

Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela

M^a Dolores Fernández*, Quintín Álvarez* y M^a Laura Malvar**

*Universidad de Santiago de Compostela (España) y **Universidad de Vigo (España)

La Universidad de hoy se enfrenta al reto de la *Accesibilidad Universal*, que, más allá de la supresión de barreras arquitectónicas, se extiende a todo tipo de productos y servicios. Esto nos ha llevado a poner en marcha un estudio, de carácter exploratorio, dirigido a recabar información sobre las barreras que se encuentran los estudiantes con discapacidad; establecer claves para diseñar un servicio de apoyo que ayude a éstos y a sus docentes a generar materiales a formatos accesibles; y diseñar un protocolo de actuación específico para los servicios de apoyo. En la fase del estudio que se presenta en este artículo, participan tres profesores de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), seleccionados mediante muestreo incidental, a los que se les realizó una entrevista semi-estructurada y en profundidad. Los resultados obtenidos informan de la distancia existente entre los valores y principios declarados solemnemente, a nivel institucional, a favor de la inclusión y las carencias que en este ámbito muestra la realidad cotidiana en nuestra Universidad.

Palabras clave: Accesibilidad, Universidad, discapacidad, servicios de apoyo.

Accessibility and inclusion in the European Higher Education Area: the case of the University of Santiago de Compostela. Nowadays, universities are facing the challenge of “Universal Accessibility” which, beyond the removal of architectural barriers, extends to all types of products and services. This led us to launch an exploratory study intended to meet several objectives: obtaining information about the barriers faced by students with disabilities, establishing relevant points as to facilitate the design for a support service that helps students and their teachers to create materials with accessible formats, and designing a specific protocol for the support services. At this phase of the study, three lecturers from the University of Santiago de Compostela (USC) are involved. They were selected by an incidental sample of subjects and they underwent a semi-structured in depth interview. The results obtained in this phase of the study, presented in this paper, show the distance between the values and principles declared solemnly, at the institutional level, in favor of inclusion and the real shortcomings in this area, which shows the daily reality at our university.

Keywords: Accessibility, University, disability, support services.

La problemática de las personas con discapacidad está ahí y existe un porcentaje significativo de individuos y familias afectadas. Así, por ejemplo, de los 101515 gallegos que tienen algún tipo de discapacidad con edades

comprendidas entre los 16 y 64 años (Instituto Nacional de Estadística, 2009a), el 70.43% permanecen inactivos frente al 29.57% restante. La proporción de los datos de la población gallega no se diferencia sustancialmente con respecto al conjunto del Estado, exceptuando dentro de los inactivos los que tienen la denominación “otros inactivos” que son aquellos que perciben una pensión, contributiva o no, y entre los que se consideran incapacitados

Fecha de recepción: 11/03/2011 • Fecha de aceptación: 04/06/2012
Correspondencia: M^a Dolores Fernández Tilve
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Vida, C.P. 15782. Santiago de Compostela (España)
Correo-e: mdolores.fernandez.tilve@usc.es.

para trabajar (Instituto Nacional de Estadística, 2009b).

La evolución tecnológica y social en la última década nos lleva a una continua búsqueda de soluciones para evitar la segregación y la estigmatización de los grupos sociales más vulnerables. En la esfera universitaria, particularmente, la política de promoción de la accesibilidad tiene que ir más allá del paradigma de la supresión de barreras, asumido socialmente (Asís, 2005). En este sentido, se debe pasar a un paradigma más abierto e igualitario (*Diseño para Todos*), un paradigma acompañado de las condiciones que permitan el acceso universal a los productos formativos y servicios de carácter social y cultural. Esto es, se ha de favorecer la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, entendido como un proceso activo tal y como se promueve desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y en el cual tiene derecho a participar todo el alumnado en igualdad de condiciones, al margen de su situación personal.

Difundir con éxito una cultura de la accesibilidad en la Universidad, en la que se integren colectivos en situación de riesgo, como los estudiantes con discapacidad, es una cuestión que está presente, de una forma u otra, en la agenda de quienes diseñan y aplican políticas de accesibilidad (Alonso, 2003). Las universidades españolas están asumiendo compromisos y adoptando medidas y actuaciones para el acceso y permanencia en la Universidad. Desde hace una década, las universidades vienen realizando progresivamente cambios y ajustes para facilitar el acceso físico a las personas con discapacidad, ofreciendo una respuesta solidaria y respetuosa con sus derechos y garantizando la participación en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos en la vida económica, social y cultural del país, tal y como señala la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (Boletín Oficial del Estado del 3 de diciembre).

No obstante, en la actualidad siguen existiendo barreras arquitectónicas en espacios esenciales de la vida universitaria; y el asesoramiento y orientación a los estudiantes con

discapacidad continúa siendo su talón de Aquiles. Los resultados son positivos, pero insuficientes, dada la complejidad y magnitud de la tarea (Verdugo y Parrilla, 2009).

