis descriptivo queda reflejado en la tabla 3 con los porcentajes de respuestas y descriptivos (media y desviación típica) de cada uno de los ítems dedicados a la valoración de los recursos institucionales por parte de los docentes.

TABLA 3. Porcentaje de respuestas, medias y desviaciones típicas en la variable recurso que favorecen la igualdad de oportunidades en el entorno universitario

| RECURSOS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Media | σ |
|--|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Compañeros y compañeras que ayudan en clase | 1,1% | 6,6% | 21,4% | 29,6% | 20,9% | 20,4% | 4,24 | 1,243 |
| Centros de recursos con medios específicos | 1,9% | 4,3% | 9,6% | 28,8% | 34,6% | 20,8% | 4,52 | 1,162 |
| Profesorado de apoyo especializado | 1,1% | 6,6% | 13,1% | 25,5% | 31,8% | 21,9% | 4,46 | 1,216 |
| Servicios universitarios de apoyo | 0,5% | 8,6% | 17,2% | 26,2% | 29,4% | 18,1% | 4,29 | 1,225 |
| Infraestructuras accesibles en los centros | 1,9% | 1,3% | 4,4% | 11,6% | 25,9% | 54,9% | 5,23 | 1,105 |
| Otros especialistas en el aula (I.L.S.) | 6,4% | 12,1% | 18,5% | 24,7% | 24,6% | 13,7% | 3,90 | 1,427 |
| Plataformas de voluntariado especializadas | 3,6% | 19,1% | 27,4% | 28,3% | 15,8% | 5,8% | 3,51 | 1,232 |
| Publicación de guías específicas | 2,4% | 14,5% | 27,5% | 27,4% | 20,4% | 7,9% | 3,72 | 1,231 |
| Servicios universitarios de atención psicológica | 3,1% | 7,9% | 23,7% | 33,9% | 23,9% | 7,4% | 3,90 | 1,168 |
| Becas o ayudas económicas especiales | 6,8% | 7,1% | 21,7% | 22,8% | 24,1% | 17,4% | 4,03 | 1,435 |
| Criterios claros en los estatutos universitarios | 6,7% | 15,0% | 23,2% | 23,0% | 12,6% | 19,5% | 3,79 | 1,518 |

El análisis de medias, todas superiores a 3.5, ratifica la importancia que, en general, los docentes conceden a los recursos institucionales en el éxito de la integración educativa. A continuación ordenamos los recursos en función de los resultados obtenidos en la muestra de docentes.

El primer lugar lo abandera la existencia de infraestructuras accesibles en los centros universitarios, con una media de 5.23 y al que el 54.9% de los docentes otorga la máxima puntuación. Es más, si sumamos el porcentaje de respuestas de las tres puntuaciones más altas, observamos que reúne al 92.4% de la muestra. En tanto que únicamente el 1.9% de la muestra le concede la puntuación mínima.

El segundo puesto lo ocupa la creación de centros de recursos con medios específicos, con una media del 4.52 y al que el 20.8% le concede la puntuación máxima. En el caso de sumar el porcentaje de docentes que apoya las tres puntuaciones más altas, tenemos al 84.2% de la muestra. Mientras que la mínima puntuación alcanza tan solo el 1.9% de la muestra, como en el ítem anterior.

En tercer lugar se emplaza la dotación de profesorado de apoyo especializado, con una media de 4.46 y al que el 21.9% de los docentes adjudican la máxima puntuación. Cuando sumamos el porcentaje de respuestas de las tres puntuación más altas, obtenemos el 79.2% de la muestra. En la puntuación mínima, únicamente tenemos al 1.1% de los participantes.

El cuarto lugar lo ocupa la unidad central de apoyo y asesoramiento a estudiantes con discapacidad dentro del organigrama universitario, con una media de 4.29 y al que el 18.1% del profesorado participante ofrece la puntuación más alta. Este porcentaje se eleva hasta el 73.7% si englobamos los porcentajes de respuestas de las tres puntuaciones superiores. En el polo de mínima puntuación, se encuentra tan solo el 0.5% de la muestra.

En quinto puesto colocan la colaboración de compañeros y compañeras de clase, con una media de 4.24 y al que el 20.4% de los docentes asignan la máxima puntuación. Si sumamos el porcentaje de docentes que le dan tres o más puntos, el porcentaje asciende hasta el 70.9% de la muestra participante. En el otro extremo, sólo el 1.1% le otorga la puntuación más baja.

