

ANÁLISIS DE LAS BARRERAS Y AYUDAS QUE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD IDENTIFICAN EN LA UNIVERSIDAD

Editora:
ANABEL MORIÑA DÍEZ

ANÁLISIS DE LAS BARRERAS Y AYUDAS QUE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD IDENTIFICAN EN LA UNIVERSIDAD

M^a Dolores Cortés Vega
Almudena Cotán Fernández
Rosario López Gavira
Noelia Melero Aguilar
Víctor M. Molina Romo
Víctor Hugo Perera Rodríguez

EDITORA
ANABEL MORIÑA DÍEZ



Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L

Quedan todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, distribuida, comunicada públicamente o utilizada, total o parcialmente, sin previa autorización.

© del texto: **los autores.**

ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.

C/Santa Rosa, 15 - 03802 - ALCOY (ALICANTE) info@3ciencias.com

Primera edición: **Noviembre 2014**

ISBN: **978-84-942901-5-2**

Nº DE DEPÓSITO LEGAL: **A 716 - 2014**

Registro: **201477658**

Índice

Introducción	9
<i>Víctor Hugo Perera Rodríguez</i>	
1. La Enseñanza Superior ante el alumnado con discapacidad	13
<i>Anabel Moriña Díez</i>	
1.1. La educación inclusiva en la Enseñanza Superior.....	13
1.2. Una normativa que apoya el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad	15
1.3. ¿La Universidad como una oportunidad?	17
1.4. Y la investigación, cómo se aproxima la Educación Inclusiva en la Enseñanza Superior	18
1.5. La Enseñanza Superior puede ser una fuente de oportunidades ... pero, ¿y de barreras?	19
1.6. En consecuencia... es necesario desarrollar políticas, programas y prácticas que garanticen la educación inclusiva.....	20
1.7. El concepto de barreras desde el modelo social de discapacidad ..	21
1.8. Acerca de los estudios previos sobre discapacidad y Universidad .	22
1.8.1. Revisión de los estudios sobre discapacidad y universidad.....	23
1.8.2. Una lectura transversal de los estudios presentados.....	38
2. Diseño metodológico de la investigación	41
<i>Anabel Moriña Díez, Rosario López Gavira, M^a Dolores Cortés Vega, Almudena Cotán Fernández, Víctor Hugo Perera Rodríguez, Noelia Melero Aguilar y Víctor Manuel Molina Romo</i>	
2.1. Objetivos de la investigación.....	43
2.2. Muestra: sobre el cómo y perfil de los participantes.....	44
2.2.1. Acceso a la muestra.....	45
2.2.2. Perfil de la muestra	48
2.3. Técnicas de recogida de datos: sobre el qué y cómo	49
2.3.1. Los grupos de discusión como entrevista grupal	51
2.3.2. Entrevista individual	58
2.3.3. Auto-informe.....	60
2.4. Sobre el análisis de datos	61
3. Resultados: Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales	65
<i>Víctor Manuel Molina Romo</i>	

3.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?	65
3.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?	66
3.2.1. Barreras y ayudas institucionales	66
3.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad.....	71
3.2.3. ¿Y si pudieras imaginar una Universidad ideal?, ¿cómo sería ésta?	74
3.3. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?	76
3.3.1. El profesorado como barrera y ayuda.....	78
3.3.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas.....	84
3.3.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas	86
3.3.4. ¿Y si pudierais imaginar un aula ideal? ¿Cómo sería ésta?	89
4. Resultados: Humanidades	91
<i>Anabel Moriña Díez</i>	
4.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?	91
4.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?	92
4.2.1. Barreras y ayudas institucionales	92
4.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad.....	95
4.2.3. ¿Y si pudieras imaginar una Universidad ideal?, ¿cómo sería ésta?	98
4.3. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?	101
4.3.1. El profesorado como barrera y ayuda.....	104
4.3.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas.....	111
4.3.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas	113
4.3.4. ¿Y si pudierais imaginar un aula ideal? ¿Cómo sería ésta?	115
5. Resultados: Ciencias Sociales y Jurídicas	117
<i>Rosario López Gavira</i>	
5.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?	117
5.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?	118
5.2.1. Barreras y ayudas institucionales	118
5.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad.....	129
5.2.3. ¿Y si pudieras imaginar una Universidad ideal?, ¿cómo sería ésta?	135
5.3. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?	140
5.3.1. El profesorado como barrera y ayuda.....	141
5.3.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas.....	150
5.3.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas	156

5.3.4. ¿Y si pudierais imaginar un aula ideal? ¿Cómo sería ésta?	160
6. Resultados: Ciencias Sociales (Pedagogía, Psicología y Filosofía)	165
<i>Almudena Cotán Fernández</i>	
6.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?	165
6.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?	169
6.2.1. Barreras y ayudas institucionales	169
6.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad.....	175
6.2.3. ¿Y si pudieras imaginar una Universidad ideal?, ¿cómo sería ésta?	178
6.3. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?	180
6.3.1. El profesorado como barrera y ayuda.....	180
6.3.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas.....	187
6.3.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas	191
6.3.4. ¿Y si pudierais imaginar un aula ideal? ¿Cómo sería ésta?	193
7. Resultados: Ciencias de la Salud	197
<i>M^a Dolores Cortés Vega</i>	
7.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?	197
7.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?	197
7.2.1. Barreras y ayudas institucionales	198
7.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad.....	205
7.2.3. ¿Y si pudieras imaginar una Universidad ideal?, ¿cómo sería ésta?	211
7.3. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?	214
7.3.1. El profesorado como barrera y ayuda.....	216
7.3.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas.....	225
7.3.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas	231
7.3.4. ¿Y si pudierais imaginar un aula ideal? ¿Cómo sería ésta?	234
8. Conclusiones de la investigación	235
<i>Anabel Moriña Díez, Víctor Hugo Perera Rodríguez y Noelia Melero Aguilar</i>	
8.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?	235
8.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?	236
8.2.1. Barreras y ayudas institucionales	236
8.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad.....	238
8.3. Prospectiva institucional.....	240

8.4. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?	243
8.4.1. El profesorado como barrera y ayuda.....	243
8.4.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas.....	245
8.4.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas	251
8.5. ¿Y si pudierais imaginar un aula ideal? ¿Cómo sería ésta?	253
Referencias bibliográficas	255

Introducción

Víctor Hugo Perera Rodríguez

Durante los últimos años hemos asistido a muchos cambios en lo que se refiere a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas de nuestras universidades. La situación actual de la Universidad de Sevilla nos sigue mostrando, sin embargo, que aún son muchos los desafíos a los que se deben hacer frente para garantizar la igualdad de oportunidades y lograr una universidad plenamente accesible.

En el ámbito universitario aún persisten las principales barreras que limitan el proceso hacia mayores cotas de inclusión, particularmente en el caso de estudiantes con discapacidad. Es por esta razón que los miembros de este equipo de investigación compartimos el interés de llevar a cabo proyectos con los que aportar evidencias sobre la existencia de progresos o estancamientos en este proceso.

Este libro presenta de forma sumaria algunos análisis parciales procedentes de un estudio más amplio financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España que tiene por título *Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad* (EDU2010-16264), y cuyo propósito general es analizar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las obstáculos y apoyos que identifican en su acceso, trayectoria y resultados académicos en la Universidad.

Los objetivos que se plantea este estudio son dos. Por una parte, desvelar qué piensan en términos generales de la Universidad los estudiantes con discapacidad y, por otro, tratar de explicar las barreras y ayudas que estos mismos estudiantes con discapacidad experimentan en las aulas universitarias. En línea con lo anterior, se pretende un acercamiento al tema de estudio a través de las percepciones que estos estudiantes tienen de sus experiencias universitarias, tanto dentro del aula como fuera de ésta -de la atención en los distintos servicios universitarios, acogida en la Universidad, accesibilidad de los espacios, etc.

Como se verá en el capítulo sobre diseño metodológico de la investigación, en este estudio se contemplan varias fases, de las cuales en esta obra nos centraremos en los resultados obtenidos en la primera fase. Para encontrar respuestas que nos permitan alcanzar estos objetivos, se ha llevado a cabo una investigación biográfico-narrativa, cuyo método incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos a historias de vida de los actores principales, los estudiantes con discapacidad.

El estudio se aborda, asimismo, tomando en cuenta diferentes disciplinas científicas de los cinco campos de conocimiento que se contemplan en la Universidad de Sevilla, a saber: Ciencias sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Experimentales, y Humanidades. En cada una de estas áreas se analizan a partir de diversas fuentes los principales compromisos y desavenencias que surgen en materia de inclusión. El análisis global da muestra de la práctica diaria de la Universidad respecto de las personas con discapacidad.

La publicación está organizada en torno a ocho capítulos. De los cuales en el primero se aborda las bases teóricas en las que se sustenta el trabajo. En concreto, son cinco tópicos los que se contemplan: la educación inclusiva en la Enseñanza Superior, la normativa sobre el alumnado con discapacidad en la Universidad, las investigaciones realizadas sobre el tema de discapacidad y universidad, la universidad como una barrera o como una ayuda y el modelo social de discapacidad.

En el segundo capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación y en el mismo se distingue principalmente tres partes: acceso a la muestra y muestreo realizado, técnicas de recogida de información utilizadas y sistema de análisis de datos.

En los siguientes cinco capítulos se desglosa el análisis de resultados llevado a cabo. Cada uno de los capítulos se dedica a uno de los campos de conocimiento que conforma el estudio. Para la presentación de la información se tiene en cuenta la respuesta a las siguientes cuestiones: ¿cuál es el perfil de los participantes?, ¿una universidad que incluye o que excluye? y ¿aulas universitarias que incluyen o que excluyen?

Finalmente, en el capítulo ocho se hace una lectura transversal a modo de conclusión y recopilación de los argumentos principales, planteando una serie de puntos críticos con las correspondientes preguntas que son respondidas. En este último punto, el lector encontrará un lugar para reflexionar sobre las ideas que manifiestan los estudiantes en su acción de intentar estrechar el espacio entre sus anhelos y la realidad.

Esperamos que la utilización de este material por los actores implicados en el empeño de la inclusión en educación contribuya a desarrollar estrategias y planes de acción para transformar el presente de las políticas y prácticas educativas de la Universidad en un futuro que oriente la acción educativa para ofrecer mejores respuestas a las necesidades de formación de las personas.

1 La Enseñanza Superior ante el alumnado con discapacidad

Anabel Moriña Díez

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos de este proyecto de investigación, que giran fundamentalmente en torno a los siguientes aspectos: la educación inclusiva en la Enseñanza Superior (ES), la normativa universitaria en materia de discapacidad, la Universidad como una oportunidad, la investigación previa sobre ES y discapacidad, las barreras que los alumnos con discapacidad encuentran en la Universidad, y la necesidad de desarrollar políticas que garanticen una educación inclusiva.

1.1. La educación inclusiva en la Enseñanza Superior

El número de alumnado universitario con discapacidad viene incrementándose año tras año en muchos países (Holloway, 2001; Konur, 2002, 2006; Hadjikakou y Hartas, 2008). En el caso de España, como describen Jiménez, González-Badia y Cordero (2012) en el curso académico 2010-2011 el número de estudiantes universitarios de este colectivo en las universidades alcanzó la cifra de 16.279 personas, lo que supone un 1.3% del total de la población universitaria. A pesar de este aumento, este colectivo sigue siendo minoritario, y a día de hoy, aún no se cuenta con suficientes experiencias inclusivas en la Enseñanza Superior.

Los motivos que pueden ayudar a entender este cambio ascendente en las estadísticas son diversos, y tienen que ver con el reciente desarrollo de normativas específicas en materia de discapacidad, la implementación de prácticas educativas inclusivas, la incorporación de las Nuevas Tecnologías (NNTT), la creación de servicios en las universidades para apoyar las necesidades educativas, etc. De hecho, durante la pasada década muchos países desarrollados pusieron en marcha acciones encaminadas a que las universidades sean más accesibles para las personas con discapacidad, llegando a estar progresivamente más comprometidas con los procesos de

inclusión (Barnes, 2007; Jacklin, Robinson, O'Meara y Harris, 2007). Es más, desde la década de los 90, se viene insistiendo en la necesidad del aprendizaje inclusivo en la Enseñanza Superior (Tomlinson, 1996). Aunque paralelamente también se ha concluido que la Universidad se encuentra entre las instituciones más excluyentes para el acceso y permanencia del alumnado con discapacidad (Bauselas, 2002; Díez Sánchez, 2000; Konur, 2006; Moreno, 2005; Onofre, 2006).

En cuanto a los estudios previos en materia de educación inclusiva, los principales trabajos se circunscriben a la etapa de educación obligatoria. Son menos frecuentes, por tanto, las aportaciones referidas a la ES. No obstante, las principales ideas referidas a las etapas educativas previas, son igualmente adecuadas para el contexto de formación que nos ocupa. En este sentido, la educación inclusiva puede ser definida como un modelo que propone entornos educativos en los que todos los alumnos y alumnas puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas (Ainscow, 1998; Arnáiz, 2003; Barton, 2009; Booth, 1996; Echeita, 2006; Parrilla, 2009; Sapon-Shevin, 2003, etc.). La inclusión es una filosofía y práctica educativa que pretende incrementar y mejorar el aprendizaje y participación activa de todo el alumnado en un contexto educativo común. Se trata de un proceso inacabado que reta a cualquier situación de exclusión, buscando mecanismos para disminuir y eliminar las diversas barreras que conduzcan a ésta.

Como explican Ainscow y West (2008) el progreso hacia sistemas educativos más inclusivos demanda un cambio significativo en la forma de pensar. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en las características de un determinado alumnado y de sus familias y por el contrario, requiere prestar atención al análisis de los obstáculos para la participación y el aprendizaje que encuentran en las organizaciones escolares. En este sentido, los sistemas educativos, tal y como describe Watkins (2010), pueden jugar un papel crucial a la hora de contrarrestar las desventajas que algunas personas en sus itinerarios vitales pueden experimentar. No obstante, también los sistemas educativos pueden reforzar esa desventaja y perpetuar la exclusión. Así, cuando se hace referencia a inclusión, inevitablemente es necesario referirse a exclusión, ya que ambos conceptos están estrechamente relacionados.

Asimismo, como se ha estudiado, existe relación entre exclusión social y educativa, siendo la primera más general y la segunda más específica. De hecho, autores como Slee y Allan (2005) han afirmado que la educación inclusiva es un movimiento social contra la exclusión educativa, siendo el

ámbito educativo uno de los factores generadores de exclusión social más potente. Por ejemplo, los trabajos de Macrae, Maguire y Melbourne (2003) o Watkins (2010) han contribuido a la tesis de que la exclusión educativa puede generar a medio y largo plazo exclusión social. Por lo tanto, aquellos sistemas educativos que están caminando hacia prácticas de educación inclusiva han ido eliminando las barreras que conducen a procesos de exclusión.

En el caso concreto de nuestro país, la legislación educativa ha ido avanzando e introduciendo medidas que reconocen la necesidad de mejorar la atención a la diversidad, e incluso, en la normativa de algunas Comunidades Autónomas aparece explícitamente el concepto de educación inclusiva. Pero lo cierto es que este desarrollo legislativo no siempre tiene una traducción directa en prácticas educativas inclusivas. Tal y como explican Martínez, Del Haro y Escarbajal (2010) o Susinos y Calvo (2006) el progreso hacia centros y aulas inclusivas es aún un camino por construir. Algo similar ocurre en la Universidad, y como veremos en el próximo apartado, a pesar de que se ha desarrollado una normativa universitaria que promueve acciones encaminadas a incluir al alumnado con discapacidad, en la práctica este alumnado se encuentra aún a día de hoy, con numerosas barreras que obstaculizan sus procesos de participación y aprendizaje.

1.2. Una normativa que apoya el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad

En la actualidad existe una preocupación por parte de las instituciones universitarias por garantizar una educación de calidad y en igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, en la Universidad de Sevilla, institución en la que se desarrolla la investigación que presentamos en este libro, se explicitó como objetivo en 2008 que *“el éxito o fracaso del alumnado con discapacidad se deba única y exclusivamente a su propia capacidad”*. Y con este fin, se aprobó una normativa para la atención académica a este colectivo (Acuerdo 8/CG 9-12-08, BOUS 12 enero 2009).

Asimismo, los estudiantes con discapacidad están presentes también en la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades. A este respecto, en el artículo 46.2.b se establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación *“en el acceso a la Universidad, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus deberes académicos”*. De

forma más específica, la Disposición adicional vigésimo cuarta se refiere a la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad. Esta Disposición establece que, además de la garantía de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, «se promuevan medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria». Se recoge, además, la obligatoriedad de que los entornos universitarios sean accesibles –edificios, instalaciones y dependencias–, así como la inclusión en los planes de estudio de *los principios de accesibilidad universal y respeto para todos*. Por último, la Disposición adicional cuarta se dedica a los programas específicos de ayuda, entendiendo como tales la ayuda personalizada y los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente. También Ruíz, Solé, Echeita, Sole y Datsira (2012) explican que el “*Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*”, determina en su artículo 3, en relación a las mismas, que entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudio deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse “*desde el respeto*”, entre otros elementos, “*los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*”.

Más allá de nuestras fronteras, en el ámbito europeo, el principio de calidad que se tiene en cuenta en la Reforma Universitaria en la que estamos inmersos, establece como uno de los indicadores europeos de calidad el acceso igualitario a la enseñanza superior de las personas con discapacidad.

Asimismo, en países como Australia, Estados Unidos, Israel, Reino Unido, etc. se han gestado lo que se denominan *Actas de Discapacidad*, que al igual que la normativa que hemos comentado previamente, están encaminadas a reconocer los derechos de los estudiantes con discapacidad en la Universidad.

Algunas de las consecuencias que se derivan de este nuevo marco normativo, además del incremento del número de alumnado con discapacidad matriculado en las aulas universitarias ya comentado previamente, han sido el desarrollo de investigaciones sobre esta temática o la creación en la mayoría de las instituciones, y como consecuencia de estas nuevas políticas, de al menos una unidad específica de atención a la discapacidad dotada con

personal preparado para responder a las necesidades de este alumnado (Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2005).

1.3. ¿La Universidad como una oportunidad?

No es algo nuevo que se reconozca que la educación ofrece oportunidades a todas las personas para vivir procesos de inclusión social. Lo anterior no es menos cierto en el caso del alumnado con discapacidad en Educación Superior. Como Fuller et al. (2004), Fuller, Bradley y Healey (2004), Hurst (1996), Moswela y Mukhopadhyay (2011) y Wehman (2006) afirman, la Universidad puede considerarse como un vehículo para mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad. Esta experiencia puede incrementar sus oportunidades de obtener y mantener un empleo, conseguir mayores ingresos o crear significados para una existencia independiente y con mayor calidad de vida. Se ha llegado a decir también que la ES puede suponer una experiencia importante de empoderamiento.

Tinklin, Riddell y Wilson (2004), por ejemplo, reconocen que los estudiantes con discapacidad suponen un reto para la Universidad, no sólo porque se debe garantizar el acceso físico a los edificios, sino también en relación a un acceso mucho más amplio al currículum, enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Shaw (2009), por otro lado, plantea desde otra perspectiva, que el hecho de contar en la ES con estudiantes con discapacidad puede verse como una oportunidad para todos los estudiantes de aprender de otros, enriqueciendo así tanto a la clase como a la propia institución. No obstante, esto también puede suponer que se requieran cambios en las prácticas actuales de aprendizaje y enseñanza. Así, se ha concluido que cuando el currículum se desarrolla para la diversidad los cambios introducidos son beneficiosos tanto para el alumnado universitario con discapacidad como para el resto de los estudiantes (Powney 2002; Warren 2002).

La inclusión está siendo reconocida para asegurar que las necesidades de todo el alumnado son respondidas adecuadamente. Corbett y Barton (1992) sugieren que puede encontrarse entre el profesorado resistencia a cambiar aproximaciones tradicionales en la enseñanza. Superar tales resistencias y apoyar al profesorado para cambiar sus pensamientos y prácticas, es quizás el

mayor reto para cualquier organización preocupada en apoyar los procesos de inclusión.

1.4. ¿Y la investigación, cómo se aproxima a la educación inclusiva en la enseñanza superior?

Aunque en los últimos años se ha ido consolidando una línea de investigación específica sobre educación inclusiva universitaria y discapacidad, aún no podemos afirmar que los estudios existentes sean suficientes. De hecho, en muchos países, como es el caso de España, continúa siendo una realidad que prácticamente no se ha estudiado. Hurst explicaba en 1996 que la investigación sociológica sobre estudiantes con discapacidad y con dificultades de aprendizaje ha olvidado el sector de la enseñanza superior.

De esta forma, Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela (2007) y Shevlin, Kenny y Mcneela (2004) han planteado que la investigación internacional sobre la participación de personas con discapacidad en la ES, es comparativamente reciente y limitada en resultados. Las investigaciones a menudo se centran exclusivamente en la discapacidad física o sensorial. Muy pocos estudios han investigado las experiencias de pequeños grupos de estudiantes con discapacidad en la Universidad, entre 6 y 22 participantes (Baron et al, 1996; Borland y James, 1999; Hall y Tinking, 1999; Holoway, 2001). Con la excepción de un estudio que examinó a 56 estudiantes en 8 universidades del Reino Unido (Ridell et al., 2002) ningún otro ha analizado sistemáticamente una gran muestra. Sin embargo, más adelante veremos que, tras el estudio de números trabajos incluidos en esta línea de investigación, las conclusiones que pueden extraerse de la realidad investigada, difieren de las presentadas por estos autores. En lo que sí estamos de acuerdo, es en que escuchar de forma directa las experiencias de estudiantes con discapacidad, tiene la ventaja de permitir expresar de forma individual sus “experiencias vividas” como estudiante en la Universidad identificando así las barreras que pueden encontrar, para su posterior eliminación

Lo que sí es cierto es que en la mayoría de trabajos se concluye que el ambiente universitario en sí mismo puede ser esencialmente discapacitador (Borland y James, 1999; Reindal, 1995; Tinklin y Hall, 1999, etc.).

1.5. La Enseñanza Superior puede ser una fuente de oportunidades, pero... ¿y de barreras?

Aunque como se ha descrito previamente, la ES puede suponer una oportunidad para que los estudiantes puedan participar plenamente en la sociedad, un número importante de investigaciones han identificado barreras significativas que restringen la participación, el progreso y el éxito en la Universidad de los estudiantes con discapacidad. Esas barreras son principalmente actitudinales, estructurales y referidas a recursos (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Además, Adams y Holland (2006) explican que los estudiantes con discapacidad se enfrentan a barreras adicionales y retos que aparecen cuando ellos se esfuerzan por continuar su educación. Sean del tipo que sean estas barreras, todas están respaldadas por una sociedad que, aunque se haya dotado de una legislación anti-discriminatoria, aún no reconoce la inclusión de personas con discapacidad.

Además, en otros trabajos se ha concluido que normalmente los ajustes realizados para el alumnado con discapacidad fueron reactivos antes que anticipatorios, como la legislación requiere (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005).

Como refieren Castellana y Sala (2006), la mayoría de universidades de nuestro país no están preparadas para atender la diversidad. Normalmente, el aula no dispone de los recursos necesarios para favorecer su inclusión y el profesor no imparte las clases empleando las metodologías adecuadas para que puedan participar plenamente en las mismas. Por lo tanto, desde este punto de vista, este colectivo no se encuentra en igualdad de oportunidades con el resto de compañeros.

En los estudios de Borland y James (1999), Tinklin y Hall, (1999) y Shevlin, Kenny, y McNeela (2004), se vio cómo las decisiones de los estudiantes a menudo están restringidas desde el inicio. Estos alumnos pueden encontrar dificultades para ser aceptados en titulaciones como ciencias marítimas, y otras enseñanzas experimentales.

También en las investigaciones de Fuller, Healey, Bradley y Hall (2004) y Riddell et al. (2002), se estudió cómo los estudiantes con discapacidad tienden a encontrarse con más barreras para aprender y consiguen resultados más pobres en términos de calificaciones al término de la titulación.

1.6. En consecuencia... Es necesario desarrollar políticas, programas y prácticas que garanticen la educación inclusiva

Para avanzar en la inclusión y en la equidad, las universidades deben contar con políticas, estrategias, procesos y programas que puedan materializar dichas metas. Por lo tanto es responsabilidad de las universidades crear un ambiente inclusivo reduciendo las barreras que los alumnos se encuentran en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Fuller, Bradley y Healey, 2004).

Para ello, Barton (2010) reconoce que es absolutamente necesario escuchar las voces de las personas con discapacidad, para que se comprometan en tales desarrollos y prácticas, ya que las decisiones que se tomen afectarán a la calidad de sus vidas. En este sentido, el movimiento de discapacidad tiene un mensaje claro: “nada de nosotros, sin nosotros”.

Además, los buenos principios de enseñanza son valiosos para todo el alumnado (Forni y Henning, 2006). En términos del alumnado con discapacidad, a menudo las áreas que impactan negativamente en sus procesos de inclusión son las creencias del profesorado y su repertorio docente. Por ello, un fuerte liderazgo así como la colaboración entre el profesorado y estos alumnos y una formación adecuada para atender a la diversidad, son a menudo vistos como factores clave para asegurar que la inclusión sea realmente efectiva.

Es muy importante reflexionar sobre la posibilidad de desarrollar un proyecto educativo universitario que promueva y atienda a la diversidad de su alumnado, para de esa forma poder ofrecer una educación no discriminatoria que compense las dificultades de los alumnos y respete las diferencias individuales, pero que al mismo tiempo favorezca a su vez la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y que por encima de todo, promueva el uso de estrategias metodológicas que favorezcan el trabajo cooperativo y colaborativo y el respeto a las diferencias (Zúñiga, 2002).

Por último, Fuller, Healey, Bradley y Hall (2004) proponen cuatro cuestiones para apoyar el aprendizaje del alumnado con discapacidad:

1. Se necesita variedad y flexibilidad en todos los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (lo que funciona para un estudiante puede no ser apropiado para otro).
2. Es necesario asegurar la calidad así como la paridad de provisión, con respecto a sus iguales no discapacitados.

3. Es necesario prever el acceso a la información tanto para el alumnado con discapacidad como para el profesorado, pues ésta es una base importante para asegurar los principios clave de variedad, flexibilidad, calidad y paridad.
4. Las acciones y actitudes del personal son muy importantes. Crear un aprendizaje inclusivo se vincula a obtener beneficios para todos los estudiantes, más aún para aquellos estudiantes con discapacidad que no hacen públicas sus necesidades.

1.7. El concepto de barrera desde el modelo social de discapacidad

Al modelo de educación inclusiva se encuentra vinculado el modelo social de discapacidad. En Educación Superior, la participación en los entornos educativos a veces está restringida por currículos inaccesibles, actitudes negativas del personal y barreras físicas (Forni y Henning, 2006; Oliver y Barnes, 2010).

De acuerdo con este modelo, las Universidades deberían evitar el uso de un *modelo médico* para identificar las necesidades de aprendizaje del alumnado con discapacidad, y deberían hacer esfuerzos para instituirlo como parte de una práctica diaria con estrategias de enseñanza inclusivas (Matthews, 2009). En este sentido, las prácticas de enseñanza y aprendizaje pueden suponer en sí mismas una barrera para el aprendizaje del alumnado con discapacidad cuando llegan a la Universidad (Fuller, Bradley y Healey 2004, Powell, 2003, Tinklin, Riddell y Wilson 2004). En síntesis, el modelo médico considera la discapacidad como un "problema individual" (Armstrong y Barton 1999, 212). En contraste, desde el modelo social, la discapacidad no es una tragedia personal, una anormalidad o una necesidad de curar una enfermedad. Más bien es una forma de discriminación y opresión (Barton 1998). Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de reestructurar los entornos educativos de tal manera que todos los estudiantes puedan participar (Oliver, 1990).

Boxall, Carson y Docherty (2004) comentan que el modelo social de discapacidad está preocupado por las barreras (físicas, intelectuales, actitudinales, etc.) presentes en nuestra sociedad. El desarrollo de este modelo

ha permitido una aproximación metodológica alternativa a la producción del conocimiento sobre discapacidad: el paradigma de investigación emancipatorio.

El concepto de barrera está relacionado con el modelo social de discapacidad. De hecho, Fuller, Healey, Bradley y Hall (2004) explican que la idea de centrarse en el estudio de las barreras antes que en la discapacidad en sí misma, se basa en el modelo social de discapacidad. Otros trabajos previos relacionados con cuestiones de discapacidad en la Universidad también han hecho uso del concepto de barreras (Baron et al., 1996; Tinklin y Hall, 1999).

Las *barreras*, desde nuestro punto de vista pueden ser definidas como obstáculos a la inclusión que dificultan o limitan el aprendizaje, pertenencia y participación activa, en condiciones de igualdad, en los procesos educativos. Por ejemplo, tal y como explica Messiou (2006), una persona puede experimentar una barrera cuando no puede acceder al currículo, no se le da la oportunidad de participar en la clase, sus capacidades no son valoradas, es rechazada por sus iguales o incluso cuando se le niega el derecho de amistad. O como también han descrito Ainscow y Miles (2009), el concepto de “barreras” hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa con métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, participación y aprendizaje de determinados alumnos y alumnas. De hecho, se ha reconocido que aquellos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados “voces escondidas”.

1.8. Acerca de los estudios previos sobre discapacidad y universidad

Este apartado se va a centrar en presentar distintas investigaciones nacionales e internacionales cuyo propósito común ha sido estudiar las experiencias de estudiantes con discapacidad en la Universidad. Se presentan uno a uno estos estudios para posteriormente realizar una lectura general de todos ellos. En líneas generales, se abordarán en cada trabajo los objetivos, la muestra, los instrumentos de recogida de datos utilizados y los resultados obtenidos. Para facilitar la lectura de estos trabajos se presentarán tablas que sinteticen la información. Un matiz a tener en cuenta es que no siempre ha sido posible presentar la síntesis de estos trabajos con el mismo grado de detalle, debido a que el acceso a la información completa no ha sido posible en todos

los casos. Cabe comentar por último, que las investigaciones se presentan por orden cronológico.

1.8.1. Revisión de los estudios previos sobre discapacidad y Universidad

A continuación aparece la tabla 1.1 que resume cinco aportaciones:

Autores/as	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Hall y Tinklin (1998) Tinklin y Hall (1999)	Estudiar la experiencia de estudiantes con discapacidad en universidades escocesas Desarrollar una lista de recomendaciones para la política	12 estudiantes	Enfoque cuantitativo y cualitativo Fase 1: Encuesta a los coordinadores de discapacidad Fase 2: Observaciones en aulas y entrevistas en profundidad	Buenas experiencias con el profesorado Profesorado sin formación y experiencia en discapacidad Barreras arquitectónicas Ayudas: tiempo extra exámenes, apoyos de los servicios de discapacidad
Borland y James (1999)	Estudiar las experiencias de un grupo de estudiantes con discapacidad	22 estudiantes	Enfoque cualitativo Entrevistas semi-estructuradas	Barreras arquitectónicas Barreras de acceso al currículo Ayuda: familiares, parejas, etc.
Foreman, Dempsey, Robinson y Manning (2001)	Estudiar las características y resultados de los estudiantes con discapacidad	108 estudiantes	Enfoque cuantitativo Encuestas	Barreras y ayudas
Holloway (2001)	Estudiar las experiencias individuales de estudiantes con discapacidad	6 estudiantes	Enfoque cualitativo Entrevistas semi-estructuradas	Barreras profesorado: métodos de enseñanza La discapacidad como problema
Nielsen (2001)	Estudiar cómo la discapacidad afecta a las percepciones de los estudiantes	8 estudiantes	Enfoque cualitativo Entrevistas individuales	Ayudas profesorado Barrera profesorado: actitudes negativas

Tabla 1.1. Estudios sobre discapacidad y Universidad (I)

En el estudio llevado a cabo por Hall y Tinklin (1998) y Tinklin y Hall (1999) se planteó estudiar la experiencia de estudiantes con discapacidad en Universidades escocesas y desarrollar una serie de recomendaciones para la política.

Para ello, decidieron que los estudiantes que participaron en este estudio, debían estar dispuestos a que los investigadores les acompañaran durante un día típico en el curso de sus estudios, tener disponibilidad y acceder a que se les realizaran entrevistas en profundidad sobre sus vidas, sus experiencias y aspiraciones. La primera etapa del estudio consistió en una encuesta preliminar a los coordinadores de discapacidad de las universidades escocesas. Se les preguntó sobre cuestiones relacionadas con: ¿cómo su institución define a los estudiantes con discapacidad?, ¿cuántos estudiantes están actualmente matriculados?, ¿qué políticas y provisiones se ponen en marcha para estos estudiantes?, etc.

Esta primera fase facilitó la selección de la muestra, ya que los coordinadores recomendaron qué estudiantes podían participar, y colaboraron para facilitar el acceso a las aulas universitarias. La segunda fase del estudio consistió en observaciones directas en las aulas y varias entrevistas en profundidad.

Entre los principales resultados a los que llegó este estudio, se puede destacar cómo diferentes estudiantes describieron buenas experiencias con el profesorado. Según explican, gran parte del personal de la Universidad mostraba actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad, sin embargo, prácticamente ninguno contaba con formación y experiencia para poder apoyarlos. Los casos más llamativos estaban relacionados con la desinformación sobre la dislexia y salud mental. Sólo en un pequeño número de casos, los estudiantes encontraron actitudes negativas hacia su discapacidad. Además, también salió a relucir en este estudio la presencia de barreras arquitectónicas, debido a que en la universidad existen diversos edificios inaccesibles.

En cuanto a las ayudas con las que ha contado la mayoría de los estudiantes de este estudio, cabe destacar que contaban con tiempo extra en los exámenes. Incluso a algunos de ellos se les permitía usar ordenadores o hacer exámenes en espacios separados. Otro tipo de ayudas valoradas por los estudiantes eran los apoyos recibidos por los servicios de discapacidad.

Otra conclusión derivada de esta investigación es que, dependiendo del departamento al que estuviera vinculado el estudiante, las experiencias podían ser positivas o negativas. En líneas generales, estas experiencias

dependían de la actitud, nivel de experiencia y conocimiento del personal. Las experiencias negativas estaban relacionadas con el profesorado menos informado, insensible y que no comprendía las necesidades de los estudiantes con diferentes discapacidades.

Borland y James (1999) llevaron a cabo uno de los primeros trabajos sobre el tema que nos ocupa. Su investigación explora las experiencias de un grupo de 22 estudiantes con discapacidad en una universidad británica. Para la recogida de datos se utilizaron entrevistas semi-estructuradas.

En esta investigación se distingue entre barreras de acceso, especialmente relativas a aspectos de infraestructura y espacios, y barreras de acceso al currículo –que serían más complejas– referidas a aquellos aspectos que dificultan el ingreso al espacio de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, alguna de estas barreras podría ser la imposibilidad para poder participar en ciertas actividades prácticas o la existencia de metodologías que impiden que un estudiante con discapacidad sensorial pueda seguirlas. Es decir, serían “las barreras específicas al tipo de discapacidad”, como West et al. (1993) las definieron. En esta investigación también aparece de forma destacada el apoyo recibido de familiares, parejas, etc.

En el siguiente trabajo que se presenta, Foreman, Dempsey, Robinson y Manning (2001) encuestaron durante 3 años en la Universidad de Newcastle, a 108 estudiantes con discapacidad, de un total de 466. El objetivo del proyecto era estudiar las características y resultados académicos de estudiantes con una discapacidad, ya que este grupo no está lo suficientemente representado en las universidades australianas. De la misma forma que en los estudios previos, también salió a relucir que los estudiantes con discapacidad encuentran más dificultades que el resto. Los participantes en la investigación sentían que lo estaban haciendo bien con respecto a otros compañeros pero que les resultaba bastante más duro hacer frente al trabajo.

En el estudio de Holloway (2001) se hizo uso de entrevistas semi-estructuradas con los participantes para describir la experiencia individual en la Universidad de cada uno de ellos. Participaron un total de seis estudiantes. Uno de los temas que surgió durante las entrevistas se refería al tiempo adicional que se requería y al estrés que suponía ser un estudiante con discapacidad. Según este estudio, en la Universidad, la discapacidad es percibida como un problema de estudiantes individuales. Por lo tanto, el responsable es el estudiante y no el contexto universitario. Los alumnos tenían que pedirles a los profesores de forma reiterada, que cambiaran sus estilos de enseñanza.

Nielsen (2001) estudió las percepciones de ocho estudiantes universitarios acerca de cómo la discapacidad les han influido en sus trayectorias. Para llevar a cabo la investigación, realizó tres entrevistas a cada uno de los participantes. Todas las personas del estudio, independientemente de su discapacidad, tenían en común haber tenido éxito en sus estudios universitarios. Sin embargo, tuvieron dificultades con la lectura, escritura, matemáticas y atención, tanto en los contextos sociales como académicos. Todos se mostraban agradecidos a sus profesores por su cooperación. Sin embargo, a veces los profesores se comportaban con actitudes negativas. Por ejemplo, un profesor se preguntaba ¿por qué los estudiantes con discapacidad vienen a la Universidad? Sin embargo, y a pesar de estas barreras actitudinales, es preciso dejar constancia que en este estudio las respuestas negativas fueron la excepción.