El principio de igualdad efectiva de derechos supone que las necesidades de todos los estudiantes universitarios son de igual importancia. Por lo tanto, en el contexto universitario se deben utilizar todos los recursos disponibles para garantizar el respeto a la diversidad humana y facilitar la normalización de la vida universitaria. En este sentido, el aprendizaje universitario tiene que tener una oportunidad de acceso al conocimiento (Méndez, 2009). La Universidad, como poder público, está obligada a garantizar el derecho a la educación de “todos”, mediante la realización de políticas transversales, en colaboración con las restantes administraciones públicas implicadas y con los agentes y organizaciones sociales (Trujillo y Cayo, 2006).

Mejorar la accesibilidad requiere asumir reivindicaciones por parte de los afectados y reconocer sus ventajas para todos, analizar adecuadamente los problemas, investigar y aportar soluciones y plantear acciones correctoras y preventivas de forma creativa (Alonso, 2002). Más que nunca es preciso reinventar estrategias de accesibilidad y revitalizar voluntades. ¿Todo esto será suficiente para cambiar las vidas de nuestros estudiantes con discapacidad? ¿Conseguirá, así, la Universidad ofrecer oportunidades de acceso a la sociedad del conocimiento a todos?

Si, en general, los estudiantes egresados presentan dificultades a la hora de enfrentarse al mundo laboral (Xunta de Galicia, 2009), en el caso del colectivo con discapacidad la empleabilidad resulta más compleja. Esto significa que las instituciones universitarias, a través de herramientas y estrategias académicas y de gestión, deben hacer hincapié en la inserción laboral de sus estudiantes y así propiciar su integración social, sean cuales sean sus necesidades y circunstancias personales (Villa, 2003). Si la universidad está dispuesta a asumir la misión de la educación superior, tal y como recoge la Declaración de la Unesco sobre la Educación Superior en el siglo XXI, seguro que el colectivo de la discapaci-

dad estará en mejores condiciones de acceder al mercado laboral mediante las dos modalidades principales de contratación señaladas por Laloma (2007): el empleo abierto y el empleo protegido en centros especiales de empleo.

El ajuste formación-empleo es, hoy por hoy, un problema presente en los diferentes estudios sobre inserción laboral (Sanjuán y Méndez, 2009), que afecta a toda la población, azotando especialmente al colectivo con discapacidad. Se trata de un problema que la Universidad tendrá que tratar de afrontar. Resulta inaceptable que los universitarios muestren una falta de iniciativa para emprender y, sobre todo, no tengan claro que la carrera universitaria está directamente vinculada al puesto de trabajo a desempeñar más tarde (Vidal, 2003). Ahora bien, también hay que señalar que no siempre los titulados universitarios, por ejemplo en el caso de los colectivos más vulnerables, son los que alcanzan contratos de trabajo más estables, como lamentablemente reflejan los datos de algunos estudios realizados (Servicio Público de Empleo Estatal, 2009).

Partiendo de este marco de reflexiones y conectando con las necesidades estratégicas de las universidades para el proceso de convergencia al EEES y con las acciones europeas *eAccesibility* e *eInclusión* que se promueven para todos los estados de la Unión Europea, se decidió poner en marcha un estudio, pionero en la Universidad de Santiago de Compostela (USC), en el que participan universidades del conjunto de la geografía española (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Cádiz, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Almería, Universidad de Alcalá de Henares,...) y con el que se espera posibilitar la eliminación de barreras para el aprendizaje y la creación de contornos accesibles a todo el estudiantado universitario, independientemente de sus necesidades.

Este estudio tiene como objetivo general obtener información que permita a las universidades diseñar servicios de apoyo dirigidos a estudiantes con discapacidad y a sus docentes generar o adaptar materiales didácticos a formatos accesibles, a través de la utilización de las Tecnologías de la Información y Comu-

nicación (TIC). Específicamente, está dirigido a recabar información sobre las barreras que encuentran los estudiantes con discapacidad para la plena participación en la vida universitaria en sus diferentes vertientes (académica, administrativa y social); establecer claves importantes para diseñar un servicio de apoyo para éstos y sus docentes, con diversas funciones (asesorar técnica y didácticamente al profesorado en la elaboración de materiales accesibles, proporcionar soporte metodológico para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a los materiales y contenidos de aprendizaje de forma similar al resto de sus compañeros, evitando posibles exclusiones, etc.); diseñar un protocolo de actuación para los servicios de apoyo, desde una perspectiva globalizadora que tenga en cuenta los roles de los diferentes implicados.

Los resultados que se presentan en este artículo forman parte de un trabajo de investigación más amplio y se refieren a la fase de investigación cualitativa.