En sexto lugar sitúan la dotación de becas o ayudas económicas especiales para estudiantes con discapacidad, que obtiene una media de 4.03 y al que el 17.4% de la muestra atribuye la puntuación máxima, y el 64.3% le concede una de las tres puntuaciones más altas. Mientras que el 6.8% de los participantes se decanta por la puntuación menor.

El séptimo espacio queda adjudicado a la colaboración en clase de otros profesionales, como intérpretes de lengua de signos, etc., con una media de 3.90 y al que el 13.7% valora con el máximo. Si sumamos el porcentaje de docentes que concede una de las tres puntuaciones más altas congregamos al 63% de la muestra. En la mínima puntuación lo ubican el 6.4% de los participantes.

En el lugar octavo se encuentra la creación de servicios universitarios de atención psicológica, que presenta una puntuación media de 3.9, aunque sólo el 7.4% de los docentes le confieren el valor más alto. Sin embargo, si sumamos el porcentaje que le sitúa entre las tres puntuaciones más elevadas el porcentaje asciende hasta el 65.2%. En la puntuación mínima, le sitúa el 3.1% de los encuestados.

A continuación, se localiza la definición de criterios claros en los estatutos y normativas universitarias, con una media de 3.79 y al que el 19.5% de los participantes adjudica

el máximo de puntos. Si aglutinamos el porcentaje de las tres puntuaciones más altas obtenemos el 55.1% de la muestra. La menor puntuación se la da el 6.7% de los participantes.

La décima posición queda destinada a la publicación de guías con información específica respecto al tratamiento de los estudiantes con discapacidad, con una media de 3.72 y al que únicamente el 7.9% le concede la puntuación máxima. Si bien, cuando sumamos las tres puntuaciones más elevadas congregamos al 55.7% de los participantes. En el extremo opuesto, tenemos que el 2.4% de la muestra le otorga la puntuación más baja.

Queda en último lugar las plataformas de voluntariado con funciones específicas, con una media de 3.51 y al que sólo un 5.8% de los participantes califica con la máxima puntuación; alcanzando el 44.1% cuando sumamos los porcentajes de respuestas de las tres puntuaciones más altas. Mientras que el 3.6% le concede la mínima puntuación.

5.2. Análisis diferencial

Diferencias por sexo (H_1)

Las diferencias según el género se reflejan en la tabla 4, donde observamos que existen diferencias significativas en dos recursos. Las profesoras consideran más importante que los profesores la existencia de infraestructuras accesibles ($p=0.000$). Los profesores creen que es más importante la concesión de becas o ayudas económicas específicas a los estudiantes con discapacidad ($p=0.021$).

TABLA 4. Prueba U de Mann-Whitney: sexo-recursos institucionales. Estadísticos de contraste (a)

| | <i>Compañeros que ayuden en clase</i> | <i>Centros de recursos específicos</i> | <i>Profesorado de apoyo especialista</i> | <i>Unidad central de coordinación</i> | <i>Infraestructuras accesibles en centros</i> | <i>Otros especialistas en el aula</i> |
|---------------------------|---------------------------------------|--|--|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 9766,500 | 8969,500 | 9813,500 | 10087,500 | 7759,000 | 8936,500 |
| W de Wilcoxon | 28294,500 | 27497,500 | 28149,500 | 15758,500 | 25904,000 | 25956,500 |
| Z | -,591 | -1,761 | -,313 | -,051 | -3,614 | -,950 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,555 | ,078 | ,754 | ,959 | ,000 | ,342 |

| | <i>Plataformas de voluntariado con funciones concretas</i> | <i>Publicación de guías docentes específicas</i> | <i>Servicios universitarios de atención psicológica</i> | <i>Becas especiales para personas con discapacidad</i> | <i>Criterios claros en los estatutos universitarios</i> |
|---------------------------|--|--|---|--|---|
| U de Mann-Whitney | 9220,500 | 9665,500 | 9254,500 | 8094,000 | 8036,000 |
| W de Wilcoxon | 26798,500 | 27620,500 | 27782,500 | 13245,000 | 12131,000 |
| Z | -,753 | -,241 | -1,073 | -2,311 | -,032 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,451 | ,810 | ,283 | ,021 | ,974 |

a Variable de agrupación: Sexo

Diferencias según la edad de los docentes (H_2)

Únicamente se observan diferencias significativas en la asignación de becas específicas para estudiantes con discapacidad ($p=0.004$) y según los rangos promedio los docentes que más defienden este recurso son los menores de 30 años, mientras que los que menos importancia le dan son los docentes de edades comprendidas entre 41 y 50 años (tabla 5).