En la tabla 1.2 se presentan los siguientes tres trabajos, llevados a cabo entre los años 2004 a 2007:

Autores/as	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Fuller, Bradley y Healey (2004) Fuller, Healey, Bradley y Hall (2005) Healey, Bradley, Fuller y Hall (2006)	Analizar las perspectivas de los estudiantes en la Universidad Realizar propuestas de mejora para la Universidad	35 estudiantes	Enfoque cuantitativo y cualitativo Encuesta Entrevistas grupales	Experiencias positivas y negativas Barreras profesorado
Shevlin, Kenny y Mcneela (2004) Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela (2007)	Explorar las experiencias de personas con discapacidad en dos instituciones de Educación Superior irlandesas y estudiar las barreras para conseguir una inclusión plena	32 estudiantes	Enfoque cualitativo Entrevistas grupales Grupos de discusión	Barreras físicas Barreras debido a actitudes negativas Barreras relacionadas con la evaluación Ayudas: oficina de apoyo a la discapacidad
Tinklin, Riddell y Wilson (2004). Riddell, Tinklin y Wilson (2005) Riddell, Weedon, Fuller, Healey, Hurst,	Analizar las experiencias de aprendizaje de personas con discapacidad	1000 estudiantes (encuestas) 14 estudiantes	Enfoque cuantitativo y cualitativo Encuestas Entrevista semi-estructurada Observaciones	Ayuda: legislación Barreras: metodologías de enseñanza, evaluación y desarrollo

Kelly y Piggott (2007).			Entrevistas profesorado	profesional del profesorado
-------------------------	--	--	-------------------------	-----------------------------

Tabla 1.2. Estudios sobre discapacidad y Universidad (II)

Fuller, Bradley y Healey (2004), Fuller, Healey, Bradley y Hall (2005) y Healey, Bradley, Fuller y Hall (2006) investigaron las percepciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en la ES. En estos trabajos, se abordaron las perspectivas de los estudiantes acerca de las barreras relacionadas con el aprendizaje y la participación que encuentran en la Universidad, con la idea de hacer recomendaciones para mejorar las prácticas. Para el desarrollo del estudio, en una primera etapa se realizaron cuatro encuestas, tres para identificar y evaluar las experiencias de estudiantes con discapacidad y una sobre la misma temática pero destinada al alumnado sin discapacidad. Posteriormente se llevó a cabo un estudio de caso en una de las universidades y se seleccionó a algunos estudiantes para desarrollar entrevistas grupales y comunicarles el resultado del análisis de la encuesta. Con el fin de que hubiera diferentes experiencias representadas, se seleccionaron estudiantes de distintas ramas de conocimiento: Arte, Medios de Comunicación y Diseño; Educación: Medio Ambiente; y Deporte y Ocio. Participaron 35 estudiantes con diversas discapacidades: dislexia, discapacidad que no es visible (epilepsia, diabetes, asma), discapacidad múltiple, discapacidad auditiva, discapacidad física y problemas de salud mental.

Las experiencias descritas por los estudiantes fueron diversas. Mientras que algunos describieron barreras significativas, otros no reconocieron ninguna. De la misma forma, algunos encontraron el apoyo recibido muy positivo pero para otros no satisfizo sus necesidades.

Entre algunos de los resultados más significativos, se relata que algunos estudiantes presentaban dificultades cuando tenían que tomar notas ya que los profesores hablaban muy rápido. En otros casos, también tenían dificultades cuando los profesores sólo hablaban y no permitían la participación o interacción en clase.

El objetivo de la siguiente investigación fue explorar las experiencias de personas con discapacidad en dos instituciones de Educación Superior irlandesas (Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004 y Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela, 2007) para estudiar las barreras que impedían su completa participación. En el proyecto participaron 16 estudiantes en cada centro, en sesiones de entrevistas grupales y/o grupos de discusión con una entrevista semi-estructurada.

Al igual que en otros estudios previos (Borland y James, 1999; Tinklin y Hall, 1999; Holloway, 2001; Chard y Couch, 1998), el acceso físico constituyó el mayor obstáculo para su participación en integración en la vida universitaria. La cuestión actitudinal también sobresalió en este estudio como una barrera para el alumnado. Asimismo, también se identificó como un obstáculo el hecho de tener que tomar notas en las clases para el alumnado con dislexia, así como para los que tenían dificultades de otro tipo para este mismo fin. Las actitudes negativas fueron las principales barreras identificadas por los participantes. Estos estudiantes se beneficiaban de un apoyo por parte de la oficina de apoyo a la discapacidad. Sin embargo, el acceso a los apuntes del profesorado no fue positivo y el apoyo personal y los recursos necesarios llegaron tarde e inapropiadamente. Muchas de las dificultades experimentadas por los participantes se referían a la evaluación, que describieron como poco diversa y sumativa antes que formativa.

En los trabajos de Tinklin, Riddell y Wilson (2004) y Riddell, Tinklin y Wilson (2005) se describe una investigación llevada a cabo en ocho universidades de Escocia e Inglaterra. El principal propósito de este estudio fue analizar las experiencias de aprendizaje en la universidad de personas con discapacidad. Para ello, se realizó un proyecto longitudinal que incluía una encuesta a unos 1000 estudiantes con discapacidad, seguido por casos de estudio de entre ocho y 14 estudiantes en cuatro universidades. El principal instrumento empleado fue la entrevista semi-estructurada, aunque también se llevaron a cabo observaciones en contextos de aprendizaje y entrevistas con el profesorado. Entre los resultados obtenidos, cabe destacar que la mayoría de las instituciones contaban con personal y estructuras para desarrollar políticas para los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, se indicó que la legislación tiene efectos positivos y se reconoció el *Acta de Discriminación sobre discapacidad* como un documento que ha permitido un mayor impulso para promover medidas que les favorecen (Riddell, Weedon, Fuller, Healey, Hurst, Kelly y Piggott, 2007). Sin embargo, aunque se observó un progreso de las Universidades en materia de discapacidad, los estudios de casos realizados revelaron vacíos entre la política y la práctica y mostraron barreras significativas para la participación de los estudiantes con discapacidad. Las áreas que necesitaban mayor atención eran la enseñanza y el aprendizaje, así como la evaluación y el desarrollo profesional del profesorado. A este respecto, se describe en este trabajo cómo el profesorado siente que hacer adaptaciones en sus prácticas de enseñanza bajaría el nivel y no se encuentran seguros a la hora de ofrecer ventajas a los estudiantes con discapacidad. Asimismo, los

profesores en este estudio explican que les resulta difícil dar apoyo “extra” a los estudiantes con discapacidad, en un contexto en el que tienen fuertes presiones y mucha carga de trabajo. Sólo una minoría de profesores se mostraba dispuesto a cambiar la metodología y hacer sus clases más interactivas y accesibles. Como consecuencia de esta investigación, se diseñó el proyecto “Teachability” (Teachability, 2002) que provee un recurso para facilitar una revisión de la enseñanza y aprendizaje para los docentes, con la idea de mejorar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad.

De nuevo, en esta tabla 1.3, se resumen cinco trabajos de investigación, publicados hasta el año 2009:

Autores/as	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Castellana y Sala (2005) Castellana y Sala (2006)	Estudiar cuáles son las necesidades y dificultades que encuentran los estudiantes con discapacidad dentro del aula Exponer cuáles son las necesidades que tiene el profesor universitario para atender a estos estudiantes en el contexto del aula	25 estudiantes 25 profesores	Enfoque cuantitativo Cuestionario para el alumnado Cuestionario para el profesorado	Barreras para acceder a la información Barreras arquitectónicas Barrera: desconocimiento discapacidad y metodologías adecuadas Ayudas compañeros
Jacklin, Robinson, O'Meara y Harris (2007)	Explorar el proceso de llegar a ser y ser un estudiante con discapacidad	192 estudiantes	Enfoque cuantitativo y cualitativo Encuesta Entrevista en profundidad	Experiencias positivas en su mayoría Experiencias negativas
Doughty y Allan (2008)	Evaluar un programa para mejorar la inclusión en las aulas	61 encuestas profesores y estudiantes 10 profesores entrevistados 9	Enfoque cuantitativo y cualitativo Encuesta Entrevista telefónica profesorado (10 participantes) Grupo discusión alumnado (9)	Satisfacción con la formación Principal barrera: actitudinal

		estudiantes grupos disc.	participantes)	
Hadjikakou y Hartas (2008)	Estudiar cómo la Enseñanza Superior responde al alumnado con discapacidad	15 estudiantes Decanos y profesorado	Enfoque cualitativo Grupos de discusión Entrevista	Poca formación del personal en discapacidad Sin adaptaciones en la enseñanza Universidad: respuestas reactivas
Bessant (2009)	Estudiar cómo negocian los estudiantes con discapacidad con el profesorado los acuerdos para prácticas de evaluación alternativas	3 estudiantes	Enfoque cualitativo Estudio de casos	Necesidad de desarrollo del profesorado Necesidad de conocer obligaciones legales

Tabla 1.3. Estudios sobre discapacidad y Universidad (III)

El principal propósito del estudio de Castellana y Sala (2005, 2006) fue poner de manifiesto cuáles eran las necesidades y dificultades que encontraban los estudiantes con discapacidad dentro del aula, así como exponer cuáles eran las que tenían los profesores universitarios para atender a estos estudiantes en el contexto del aula. Para llevarla a cabo, se elaboraron dos cuestionarios: uno dirigido al docente universitario y otro a estudiantes universitarios con discapacidad. Ambos instrumentos permitieron valorar aquello que cada colectivo expresaba respecto a las necesidades y dificultades que encontraban dentro del aula. En el estudio participaron 25 estudiantes con discapacidad física o sensorial de las diferentes universidades catalanas y 25 profesores. Entre los principales resultados se concluyó que un 84% de los estudiantes expresaban que tenían importantes problemas para acceder a la información durante las clases debido a la dificultad para tomar apuntes. El profesorado fue considerado por un 88% de los estudiantes, como el recurso más adecuado a la hora de obtener unos buenos apuntes. Por otro lado, la variabilidad de las barreras arquitectónicas que se encontraban dentro de las aulas universitarias estaba en función del tipo de discapacidad. Entre las anteriores, destaca el desorden en las aulas, señalado por un 32% de los participantes, que afecta principalmente a las personas con discapacidad física y visual. Estudiantes y profesores coincidieron en que hay un gran

desconocimiento de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas más adecuadas para abordarla en el aula. Como consecuencia, ambos reclamaban formación dirigida al profesorado para poder atender la diversidad de forma adecuada dentro de las aulas universitarias. Por último, los compañeros fueron el único recurso humano utilizado por todos los estudiantes indistintamente de su discapacidad.

El siguiente estudio se llevó a cabo en la Universidad de Sussex (Jacklin, Robinson, O'Meara y Harris, 2007) y el proceso de llegar a ser y ser un estudiante con discapacidad, centrándose en la construcción social de la identidad del estudiante y sus efectos en las experiencias como estudiante. Los objetivos específicos de la investigación fueron:

- Explorar las experiencias educativas y sociales de estudiantes con discapacidad.
- Identificar cómo pueden mejorarse sus experiencias.
- Examinar la utilización de la categoría de "estudiante con discapacidad" como una base para orientar el apoyo.

Para el desarrollo de la investigación se realizaron encuestas a 192 estudiantes, así como entrevistas en profundidad. En la última fase los estudiantes participaron como co-investigadores, recogiendo datos y difundiéndolos. Entre los resultados descritos, cabe destacar que la mayoría de los estudiantes resaltó que sus experiencias sociales y de aprendizaje fueron positivas. El 22,4% (43 estudiantes) no estaban satisfechos con sus experiencias de aprendizaje. Buena parte de las experiencias negativas descritas se referían específicamente a su discapacidad, si no a preocupaciones de estudiantes en general. Las experiencias eran calificadas como negativas cuando estaban vinculadas a la ausencia de apoyo a su discapacidad. La transición a la Universidad fue identificada como potencialmente vulnerable. Así, un tema recurrente fue "es difícil empezar". Las cuestiones más importantes referidas a dicha transición estaban relacionadas al desarrollo de redes sociales y el compromiso con el aprendizaje e incluían: a) la importancia de los contextos de aprendizaje previo y su influencia sobre sus expectativas; b) expectativas versus las realidades de la vida en la ES; c) la ética y la bienvenida que se experimentaba; d) la existencia de apoyo y la velocidad con la que se aplicaba y e) otros aspectos de su identidad (como ser un estudiante maduro). Los estudiantes manifestaron varios motivos para no informar a la universidad sobre su discapacidad. Para algunos había preocupación sobre un posible etiquetaje, y otros deseaban ser vistos como "normales", antes que como "casos especiales". Algunos estudiantes

identificaron la existencia de barreras que impedían que su experiencia de aprendizaje fuese positiva. Algunas de éstas nada tenían que ver con su discapacidad, sino como por ejemplo con a) falta de contacto con sus tutores; b) aproximaciones de la enseñanza de los tutores (métodos de enseñanza no actualizados, diapositivas no facilitadas, clases magistrales) o c) cuestiones académicas, como el contenido de una asignatura o los textos disponibles.

Doughty y Allan (2008) llevaron a cabo una investigación en dos Universidades escocesas con el fin de evaluar un programa de formación que incrementase la inclusión en las aulas. La evaluación se basó en métodos cuantitativos y cualitativos. Concretamente, en la fase cuantitativa se hizo uso de cuestionarios que cumplimentaron 61 personas (entre ellas profesorado y alumnado). Asimismo, se realizaron entrevistas telefónicas y grupos de discusión. En las entrevistas participaron 10 docentes y en el grupo de discusión 9 estudiantes con necesidades educativas adicionales (que, como describen los autores de este trabajo, no sólo se refieren a discapacidad). El objetivo de esta fase cualitativa era explorar la percepción de los participantes sobre el impacto de las sesiones formativas en su propia práctica y en su capacidad para manejar cambios hacia una mayor inclusión del alumnado. Entre los resultados cabe resaltar que la mayoría del profesorado se manifestó muy satisfecho con la formación. Pensaban que la principal barrera para desarrollar la inclusión parecía ser actitudinal y por ello, se ve como la más difícil de eliminar. Además, se concluyó en este estudio que la Enseñanza Superior no se caracteriza aún por ser completamente inclusiva.

El estudio que se llevó a cabo en Chipre por Hadjikakou y Hartas (2008) pretendía estudiar cómo la Enseñanza Superior responde al alumnado con discapacidad. La muestra original estaba formada por 15 estudiantes de Enseñanza Superior privada que participaron en grupos de discusión. Asimismo se realizaron entrevistas y grupos de discusión con decanos y profesores de diez universidades. Esta investigación arroja evidencias acerca de que, para algunos estudiantes, las experiencias en la universidad no fueron positivas. Según se constata, la mayoría del personal tenía una formación y experiencias limitadas relativas a cuestiones vinculadas con la discapacidad. Además, en este estudio se comprobó que prácticamente no había habido adaptaciones en la enseñanza. Como en otros estudios previos, las modificaciones de enseñanza en términos de repensar y adaptar los objetivos de aprendizaje y el currículum no tuvieron lugar (Fuller et al. 2004; Shevlin et al. 2004). Por otro lado, se observó que en algunas ocasiones el alumnado decidía no revelar su discapacidad. Esto era así por diversas razones: podían pensar

que no tenían derecho a apoyo adicional y por lo tanto no era necesario; podían no percibirse como que tenían necesidades especiales o no se consideraban discapacitados; o podían elegir no revelarlo porque creían que estarían en desventaja o podrían ser estigmatizados. Más aún, en este estudio se aprecia cómo las instituciones responden a las necesidades de los estudiantes con discapacidad individualmente, con respuestas reactivas antes que proactivas. Los autores sugieren que en el contexto de Chipre es necesario repensar y redefinir la política y las prácticas con respecto a la discapacidad a un nivel institucional, clarificando cuestiones relacionadas con la admisión; identificando barreras para el acceso y eliminándolas por medio de una legislación adecuada en materia de igualdad de oportunidades; informando al alumnado sobre las facilidades, recursos y servicios; comprometiéndose en la modificación de la enseñanza; sensibilizando sobre la discapacidad al personal y los estudiantes; y apostando por la formación del personal y su desarrollo profesional en esta materia.

En la última aportación de esta tabla, Bessant (2009) presenta una investigación en la que se estudió cómo negocian los estudiantes con discapacidad con el profesorado los acuerdos para implementar prácticas de evaluación alternativas. Para el desarrollo de este proyecto se utilizaron caso de estudio en los que participaron tres estudiantes. Este trabajo sugiere que ciertos aspectos de las universidades funcionan de forma adecuada y eso da pistas para conocer con más detalle qué es lo que está haciéndose bien y por qué. Además, concluye que las actitudes del profesorado y directivos son críticas. En este sentido, es imprescindible que este personal conozca sus obligaciones legales. Algunos profesores también solicitan apoyo para reconocer y apreciar sus políticas y obligaciones legales. Por último, se constató que son necesarios recursos adicionales en el desarrollo profesional, así como en técnicas para el diseño del currículum.

En la tabla 1.4 se presentan cuatro nuevos estudios publicados entre los años 2009 y 2011:

Autores/as	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Prowse (2009)	Explorar las experiencias de estudiantes con discapacidad en una Universidad nueva	44 estudiantes	Enfoque cualitativo Entrevistas grupales	La ES como oportunidad Reemplazar etiquetas
Sánchez Palomino	Estudiar cómo es la integración educativa	167 profesores 127 Personal de	Enfoque cuantitativo	Aceptación del alumnado con

(2009, 2011)	y social de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad	Administración y Servicios 33 estudiantes en general y con discapacidad	Encuesta	discapacidad en las aulas Necesidad de formación del personal
Martin (2010)	Estudiar por qué los estudiantes con una discapacidad derivada de problemas de salud mental no revelan su discapacidad al personal	54 estudiantes	Enfoque cuantitativo Encuesta	No revelar discapacidad porque experiencia previa perjudicó Necesidad de formación del personal
Zhang, Landmark, Reber, Hsu, Kwok y Benz (2010)	Estudiar las creencias del profesorado sobre las adaptaciones para el alumnado con discapacidad	206 profesores	Enfoque cuantitativo Encuesta	Necesidad de formación

Tabla 1.4. Estudios sobre discapacidad y Universidad (IV)

Otra de las investigaciones revisadas pretende explorar las experiencias de 44 estudiantes con discapacidad en una universidad de nueva creación en Inglaterra (Prowse, 2009). Para la recogida de datos se utilizaron entrevistas grupales. Entre algunos de los temas que se estudiaron destacan la identidad personal y cómo la institución tiene un impacto sobre el sentido de los individuos de sí mismos a través de su gestión de la discapacidad. Algunos estudiantes declararon que les motivaba tener éxito en la enseñanza superior para demostrar a los profesores de etapas previas que no habían confiado en ellos y que habían dudado de sus posibilidades que ellos eran capaces. Los argumentos que salen a la luz en esta investigación dan cuenta de la utilización de la educación superior para las personas con discapacidad para reinventarse a sí mismos, para demostrar que son algo más que personas "discapacitadas". Desde las experiencias de algunos de los estudiantes en este estudio, la crisis de identidad parece ser un factor importante. De esta forma, los estudiantes estaban estudiando en la universidad para validar una identidad positiva que había sido dañada en otros momentos de su vida y en otros contextos educativos. En este sentido, nos les gustaba que en la Universidad se produjesen procesos de "etiquetaje", como por ejemplo, cuando en la matrícula les preguntaban: *¿qué tipo de discapacidad tiene?* Por último, en este trabajo

se propone que la enseñanza superior debería plantearse remplazar el término discapacidad por el concepto de diversidad.

Por otro lado, Sánchez Palomino (2009, 2011) estudió en la Universidad de Almería cómo es la integración educativa y social de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad, desde las perspectivas del personal docente e investigador (167), del personal de administración y servicios (127), de los estudiantes en general y de los estudiantes con discapacidad (33). Como instrumento de recogida de datos se utilizó la encuesta dirigida a cada uno de los grupos participantes. Entre los principales resultados, cabe destacar que los estudiantes con discapacidad consideran que la universidad debe poner los medios necesarios para que no sean discriminados y, además, se les deben facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a sus necesidades. En general, en el estudio se destaca la idea de que existe un alto grado de acuerdo y poca variabilidad o dispersión en lo que se refiere a la aceptación de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Llama la atención el hecho de que en torno a la mitad de los encuestados manifiestan no ser capaces de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad, lo que contrasta con la idea de que las ideas y las actitudes del profesorado que ha recibido información acerca de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería, favorece la integración,. Con relación a esto, en torno al 70% de los estudiantes con discapacidad están de acuerdo con la idea de desarrollar una formación específica del profesorado universitario para trabajar con ellos.

En la siguiente investigación, que se llevó a cabo en una Universidad Australiana, se estudió por qué los estudiantes con una discapacidad derivada de problemas de salud mental no revelan su discapacidad al profesorado y personal de administración (Martin, 2010). En lo que se refiere a la metodología empleada, se mandó una encuesta anónima a todos los estudiantes con discapacidad (salud mental) de una universidad australiana. Se hicieron preguntas abiertas y cerradas sobre revelación, impacto en los estudios y apoyo. A esta encuesta respondieron 54 estudiantes. Una vez realizado el análisis, se puede afirmar que se identificaron tanto barreras como oportunidades. Así, prácticamente todos los participantes en la investigación decían que no informaban sobre que tenían una discapacidad porque sus experiencias previas en este sentido les habían perjudicado. Además, comentaron que su discapacidad había impactando negativamente en sus estudios ya que habían sufrido dificultades físicas, psicológicas y sociales (baja concentración, no terminar el trabajo a tiempo, poca motivación y dificultades para asistir a clase). Muchos de estos estudiantes tuvieron dificultades con sus

estudios, ya que no fueron capaces de cumplir con los plazos. Lo cierto es que la mayoría decidieron no revelar su discapacidad por miedo a ser discriminados por el estigma de su enfermedad mental. Sin embargo, en este estudio se concluye que aquellos estudiantes que deciden revelar su discapacidad al personal universitario, mejoran los resultados ya que reciben ayuda, como por ejemplo, contar con más tiempo para presentar trabajos. Por último, en este estudio se recomienda que todo el personal académico y administrativo debería recibir formación sobre cómo reconocer los signos y síntomas de la enfermedad mental y responder a la misma de manera apropiada.

Un equipo de investigación de Texas (Zhang, Landmark, Reber, Hsu, Kwok y Benz, 2010) estudió las creencias del profesorado universitario sobre las adaptaciones necesarias para el alumnado con discapacidad. En el estudio participaron 206 profesores de 9 instituciones y respondieron a una encuesta online. Se sugiere en este estudio la creación de programas formativos e intervenciones dirigidas a mejorar las creencias personales del personal de la universidad. En lo referido a un plano puramente institucional, se concluye que las universidades precisan de algún mecanismo para ofrecer regularmente oportunidades programadas tanto para el profesorado como para el resto de personal para beneficiarse de tal formación, que podría ser incluso online con el fin de facilitar al máximo la participación de los docentes en el mismo. Por último, este estudio sugiere que mejorar las creencias personales del profesorado puede ser clave para la mejora de los servicios ofrecidos a estos estudiantes.

Por último, en la tabla 1.5 se muestran tres trabajos publicados en el año 2011:

Autores/as	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Hopkins (2011)	Explorar las barreras que experimentan los estudiantes con discapacidad en la Universidad para hacer algunas sugerencias encaminadas a mejorar la política y la práctica	6 estudiantes	Enfoque cualitativo Entrevistas (investigación biográfico-narrativa)	Barreras físicas, actitudinales, sociales, culturales y políticas
Moswela y Mukhopadh	Estudiar las experiencias de	7 estudiantes	Enfoque cualitativo	Universidad no ofreció apoyo

yay (2011)	estudiantes con discapacidad en una universidad		Entrevistas grupales	adecuado Barreras: infraestructura, adicional Necesidad de formación
Murray, Lombardi, y Wren (2011)	Conocer las experiencias de formación sobre discapacidad y la actitud hacia ésta	300 docentes	Enfoque cuantitativo Encuestas	Percepción positiva hacia alumnado con discapacidad Necesidades de formación

Tabla 1.5. Estudios sobre discapacidad y Universidad (V)

En el estudio de Hopkins (2011) se combinan las aproximaciones de historia de vida con un análisis relacional de la voz. El objetivo no era otro que explorar las barreras que experimentaban los estudiantes con discapacidad en la Universidad para, de esta forma, proponer sugerencias de mejora en la normativa sobre discapacidad, así como en la práctica. En lo que se refiere a la muestra, los estudiantes que participaron en este estudio presentaban algún tipo de discapacidad sensorial o física, así como dislexia y participaron en el mismo 6 alumnos de 4 universidades inglesas. La herramienta utilizada para la recogida de información fueron entrevistas. Del análisis de dichas entrevistas recogido en este estudio, se difiere que los estudiantes con discapacidad deben trabajar mucho más duro que el resto de compañeros para superar sus barreras físicas, actitudinales, sociales, culturales y políticas. Mientras que muchas de las barreras identificadas en esta investigación fueron de tipo cultural, actitudinal o relacionadas con las interacciones sociales, se encontró que todavía había muchos ejemplos de barreras fácilmente rectificables como el acceso físico a los espacios o equipos defectuosos. Finalmente, se denunció el hecho de que en la Universidad los currículos sean rígidos y no inclusivos (por ejemplo, no se hacen adaptaciones de exámenes).

Moswela y Mukhopadhyay (2011) llevaron a cabo una investigación en la Universidad de Botswana (Sudeste africano). El propósito del proyecto no fue otro que estudiar las experiencias de los estudiantes con discapacidad en dicha universidad. Los datos se recogieron a través de entrevistas grupales. En el estudio participaron 7 estudiantes con discapacidad. Los investigadores adoptaron un paradigma emancipatorio y usaron el modelo social de discapacidad, actuando este modelo como lente crítica para examinar la práctica inclusiva. Los resultados sugieren que la universidad no ofreció un apoyo educativo adecuado a los estudiantes con discapacidad. Se identificaron

barreras relacionadas con las infraestructuras, así como actitudes desfavorables hacia las personas con discapacidad. Asimismo, este alumnado experimentó dificultades para acceder al currículo. Esto se aprecia especialmente en las barreras actitudinales del profesorado (actitudes negativas) pues se constató que, por ejemplo, no se realizaban adaptaciones de exámenes. Los departamentos, aún conociendo que en sus clases había alumnado con discapacidad, no orientaban al profesorado al respecto se concluyó, por lo tanto, que el profesorado no estaba preparado para cambiar y adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Los datos también indicaron que otros estudiantes tampoco mostraban actitudes favorables hacia los estudiantes con discapacidad. En síntesis, entre los principales resultados se señalan: barreras actitudinales, barreras de recursos y barreras estructurales.

Finalmente, Murray, Lombardi, y Wren (2011) llevaron a cabo una investigación encaminada a conocer las experiencias de formación sobre discapacidad y las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad. Con dicho fin, se envió una encuesta a 300 docentes universitarios, de los cuales 112 respondieron que no habían recibido ninguna formación. En contraste, los que sí habían recibido formación demostraron un mayor conocimiento y sensibilidad hacia los estudiantes con discapacidad. Esta investigación sugiere que, aunque el profesorado generalmente tiene percepciones positivas hacia estos estudiantes, a menudo expresaban la necesidad de contar con formación adicional relacionada con las adaptaciones necesarias para los estudiantes con discapacidad. Esto se vio reforzado por la investigación sobre las percepciones de los estudiantes, que sugiere que el alumnado con discapacidad a menudo percibe que su profesorado y resto del personal no se muestran receptivos a sus solicitudes de adaptación (Farone, Hall y Costello, 1998) e informan que experimentaron dificultades a este respecto (Dowrick, Anderson, Heyer y Acosta, 2005). De esta forma, los resultados mostraron que el personal que había participado en algún tipo de programa de formación, tenía un mayor conocimiento sobre la atención a este colectivo, sensibilidad hacia el mismo y se mostraba más interesado en recibir formación adicional.

1.8.2. Una lectura transversal de los estudios presentados

En el apartado anterior se han descrito un total de 20 trabajos, que fueron realizados entre 1998 y 2011. En líneas generales, y en lo referido al

enfoque metodológico, la mayoría de las aportaciones recurrieron a una metodología cualitativa (un total de nueve estudios), mientras que seis trabajos emplearon una metodología cuantitativa. Por otro lado, cinco investigaciones se apoyaron en un enfoque mixto, comenzando siempre el estudio con una encuesta en la que participaron un número significativo de participantes y reduciendo posteriormente la muestra con el fin de llevar a cabo entrevistas individuales y/o grupos de discusión. Entre todos los trabajos revisados el único que ha empleado metodología biográfico-narrativa es el de Hopkins (2011), en el que sólo participaron seis estudiantes.

Otro rasgo común a la línea de investigación sobre Discapacidad y Universidad es que el foco de participantes en los estudios es limitado, en cuanto a número y tipo de discapacidad. Respecto al número, las muestras suelen ser pequeñas, entre 3 y 35 participantes (Baron, Phillips y Stalker, 1996; Borland y James, 1999; Hall y Tinkling, 1999; Holoway, 2001, Fuller, Breadly y Healy, 2004, etc.). Aunque cabe destacar alguna excepción, como por ejemplo la investigación de Riddell Wilson y Tinklin (2002) en la que participaron 56 estudiantes con dislexia, o el estudio de Foreman, Dempsey, Robinson y Manning (2001) quienes, a través de un cuestionario al que contestaron 108 estudiantes, pretendían estudiar las características y resultados académicos de los estudiantes con discapacidad. Las investigaciones de Jacklin et al. (2007) y Prowse (2009) también son una excepción al número de participantes, ya que en el primer trabajo a través de encuestas participaron 192 y en el segundo, con instrumentos cualitativos se involucraron 44 estudiantes. Sin embargo, cabe destacar que cuando las muestras fueron amplias la metodología que se utilizó, siempre fue cuantitativa.

Por otro lado, en cuanto al tipo de discapacidad, en ocasiones los estudios se centran sólo en discapacidades de tipo físico o sensorial, o en las relacionadas con dificultades de aprendizaje y no tienen en cuenta la diversidad real que existe en este sentido.

Otro aspecto que podemos resaltar de estos estudios es que aborden, ya sea en la selección de la muestra o en los resultados, las particularidades que presentan los estudios en cada rama de conocimiento. La única excepción a lo anterior, podemos encontrarla en los trabajos de Healey, Bradley, Fuller y Hall (2006) quienes sólo en una de las partes de una investigación más amplia, se centraron en alumnado de la facultad de Geografía, Tierra y Ciencias Ambientales, así como en el estudio de Ryan y Struhs (2004) que se centraron en alumnado de Enfermería.

Por último, es preciso destacar que en la mayoría de las publicaciones consultadas, sólo participó en la investigación alumnado con discapacidad, sin

que se contemplase la posibilidad de tener en cuenta y escuchar las voces de otros miembros de la comunidad universitaria. Sólo excepcionalmente se contó con la participación de otros agentes como es el caso del profesorado (Hadjikakou y Hartas, 2008; Claiborne et al., 2010), personal de administración y servicios (Hall y Tinkling, 1999; Riddell et al., 2004, Claiborne et al, 2010) o alumnado sin discapacidad (Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2005; Claiborne et al., 2005).

No obstante, estos trabajos, a pesar de sus diferencias metodológicas, comparten resultados similares, y en líneas generales constatan que el ambiente universitario puede llegar a ser realmente “discapacitador” para este colectivo (Reindal, 1995; Borland & James, 1999; Tinklin & Hall, 1999).

2 Diseño metodológico de la investigación

Anabel Moriña Díez, Rosario López Gavira, M^a Dolores Cortés Vega, Almudena Cotán Fernández, Víctor Hugo Perera Rodríguez, Noelia Melero Aguilar, Víctor Manuel Molina Romo

En este libro, como ya se ha comentado en la introducción, presentamos los resultados parciales de una investigación en desarrollo financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España cuyo título es *Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad* (Dir. Anabel Moriña, ref. EDU2010-16264). Si bien en este capítulo no nos detendremos en describir con minuciosidad el diseño metodológico de la investigación en su conjunto, sí que partimos de la descripción general de ésta, para posteriormente centrarnos en explicar en detalle la fase de la investigación a la que corresponden los resultados presentados en este trabajo.

Este estudio, que tiene una duración de tres años (2011-2013), está siendo desarrollado por un equipo de investigación compuesto por profesorado de la Universidad de Sevilla de diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales). El propósito del mismo es estudiar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados académicos en la Universidad. Concretamente, con esta investigación perseguimos tres objetivos:

- 1) Identificar, describir y explicar las barreras y las ayudas que los estudiantes con discapacidad perciben en su acceso, trayectoria y resultados por parte de la Universidad como institución.
- 2) Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad experimentan en las aulas universitarias.
- 3) Diseñar una guía de formación online para el profesorado universitario con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad.

Para encontrar respuestas que nos permitan alcanzar estos objetivos, y utilizando como herramienta la metodología biográfico-narrativa, se han

planteado distintas fases en la investigación. En la primera de ellas, se contemplan a su vez dos momentos. En el primero, se han realizado diversos grupos de discusión (al menos uno por cada uno de los cinco campos de conocimiento¹), así como entrevistas individuales (orales y/o escritas). En este primer momento han participado un total de 44 estudiantes. En un segundo momento se han realizado micro-historias de vida con 16 estudiantes que participaron en las entrevistas grupales o entrevistas individuales. Estas micro-historias se caracterizan por ser temáticas, ya que nos hemos centrado en un período y asunto particular de sus vidas, la trayectoria universitaria. Para su elaboración, se han utilizado tres instrumentos de recogida de datos: líneas de vida, entrevistas focalizadas y auto-informes.

En la segunda fase de la investigación, aún en desarrollo, se ha seleccionado a ocho de los dieciséis estudiantes que habían participado en la micro-historia de vida, y con ellos se están realizando lo que se conoce en metodología biográfico-narrativa como historias de vida en profundidad y polifonía de voces (Frank, 2011). Para la elaboración de estas historias se ha recurrido a diversas técnicas de recogida de datos como entrevistas en profundidad, fotografías, entrevistas a otras personas clave en la vida de cada estudiante, observaciones, etc. En la tercera y última fase del estudio se pretende diseñar una propuesta de formación online para el profesorado con el fin de dotarles de una herramienta que les permita dar una respuesta específica y adecuada a la diversidad.

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

En este capítulo se presenta el diseño metodológico siguiendo esta estructura: objetivos del proyecto, muestra, instrumentos de recogida de datos y análisis de datos.

¹ Los campos de conocimiento que se contemplan en la Universidad de Sevilla son: Ciencias de la Salud; Ciencias Experimentales; Ciencias sociales y Jurídicas; Ingeniería y Tecnología y Humanidades.

2.1. Objetivos del estudio

A los dos objetivos primeros de esta investigación se trata de dar respuesta con los resultados que se van a presentar en este libro. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que a medida que ha ido avanzando la investigación, a través de las fases sucesivas, estos resultados se han ido ampliando y matizando.

Como se planteaba, el propósito general de la investigación es analizar las barreras y las ayudas que los estudiantes con discapacidad perciben en su acceso, trayectoria y resultados académicos en la Universidad. En este sentido se pretende un acercamiento al tema de estudio a través de las percepciones que los estudiantes con discapacidad tienen de sus experiencias universitarias, tanto dentro del aula como fuera de esta -de la atención en los distintos servicios universitarios, acogida en la Universidad, accesibilidad de los espacios, etc.-. Esto se concreta en:

Identificar, describir y explicar qué piensan en términos generales de la Universidad los estudiantes con discapacidad

A través de este objetivo se pretende analizar de forma general los diferentes mecanismos de acceso a la Universidad para los estudiantes con discapacidad. Desde este punto de vista se ha querido estudiar si al acceder a la Universidad este alumnado se tiene que enfrentar a algún tipo de obstáculo, o todo lo contrario, con ninguno. Pero también nos planteamos con este objetivo responder a la cuestión acerca de qué ocurre durante el transcurso de los estudios universitarios. Es decir, queremos conocer en profundidad los obstáculos y facilitadores que el colectivo que conforma la muestra de este estudio identifica en la institución universitaria durante su estancia en la misma, tanto dentro de sus Facultades (secretaría, biblioteca, cafeterías, etc.) como fuera de éstas (servicio de atención al alumnado con discapacidad (SAD), vicerrectorados, etc.).

Identificar, describir y explicar cuáles son las barreras y ayudas que el alumnado con discapacidad experimenta en las aulas universitarias

Este segundo objetivo se centra exclusivamente en el contexto de aulas universitarias. Y en esta ocasión nos hemos planteado estudiar, dando voz a los estudiantes con discapacidad, los procesos de enseñanza y

aprendizaje que tienen lugar en el aula y como extensión de estos procesos, en los espacios dedicados a las acción tutorial. Se ha pretendido conocer qué cuestiones referidas a los procesos que tienen lugar en las aulas (metodologías, temporalización, actitudes, interacciones, materiales utilizados, criterios de evaluación, etc.) actúan como elementos facilitadores u obstaculizadores en el proceso de aprendizaje.

2.2. Muestra: sobre el cómo y perfil de los participantes

La US cuenta con unos 75.000 estudiantes. De entre esta población 445 son estudiantes con discapacidad. Precisamente esta es la muestra total con la que hemos estado trabajando en el curso académico 2009/2010. En un principio nos planteábamos un muestreo basado en criterios (Patton, 1987), de acuerdo al siguiente perfil:

- Representación de todos los campos de conocimiento:
 - Económicas
 - Ciencias de la Salud
 - Técnicas y Ciencias Experimentales
 - Humanidades
 - Ciencias Sociales y Jurídicas
- Presencia de estudiantes de ambos géneros
- Representación de estudiantes de todas las edades
- Disponibilidad para participar
- Tipo de discapacidad según la clasificación de la US:
 - Física
 - Sensorial
 - Psíquica
 - Orgánica

Aunque estos son los criterios considerados inicialmente en este estudio, la realidad ha sido que hemos tenido que adaptarlos, ya que debido al número de personas que voluntariamente han decidido participar en el estudio no hemos podido realizar tal muestreo y hemos incluido a todos los estudiantes interesados en el proyecto. Si bien es preciso señalar que una vez realizado el análisis del perfil de los participantes, aparecen todos los criterios que incluíamos en el muestreo criterial que pretendíamos hacer.

2.2.1. Acceso a la muestra

Para acceder a la muestra hubo un primer contacto con el Servicio de Atención al Alumnado con discapacidad (SAD) de la US. Este proceso comenzó en octubre de 2009 y finalizó en octubre de 2010. Esto supone un planteamiento flexible en la configuración de la muestra, ya que paralelamente a que se iba realizando la recogida de datos, se han tenido que realizar nuevas exploraciones, a través de otras fuentes, para invitar a participar en el proyecto a otras personas que pudieran estar interesadas. Por lo tanto, no ha sido un proceso fácil el acceso a la muestra y este se ha ido dilatando en el tiempo.

Como decíamos, el proceso de muestreo comienza en octubre de 2009. En esta fecha nos ponemos en contacto con la responsable del SAD. Mediante una entrevista telefónica se solicita información sobre los datos de los estudiantes con discapacidad matriculado en la US. Debido a la protección de datos el equipo de investigación no pudo acceder directamente a esta información y el SAD intermedió para solicitar la participación del alumnado en el estudio. Esta solicitud se realiza mediante correo electrónico a las lista de distribución. Este es la carta que se elaboró y finalmente fue enviada:

INVITACIÓN A PARTICIPAR EN PROYECTO

En el marco de la reforma universitaria uno de los indicadores europeos de calidad que se están proponiendo es el acceso igualitario a la enseñanza superior de las personas con discapacidad. Ante esto nos preguntamos, por ejemplo, *si se está teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes con discapacidad en el diseño de los nuevos planes de estudio, o también si se ha escuchado la voz del alumnado para conocer qué Universidad quieren o qué aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje pueden considerarse puntos fuertes o débiles.*

Con este fin un equipo de siete profesores y profesoras de la Universidad de Sevilla de distintos campos de conocimiento (Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias de la Salud, Económicas, Técnicas y Ciencias Experimentales) estamos realizando una investigación en la que pretendemos estudiar, desde el punto de vista de universitarios y universitarias con discapacidad, qué experiencias, tanto dentro del aula –actitud profesorado y compañeros/as, metodologías, contenidos, etc.- como fuera de ésta –atención en los distintos servicios universitarios, acogida en la Universidad, accesibilidad de los espacios, accesibilidad de la información, etc.- actúan como ayudas o barreras.