Método

Participantes

En esta fase cualitativa se contó con la colaboración de tres informantes, que aceptaron colaborar generosamente en la investigación. La muestra, aunque pequeña, es rica por el gran valor que para el estudio contiene la información arrojada, dada la trayectoria profesional y experiencia universitaria de los informantes clave en la atención a estudiantes con discapacidad. Los evaluados fueron tres profesores de la USC: dos mujeres y un hombre, con edades comprendidas entre los 40 y los 62 años de edad. Sus categorías docentes son diversas: un titular de universidad, una profesora asociada y otra contratada. La experiencia docente de los participantes del estudio oscila entre los 6 y los 37 años.

Instrumentos de evaluación

Para esta fase cualitativa, el instrumento de evaluación utilizado fue la entrevista. Seleccionamos la modalidad de entrevista semi-estructurada y en profundidad, porque nos interesaba utilizar un esquema con categorías so-

bre las que centrar a atención de los sujetos entrevistados, con amplios márgenes de libertad en sus discursos. El protocolo de la entrevista consta de nueve grandes bloques, con un número variable de preguntas. El número total de cuestiones formuladas fue de 36. Bloque A: cuándo y cómo le informan o se da cuenta de la existencia de estudiantes con discapacidad en sus grupos de docencia (3 cuestiones); bloque B: cómo son sus clases teóricas: medios y recursos utilizados y adaptaciones realizadas (8 cuestiones); bloque C: desarrollo de sus clases prácticas-laboratorio: organización, recursos y disposición del mobiliario (6 cuestiones); bloque D: organización y gestión de las tareas/trabajos en grupo (3 cuestiones); bloque E: uso del campus virtual (5 cuestiones); bloque F: procesos de evaluación: pruebas y adaptaciones realizadas (6 cuestiones); bloque G: tutorías presenciales y virtuales (2 cuestiones); bloque H: grado de conocimiento de los apoyos y servicios existentes en la USC para este tipo de alumnado (2 cuestiones); bloque I: aportaciones, propuestas o consideraciones relevantes para el tema que no se han planteando en la entrevista (1 cuestión).

Procedimiento

El estudio, globalmente considerado, consta de tres grandes fases. Una primera de *carácter exploratorio*, que contempla tres ámbitos de intervención. El primer ámbito, está dirigido a la detección de necesidades de los estudiantes con discapacidad y del profesorado respecto a la accesibilidad de los materiales de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en las diferentes materias. El segundo, está focalizado en la identificación de las tecnologías más adecuadas y su potencial para convertir a formato digital accesible los materiales que el profesorado utiliza y los que requieren los estudiantes con discapacidad para su actividad académica. El tercero, está centrado en la toma de contactos con los servicios dentro de cada universidad y con instituciones fuera de la misma, ligadas a la atención a la discapacidad. Para llevar a cabo las diferentes acciones de esta primera fase exploratoria, se utilizaron técnicas de recogida de datos de corte cuantitativo y cualitativo, como son el cues-

tionario y la entrevista semi-estructurada y en profundidad.

Una segunda fase del estudio, *de carácter experimental*, está encaminada a evaluar el nivel de accesibilidad de diferentes materiales y la posibilidad de conversión a otros formatos, analizando su efectividad, exigencia temporal y coste económico para identificar las posibles opciones y determinar las que pueden ser más adecuadas y viables como posible servicio. En esta fase, colaboran estudiantes y profesorado de las distintas universidades implicadas en la investigación. Una tercera y última fase, *de diseño de la propuesta de servicios de apoyo*, como producto final de la información generada en las fases anteriores. En esta propuesta de servicios de apoyo quedan definidos sus objetivos, posible organización, líneas de actuación, metodología de trabajo con profesorado y estudiantes y requisitos tecnológicos.

Las entrevistas fueron realizadas en marzo del 2009, por miembros del equipo de investigación (un profesor titular y una profesora contratada). Se desarrolló en el despacho del profesorado entrevistado. Para registrar fielmente la información, se procedió a su grabación y toma de notas de campo. Posteriormente se realizó su transcripción literal y análisis. Para su análisis, se optó por la construcción de un relato en el que emergen las categorías de análisis identificadas de manera inductiva a partir de los datos de las entrevistas. Este relato se dirige, fundamentalmente, a recoger las perspectivas y las voces de los entrevistados en torno al estado de la cuestión. Perspectivas y voces que ayudarán, junto con la información recogida en la fase cuantitativa, a profundizar en las respuestas a los objetivos planteados inicialmente.

Resultados

En la USC se detectó, durante el curso 2008/09, en la fase exploratoria del estudio, la existencia de 192 alumnos con discapacidades matriculados en un amplio abanico de carreras. Probablemente el número de estudiantes con estas características sea mayor, ya que no todos marcan la casilla a la hora de realizar la

solicitud de matrícula, sobre todos aquellos que tienen algún tipo de enfermedad mental. Por otra parte, en el censo no se incluyen a alumnos con discapacidades temporales, dado que el censo se realiza a principios de curso.