TABLA 5. Prueba H de Kruskal-Wallis: edad-recursos institucionales. Estadísticos de contraste (a,b)

| | <i>Compañeros que ayuden a los E. con discapacidad</i> | <i>Centros de recursos con medios específicos</i> | <i>Profesorado de apoyo especialista</i> | <i>Unidad coordinación asesoramiento</i> | <i>Infraestructuras accesibles en los centros</i> | <i>Otros especialistas en el aula</i> |
|---------------|--|---|--|--|---|---------------------------------------|
| Chi-cuadrado | 2,318 | ,830 | 1,123 | 2,712 | 1,728 | ,961 |
| gl | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Sig. asintót. | ,509 | ,842 | ,771 | ,438 | ,631 | ,811 |

| | <i>Plataformas de voluntariado con funciones concretas</i> | <i>Publicación de guías docentes sobre E. con discapacidad</i> | <i>Servicios universitarios de atención psicológica</i> | <i>Becas especiales para personas con discapacidad</i> | <i>Criterios claros en los estatutos de la universidad</i> |
|---------------|--|--|---|--|--|
| Chi-cuadrado | 2,804 | 3,465 | 3,654 | 13,317 | 5,044 |
| gl | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Sig. asintót. | ,423 | ,325 | ,301 | ,004 | ,169 |

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Edad

Diferencias según la experiencia docente (H_3)

En este apartado encontramos diferencias significativa en el recurso institucional definido como becas o ayudas económicas específicas para estudiantes con discapacidad ($p=0.043$). Acudiendo a los rangos promedio, observamos que los docentes con una experiencia entre 5 y 10 años son los que más valoran este recurso, y los que tienen de 11 a 15 años de experiencia docente los que menor valor le otorgan (tabla 6).

Diferencias en función del centro de trabajo de los docentes (H_4)

En este apartado, encontramos diferencias significativa en el recurso institucional definido como becas específicas para estudiantes con discapacidad ($p=0.035$). En los rangos promedio observamos que las mayores puntuaciones corresponden a los docentes de la Escuela Politécnica Superior, y las menores a los de la Facultad de Humanidades y Educación y a los de la Facultad de Ciencia (tabla 7).

TABLA 6. Prueba H de Kruskal-Wallis: experiencia docente–recursos institucionales.
Estadísticos de contraste (a,b)

| | <i>Compañeros que ayuden a los E. D. en clase</i> | <i>Centros de recursos con medios específicos</i> | <i>Profesorado de apoyo especialista</i> | <i>Unidad central coordinación y asesoramiento</i> | <i>Infraestructuras accesibles en los centros universitarios</i> | <i>Otros especialistas en el aula</i> |
|---------------|---|---|--|--|--|---------------------------------------|
| Chi-cuadrado | 1,184 | 1,602 | 2,832 | 2,163 | 4,490 | 3,037 |
| gl | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Sig. asintót. | ,757 | ,659 | ,418 | ,539 | ,213 | ,386 |

| | <i>Plataformas de voluntariado con funciones concretas</i> | <i>Publicación de guías docentes sobre E. con discapacidad</i> | <i>Servicios universitarios de atención psicológica</i> | <i>Becas especiales para personas con discapacidad</i> | <i>Criterios claros en los estatutos de la universidad</i> |
|---------------|--|--|---|--|--|
| Chi-cuadrado | 3,552 | 1,572 | 1,051 | 8,125 | 4,721 |
| gl | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Sig. asintót. | ,314 | ,666 | ,789 | ,043 | ,193 |