Para dar respuesta a estos objetivos de investigación nos gustaría contar con tu colaboración. Parra ello te invitamos a que nos cuentes tu experiencia en la Universidad de Sevilla en un espacio en el que podrás participar en primera persona.

Nuestro propósito es que las personas con discapacidad seáis en primer término los beneficiarios de esta investigación, dando la mayor difusión posible, para de ese modo poder contribuir a la mejora de vuestra experiencia en la Universidad. Una investigación hecha para y en colaboración con las personas con discapacidad.

Transcurridos unos meses contestaron un total de 26 personas mostrando su interés en participar. Con el propósito de seguir difundiendo el proyecto y que pudieran participar más personas se volvió a mandar un correo electrónico, en marzo de 2010, para convocar a otras personas interesadas a dos reuniones de presentación del proyecto. Una se realiza por la mañana en la Facultad de Ciencias de la Educación y otra por la tarde en la Facultad de Química². Estas reuniones tuvieron lugar el 22 de marzo y a ellas acudieron el equipo de investigación y la responsable del SAD. A la reunión de la mañana acudieron 7 personas y a la de la tarde 12. En estas reuniones participaron personas que ya habían indicado en la fase anterior su disponibilidad para participar y otros nuevos estudiantes. Del total de personas a las que se accedió a través del SAD, 30 en total, finalmente han participado en el estudio 22.

Como interesaba una muestra mayor con el fin de que se pudiera hacer un análisis comparativo por campo de conocimiento, para contactar con el resto de alumnado se recurrió a diferentes vías:

- Técnica de bola de nieve: se ha acudido a personas que directamente el equipo de investigación conocía, por ser sus profesores/as o porque otra persona (estudiante, profesor, etc.) lo hubiera recomendado.
- Personal de la ONCE que trabaja como intermediarios universitarios.
- Vicerrectorado de Estudiantes: Se ha solicitado directamente el listado de alumnado con discapacidad matriculado. Antes de acceder a estos estudiantes y para garantizar la protección de datos se elaboró un documento que se mandó a todos los estudiantes para solicitar su aprobación en una lista de distribución del proyecto. A partir de la respuesta a este correo electrónico, se ha escrito directamente a los universitarios para solicitar su participación.

A continuación incluimos, el documento de protección de datos y la carta que redactamos para el nuevo muestreo.

² Las Facultades de la Universidad de Sevilla están organizadas geográficamente en distintas zonas de la Ciudad. Las dos Facultades en las que se realizaron la presentación del proyecto pertenecen a dos campus distintos, una ubicada en la zona de Nervión (donde confluyen las Facultades de Ciencias Sociales y Jurídicas) y en otra en la de Reina Mercedes (en las que están la mayoría de estudios de Ingeniería y Tecnología y Ciencias Experimentales). El propósito de buscar dos ubicaciones era facilitar el acceso a los universitarios.

Buenos días,

A través de este mensaje queremos darte la bienvenida a la lista de distribución del Proyecto B.U.D.A. sobre barreras y ayudas que los alumnos y alumnas con discapacidad se encuentran en la Universidad. A través de esta lista de correo os mantendremos informados de todas las novedades que vayamos teniendo en el proyecto, os enviaremos invitaciones para participar en el mismo, y os trasladaremos todas las conclusiones y resultados que obtengamos, así como las actuaciones que llevemos a cabo en base a dichos resultados. Pero para poder incluíros en esta lista de correo, es necesario que contemos con vuestro consentimiento, por lo que de acuerdo con lo establecido en el artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999 de protección de datos de carácter personal, te informamos que tus datos serán incluídos en la lista de distribución de correo electrónico del Proyecto B.U.D.A., **cuya única finalidad** será el envío de información de carácter relevante para dicho proyecto.

A tal efecto, y dando cumplimiento a lo establecido en el artículo 14.2 del RD 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley Orgánica 15/1999 de protección de datos de carácter personal, se establece el plazo de un mes para manifestar tu negativa al tratamiento de dicho datos, transcurrido el cual se entenderá que consientes en el tratamiento de los mismos. A tal efecto puedes proceder a enviarnos un email a la dirección proyectobuda@us.es únicamente indicando la palabra "BAJA" en el asunto del mensaje.

Todo ello, sin perjuicio del ejercicio de los derechos de acceso, rectificación y cancelación que podrás ejercitar al amparo de los artículos 15 y 16 de la referida Ley Orgánica.

Un afectuoso saludo

El equipo del proyecto

Una vez que contamos con la autorización por parte del alumnado para recibir información del proyecto y participar en la lista de distribución, nos pusimos en contacto con nuevos estudiantes a través de la siguiente carta:

Estimada/o alumna/o,

Soy XX, profesora de la Facultad de XX y miembro del recientemente creado grupo de investigación B.U.D.A.3 dedicado al estudio de las barreras y ayudas que se encuentran los estudiantes con discapacidad en nuestra Universidad. Es probable que el curso pasado recibieses una invitación desde el S.A.C.U., para participar en un proyecto de investigación que hemos puesto en marcha y cuyo objetivo no es otro que estudiar cuáles son las barreras y las ayudas que los alumnos y alumnas con discapacidad se encuentran tanto en el aula, como a nivel institucional. A través de este estudio tratamos de conocer de primera mano tu experiencia en la universidad, para de esa forma poder conocer e identificar las barreras y ayudas con las que te encuentras día a día. Y sobre todo, se trata también de que tú seas el primer beneficiario de este estudio que queremos emprender, ya que nuestra principal intención es dar la mayor difusión a los resultados que obtengamos y proponer acciones de mejora.

3_B.U.D.A. es el acrónimo que el equipo de investigación utiliza para referirse al proyecto y por el que se nos conoce. Estas siglas corresponden a Barreras, Universidad, Discapacidad y Ayudas.

Pero para poder llevar todo esto a cabo, es imprescindible contar con tu colaboración. Se trataría simplemente de asistir a una o dos entrevistas en las que recogeremos los testimonios y experiencias que nos queráis contar sobre vuestra experiencia universitaria.

Si estás interesado en participar, por favor, confírmanos tu participación y disponibilidad a través del correo **proyctobuda@us.es**.

Muchas gracias de antemano, y un saludo

Para finalizar con este apartado, comentar que en este estudio se ha garantizado en todo momento la negociación del consentimiento informado. En concreto en la primera toma de contacto se dedicó un espacio para asegurarnos de que todos los participantes que aceptaban colaborar en la investigación comprendían el proceso en el que se iban a comprometer, incluyendo por qué su participación era necesaria, cómo se usaría la información y cómo y a quién llegaría. Asimismo, a las personas participantes en todo momento se les han informado de cómo se estaba gestionando la información. Esto se ha hecho a través de correos electrónicos generados desde proyctobuda@us.es, devolviendo las transcripciones de las entrevistas, así como compartiendo el análisis de datos y el informe de investigación. De hecho, cuando se presente cada capítulo de resultados en cursiva y entre asteriscos aparecerá la información que han modificado o añadido los participantes en cada campo de conocimiento.

2.2.2. Perfil de la muestra

El número final de estudiantes con discapacidad que ha querido participar en el estudio ha sido 44. Aunque contamos con tablas que sintetizan el perfil de la muestra no se van a introducir en este libro intencionadamente, ya que el equipo de investigación considera que determinados datos no garantizan el anonimato de los estudiantes y por lo tanto, permiten identificar a los participantes.

El análisis de la muestra está organizado en torno a los campos de conocimiento, género, edad, estudios, curso que estudia actualmente, años en la universidad y tipo de discapacidad.

Comenzando por el campo de conocimiento, de los 44 participantes, nueve están adscritos a Humanidades, ocho a Ciencias e Ingeniería y Arquitectura⁴, también ocho a Ciencias Sociales y Jurídicas (Económicas,

4 Se unieron los dos campos de conocimiento en uno debido a que el número de estudiantes

Derecho, Ciencias del Trabajo), 11 a Ciencias Sociales y Jurídicas (Ciencias de la Educación, Psicología y Filosofía) y ocho a Ciencias de la Salud.

El número total de estudiantes que han participado en este estudio es 44. Las edades de estas personas oscilan entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5 años. De entre estas personas, veintidós son hombres y otros veintidós son mujeres.

Teniendo en consideración el conjunto total de estudiantes, un 25% está en primero de carrera, un 16% en segundo, un 25% en tercero, un 14% en cuarto y un 9% en quinto. El resto, aproximadamente un 11%, hacen estudios de posgrado en Másteres Oficiales.

El 63% de los estudiantes han permanecido de uno a cinco años en la universidad, mientras que el 37% de los estudiantes restantes han estado más de cinco años. Es importante destacar que un 14% de los estudiantes, tomados del dato anterior, han estado diez o más años en la universidad.

Por último, en cuanto al tipo de discapacidad, un 38% presenta discapacidad vinculada a necesidades físicas, un 15% discapacidad vinculada a necesidades psicológicas, un 36% discapacidad vinculada a necesidades sensoriales y un 11% discapacidad vinculada a necesidades orgánicas (enfermedades crónicas consideradas discapacidad).

2.3. Técnicas de recogida de datos: sobre el qué y el cómo

Los instrumentos de recogida de datos utilizados en esta fase han sido tres: entrevistas grupales, entrevistas individuales orales o escritas y auto-informes. A continuación se presenta la tabla 2.1 que presenta sucintamente información referida a campo de conocimiento, técnicas que se han utilizado para la recogida, quiénes han participado y cuándo se ha realizado la recogida de datos.

en cada campo no era suficiente para conformar dos grupos de discusión independientes.

Campo de conocimiento	Técnicas recogida	Participantes	Fechas
Humanidades	Grupo discusión centro	RH15, RH2, RH3, RH4, RH5, RH6, RH7, RH8	7/04/2010
	Grupo discusión aula	RH1, RH2, RH3, RH4, RH5, RH6, RH7, RH8	14/04/2010
	Entrevista oral individual	RH9	6/04/2010
Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales	Grupo discusión centro RTE I	RTE1, RTE2, RTE3, RTE4, RTE5	7/05/2010
	Grupo discusión aula RTE I	RTE1, RTE2, RTE3, RTE4, RTE5	16/05/2010
Ciencias Sociales (Económicas, Derecho, Ciencias del Trabajo)	Grupo discusión centro y aula (I)	RSE3, RSE4 y RSE6	21/05/2010
	Grupo discusión centro y aula (II)	RSE5 y RSE7	21/05/2010
	Entrevista escrita	RSE2	26/05/2010
	Entrevista oral individual	RSE1 RSE5 RSE8	23/5/2010 22/05/2010 8/10/2010
Ciencias Sociales (Ciencias de la Educación y Psicología)	Grupo discusión Centro y aula (I)	RSP4 y RSP11	7/06/2010
	Grupo discusión centro y aula (II)	RSP9 RSP10	17/05/2010
	Grupo discusión Centro y aula (III) Grupo discusión centro	RSP7 y RSP8 RSP2 y RSP3	17/11/2010 22/5/2010
	Entrevista oral individual	RSP3 RSP5 RSP6 RSP1 RSP2	27/05/2010 7/06/2010 12/07/2010 3/09/2010 21/10/2010
	Autoinforme	RSP4	12/07/2010
	Ciencias de la Salud	Grupo discusión Centro y aula RCS (I)	RCS1, RCS2, RCS3 y RCS4
Grupo discusión		RCS6, RCS7	16/11/2010

5 Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes en esta investigación hemos utilizado abreviaturas que los identifican. Así, RCS se refiere a Ciencias de la Salud, RSE a Ciencias Sociales y Jurídicas, RSP a Ciencias Sociales (Educación), RTE a Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales y RH a Humanidades.

	Centro y aula RCS (II)		
	Entrevista escrita institucional RCS8 Entrevista escrita aula RCS8	RCS8	16/11/2010
	Entrevista oral individual RCS 5	RCS5	02/06/2010
	Autoinforme RCS2	RCS2	20/07/2010

Tabla 2.1. Relación de instrumentos de recogida de datos según áreas de conocimientos.

2.3.1. Los grupos de discusión como entrevistas grupales

Krueger (1991) mantiene que la entrevista grupal es un procedimiento muy apropiado cuando el objetivo es explicar cómo perciben las personas una experiencia, una idea o un hecho. Lo que interesa es la percepción grupal y no individual. Es un error utilizar esta estrategia para volver a entrevistar individualmente a cada componente. La finalidad de este tipo de entrevista no es reemplazar a la entrevista individual sino proveer otro nivel de datos o perspectiva en el problema de investigación. Así, siendo una estrategia complementaria a otras posibilita integrar en un estudio la dimensión social, relacional e interactiva.

Tipos de entrevistas grupales

Al igual que podemos encontrar distintos tipos de entrevistas individuales sucede lo mismo con las entrevistas grupales. Varían de acuerdo a criterios, entre otros: el grado de estructuración, propósito, número de participantes, naturaleza y duración. A su vez, es posible combinar todas estas modalidades de entrevista grupal, dando lugar a una mayor variedad y múltiples elecciones posibles (ver figura 2.1).

De acuerdo al *grado de estructuración* las entrevistas grupales van desde estructuradas a poco estructuradas. Aunque en la literatura no aparezca una clara relación entre este criterio y la modalidad de entrevista, hemos encontrado una vinculación directa entre entrevista poco estructurada y las comúnmente llamadas entrevistas grupales.

Las entrevistas grupales son una modalidad de entrevista grupal donde hay una interacción en el grupo y el investigador se limita a introducir tópicos y hacer de moderador.

Según el *propósito* de la entrevista puede ser exploratoria, cuando se pretende generar hipótesis o ideas sobre ciertos temas o comparar y contrastar las interpretaciones o ideas del grupo sobre constructos ya existentes; clínica, siendo utilizada para analizar los mecanismos inconscientes que influyen la conducta y la disposición de las personas del grupo y fenomenológica, aquella que se dirige a comprender cómo experimentan e interpretan su mundo los participantes.

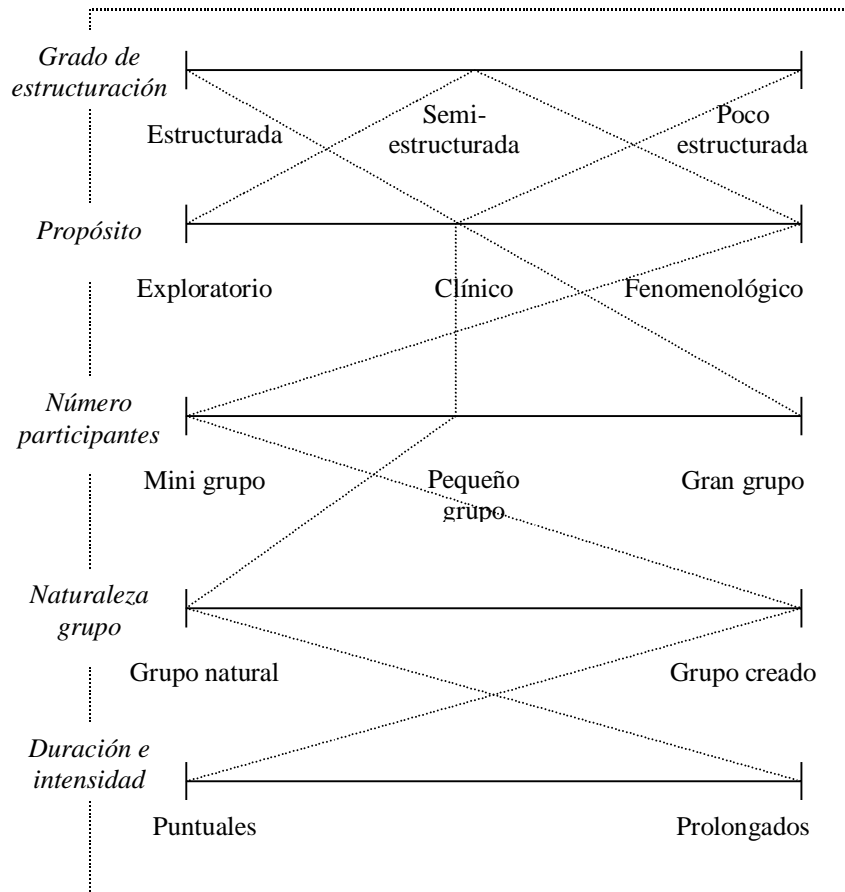


Figura 2.1. Tipos de entrevistas grupales (Moriña, 2003: 371)

Respecto al *número de participantes* cabe diferenciar dos tipos de grupos: la entrevista en pequeño grupo, participando entre seis y diez personas. Ésta es según Parrilla (1992c) la modalidad más común, debido a que un número mayor de participantes puede acarrear problemas de control para el investigador. El segundo tipo de grupo sería la entrevista mini-grupo, entre dos y cuatro personas. Es aconsejable hacer este uso de participantes restringido cuando se sospecha que los participantes no funcionarían en un grupo normal o no se pudieran controlar. En las experiencias con entrevistas grupales (Morgan, 1996) hemos encontrado una tercera modalidad según el número de participantes: el gran grupo. Son grupos compuestos por más de diez personas y menos de veinte. En este caso es mucho más difícil controlar la entrevista.

De acuerdo a la *naturaleza del grupo*, es decir, de acuerdo a los criterios utilizados para la selección de los participantes, es posible identificar las entrevistas desarrolladas con grupos naturales o preexistentes y las entrevistas a grupos creados por el entrevistador.

Un último criterio de clasificación de las entrevistas grupales es atendiendo a su *duración e intensidad*. En este sentido podemos distinguir entre entrevistas breves en el tiempo y sobre aspectos puntuales y entrevistas prolongadas en el tiempo y de larga duración. En esta última categoría incluiríamos las entrevistas en profundidad:

“Encuentros repetidos cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidas a comprender las perspectivas de los informantes en sus vidas, experiencias o situaciones, tales como son expresadas en sus propias palabras” (Minichiello, Aroni, Timewell y Alexander, 1990: 68).

Bajo esta multiplicidad de opciones para hacer entrevistas en grupo no hay duda que éstas pueden variar a lo largo de un continuo que va de la interacción más formalmente estructurada a entrevistas en grupos informales, de un pequeño número de participantes a un gran número, de la descripción a la interpretación, del grupo natural al creado, de lo puntual a lo prolongado. Además como estrategia de investigación la entrevista en grupo se puede usar como estrategia de desarrollo profesional y de trabajo en grupo, como modo de relación, formación, coloquio, debate, como orientación del trabajo entre iguales y estimuladora de colaboración. El uso de una aproximación y otra, una vez más, dependerá de los objetivos del investigador, la naturaleza de la investigación, y la reacción de los participantes al tópico de investigación. En

nuestro caso las entrevistas grupales realizadas se caracterizan por ser semi-estructuradas, fenomenológicas, en pequeño grupo, grupos creados y en profundidad.

La realidad: la entrevista grupal en la práctica

En este proyecto de investigación inicialmente se tenía previsto que todos los estudiantes participaran en las entrevistas grupales. Es decir, se había planificado realizar dos entrevistas grupales en dos días distintos por cada campo de conocimiento (uno referido a barreras y ayudas en la Universidad y otro a barreras y ayudas en las aulas). Aunque en líneas generales ha sido así, finalmente se han tenido que replantear las técnicas de recogida de datos y adaptar éstas a la realidad y necesidades de los estudiantes. En este sentido, ha habido estudiantes que por no tener disponibilidad de tiempo han realizado una entrevista individual. En otras ocasiones, otros estudiantes por su discapacidad han realizado por escrito la entrevista individual. Como se habrá podido leer en el cuadro anterior en algunos campos de conocimiento ha sido especialmente complicado encontrar un día y hora para que todos los participantes pudieran asistir a la entrevista. Esto ocurre especialmente en el caso de Ciencias de la Educación, Filosofía y Psicología (Ciencias Sociales y Jurídicas). En esos casos se han tenido que duplicar los encuentros y realizar las entrevistas en distintos momentos con distintos participantes.

A la hora de realizar la entrevista el equipo de investigación tenía en cuenta los siguientes acuerdos:

- Buscar un lugar para la reunión que permitiera la comunicación cara a cara, es decir que no estuvieran las mesas y sillas fijas en el suelo -como suele ocurrir en la mayoría de las Facultades- y que éstas se puedan mover para formar por ejemplo, un círculo.
- En la primera entrevista, presentar la investigación, recordar las condiciones de confidencialidad, anonimato y derecho a no ser entrevistado.
- Llegar puntualmente.
- Llevar preparados los materiales necesarios y revisados (formato de audio mp3).
- Recordar el contenido y sentido de la sesión.
- Durante la entrevista escuchar activamente.
- Al finalizar la sesión agradecer el trabajo realizado.
- Anticipar el contenido para la próxima sesión.

- Siempre fijar fecha de la próxima reunión.
- Tomar notas de campo durante la reunión (la pareja investigadora⁶) e inmediatamente después de la sesión.

El guión que se utilizó para la entrevista grupal institucional aparece a continuación. De este cabe resaltar que es el utilizado por el equipo de investigación. La información en cursiva son datos para que los investigadores lo tuviéramos en cuenta en el transcurso de la entrevista.

GUIÓN DE ENTREVISTA GRUPALES INSTITUCIONAL

1.1. Identificar, describir y explicar qué piensan en términos generales de la Universidad los estudiantes con discapacidad

A través de este objetivo pretendemos analizar de forma general los diferentes mecanismos de acceso a la Universidad para los estudiantes con discapacidad. Desde este punto de vista queremos estudiar si al acceder a la Universidad este alumnado se tiene que enfrentar a algún tipo de obstáculo, o todo lo contrario, con ninguno. Pero también nos planteamos con este objetivo responder a la cuestión acerca de ¿qué ocurre durante el transcurso de los estudios universitarios? Es decir, queremos conocer en profundidad las limitaciones y facilitadores que el colectivo que conforma la muestra de este estudio identifica en la institución universitaria durante su estancia en la misma. Y por último, también con este objetivo se pretende dar respuesta a cuáles son los resultados académicos de las personas que participan en la investigación. Esto quiere decir que de acuerdo a lo que se planteaba en los antecedentes de este estudio respecto a la idea de que los estudiantes con discapacidad abandonan determinadas asignaturas o incluso la titulación debido a las barreras que experimentan en las mismas, tenemos el propósito de explorar desde la perspectiva de los jóvenes las barreras y ayudas que pueden intervenir en sus resultados académicos.

BARRERA: Son obstáculos que los propios participantes en la investigación reconocen en los distintos servicios de la Universidad. Estas barreras (actitudinales, gestión, arquitectónicas, etc.) dificultan o limitan su participación, en condiciones de igualdad, en el sistema universitario.

AYUDA: Suponen elementos del contexto institucional que contribuyen a estar incluidos social y educativamente en las aulas y centros.

1. DATOS PERSONALES

Nombre, edad, titulación que estudian, curso actual, años que llevan cursando la titulación... (son datos descriptivos en los que no es necesario que haya valoración)

2. VALORACIÓN GENERAL

En términos generales, ¿cómo describe la trayectoria universitaria? (dejar libertad al entrevistado para que exprese su opinión libremente)

¿Qué es lo que ha sido más y menos significativo en esta trayectoria? (Háblame de lo que quieras de tu experiencia en la Universidad)

⁶ En las entrevistas grupales participaron dos investigadores, uno era el que dinamizaba la sesión y otro observaba y tomaba notas de campo.

¿Cuáles han sido las barreras que os habéis encontrado en la Universidad? ¿Cuáles han sido las ayudas que habéis recibido? (Pedir ejemplos y explicaciones)

Teniendo en cuenta las barreras y ayudas recibidas, ¿cómo valorarías tu adaptación en la Universidad?

¿Cómo ha respondido la Universidad para solucionar las posibles dificultades que se te han presentado?

3. ESTUDIOS ELEGIDOS Y ACCESO

¿Por qué eligieron esa carrera? (Factores que influyeron en la decisión)

¿Qué ayudas recibieron cuándo accedieron a la Universidad? (Qué, quiénes, por qué)

¿Qué dificultades encontraron en el acceso a la Universidad? (Qué, quiénes, por qué)

4. TRANSCURSO

(Si ya se ha comentado en valoración general, no volver a preguntar)

Durante los estudios universitarios, ¿con qué ayudas institucionales han contado? ¿con qué barreras se han encontrado? ¿por qué?

5. RESULTADOS

Valoración de los resultados académicos obtenidos (años cursando la carreras, notas, por qué han obtenido esas notas o años de duración). Barreras y ayudas institucionales con las que se han encontrado

6. BARRERAS ARQUITECTÓNICAS Y ESPACIALES

Barreras de acceso (arquitectónicas y espacio), ¿cuáles?, ¿por qué? (posibles ejemplos: rampas, amplitud pasillos, parking, puertas de cristal, aseos, fuentes, acceso al patio, cafetería, señalética)

Traslados desde sus residencias hacia la Universidad (barreras y ayudas)

7. BARRERAS DE INFORMACIÓN

Barreras y ayudas a la información, ¿cuáles? ¿Por qué?

¿Conoces las ayudas (económicas, materiales, personales...) que la Universidad te puede ofrecer?, ¿cuáles son?

¿Qué tipos de ayudas recibes de la Universidad? ¿Y de otras instituciones? Valoración de este tipo de ayudas

Y ya para terminar esta primera parte, ¿cómo te gustaría que fuera la Universidad? Si tuvieras la posibilidad de hacer recomendaciones qué dirías...

Y para la entrevista grupal de aula se utilizó este guión:

GUIÓN DE ENTREVISTAS GRUPALES: AULA

1.2. Identificar, describir y explicar cuáles son las barreras y ayudas que el alumnado con discapacidad experimenta en las aulas universitarias

Este segundo objetivo se centra exclusivamente en el contexto de aulas universitarias. Y en esta ocasión nos planteamos estudiar, dando voz a los estudiantes con discapacidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula y como extensión a estos procesos, en los espacios dedicados a las acción tutorial. Nos interesa conocer qué cuestiones referidas a los procesos que tienen lugar en las aulas (metodologías, temporalización, actitudes, interacciones, materiales utilizados, criterios de evaluación, etc.) actúan como elementos facilitadores u obstaculizadores en el proceso de aprendizaje.

BARRERA: Son obstáculos que los propios participantes en la investigación reconocen en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas barreras (actitudinales, metodológicas, arquitectónicas, etc.) dificultan o limitan el aprendizaje, pertenencia y participación activa, en condiciones de igualdad, en los procesos educativos.

AYUDA: Suponen elementos del contexto educativo que contribuyen a estar incluidos social y educativamente en las aulas y centros.

VALORACIÓN GENERAL

¿Asistes regularmente a clase? ¿En qué porcentaje? ¿Por qué?

En general, ¿cómo describirías tus experiencias educativas en el aula?

¿Qué es lo que ha sido más y menos significativo en las aulas? (Háblame de lo que quieras de tu experiencia en las aulas)

¿Cuáles han sido las barreras que te has encontrado en el aula? ¿Cuáles han sido las ayudas que has recibido?

¿Cuáles son las asignaturas que más te gustan y por qué? ¿Cuáles las que menos y por qué?

¿Qué puedes decirme de tus clases? ¿Qué se hace en clase (cuéntame un episodio en un aula que te resulte significativo)?

Dónde se sentaban o se sientan, por qué, qué sentido..

¿Cómo te definirías como estudiante? (*percepción de sus resultados académicos, autoimagen y auto-concepto académico: Las notas que obtiene, cómo las valora (buenas, malas) que hace para mejorar. Sentido personal de control de su aprendizaje*)

¿Participas activamente en clase? ¿Cómo?

¿Participas en algún colectivo universitario? ¿Por qué?

¿Qué otras cosas haces en la Universidad además de ir a clase?

Ahora vamos a tratar algunos temas con más profundidad:

1.PROFESORADO

¿Cuáles son los profesores que más te gustan? ¿Por qué? Pedirles que pongan un ejemplo

¿Cuáles son los profesores que menos te gustan? ¿por qué? Pedirles que pongan un ejemplo

¿Cómo definirías la relación con tus profesores/as?

¿Algún profesor o profesora ha influido en particular en su trayectoria universitaria?, ¿por qué?

¿Qué hacían o hacen tus profesores para ayudarte?

¿Cómo valoras las actitudes que ha tenido el profesorado en general hacia tu discapacidad a lo largo de los estudios universitarios?

¿Cómo cree que lo/a veían los profesores, qué les gustaba de él/ella y que no?

¿Qué te hubiera gustado que hicieran y no hicieron?

Acción tutorial (Valoración)

¿Crees que el profesorado está formado para atender a la diversidad?, ¿por qué?

En el futuro, ¿qué le recomendarías a los profesores/as para que sus clases fueran más inclusivas, y por lo tanto, para que todo su alumnado pueda aprender y participar?

2.PROYECTOS DOCENTES

¿Puedes participar en todas las actividades propuestas o a veces no has podido? ¿cuáles?

¿Por qué? ¿Y cómo te hace sentir eso?

¿En las aulas que metodologías docentes (expositivas, aprendizaje basado en proyectos, casos, etc.) suelen predominar? ¿Qué metodologías te gusta más? ¿Cuáles menos? ¿Por qué?

¿Te resulta fácil o difícil seguir las explicaciones de los profesores durante las clases?, ¿por qué?

Contenidos, ¿cómo los valoras? (*estructuración de contenidos, amplitud, etc.*)

Temporalización, ¿cómo la valoras? (*exámenes, temas, duración de clases, actividades...*)

Materiales utilizados libros, textos ¿Cuáles te gustan más? ¿Cuáles menos? ¿Por qué?

Se utiliza algún recurso específico para ayudar a incluirte en el aula

Cuáles son los criterios de evaluación, ¿cómo los valoras?

Tipo de evaluaciones, ¿cómo las valoras?

Adaptaciones que se realizan (metodológicas, exámenes, etc.), ¿cuáles? valoración

¿En las asignaturas que están cursando o estáis cursando utilizan la enseñanza virtual y herramientas tecnológicas (*blog, wikis, plataforma...*)? ¿cómo la valoráis? ¿contribuye a facilitar los procesos de aprendizaje o lo dificultan? ¿por qué?

3.COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS

Percepción de los compañeros. Cómo eran/son , quiénes eran/son, cómo era/es su relación con ellos/as (de amistad, indiferencia, rechazo...)

Influencia de algún compañero/a en la Universidad, ¿en qué influye?, ¿cómo le ayudan? ¿cómo no le ayudan? ¿Cómo ayuda él/ella a los demás?

¿Qué compañeros no les gusta y por qué, (pedir que pongan algún ejemplo)?

¿Qué compañeros/ le gusta y por qué (ejemplo)?

Cómo cree que lo/a ven los compañeros/as, qué les gusta de él/ella y que no.

Qué le hubiera gustado que hicieran y no hicieron.

¿Cómo valoras las actitudes que ha tenido/tienen los compañeros y compañeras en general hacia tu discapacidad a lo largo de los estudios universitarios?

¿Además de los profesores/as y compañeros/as ha habido alguna otra persona que le haya ayudado en sus procesos de aprendizaje?, ¿quiénes?, ¿cómo?

4.ESPACIOS E INFRAECTUCTURA

Valoración del espacio en las aulas (*sillas fijas o móviles, mesas, espacio mesas, pizarra, amplitud aula...*)

¿Cómo se organiza el espacio durante las clases?

¿Qué elementos del espacio de aula actúan como facilitadores?

¿Qué elementos del espacio de aula actúan como barreras?

Infraestructura (*iluminación, accesos, acústica, visibilidad, otros recursos audiovisuales que consideren necesarios para su adaptación...*)

Y ya para terminar, si pudieras imaginar un aula universitaria ¿cómo te gustaría que fuera?

(*Al finalizar dar opciones de que incluyan información que no ha aparecido. Preguntar cómo se han sentido en el transcurso de la entrevista. Pedir recomendaciones a tener en cuenta en la investigación que estamos haciendo*)

2.3.2. Entrevista individual

La entrevista ha sido definida por Denzin y Lincoln (1998) como una conversación, como el arte de preguntar cuestiones y escuchar. La entrevista no es una herramienta neutral, sino que el entrevistador crea la realidad de la situación de la entrevista y en esta situación las respuestas son dadas.

La entrevista como técnica de investigación ha sufrido la misma evolución que ha dominado en el paradigma cualitativo. En la actualidad la entrevista tiene una amplia variedad de formas y múltiples usos. Aunque las entrevistas más frecuentes continúan siendo las individuales, cara a cara, progresivamente se van popularizando, como se presentó más arriba, las entrevistas grupales, cara a cara, o las entrevistas telefónicas. La entrevista puede ser estructurada, semiestructurada o no estructurada. Pueden ser usadas para propósitos de marketing, para reunir opiniones políticas, reconstruir una experiencia, narrar las historias de vida de personas, etc. Asimismo, se pueden utilizar con el propósito de comprensión de una perspectiva individual o grupal. Pueden ocurrir durante breve tiempo o de forma puntual, o por el contrario, prolongadas en el tiempo y con una larga duración. Las posibilidades son múltiples y es el investigador, de acuerdo al propósito de su estudio, quien establece las modalidades preferentes.

Y ¿por qué la entrevista es una conversación? Porque es un encuentro verbal donde hay una interacción entre personas (el número va a depender del tipo de entrevista de que se trate). Para obtener una información cercana a los hechos se requiere de la formulación de buenas preguntas y de la captación del significado de lo que se está diciendo. El investigador no escucha de forma pasiva, sino que está implicado activamente, comprendiendo sus palabras. Por otra parte, aunque pretendamos la máxima objetividad de la información recogida esto nunca se consigue al cien por cien, debido a que la entrevista está mediatizada por la perspectiva del investigador. Es él quien formula las cuestiones, organiza los temas, marca el ritmo de la conversación, etc.

Durante años las entrevistas que se han realizado en la investigación educativa han estado circunscritas a la interacción cara a cara entre dos únicas personas. Este tipo de entrevista a su vez podía adoptar distintas formas. Normalmente variaba en un continuum desde entrevistas estructuradas a poco estructuradas (Parrilla, 1992).

Las *entrevistas estructuradas* se caracterizan por responder a un guión de preguntas cerrado y previamente establecido y donde no hay lugar para la improvisación. Es una situación donde un entrevistador pregunta a cada respondiente una serie de cuestiones preestablecidas y en orden invariante con un grupo limitado de categorías de respuesta.

A diferencia las *entrevistas semiestructuradas* parten de unas cuestiones previas que guían la entrevista, permitiéndose variaciones en la sucesión de las mismas. Se determina a priori los grandes bloques o núcleos temáticos. El entrevistador decide la secuencia y expresión de las preguntas durante el desarrollo de la misma. Permite descubrir y profundizar durante la

misma en aquellos temas y perspectivas planteados por el entrevistado. Esta modalidad es denominada entrevista en profundidad.

Desde las *entrevistas poco estructuradas* se accede al entrevistado sin tener un guión de cuestiones establecidos, sino que se permite que los temas a tratar emerjan como una conversación espontánea. No se ha previsto a priori el tema a tratar, cómo se va a tratar e incluso puede que no se haya previsto la misma entrevista.

Este continuo permanece en la actualidad y las entrevistas individuales continúan junto a las entrevistas grupales. Ambas poseen un indudable valor ofreciendo, en ocasiones, fuentes de información complementarias.

En el caso de esta investigación se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas siguiendo el modelo utilizado en las entrevistas grupales o grupos de discusión.

2.3.3. Auto-informes

El auto-informe supone un documento en el que el propio participante en la investigación narra en primera persona aquellos aspectos que considera más significativos para el tema de estudio que le proponemos. En concreto, le facilitemos algunas cuestiones que favorezcan su reflexión.

Asimismo, a todos los participantes le planteábamos la posibilidad de seguir profundizando en sus experiencias universitarias a través de un autoinforme, pero tan sólo dos participantes decidieron hacerlo.

Buenos días,

Me vuelvo a dirigir otra vez a ti como responsable del proyecto sobre las barreras y ayudas en la universidad relacionadas con la discapacidad. Me gustaría reiterar mi agradecimiento por vuestra disponibilidad y participación.

El equipo de investigación seguimos trabajando en este proyecto que hemos iniciado con mucha ilusión. Quizás el espacio y tiempo dedicado a las entrevistas grupales no te haya resultado suficiente, por lo que en nombre de nuestro grupo me gustaría invitarte a reflexionar (si así lo deseas) nuevamente sobre lo que ha supuesto para ti la Universidad, en términos de barreras y ayudas. Para ello te adjunto un documento que puedes utilizar de plantilla y te agradecería mucho -por supuesto cuando descanses del período de exámenes- que me lo hagas llegar a través de este mismo correo electrónico.

Un fuerte abrazo y feliz verano!!!

Y este es el documento que se mandó:

AUTOINFORME

Con este auto-informe nos gustaría invitarte a realizar un autoanálisis de las barreras y ayudas que te has encontrado en la Universidad. En concreto, nos gustaría que desde tus vivencias nos hablaras de tus experiencias en las aulas referidas a los profesores/as, compañeros/as, espacios, programaciones docentes, etc. Desde una perspectiva más amplia también nos gustaría que nos contase qué ha ocurrido en la Universidad como institución (secretarías, SACU, etc.).

Con este fin te proponemos que realices una narración en la que nos relates, valores, interpretas, etc. aquello que consideres más oportuno o significativo. El auto-informe puede adoptar la forma y número de páginas que prefieras.

GRACIAS POR TU APORTACIÓN

2.4. Sobre el análisis de los datos

El análisis de datos se ha realizado siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994), en la que una vez transcrita toda la información recogida, se ha procedido a crear un sistema de categorías y códigos para dar sentido a los datos. En este proceso nos hemos apoyado en el programa informático de análisis de datos MaxQDA10.

El análisis de datos lo hemos realizado siguiendo un proceso que ha atravesado por diversos momentos. En primer lugar, hubo una sesión de formación del equipo de investigación acerca de cómo analizar datos cualitativos. Todo el equipo para esta sesión analizó el mismo documento con el propósito de aclarar lagunas y poner en común puntos de vistas acerca del análisis realizado.