Todo eso llevó a hipotetizar que existe un colectivo significativo de estudiantes con discapacidad en nuestra Universidad que requiere una rigurosa política de atención específica, con servicios de apoyo universitarios que atiendan a sus necesidades en los diferentes campos, para poder garantizar la accesibilidad plena.

En las páginas que siguen se presentarán algunas perspectivas ofrecidas por profesores, a través de las entrevistas realizadas en el marco de este estudio, recogiendo algunas de las luces y sombras de la política de accesibilidad emprendida por la USC. Las respuestas se agruparon en seis apartados, siguiendo la estructura del protocolo de la entrevista que ha sido arriba expuesto.

a) Cuándo y cómo le informan de que cuenta con estudiantes con discapacidad en sus grupos de docencia

En el ámbito de la información aparecen situaciones muy dispares, tanto en el modo como en el momento en el que se realiza el aviso. Así, por ejemplo, al profesor 1 le avisaron verbalmente de que contaba con dos alumnos sordos en su clase el mismo día en el que tenía una sesión de preparación de prácticas. Primero lo hizo un miembro del equipo decanal y después la propia traductora de lenguaje de signos, contratada por la Universidad. En el caso del profesor 2, es él quien primero percibe que tiene un alumno en silla de ruedas y una alumna con problemas visuales en el aula. Más tarde el “Servicio de Participación e Integración Universitaria” de la Universidad entra en contacto con él. Cuando se trata de estudiantes con problemas de tipo “psíquico o cognitivo”, normalmente son los propios alumnos quienes se lo comunican directamente. En el caso de una alumna con depresiones cíclicas lo hace un poco obligada, dado que tiene en cuenta la asistencia a clase en la evaluación. En cambio, al profesor 3 el “Servicio de Participación e Integración Universitaria” de

la USC le avisa a través de un correo electrónico y lo hace 20 días antes de comenzar las clases. En él le avisan de que va a tener alumnos con discapacidad, pero no le indican de qué tipo. Seguidamente telefonea a este servicio y entonces le especifican que se trata de tres alumnos con sordera. Como en el caso del profesor 1, cuenta con el apoyo de dos intérpretes de lengua de signos en el aula, aunque no contactan con él hasta el primer día de clase.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos y dada la variabilidad de actuaciones y canales de comunicación utilizados por la Universidad, da la impresión de que falta una política clara, estable y congruente de información hacia el profesorado sobre este tipo de alumnado. Una consecuencia de este hecho es que, como aparece en el estudio realizado por Castellana y Sala (2005), pueda suceder que exista un alto porcentaje de profesores (72%) que desconozcan si existen alumnos con discapacidad en sus clases, con la consiguiente dificultad para poder ofrecer una atención específica adecuada.

b) Clases teóricas

Los apoyos que utiliza el profesorado de nuestro estudio en las clases teóricas son presentaciones en Power-Point y la pizarra tradicional (en los tres casos); el profesor 2 también utiliza documentales, películas, canciones y grabaciones orales, junto con otro tipo de apoyos, como diapositivas, material audiovisual y juegos lingüísticos.

El profesor 3 indica que la adaptación de este tipo de alumnado (sordos) se hace realizando la exposición con más calma, procurando vocalizar y hablar dirigiéndose a ellos. Se le anticipan los contenidos a través de la impresión de documentos de Power-Point, que se les entregan previamente para facilitar la exposición.

En cuanto a la posibilidad de modificar la disposición de la clase y el mobiliario para poder atender mejor a estos alumnos, el profesor 1 señala que, al disponer el aula de sillas móviles, esta adaptación se realiza en algunas ocasiones. Sin embargo, el profesor 2 señala que eso es imposible, porque el mobiliario es fijo. El profesor 3 apunta que lo único que hace

es situar a este tipo de alumnado en la parte de delante del aula para favorecer su atención.

La participación de estos estudiantes en la dinámica del aula o su comunicación con el docente no tiene un momento específico. Estos pueden participar cuando lo consideran oportuno e interrumpir la clase cuando lo crean conveniente. Para el profesor 3 aquí aparece un problema con los alumnos sordos en cuanto a la participación del resto de compañeros, ya que resulta más difícil interpretar con signos las participaciones espontáneas de éstos, que no siempre son organizados al hablar en clase.

También se anticipan documentos de trabajo o apuntes, como indica el profesor 1. Esta entrega de material por adelantado es considerada, por estos alumnos, como una de las mejores vías a través de las cuales el profesor puede facilitar su integración en el aula.

Con el profesor 2, los estudiantes disponen de la guía didáctica de la materia y de las unidades didácticas impresas, así como los materiales en el campus virtual de la USC.