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Experiencia Docente

TABLA 7. Prueba H de Kruskal-Wallis: centro–recursos institucionales.
Estadísticos de contraste (a,b)

| | <i>Compañeros que ayuden a los E. con discapacidad</i> | <i>Centros de recursos con medios específicos</i> | <i>Profesorado de apoyo especialista</i> | <i>Unidad central coordinación y asesoramiento</i> | <i>Infraestructuras accesibles en los centros universitarios</i> | <i>Otros especialistas en el aula</i> |
|---------------|--|---|--|--|--|---------------------------------------|
| Chi-cuadrado | 5,306 | ,824 | 4,791 | 6,446 | 2,282 | 3,761 |
| gl | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Sig. asintót. | ,257 | ,935 | ,309 | ,168 | ,684 | ,439 |

| | <i>Plataformas de voluntariado con funciones concretas</i> | <i>Publicación de guías docentes específicas</i> | <i>Servicios universitarios de atención psicológica</i> | <i>Becas especiales para personas con discapacidad</i> | <i>Criterios claros en los estatutos de la universidad</i> |
|---------------|--|--|---|--|--|
| Chi-cuadrado | 2,790 | 4,073 | 7,636 | 10,375 | 4,699 |
| gl | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Sig. asintót. | ,593 | ,396 | ,106 | ,035 | ,320 |

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Facultad o escuela

Diferencias en función del contacto con estudiantes con discapacidad (H₅)

La tabla 8 nos revela la existencia de diferencias significativas en cinco ítems relacionados con la importancia que los docentes conceden a los recursos institucionales que promueven la igualdad de oportunidades en la universidad, en función de la experiencia en integración educativa. Así, observamos diferencias significativas en la importancia de compañeros y compañeras que ayuden a los estudiantes con discapacidad en el aula y centro ($p=0.050$), unidad central de apoyo y asesoramiento ($p=0.005$), publicación de guías con información específica sobre la atención a personas con discapacidad ($p=0.019$), servicios universitarios de atención y orientación psicológica ($p=0.021$), y becas o ayudas económicas especiales para personas con discapacidad ($p=0.011$). Si acudimos a los rangos promedio, vemos que los docentes con mayor experiencia con estudiantes con discapacidad valoran en mayor medida todos los recursos excepto la dotación de becas o ayudas económicas específicas que, precisamente, son los que menos valor le dan.

TABLA 8. Prueba H de Kruskal-Wallis: experiencia con estudiantes con discapacidad—recursos institucionales. Estadísticos de contraste (a,b)

| | <i>Compañeros que ayuden en clase</i> | <i>Centros de recursos específicos</i> | <i>Profesorado de apoyo especialista</i> | <i>Unidad central de coordinación</i> | <i>Infraestructuras accesibles en los centros universitarios</i> | <i>Otros especialistas en el aula</i> |
|---------------|---------------------------------------|--|--|---------------------------------------|--|---------------------------------------|
| Chi-cuadrado | 7,630 | 6,554 | 3,673 | 12,702 | 2,589 | 1,203 |
| gl | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Sig. asintót. | ,050 | ,088 | ,299 | ,005 | ,459 | ,752 |

| | <i>Plataformas de voluntariado con funciones concretas</i> | <i>Publicación de guías docentes específicas</i> | <i>Servicios universitarios de atención psicológica</i> | <i>Becas especiales para personas con discapacidad</i> | <i>Criterios claros en los estatutos de la universidad</i> |
|---------------|--|--|---|--|--|
| Chi-cuadrado | 4,718 | 9,947 | 9,779 | 11,197 | 5,553 |
| gl | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Sig. asintót. | ,194 | ,019 | ,021 | ,011 | ,135 |

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Experiencia en Integración

6. DISCUSIÓN

En general, los docentes de la Universidad de Burgos dan mucha importancia a todos los recursos institucionales. Sobresalen: infraestructuras accesibles, centros de recursos, profesorado de apoyo especializado y unidad central de apoyo y asesoramiento. En el extremo opuesto, los menos importantes son las plataformas de voluntariado, publicación de guías y especificación clara en los estatutos universitarios.

Ahora bien, las mujeres valoran por encima de los hombres las infraestructuras accesibles. Por su lado, los hombres valoran por encima de las mujeres las becas específicas para estudiantes con discapacidad. Estos resultados apoyan la hipótesis alternativa H_1 , que establece diferencias significativas entre profesores y profesoras. Estas aportaciones se suman a las de Donalson (1980), Ávila (1998) y Díaz (2004) que encuentran diferencias significativas en función del género de los docentes.

Respecto a la edad, la única diferencia significativa que hemos encontrado se da en la existencia de becas específicas para estudiantes con discapacidad que es mejor valorado por los docentes más jóvenes en contraposición con los de mayor edad. Estos resultados apoyan la hipótesis alternativa H_2 , que vaticina diferencias significativas en función de la edad de los docentes. Estos datos refrendan las aportaciones de Casey (1978), Stephens y Braun (1980) y Díaz (2004).