Una vez concluida esta fase formativa se construyó un sistema de categorías y códigos mixto para utilizar en la investigación. Todo el sistema se consensuó para facilitar un proceso de análisis de datos lo más objetivo posible.

En un tercer momento cada investigador analizó los datos del campo de conocimiento del que había sido responsable, asignando códigos a la información que realmente se veía con claridad y dejando sin codificar aquellos fragmentos de textos para los que no se sabía con claridad qué código utilizar. Posteriormente se realizó una nueva reunión del equipo de investigación para codificar colaborativamente aquella información en la que presentaban dudas y para volver a revisar el sistema de categorías y códigos.

Después de todo este proceso el sistema de categorías y códigos que resultó es el que se presenta a continuación:

SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN V.1.1 (31/01/2011)

PROYECTO B.U.D.A. "Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad".
 Proyecto financiado por el MICINN, Dir. Anabel Morúa Diez

Categoría	Código	Descripción
Información General	1. Datos personales	Datos identificativos: edad, titulación, curso, etc.
	1. Elección estudios	Motivos que llevan a elegir estudios universitarios.
	1. Resultados académicos	Valoración de los resultados académicos.
	1. Asistencia a clase	Frecuencia y motivo de asistencia a clases.
	1. Participación	Participación en clase o en otros espacios universitarios (p.ej. colectivos universitarios, etc.)
	1. Percepción como estudiante	Percepción de sí mismo como estudiante (p.ej. si se considera buen o mal estudiante).
	1. Proyectos docentes	Descripción general de los proyectos docentes (metodologías, contenidos, evaluación, etc.).
	1. TIC	Sin valorar, ni opinar. No se expresa ni como ayuda ni como barrera.
	1. TIC	Información referida al uso de las TIC en las asignaturas (p.ej. si se usa o no, cuándo, cómo, etc.), Pero no se identifica ni como barrera ni como ayuda
	1. TIC	Identifica ni como barrera ni como ayuda
Barreras Institucionales	2. Institucional	Barreras generales de la Universidad como institución, sin especificar.
	2. SAD	Obstáculos referidos al SAD
	2. Arquitectónicas e infraestructura	Barreras arquitectónicas, infraestructuras; espacios de la Universidad en general.
Ayudas Institucionales	3. Institucional	Ayudas generales de la Universidad como institución, sin especificar.
	3. SAD	Ayudas referidas al SAD
	3. Social	Ayudas dadas por servicios y entidades ajenas a la Universidad (por ejemplo, asociaciones).
Barreras Aulias	3. Arquitectónica e infraestructura	Ayudas arquitectónicas, infraestructuras; espacios de la Universidad en general.
	4. Profesorado	Barreras identificadas en el profesorado (actitud, relaciones, formación, etc.)
	4. Proyectos docentes	Barreras identificadas en el desarrollo de los proyectos docentes (metodologías, contenidos, evaluación, recursos, etc.).
	4. Compañeros	Barreras referidas a los compañeros de aula, percepción de los compañeros hacia ellos.
Ayudas Aulias	4. Personal	Barreras propias, referidas a los participantes (p. ej. Yo no sirvo para estudiar, yo quiero ser normal como los demás).
	4. TIC	Barreras derivadas del uso de las TIC.
	5. Profesorado	Ayudas que identifican en el profesorado (actitud, relaciones, formación, etc.)
	5. Proyectos docentes	Ayudas identificadas en el desarrollo de los proyectos docentes (metodologías, contenidos, evaluación, etc.)
Ayudas Aulias	5. Compañeros	Ayudas referidas a los compañeros de estudio (fuera o dentro del aula); Percepción de los compañeros hacia ellos.
	5. Otras personas	Ayudas que otras personas (amigos, padres, pareja, etc.) ofrecen para el desarrollo del proceso de aprendizaje en las aulas.
	5. Personal	Ayudas propias, referidas a los participantes (ej. Yo valgo mucho, yo quiero ser normal como los demás).
Prospectiva	5. TIC	Ayudas derivadas del uso de las TIC. También incluir aquí otras ayudas técnicas como software específicos, libretas autocopiativas, etc. (Aunque tened en cuenta que cuando esté facilitada por el SACU, también hay que codificarlo como ayudas SACU)
	6. Institucional	Sugerencias para mejorar la Universidad como institución. (Arquitectónica)
	6. Aula	Sugerencias para mejorar las aulas. (Proyecto docente, profesorado, TIC...)
	6. Profesorado	Recomendaciones para mejorar el desempeño de los profesores. Está relacionado con la pregunta sobre que le recomendarías al profesorado para que sus clases fueran más inclusivas.
	6. Investigación	Sugerencias que se realizan para la propia investigación (metodología, muestra...)

3 Resultados. Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales

Víctor M. Molina Romo

Tanto este capítulo como todos los que forman parte de los resultados de la investigación están organizados en torno a tres partes. En la primera se realiza una breve presentación del perfil de los universitarios que han participado en el campo de conocimiento en cuestión. En la segunda parte, se incluye el análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes identifican en la Universidad como Institución. Por último, se presentan las barreras y ayudas identificadas por los participantes en las aulas universitarias.

3.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?

En primer lugar, respecto a los datos personales de las ocho personas que han participado, comentar que las edades oscilan entre los 20 y los 32 años, estando la media de edad en 26 años. De estas ocho personas, cinco son hombres y tres mujeres.

En cuanto a los estudios que están cursando, cuatro de ellos estudian Arquitectura, otros dos Informática, una persona Química, y otro estudiante Biología. Por último, uno de los estudiantes está cursando un Máster Oficial en Arquitectura.

La mayoría de ellos se encuentran en los primeros cursos de la carrera. Respecto a los años que llevan cursando sus estudios, o que están matriculadas en la Universidad, la media la podemos situar en seis años. Sin embargo, cabe destacar que hay dos alumnos que llevan diez o más años en la Institución.

Por último, en cuanto al tipo de discapacidad y de acuerdo a la clasificación que se establece en la Universidad de Sevilla, tres estudiantes tienen una discapacidad física, uno de ellos psíquica, dos visual y otros dos orgánica.

3.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?

En cuanto a la Universidad como Institución vamos a analizar diferentes aspectos. Así, describiremos qué barreras y ayudas institucionales identifica el alumnado en la Universidad. Dentro de este apartado, también, se hará referencia a las barreras arquitectónicas e infraestructuras referidas a las aulas universitarias y a los espacios incluidos en las Facultades y edificios universitarios. Por último, se estudiarán las expectativas que estos participantes tienen respecto a cómo sería la Universidad ideal y qué recomendaciones harían a la Universidad de Sevilla para que ésta fuera más inclusiva.

3.2.1. Barreras y ayudas institucionales

Todos los participantes en este grupo de discusión coincidieron en señalar más barreras que ayudas en el momento de hablar del papel de la Universidad como institución. De esta forma, aunque reconocen que la Universidad ofrece algunas ayudas a este colectivo, fundamentalmente a través del SACU (Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria), también señalan que las adaptaciones y ayudas son demasiado genéricas y no tienen en cuenta las particularidades y necesidades especiales de cada tipo de especialidad, como señala RTE8:

“RTE8: Uno de los problemas y [...], es que la Universidad tiene una adaptación de patrón genérica. Todo el mundo pasa por el mismo aro, entonces tiene la fotocopia, tienes los cuadernos autocopiativos, tienes el alumno colaborador y tienes el acompañamiento por dentro del centro en general, y luego para las personas que tienen problemas de audición tienen un intérprete de lenguaje de signos. ¿Qué pasa? Que a mí el cuaderno autocopiativo, por mucho que me lo intentes vender a mí no me va a valer de nada, porque por muy bien que copie los apuntes, ...yo hay cosas que sé que me están copiando que yo luego cojo esos apuntes y digo para qué los quiero, y luego hay cosas que no te enteras y aunque te diga, te intento copiar eso más a fondo no está pensando como tú” (Grupo discusión institucional).

Aunque la mayor parte de los alumnos participantes reconocen la importancia de las ayudas que reciben del SACU también coinciden en señalar que la unidad de atención a la discapacidad, dispone de muy poco personal para atender a todo el colectivo, lo que puede llegar a convertirse en una barrera, como señala RTE4:

“RTE4: ... pero aparte es un problema institucional. El que la unidad de atención a alumnos con discapacidad sea una persona para 500, eso no es un problema de falta de mentalidad, eso es un problema, es un problema muy serio...”
(Grupo discusión institucional).

Otro aspecto en el que coinciden muchos de estos alumnos, es a la hora de señalar la sensación de abandono que experimentan por parte de la Universidad a nivel institucional, y sobre todo a la hora de tener que solucionar problemas que se les presentan relacionados con su discapacidad. De esta forma, RTE1 se queja de la falta de recursos para atender a este colectivo, sobre todo en relación a otros, como los estudiantes Erasmus:

“RTE1: ...Se dice, es una Universidad Europea, una Universidad para todos. Igual que la Universidad se adapta a los alumnos con pocos recursos, para los Erasmus hay bastantes facilidades, ¿por qué no las hay para nosotros? Y no es tan complicado. Es sólo querer un poquito, tener la conciencia social que he dicho antes y echarle ganas. No tiene más”. (Grupo discusión institucional).

RTE5 comenta que la Universidad debería tener la obligación de tutelar a los alumnos de este colectivo, pues ya de por sí deben realizar un esfuerzo mucho mayor que el resto para obtener unos resultados similares:

“RTE1: Entonces aquí no vas a tener la suerte de tener un profesor que te tutele de esa manera pero es que quién te tiene que tutelar es la Universidad, o sea es que tú tienes un problema, porque tienes un problema, y como todos los que estamos aquí tenemos que ir como dije en la presentación, al 200% para ir al 50% de gente normal. O sea normal, entre comillas.”. (Grupo discusión institucional).

A este respecto, RTE1 también comenta que este “abandono” hacia el colectivo es un problema humano y de mentalidad de su personal:

“RTE1: ... Pero yo creo que más bien es más un problema humano, bajo mi punto de vista, porque la Universidad es muy grande y tiene muchas ramificaciones y cada persona que está empleada por la Universidad entre comillas es la institución, está representando a la institución en un campo, y yo creo que es un problema humano, que la gente por regla general se lava las manos, con todo, pero es un problema de mentalidad general”. (Grupo discusión institucional).

Siguiendo con la falta de atención al colectivo que denuncian los participantes, también se comentó en varias ocasiones la falta de información sobre ayudas, apoyos, etc., de tal forma que RTE6, entre otros alumnos, comenta que tuvo que ser ella la que se preocupa de buscar recursos e información:

“RTE6: ... Alguien externo a la Universidad me dice ‘Oye, tú sabes que tú si presentas tu certificado de minusvalía tienes acceso a determinadas ayudas, esto y lo otro’ Como que no se informa al alumnado en general de que esa posibilidad existe, porque a lo mejor si a mí nunca nadie me pide un certificado de minusvalía yo no sé nada, en mi caso fue a través del centro base, que me han ido informando ellos de muchas cosas que luego yo ya he buscado en la Universidad, oye ¿esto es posible? Y luego, la mayoría de las necesidades reales e inminentes que he tenido me lo he guisado y me lo he comido sola”. (Grupo discusión institucional).

Por otro lado, también destacan algunos participantes como barrera, el hecho de que la normativa específica en materia de discapacidad no es conocida en general por el personal de la Universidad, y por lo tanto, encuentran dificultades a la hora de su aplicación, con los consiguientes problemas que ello les acarrea, como comenta RTE4:

“RTE4: es que lo que no puede ser por ejemplo, que aprueben la normativa esta que aprobaron al final de 2008,[...], por ejemplo, ‘el préstamo a las persona con discapacidad en la biblioteca es más largo’, y tu vayas a la biblioteca y te digan ‘¿normativa, qué normativa?, ¿cómo?, ¿de qué me estas hablando?’, no, no, tú tienes un préstamo normal como cualquier otra persona...”. (Grupo discusión institucional).

Este desconocimiento de la normativa les lleva, en la mayor parte de los casos, a depender de la buena voluntad del personal de la Universidad para llevar a cabo las adaptaciones que necesitan, como comenta RTE4:

“RTE4: Eso por lo general, tiene que venir motivado por parte del profesor, por parte tuya y si el director del Departamento es colega, que se entere, pero que no haya nadie más porque también me ha pasado que lo hemos intentado hacer, se ha enterado más gente y se ha ido todo al traste”. (Grupo discusión institucional).

Y en lo que se refiere a las ayudas, como ya se ha comentado al comienzo de este apartado, todos los participantes coincidieron en destacar la ayuda recibida desde el SACU, como por ejemplo comenta RTE6, cuando se refiere al apoyo psicológico recibido desde esta unidad y el impacto positivo que tuvo en su trayectoria académica:

“RTE6: ... la ayuda psicológica que me facilitaron desde el SACU, en mi caso fue esencial y básica, así como positiva [...] Hubo claramente un antes y un después, o sea, mis dos primeros años fueron catastróficos y tampoco entendía muy bien porque yo sacaba muy buenas notas en el BUP porque quieras o no yo no hice LOGSE, que quieras o no... dicen que el salto de LOGSE a la Universidad es más grande, más brusco. Yo hice BUP, COU y con muy buenas notas siempre y tal, y sí que es verdad que entre el choque que todos tenemos cuando llegamos a la Universidad, que sí que es distinto que cuando llegas a la Universidad te encuentras con 100 personas, nadie te conoce, acostumbrada con 30 personas en clase... era muy distinto, y encima todos estos cambios que se

estaban produciendo alrededor... fue catastrófico total. Yo tuve dos años para borrarlos de mi memoria. Luego ya a partir del contacto con la psicóloga, la cosa empezó a ir mejorcita y era una estudiante media más y una vez que pegué el salto, la verdad es que fue súper distinto. El final de carrera fue magnífico en todos los sentidos, yo creo que he aprovechado más, los resultados han sido mejores y nada que ver con el principio. Ha habido tres fases claras". (Grupo discusión institucional).

RTE4 también alaba el apoyo recibido desde el SACU, pero incide en algo que también señalaron muchos de los participantes y es el hecho de que el servicio de atención a la discapacidad cuente con una única persona, que resulta totalmente insuficiente para atender a un colectivo tan amplio:

"RTE4: Así pues investigando con mi madre fuimos al SACU, a la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad. Allí me encontré a una de las personas más serviciales y bondadosas con las que me he topado en mi particular cruzada por la US. Lástima que solo sea una persona para tantos estudiantes con discapacidad, a la hora de la verdad le resulta imposible tener un seguimiento cercano de cada situación. Con ella, mejoró algo la situación, ya no me sentí tan desprotegido". (Grupo discusión institucional).

También se comentó de forma general como una ayuda, la gratuidad de la matrícula para los estudiantes con discapacidad, como explica RTE1:

"RTE1: Pero yo por ejemplo, yo no he tenido que pagar matrícula y yo en los seis años que llevo en la carrera yo no he pagado ni una matrícula. He pagado las tasas porque con la minusvalía cuando tú la entregas el primer año te cubre el 100% de la matrícula, y el segundo año el 50%". (Grupo discusión institucional).

3.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad

Sin lugar a dudas, éste es uno de los apartados en los que todos los participantes identificaron más barreras. En lo que se refiere a las aulas, coinciden en señalar que, en general, no están bien adaptadas y la mayoría no cuentan con puestos preparados y reservados para ser utilizados por personas con discapacidad. También comentan que la presencia de tarimas llega a suponer una barrera importante a la hora de su participación activa en las clases, como describe RTE6:

“RTE6: [...] en mi escuela [las aulas] tienen todas tarima con un par de escalones, es más, es que han hecho aularios nuevos y los aularios nuevos...las otras tenían un escalón, estas tienen dos, y no hay rampa de acceso ni nada, o sea, yo cada vez que he tenido que hacer una exposición pública y tal, me entran todos los sudores del mundo porque no sé cómo voy a subir a la tarima y al final dices tú, mira te importa que me ponga en primera fila y haga la exposición desde aquí, y la vas haciendo así y tal y vas buscando, eso a nivel físico”. (Grupo discusión institucional).

Esta misma alumna, realiza una descripción detallada de las numerosas dificultades que puede encontrarse una alumna con problemas de movilidad en una de las aulas de su centro, puesto que no se encuentran adaptadas a personas con movilidad reducida, y presentan superficies a distinto nivel, carecen de sillas o mesas adaptadas o no tienen barandillas en las que apoyarse:

“RTE6: Yo tengo varios problemas. Nosotros tenemos dos tipos de aulas, las teóricas y las prácticas. En las teóricas las sillas son fijas de estas de pala, o sea, yo hoy por hoy no podría ir a sentarme en esas sillas, normalmente, la pizarra suele estar en tarima, tampoco puedes ni hacer un ejercicio ni una presentación a no ser que te quedas abajo o alguien te eche un cable, que te suba o lo que sea. Cuando estamos en aulas magnas igual, está lleno de escalones aquello, sillas fijas y donde no te puedes levantar. El salón de actos no me puedo levantar tampoco, la rampa no tiene barandilla, imposible. Y en las clases de prácticas son ya o de taburetes o de sillas así

pero bueno como ya hay más mesas me puedo inventar las mañas para levantarme pero ni...o sea, asas en las sillas, en ninguna, y los escalones, el año pasado por ejemplo me tocó una clase que estaba hundida, había que bajar una rampa que era imposible de bajar sin que alguien me ayudara hasta que me colocaron una barandilla. Entonces, entre escalones y rampas, sillas bajas, fijas y sin de esto, las tarimas y demás, es que es un continuo...” (Grupo discusión institucional).

También señalan que las aulas, y más concretamente su mobiliario y equipamiento, es antiguo y obsoleto, lo que no sólo supone una barrera para este colectivo de estudiantes, sino también para cualquier estudiante en general sin discapacidad, como destaca RTE1:

“RTE1: Ya no es por discapacidad, ya es porque las aulas son antiguas, porque yo tengo que dibujar, estoy en una asignatura, lo que yo no puedo es, en una mesa fija, bueno una mesa son hileras con sillas que son abatibles, y yo tengo esto, esto es lo que yo tengo para mi espacio, porque si no me como al de al lado, entonces cuando es una clase pequeña pues nos ponemos uno sí uno no uno sí uno no para que tengamos sitio, pero cuando estamos en clase y hay gente sentada en el suelo porque no se cabe, porque las aulas a lo mejor son de noventa-cien y hay ciento veinte matriculadas en esa asignatura. Tu dices bueno, ya no es cuestión de que sea discapacitado, es cuestión de que es que no está, no está bien puesto”. (Grupo de discusión institucional).

Este mismo alumno, que además tiene una discapacidad visual, también señala que las pizarras son muy antiguas en general, y nuevamente suponen una barrera para todos los estudiantes sin excepción:

“RTE1: ...son pizarras antiguas que la mayoría de las veces hay zonas de la pizarra que aunque pases la tiza no se ve bien, entonces estamos siempre buscando el trocito de pizarra que se puede escribir y cuando la profesora de Física dice: ‘tengo que borrar porque por aquí no se ve’ pues, se tiene que esperar porque a la gente no le da tiempo y los de atrás ya

ni ven, los de atrás... apaga la luz, corre la ventana la persiana y así. Pero vamos, eso es un caso general, que ya no es cuestión de discapacidad o no discapacidad, es cuestión de que como todo hay que renovarlo y que muchas veces no hay presupuesto para tanto.”. (Grupo discusión Institucional).

Fuera del aula, en el campus o el centro, también se señalan numerosas barreras arquitectónicas. De esta forma, RTE4, estudiante con discapacidad visual, denuncia que prácticamente no hay ninguna escalera convenientemente rotulada:

“RTE4: ... No hay ninguna escalera en este campus, prácticamente, salvo las de Biología porque yo me encargué personalmente de que las hicieran, que tenga señalado el borde, y eso para mí, al bajar las escaleras yo no distingo un escalón de otro, con lo cual me mato bajando las escaleras”. (Grupo discusión institucional).

Por último, también es significativo lo que comenta RTE6 al respecto de los accesos a su centro y los baños del mismo, puesto que ha tenido que luchar bastante para poder conseguir adaptaciones arquitectónicas básicas o no hay suficientes baños adaptados:

“RTE6: ... en 2004 o en 2005 pedí una barandilla para la rampa de acceso a mi escuela y me la colocaron el año pasado porque me dediqué a mandar emails una vez por semana, y hasta que no me la colocaron no me quedé tranquila. Yo tengo un sabor un poco agridulce, ha habido gente que me ha tratado muy bien, he pedido una cosa y en seguida tal, pero otras que han sido un desastre, barras en los baños, es decir, tengo serios problemas para levantarme en los wáteres y he pedido barras en todos los baños de minusválidos, yo sé que en todas las plantas no puede haber ¿no? Pues sólo lo hay en un único baño de toda la escuela, y ese baño el que quiera si están ocupados los otros lo usan, con lo cual tú estás ahí diciendo es el único baño en toda la escuela que puedo usar y tal...”. (Grupo discusión institucional).

3.2.3. ¿Y si pudieras imaginar una Universidad ideal?, ¿cómo sería ésta?

Cuando se preguntó a los participantes cómo pensaban que sería su Universidad ideal, se estableció un interesante debate, que sin embargo, derivó más hacia las carencias que detectan en la institución, y que hacen que esté lejos de la situación que ellos consideran ideal. Sin embargo, sí recomendaron algunas mejoras, como por ejemplo fomentar la colaboración entre profesores y alumnos, como comenta RTE4:

*“RTE4: ...o por ejemplo, hacer cosas junto al profesorado, tema de trabajar codo con codo con un profesor así tal y cual, pues que haya más dinamismo en ese sentido”.
(Grupo discusión institucional).*

También insistieron en la importancia de los medios materiales, que estén actualizados y sean modernos:

*“RTE1: : yo creo que mi Universidad ideal sería una Universidad que tanto humanamente como en cosas materiales estuviera en este siglo con todos los medios que existen”.
(Grupo discusión institucional).*

Resulta interesante el comentario que realiza RTE1 en torno que sería muy positivo contar con la ayuda y el apoyo de un estudiante más veterano que actuase a modo de tutor, sobre todo en los primeros años de carrera:

“RTE1: En los colegios mayores siempre asignan un novato a un veterano y este último se encarga de ir guiándolo en su primer año. Si existe una delegación de alumnos porque no una de alumnos con discapacidad, de manera que quien fuera miembro lo hiciera porque realmente le importase. De manera que se defendieran nuestros intereses y que más que un alumno colaborador que nos pasara apuntes tener un veterano, un alumno que llevara algunos años en la carrera que te pudiera orientar y que también velara por tus intereses incluso que te ayudara a concienciar al profesorado. Si hay alguien que te apoya y que tiene un cargo en la Facultad o pertenece a algún grupo reconocido parece que te hacen algo

más de caso”. (Grupo discusión institucional).

Y por último, RTE8 insiste en la importancia de fomentar el movimiento asociativo dentro de los estudiantes universitarios:

“RTE8: ... pero yo lo que sí echo en falta es un grupo más dinámico de gente o de movimiento asociativo dentro de la Universidad. A mí por ejemplo, me ha llegado esta mañana para participar en un encuentro que ahora organiza la unidad de atención a las personas con discapacidad dentro de dos días pero son ocasiones puntuales, lo que la Universidad de Sevilla debería hacer sería fomentar un poco más el movimiento asociativo incluso desde dentro de la propia Universidad porque ahora mismo todo lo que hay ha estado fuera de la Universidad, fuera del sistema la comunicación es muy difícil, si tienes la suerte de que estás en una Facultad donde hay más gente con discapacidad bien, pero claro, si es aquí en el campus y yo apenas conozco a la gente que tiene discapacidad y eso es algo importante, porque yo puedo tener un problema y aunque haya otra persona que no tenga la misma discapacidad puede tener una solución que me ayude o incluso para comparar experiencias sería importante, y eso yo lo echo de menos” (Grupo discusión institucional).

No obstante, en general, los estudiantes de esta área de conocimiento prefirieron hablar de las carencias de la Universidad al ser cuestionados sobre cuál sería su Universidad ideal. En este sentido, es significativo el comentario de RTE4, que compartieron muchos de los participantes, en cuanto a que no se informa al profesorado de la existencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas, y la necesidad de comenzar a hacerlo:

“RTE4: yo también pediría por lo menos que se enterasen que tienen alumnos con discapacidad. Eso yo creo que por ahí es empezar. Porque es que yo siempre me topo con lo mismo. Yo ya he conseguido que este año, los directores de Departamento le manden un correo a los profesores que me van a dar clases a mi. Pero no a los profesores que me van a dar clases, a los profesores, al profesor que me da el 90% de una asignatura, pero a todos los demás que me dan una operación puntual a esos no les llega nada. Y a los profesores

que me dan la mayoría de las clases, les escriba un correo este año, gracias a que me he puesto muy pesado, de que tienen un alumno con discapacidad tal y cual, pero es que la mitad no leen el correo. Ah sí, algo me llegó pero no lo abrí...” (Grupo discusión institucional).

3.3. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?

Uno de los principales objetivos de esta investigación, era conocer, de la mano de los propios estudiantes, la percepción que tienen de las aulas universitarias. De una forma más concreta, qué barreras y ayudas identifican en torno al profesorado, los proyectos docentes y sus compañeros y compañeras. También se tenía la intención de explorar cómo sería su aula ideal.

Pero antes de entrar con los temas que se han mencionado anteriormente en torno al aula, es interesante conocer qué comentaron cuando fueron preguntados por la percepción que tienen de ellos mismos como estudiantes. En este sentido, los estudiantes que respondieron a esta cuestión, coincidieron en que sus resultados académicos en general no son buenos, y suelen necesitar más años que el resto de sus compañeros para finalizar los estudios. También hubo coincidencia al señalar que no le dan tanta importancia a los resultados y el rendimiento académico, como al hecho de continuar con los estudios a pesar de las dificultades con las que se encuentran, como comenta RTE4:

“RTE4: ...Es que a mí los resultados académicos me dan un poco más igual. Yo, por eso te digo, es que yo estoy aquí porque me gusta la Biología, yo lo que hago es disfrutar de la carrera lo que pueda y la nota de aprobado para arriba me da igual y que como tampoco me quiero dedicar a algo que necesite nota, me da bastante igual”. (Grupo discusión institucional).

RTE1 comenta cómo su discapacidad le afecta directamente a su rendimiento académico, al no permitir seguir el ritmo normal de las clases, e insiste en lo comentado anteriormente por RTE4 en cuanto a la perseverancia

en los estudios, a pesar de los malos resultados:

“RTE1: ... Yo, resultados académicos al principio nefastos, últimamente van un poquillo mejor. Y es lo que dice él, que yo por ejemplo, si no tuviera el problema que yo tengo yo sé que yo sí no curso por año, yo ya estaría trabajando en este momento y estoy en tercero y llevo seis años, o sea que por ese lado, y después por lo típico que hay asignaturas que yo podría tener aprobadas y no tengo aprobadas, o asignaturas que hubiera podido tener más nota y tengo un cinco pelado, entonces... Que realmente, tú dices bueno, es lo que hay y con tal de aprobar y de seguir para adelante y de..., te aguantas, te conformas y sigues luchando y ya pues es un tema de cabezonería. Yo creo que la gran mayoría de la gente que no ha abandonado es porque, porque una de dos o son muy cabezotas o realmente le gusta tanto lo que está haciendo que por mucho baches que le pongan en el camino pues sigue adelante”. (Grupo discusión institucional).

Por último, RTE6 realiza una interesante reflexión sobre cómo el propio diagnóstico de su discapacidad le afectó al rendimiento académico inicialmente, pero a posteriori consiguió superar esa etapa y mejorar su rendimiento académico:

“RTE6: Yo siempre he sido una muy buena estudiante, en el bachillerato, en el colegio y demás, o sea de notables y sobresalientes siempre, y yo fue llegar a esta situación y...también es verdad que claro, entro en la Universidad al mismo tiempo que me diagnostican, me cuentan toda la historia que yo ni me creía, decía esto es de ciencia ficción, esto no me está pasando, y entonces paso todo lo que es la fase de adaptación de no vas a volver a ser la persona que antes eras en plenos estudios universitarios. Evidentemente, aunque uno piensa que uno lleva las cosas bien, las cosas digerirlas tardas un tiempo y evidentemente, eso incide en tu rendimiento académico. Yo, tampoco es que haya tardado...tengo compañeros que no tienen ningún tipo de discapacidad, ni enfermedad ni nada y todavía están terminando, es decir, yo he terminado antes que ellos. Pero sí que es verdad que hay

como un antes y un después, yo tengo media carrera con unos resultados muy normalitos, muy mediocres y el final en el que ya había llevado tres años de psicólogos, la gente ya es consciente de lo que tiene, se lían la manta a la cabeza y dicen esto no va a poder conmigo, y los resultados son infinitamente mejores”. (Grupo discusión institucional).

3.3.1. El profesorado como barrera y ayuda

En cuanto al papel que juega el profesorado en el desarrollo universitario de los estudiantes con discapacidad, cabe destacar en primer lugar, que estos estudiantes han identificado muchas más barreras que ayudas cuando han hablado de su experiencia académica, en lo que a los profesores se refiere. Además es necesario resaltar que, como resultado general de la investigación global donde se enmarca este estudio, el profesorado es la principal barrera señalada por todos los estudiantes.

En general coinciden en destacar que el profesorado es poco receptivo a las necesidades especiales que les plantean estos alumnos, y son bastante inflexibles a la hora de modificar sus pautas docentes y hacer algún tipo de “excepción”, como comentan RTE1 y RTE2:

“RTE1: ... a mí, a mí, hay profesores que me han llegado a decir bueno pero es que el Departamento tiene puesto un temario y está estipulado una serie de cosas y nosotros no nos podemos salir de ahí porque eso ya está aprobado porque no se cuánto, porque no se qué. Y a mí me pasa el año pasado, me dijeron que falté a tres clases y dicen es que mira ya no te puedes examinar por cursos, es que te tienes que ir al final, digo vale, y ¿qué hago yo en el final? Sea un examen de tres horas que debería durar seis, no da tiempo, y...”. (Grupo discusión aula).

“RTE2: ... me iban a operar y fui a hablar tonta de mí con los profesores a comunicarles de que yo iba a faltar y que no, las faltas no era por porque yo no quisiera ir a clases porque aunque fueran asignaturas de segundo que me quedaban que eran las que más me preocupaban pues claro,

yo no iba a faltar por una cosa que yo dijera no voy, porque soy repetidora no voy, sino les expliqué mi caso y hubo profesores que a mí me dijeron en mi cara: no es que yo me preocupo de los alumnos que van a clase, yo no me preocupo de los alumnos que no van. Entonces claro me quedé me salí del despacho como un poco diciendo que corte me has pegado ¿no? Yo he venido aquí a decirte que soy alumna, que estoy matriculada en tu grupo pero que yo no voy a venir no por nada sino que tengo un problema y ni siquiera se ofrecen a decirte bueno pues te paso material, te hace falta algo, o vente a tutoría cuando estés mejor". (Grupo discusión aula).

Por su parte, las actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad que nos han relatado, han sido puntuales y mucho menos numerosas que las negativas. Sin embargo, el énfasis que este colectivo pone al relatar sus experiencias positivas, es mucho mayor, y suelen comentar que, el hecho de encontrarse con profesores que les han comprendido y apoyado, les ha marcado significativamente en su carrera académica como comenta RTE6:

"RTE6: ... Entonces claro, a mí me había creado muchos complejos, me había sentido muy insegura y a mí, al principio del proyecto, sí que me gustaba pero me sentía como inferior y aquel fue el primer profesor, luego ha habido otros más, pero él fue el primero que de alguna manera creyó en mí y me lo hizo saber que yo me sentía muy pequeñita, me hizo sentirme muy grande y realmente marcó un cambio en mis estudios y en mi vida". (Grupo discusión aula).

En relación con el papel del profesor en el desarrollo de las clases, los participantes han manifestado más barreras que ayudas. Sin embargo, es importante reseñar que, en la mayor parte de los casos, los problemas que han identificado y sobre los que han hablado, no están directamente relacionados con su discapacidad, y podrían ser los mismos que cualquier otro estudiante comentase, pues se centran en la capacidad del profesor para transmitir mejor o peor sus conocimientos, o en la propia metodología que utilizan.

Un comentario generalizado entre este colectivo, ha sido el mal uso o incluso el abuso que algunos profesores realizan de herramientas como el PowerPoint. Comentan que muchos profesores se dedican únicamente a pasar

diapositivas, leyendo el texto que incluyen, sin dar mayores explicaciones, o que la información que éstas contienen es insuficiente. Esta barrera cobra una especial relevancia ante cierto tipo de discapacidades, como las visuales o incluso las auditivas, pues los alumnos no son capaces de obtener toda la información que se les está ofreciendo. También comentan que, en numerosas ocasiones, los profesores no se muestran predispuestos a facilitar el material docente que van a utilizar en sus clases, por adelantado. En particular, consideran que es muy importante para seguir de forma adecuada las explicaciones del profesor, disponer a priori de diapositivas, gráficas, imágenes, esquemas, etc. pues eso les permite preparar las clases y así asimilar toda la información que se vierte durante el tiempo limitado que dura la clase, como comenta RTE4:

“RTE4: para mí una solución mágica para muchas asignaturas es el PowerPoint que tú vas a colgar dámelo antes, yo lo imprimo y lo tengo yo en mi mesa. No es que, tú tienes que estar, es que eso es una ventaja porque tú no puedes tener el PowerPoint antes, sería un trato especial para con tus compañeros. Digo no, estoy poniéndome, estoy intentando tener las mismas oportunidades que él, que él está viendo la pizarra y yo estoy viendo el PowerPoint, si no yo no puedo seguir la clase y entonces sí que estamos en una desventaja gorda. O profesores que me han dicho no es que yo el PowerPoint lo hago el día antes porque no se cuánto, es que yo no te lo puedo pasar, o que no lo tengo, o profesores que me han dicho no, es que porque las transparencias, porque en mi Facultad hay profesores que todavía usan transparencias y no PowerPoint. En blanco y negro, esas que...Y no, yo eso es que yo no lo voy a colgar en ningún lado. Ponlo en copistería...No porque eso está...”. (Grupo discusión aula).

Otra barrera relacionada con la actuación del profesorado que han identificado estos estudiantes, está relacionada con las adaptaciones curriculares. En este sentido, comentan que el profesorado no está informado acerca de cómo llevar a cabo una adaptación, y cuando lo han conseguido, ha sido más bien por la buena voluntad del profesorado, que por aplicación de la normativa existente al respecto. En la misma línea, también encuentran dificultades para que les realicen exámenes o pruebas adaptadas, como

comenta RTE8:

“RTE8: han dicho que eso no se puede hacer. Yo conozco gente de aquí, incluso del campus, que sí que las han conseguido, si consigues que te hagan una adaptación metodológica en cuanto a una parte del examen, tiene que ser, que tú y el profesor, lleguéis al acuerdo para poderla hacer, pero oficialmente a mí la Universidad no me ha reconocido nunca, y lo he pedido pero no me lo han reconocido. Es cambiar por ejemplo un examen escrito a un examen oral y no lo consigues”. (Grupo discusión aula).

De la misma forma, RTE1 comenta las dificultades que ha encontrado para acceder a algún tipo de adaptación, llegando a resultarle tan difícil, que se planteó dejar la carrera

“RTE1: Bueno, en mi caso más o menos yo ya había explicado por encima lo de las faltas y yo en los seis años que llevo haciendo la carrera sólo dos profesores han intentado adaptar lo que hay a mi situación, que fue una profesora que yo tuve el primer año que lo pasé muy mal, que vamos que yo he estado por dejar la carrera que me dijo, digo mira para que no pierdas el año para que no te echen de la carrera aprueba una asignatura y por lo menos la tienes”.(Grupo discusión aula).

Por otro lado, en cuanto a cómo son los profesores que menos le gustan, hubo un cierto acuerdo en que son aquellos que dejan de lado la docencia por estar dedicados fundamentalmente a la investigación, como comenta RTE4:

“RTE4: En mi Facultad, pues sí, hay profesores, está el típico profesor que está flipado con la investigación y pasa de la docencia, entonces pues ese ya para cualquier alumno incluso ya es un tostón porque pasa de ti, pero ya imagínate si tú le tienes que decir: mira, es que no veo la pizarra...o cuélgame los PowerPoint, o pásamelos porque no los veo...” (Grupo discusión aula).

Pero por otro lado, valoran especialmente la labor de los profesores

que se preocupan por la docencia, y de hecho señalan que son estos en general los que más les gustan:

“RTE5: yo sí he percibido en mi Facultad, sí, de hecho recientemente me llevé un largo rato con algún profesor de los que tengo este año hablando de docencia. Y hay gente realmente interesados por la docencia en sí. Y eso es alentador, eh ya independientemente del caso nuestro específico, eh bueno se trata de localizar ese grupo de profesores...”. (Grupo discusión aula).

Una cuestión importante por la que fueron preguntados estos alumnos, fue si el profesorado en general está preparado o no para atender a la diversidad. A este respecto, hubo coincidencia generalizada en que no están preparados para hacer frente a las necesidades especiales que plantea este colectivo:

“P: ¿Y pensáis o creéis que el profesorado está preparado para atender a la diversidad? RTE8: Yo pienso que no, porque en realidad se están enfrentando a una situación nueva, al igual que nosotros. ...aparte que lo que le manda el SACU a los profesores, a principios de año si está dentro de las ayudas, es un correo donde te dicen tienes alumnos, búscalos, no le dicen más nada, porque yo he visto un correo y lo que le ponen es ‘Tiene usted alumnos con discapacidad en el curso tal y en el grupo tal’, ya está, no le dicen tienes que actuar de esta manera ni nada.”. (Grupo discusión aula).

Cabe destacar que prácticamente todos los participantes estuvieron de acuerdo en señalar que el profesorado debería recibir una formación específica con el fin de estar preparados para atender a la diversidad, como comenta RTE6:

“P: ¿Y pensáis o creéis que el profesorado está preparado para atender a la diversidad? RTE6: ...yo no te digo que tengan que hacer ahora todos un curso, no, pero si sabes que te llega una persona discapacitada, bueno, pues que por lo menos tenga unas mínimas nociones y una vez que te llega el

caso concreto, recuperas a lo mejor la mínima información que te han dado en un curso o seminario de fin de semana, o lo que sea, y ya te organizas en base a este caso concreto. Y yo creo que podría hacerse, si lo están haciendo en la secundaria, puede hacerse en la Universidad.”. (Grupo de discusión institucional).