Como estrategias para favorecer la participación de los estudiantes en sus clases, el profesor 1 utiliza tutorías en grupo, con una periodicidad mensual, y con el objetivo de hacer un seguimiento del trabajo que van desarrollando los diferentes equipos de trabajo. En el caso del profesor 2 el aula no facilita la participación debido a las limitaciones espaciales de ésta. Lo que hace es permitir que los estudiantes vayan a trabajar en grupo fuera del aula y, posteriormente, regresen a ésta.

En cuanto a la relación de los docentes con este tipo de alumnos, el profesor 1 señala que su interés y actitud es positiva y procura darles todo tipo de facilidades (permitirles grabar las clases, procurar hablar siempre en dirección a los alumnos sordos para que puedan leer sus labios,...) para que tengan las mismas oportunidades que sus compañeros.

El profesor 2 indica que su actitud hacia esos alumnos es igual que hacia los otros: "(...) realmente mi actitud es la misma que hacia (...) los demás. En la medida en que necesitan algo, que solicitan la ayuda, pues yo, si puedo prestársela, se la presto (...) Pero, en principio, no estoy más pendiente de ellos (...)”

(Entrev. USC2: 4-5). Si percibe que alguno de éstos, debido a sus carencias específicas, necesita algún tipo de ayuda especial, también se la presta, aunque no se lo soliciten explícitamente.

Aquí también hay que destacar el punto de vista del profesor 1, quien considera que también existen alumnos con discapacidad que se “aprovechan” de su situación para eludir algunas de sus responsabilidades como estudiantes.

El profesor 3 también procura ofrecer unas estrategias adecuadas para facilitar el acceso al currículo del alumnado con discapacidad, adaptando la organización temporal de sus clases, realizando la exposición de los contenidos de una forma más lenta y procurando vocalizar mejor hacia el alumnado para que puedan captar mejor lo que transmite.

En cualquier caso, como muestran las actitudes y conductas de los profesores de nuestro estudio, queda visible el compromiso para trabajar con estos alumnos. Sin embargo, llama la atención que ninguno de estos docentes muestre inseguridad o incomodidad ante la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas.

c) Clases prácticas y laboratorios

En cuanto a las clases de laboratorios, ninguno de los tres docentes entrevistados las tiene. Las clases prácticas son desarrolladas en el aula habitual por todos ellos, con algún uso más ocasional del aula de informática por parte del profesor 2. A ésta no suelen ir los alumnos con discapacidades debido a que no hay un ordenador para cada estudiante y resulta más difícil prestarles una atención idónea. La posibilidad de adaptación de estas aulas es muy variable. En el caso del profesor 1, al tener sillas móviles, se puede distribuir el mobiliario de modo que se favorezca el intercambio entre los alumnos. En cambio, el profesor 2 no puede modificar la disposición del mobiliario porque las mesas están fijas.

El modo de llevar a cabo las clases prácticas es, habitualmente, en pequeños grupos, con algunas prácticas de carácter más individual. Los recursos materiales y apoyos tecnológicos utilizados con más frecuencia son: el ordenador con el cañón de video para las dis-

positivas del Power-Point y, ocasionalmente, el uso de Internet, libros, revistas y periódicos por parte del profesor 1. A lo que el profesor 2, dado el carácter de la materia que imparte, también añade grabadoras, cámaras de video y atlas lingüísticos.

El profesor 2 indica que hay problemas añadidos: la biblioteca no está adaptada para alumnos con problemas de movilidad, dado que todo son escaleras. Ni es factible para estos alumnos el acceso al despacho de muchos profesores. Esto sucede en una Facultad que es de los años 90 y en la cual lo único que está accesible es la cafetería, fotocopiadora y conserjería, dado que están situadas en la planta baja del edificio.

Según el profesorado entrevistado, los recursos informáticos tampoco están adaptados para los estudiantes con discapacidades. La adaptación que se realizó, desde la perspectiva del profesor 1, fue el uso de las “tutorías extraordinarias” que están contempladas en la normativa de la USC para aquellos estudiantes que tienen dificultades para superar alguna materia concreta. El profesor 2, normalmente, tiene que hacer adaptaciones para todos los alumnos, porque la mayoría son Erasmus, procedentes de distintos países europeos y con un nivel de dominio lingüístico muy diverso.

Aquí se encontró un hándicap importante por la desatención hacia unos recursos con muchas potencialidades y que pueden abrir interesantes puertas para la integración de los alumnos con discapacidad en la Universidad.

d) Tareas/trabajos en grupo

En el caso del profesor 1 de nuestro estudio, los trabajos en pequeño grupo se llevan a cabo en las clases prácticas y consisten en una “propuesta curricular” que el alumnado debe elaborar y presentar por escrito para su valoración posterior por parte del docente. El profesor 2 organiza y distribuye los propios grupos de trabajo y los configura combinando a alumnos provenientes de diferentes países, para obligarlos a todos a utilizar el español como idioma vehicular. El docente 3 ofrece la posibilidad de realizar pequeñas tareas, tanto de forma individual como en grupo, que se gestionan a través de la tutoría.