En cuanto a la experiencia docente, los profesores que llevan dando clases entre 11 y 20 años consideran más importante las becas específicas para estudiantes con discapacidad. Este resultado avala parcialmente la hipótesis alternativa H_3 que supone diferencias significativas en función de la experiencia docente. Esos datos, defienden, en parte los ofrecidos por Chueca (1988).

Respecto al centro, los docentes de la Escuela Politécnica Superior, consideran importante las becas específicas para estudiantes con discapacidad y los de la F. de Humanidades y Educación son los que menos valor le dan. Este resultado nos permite corroborar la hipótesis alternativa H_4 que infiere diferencias significativas en función del centro educativo al que pertenecen los docentes. No hemos encontrado estudios que dirigieran sus objetivos al análisis de las diferencias por centros educativos. Si bien, Díaz (2004) ha utilizado las cuatro grandes ramas del conocimiento y ha encontrado también diferencias significativas entre ellas.

Con relación a la experiencia con estudiantes con discapacidad en el aula, es la variable sociodemográfica que mayores diferencias significativas arroja. De tal forma que los docentes que han tenido mucha experiencia con alumnos o alumnas con discapacidad en sus clases, valoran, por encima de los que no la han tenido, la colaboración de compañeros y compañeras de clase, unidad central de apoyo y asesoramiento, publicación de guías con información relevante sobre la atención a personas con discapacidad y servicios universitarios de atención y orientación psicológica. Por su parte, los docentes con menos experiencia en integración educativa se decantan por la dotación de becas o ayudas económicas especiales para personas con discapacidad. Estos resultados nos permiten ratificar la hipótesis alternativa H_5 que estima diferencias significativas entre los docentes que han tenido en sus clases estudiantes con discapacidad y aquellos que no han tenido esta experiencia. Estos resultados apuntan en la misma dirección que los explicitados por Díaz (2004) respecto a los docentes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

7. CONCLUSIONES

Para aglutinar las conclusiones podemos considerar que los docentes de la UBU se decantan por valorar, en primer lugar, los recursos relacionados con la accesibilidad y el diseño para todos en entornos y servicios. En segundo lugar abogan por los recursos

materiales a través de la creación de centros de recursos y finalmente conceden también importancia a los recursos personales definidos en figuras concretas de especialistas o en unidades de asesoramiento.

En lo que concierne a las diferencias significativas, observamos que se confirman parcialmente todas las hipótesis planteadas, si bien la variable que menos incidencia ha tenido es la edad de los docentes y las que mayores diferencias arroja es el haber tenido experiencia académica con estudiantes con discapacidad.

Pero cabe destacar que es la experiencia en clase con estudiantes con discapacidad la variable sociodemográfica que mayor incidencia tiene en las variables de estudio de esta investigación. De tal forma que los docentes que más experiencia tienen son los que valoran los recursos personales por encima de los materiales y los organizativos. Además, son los que menos valoran los aspectos que pueden suponer discriminación positiva como es el caso de la dotación de becas o ayudas económicas especiales para alumnos con discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, M. J. (1990). *Evolución del Programa de Integración Escolar de alumnos con dificultades*. Madrid: CIDE.
- Álcutud, F. (Ed.) (1997). *Universidad y diversidad*. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.
- Ávila, V. (1998). *Análisis de la problemática de los alumnos con deficiencias visuales en los estudios universitarios: El caso de la Universitat de València (Estudi General)*. Tesis doctoral (xerocopiada): Universitat de Valencia.
- Beh-Pajooh, A. (1992). The effect of social contact on collage teachers attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 231-236.
- Cardon, P.L. y Scout, M.L. (2000). Using problem solving to teach the disable. *Technology Teacher*, 59 (8), 12-22.
- Casey, K. (1978). The semantic differential technique in the examination of teacher attitudes to handicapped children. *Exceptional Child*, 25, 41-52.
- Chueca, F.A. (1988). *La normalización del deficiente: Actitudes del profesorado*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Díaz, G. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canarias: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46, 504-514.
- Foster, S., Long, G. y Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in post secondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 225-235.
- Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y sociedad* (ps139-158). Madrid: Ediciones Morata, S.L. y Fundación Paideia.
- Illán, N. (1995). *Tácticas y estrategias para la integración-dificultades de enseñanza-aprendizaje. En particular para los alumnos con síndrome de Down*. Madrid: CIDE.
- Kochhar, C.A., West, L.L. y Taymans, J.M. (2000). *Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- ONU (1988). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. (Versión castellana de *World programme of action concerning disabled persons*. Nueva York: ONU, 1983).