Para finalizar con este apartado, se les preguntó a los estudiantes participantes la siguiente cuestión: *“en el futuro, ¿qué le recomendarías a los profesores y profesoras para que sus clases fueran más inclusivas, y por lo tanto, para que todo su alumnado pueda aprender y participar?”*. Hubo una gran variedad de respuestas y propuestas. Entre otras, cabe destacar que pidieron que haya mucha más flexibilidad a la hora de plantear la docencia, en el caso de estos alumnos o que haya una mayor concienciación del profesorado hacia su situación y sus necesidades, y mejore su formación al respecto, como comenta RTE1:

“RTE1: ... yo creo que los profesores el curso que empieza a final de septiembre, pues a principios de septiembre o después de los exámenes, las dos semanas estas, o en verano, no sé, coger dos semanas y decir pues todos los profesores tienen que asistir a un curso de reciclado, de adaptación de nuevas tecnologías, no sólo alumnos con discapacidad, sino alumnos extranjeros que también vienen que tampoco le dan muchas facilidades, en fin, concienciarlos y darles un curso, reciclarlos, y decir, darles unas pautas igual que nosotros tenemos que tener unas pautas para trabajar en grupo o para hablar con los profesores por nuestro problema, pues también darle unas pautas a los profesores y que las cumplan, que no pasen del tema, o sea coger a los profesores y concienciarlos, reciclarlos y orientarlos en la actitud que tienen que tener pues con nosotros o con cualquier otro alumno que tenga un problema o que sea extranjero o que tenga pues que no es una forma de darnos a nosotros una ventaja como decía tu profesor por pasarte los PowerPoint un día antes. Vamos a ver, no es que nos esté favoreciendo, es que nos estás dando las mismas oportunidades que cualquier alumno que está fuera, que nosotros no pedimos ni más ni menos, simplemente que nos den las mismas oportunidades para que

nosotros seamos igual que el resto.”. (Grupo discusión aula).

También proponen que haya una persona de referencia en su centro a la que dirigirse ante cualquier problema o necesidad que se les plantee, o que el profesorado esté más concienciado y sea más cercano y sensible a su situación:

“RTE4: yo lo que veo a nivel de profesores, a nivel institucional ya te diré otra cosa pero a los profesores les pediría imaginación y predisposición, solamente predisposición a oír. Y a escuchar y a que no se cierren en banda porque yo me considero una persona más o menos razonable y que las cosas que digo más o menos son razonables, por lo menos para que me las escuchen.”. (Grupo discusión aula).

3.3.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas

Los estudiantes comentaron que, en esta área de conocimiento, hay una cierta variedad en cuanto al tipo de docencia que reciben, combinando las clases magistrales, con los trabajos en grupo, los casos prácticos, el trabajo de campo, la resolución de problemas y los seminarios. RTE6, por ejemplo, valora de forma especial la elaboración de proyectos:

“RTE6: Yo creo que en nuestro caso hay un poco de todo, pero quizá lo que tenga más peso sean los proyectos, los proyectos que o bien diseñamos o nos dan y nosotros sobre ese proyecto realizamos una serie de cosas, de cálculos concretos de las instalaciones, yo que sé, de lo que sea, y a mí personalmente me gustan más. Y pienso que cuando uno se curra una cosa, que de alguna manera es una labor de investigación, porque tú tienes tus clase, pero luego tú aparte según lo que vayas pensando te tienes que un poco documentar, ir a la biblioteca, tal, cual, y vas elaborando un proyecto, sigues en tu casa, creo que son más eficientes para lo que es la adquisición de conocimientos que cosas propiamente teóricas, aunque también son necesarias porque

son un instrumento para luego tú conseguir lo otro, pero yo creo que es eso que fundamentalmente son prácticas y que el trabajo práctico a la larga te cunde más”. (Grupo discusión Aula).

También incidieron algunos participantes en la importancia del acceso a los materiales docentes, y que estos estén adaptados a sus necesidades:

“RTE8: Yo tengo problemas en el acceso al material, en el acceso a software, en el acceso a la instrumentación. Entonces cuando explica con material que tiene un formato o a mí me es muy difícil de acceder, ya puedo tener libreta autocopiativa o tener lo que yo quiera que como yo no me esté enterando en el momento que tú me lo estás explicando de los gráficos y los esquemas que tú me estás explicando, de las pantallas que tú me estás explicando, a mí me va a ser imposible. Mientras que hay gente que a lo mejor te lo va explicando con un ejercicio, te lo va explicando poquito a poco y te deja que tú lo vayas haciendo poquito a poco y ya es más fácil que tú puedas coger más las ideas que de la otra forma. Pero por lo general como no haya recursos que estén preparados para que los puedas seguir es como si no estuviera en clase, puedo estar allí o puedo estar en mi casa”. (Grupo discusión aula).

Es importante resaltar, que un grupo de participantes, hicieron especial hincapié en la dificultad que les surge al tener que realizar trabajos o proyectos en grupo, ya que en muchas ocasiones, su discapacidad les impide seguir el ritmo del resto de compañeras/os, y en este sentido, no se realiza ningún tipo de adaptación a sus necesidades especiales. De esta forma, es especialmente gráfica la descripción que realiza RTE1 de los problemas con los que se han encontrado en las asignaturas que utilizan esta metodología:

“RTE1: en esta carrera me quedan todas las asignaturas que son realmente entre comillas las que te asignan hacer trabajos en grupos. Yo en lo que va de carrera, no he aprobado ni una asignatura de trabajo en grupo. Las he dejado, las he abandonado y he dicho: mientras esté en diálisis es imposible que yo me las coja, y este año me he cogido una. Y tengo un grupo de trabajo, y la mayoría de las entregas he optado por hablar con el profesor por hacerlas individualmente. Que ha

repercutido en que yo haya tenido que dejar dos asignaturas ya por esta. Porque lo trabajos en grupo los estoy haciendo individual porque si no, no tengo valor de hacerlo. Y hay uno que lo estoy haciendo en grupo, es un grupo reducido, somos tres personas, y porque a la chica la conozco de hace dos años y al chaval es mi alumno colaborador. Y como él entiende más o menos todos los problemas que estoy teniendo porque además estuvo en el hospital conmigo en Semana Santa, me fue a llevar las cosas, el chaval es muy apañado. Pues si tengo que faltar por lo que sea o hay un momento en el que no puedo hacer determinadas cosas, sabe que cuando yo estoy mejor hago lo que me toca y un poco más por lo que no he podido hacer antes. O sea que no es por falta de voluntad o porque yo no quiera trabajar. Es por el tema de qué hago, si no tengo tiempo, si no puedo” (Grupo discusión aula).

Por último, y en cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías en la docencia que reciben estos estudiantes, todos coincidieron en darle gran importancia al uso de materiales en red y en disponer online del mayor material docente posible, así como de aprovechar todas las posibilidades que las nuevas herramientas tecnológicas les ofrecen para disponer de materiales docentes mejor adaptados a sus necesidades. Cuando se hace uso de estas herramientas, los estudiantes lo valoran de forma muy positiva, como comenta RTE6 al hilo del uso de la plataforma de enseñanza virtual:

“RTE6: Yo cuando estudiaba la carrera, todo eso era muy rudimentario y funcionaba peor. Pero sí que es verdad que el año pasado, en el Máster, todo fue por plataforma, hasta incluso entregar trabajos el domingo a las doce de la noche, o sea plazo el domingo a las doce de la noche y lo entregabas por ahí, yo he flipado con la plataforma, de verdad”. (Grupo discusión aula).

3.3.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas

En lo que respecta a los compañeros de estudio, los participantes coincidieron en señalar que no siempre actúan como una ayuda, sino que

también se encuentran barreras en su relación con ellos. La principal dificultad que señalan algunos participantes, radica en las dificultades que encuentran a la hora de que sus compañeros les faciliten materiales de clase, y aunque reconocen que no es algo exclusivo de ellos, pues en general son reticentes a compartir su trabajo con cualquier alumno, sí es cierto que en su caso este problema se acentúa debido a que, por sus circunstancias, deben faltar más a clase, o al necesitar más años que el resto para terminar sus estudios, con el paso del tiempo les resulta más difícil encontrar compañeros con la confianza suficiente para acudir a ellos cuando lo necesitan, como bien comenta RTE1:

“RTE1: Yo no sé si conmigo pasará lo mismo, pero por lo menos en lo que es mi carrera, mi experiencia, como la mayoritaria de las asignaturas son prácticas, los apuntes tienen dibujos, tienen esquemas, tienen cosas. Y los compañeros, por regla general son muy reticentes a dejarte las cosas. Y entonces, encuentro muchas veces dificultades en conseguir cosas porque no te las pasan. [...] cuando tú llevas tantos años en la Facultad y mucha gente ha pasado y tú llegas un momento en que no conoces a nadie, o faltas tanto que no haces amistad...” (Grupo discusión aula).

Sin embargo, en general los comentarios son bastante positivos hacia la actitud de los compañeros y compañeras, señalando que ha sido una de las principales ayudas que han recibido durante sus estudios. En este sentido, es especialmente significativo el comentario que realiza RTE6, que comenta que sus amigos y compañeros también se “benefician” de su amistad, pues el contacto con una persona con discapacidad, les abre los ojos a otra realidad, lo que les enriquece personalmente:

“P: ¿cómo son vuestros compañeros o cómo eran? ¿Cómo es vuestra relación con ellos? RTE6: Yo, en general, ha sido genial. Me he encontrado con un montón de gente, gente muy vaga, gente muy trabajadora, en general, mis compañeros ni me han faltado al respeto ni me han visto como un bicho raro ni nada. Y siempre digo lo mismo, lo más positivo que saco de todo esto es que el contacto con otras personas, que no tienen nada que ver o que no tienen ningún contacto con personas con discapacidad, de alguna manera, les abro un poquito más los ojos con respecto a nosotros y todos me lo

dicen, gracias a conocerte a ti, pues me voy fijando en esto, en esto, en lo otro y aparte de que me han tratado siempre genial...Vamos, problemas, como todas las personas, pero no me he sentido excluida por mi posición de discapacitada, pero sí que es verdad que un poco, ellos me hacen a mí favores porque necesito muchas cosas, pero yo también les he hecho un favor a ellos que es ver cosas que antes no veían". (Grupo discusión aula).

Resulta igualmente interesante, por descriptivo y significativo, el diálogo que se establece al ser preguntados sobre si han echado algo en falta de sus compañeros y compañeras. Argumentan algunos de los participantes, que no sólo no han echado nada en falta en general, sino que se muestran agradecidos hacia lo que han recibido de ellos, que en muchas ocasiones es más incluso de lo que desean:

“P: ¿Y hay algo que os hubiera gustado que hubieran hecho vuestros compañeros con vosotros, lo que sea, y no lo hicieron? ¿Hay algo que echáis de menos, que os hubiera gustado que lo hubieran hecho a vosotros?

RTE8: Yo es que estoy muy contento. Es que me han hecho de todo. Han plantado cara y han hecho...cuando he tenido un problema, me lo han solucionado, se han implicado ellos, se han involucrado al máximo...Al revés, yo es que hay cosas que hubiera preferido que no hubieran hecho, bueno, luego se agradecen pero hay veces...

RTE6: Que da corte, cuando te ayudan demasiado. Que hay veces que se implican como si fueran tu madre.

RTE8: Que es mi problema, que no tenéis que hacer nada, pero hay gente que...

RTE7: Yo lo que veo es que hay veces que es verdad que necesitas ayuda para muchas cosas te la ofrecen, pero a veces eres tú el que ayuda a los compañeros, que no me siento tampoco que me estén...

RTE6: No te sientes en deuda.

RTE7: No. Sino que hay cosas que él puede ayudarme y hay otras cosas que yo puedo ayudarle a él.

RTE6: Yo es que sí que me siento muchas veces en

deuda. Y sé, hay cosas que ellos me ayudan y además, normalmente, la gente las cosas que me ayudan son muy chorras, del tipo acompáñame al coche, llévame la mochila o lo que sea y yo también ayudo en otras, pero tengo una constante sensación de sentirme en deuda con mi entorno cercano, y no...yo no echo en falta...” (Grupo discusión aula).

3.3.4. ¿Y si pudieras imaginar un aula ideal?, ¿cómo sería ésta?

Quando son preguntados por su idea de un aula ideal, coinciden en señalar dos aspectos fundamentales: que sean más accesibles y cómodas, y que dispongan de medios y tecnologías que les faciliten el seguimiento de la docencia. Con respecto a la accesibilidad, hubo una gran coincidencia al comentar que debería haber más espacio entre alumno y alumno, y no deberían estar tan masificadas. También comentan que los asientos deberían ser más cómodos, que no debería haber desniveles ni tarimas, sillas más cómodas.

“RTE8: ...pero sí que es verdad que en el tema del espacio no entre bancas sino entre compañeros sí que debería de haber un poquito más de sitio y las sillas un poquito más cómodas que las sillas estas de palo son muy molestas, sobre todo porque tienes la mesa...pero eso ya es cuestión de comodidad, pero el tema de...”

RTE6: Pero, no, no, es preferible una de plástico que una de palo, es que acabas molido. Yo además, que me estoy moviendo constantemente porque me duele todo el cuerpo, yo a causa de esto tengo una cadera levantada, escoliosis, no sé que, tengo un montón de cosas y yo estoy todo el rato moviéndome. De hecho, el año pasado me sentía un poco mal, porque a lo mejor tenía que poner una pierna aquí porque es que no podía más, y a lo mejor subía así y claro, los profesores ya me conocían y no me decían nada pero sí que es verdad que teniendo en cuenta que te vas a pegar seis horas sentada en un sitio o siete horas por lo menos, que eso es lo que dura la...por lo menos que sea ergonómico, yo no digo que sea un sillón de casa para dormir pero ergonómico por lo menos sí.”

(Grupo de discusión aula).

En cuanto al uso de nuevas tecnologías, algunos participantes comentan que el uso de las nuevas pizarras digitales les facilitaría mucho el seguimiento de la docencia en el aula, y harían que dicha docencia fuese más accesible:

RTE8: *Y una cosa que yo echo de menos, que por ejemplo en mi escuela las hay pero están abajo en el almacén, son las pizarras digitales porque hay cursos a las ocho y media de la tarde, que no va nadie porque claro son a las ocho y media de la noche, yo lo entiendo, yo no iría, y esas pizarras te permiten tener las cosas mucho más claras que en una pizarra de estas grandes y además los contenidos que tú hagas en esa pizarra los puedes luego volcar en un fichero, y teniendo recursos tecnológicos de ese tipo y que no se estén usando, me parece un poquito tirar el dinero.” (Grupo discusión institucional).*

4 Resultados. Humanidades

Anabel Moriña Díez

4.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?

En la rama de Humanidades han participado nueve personas, cuyas edades oscilan entre los 23 y los 59 años, siendo la media de edad 39 años. De las nueve personas, dos son hombres y siete son mujeres.

En cuanto a los estudios que están cursando, dos de ellos estudian Bellas Artes; otros dos estudian Historia y tres cursan Filologías (dos de ellos en la especialidad de Filología Hispánica, y otro en la especialidad de Filología Francesa). Referente a los estudios de posgrado, dos estudiantes están cursando un Máster Oficial, previamente uno de ellos estudió Filología Francesa; y otro, Historia.

Los estudiantes se encuentran en distintos cursos, aunque la mayoría de estos se encuentran en cuarto curso, habiendo dos estudiantes en primero y uno en quinto. Respecto a los años que llevan cursando sus estudios, o que están matriculados en la Universidad, la media puede situarse en siete años. Es significativo el hecho de que haya quienes llevan una media de diez años en la Institución.

Por último, en cuanto al tipo de discapacidad que presentan estas personas, de acuerdo a la clasificación que se establece en la Universidad de Sevilla, ocho estudiantes tienen algún tipo de discapacidad física (disartria, ataxia, dificultades en la movilidad fina); y de entre éstos, dos tienen asociadas alguna dificultad sensorial y psíquica. Sumado a lo anterior, también, una estudiante presenta alguna discapacidad psicológica.

Finalmente, cabe mencionar que uno de los estudiantes ha estado matriculado en más de una carrera antes de cursar sus estudios actuales, como es el caso de RH5, quién previamente a Historia estuvo matriculado en Química y Biología:

“RH5: He estado en tres carreras contando esta, en todas he fallado: Química, Biología y esta es Historia.” (Grupo discusión institucional).

4.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?

En cuanto a la Universidad como Institución vamos a analizar diferentes aspectos. Así, describiremos qué barreras y ayudas institucionales identifica el alumnado en la Universidad. Dentro de este apartado, también, se hará referencia a las barreras arquitectónicas e infraestructuras referidas a las aulas universitarias y a los espacios incluidos en las Facultades y edificios universitarios. Por último, se estudiarán las expectativas que estos participantes tienen respecto a cómo sería la Universidad ideal y qué recomendaciones harían a la Universidad de Sevilla para que ésta fuera más inclusiva.

4.2.1. Barreras y ayudas institucionales

Respecto a las barreras y ayudas relacionadas con la Universidad como Institución, los nueve participantes coinciden en señalar más ayudas que barreras. De un modo general, el alumnado describe algunas barreras que son consecuencia del vacío legal existente en la Universidad de Sevilla respecto a los derechos de las personas con discapacidad. Según éstos, la falta de normativa en este sentido, supone que los derechos dependan de la buena voluntad del personal que trabaja en esta Institución. Por ejemplo, RH7 explica cómo ha tenido la necesidad de un aula accesible por su discapacidad física, o precisar una plaza de aparcamiento en la Facultad. Ante esta necesidad, ha realizado la solicitud persistentemente y obtenido la respuesta en poco tiempo:

“RH7: Yo no he encontrado la maldad entre los profesores ni entre el personal, están de buena voluntad por ayudarte pero no existe una regla que de derecho a la persona que tiene discapacidad pero prueba de...el único derecho que veo que está reconocido es el de que las personas que tienen discapacidad aquí en el rectorado nos permiten entrar, y eso a mí me dio muy buena vibración porque me permitió llegar aquí en coche, yo vivo fuera de la ciudad, y si no pues no existía el metro en su momento, ahora ya existe. Tuve una especie de lucha con... con digamos conserjería en su momento para entrar en el aula número siete y se adoptó la medida de que yo entrara por el

pasillo, o sea por el patio. El aula siete tiene una por el pasillo central y una que da a un patio. Se arbitró poner una rampa, y de hecho hay dos rampas en el aula siete que en el aula seis no aparecen, y yo entraba por allí. Eso se consiguió en cuatro o cinco días. Yo... mi técnica, que no es que sea infalible ni...sino que yo expongo las cosas y las dejo crecer y ya no digo más nada, y si veo que han pasado diez días, me vuelvo a meter en el despacho y las vuelvo a poner, entonces, más tarde o más temprano, se solucionan.” (Grupo discusión institucional).

Otra barrera que los estudiantes identifican está relacionada, indirectamente, con el servicio de atención al alumnado con discapacidad que presta el SACU (Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria). Aunque prácticamente la totalidad de los participantes lo reconocen como una de las principales ayudas que han recibido de la Universidad, también comentan que el acto de intermediar para que otro servicio de la Universidad responda a distintas demandas que hacen sus usuarios, supone que la respuesta a veces sea tardía, y otras no llega:

“RH6: De todas formas, yo sí que quiero decir que con respecto al SACU se refiere, es decir, lo que ellos te puedan aportar, ya que ellos lo tienen si hay respuesta, pero cuando se trata de mandar algo a otra persona, prácticamente nunca tiene respuesta. Es decir, con el tema del ascensor cuando estuve en la silla, con el tema de los cambios de aula...no porque no son capaces de conseguirlo o tardan muchísimo tiempo y cuando ya se consigue yo ya no tengo ese problema, entonces ya no me hace falta. RH7: No tiene capacidad de obligar, o sea, el SACU es una institución que no tiene capacidad jerárquica como para obligar a quien en un momento dado te pueda cambiar de aula” (Grupo discusión institucional).

No obstante, salvando esta excepción, todos los estudiantes, a excepción de una persona que no conoce el servicio que presta el SACU, están de acuerdo en señalar que éste le ha ayudado en su proceso de inclusión en la Universidad a través de los diferentes recursos que ofrece (como por ejemplo, facilitando estudiantes colaboradores, ayudas técnicas como libretas autocopiativas, etc.):

“P: ¿Me podrías poner algún ejemplo que hayas recibido ayuda por parte de la Universidad?”

***RH9:** Pues la ayuda del SACU para estudiantes de necesidades especiales y bueno las visitas, bueno antes de selectividad me había valorado el médico de la Universidad y hace unos meses fui a que me redactaran un informe porque había algún profesor que no se conforma solo con lo oral, pues... entonces eso, que me redacte un informe. En ese aspecto bien. *7En la Universidad, recibí desde el primer momento la ayuda del SACU para estudiantes con necesidades especiales, pero antes, antes de realizar la selectividad, mis padres se pusieron en contacto con el médico del Servicio de Prevención de la Universidad de Sevilla, y él me estuvo valorando y recomendando para hacer un examen en igualdad de condiciones que los demás compañeros. Hace unos meses, tras un problema con un profesor, que no le bastaba con mi palabra para poder hacer el examen oral, volví a recurrir al Doctor para que, en un informe, explicara la ayuda que yo demandaba (esto no sé si ponerlo, “aunque al profesor siguió sin valerle para nada”)* **RH1:** ¿Tú has conseguido alguna ayuda? **RH3:** Sí, me ayudó con una...yo estuve hablando con Laura y me ayudó con una colaboradora y la verdad que me vino, me vino muy bien. **P:** ¿Que la has tenido todos los años la alumna colaboradora? **RH3:** Llevo dos años y dos años con ella estuve. (Grupo discusión institucional).*

Además del SACU, en líneas generales, los estudiantes plantean que las distintas personas que trabajan en la Universidad, no incluyendo en este apartado al profesorado, tratan de ayudar a las personas con discapacidad y, por tanto, son identificados como elementos facilitadores.

*“**RH7:** En cuanto a que mi tesis de que el voluntarismo existe en la Universidad, y que se está lógicamente por ayudar a las personas que tenemos discapacidad es que siempre se me ha resuelto”. (Grupo discusión institucional).*

7 La información contenida entre asteriscos ha sido incluida por los propios participantes, una vez que se ha devuelto el informe

4.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad

Todo el alumnado que ha participado en este campo de conocimiento está de acuerdo en señalar que muchos de los espacios de la Universidad, incluidas algunas aulas, son obsoletos y poco accesibles. Comentan, por ejemplo, las dificultades que se encuentran en algunos edificios como en Bellas Artes o el Rectorado, con los ascensores. Dicen que no hay suficientes y que no están adaptados para personas con discapacidad física:

“RH6: Yo, por mi parte, he tenido cuatro años positivos de mi carrera y el segundo año de carrera un poco negativo, porque me caí, estuve en silla de ruedas, y bueno, las trabas eran que mis compañeros tenían que cogerme la mesa y cambiármela de clase continuamente, yo tuve las piernas escayoladas enteras, por lo tanto, iba en recto. No cabía en el ascensor, no me cambiaron el aula, tenía que subir con la cabeza mirando para el techo, a todo esto que no se quedara parado. Y bueno, una vez pasado eso, bien, pero yo pedí un ascensor, pedí... escribí una carta al rector y si me respondieron ya lo haremos, pero ya lo haremos han pasado tres años, y yo sigo esperando eso, que yo estoy bien, pero hay gente que puede venir detrás mía, que necesite eso y no lo tenga”. (Grupo discusión institucional).

“RH2: Yo he visto que en Bellas Artes no hay demasiados accesos a discapacitados, por ejemplo tipo rampas, ahora se ven dos pero yo no sé, ¿Tú has visto alguna? Sólo la que han puesto este año al lado del claustro de entrada, y si te dan las taquillas en el sótano tienes que ir saltando escalones, con carro sin carro o como puedas, y ya te digo los ascensores de allí, sobre todo, es que fallan diariamente eso sí que está obsoleto, yo no sé de qué año...de que siglo será el ascensor porque desde luego es horrible y andar, subir cuatro o seis plantas” (Grupo discusión institucional).

Asimismo, como se describe en la cita anterior, RH2 considera que el edificio de Bellas Artes no lo encuentra suficientemente adaptado para personas con discapacidad. Según se indica, no hay suficientes rampas en el mismo.

También, esta misma persona comenta las dificultades que tiene para participar en la Universidad, debido a que una misma Facultad como es Bellas Artes esté situada en dos edificios diferentes, localizados en zonas distintas de la ciudad de Sevilla:

“RH2: Una dificultad que yo encuentro en mi carrera es la división que nos han hecho en dos enclaves diferentes de una misma Facultad, el de Gonzalo Bilbao y el de calle Laraña, nos han dividido la biblioteca, para investigación la tenemos en un edificio, la sala de exposiciones están divididas, es todo tergiversar que para la persona que depende de otra para que te lleve, la traes loca. Hoy quedamos en este sitio, búscate la vida como puedas, ahora cómo traes ese peso de libros, de esto, de aquello...ahora ponte a trabajar que la informática está en el otro. Eso lo veo mal”. (Grupo de discusión institucional).

Otro aspecto que se señala como barrera es que en la Facultad de Filología no haya un aseo adaptado a personas con discapacidad física:

“RH7: dentro de la Facultad de Historia no existe un cuarto de baño adaptado para mí, me remitieron a la Facultad de filología, donde sí tengo la llave del cuarto de aseo en el que sí puedo entrar perfectamente. El timbre de gloria para mí es tener una llave de una puerta de esta casa. El timbre de gloria, tengo una llave del cuarto de baño y la tengo como si fuera de mi propia casa, y ahí entro yo”. (Grupo discusión Institucional).

Respecto a los espacios para el estudio, para RH7 las aulas del Rectorado no son cómodas ni accesibles; y en muchos casos no son adecuadas para estar el tiempo que se transcurre en ellas:

“RH7: las clases en el rectorado, y cada uno puede contar lógicamente diferentes vivencias porque tienen otros centros universitarios, pero aquí este edificio es obsoleto, caduco y trasnochado, y está pues, en algunas clases imposible.” (Grupo discusión Institucional).

En cuanto al mobiliario que hay en las aulas, este grupo de estudiantes considera que no es adecuado ya que, en ocasiones, las mesas están muy distancias de las sillas, lo que dificulta estar día tras día en las aulas.

“RH5: Las sillas de las aulas son malísimas. RH1: Y las mesas. RH5: Mi espalda no las soporta muchas veces, tengo escoliosis y las sillas rotas, la altura es baja, se te clava en la espalda donde más duele, son malísimas. P: Las mesas están muy lejos. RH5: Están lejos, están inclinadas... RH1: Si pego la espalda me llega el brazo, pero no veo lo que escribo. P: Porque son de estas fijas ¿no?”. (Grupo discusión aula).

En este sentido, RH1 destaca la falta de mobiliario adaptado a sus necesidades. Según ésta, lo que necesita es una silla (no rígida) y una mesa, pero es prácticamente imposible tenerla ya que sólo hay una y es utilizada para otras cuestiones. Ante esta situación, continuamente tenía que pedir ayuda para que le facilitaran ese mobiliario:

“RH1: Por mi parte, yo quiero recalcar porque en la matrícula pone: ¿Necesita adaptaciones? Sí. Pues en estos dos años nadie ha venido a preguntarme qué adaptaciones necesito. Y casi todos los días, tenía que estar buscando una silla donde poder sentarme, porque son los escaños estos de madera. Y casi todos los días buscando al conserje o a alguien para que me trajera una silla y una mesa. Entonces, yo creo que es algo que no requiere mayor complicación, una mesa y una silla, que no tiene tampoco nada de especial, más o menos que sea como esta, algo blando que no sea muy duro, y una mesa un poquito inclinada, simplemente, estaba allí pero la cogían para las recepciones, después estaba manchada de café o no estaba o...” (Grupo discusión institucional).

También, los participantes comentan la poca accesibilidad de algunas aulas, bien porque tienen escalones, o porque no hay espacio suficiente para colocar, por ejemplo, una silla de ruedas. Además, una de las alumnas describe cómo después de un problema que tuvo en un aula solicitaron a través del SACU la adaptación del aula, pero el tiempo de respuesta se dilató.

*“RH9: *Sí, el año pasado tenía una clase en un aula en el edificio del rectorado, que estaba inclinada como a modo de graderío, con sus escaloncitos chiquititos. Yo les tenía un miedo... Porque no se veía bien (al menos, yo, que al andar me falla la vista). Y un día, pues me caí al no ver bien donde acababa el escalón* P: ¿Hicieron algo por cambiar el aula o algo? ¿Lo pediste? RH9:, redactamos un papel para llevarlo a prevención pero nada no vi... no sé si este año lo habrán cambiado, pero el año pasado eso fue antes de navidad a lo mejor ya la han habilitado como se cortan las clases. *Sí, redactamos un papel para el Servicio de Prevención, por lo que he podido ver, no han puesto ni las pegatinitas esas señalizando los escalones, ni una barandilla... Pero como ya no tengo ninguna asignatura allí, pues han podido ponerlo bien ya.* RH1: En mi caso, el aula este que es muy bonita, que han elegido porque es muy bonita, y es verdad, de madera...pero eran escaños a un lado y a otro y un pasillo muy estrecho, por ejemplo una silla de ruedas no cabría. Y a mí me ponían el asiento de adelante que era el único sitio donde podía poner una silla más cómoda, pero claro, estaba entorpeciendo el paso a todos los compañeros que entraban y salían o al profesor si quería moverse”. (Grupo discusión aula).*

4.2.3. ¿Y si pudieras imaginar una Universidad ideal?, ¿cómo sería ésta?

A la hora de pensar en una Universidad ideal, los nueve estudiantes ofrecen varias sugerencias para mejorar nuestra Institución. Por ejemplo, RH9 y RH4 plantean lo siguiente:

“P: ¿Cómo te gustaría que fuera la Universidad si tú pudieses hacer recomendaciones así utópicas? ¿Qué recomendaciones haría a la US para que mejorara? RH9: Pues lo principal, que al menos en mi Facultad pasa eso, es que con cualquier trámite, de conserjería te mandan a secretaría, de secretaría a conserjería... Las notas, un profesor las cuelga en un tablón, otro en otro... También que tuviesen en cuenta la asignación de aulas. Que hay dos que hay que subir unas pequeñas escaleritas, que se tuviese en cuenta los alumnos que

van a entrar, yo he estado en una de ellas, y yo había marcado que tenía una discapacidad en la matrícula, y a mí nadie me preguntó que qué tipo de discapacidad era (que encima, es física), yo podía haber ido en silla de ruedas y después habría tenido que ir a reclamar y hubiese llevado un tiempo, pues eso que se tuviera esas cosas en cuenta, en las aulas, que tuviesen una señalización de los impedimentos físicos, no solo por mí, como tu bien has dicho sino por los que vienen después". RH9: Pues no sé, las pegatinas en los escalones. **RH4:** Y también que los trámites se hicieran siempre a la primera. * (Grupo discusión institucional).*

De acuerdo con esta reflexión, es preciso que los sistemas de información y tramitación de la Universidad estén más organizados, facilitando los trámites que el alumnado tiene que realizar. Así se plantea, también, contar con algún espacio en el que se muestre de forma unificada toda la información necesaria.

Otro tema que aparece es el referido a la asignación de aulas. En este sentido, piensan que la Universidad debe tener en cuenta a los estudiantes con discapacidad en el momento de asignar grupos a aulas. Por tanto, se debería distribuir estos espacios teniendo en cuenta sus características (dónde se encuentra, acústica, luminosidad, etc.) y las necesidades del alumnado.

Una última idea que puede extraerse de la cita anterior está relacionada con la señalética y se propone alguna herramienta visual que facilite el desplazamiento de las personas. Por ejemplo, podrían ponerse pegatinas en los escalones.

Siguiendo con las barreras arquitectónicas e infraestructuras, en síntesis se propone aulas adaptadas y más amplias, mobiliario adecuado en éstas, ascensores adaptados, así como facilidad de acceso a los tabloneros de anuncios, aparcamientos, aseos, etc.:

"Aulas más amplias y diáfanas en que haya huecos preparados para quién no use silla del aula, ascensores del siglo XXI, protocolizar a nivel de US el día a día de las necesidades como cambio de aulas, mesas especiales, altura de tabloneros de anuncios, etc. Eliminación total de barreras arquitectónicas, facilidad en aparcamientos, y aseos preparados". (email RH7, 11-1-11).

Sin embargo, se abre un debate respecto a este tema. RH2 y otros de los participantes discrepan sobre este tema y comentan que si se estuviera en un contexto de normalidad, no sería necesario ningún tipo de señal, ya que los espacios y recursos necesarios estarían de forma natural sin que tuviera que haber ningún distintivo que indicara el reservado para persona con discapacidad. No sería preciso que hubiera un indicador de que ese espacio, por ejemplo, estuviera reservado a personas con discapacidad. Este participante, para ilustrar sus explicaciones, indica cómo en la Universidad Pablo de Olavide, en contraposición con la Universidad de Sevilla, tienen espacios y asientos para personas con discapacidad, en los que pueden situarse sin necesidad de llamar la atención o de diferenciarse del resto:

“RH2: Pienso de que la señalización no es tan interesante, sino que si estamos entrando dentro de un universo de normalidad, en alguna forma, la anormalidad existe en el momento en que el logotipo de minusvalía aparece pared si y pared no, conviene que las cosas se hagan con mayor naturalidad y con mayor sensibilidad o mayor...como algo que está ahí, una rampa está ahí y punto, un mostrador más bajo en un bar está ahí y punto, pero no hace falta señalar...algo parecido. Pero el problema está en que ese hecho diferenciador no esté en nuestras cabezas o en la cabeza de quienes en un momento dado, porque nos convertimos en diferentes en el momento en que hay un espacio para nosotros, sino que cuando llegues a un aula, al menos me pasó eso en la Pablo de Olavide en un ocasión que fue allí a una conferencia, pues allí hay como dos o tres...están los asientos que se ahuecan para arriba y para abajo, pero hay dos o tres, en cada aula, dos o tres asientos que no tienen esa madera entonces tú te colocas ahí y hay espacio. Con la misma naturalidad con la que la compañera nos habla de que pase desapercibida y con discreción, pues a mí me gusta entrar en un sitio y pasar desapercibido, y discretamente, no que me señale una flecha de que el asiento para minusválidos o tal está ahí”. (Grupo discusión institucional).

Esta es una crítica generalizada que aparece durante el grupo de discusión. Como argumenta RH2, continuamente tiene que estar justificando

sus necesidades al tener una discapacidad que no es visible para los demás:

“RH2: pero yo digo que la gente debe de abrirse... debe de abrirse. Yo no creía que tuviera que ir aireando: soy discapacitada. Hay que estar justificándose...” (Grupo de discusión institucional).

E insiste RH1 en este tema, contando un incidente que le ocurrió en los autobuses de Sevilla. Ella explica cómo fue cuestionada por sentarse en un asiento reservado a personas con discapacidad:

“RH1: Yo he estado en el autobús, en el autobús de Tussam...P: Autobús ¿no? RH1: Sí, y no tenía fuerzas para agarrarme y a una persona le pregunté por favor me puede dejar el asiento y había un hombre enfrente, un hombre con una muleta y empezó a hablarme, pero en voz alta y a decirme que no llevaba ni muletas ni silla de ruedas, que por qué quería yo ocupar ese asiento (risas). Es que a veces ni las propias personas con limitaciones son comprensivos con las otras personas”. (Grupo discusión institucional).

A este respecto, RH7 interviene para explicar que él cree que esto es así porque a diferencia de él que tiene una discapacidad física, ésta se hace visible ante los demás, mientras que el resto de compañeros que ese día asisten al grupo de discusión, aparentemente, no se aprecie su discapacidad y tienen que demostrar ante los demás que es así:

“RH7: Improviso nuevamente y ya no hablo más, pero... (risas). Me he dado cuenta de que todos los que estáis aquí no aparentáis ser minusválidos y yo tengo la ventaja de la silla, vosotros tenéis que tener la credibilidad de que sois minusválidos y aparentemente eres tan normal como cualquier persona, todos, o casi todos”. (Grupo discusión institucional).

4.3. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?

¿Cómo son las aulas a las que asisten los nueve participantes del

grupo de discusión de Humanidades? Ésta es la pregunta que tratamos de responder con el objetivo 2 de la investigación. En este caso, el perfil de aula universitaria está organizado en torno a la actitud del profesorado, proyectos docentes, y actitudes de compañeros de estudio. En todos estos temas se ha tratado de analizar qué elementos actúan como ayudas y como barreras. Un último aspecto que se ha tratado de explorar, y así se le pedía expresamente a los estudiantes, se centra en conocer cuál es su visión de aula ideal.

Pero para empezar este apartado y continuar conociendo las experiencias y vivencias de estos nueve estudiantes en la Universidad, vamos a tratar de explicar, según sus propias palabras, cómo se ven ellos como estudiantes, esto es, cuál es su autoimagen académica. Aunque es necesario reconocer que no todos y todas la han expresado, tan sólo han sido cuatro los que sí lo han hecho. Estas tres personas coinciden en que les cuesta alcanzar los objetivos previstos y prefieren ir estudiando pocas asignaturas por curso. Según RH4, se ve como un “caracol”. Expresa que en su proceso de aprendizaje no va todo lo rápido que quisiera y, además, como el caparazón del caracol, siente que lo usa para pisar sobre seguro y protegerse.

“P: Y, ¿cómo os definiríais como estudiantes vosotros? ¿Qué percepción tenéis de vosotros como estudiantes? RH4: Yo me veo como un caracol. P: ¿Un caracol? ¿Por qué? RH4: Porque me veo muy lenta, no sé, siempre con una coraza para no tropezarme ¿sabes? Y bueno, ya, al principio pues me lo tomaba más a pecho, más eso, pero no llegaba a ninguna parte entonces ahora me lo tomo con más tranquilidad y lo que voy es dosificándome, me matriculo de dos o tres asignaturas. RH2: Yo me defino muy constante, muy perseverante en la materia, pero tengo la impresión de mí misma que no valgo para mucho, sin embargo, las notas no me son desfavorables, no me han tenido que suspender ni nada, pero tampoco logro alcanzar notas demasiado altas. RH8: Ahora la comparación sería mucho mejor no hacerla. Pero yo voy con muy pocas asignaturas y a lo mejor me dedico sólo a una y la logro aprobar pero tampoco es que sea una estudiante brillante, en absoluto”. (Grupo discusión aula).