En relación al tema de las tutorías, el profesor 1 las realiza sólo presencialmente. Los restantes docentes entrevistados realizan tanto tutorías presenciales como a través del correo electrónico (profesor 3) o de la cuenta de correo de la materia (profesor 2). En general, los estudiantes con discapacidad, no parecen hacer un uso mayor o especial de las tutorías que el resto del alumnado.

En relación con los plazos de entrega de los trabajos, el profesor 1 asegura que es flexible, en general para todos los estudiantes y más aún en el caso de los que tienen discapacidad.

El profesor 2, en cambio, es más exigente con los plazos de entrega de los trabajos, hace que todos los estudiantes los respeten y sólo en casos excepcionales permite retrasos. Además, también permite algún tipo de flexibilidad a los alumnos con discapacidad como, por ejemplo, en el caso de una limitación visual, realizar los trabajos de forma oral.

e) Campus virtual

En este estudio los docentes 1 y 3 no utilizan el campus virtual de la USC para sus materias, mientras que el 2 sí hace un uso amplio y variado de este recurso. Los materiales colgados son diversos (apuntes, lecturas, vídeos, fotografías,...), así como sus formatos (pdf, doc, jpg, avi, etc.). En cuanto a los usos que le da al campus virtual, no utiliza el correo electrónico sino una cuenta de Gmail, foros, actividades y una red social denominada “Erasmus Santiago”.

f) Evaluación

En este apartado, el profesor 1 no realizó ninguna adaptación con los dos alumnos sordos que tuvo y les realizó las mismas pruebas de evaluación escritas que a sus compañeros. En cambio, en cursos pasados, en los cuales tuvo alumnos ciegos, les permitía hacer el examen en Braille y posteriormente se lo leían al docente en su despacho. También si estos alumnos con discapacidad necesitaban más tiempo para realizar los exámenes se lo facilitaba. No utilizó otros procedimientos alternativos de evaluación porque sólo tuvo experiencias con alumnos sordos y ciegos duran-

te el tiempo que lleva impartiendo docencia en la USC.

El profesor 2, a la hora de evaluar a los alumnos con discapacidades procura tener en cuenta la especificidad de ésta. También señala que, a este tipo de alumnos, los compañeros suelen ayudarles cuando se encuentran con dificultades. Ésta resulta ser una aportación fundamental. Para la evaluación utiliza un gran número y diversidad de procedimientos: “utilizo muchos procedimientos. Yo para la evaluación, el examen es lo mínimo. De hecho, el 80% de la gente no se presenta a la evaluación.” (Entrev. USC2: 9). Este alto porcentaje de alumnado que no se presenta al examen son evaluados a través de diversos medios: resolución de una yincana, elaboración de una Webquest, participación en clase, entrega de ejercicios, exposiciones orales, etc. Habitualmente, no acostumbra a hacer adaptaciones en las pruebas escritas, pues considera que no es necesario.

El docente 3 no realiza adaptaciones en los instrumentos de evaluación. La evaluación está completamente “normalizada”. No hubo ningún tipo de modificación, con respecto a los instrumentos, ni a lo que son elementos no prescriptivos.

Discusión y conclusiones

En relación a cuándo y cómo los profesores reciben la información de que van a tener alumnos con discapacidad en sus clases, teniendo en cuenta los datos obtenidos en este estudio en donde se aprecia una gran variabilidad de actuaciones y canales de comunicación utilizados por la universidad, da la impresión de que falta una política clara, estable y congruente de información hacia el profesorado sobre este tipo de alumnado. Una consecuencia de este hecho es que, como aparece en la investigación realizada por Castellana y Sala (2005), pueda suceder que exista un alto porcentaje de profesores (72%) que desconozcan si existen alumnos con discapacidad en sus clases, con la consiguiente dificultad para poder ofrecer una atención específica adecuada.

El tema de las clases teóricas resulta capital, dada la importancia que los contenidos

tienen en la enseñanza universitaria y, sobre todo, si tenemos en cuenta las limitaciones que tienen este tipo de alumnos para seguir las clases en la Universidad, como manifiesta Ferraz (2002).

Algunos profesores entregan el material por adelantado a sus estudiantes. Esta aportación es valorada, por estos alumnos, como una de las mejores vías a través de las cuales el profesor puede facilitar su integración en el aula, como se refleja en la investigación de Castellana y Sala (2005).