- ONU (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. ONU. (Resolución 48/96, del 20 de diciembre).
- P.A.M.P.D (1982). *Programa de acción mundial para personas con discapacidad*. www.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/convencion/programa_mundial.htm
- Poon-McBrayer, K. F. (2004). To Integrate or not to integrate: systemic dilemmas in hog Kong. *The Journal of Special Education*, 37 (4), 249-256.
- Priante, C. M. (2002). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. (Xerocopiada).
- Rivas, F. (1997): Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad. En F. Alcántud (Ed.). *Universidad y diversidad* (pp. 3-28). Valencia: Universitat de Valencia (Estudi General).
- Schlosser, G. y Millar, G. (1991). *Special education professional development and training in Alberta: a status report*. Informe presentado por el Alberta Department of Education Reponse Center. Edmonton.
- Stephens, T. M. y Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46(4), 292-294.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción ante las Necesidades Educativas Especiales*. Paris: UNESCO.
- Vieira, M.J., Junquera, S. y Vidal, J. (2004). Los Servicios a Estudiantes en la Universidad como Criterio de Calidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (2), 330-345.
- Wehmeyer, M. L. (1992). *Teaching self-determination to students with disabilities: basic skills for succesful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes.

M. Cruz Bilbao León: Investigadora en el ámbito de las personas con discapacidad, principalmente de temas relacionados con la Integración Educativa y Social. Su tesis Doctoral «La Integración de Personas con Discapacidad en la Educación Superior. Percepciones y Demandas de Docentes y estudiantes de la UBU». Ha publicado artículos sobre el apoyo a estudiantes con discapacidad, la mujer con discapacidad, dificultades de aprendizaje, etc. Facultad de Humanidades y Educación, C/ Villadiego s/n 09001 Burgos, Email: mcbilbao@ubu.es

ANEXO



**CUESTIONARIO DE OPINIONES Y DEMANDAS DEL
PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS SOBRE
LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

Cada vez es más habitual encontrar alumnos y alumnas con discapacidad auditiva, visual y motora realizando estudios superiores en las universidades españolas. Numerosas investigaciones apoyan que uno de los factores más importantes en el éxito del proceso de integración de estos estudiantes es la opinión y actitud de los profesionales del ámbito educativo. Por ello le pedimos que intente responder a este cuestionario de forma honesta con la absoluta seguridad de que sus respuestas serán totalmente anónimas y únicamente se utilizarán para los fines de esta investigación.

- El cuestionario consta de dos partes con diferentes preguntas, procure contestar a todas, incluso a aquellas que no se ajusten a sus circunstancias concretas.
- No existen respuestas buenas o malas, cada opción indica simplemente formas diferentes de pensar.
- En caso de duda entre varias opciones, señale la que más se acerque a su forma de pensar.
- Señale las respuestas **con una X, o un número, en el recuadro** correspondiente o **escriba** la respuesta en las líneas reservadas para ello.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

PRIMERA PARTE:

1. Facultad o escuela _____

2. Departamento _____

| 3. Edad (años) |
|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Menos de 30 |
| <input type="checkbox"/> De 30 a 40 |
| <input type="checkbox"/> De 41 a 50 |
| <input type="checkbox"/> Más de 50 |

| 4. Sexo |
|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Hombre |
| <input type="checkbox"/> Mujer |

| 5. Experiencia en docencia universitaria |
|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 5 años |
| <input type="checkbox"/> De 5 a 10 años |
| <input type="checkbox"/> De 11 a 20 años |
| <input type="checkbox"/> Más de 20 años |

6. ¿Tiene o ha tenido algún tipo de contacto con personas con discapacidad? Si No

7. En su vida profesional, ¿qué experiencia ha tenido con alumnos y alumnas con discapacidad?

Ninguna

Poca

Bastante

Mucha

SEGUNDA PARTE:

1. Ordene cada uno de los siguientes factores, según la importancia que usted les concede para favorecer la integración educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad. **Poniendo 1 en el más importante, 2 en el siguiente en importancia y así sucesivamente en todos hasta 7 en el menos importante para usted.**

| | |
|--|---|
| | Actitud positiva de aceptación y ayuda por parte de los profesionales del ámbito educativo |
| | Buena preparación de los estudiantes con discapacidad para cursar los estudios elegidos |
| | Experiencia de los docentes en la atención en clase a alumnos y alumnas con discapacidad |
| | Legislación clara en temas de atención a los estudiantes con discapacidad |
| | Apoyos y recursos (personales y materiales) suficientes |
| | Formación y preparación del profesorado para atender a estudiantes con discapacidad en sus clases |
| | Infraestructuras accesibles |