RH5, se ve a sí mismo, al igual que el resto de compañeras, como una persona que necesita mucho tiempo para ir aprobando las asignaturas. Él, antes de estudiar historia, ha intentado estudiar otras dos carreras y, según

dice, en todas ha fallado:

“RH5: *He estado en tres carreras contando esta, en todas he fallado: Química, Biología y esta es Historia. Voy en asignaturas sueltas, no espero sacar la carrera, pero espero formarme en todo lo que pueda aprender de Historia. Y voy muy lentamente, a asignatura por cuatrimestre”.* (Grupo discusión institucional).

También justifican su participación y resultados en las aulas explicando que ellos -por tener una discapacidad- tienen que trabajar el doble, en relación a las personas que no tienen una discapacidad.

“RH5: *Nosotros siempre tenemos que dar más que los que no tienen discapacidad, los otros lo hacen en un día y luego ya tienen tiempo, nosotros cada semana un trabajo”.* (Grupo discusión aula).

Y, también, justifican estos resultados o baja participación en las aulas por el hecho de no querer admitir que tienen una discapacidad que ha hecho que no hayan hablado de sus necesidades con el profesorado. O como dice RH9, ella cuando tiene una duda, no pregunta. Pero explica que no cree que sea por su discapacidad, sino que es por cómo es ella, que tarda en procesar más tiempo la información y ve que no va al mismo ritmo que los demás.

“RH2: *En mi caso, ha sido más no querer admitir la discapacidad. Entonces, no he hablado nunca de los problemas que me encontraba. P: ¿Tú participas activamente en clase?*
RH9: *Yo no pregunto, o sea yo a lo mejor una vez pero después a lo mejor como, pienso que no tiene que ver con mi discapacidad porque mi discapacidad no es intelectual, no, pienso que no tiene que ver pero yo estudio más lenta que otras personas y eso yo asimilo más lenta la información, entonces no me veo capaz de preguntar y eso me ha pasado en, yo he estado en, como en catequesis, yo también me veía por debajo de los demás porque yo no era capaz de preguntar y eso porque a lo mejor preguntaba una cosa que la acababan de decir un poco, y eso...”.* (Grupo discusión aula).

4.3.1. El profesorado como barrera y ayuda

El profesorado en este estudio ha actuado como barrera y como ayuda. Resulta significativo cómo en estos nueve estudiantes aparecen las barreras relacionadas con el profesorado como el obstáculo que se repite con mayor frecuencia. Todos coinciden en esto. Cuando se les pregunta sobre si ha habido alguna barrera a lo largo de estos años en las aulas, la respuesta no se hace esperar y argumentan que el profesorado actúa de una forma inflexible antes las necesidades derivadas de su discapacidad, y no contemplan las adaptaciones que son necesarias para que puedan beneficiarse para participar, aprender y pertenecer en las aulas. Este alumnado es muy crítico a este respecto y hablan de la siguiente manera:

*“P: ¿Algún otro tipo de barreras a lo largo de estos años en las aulas? RH9: *Este año me ha pasado, antes no me había pasado, pero un profesor no me quería hacer el examen oral. Me ha dicho ‘yo te hago el examen escrito aquí en mi despacho, tranquilamente, con más tiempo...’ y, a una semana del examen me decía ‘es que yo no sé dónde va a llegar esto’ y yo le decía que qué era esto, y él me decía ‘tu problema’ y yo le decía ‘qué problema’; yo le decía ‘bueno es que nunca me ha pasado esto, nunca me he encontrado con esto que me estás diciendo con ningún profesor, no me ha pasado nunca’ y él me decía ‘si es porque también la gente se calla las cosas porque es más fácil a veces y los que queremos ser buena gente, pues como que nos pasamos y llegamos hacer el tonto’, eso* RH1: Sobre todo yo no he visto que...que nadie hasta ahora se acuerde un poco de los discapacitados porque yo desde el primer año que entré, fue cuando tuve el accidente, y no... hablaba con los profesores y no era para intentar solventar sino como un poco es tu problema, haz lo que puedas pero es tu problema. RH1: A mí me han llegado a decir, bueno todos tenemos problemas. RH1: Exacto. P: ¿Te han llegado a decir todos tenemos problemas? RH5: A mí me han llegado a decir, bueno, la epilepsia se cura, tú sigue para adelante. RH2: Y profesores que incluso te piden... les dices que eres discapacitada y te piden los partes médicos, los enseñan y no te piden nada más, porque todas sus respuestas se basan en si tú no haces esto yo no te evalúo”. (Grupo discusión aula).*

A partir de estas reflexiones acerca de las barreras que algunos profesores les ponen, tomando una cita a la que ya hemos hecho referencia en el apartado anterior, RH7 lanza una idea al grupo relacionada con la visibilidad de la discapacidad. Es decir, él, por ejemplo, que tiene una discapacidad física expone que es evidente que es discapacitado, pero en el resto de compañeros que participan en el grupo, no se aprecia esto. En consecuencia, ellos tienen que tener la credibilidad y, por lo tanto, tienen que justificarse y además lo juzgan y etiquetan por tener la discapacidad que tienen.

“RH7: Improviso nuevamente y ya no hablo más, pero... (risas). Me he dado cuenta de que todos los que estáis aquí no aparentáis ser minusválidos y yo tengo la ventaja de la silla, vosotros tenéis que tener la credibilidad de que sois minusválidos y aparentemente eres tan normal como cualquier persona, todos, o casi todos. RH1: Ya, yo llegué a decirle a un profesor que yo era minusválida de miembro superior, no de los pies ni de la boca, y vengo a hablar contigo y no me sirve para nada. Yo no creía que tuviera que ir con una banderita. RH4: Porque debes estar justificando constantemente. RH1: ¿Por qué? RH7: Lo he dicho antes existe el voluntarismo, pero no existe la obligación. RH1: Claro, yo no tengo por qué forzar a los demás para que tengan esa buena voluntad, y por lo que sea, tenemos esta discapacidad que necesitamos de otros. RH1: Es que te catalogan cuando tú le presentas, por lo menos ha sido mi caso con tres profesores, te estoy hablando de este año concretamente, pero ya me ha pasado con otras asignaturas. Es como si ponen una barrera y dicen ya sé cómo eres y de aquí no vas a pasar”. (Grupo discusión aula).

Es más, según ellos, el problema con este profesorado que actúa de forma rígida y no contempla las necesidades derivadas de tener una discapacidad, no tiene que ver exclusivamente con este asunto, sino que el problema es del profesor en cuestión. Según ellos, este tipo de docente no va a tratar adecuadamente ni al alumnado con discapacidad ni al que no la tiene.

“RH8: Pero, estas críticas que estamos haciendo de determinados profesores, yo creo que no es un problema de no saber tratar con una persona que tenga una necesidad especial, es el problema del profesor. Pero, ese profesor, va a tratar igual

de mal a una persona con una necesidad especial que a un alumno sin discapacidad pero que tenga cualquier problema y necesite...yo creo que ese tipo de profesores...RH2: Hay profesores que te dejan totalmente de lado, si además perciben la discapacidad... no sé si has contactado con una chica es que no recuerdo el nombre, está conmigo en Pintura, en cuarto y con Clara, esa chica es también discapacitada, tiene problemas de vista y todo eso, no sé si ha tenido alguna reunión contigo...".(Grupo discusión aula).

Por otro lado, en cuanto a cómo son los profesores que menos le gustan, según los participantes, son aquellos que son más teóricos, aquellos que explican y hablan rápido porque no tienen tiempo de anotar todas las ideas. Tampoco les gustan aquellos docentes que prácticamente no interactúan con el alumnado, considerándolos demasiado distantes. Otro tipo de docentes que no les gustan son aquellos que saben mucho de su materia pero que no son capaces de transmitir y motivar al alumnado para que aprenda.

“P1: ¿Y cuáles son los profesores que no os gustan? ¿Y por qué? Los que menos os gustan, aquellos profesores que menos os gustan ¿por qué no os gustan? RH9: Muy teóricos y que hablen rápido, porque yo escribo más lenta, no me entero de nada, porque me entero de una cosa, lo escribo y después ha dicho otra y no me he enterado. Pues eso, o no tomo apuntes o que... RH4: Pues que son como más distantes ¿no? como que parece que te tienen que perdonar la vida. RH1: Yo les llamo los del muro, llegan, exponen el muro, bla bla bla, quitan el muro y se van. (risas) RH4: Sí, que no hay interacción que no hay... RH2: Yo creo que hay quien se cree ya endiosado en su materia y dice esto es así porque es así, no hay más vuelta de hoja, y si lo quieres lo tomas y si no, no hay asignatura. RH8: Yo estaba diciendo que de que vale un profesor que sea una eminencia si luego no sabe transmitirte entusiasmo por la asignatura. Si no te transmite algo lo más probable es que la asignatura te de igual. Y por eso, para mí, los profesores buenos son esos y los malos son los que llegan, se sientan, dan su clase, coges los apuntes y se van, si no hacen nada más ¿de qué sirve? RH1: A mí me parece también que les molesta que les pregunten. P1:¿Que parece que

les molesta que les pregunten?” (Grupo discusión aula).

Además insisten en que hay profesorado que le limita a leer los apuntes y poco más. Y otros, que por el excesivo uso de teoría, no contemplan ni se propician debates que según ellos es necesario en estudios de Humanidades. Por ello, este tipo de profesorado no les gusta.

“RH6: Hay profesores que simplemente se dedican a leer unos apuntes y tú no te enteras de una mierda pero si le haces una pregunta, si se la puedes hacer, te vas a quedar igual porque te vuelvo a repetir lo que te he dicho antes, que también se da el caso, que son formas de enseñar sí, si yo lo entiendo y que a lo mejor no sabe enseñar de otra manera, si yo lo entiendo, pero a mí no me lo estás explicando. RH4: Sí. Y no crean debates. En lo que es las humanidades, yo creo que lo más interesante es un debate, escuchar opiniones...” (Grupo discusión aula).

Otra cuestión en la que se indagó es la referida a las creencias de los estudiantes con respecto a si el profesorado está formado o no para dar respuesta a la diversidad. Todos los participantes responden que no y añaden que es una formación que debería ser indispensable. Y entienden que aunque no tuvieran la formación adecuada, hay cuestiones simples de hacer (como ponerse en el lugar del otro, interesarse por los que les pasa, etc.) que puede ayudar a dar respuesta a sus necesidades.

“P: ¿Crees que el profesorado está formado para atender en las aulas la diversidad? RH9: No. P: ¿No? ¿Crees que no están formados? RH9: No, es una formación que todos deberíamos recibir y se echa en falta en todas las personas y más en alguien que, digamos que está por encima de ti, eso que te va a evaluar. RH2: Sí, pero creo que no llegan a ese planteamiento. Yo tengo la impresión de que no llegan a ese planteamiento, sino un alumnado general, ahí sí entra todo y el que tenga un problema que lo intente resolver. Esa es mi impresión por lo menos dentro de mí... RH1: Yo creo que como persona si no tenemos las limitaciones nos cuesta comprender, si no conocemos...sino tenemos la enfermedad, yo no sé cómo esa persona se desenvuelve o qué problemas tiene para desenvolverse. Entonces es cuestión de que, a lo mejor, se plantee si yo estuviera en su situación... o qué pregunte directamente pues, o por ejemplo eso,

una tutoría vamos a ver cuáles son tus problemas o qué limitaciones tienes, qué te gusta más o cómo podríamos resolverlo, si en vez de una a cuatro voy de una a tres, yo que sé puede ser algo tan simple como eso”. (Grupo discusión aula).

Sin embargo, el profesorado no sólo actúa como barrera, también encontramos ocasiones en las que los profesores son reconocidos por los estudiantes como una ayuda. En muchos casos, facilitándoles los materiales de trabajo. En otros casos, flexibilizando los tiempos para las entregas de trabajo o duración de exámenes. Y en otros, permitiendo el uso de recursos extra, como es la utilización de la música, en RH1.

“P: Y en términos generales, ¿los profesores qué hacen o hacían para ayudaros en las clases? RH4: A mí, vamos, con algunos a los que se los he dicho, me han dado el tiempo necesario, incluso vamos, para, me han aplazado, si tengo un plazo para un trabajo o algo, pues vamos ha sido... P: Te ha dado más tiempo ¿no? RH1: Yo en la mayoría de las cosas no he tenido problema, una vez me han dicho, bueno, pues no, no puede ser porque tengo que entregarlo al coordinador de la asignatura y no puede ser, pero en muchas ocasiones sí”. (Grupo de discusión aula).

“RH5: Si, los profesores ayudan. Yo tengo una profesora de Geografía Física que nada más llegar a clase dijo si hay algún alumno discapacitado que me lo diga y yo se lo dije, fui allí, a su mesa de ella, y me dijo, para lo que necesites si faltas a alguna clase si tienes problemas médicos, me escribes a mi e-mail y yo te mando los apuntes a casa y te mando las explicaciones. ¿Te ayudan? Si, algunos. RH1: Y también tuve ayuda por parte del profesor porque me dejaban utilizar música me pongo nervioso en los exámenes y la música pues me relaja, amansa a las fieras, podríamos decir. Me dejaban tener el mp3 y me dejaban escuchar música. Es una buena ayuda que me prestaron en los años que he estado allí”. (Grupo de discusión institucional).

También nos ha interesado conocer los motivos que argumentan sobre cuáles son los profesores que más le gustan, a diferencia de los que menos le

gustan. Ellos explican que los docentes que más les gustan son aquéllos que no son muy teóricos, que explican con ejemplos, que van innovando en el aula (por ejemplo, proponiendo alguna visita). También les gusta el profesorado que sabe de su materia y sabe transmitirlo. Para otros es importante el docente como persona, es decir, cómo se relaciona con el alumnado, de una forma cercana o como ellos dicen: valoran su “aspecto humano”.

*“P: Vamos a pensar en cuáles son los profesores que nos gustan y por qué nos gustan esos profesores. *Me gustan más aquéllos que <<se meten>> en la asignatura, no como te he comentado antes, que la mayoría viene con los apuntes y se ciñe a los datos, me gusta más un profesor que no es tan teórico, que ponga más ejemplos, que intercale la explicación con alguna diapositiva, que diga ‘en esta diapositiva vemos lo que os decía antes’, que organice algunas salidas o visitas...* RH1: Algunos porque tienen...por su aspecto humanos. RH1: Y otros por sus conocimientos porque sabe y sabe transmitirlo. P1: ¿Por sus conocimientos y por saber transmitirlo? RH8: Saber transmitir el entusiasmo por... RH1: Se nota que lo hace y que le gusta...” (Grupo discusión aula).*

Para finalizar con este apartado, se les preguntó a los nueve estudiantes la siguiente cuestión: *“en el futuro, ¿qué le recomendarías a los profesores y profesoras para que sus clases fueran más inclusivas, y por lo tanto, para que todo su alumnado pueda aprender y participar?”*. Y ellos han respondido que les gustaría que en las clases hubiera menos exposiciones teóricas por parte del profesorado, ya que les resulta difícil comprender lo que se está explicando y, a la vez, escribir las ideas. En relación a esto, sugieren que haya más debates y trabajo en grupo. Según los estudiantes, el trabajo en grupo permite además incluir al alumnado con discapacidad. También proponen que el profesorado se forme al respecto. Una última recomendación que hacen se refiere a la personalización de la enseñanza. Ellos comentan que los traten como a personas y no como a números. Esto lo explican argumentando que el profesorado debería preocuparse por conocer más a su alumnado y las situaciones personales de cada uno.

“P: En el futuro si tú tuvieras que recomendar a los profesores algunas actuaciones para que sus clases sean inclusivas, es decir, que sean para que todo el mundo pueda

*participar o aprender ¿Tú que recomendación le harías a esos profesores? RH9: Pues para empezar eso que no se dediquen a explicar como un papagayo y tú a copiar y porque si estas pendiente lo que dice para intentar copiar al final todo o casi todo pues no..., yo por ejemplo, yo personalmente soy incapaz de estar pendiente de lo que dice, y después cuando ya acabo de escribir todo preguntarme por algo de lo que ha dicho y estar pensando en la frase que ha dicho para escribirla, entonces si diera a lo mejor algunas ideas más..., algunas concretas, no sé tampoco sabría hacerlo pero alguna idea más un tiempo de debate. *Pues para empezar eso, que no se dediquen a explicar como un papagayo, y tú a copiar y copiar. Yo personalmente, soy incapaz de estar pendiente de lo que se dice y copiando a la vez, y encima ¡¿preguntarle!?* RH1: Formación del profesorado. RH2: Que si podían preocuparse por dar cursos especializados en la materia. RH1: Fomentar el trabajo en grupo. RH2: Fomentar el trabajo en grupo. Integrar a esos alumnos discapacitados. RH8: Individualizar un poco a cada alumno, que no sea un mero número sino conocer la situación de cada alumno. RH6: Sí, ser nombres en vez de números. RH8: Porque además hoy en día se tienen muy pocos, ya no es como antes que, a lo mejor, había en un aula trescientas personas, ahora, por lo menos en Filología, en mi aula no van a clase más de treinta o cuarenta". (Grupo discusión aula).*

También proponen para que produzca un acercamiento entre profesorado y alumnado que se haga mayor énfasis en la acción tutorial y se aproveche ese espacio para que ambas figuras se puedan conocer de una forma más cercana:

**"En cuanto a la relación con el profesorado quizás el derecho de tutoría sea un buen camino para que el conocimiento entre alumno y profesor imponga el sentido común". (email RH7, 11-1-11)*.*

4.3.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas

En líneas generales, los nueve estudiantes argumentan que en las clases a las que han asistido se caracterizan por la exposición por parte del profesorado, combinando a veces otros recursos visuales:

P: En vuestras aulas, ¿qué metodologías docentes predominan? Clases expositivas, trabajos, investigaciones...en general, ¿cómo son las clases vuestras? ¿Qué hacen los profesores en las clases? RH4: Clases expositivas, ponen documentales, películas, vídeos. También trabajos de investigación, ellos te guían, te dan la bibliografía o, vamos, más o menos, te dan las pautas, y vamos... P: ¿Y las vuestras? RH4: Crear debates, porque eso es lo menos, que yo creo que es importante, pero bueno no da tiempo, porque no da tiempo. Y lo de cumplir programas, por lo menos con las asignaturas que yo estoy, no...vamos, que si hay que detenerse nos detenemos, yo creo que los programas no nos da tiempo nunca, vamos, que hay que comprimir mucho. Entonces, lo que hacen luego, es que lo que queda pues lo dan por copistería o...". (Grupo discusión Aula).

Para algunos estudiantes, este tipo de metodología se valora de forma negativa ya que hacen las clases muy monótonas y excesivamente teóricas:

*"P: ¿Qué metodología predominaba en el aula? ¿Cómo se enseñaba en el aula? RH9: La gran mayoría clases teóricas y después algo de clases prácticas, o sea si a lo mejor una asignatura de 9 créditos, pues 6 teóricos y 3 prácticos, pues eso la práctica es diapositiva y lo teórico es... *la <<explicación>>. Vamos, que es igual en casi todas las asignaturas. Ponen eso, y se quedan tan anchos y tan panchos...* P: Más o menos todos los profesores igual y a ti ¿Eso no te gusta mucho? Por lo que me estás diciendo. RH9: No, es muy monótono". (Grupo discusión aula).*

Siguiendo con las barreras y ayudas relacionadas con los proyectos docentes, los nueve participantes en el grupo de discusión reconocen una serie de barreras relacionadas con estos (ya sea con la metodología, temporalización, contenidos, etc.), pero no han identificado ninguna ayuda

referidas a estos.

Así, siguiendo con las barreras, los participantes comentan cómo los temarios de las asignaturas son excesivos. Y además dicen que hay tanta preocupación por parte del profesorado de acabar el temario, que no hay lugar a otro tipo de planteamiento metodológico que no sea el expositivo (como se vio previamente). Y los estudiantes reflexionan en torno a qué aprenden con este tipo de metodología: se explica, se estudia para el examen, se hace el examen y después, dicen, pero ¿qué he aprendido? En otras palabras, cuestionan lo que se aprenden con este tipo de metodología.

“RH6: Pero yo lo que veo un poco así excesivo para algunos profesores es el temario, es decir, ellos tienen que dar el temario a cómo de lugar. Entonces yo cuando llegan y empiezan a leer, no me estoy enterando, da igual yo tengo que terminar, es el ansia por terminar y llegas al examen y dices vale, tú has terminado pero ¿yo qué sé? Yo no sé nada”. (Grupo discusión aula).

Otra cuestión que se planteó en este apartado es el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las distintas asignaturas. En concreto, se preguntó si estaban utilizando en alguna materia la plataforma tecnológica o cualquier otro recurso online. De los nueve participantes, tan sólo dos han utilizado herramientas tecnológicas y comentan que en alguna asignatura habían hecho uso de la plataforma, para recoger materiales o mandar tareas a través de ésta. Sin embargo, no se había hecho uso de otros recursos como el chat, correo electrónico o foro. Estos dos estudiantes comentan que les hubiera gustado que se hubieran utilizado estas herramientas de comunicación para estar más en contacto con su profesorado.

“P: Y en vuestras asignaturas, ¿en algunas han utilizado herramientas tecnológicas como plataforma, como blog...? RH8: En mi caso sí. RH2: Perdón. A nosotros nos han puesto dos asignaturas virtuales pero no podemos contactar con el profesor porque tenemos problemas en la conexión. Enseñan, te dicen vete a la asignatura virtual, ponte en tal sitio, o haz lo que tengas que...y mandan el examen y el trabajo hecho o lo que sea. Pero luego, realmente, no se usa, no hay ese diálogo en un blog de la asignatura ni...P: Entonces, ¿para qué la utilizáis? ¿Para mandar

trabajitos por ahí? RH2: Sí, para los trabajos. P: Que no están utilizadas otras partes como el foro, el chat... RH2: Él ha colgado allí, la foto y todo eso pero que no es utilizado, y el profesor ha colgado allí su materia pero...". (Grupo discusión aula).

Sin embargo, a pesar de que comentan esto, también reconocen que el uso de la plataforma tecnológica para el aprendizaje lo encuentran positivo, ya que permite a personas que no pueden acudir al aula por motivos diversos acceder a los materiales que se van utilizando en las clases presenciales.

"P: Pero, ¿valoráis positivamente que en las asignaturas se...? RH2: Sí, sí. P1:¿Creéis que os puede facilitar el aprendizaje? RH8: Yo creo que sí, porque muchas veces no tienes la opción de poder ir como le pasaría a ella, y si tú tienes la metodología colgada, tú puedes tirar de ese material, intentar solucionarte tu...yo creo que es positivo, y sobre todo eso, en nuestra carrera que es práctica, para la información de todos los avances por días, porque eso cambia a diario, es fundamental, en nuestra carrera sobre todo es fundamental". (Grupo discusión aula).

4.3.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas

Los compañeros y compañeras han sido identificados por los nueve participantes como barrera y ayuda. Aunque es cierto que, según el análisis realizado, han sido con más frecuencia reconocidos como una ayuda, siendo ésta una de los principales elementos que han contribuido a su inclusión.

En líneas generales comentan cómo los compañeros y compañeras no han contribuido a su inclusión cuando han percibido un cierto rechazo por parte de éstos. Pero lo cierto es que este argumento sólo lo mantiene una de las participantes. El resto piensa lo contrario:

P: ¿Cómo describirías tu experiencia en el aula? ¿Cómo la evaluarías? ¿Cómo la describirías? En general en... RH9: En general yo creo que bien, como discapacitada un poco de rechazo, en plan si te ve alguien como yo que me voy para los lados o hablo así raro, pues puede haber un poco de rechazo de

los compañeros. **P:** ¿Rechazo en qué sentido? **RH9:** Discriminación digamos de "no voy hablar contigo" (Grupo discusión aula).

Sin embargo, el resto de estudiantes ven a sus compañeros como la principal ayuda que han tenido a lo largo de sus estudios universitarios. Para ellos, los compañeros diariamente han estado apoyándolos, estando junto a ellos, aprendiendo juntos, etc.:

"P: Y vosotras, ¿qué ayudas habéis tenido dentro de las aulas? **RH4:** Yo he tenido compañeras que, como hablaba ella antes, es verdad que la inmadurez se nota ¿no?, pero con los compañeros más cercanos yo he comentado mi problema y vamos, me han ayudado porque se han dado cuenta, se han dado cuenta de que en algún momento he perdido la conciencia y me han... **RH2:** Te han atendido. **P:** Han estado a tu lado. **RH2:** En mi caso, mis compañeros, como ha sido evidente, porque durante mucho tiempo he llevado prótesis, sí se han brindado y aún, vamos, diariamente, es que durante toda la carrera, han sido mis compañeros. Los profesores en eso no". (Grupo discusión aula).

Si bien los compañeros y compañeras han sido identificados como elementos de ayuda, también ha habido otras personas que actuaron en este sentido. Ellos hablan de amigos, familiares y parejas que han estado a su lado desde el principio, desde que accedieron a la Universidad hasta el momento actual. Estas personas les han ayudado en tareas académicas, por ejemplo, en el caso de RH5, cuyo padre colabora escribiendo los trabajos a ordenador.

"RH5: A mí mi padre me ayuda con todos los trabajos. Yo hago toda la investigación, el comentario, todo lo hago yo a mano, pero cuando hay que pasarlo a máquina, como cada vez que me pongo más de cinco minutos delante del ordenador me empiezan a temblar las manos y los pies pues mi padre me dice, venga yo lo paso a ordenador... **P:** ¿Y además de los compañeros hay alguna otra persona, de la Universidad o fuera de la Universidad, que os haya ayudado en todos estos años? **RH4:** Sí, los amigos

personales. **RH2:** Yo, mis amigos personales, pero sobre todo mi marido. **RH1:** Bueno, decir que mí me ayudó, sobre todo, siempre, mi marido, y me sigue ayudando día a día. **RH3:** Yo la he elegido porque me gusta y a mí me ayudaron en un principio mis padres y después mi marido es el que me ha estado apoyándome mucho” (Grupo discusión aula).

4.3.4. ¿Y si pudieras imaginar un aula ideal?, ¿cómo sería ésta?

El aula ideal para estos nueve jóvenes es un aula que se perfila de acuerdo con determinados aspectos físicos y didácticos. En cuanto a lo primero, destacan que les gustaría un aula con una infraestructura adecuada en cuanto a luz, ruidos, temperatura, etc. y también accesible (rampas, amplitud, etc.).

“RH2: Yo creo, que, desde el punto de vista que yo ya me siento discapacitada creo que es necesario para cualquier persona que tenga todas las necesidades a su alcance en ese aula. Lo que decía luz, amplitud de espacio, amplitud de puertas, de rampas...” (Grupo de discusión aula).

Pero además de estas características físicas de las aulas, creen necesario un aula en la que hubiera una normativa que recogiera legalmente distintas adaptaciones para sus necesidades, como por ejemplo, ampliación de plazos, adaptaciones de evaluaciones, etc.

RH4: Yo iba a decir que si se establecen pautas de actuación para los profesores, pues ante estas limitaciones, pues ampliación de plazos o más tiempo para... para que no haya estos casos personales puntuales porque en general son comprensivos pero si te toca un hueso pues le dices la norma de la Universidad es que... **RH1:** Que esté recogido con normativas. **P:** Normativas para la docencia (grupo discusión institucional).

Un aula que pudiera estar adaptada para cualquier persona que lo necesita, con el uso de las TIC, con metodologías activas que permita al alumnado participar más, trabajar en equipo y conocerse mutuamente:

“*RH9: Sería un aula adaptada, ya te digo, no porque yo necesite tener las puertas más anchas ni reserva de sitio en el aula (que siempre me viene bien un sitio en primera fila, pero bueno, no necesito tanto como otras personas), pero sería un aula adaptada para quien le hiciera falta, que estuviera adaptado las nuevas tecnologías, el profesorado sería más activo, más dinámico, y bueno los alumnos pues no sé a lo mejor que tuviesen un intercambio de clase en la Universidad, que pusieran un cambio de clase más amplio que a lo mejor diese más tiempo, pues a lo mejor, como hacen en Universidades privadas, que hagan como un recreo. Que eso que fomentara más, que se conocieran todos los compañeros, a lo mejor un descanso un poco más largo, más actividades en grupo, más participativo, más un poco más de los aspectos positivos que tiene Bolonia pues es más el trabajo en grupo o individual, trabajar y no sólo estudiar para un examen*”.

(Grupo discusión aula).

En definitiva, como dice RH8, un aula en la que cada uno de los estudiantes que están en ella se sintiera protagonista, es decir, un aula en la que se personalizara el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“RH8: Al margen de las cualidades físicas del aula, puestos a imaginar, a fantasear un poco...Un aula en la que cada uno se sintiera protagonista en relación con el profesor y los demás compañeros. **RH2:** Pero, ¿protagonista...? **RH8:** En el sentido de que puedes aportar cosas...**RH4:** Válido, que seas válido, ¿no? **RH8:** Claro, que te sientas útil, que no te sientes ahí pasivamente a recibir información sino que tú te sientas útil y que sepas que el profesor te tiene en cuenta a ti”.

(Grupo discusión aula).

5 Resultados. Ciencias Sociales y Jurídica

Rosario López Gavira

5.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?

En el grupo han participado ocho personas. Las edades de estos oscilan entre los 19 y los 59 años, siendo 35 años la media de edad. De estas ocho personas, siete son hombres y una es mujer.

En cuanto a los estudios que están cursando, dos de ellos estudian Derecho, otros dos cursan Empresariales, uno estudia Económicas, dos cursan Administración y Dirección de Empresas y un último estudiante cursa Ciencias del Trabajo.

Todos se encuentran entre el primer y quinto curso, habiendo solo un estudiante cursando primero, segundo y quinto curso respectivamente; tres en tercero y dos en cuarto curso. Respecto a los años que llevan cursando sus estudios, la media se sitúa en cinco años. Es significativo el hecho de que algunos lleven de siete a nueve años en la Institución.

Por último, y en relación al tipo de discapacidad, hay cuatro estudiantes con discapacidad sensorial (tres con necesidades visuales y uno con necesidad auditiva); otros dos estudiantes con discapacidad física y las dos últimas personas con discapacidad psíquica.

Finalmente, cabe mencionar que uno de los estudiantes ha estado matriculado en más de una carrera antes de cursar sus estudios actuales, como es el caso de RSE5, quién estuvo matriculado previamente en la Escuela de Ingeniería Informática y en la UNED:

“RSE5: ...yo saqué el acceso para mayores de veinticinco años, me metí en Ingeniería Informática, estuve un año en Ingeniería Informática, aprobé un par de asignaturas allí, después me metí por la UNED, y empecé a estudiar Administración y dirección de empresas. Pero me desmotivó mucho y lo dejé porque ni iba a las tutorías ni iba a nada y lo dejé. Entré en Empresariales, estudié, hice los tres años de Empresariales, y después de esos tres años pues me metí a Administración y

Dirección de Empresas". (Grupo discusión institucional).

5.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?

En este punto procedemos a analizar la experiencia vivida por los participantes desde la perspectiva de la Universidad como Institución. De esta forma, pretendemos averiguar cuáles son las barreras y las ayudas institucionales con las que conviven los estudiantes. Dentro de las barreras que identifican los estudiantes también se hará referencia a las barreras arquitectónicas e infraestructuras referidas a las aulas universitarias y a los espacios incluidos en las Facultades y edificios universitarios. Finalmente, queremos conocer cómo ven los participantes a una posible Universidad ideal y cuáles son las recomendaciones que proponen para una institución más inclusiva.

5.2.1. Barreras y ayudas institucionales

Los participantes reconocieron en general, muchos aspectos positivos desde el punto de vista institucional, sin embargo, también indicaron otros aspectos potencialmente mejorables en lo que a su funcionamiento se refiere. Cabe destacar, que en general el número de barreras indicadas han sido mayores que las ayudas.

En primer lugar, pusieron de manifiesto el hecho de que hay titulaciones que son muy inaccesibles, ya que resultan especialmente difíciles y duras para ser cursadas por alumnado con discapacidad. Algunos de ellos narraron sus experiencias fallidas en estudios previos que les obligaron a cambiar a otros.

En concreto, RSE5 y RSE7 señalaron la dificultad de estudiar carreras técnicas, como por ejemplo, Informática, Ingeniería, etc. De hecho, muchos estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas en realidad quisieron o intentaron estudiar otras carreras y finalmente no pudieron hacerlo, tal y como explican al no poder llevar el ritmo de las clases y disponer de los materiales al igual que el resto de estudiantes.

“RSE5: Pues yo empecé con mucha ilusión, pero cuando entré en Informática terminé traumatizado y desilusionado porque veía que no podía llegar a lo que hacían los demás. Aparte de que es un carrera que necesitas dedicarle las veinticuatro horas en la carrera no puedes estar trabajando mientras estás estudiando Informática. Pero más que nada por el inconveniente del tema visual que no era incapaz allí en clase de seguir las asignaturas... En informática me tenían totalmente descartado. Es más cuando le pregunté a una profesora qué podía hacer, me dijo que mirara por libro, claro por libro mirar el álgebra de allí no es lo mismo que el álgebra que damos aquí. El nivel de dificultad es mucho mayor y la verdad que me perdía, perdía horas y horas mirando libros”.
(Grupo discusión institucional).

“RSE7: Es que es según la titulación que cojas, titulaciones como esta, la adaptación es bastante buena porque con poca ayuda podemos superar las barreras, pero claro, el que quiera coger una carrera técnica tiene una mayor dificultad... Yo al principio estaba pues ilusionado, entonces, sí que a lo mejor aspirar al principio así por lo alto, y dices pues mira, una ingeniería me hubiera gustado hacer, lo que pasa que ya después eres un poco más realista y dices con el tema del visual por ejemplo es mucha dificultad meterse en una carrera de ese tipo”.
(Grupo discusión institucional).

En relación con el inicio de los estudios, los estudiantes manifestaron varios problemas con los que se tuvieron que enfrentar desde el principio. RSE8 apuntó que cuando comenzó los estudios no recibió ningún tipo de orientación sobre la Universidad, sobre su estructura, funcionamiento, etc. En general, subrayó el desconocimiento que en la Universidad hay sobre los estudiantes con discapacidad y cómo sería necesario que desde que acceden a la Universidad se les informase de todo ello.

“RSE8: Yo no tuve al principio de la Universidad nadie que me dijera pues esta es la Universidad de Sevilla, estas son las cosas que puedes acceder, aquí está tal, aquí está tal, si quieres contactar con el SACU pues llama aquí. Eso no lo hubo y yo creo que es muy importante, como una especie de, como el curso que se hace para un alumno sin discapacidad, ¿no? que se hace una

especie de curso donde se informa de todo, pues yo creo que para nosotros también sería importante hacerlo...". (Entrevista oral individual).

Además, RSE8 siguió explicando como un gran obstáculo en la Universidad es que no hay conocimiento suficiente sobre la situación individual de cada uno de los estudiantes discapacitados.

“RSE8: En la Universidad en sí, vamos, la principal barrera en todos los campos, ya te digo que es el desconocimiento, es el desconocimiento hacia personas como yo, ¿no?, casos de mi tipo”. (Entrevista oral individual).

Por su parte, varios de los estudiantes también indicaron problemas de tipo burocrático que se encontraron al principio y con posterioridad. RSE5 y RSE7 señalaron que les resultó muy complicado acceder a algunas solicitudes, documentación, becas, etc.

“RSE5: A lo mejor las incompatibilidades de rellenar los impresos, ¿no? que son incómodos ¿no? porque yo me acuerdo cuando me matriculé que no venían en formato informático, era en papel directamente...”. (Grupo discusión institucional).

“RSE7: A ver en el tema por ejemplo burocrático también tema de documentación y todo eso, lo mismo parece inaccesible pues por ejemplo acceder a ciertas plataformas, la automatrícula, o exige mucha movilidad de un centro a otro, también para el tema de documentación, becas”. (Grupo discusión institucional).

Una cuestión planteada por RSE4 y RSE6, estudiantes de Económicas y Empresariales, fue el excesivo tamaño de los grupos hace que el conjunto de estudiantes no reciba una docencia adecuada y, en particular, el colectivo de estudiantes discapacitados. Así, no es posible la verdadera implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y el tratamiento personalizado de los estudiantes.

“RSE4: *En primero tenía yo noventa y ocho compañeros de clase, y eso es imposible que todos nos enteremos de lo que nos están explicando...”.* (Grupo discusión institucional y aula).

“RSE6: *Yo creo que falta dinero para profesores para que se hagan al rollo personalizado que creo que todos más o menos demandamos, discapacitado o no discapacitado. Si se quiere hacer tienes que meter dinero para profesores y más medios”.* (Grupo discusión institucional y aula).

Por otro lado, en relación con las políticas y los planes de ayuda a los discapacitados indicaron una brecha enorme entre los documentos y normas aprobadas por la Universidad y lo que luego se lleva a la práctica. Declararon que en el papel todos son promesas y buenas intenciones, pero luego la realidad es muy diferente. Así, señalaron que existe una diferencia muy grande entre la teoría, entre lo que se incluye en los planes y normas, y la realidad diaria del estudiante discapacitado en la Universidad de Sevilla.

“RSE3: *La Universidad está muy bien montada, orgánicamente es casi perfecta, de manera orgánica. Otra cosa es cuando las personas llevan la norma o llevan el reglamento, a la práctica. Pero la norma, los reglamentos las formas, eso está todo muy bien recogido, y cualquier tema que te metas ahí está la Web de la Universidad que te vas a enseñanza virtual, que te vas a accesos,... en eso están casi perfectos. Hay una información tan grande dentro de esa Web. Luego otra cosa es cuando se pone en práctica esos organigramas, esos reglamentos, y esas cosas, fallan a la persona”.* (Grupo discusión institucional y aula).

Por otro lado, los participantes criticaron la carencia en los centros de la Universidad de Sevilla de espacios propios para discapacitados. Consideraron que sería muy positiva la existencia de espacios en los centros reservados para este tipo de estudiantes con objeto de que puedan realizar encuentros, actividades y puestas en común. De esta forma, manifestaron que con este tipo de reuniones conjuntas se pondría de manifiesto una solidaridad propia de este colectivo.

“RSE3: *Por ejemplo, en la Facultad de Derecho, y yo creo podemos repetir que la de aquí, incluso hablarlo con el personal*

del SACU, y es, hay cuatro Departamentos y uno de ellos grande, quitando el mes de exámenes o los quince días, la mayoría están vacíos y el más grande es dejarlo para los discapacitados, los discapacitados en general. Es otra propuesta que se le podría hacer a la Facultad de Derecho, la Facultad de Económicas, no sé yo como...Pero allí sí hay condiciones para eso, ¿Por qué? Porque cuando está uno, entre los discapacitados, normalmente hay una solidaridad que entre los que no lo son". (Grupo discusión institucional y aula).