En cualquier caso, como muestran las actitudes y conductas de los profesores entrevistados, queda visible el compromiso para trabajar con estos alumnos, algo fundamental, como destaca Ainscow (2001). Sin embargo, llama la atención que ninguno de estos docentes muestre inseguridad o incomodidad ante la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas, mientras que el 62% de los profesores si lo señalan en la investigación realizada por Castellana y Sala (2005).

La “participación en actividades informáticas (laboratorio)” es considerada por el 42% de los alumnos discapacitados entrevistados como una “dificultad media o alta” en el estudio de Ferraz (2002). La razón de esta dificultad parece radicar, como indican los sujetos de la investigación, en carencia de una adaptación específica, para este tipo de alumnado, del material y de los recursos utilizados en las clases prácticas y de laboratorio.

Aquí se encuentra un hándicap importante, por la desatención hacia unos recursos tecnológicos con muchas potencialidades y que pueden abrir interesantes puertas para la integración de los alumnos con discapacidad en la Universidad. También, por el hecho de que una gran mayoría de estos (el 83%), según indican algunos estudios (Ferraz, 2002), parecen considerar una variable fundamental en su integración la adaptación de “materiales y métodos para la participación en actividades informáticas”.

Los trabajos en grupo suelen ser una actividad compleja para los alumnos con discapacidad, como señalan algunos estudios. Así, por ejemplo, en la investigación de Ferraz (2002) puede apreciarse que el 71% de los

alumnos discapacitados entrevistados manifiestan como factor de dificultad “la participación en trabajos en grupos”; el 42% lo percibe como una dificultad “media o alta” y el 50% valoran la importancia de la “adaptación de materiales y métodos para facilitar el trabajo en grupo”.

El campus virtual de la Universidad puede ser un recurso importante para facilitar una mejor integración de las personas con discapacidad. De hecho, como señala Alonso (2003), “el propio concepto de discapacidad podría verse modificado de forma positiva al desdibujarse determinadas barreras mediante la utilización de nuevos recursos tecnológicos” (p. 129).

De este modo, las TIC pueden ayudar a las personas discapacitadas a acceder a un mundo normalizado de comunicación (Berruezo, Hervás, y Arnaiz, 1998) creando intercambios e interacciones que ayuden a evitar algunas de las barreras que condicionan habitualmente su comunicación (prejuicios, estereotipos, limitaciones físicas, etc.) al no necesitar la presencia directa. Como bien dice Sánchez (1997), “Comunicarse con Internet sitúa a todas las personas en la misma plataforma de comunicación” (p. 179).

Por lo tanto, las actividades virtuales pueden resultar determinantes para facilitar la integración de este tipo de alumnado, posibilitando el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello puede ayudar a superar o al menos reducir los problemas de horarios, desplazamientos y limitaciones físicas que pueden tener estos alumnos. Pero, lamentablemente, es un campo en el que queda mucho por hacer. Como señala Peralta (2007), “a pesar de los cambios e innovaciones habidas en los últimos años, no parece que tal accesibilidad esté ni estandarizada entre las distintas universidades ni adaptada a la variedad de necesidades del alumnado con discapacidad” (p. 60).

En la sociedad del conocimiento es obvio que se debiera de rentabilizar mejor el uso de los recursos tecnológicos. Se trataría de lograr hacer más accesibles las informaciones y servicios que ofrecen las TIC y de adecuar su utilización para todo tipo de estudiantes, evi-

tando la presencia de nuevas barreras y limitaciones para estos alumnos. En este sentido, Alba (2005) señala que “los cambios derivados de la puesta en marcha de políticas dirigidas a promover la accesibilidad o de la presencia de las TIC en las instituciones de Educación Superior todavía no han supuesto una mejora relevante en el acceso de los estudiantes con discapacidad a este nivel educativo” (pp. 49-50).

A la hora de evaluar a los alumnos con discapacidades es fundamental tener en cuenta la especificidad de ésta y adaptar los procesos evaluativos a sus características particulares. Normalmente, a este tipo de alumnos, los compañeros suelen ayudarles cuando se encuentran con dificultades. Ésta resulta ser una aportación fundamental, a nuestro juicio. De hecho, en el estudio de Castellana y Sala (2005), el 80% de los alumnos perciben que la ayuda más importante es la proporcionada por los propios compañeros, facilitándoles la obtención de los apuntes de clase.

Por último, los datos arrojados en esta fase cualitativa del estudio ponen de manifiesto la necesidad de reinventar el “Servicio de Participación e Integración Universitaria” existente en la USC. Es urgente aquí y ahora contar con un verdadero servicio que atienda a los estudiantes en aquellas necesidades de índole social, personal o familiar que puedan incidir en su vida académica y que persiga la plena normalización y equiparación de oportunidades. Compartimos con otros (Echeita *et al.*, 2009) la opinión de que es en esta dirección en la que se debe seguir trabajando, intentando acortar la paradójica distancia existente entre los valores y principios declarados solemnemente a favor de la inclusión y la realidad cotidiana en nuestras universidades.