2. En caso de que dependiera de usted, ¿aceptaría en sus clases estudiantes con discapacidad en las condiciones de trabajo actuales?
- Sí Probablemente sí Probablemente no No
3. Si tuviera alumnos con discapacidad en sus clases, valore el grado de facilidad con que podrían seguir los contenidos de las mismas en función del tipo de discapacidad. **Valorar de 1 con ninguna facilidad a 6 con mucha facilidad**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| Estudiantes con discapacidad auditiva | | | | | | |
| Estudiantes con discapacidad visual | | | | | | |
| Estudiantes con discapacidad física | | | | | | |
| Estudiantes con discapacidad intelectual | | | | | | |
| Otros (especificar) | | | | | | |

4. ¿Cuál es su nivel de formación para responder en clase a las necesidades educativas que puedan presentar las personas con discapacidad?
- Ninguna Poca Bastante Mucha
5. En caso de tener alguna formación sobre discapacidad, ¿dónde la ha recibido?
- En la carrera En cursos específicos En jornadas, congresos, etc.
- En asociaciones Otros _____
6. ¿Qué conocimientos o habilidades necesitaría usted, como docente universitario, para colaborar en la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad? **Valorar de 1 poco necesario para mí como docente - hasta 6 totalmente necesario para mí como docente**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Manejo de ayudas técnicas en el aula (informáticas, audiovisuales,...) | | | | | | |
| Conocimiento de las necesidades educativas especiales | | | | | | |
| Conocimiento de las características de las personas con discapacidad | | | | | | |
| Elaboración de materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad | | | | | | |
| Adaptación de los programas (actividades, prácticas, exámenes...) | | | | | | |
| dominio de estrategias metodológicas adecuadas ante distintas discapacidades | | | | | | |
| Manejo de elementos auxiliares (silla de ruedas, bastón, audífonos...) | | | | | | |
| Conocimiento de las necesidades de accesibilidad (ascensores, baños, rampas...) | | | | | | |
| Otras (especificar) | | | | | | |

7. Indique las modalidades de formación que, según su criterio, pueden resultar más eficaces para el profesorado universitario (**Puede señalar más de una opción**).
- Jornadas monográficas sobre temas concretos

- Cursos específicos de corta duración (entre 10 y 30 horas)
- Seminarios de trabajo a lo largo del curso
- Ciclos de conferencias
- Talleres prácticos sobre casos reales
- Grupos de trabajo dirigidos por expertos
- Congresos sobre discapacidad
- Campañas de sensibilización y cambio de actitudes
- Otros _____

8. ¿Qué recursos estima imprescindibles para que los estudiantes con discapacidad pueden seguir sus estudios universitarios en Igualdad de Condiciones respecto a sus compañeros y compañeras?
Valorar desde 1 nada imprescindible – hasta 6 totalmente imprescindible.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Compañeros y compañeras que ayuden a los estudiantes con discapacidad en el aula y centro | | | | | | |
| Centros de recursos con medios específicos para ser utilizados por docentes y estudiantes | | | | | | |
| Profesorado de apoyo especialista en discapacidad para colaborar con estudiantes y docentes | | | | | | |
| Servicios universitarios o unidades especializadas de asesoramiento y apoyo | | | | | | |
| Infraestructuras accesibles en los centros universitarios | | | | | | |
| Otros especialistas que puedan estar en el aula (Intérpretes de Lengua de Signos...) | | | | | | |
| Plataformas de voluntariado con funciones concretas hacia las personas con discapacidad | | | | | | |
| Publicación de guías con información específica sobre la atención a personas con discapacidad | | | | | | |
| Servicios universitarios de atención y orientación psicológica | | | | | | |
| Becas o ayudas económicas especiales para personas con discapacidad | | | | | | |
| Criterios claros en los estatutos de la universidad y de los departamentos | | | | | | |
| Otros recursos (especificar) | | | | | | |

9. Haga aquí las sugerencias que crea oportunas (tanto positivas como negativas) de cada una de las partes que componen el cuestionario:

Primera parte _____

Segunda parte _____