Otros estudiantes manifestaron que no han recibido ayudas por parte de la Universidad. Así, RSE4 apuntó que no pudo acceder a las ayudas ya que iban destinadas a otro tipo concreto de estudiantes con discapacidad. Indicó que en la mayoría de los casos van dirigidas a discapacidades de tipo visual, sensorial o físico, pero no tanto para necesidades psíquicas.

“RSE4: Yo he tenido ayudas, pero ninguna por tema de mi discapacidad. Que si te hace falta una adaptación del ordenador por temas visuales, pero por temas mentales o psíquicos no he encontrado ninguna entonces no, no he seguido buscando. De vez en cuando me mandaban algún correo, de alguna beca o algo, pero he dicho si todos para sillas de ruedas o para ciegos o sordos y no hay para psíquicos. Nosotros somos discapacitados, no solamente locos. Parece como si...". (Grupo discusión institucional y aula).

En este sentido, RSE3 señaló que a veces la discapacidad se asocia con necesidades físicas, pero que también hay más personas que están en esta situación, aunque no pueda verse a simple vista al tratarse de discapacidades psíquicas, orgánicas, etc.

“RSE3: Es que RSE4 se me había olvidado, el tema es el siguiente, la mayoría de las Facultades, entienden al discapacitado aquel que va en silla de ruedas, y hacen una adaptación un poco yo que sé, de lo único que hacen es poner un cartelito y quitan la silla y ya está, y ya llega el chico de silla de ruedas. Eso como ha dicho RSE4, no es los discapacitados, en silla de ruedas porque yo no tengo silla de ruedas, pero yo si no

tengo una silla de ruedas no puedo salir de mi casa. Mi silla de ruedas es la bolsa. Sin bolsa no puedo salir, no puedo, no puedo ni moverme". (Grupo discusión institucional y aula)

Por su parte, RSE7 referente al tema de movilidad internacional de estudiantes discapacitados, apuntó un problema de falta de coordinación con centros extranjeros. Indicó lo difícil que es dar el paso de irse a otro país a realizar una estancia. Agradecería una mayor información por parte de la Universidad sobre las ayudas que podrán recibir en el país de destino.

“RSE7: Me gustaría comentar el tema de las relaciones con otras Universidades, en el tema de la discapacidad, en mi caso, vamos, el tema de Erasmus. No sé cómo funciona el tema, de cómo se comunica la Universidad de Sevilla con las otras Universidades, en el tema de discapacidad. ¿Qué hace? ¿Cómo nos presentamos a la otra Universidad? Si la Universidad lo sabe o no lo sabe... ¿Disponen también de las mismas ventajas allí que aquí? Todo eso". (Grupo discusión institucional).

En relación con el calendario de exámenes, RSE1 propuso que no estén tan cerca unos y otros, ya que esto permitiría poder prepararse mejor las diferentes asignaturas, sobre todo en el caso de estudiantes discapacitados.

“RSE1: Yo creo que los exámenes los ponen todos muy juntos. Es decir, deberían dejar más espacio entre examen y examen. Hay cursos, primero si te coges el primer curso claro, son en primer curso, en el primer cuatrimestre son seis o siete asignaturas, y te metes en esas seis o siete asignaturas en dos semanas aproximadamente. Yo veo que deberían dejar un poco más de tiempo entre exámenes y exámenes. Eso es lo que yo más veo". (Entrevista oral individual).

Finalmente, RSE8 apuntó que no fue posible lograr que instalaran un software de adaptación para personas con discapacidad visual en un ordenador de la Sala de Informática de la Facultad de Ciencias del Trabajo. En este sentido, sorprende como falla a veces la Institución en proporcionar ayudas en casos donde aparentemente es sencillo atender las necesidades de estudiantes discapacitados.

“RSE8: He ido al aula de informática, he necesitado de algo y he dicho pues mira pues esto, ¿existe esto? Y por parte del responsable del aula de informática no puedo tener ninguna queja porque él se prestó a informarse. De hecho se informó qué tipo de programas era y tal, y no sé ahí quedó la cosa, no sé si ha sido negativa de la Universidad o la ONCE que no se puso en contacto o, no te puedo decir porque no”. (Entrevista oral individual).

Como indicamos al principio de este apartado, los participantes también apuntaron muchas ayudas a las que tuvieron acceso en su experiencia universitaria. Pasamos a continuación a analizar aquellas actuaciones y acciones que les sirvieron de apoyo en el transcurso de sus estudios.

Prácticamente todos los estudiantes pudieron acceder a algún tipo de ayuda. De forma generalizada, la mayoría ha destacado la ayuda económica para el pago de la matrícula. Específicamente, RSE4 agradeció que ahora también subvencionen las segundas matrículas.

“RSE4: Este año tenemos la segunda matrícula gratuita, antes no las teníamos. Ha habido discapacitados que lo han comentado por temas de hospitalizaciones y cosas así. Han tenido que estar matriculados cinco o seis veces por una asignatura”. (Grupo discusión institucional y aula).

Por su parte, RSE5 y RSE7 reconocieron la ayuda recibida al inicio de sus estudios universitarios, ya incluso desde la época de Selectividad. De esta forma, les proporcionaron material informático para realizar los exámenes, les ampliaron el texto del examen, etc.

“RSE5: Desde que hice el acceso, pues ya me llamaron para ver las dificultades que tenía para hacer el examen. Me preguntaron cómo quería hacer el examen, si me hacía falta hacer el examen individual, en otra sala distinta, con el texto ampliado...Vamos que desde incluso desde antes de entrar ya estaba recibiendo ayuda”. (Grupo discusión institucional).

Por otro lado, manifestaron las consecuencias favorables que las nuevas tecnologías tienen en la integración y adaptación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Por ejemplo, RSE8 comentó que para él es

muy importante la accesibilidad a la información a través de la enseñanza virtual, el correo electrónico, revistas electrónicas, etc.

“RSE8: Lo bueno, pues el correo electrónico y que exista todo lo que lo que es la parafernalia esta de la Universidad virtual que te van mandando correos, para mí es muy importante porque te hace ser totalmente accesible. Las revistas que te mandan, todo es totalmente accesible, en ese sentido sí se puede acceder a la información. Ya eres tú el que dices, pues este correo no me interesa y lo borro, ni siquiera lo leo pero si quiero informar o estar informado, a mí me llegan constantes correos de la Universidad informándome de todo lo que se hace”. (Entrevista oral individual).

Asimismo, varios participantes valoraron la existencia de ayudas a la movilidad internacional. Específicamente, se destacó por parte de RSE7 muy positivamente el soporte para la realización de estancias Erasmus en otros países.

“RSE7: ...Y también el tema de Erasmus para alumnos discapacitados. Todavía estoy en temas de papeleo y todo eso, pero en principio hay ayudas de tipo de adaptaciones, incluso económicas también”. (Grupo discusión institucional).

Referente a las relaciones con el Personal de Administración y Servicios (PAS), RSE8 relató las experiencias positivas que surgieron con ellos. Así, comentó la ayuda recibida por el personal del Aula de Informática para intentar conseguir un ordenador accesible para estudiantes con discapacidad visual.

“RSE8: Para mí el trato con Administración, Secretaría, Aulas de Informática, ha sido muy bueno. Incluso el responsable del Aula de Informática de mi Facultad directamente cuando ya me conoció, me preguntó que qué necesitaba. Estuvo tramitando con la ONCE para poner un ordenador accesible, que al final no se ha conseguido porque hay un poco, tu sabes, lo unes con lo otro pues la casa sin barrer, ¿no? Este chaval contactaba conmigo, yo no venía mucho por aquí pero bueno...”. (Entrevista oral individual).

Destacó igualmente el trato amable por parte del personal de Secretaría a la hora de hacer la aplicación de la Auto-matrícula. Específicamente, agradeció la ayuda recibida para completar y presentar dicha aplicación, incluso evitándole la cola de espera.

“RSE8: Sí, casi siempre la predisposición ha sido buena, por parte del Personal de Administración. Ya te digo con todo lo que son, Conserjería, en Informática, siempre. Siempre que yo he llegado y pedido algo, de hecho muchas veces me considero un privilegiado. Porque a lo mejor hay alumnos a los que se les exige un poco el tema burocrático y yo he llegado a pedir cosas y directamente, vamos a lo mejor yo he estado para hacer la Auto-matrícula en una cola impresionante y yo he llegado, me he acercado al mostrador, y he dicho, ¿Perdonen, el último? Y me han dicho, pues pase por aquí, pum y he entrado y directamente me han atendido. O sea que en ese sentido a lo mejor hasta más privilegiado que otra persona ¿no?...”. (Entrevista oral individual).

Por su parte, RSE1 señaló que la situación de la discapacidad en la Universidad ha cambiado desde que accedió por primera vez a la Universidad hasta la actualidad. Destacó que el esfuerzo para ayudar e integrar a estos estudiantes ha mejorado a lo largo de los últimos años.

“RSE1: Yo creo que hemos tocado todo, simplemente subrayar que desde hace unos años para acá se nota que se están preocupando más por la gente con necesidades, necesidades especiales, eso es lo que sí me estoy dando cuenta”. (Entrevista oral individual).

Dentro del ámbito institucional, es preciso prestar una especial atención a la labor realizada por el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU). Este servicio institucional realiza una labor importante y muy valorada por los estudiantes discapacitados. Por ello, prácticamente todos los participantes de este grupo valoraron de una u otra forma la ayuda y la atención recibida.

“RSE3: ...Luego os voy a decir otra cosa que me falta, me fui al SACU, le expuse mi problema al personal del SACU, que es

un encanto. Es espectacular, pues me dijo qué problemas tenía y yo le dije cómo se resolvían mis problemas dentro del estudio, y me los resolvió...”. (Grupo discusión institucional y aula).

La ayuda prestada mediante un alumno colaborador también fue bastante aplaudida por los participantes. RSE2, RSE5, RSE6, RSE7 y RSE8 apreciaron la existencia de este soporte pues les resultó de mucha ayuda y utilidad para poder disponer de los apuntes, para poder ver carteles en la copistería y cafetería, las calificaciones en los tabloneros, etc.

“RSE5: Sí yo en mi caso, esa ayuda sí que la he usado, la del alumno colaborador. Y esa sí la utilicé y los años anteriores...Pero sí que le he dado uso y lo veo bastante útil y de gran ayuda. En mi caso me ha servido bastante. Para el tema de apuntes y que te acompañe para ver carteles, notas, sobre todo cuando lo necesitas para ver notas en copistería para ver los códigos de la asignatura, en cafetería, etc.”. (Grupo discusión institucional).

“RSE6: El personal del SACU me propuso que alguien tomara apuntes por mí, pero yo no lo acepté, porque bueno, yo tomo mis apuntes y me pongo siempre cerca, segunda o tercera fila y luego bien y no hay ningún problema”. (Grupo discusión institucional y aula).

Igualmente, varios de ellos valoraron la actuación del SACU para resolverles obstáculos relacionados con su discapacidad, tales como, acceso a parking, monitor ampliado, etc.

“RSE5: ...Por parte también del SACU pedí la ayuda esta del monitor ampliado, tengo el ‘fruster’ también”. (Grupo discusión institucional).

Finalmente, otra de las ayudas que se destacaron del SACU fueron los cuadernos auto-copiativos.

“RSE4: ...Bueno pues ayudas, en segundo tuve apuntes fotocopiados. Me los pagaba la Universidad, porque yo tenía algo de falta de concentración por la medicación”. (Grupo discusión

institucional y aula).

Por su parte, RSE2 indicó que esta ayuda es fundamental, pues su principal problema en la Universidad es coger los apuntes.

“RSE2: Mi discapacidad me impide coger apuntes, y gracias al programa de la unidad de atención al estudiante con discapacidad, dentro del SACU, me están facilitando dicha tarea a través de las libretas fotocopiadoras...Si digo la verdad estoy encantada con la ayuda recibida por parte de esta unidad, teniendo que cuando empecé la Universidad me pasaba la vida fotocopiando apuntes”. (Entrevista escrita).

Una vez comentadas las ayudas, vamos a analizar las barreras que los estudiantes han encontrado en el SACU. Aunque, en general, como hemos visto anteriormente, es un servicio muy bien valorado por los estudiantes, también se señalan algunos puntos susceptibles de mejoras.

Algunos participantes consideraron que el SACU debería promover la creación de espacios específicos para discapacitados en los centros de la Universidad de Sevilla. RSE3 y RSE4 afirmaron que ya realizaron esta petición anteriormente.

Por otro lado, consideraron que el SACU debería hacer un esfuerzo mayor por difundir su labor y darse a conocer entre los estudiantes con discapacidad, sobre todo cuando éstos inician su carrera en la Universidad.

“RSE8: Al principio que te dijeran, pues mira tienes este tipo de herramientas, puedes contactar con tal persona, tienes el SACU, tienes, todo lo que haya”. (Entrevista oral individual)

Seguidamente vamos a terminar este punto examinando otro tipo de ayudas que los participantes recibieron de diferentes agentes sociales. En global, los estudiantes con necesidades visuales RSE5, RSE7 y RSE8 destacaron la ayuda, asesoramiento y soporte recibidos de la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE).

“RSE5: ...Y tenemos también profesores de apoyo, no sé si habéis tenido alguna experiencia alguna vez que haya venido un profesor de apoyo o de la ONCE con alumnos. Hay profesores de

apoyo y técnicos en rehabilitación que tienen contacto con la Universidad, porque son los que conocen los elementos de infotecnología, que a lo mejor hay adaptaciones que no se conocen en un principio, pero entre el alumno y la Universidad, la organización pues se puede llegar a adaptaciones nuevas. Por ejemplo, si no se puede con la pizarra digital como hemos comentado antes, a lo mejor un tipo de Webcam o una cámara o algo que nos pudiera acercar lo que es la pizarra o el monitor". (Grupo discusión institucional)

“RSE7: Yo en mi caso igual, de hecho en mi casa tengo una lupa televisión, que eso te lo facilita también la ONCE, unas amplificadores también especiales para, un telescopio también para el tema de pizarra para el caso de que lo quieras usar, la metodología por parte de la ONCE”. (Grupo discusión institucional)

Finalmente, RSE2 señaló como ayuda de otros organismos la pensión que recibe por parte del Estado español.

5.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la universidad

Los participantes pusieron de manifiesto un gran número de barreras referentes a elementos arquitectónicos y de infraestructuras que es necesario mejorar. En mucho de estos casos además, llama la atención nuevamente que tratándose de cuestiones que a priori parecen fáciles de solucionar, no se empleen los recursos necesarios para ello.

De esta forma, destacaron la multitud de zonas en las Facultades con obstáculos de escalones y ausencia de rampas. En este punto hay que enfatizar que incluso tratándose de Facultades de reciente edificación, como la Facultad de Ciencias del Trabajo, todavía se han construido con este tipo de obstáculos para estudiantes discapacitados. Por ejemplo, RSE8 señaló que las aulas de esta Facultad se construyeron con escalones que suponen una importante limitación. RSE1 y RSE5 también apuntaron problemas de este tipo.

“RSE1: No entiendo cómo no hay una rampa que atraviese la Facultad, y eso mira que es sencillo, eso no es que cueste ni más ni menos, es que yo veo eso una chorrada pero no se ha

dado nadie cuenta. Yo tengo que dar toda la vuelta para salir o para entrar, son cosas que son tonterías pero no se dan cuenta el que se tenga que dar cuenta". (Entrevista oral individual).

***"RSE5:** He tenido problemas con escalones, que no están a lo mejor bien señalizados, no me acuerdo si eran los de entrar, aunque creo que allí han puesto ya una rampa. Lo que no sé decirte ahora mismo cuál, porque no me acuerdo. Porque algunos vienen muy bien señalizados, con su rayita y todo y lo vas viendo. Pero otros cuestan más trabajo, sobre todo a lo mejor cuando te está dando el sol que se ve menos ¿no?". (Grupo discusión institucional).*

A continuación, vamos a señalar las barreras que específicamente indicaron los estudiantes con discapacidad visual. De esta forma, varios de los participantes indicaron problemas relacionados con una señalización inadecuada. RSE5, RSE7 y RSE8 apuntaron que sería preciso mejorar los carteles de copistería, las actas de notas en los tabloneros de anuncios, las pantallas de información general, la numeración de aulas, los contrastes, etc.

RSE8 relató su experiencia tanto en la antigua como en la nueva Facultad de Ciencias del Trabajo. Señaló varias cuestiones que suponen barreras para él a la hora de localizar las aulas en su centro e indicó además soluciones que serían realmente fáciles de implementar.

***"RSE8:** Yo he tenido dos etapas: la etapa de la Facultad antigua, que era mucho menos accesible que en la que estamos ahora, y la que estamos ahora, que es todo muy grande. Pero sí es verdad que hay una diferencia. La otra más escaleras más cosas, más, menos rampas, pero al ser más pequeña era mucho más manejable, mucho más fácil para mí, por ejemplo, yo sabía dónde estaba todo... Las grandes dimensiones, si no está bien señalizado pues es muy caótico, te pierdes mucho. Y si es verdad, que el edificio nuevo que han hecho en mi Facultad es muy grande y todavía le falta mucha señalización. No sé, por decirte, llegar a la puerta de un aula, y no saber qué aula es. Porque realmente no existe, hay un cartel puesto que pone la A315 o la que sea. Pero no sé, se podría suplir, siempre lo he pensado, una plaquita a la altura de la mano... A la hora de*

localizar una puerta, es muy complicado, no sé en este edificio cómo estará, pero claro, yo te hablo de dónde yo estudio, que las puertas son prácticamente del mismo color que la pared, entonces, el que no ve nada, le da igual ¿no? porque en cierto modo le da igual porque no ve nada, pero el que es deficiente visual, como a lo mejor yo, bueno en mi caso sería deficiente visual extremo ¿no? porque si veo los contraste de los colores y tal, pues claro llegas a una puerta y te la pasas porque se difunde con el color de la pared. Y si hubiera, iría un poco en consonancia con lo que te he dicho antes que si tú tienes el número de tu aula en relieve en braille y tú en las demás de las puertas está bien, llegarías perfectamente al aula sin preguntar a nadie”. (Entrevista oral individual).

En esta misma línea, RSE5 mostró numerosas limitaciones visuales a las que se tiene que enfrentar por una señalización inadecuada relacionadas con los códigos de los apuntes de de copistería, los horarios de apertura, los menús de la cafetería, etc.

“RSE5: Pues yo a nivel general, pues no sé, por ejemplo, a la hora de ir a la Copistería Atril, muchos de los códigos de los documentos de los apuntes no los veo ¿no? Tendrían que estar más accesible en la papelería a la hora de coger los códigos... ¡Ay, y los horarios por ejemplo! Yo he ido a secretaría de la escuela hoy que tenía que solucionar un problema yo miraba arriba y yo el horario de secretaría es que no lo veía. Yo claro, hago como el que lo ha visto y se va ¿no?, pero yo es que realmente no lo veía. También otra cosa, en cafetería, por ejemplo, el menú de la cafetería también me cuesta la misma vida verlo, tiene un cartelito muy chiquitito...”. (Grupo discusión institucional).

RSE5 y RSE7 apuntaron la dificultad para consultar las calificaciones en el acta de notas, debido también al reducido tamaño de los textos de las actas publicados en los tabloneros:

“RSE5: A la hora de mirar las actas, por ejemplo, eso para nosotros es casi imposible, yo no sé tú pero... RSE7: sí, yo igual... Tengo que esperar a lo mejor que salgan por Internet o

preguntaros a vosotros, pero como sea por las actas no...es imposible verlas". (Grupo discusión institucional).

Igualmente RSE7 indicó la dificultad para poder ver las pantallas de información general que hay en los centros:

“RSE7: Las pantallas estas por ejemplo que hay en cada, en los pasillos, en el hall de abajo y eso, a lo mejor donde se anuncian cosas por ejemplo, eso tampoco...”. (Grupo discusión institucional).

Por otro lado, también los estudiantes con discapacidad visual descubrieron barreras relacionadas con la accesibilidad y disponibilidad de recursos informáticos. Específicamente, RSE8 indicó el problema que tuvieron con el acceso a software específico para invidentes.

“P: ¿Vamos que sólo tendrían que ponerle el programa en un ordenador, y ya podríais utilizarlo vosotros? RSE8: Sí, con esos dos programas, cualquier déficit visual podría utilizarlo. Porque ya cubría el campo de los deficientes visuales, ¿no?, personas que no son ciegos pero..., no ven la letra del ordenador, no ven del todo, y los ciegos con “JAWS”, que es una síntesis de voz que es lo que yo suelo utilizar”. (Entrevista oral individual).

En este mismo punto, RSE8 estableció los problemas que se encontraron con varios recursos informáticos (auto-matrícula, plataforma virtual y descarga de programas):

“RSE8: ...El tema por ejemplo, de accesibilidad a la hora de hacer la auto-matrícula, de acceder a lo que es la plataforma virtual, descargarte documentos y tal, todavía deja un poco que desear, aunque hay muchas cosas a las que puedes acceder pero si hay muchas veces pues no es todo lo accesible que aparentemente parece, luego cuesta más trabajo”. (Entrevista oral individual).

Dentro del grupo de barreras específicas para discapacitados visuales merece una especial atención el problema que les supone la visibilidad de las

pizarras en el aula ya que tienen grandes dificultades para acceder a los apuntes de aquellas asignaturas donde el profesor escribe gran parte del temario en la pizarra.

“RSE5: La principal barrera del aula es la de ver la pizarra, la principal y para mí, la única. Porque yo puedo coger...bueno ver la pizarra, y ver lo que es el cañón, lo que son las transparencias cuando lo ponéis, pero claro con la transparencia también la mayoría de las veces las tenemos nosotros a mano, entonces siempre y cuando tengamos la transparencia a mano eso para mí no es dificultad. La dificultad real es la de ver la pizarra...”. (Entrevista oral individual).

Asimismo, RSE5 apuntó que se encontró en la Sala de Informática una barrera importante, ya que el monitor del ordenador estaba excesivamente lejos y no lo podía ver adecuadamente.

“RSE5: A la hora de tener clases con ordenadores, los ordenadores están anclados, lo monitores están anclados y yo necesito aproximarme el monitor. O sea para mí eso es una dificultad porque es que me tengo que acercar tanto que no llego. Está muy atrás y yo no llego”. (Grupo discusión institucional).

Por otro lado, señalaron igualmente problemas relacionados con la acústica de las aulas. En este punto hay que destacar que, aunque la barrera fue planteada por un estudiante con discapacidad auditiva, varios participantes que no tienen esta limitación, también manifestaron que las aulas tienen una acústica muy mala. RSE6 indicó que esto supone un gran problema ya que a pesar de que intentan sentarse en primera fila y agradecen el uso de micrófonos a los profesores, esta mala acústica agrava en gran medida su necesidad de audición.

“RSE6: Lamentablemente la acústica de las habitaciones no es la más adecuada, porque yo creo que hay gente que hasta me lo dice, los que no tienen ningún tipo de problema, que se oye mal y yo lo noto mucho, pero eso no se puede cambiar, no puedes hacer una ayuda para ello, o sea se puede decir para que los nuevo edificios se intenten adaptar, pero en los viejos no puedes hacer un parche sobre eso entiendes...El hecho de que un

profesor en una clase grande no tenga que estar hablando con su voz y pueda amplificarse un poco realmente es necesario". (Grupo discusión institucional y aula).

Finalmente, indicaron las numerosas barreras que encuentran los estudiantes en el espacio físico del aula. En términos generales, apuntaron problemas de espacios, demasiado reducidos, iluminación inadecuada, mobiliario inapropiado,... Resulta especialmente preocupante la ausencia de espacios específicos para discapacitados. En este sentido, RSE1 relató cómo le resulta imposible encontrar un lugar adecuado que le permita sentirse integrados en clase y poder visualizar bien la pizarra y el retroproyector. En su caso tiene que sentarse en una mesa a parte del resto de los compañeros, donde no se encuentra integrado en el aula y además a veces siente que molesta a los demás.

“RSE1: Dificultad en sí porque te encuentras en un sitio nuevo y no sabes...y la primera dificultad que me encontré fue cuando entré en el aula, que no había en ese momento, no había nada preparado para discapacitados. Recuerdo que las primeras clases las tenía que dar en una mesa de estas de profesor grande que me la ponía al lado. A mí me extrañó que no hubiera nada preparado para un asiento para silla de ruedas ni nada de eso. Luego me hicieron una mesa los de mantenimiento, hicieron una para cada planta y me siento que molesto a los demás, al que estoy al lado lo molesto, porque no ve, o a lo mejor no puede ver conmigo no sé qué... Yo ya porque estoy acostumbrado porque el que llega nuevo yo creo que se siente un poco incómodo. En vez de estar tú sentado al lado de tu compañera y tu compañero, no estás puesto ahí en medio de la clase, que no, es difícil, se ve raro un poco raro, el que entra nuevo lo tiene que ver raro, ya una vez que te acostumbras... y tus compañeros como te ven pues están acostumbrados, pero al principio como seas un poco así tímido o lo que sea le tiene que costar trabajo adaptarse a eso”. (Entrevista oral individual).

RSE1 también comentó las dificultades a las que se tiene que enfrentar por ir con silla de ruedas en el aula ya que el espacio es muy reducido.

Además, la tarima del profesor impide que pueda participar en clase saliendo a realizar actividades o ejercicios a la pizarra.

“RSE1: Las clases son de espacio reducido, se puede decir, para ir en silla de ruedas reducidísimo. Porque entre donde empieza, donde están los pupitres a donde está la pizarra, entra la silla justamente, no es que haya mucho más espacio, si estoy yo atravesado con mi mesa, como normalmente estoy, si quiere pasar alguien ya lo estoy molestando, si hay que utilizar el retroproyector me tengo que quitar yo, hay que pasar el retroproyector. Sí que espacio hay muy poco espacio... Las tarimas, yo por ejemplo ahí no puedo subir, no puedo acercarme a la pizarra, no puedo escribir en la pizarra. Es un aula preparada para gente que no tenga ninguna necesidad especial”. (Entrevista oral individual).

Finalmente, RSE1 manifestó los obstáculos que tiene que atravesar muchas veces cuando desea asistir a tutorías debido a que los despachos de los profesores no le resultan accesibles.

“RSE1: ...Te das cuenta cuando quieres ir a preguntar a un profesor y eso, te das cuenta que en la Facultad de Económicas, muchas de las tutorías, debido a cómo está construida, no se puede entrar, o no puedes hablar con él”. (Entrevista oral individual).

5.2.3. ¿Y si pudieras imaginar una Universidad ideal?, ¿cómo sería ésta?

En este punto, los participantes manifestaron sus recomendaciones de cómo sería para ellos una Universidad ideal. Inicialmente, varios de los participantes, RSE1, RSE2, RSE3 y RSE4, propusieron que sería idóneo contar con un sitio específico para los estudiantes con discapacidad en cada centro, donde los mismos pudieran intercambiar experiencias, realizar actividades deportivas, etc.

“RSE1: Yo creo que echo de menos un Departamento específico para gente, aunque existe el SACU, pero dentro después de cada, el SACU es para toda la Universidad en

general, pero dentro de cada Facultad debería haber un Departamento que orientara y ayudara a la gente que tiene una necesidad especial. Eso no lo hay por ejemplo en ésta, que yo sepa no lo hay”. (Entrevista oral individual).

“RSE2: Estaría bien, que en la Universidad hubiera un espacio para actividades deportivas para personas con movilidad reducida. Ello incluye (gimnasia, y todo tipo de deporte adaptado). A través del deporte se fomenta un clima más agradable entre compañeros”. (Entrevista escrita).

De esta forma, la existencia de estos espacios para estudiantes discapacitados fomentaría la convivencia entre ellos y la posibilidad de compartir experiencias, de ayudarse mutuamente, etc.

De igual forma, RSE5, RSE7 y RSE8 propusieron una serie de medidas que podrían contribuir a facilitar la vida en la Universidad a los estudiantes con necesidades visuales. Así, proponen una mejora de la señalética. Ello incluiría, por ejemplo, contar con textos ampliados en lugares como conserjería, cafetería, tablón de anuncios, secretaría, etc. Asimismo, mejorar los contrastes de puertas y ventanas, señalar adecuadamente la numeración de las aulas, etc.

“RSE5: En copistería deberían de poner una serie de folios aparte, que asequibles a la mano que podamos mirar lo que pone en cada uno”. (Grupo de discusión institucional).

“RSE8: Todavía falta mucha señalización. No sé, por decirte, llegar a la puerta de un aula, y no saber qué aula es. Porque realmente no existe, hay un cartel puesto que pone la A315 o la que sea. Pero no sé, se podría solucionar, siempre lo he pensado, una plaquita a la altura de la mano que ponga: “315” en relieve o en braille, ya estaría totalmente solucionado. Y sabes perfectamente dónde estás”. (Entrevista oral individual).

También sugieren que serían necesarios acuerdos de colaboración. Este alumnado consideró muy positivo que la Universidad trabaje conjuntamente con otras organizaciones. De esta forma, se señaló como muy interesantes acuerdos con la ONCE para realizar actividades vinculadas,

colaborar para lograr una Universidad más accesible, etc.

“RSE5: *¿Sabes si tiene acuerdos con la ONCE o con otras asociaciones de minusválidos y discapacitados? Porque sería por ejemplo, la ONCE, ya no porque sea la que nos atañe a nosotros sino porque también es la organización más grande ¿no? Yo creo que debería haber algún tipo de acuerdo entre la ONCE y la Universidad”.* (Grupo discusión institucional).

Asimismo, apuntaron que sería significativo realizar acuerdos en materias de discapacidad con Universidades extranjeras para dar soporte a los estudiantes que deseen hacer estancias en otros países tipo ERASMUS.

“RSE7: *El tema de la institución por ejemplo con otras Universidades, en el tema de la discapacidad, en mi caso, vamos, el tema de Erasmus. No sé cómo funciona el tema de cómo se comunica la empresa, la Universidad digamos de aquí de Sevilla con las otras Universidades, en el tema de discapacidad. ¿Qué hace? ¿Cómo se presenta la Universidad? Si la Universidad lo sabe o no lo sabe... ¿Disponen también de las mismas ventajas allí que aquí? Todo eso”.* (Grupo discusión institucional).

Finalmente, consideraron también muy oportunos acuerdos para la realización de prácticas en empresas de carácter obligatorio. En este sentido, manifestaron la importancia de lograr conciertos para trabajar en la adaptación de los puestos de trabajo a las personas con discapacidad.

“RSE5: *Yo supuestamente ya puedo acceder a la vida laboral, al mundo laboral, pero yo encuentro muchas dificultades. También tengo treinta y siete años, que es una dificultad también añadida, y que no tengo experiencia. Una de las carencias que veo en la Universidad es que las prácticas deberían ser obligatorias, no algo optativo. Tiene que ser algo obligatorio para que cuando salgamos fuera tener ya unas prácticas hechas y una experiencia ¿no? No salir solamente con teoría y con poca práctica porque realmente después lo que te piden fuera es más que nada las prácticas a parte de lo que es el título”.* (Grupo discusión institucional).

En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva, RSE6 indicó que los profesores deberían utilizar el micrófono para paliar al menos en parte, la mala acústica que tienen muchas aulas universitarias.

“RSE6: ...los micrófonos, el hecho de que un profesor en una clase grande no tenga que estar hablando con su voz, y pueda amplificarse un poco realmente es necesario”. (Grupo discusión institucional).

Por otra parte, RSE7 apuntó como deseable que la Universidad proporcionase a los estudiantes con discapacidad al inicio de sus estudios información, orientación y formación, sobre el funcionamiento, la estructura, las ayudas, etc. que van a encontrarse a lo largo de su carrera.

“RSE7: ...que pida todo lo que tenga que pedir, que si necesita ampliaciones en los exámenes y todo eso que lo pida, más tiempo para los exámenes también, que aproveche las ayudas por parte del SACU también, la del alumnos colaborador que está muy bien, y que esté informado de todas las ventajas económicas que tiene el tema de la matriculación, y todo eso. Que normalmente el primer año no sabe, no, no se le informa”. (Grupo discusión institucional).

Igualmente, RSE2 y RSE3 destacaron la importancia del trato personalizado a los estudiantes, teniendo en cuenta cada caso, cada necesidad, etc. Señalaron que a veces al alumno no se le da la importancia que se debería. La Universidad debería adaptarse a ellos y no ellos a la Universidad.

“RSE2: Me gustaría una Universidad adaptada a mí, que los profesores me facilitaran los apuntes. Que ellos se preocuparan un poco de nuestra situación. Pienso que esta forma ambos adquiriríamos nuevos conocimientos. Yo sobre la materia y él sobre cómo afrontar los problemas de una persona con una discapacidad”. (Entrevista escrita).

“RSE3: Creo que debe haber Universidad para los alumnos. Me niego rotundamente a la Universidad para los cuestionarios

por gusto. Una Universidad para los alumnos. Eso es fundamental, hay que ponerlo en letras grandes, con mayúsculas y en las puertas. La Universidad es para hacer ciudadanos, para hacer patria, para hacer estado, para hacer muchas cosas. En la Universidad está el futuro siempre, pero no está en los Departamentos, los Departamentos están equivocados en que el futuro está en ellos, y no, el futuro está en los alumnos, en la juventud, en la gente que quiere venir aquí". (Grupo discusión institucional y aula).

Finalmente, varios de los participantes apuntaron la necesidad de invertir recursos en mejorar las infraestructuras en edificios y aulas, reducir el número de estudiantes por grupo, incrementar el número de profesores, etc. Por ejemplo, RSE1, RSE5 y RSE8 apuntaron que las aulas no debieran tener escalones ni tampoco la tarima del profesor. Asimismo, sería idóneo que los asientos fueran móviles. RSE1 propuso que en las aulas hubiera un sitio adaptado a su discapacidad.

"RSE1: Debería haber más espacio en las clases para que te pudieras mover, que pudieras estar al lado de la pizarra, que tuvieras un sitio cómodo al lado de tus compañeros, que no tengas a tu compañero atravesado como si no fueras un compañero más". (Entrevista).

Por su parte, RSE5 manifestó que sería adecuado invertir en mobiliario móvil para personas con discapacidad de forma que pudieran contar con un sitio cercano a la pizarra:

"RSE5: La solución sería que yo me pudiese acercar más a la pizarra, pero claro yo es que aunque me acercara más a la pizarra, probablemente tampoco vería la totalidad de la pizarra, vamos es un incordio, para el profesor estar ahí, que en realidad lo que fuera a solucionar, pero a lo mejor, si me pudiera acercar un poquito más o un asiento más movable". (Entrevista oral individual).

Finalmente, RSE1 apuntó la necesidad de mejorar las infraestructuras en los edificios para que estén adaptadas a estudiantes con discapacidad física.

“RSE1: Y después en la Facultad que tuvieras tus entradas y tus salidas como todo el mundo. Que no yo, por ejemplo, para ir a la biblioteca y salir tengo que dar toda la vuelta, es que no entiendo como no hay una rampa que atraviese la Facultad, es que y eso mira que es sencillo, eso no es que cueste ni más ni menos, es que yo veo eso una chorrada pero no se ha dado nadie cuenta. Yo tengo que dar toda la vuelta para salir o para entrar, son cosas que son tonterías pero no se dan cuenta el que se tenga que dar cuenta. Por eso yo digo, en cada Facultad debería haber un Departamento especial. Que se preocuparan de los alumnos y de las infraestructuras que necesite la Facultad”. (Entrevista oral individual).

5.3. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?

En esta parte del capítulo analizamos cómo son las aulas en las que transcurre la vida universitaria de los participantes en el campo de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas. Para ello, dividimos el análisis en tres partes diferenciadas: el papel desempeñado por el profesorado, los proyectos docentes y los compañeros de clase. En cada uno de estas cuestiones intentamos identificar las ayudas y barreras con las que se enfrentan los estudiantes. Finalmente, planteamos cuál es la concepción de los estudiantes sobre lo que sería un aula ideal.

No obstante, antes de continuar con el análisis de las cuestiones anteriores, vamos a comenzar intentando plasmar cuál es la imagen que los participantes tienen de sí mismos como estudiantes, es decir, su autoimagen académica. En este sentido es de destacar que, en general, manifestaron una imagen positiva de sí mismos. Para RSE3, RSE4 y RSE6 la Universidad les dio la posibilidad de conocer gente nueva y vivir nuevas experiencias. En concreto, RSE3 indicó que la Universidad le está sirviendo para recuperar su juventud.

“P: ¿Hacéis algo más en la Universidad además de ir a clase? RSE4: pasarlo bien. RSE6: pasarlo bien con otra gente. RSE3: la verdad es que en la Universidad no tenemos solamente ir a clases y estudiar. Vamos, yo me he perdido mi juventud por mi

enfermedad, y ahora estoy disfrutando otra vez, vamos...". (Grupo discusión institucional y aula).

RSE1 afirmó que se ve a sí mismo con un estudiante normal, que se supo adaptar a las circunstancias a pesar de haberse tenido que enfrentar a diferentes barreras.

"P: ¿Cuál es tu percepción como estudiante? RSE1: Normal, un estudiante normal. No creo que sea ni mejor ni peor, sino normal. Mi adaptación ha sido buena, si pusiéramos de uno a diez, yo creo que un ocho o así. He tenido barreras, pero no me ha costado trabajo adaptarme, que con lo que había pues me he ido acostumbrando, después ha ido mejorando la cosa. Ha habido un cambio muy grande desde el principio cuando llegué a como está la cosa ahora". (Entrevista oral individual).

5.3.1. El profesorado como barrera y ayuda

A lo largo de todos los grupos de discusión y entrevistas realizados, el profesor adopta un papel fundamental en las experiencias compartidas. En todos los casos aparece además como un factor que les ha ocasionado barreras, pero también que en muchos casos les ha proporcionado ayudas.

Podemos manifestar que la barrera más comúnmente señalada ha sido el hecho de que los profesores no adaptan sus clases teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes. En concreto, apuntaron que, en ocasiones, los profesores cuando explican no se ponen en el lugar de ellos y no proporcionan material didáctico accesible para discapacitados. Además, como RSE1 explicó, los profesores muchas veces no se preocupan por sus estudiantes discapacitados. Según este estudiante el profesorado debería tener en cuenta sus necesidades y no considerarlos como un alumno más.

"RSE1: Hay profesores que te ven y es que ni te dicen, ni se preocupan ni nada. Te tratan como un alumno más y yo creo que no es así. Tú no eres un alumno más, tienes necesidades que ellos se deberían dar cuenta". (Entrevista oral individual).

Por su parte, RSE2 indicó las dificultades que se encontró cuando tenía que manejar mucho material donde tuviera que pasar las hojas y la falta de

interés que percibió en el profesorado.