Como principales *limitaciones* de este estudio, se puede señalar: el abordaje de un campo que, en nuestro país, todavía está insuficientemente investigado, con la consiguiente carencia de referencias y modelos; las dificultades para acceder al censo real del alumnado con discapacidad en nuestra Universidad, tanto en la fase cuantitativa como cualitativa de la investigación, debido a la necesidad de proteger la intimidad de los sujetos, como se

recoge en la Ley de Protección de Datos de nuestro país; la inexistencia de estudios previos, sobre este ámbito, en la USC; y el carácter exploratorio del propio estudio. En este sentido, lo deseable sería disponer de una muestra más amplia de sujetos de investigación en cada una de sus fases.

Finalmente, como *líneas de mejora* en el futuro se apuntan: la confianza en que este estudio, en el que participaron un conjunto de universidades españolas, genere el suficiente interés para abrir esta línea de trabajo en otras universidades; a su vez estas investigaciones podrían dar lugar a cambios institucionales que garantizaran el acceso a la educación superior, en condiciones de igualdad, para todo tipo de alumnado; y, por último, la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de investigación en este campo: la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario que atiende al alumnado con discapacidad, la elaboración

de nuevos materiales y recursos de enseñanza y la reconversión de los ya existentes para, en definitiva, hacerlos más accesibles, la adaptación de las estructuras físicas y la flexibilización de la dimensión organizativa para favorecer una mejor atención a la diversidad en las universidades españolas y, particularmente, en la USC.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Secretaría de Estado de Universidades, en el marco del Programa de Estudios y Análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria y de la actividad de su profesorado (Ref. EA2008-0318). Agradecemos, profundamente, a esta institución la oportunidad que nos ha brindado de poder estudiar un campo tan rico e interesante como es el de la accesibilidad en la enseñanza superior.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Alba, C. (2005). Educación Superior sin Barreras: La accesibilidad de las universidades para los estudiantes con discapacidad. *Encounters on Education*, 6, 43-60.
- Alonso, F. (2002). *Libro verde. La accesibilidad en España. Diagnóstico y bases para un Plan integral de supresión de barreras*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Alonso, F. (2003). *Plan de accesibilidad 2003-2010. Libro blanco. Por un nuevo paradigma. El diseño para todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Asís de, R. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Universidad Carlos III.
- Berrueto, P. P., Hervás, P., y Arnáiz, P. (1998). Las herramientas informáticas como adaptaciones de acceso al currículum para personas con necesidades educativas especiales, graves y permanentes. En C. Pérez (Coord), *Educación y Diversidad. X Jornada Nacional de Universidad y educación Especial. Vol. II* (pp. 879-888). Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Castellana, M., y Sala, I. (2005). Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Estudio sobre la atención a la diversidad dentro las aulas universitarias. *Comunicación presentada en el "I Congreso Nacional de Universidad y discapacidad"* celebrado en Salamanca el 25 de noviembre del 2005.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 133-178.
- Ferraz, A. (2002). *Ergonomía de la información par estudiantes universitarios con discapacidad*. Tesis doctoral. Departament de Projectes D'Enginyeria y Departament D'Expressió Gràfica a L'Enginyeria, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña.
- Instituto Nacional de Estadística (2009a). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD). Año 2008*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística (2009b). *Encuesta de población activa. Media de los cuatro trimestres de 2008*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Laloma, M. (2007). *Empleo protegido en España. Análisis de la normativa legal y logros alcanzados*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad

- universal de las personas con discapacidad (Boletín Oficial del Estado del 3 de diciembre, 43187-43195).
- Méndez, R. M. (2009). Los estudiantes: su percepción sobre lo que implica “ser estudiantes” y “hacer universidad”. *Revista de Investigación Educativa*, 1(27), 9-26.
- Peralta, A. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Sánchez, R. (1997). *Ordenador y Discapacidad*. Madrid: CEPE.
- Sanjuán, M. M., y Méndez, M. J. (2009). Formación, empleo y mujer, dilemas por resolver. En M. J. Méndez y M. J. Payo (Coord.), *Emprego e igualdade: propostas socioeducativas* (pp. 201-229). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio científico de la USC.
- Servicio Público de Empleo Estatal (2009). *Informe del mercado de trabajo de las personas con discapacidad*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Trujillo, E., y Cayo, L. (2006). *Universidad y Discapacidad. Guía de recursos*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Vergudo, M. A., y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Vidal J. (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León: Secretaría de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Villa, N. (2003). Situación laboral de las personas con discapacidad en España. *Revista Complutense de Educación*, 14, 393-424.
- Xunta de Galicia (2009). *Estudio da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia. 2005-2006*. Santiago de Compostela: ACSUG.