“RSE2: Sobre todo me agobio con los libros y los códigos, ya que tengo problemas en el manejo de las páginas... A mí me hubiese gustado que los profesores me hubieran preguntado más acerca de mi discapacidad, y así poder recibir más ayuda por parte de ellos”. (Entrevista escrita).

Por otro lado, RSE5 relató los fuertes aprietos que pasó en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática. Tuvo muchas dificultades para entender las clases, para coger los apuntes, etc. y contó con escaso apoyo y ayuda del profesorado.

“RSE5: No me echaban cuenta a mi dificultad y no me daban opciones para solucionarlo. La única opción que me daban es que, como es lógico, fuera a tutoría cuando pudiera, y que cogiera una biografía y me encargara de estudiármela yo por libre... Cuando le pregunté a la profesora qué podía hacer, me dijo que mirara por libro, claro por libro no es lo mismo. El nivel de dificultad es mucho mayor y la verdad que me perdía, perdía horas y horas mirando libros”. (Grupo de discusión institucional).

Igualmente, RSE7 y RSE8 contaron las experiencias vividas en clase y en el acceso a los materiales. Por un lado, RSE7 apuntó que los profesores no se ponen en la situación de los estudiantes discapacitados y no ponen de su parte para entenderlos y ayudarlos. Por su parte, RSE8 subrayó que, en muchas ocasiones, el profesorado no tiene en cuenta a los estudiantes discapacitados, no realiza una narración más extensa en sus explicaciones, no sólo escribiendo en la pizarra, no les facilita los materiales accesibles con anterioridad, etc. Específicamente, destacó que algún profesor le indicó que no puede tener ningún tipo de consideración por tratarse de un estudiante discapacitado.

“RSE7: Barreras pues sobre todo en la docencia, el profesorado por ejemplo, hay profesores que no, que no entienden o no se ponen en situación digamos y no entienden lo que tengo en mi caso, por ejemplo, muchas veces claro, no se lo creen dicen, ‘tú parece que ves bien’. Es que en mi caso, por ejemplo, que al ser una deficiencia visual, es más difícil que la

gente lo identifique. No es lo mismo quizás que una ceguera total que siempre pues la gente te ayuda, en mi caso, por ejemplo, pues no sé. Me resulta difícil algunas veces eso el acceder a la pizarra, a las transparencias, etc.”. (Grupo discusión institucional).

“RSE8: En cuanto a profesorado pues lo que te digo, está el que hace una exposición y aparece una diapositiva, el profesor no la explica, directamente todo el mundo copia, y tú te quedas mirando hacia los lados diciendo ‘¿Qué está pasando?’, y claro, una compañera si es si tienes la suerte de tener las compañeras que yo tuve, pues no le importa dejarte copiar sus apuntes o pedirselos, o te dice que ‘ha puesto esto’...El profesor debería explicar más, describir más las cosas. Es decir, bueno, pues voy a poner una diapositiva y narrarlo más. O bien, narrar las cosas que está poniendo o si, el profesor porque la clases sean más dinámicas no va a estar así, evidentemente, yo entiendo que si va a estar todo el día describiendo todo lo que están poniendo en la pizarra, entonces las clases no lleva el ritmo que a lo mejor ellos tenían estipulado, pues que directamente sean capaces de decir, pues este alumno es deficiente visual y le voy a pasar las diapositivas estas, las diapositivas por correo electrónico, o se las traigo en un pendrive ...Otros profesores que me han dicho pues la normativa me exige de que con usted no puedo tener un trato diferente a otro alumno y usted se tiene que buscar los apuntes y el manual es tal, y he tenido que escaneármelo, buscármelo, eso es como todo”. (Entrevista oral individual).

En este mismo sentido, los participantes apuntaron numerosas dificultades que tuvieron en la realización de exámenes. Nos contaron episodios vividos de dificultad a la hora de la realización de exámenes, tales como, no disponer de un poco más de tiempo para el examen, contar con exámenes accesibles adaptados a su discapacidad, etc. RSE2 decidió abandonar una asignatura de forma temporal, esperando a un cambio de profesor, debido a los problemas para poder evaluarse con ese docente.

“RSE2: En particular he tenido algunos problemas con algún profesor. Uno me dijo, que hacerme un examen tipo test (debido a mi discapacidad) era discriminación hacia mis compañeros y otro me puso el tipo test a mala idea, pero

anteriormente tuve con él un pequeño problema de comunicación, debido a mi problema del lenguaje. De hecho este año lo tengo nuevamente (ya que es un sustituto) y no aparezco por clases. Ya me sacaré la asignatura cuando tenga otro profesor". (Entrevista escrita).

En este sentido, RSE4 encontró obstáculos al pedirle a una profesora más tiempo para hacer el examen, pues decidió no explicitarle cuál era su discapacidad.

"RSE4: Yo es que tuve una profesora, solamente le comenté a una profesora porque yo quería más tiempo para hacer el examen, el contar, el contar con media horita o una hora más para hacerlo bien, sin tener en cuenta, hacerlo bien en una hora y media, me da mucha seguridad, pero no quería que supiera que era discapacitado psíquico, solamente que tenía un problema de cervicales, y me dice bueno tú lo que tienes es una discapacidad, y dice hombre discapacidad pero bueno, y me quedé pensando...le llego a decir que soy discapacitado psíquico y me pone cara mejor, pero por tener problemas de cervicales no, cuando puedes tener los mismos problemas o más de los que yo he tenido en la Universidad una persona con problemas de cervicales". (Grupo discusión institucional y aula).

Por su parte, RSE7 relató el esfuerzo adicional que tuvo que hacer para aprobar un examen en comparación con otros compañeros ya que en la parte práctica había programas inaccesibles para él y en la parte teórica tuvo que estudiar mucho más.

"RSE7: Yo tuve una mala experiencia en una asignatura que también tiene que ver un poco con la pregunta de esfuerzo-resultado, porque una parte que era práctica que era la de utilizaban una serie de programas que eran prácticamente inaccesibles en muy poco tiempo, examinarte de eso, y a mí me resultaba...Vamos yo me presenté ya casi desesperado, sabiéndomelo todo y con todo eso no, al final aprobé pero me costó muchísimo, y la parte teórica, que la mayoría de la gente iba sin estudiar porque era con el manual y ya está y era mirar un tipo

test por ejemplo, y la gente claro que ve pues hace así con el libro en un momento y ya está, pero es que yo me lo tenía que saber todo para aprobar, y fue la única manera de aprobar es que no había otra manera”. (Grupo discusión institucional).

Finalmente, RSE8 relató las barreras que tuvo en la realización de algunos exámenes. Por ejemplo, un profesor, en lugar de permitirle hacer el examen por ordenador, le puso un examen oral sin aviso previo.

“RSE8: Me lo puso más difícil que nadie. Porque a la hora de hacerme el examen, no me puso ningún tipo de facilidades, entre comillas. Primero buscó facilidades a la hora de hacer el examen, pero no me hizo el examen accesible. Sí me respetó que lo tenía que hacer con el ordenador tal, pero pecó bajo mi criterio de desconfianza hacia mí... Yo llevaba preparado el examen para hacerlo escrito, parte teórica y parte práctica. Estando sentado preparando mi lector, que es como si fuera un portátil pero sin pantalla, de repente me dice, reparte el examen a todo mundo y a mí no me da el pendrive, y en vez de darme el pendrive, me dice ‘usted ahora se levanta y se viene a mi mesa que lo va a hacer oral’...Y claro, tú imagínate, si tú vas concienciado que vas a hacer un examen oral, lo haces oral y punto, pero ir concienciado de que tú lo vas a hacer escrito y de repente te dicen ‘no, lo va a hacer oral’, pues claro yo me levanté, yo lo hice oral y ya está tampoco...Pero si es verdad que me pilló un poco a contrapié porque empecé a mirarme los porcentajes corriendo porque no me los sabía y los tenía ahí cogidos con pinza y vamos ahora como se me olvide. Y entonces claro, hice la teoría, hice la práctica, y me examiné con él, aprobé el examen con un cinco, un cinco en la teoría y un cinco en la práctica, pero bueno, mira, aprobé. Para segundo cuatrimestre, me lo preparo, incluso pensando las frases hechas que le iba a decir luego para hacerlo oral, y me dice que no, que lo tengo que hacer escrito”. (Entrevista oral individual).

En segundo lugar, gran parte de los participantes también señalaron como negativo el hecho de que algunos profesores no se preocuparon por dar clases amenas y participativas y demostraron poca preocupación por la docencia. En este punto, RSE1 indicó que los profesores que más le gustan son los que se esfuerzan en explicar bien la materia y no los que se dedican a

pasar la presentación de dispositivas.

“RSE1: Prefiero un profesor que te explique bien las cosas a un profesor que te ponga diapositivas, y nada más haga pasar diapositivas, prefiero que sepa mejor explicar lo que es el temario con ejemplos en la pizarra y nada más pasando diapositivas”. (Entrevista oral individual).

Igualmente, RSE6 apuntó que hay profesores que no están preparados para dar clases y que deberían de preocuparse más por la docencia y no tanto por la investigación.

“RSE6: Los hay allí que sueltan la película, es un problema porque ellos saben mucho. Yo creo que la docencia en general, los profesores están preparados para investigar, la verdad, no están preparados para dar clase sino sabrían hablar mejor, sino sabrían entretener mejor a la gente, sino sabrían porque tú estás, al final estás dando un discurso, más o menos es un semi político que está, que tienes que entretener a la gente, tienes que engatusarles de alguna manera, ellos no saben oratoria. La mayoría no saben oratoria, están allí para investigar”. (Grupo discusión institucional y aula).

En relación con esta barrera, algunos participantes destacaron el trato tan impersonal que los profesores tienen con los estudiantes. Así, destacaron como los profesores se interesan muy poco por sus alumnos y éstos tienen que esforzarse mucho más ya que no cuentan con su apoyo.

“RSE2: Los profesores apenas se interesan por sus alumnos, eso es lo que aparentemente veo, concretamente en mi Facultad”. (Entrevista escrita).

“RSE8: Aquí es todo más impersonal, y te tienes que buscar un poco más la vida. Que en cierto modo es negativo porque tienes que esforzarte mucho más, y si estás trabajando pues claro, te requiere mucho tiempo y es complicado, yo lo puedo

definir como difícil". (Entrevista oral individual).

Por otra parte, un aspecto también muy destacado en las barreras del profesorado, fue la utilización de nuevas tecnologías. Consideraron que es muy importante el uso de las mismas para la integración y la accesibilidad de los estudiantes discapacitados. Sin embargo, en ocasiones, los profesores no usan las nuevas tecnologías ya que tienen una mentalidad cerrada o bien no están formados para ello.

“RSE6: La verdad es que hay cosillas que tecnológicamente, se podrían usar más y los profesores lamentablemente tienen una mentalidad muy cerrada para lo que viene siendo las innovaciones tecnológicas que no son capaces de usar, y pues a lo mejor hay alguna, yo realmente es que tampoco me pongo mucho a mirar pero seguramente haya alguna que haga que incluso que la gente se entere mejor, los que no tengan ningún tipo de discapacidad auditiva”. (Grupo discusión institucional y aula).

“RSE7: Hay pizarras digitales pero no se les da uso. Entonces por ejemplo, la vez que yo fui a informarme que me hubiera venido muy bien, porque eso por ejemplo en el portátil me permite ver en el portátil lo que está en la pizarra. Pero la respuesta que me dieron fue que era algo que estaba ahí, pero que no se iba a usar, me dio un poquito a entender que claro que eso era un fondo que se tenía que utilizar pero que iba a ser mucho más problemático porque había que preparar al profesorado, había que... Y habían más contras que pros”. (Grupo discusión institucional).

En relación con lo anterior, algunos participantes afirmaron que en el fondo el problema es la falta de formación del profesorado para la discapacidad. RSE5 indicó que sería importante que los profesores estuvieran formados, aunque reconoce también una dificultad en ello pues sería complicado formarse para atender cualquier tipo de discapacidad. En definitiva, apuntó que sería posible una formación del profesorado de carácter más general sobre discapacidad.

“RSE5: Es que eso lo veo yo bastante complicado...es

tanta...los tipos de discapacidades que hay... tener en cuenta a todos los discapacitados yo creo que es complicado...se puede ayudar a todos pero...no al 100% es complicado...y formar al profesorado al 100% para todas las discapacidades es complicado...porque tendría que tener el lenguaje de signos...tendría que estar formado en todos los avances de tipo tecnológico, y eso es complicado...o sea hacerlo a lo mejor de una manera más general...". (Entrevista oral individual).

Sin embargo, RSE8 opinó que sí sería importante que los profesores se formaran y prepararan para impartir docencia a todo tipo de estudiantes.

“RSE8: Yo creo que el desconocimiento de los profesores es una de las principales barreras que yo he visto. Para un ciego, la tecnología es siempre importantísima...Y claro hay muchos casos de decir ¿mire el examen me lo puede preparar en un pendrive? Y tengo circunstancias de profesores que no tienen manejo a lo mejor de lo que puede ser volcar un examen en un pendrive o que te lo traigan en formato word o formato pdf... Le falta eso, tienen mucho desconocimiento y formación respecto a... si tu eres profesor y trabajas de profesor tienes que estar preparado para darle clase a todos los posibles perfiles y todas las posibles personas que te puedas encontrar”. (Entrevista oral individual).

Por otra parte, los participantes también manifestaron las numerosas ocasiones donde recibieron ayuda por parte del profesorado. En este sentido, la ayuda más valorada por los mismos fue su predisposición a ayudarles, preocupándose por ellos, preguntándoles, enviándoles materiales de clase, planteando exámenes accesibles, estando disponibles por emails, etc.

“RSE1: El tipo de profesor que más me gusta es el que desde el principio se te acerca y te pregunta, si tienes algún problema, pues no dudes en contar conmigo, este es mi despacho, no sé qué...Hay profesores que me han apoyado más que otros. Si sé cuáles son los profesores, que además te los encuentras por la calle y te saludan y te paras a hablar”. (Entrevista oral individual).

“RSE7: *Hombre cada vez están más los apuntes más ya, casi todo se utilizan en Internet, y los apuntes sí que es verdad, se facilitan mucho más vía punto doc, en formato informático. Y eso también, por lo menos a nosotros nos viene muy bien”. (Grupo discusión institucional y aula).*

“RSE8: *Hay profesores que han sido perfectos para mí, que me han enviado incluso los apuntes directamente a mi correo electrónico, se han prestado, me han dicho que cualquier cosa que necesite...A la hora de hacer el examen no lo conocía de casi, de muy poquito porque no iba a clase, y llegué y le dije lo que necesitaba y sin problema”. (Entrevista oral individual).*

RSE2 y RSE8 contaron también algunas experiencias positivas que han vivido con ayuda de profesores en la realización de exámenes. RSE2 expresa que, tras su petición, varios profesores le han adaptado los exámenes a un tipo test más adecuado a su discapacidad.

Por su lado, RSE8 narró una experiencia positiva relacionada con la adaptación de un examen en la que, al quedarse sin batería en el ordenador, el profesor se ofreció a hacerle el examen oral.

“RSE8: *En medio del examen me he quedado sin batería y lo he perdido todo y he tenido que decirle al profesor, ah, no sé lo que voy a hacer y ha sido él el que se ha sentado a mi lado y me ha dicho mira, ahora empezamos a hacerlo oral y... En ese sentido muy bien, la facilidad a la hora de hacer los exámenes ha sido lo más positivo”. (Entrevista oral individual).*

Por otro lado, los participantes argumentaron positivamente sobre aquellos profesores que impartían clases amenas y participativas y que se preocuparon por motivar a los estudiantes.

“RSE4: *Un profesor hizo que me gustaran las matemáticas, a mí, o sea que eso ya es...y hizo evaluación continua además, saqué un ocho, y me sentí realizado...Es que cuando te encuentras con un profesor que da la cara por ti, que te da oportunidades... tú también te partes la cara por él, te esfuerzas en estudiar mucho más, en responderle, y decir vale, tú te*

preocupas porque yo aprenda, ahora me voy a preocupar por sacarte, si puedo sacar un notable y eso se agradece, hay una correspondencia entre alumnado y profesores cuando se lo curran”. (Grupo discusión institucional y aula).

En esta línea, RSE8 destacó que es importante que los profesores enganchen y motiven a los estudiantes. Indicó que los profesores no sólo deberían preocuparse por dar sus clases, sino por motivar a los estudiantes.

“RSE8: Desde mi punto de vista, el profesor que logra captar la atención continuada del alumno. Pero para captar la atención continuada del alumno, no tiene que ser porque yo tengo profesores que tienen muy buena fama, buenos investigadores, tal, en su materia son muy buenos pero bajo mi criterio no son buenos profesores porque llegan, dan su cuentan su historia, dan la materia muy bien, pero los alumnos en realidad no están ni motivados ni están atentos a lo que está explicando el profesor porque se hace muy monótono”. (Entrevista oral individual).

Finalmente, RSE4 valoró muy positivamente la ayuda y atención recibida por algunos profesores en tutorías. Apuntó que los profesores le han facilitado el horario para asistir a tutorías y que de esta forma ha podido entender mucho mejor la materia.

“RSE4: En primero que tenía yo 98 compañeros más de clase, y eso es imposible que todos nos enteremos de lo que nos están explicando, no es lo mismo explicar de uno en uno o de dos en dos que a noventa y ocho. Pero cada vez que he ido a una tutoría, me han, hay profesores que incluso han dicho que si no puedes por las mañanas yo quedo contigo, vas a mi despacho, elige el horario. Yo en tutorías bastante bien con los profesores a los que he asistido”. (Grupo discusión institucional y aula).

5.3.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas

En esta ocasión, uno de los problemas más citado por los participantes fue la utilización de metodologías obsoletas con uso excesivo de las clases

magistrales. Todo ello además, en muchas ocasiones, acompañado de la poca utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia. Como establecimos en puntos anteriores, las nuevas tecnologías constituyen elementos de apoyo importantes para los estudiantes discapacitados. En algunos casos se convierten en elementos fundamentales para poder recibir y entender las clases que imparten los profesores. Por eso, RSE1 apuntó que le gustaría que se usaran más los ordenadores en clase ya que esto le hace las clases más amenas.

“RSE1: Me gustaría que se utilizaran más los ordenadores porque hoy en día si no conoces, porque en esta carrera si no estás preparado en el paquete office, no haces prácticamente nada. Después yo creo que, no eso es lo que más me gustaría que utilizaran más. Después hay otras asignaturas que no necesitas, no necesita ningún tipo de especial de enseñar la asignatura, sino con que te la sepan explicar ¿vale? Pero las clases se hacen más entretenidas si te pones si, yo me acuerdo con la asignatura que iba a la sala de Internet, esa asignatura, esa hora se pasaba muy rápida. Estás aprendiendo pero estás entretenido”. (Entrevista oral individual).

RSE2 indicó la importancia de contar con materiales de docencia informatizados para ayudarle con su discapacidad.

“RSE2: Me gustan los materiales informatizados, ya que me facilitan mucho mis estudios, ya que me cuesta más trabajo manejar las hojas de los libros”. (Entrevista escrita).

Por su parte, RSE8 relató experiencias en las que el profesor se limitó a explicar literalmente lo mismo que los manuales de la asignatura. Apuntó que no consideraba adecuada esta metodología docente y que las clases deberían ser más prácticas.

“RSE8: Había asignaturas en la que tú veías la explicación del profesor, y leías el manual y venía lo mismo y tú decías bueno...Yo para venir aquí a las ocho y media de la mañana estar dos horas y ver lo que tengo en el manual, me quedo en mi casa, me levanto a las diez y vengo a dar clase y lo que hago es que resumo mi manual y ya está. En ese sentido pues había una

variedad, ¿no? Para mí la metodología perfecta sería compaginar un poco las prácticas y la explicación en clase”. (Entrevista oral individual).

Por otro lado, algunos participantes señalaron que algunas asignaturas supusieron barreras mayores para estudiantes discapacitados. En estos casos, los estudiantes con discapacidad se enfrentaron a dificultades añadidas para poder entender la materia impartida en clase, para participar en las actividades propuestas y para posteriormente aprobar el examen. Por ejemplo, RSE1 explicó cómo no pudo participar en algunas actividades formativas ya que implicaban el desplazamiento en autobús que no estaba adaptado para discapacitados.

“RSE1: Sí, porque ha habido asignaturas que han hecho excursiones a fábricas y yo no he podido asistir, porque ellos normalmente quedaban para ir en autobús, y yo ahí en esas cosas pues no he asistido. Con que hay actividades que claro que no puedes hacer como todo mundo”. (Entrevista oral individual).

Asimismo, RSE1 señaló que existen asignaturas en las que la asistencia a clase es muy importante y eso perjudica a algunos estudiantes discapacitados puesto que por su discapacidad, en ocasiones, se ven obligados a ausentarse de clase por largos periodos.

“RSE1: Dicen que la asistencia a clase no es obligatoria, pero creo que sí que le dan mucha importancia a eso de asistir a clase. Y creo que en nuestro caso deberían tener un poco más de mano abierta, porque cada uno es diferente, refiriéndome a gente que tenga una necesidad especial. Habrá gente que no pueda asistir a todas las clases, y eso se lo debían de tener en cuenta, aunque dicen que no es importante la asistencia yo sé que es importante la asistencia”. (Entrevista oral individual).

En el caso de RSE2, indicó la dificultad que tenía para participar en actividades en las que se tuviera que escribir a mano.

“RSE2: No, sobre todo a la hora de escribir. Algunas veces me siento mal conmigo misma, pero me animo en seguida, ya que

pienso que llevo toda mi vida sin escribir a mano, y no voy hacerlo bien en ese instante”. (Entrevista escrita).

RSE5 manifestó que con sus necesidades educativas era prácticamente imposible entender las explicaciones de algunas asignaturas ya que por su discapacidad visual no podía acceder a los medios visuales utilizados en clase.

“RSE5: Había asignaturas que tenía que estar mirando a lo que es un cañón, a la pantalla de un cañón, tenía que estar mirando a mi pantalla del monitor y ¿qué más era? Eran tres cosas...Y a una pizarra que tenía el profesor, ni veía el cañón, ni veía la pizarra, y el monitor lo veía porque lo tenía delante, vamos que sino tampoco”. (Grupo de discusión aula).

Por su parte, RSE8 afirmó que sus resultados académicos parcialmente estaban condicionados por asignaturas que son especialmente difíciles para estudiantes discapacitados. Se trata de materias en las que su discapacidad supone barreras mayores.

“RSE8: Tengo muy buenos resultados, tengo algunas notas que son muy buenas, y tengo otras notas que no son tan buenas como me gustaría. En parte, motivado porque son asignaturas que son más difíciles para hacerlas no viendo... porque si es verdad, hay una frase de un anuncio publicitario de ONCE, que me gusta mucho que dice ‘tenemos que hacer el doble para conseguir la mitad’, y es verdad”. (Entrevista oral individual).

Finalmente, RSE4 señaló las dificultades que le supuso la realización de exámenes de larga duración y muy concentrados en poco tiempo. Por eso, se mostró a favor de la evaluación continua como método más idóneo para estudiantes discapacitados.

“RSE4: Yo me pongo en el lugar de otro discapacitado psíquico y no sé si hubiera sido capaz de aguantar los exámenes de tres horas, y de seis exámenes en dos semanas. Por ejemplo cuando tengo evaluación continua, saco en los tableros sobresaliente sin problema, también es un derecho mío elegir, desde que estamos en grado. Si bueno desde el año pasado en los estatutos de los estudiantes pone que el alumno puede elegir

si quiere evaluación continua o no, entonces se responde a la sanción... porque yo estoy acostumbrado a trabajar un poquito todos los días y eso en evaluación continua se ven los resultados y no es lo mismo que el estrés y el agobio y el no dormir...". (Grupo discusión institucional y aula).

Sin embargo, los participantes también señalaron cuestiones en relación con los proyectos docentes que le supusieron ayudas para su discapacidad. Así, RSE5 y RSE8 apreciaron positivamente el empleo de metodologías docentes accesibles para discapacitados. Asimismo, señalaron como favorables la utilización de nuevas tecnologías y la realización de exámenes accesibles.

“P: ¿Cuáles son las metodologías docentes que suelen predominar y cuáles son las que a ti te gustan más? RSE5: Las de utilizar máquinas...más que nada...la que utilizan los profesores de darnos las transparencias como hacéis casi todos aquí y después pues utilizar el cañón para ver las mismas transparencias no? Pues para mí eso es ideal, esa metodología es estudio es ideal, porque me entero absolutamente de todo, mejor que la de escribir en la pizarra”. (Entrevista oral individual).

Asimismo, RSE5 realizó una comparación de su experiencia vivida en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática con la de la Escuela de Empresariales. Manifestó que Informática no es una carrera adaptada a personas con necesidades visuales, sin embargo, en Empresariales encontró metodologías más accesibles.

“RSE5: Pues yo empecé con mucha ilusión pero cuando entré en Informática terminé traumatizado y desilusionado porque veía que no podía llegar a lo que hacían los demás. Aparte de que es una carrera que necesitas dedicarle las veinticuatro horas, no puedes estar trabajando mientras estás estudiando Informática. Pero más que nada por el inconveniente del tema visual que no era incapaz allí en clase de seguir las asignaturas. Después dejé informática, y cuando empecé en Empresariales, cambió todo, totalmente. Aquí me sentía mucho más a gusto por el tema de las transparencias y por los métodos de estudios que hay aquí, que

son mucho más asequibles que los de allí de la Facultad o de la escuela de Informática”. (Grupo discusión institucional).

Por su lado, RSE8 recalcó la importancia de la utilización de las nuevas tecnologías en la docencia.

“RSE8: Para un ciego, la tecnología es siempre importantísima, porque si no fuera hoy en día por la tecnología que tenemos, pues no podría asistir a clases o al nivel de un móvil, las posibilidades de los móviles, ordenadores, etc.”. (Entrevista oral individual).

Igualmente, ambos pusieron de manifiesto la importancia de haber contado con adaptaciones en los exámenes para que les resultaran accesibles.

“RSE5: A la hora de hacer el examen me lo habéis ampliado y nada bastante bien”. (Entrevista oral individual)

“RSE8: Era un tipo test, que el tipo test supongo que era eliminatorio, sino apruebas el tipo test no pasabas a hacer una parte teórica. Y fue a iniciativa de ella, yo no se lo solicité pero bueno, lo que hizo fue me dijo la parte teórica para acortar tiempo en sí, no la iba a hacer, y lo que iba hacer era hacerme a mí un tipo test más largo. Que en cierto modo es positivo porque a mí los tipo test me encantan, pero, también puede ser contraproducente porque un tipo test muchas veces es una lotería. Pero vamos a mí se me dan bien los tipo test, y hacerte test me encanta por supuesto. Y me modifíco, y ahí si modifíco, mira así tardas menos y te hago a ti el tipo test”. (Entrevista oral individual).

Por su lado, RSE4 afirmó que resulta muy positivo el fomento de clases participativas. Indicó que con el tiempo las clases pasaron de ser magistrales a aplicarse metodologías participativas.

“RSE4: Yo he notado mucha diferencia entre primero y segundo y tercero. En primero y segundo son más clases magistrales...Pero en tercero las clases sí son mucho más participativas”. (Grupo discusión institucional y aula).

Igualmente, RSE8 opinó que las clases deberían ser mucho más prácticas. Para ello, puso un ejemplo donde el profesor planteaba con frecuencia prácticas incluso extraídas de la vida real.

“RSE8: Había una asignatura que compaginaba ambas metodologías ¿no? El profesor estaba explicando, no llegaba a dar apuntes pero sí daba clases ¿no? Tú copiabas tus apuntes, y siempre casi, no te puedo decir a lo mejor todos los días pero casi siempre había una práctica, hacía una práctica al final de clase, incluso mandaba lo típico de esta tarde cuando pasen por una obra identifiquen los métodos de prevención de individual ¿no?... Para mí la metodología perfecta sería esa, compaginar un poco las prácticas y la explicación en clase”. (Entrevista oral individual).

Finalmente, RSE5 manifestó que la asistencia a clase constituye una ayuda importante para superar las diferentes asignaturas ya que le hacía avanzar mucho más que sólo estudiando por su cuenta.

“RSE5: Es una ayuda...Venir a clase me ayuda bastante...sobre todo si estás trabajando porque dices bueno no tienes tiempo para trabajar para ir a clase y para estudiar, pero es que se avanza mucho viniendo a clase más que estudiando por mi cuenta”. (Entrevista oral individual).

5.3.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas

En el trascurso de la vida universitaria los compañeros de clase constituyen un pilar fundamental para los estudiantes. En el caso de estos alumnos con discapacidad, comentaron como se convierten en la principal ayuda para superar las diferentes trabas que van encontrándose en su día a día.

No obstante, los participantes identificaron también algunas barreras relacionadas con los compañeros. En este sentido, RSE1, RSE2 y RSE8 pusieron de manifiesto la dificultad que existe para hacer amigos en la Universidad.

“RSE1: Cuando empiezas la Facultad te piensas que vas a conocer mucha gente y vas a tener, a partir de aquí vas a tener una relación, vas a formar tu grupo de amigos para el futuro, no sé qué, y me he dado cuenta que la gente va, la mayoría de la gente va a su bola, son muy independientes, no quieren saber unos con otros”. (Entrevista oral individual).

“RSE8: A mí lo que me ha pasado es eso, que desde que llegué pues no sé, he estado un poco solo, en ese sentido, no he conocido tampoco un caso parecido al mío, ningún amigo, luego todo el día informándome a ver quién me dejaba apuntes”. (Entrevista oral individual).

RSE2 destacó además la poca comunicación que hay entre los compañeros y la escasa disposición para prestar los apuntes de clase.

“RSE2: La verdad, es un aula poco comunicativa por parte de los compañeros, por eso no tengo experiencias apenas, que recuerde... Algunas ocasiones en mi Facultad cuando pides apuntes, te ponen mala cara, parece como si fueras a robarle el título por eso”. (Entrevista escrita).

Por último, RSE4 y RSE7 indicaron los problemas que surgieron a la hora de trabajar en equipo con otros compañeros. En concreto, tuvieron dificultades para ponerse de acuerdo, problemas con compañeros que no colaboraron, que no quisieron trabajar, etc.

“RSE4: Los trabajos en grupo son horriblos, pierdes un montón de tiempo, ponerse de acuerdo un montón de gente, y eso no es enseñar a trabajar en equipo. Obligar a cinco o seis personas a trabajar juntos y a...eso no es enseñar a trabajar en equipo”. (Grupo discusión institucional y aula).

“RSE7: Y también ahora se están planteando por el tema este de Bolonia y todo eso, se está implantando más el tema de trabajar en grupo, y por ahora, casi siempre tengo mala experiencia con la gente, por el tema de grupos, porque la mayoría son gente que muchas veces digo vamos a ver cómo es posible que este esté aquí en tercero. Que no colaboran o no

saben, y muchas veces te dicen es que no sé o es que no quieren trabajar, o no sé si, pero la mayoría de las veces que he trabajado en grupo, con casi todos, siempre hay algunos que sí que te tomas muy bien, pero la mayoría son gentes que son incompetentes que no quieren trabajar o no, y muchas veces te tienes que aguantar con eso. Y te tienes que esforzar mucho más para obtener buenos resultados”. (Grupo discusión institucional).

Sin embargo, es preciso aclarar que el número de ayudas recibidas por los compañeros y señaladas por los participantes fue mucho mayor que las barreras. Así, muchos apuntaron que los compañeros son un apoyo esencial para ellos. Además, son primordiales también para poder conseguir los apuntes de clase. RSE7 y RSE8 contaron sus experiencias al respecto.

“RSE7: Porque yo por ejemplo los tres primeros cursos de la diplomatura tenía una compañera, que es la que me dejaba los apuntes siempre y me los iba pasando”. (Grupo discusión institucional).

“RSE8: Yo la primera persona que me vio fue una compañera, que directamente me senté a su lado y no tuve que decirle nada, me voy con el bastón, me senté y empezó a dar clases y le preguntaba ‘Oye, ¿Qué pone en la pizarra?’, y a partir de ahí, empezamos a hablar y hablar y tenía un grupito de compañeras, y ellas fueron las que me iban echando una mano, y me iban pasando apuntes, tal. Las que me orientaban mucho en, porque yo venía perdido, ¿no?”. (Entrevista oral individual).

Adicionalmente, los estudiantes consideraron que los compañeros les proporcionaron una ayuda muy importante para superar las barreras que tienen que afrontar por su discapacidad. RSE3 señaló que cuenta con la ayuda de sus compañeros, para acercarse a su coche y traerle la maleta que tiene preparada, en caso de necesidad, debido a su situación personal.

“RSE3: Y otro era, era si podía acceder a una plaza de aparcamiento porque de esa manera podía yo tener mi segunda ropa, una maleta donde tengo todo, es decir yo tengo pantalón, calcetines, zapatos, todo en un momento determinado que pueda

pasar algo y dar unas llaves a un compañero y le digo oye, acércate y tráeme la mochila y la maleta y yo ya me cambio con todas mis cosas". (Grupo discusión institucional y aula).

O como RSE7 indicó, que necesita ir acompañado de una persona para poder acceder a determinadas cuestiones en la Universidad, como son, comprar materiales en copistería, ver las calificaciones en los tablones, etc.

"RSE7: Yo casi todos los días voy acompañado. Siempre tengo que ir acompañado porque si no...Temas de notas, en copistería las cosas colgadas, etc.". (Grupo discusión institucional).

RSE8 manifestó que sus compañeros se preocupaban por él y le echaron una mano con las actividades de clase.

"RSE8: He participado pero no porque las actividades estuvieran adaptadas, sino porque claro, tenía un, los compañeros que me echaban una mano. Porque claro si tú llegas un día, es lo que te decía, el desconocimiento. Tú llegas con una actividad que resulta que coges y reparte un folio a todo el mundo, si tengo un compañero que me echa una mano bien, sino tengo a nadie, yo no voy a leer ese folio, entonces qué haces, no hago la actividad y no participo". (Entrevista oral individual).

Finalmente, RSE1 y RSE3 valoraron, en general, también la amistad y el compañerismo que encontraron en algunos compañeros universitarios:

"RSE1: encuentras a gente que sí, que valen la pena, que después son amigos ya para siempre". (Entrevista oral individual).

"RSE3: Mis compañeros son conmigo, muy, tengo ahí a un montón de compañeros dispuestos a ayudarme en momentos que sean difíciles". (Grupo discusión institucional y aula).

En este punto del informe, vamos a presentar también las ayudas recibidas de otras personas ajenas a la Universidad, tanto personas procedentes de su círculo familiar y amigos como otras instituciones.

De esta forma, RSE8 contó como para él habían sido fundamentales sus padres y su pareja para animarle y apoyarle tanto al principio como en el trascurso de su carrera universitaria. Destacó como sus padres siempre le animaron a seguir adelante, a estudiar y a superar los obstáculos de su discapacidad para poder convertirse en una persona autónoma.

“RSE8: En mi caso mi pareja ha sido fundamental desde que la conozco...Mis padres no tenían formación ni los conocimientos de cómo se debe tratar a una persona con discapacidad, ellos tenían un hijo que veía bien, y de la noche a la mañana le dicen que tiene retinosis pigmentaria y que va a perder la visión. Sin embargo, ellos nunca me decían no hagas esto porque no ves, no. Siempre me animaban, siempre me animaban a que estudiara, cien por cien de apoyo”. (Entrevista oral individual).

Igualmente, RSE1 y RSE2 destacaron la gran ayuda recibida por sus padres. RSE1 señaló la ayuda recibida de su padre para los desplazamientos en coche a la Facultad y RSE2 subrayó también el apoyo recibido de ellos durante todo el tiempo.

“RSE1: Mi padre trabaja aquí al lado de la Facultad y siempre me he venido con él”. (Entrevista oral individual).

“RSE2: Mis padres que me han apoyado en todo momento y lo siguen haciendo”. (Entrevista escrita).

Por último, RSE8 contó como en ocasiones conseguía los materiales de docencia acudiendo a los foros de otras Universidades, a Internet, etc.

“RSE8: Si no consigo los materiales, pues incluso voy compaginando y me meto en foros de otra Universidad y le pido apuntes a gente de otras Universidades, o me meto en Internet y me bajo apuntes”. (Entrevista oral individual).

5.3.4. ¿Y si pudieras imaginar un aula ideal?, ¿cómo sería ésta?

En este apartado se presenta cómo se imaginan los estudiantes que sería un aula universitaria ideal. Para ello vamos a incluir en el mismo las recomendaciones de los participantes en cuanto a las aulas y al profesorado.

En relación con las **aulas universitarias** plantearon la necesidad de implantar las nuevas tecnologías. Propusieron que habría que disponer de ordenadores accesibles, implantar el uso generalizado de la pizarra electrónica, etc.

“RSE8: Sería bueno que en todas las aulas de informática hubiera un ordenador accesible, eso comprando un programa, dos programas sería: uno que amplíe le letra y otro que lea, y sería totalmente accesible”. (Entrevista oral individual).

“RSE5: Por eso también te traigo esto, por el tema de las pizarras electrónicas... Aparte es que es una inversión bastante grande pero vamos eso me imagino que irá poquito a poco...pero vamos que la pizarra electrónica para nosotros es ideal... porque nos va a solucionar el problema de no ver la pizarra”. (Entrevista oral individual).

Asimismo, en relación con las metodologías docentes apuntaron que los grupos deberían ser más reducidos y con metodologías adaptadas a los estudiantes con discapacidad.

“RSE4: Las clases de treinta y cinco o cuarenta personas me parecerían bien. Pero no de ciento treinta y dos como yo he tenido en Empresariales”. (Grupo discusión institucional y aula).

“RSE5: Lo de las adaptaciones curriculares, ahora que hablas de la asignaturas, más que cambiar la asignatura en sí, no sería mejor cambiar el método de cara al discapacitado”. (Grupo discusión institucional).

En cuanto al **profesorado** universitario destacaron la importancia de la relación de éstos con los estudiantes. Un gran número de participantes señalaron que los profesores deberían de tener una relación más cercana y

personal con sus estudiantes. Específicamente, subrayaron que deberían preocuparse más por sus necesidades.

“RSE2: Debería de haber mas comunicación entre profesores y alumnos, más que nada para dirigirnos a ellos con un poco más de confianza. También que los mismos profesores se interesen por sus alumnos... Que ellos se preocupara un poco de nuestra situación. Pienso que de esta forma ambos adquiriríamos nuevos conocimientos. Yo sobre la materia y ellos sobre cómo afrontar los problemas de una persona con una discapacidad”. (Entrevista escrita).

“RSE8: Recomendaría es que en determinadas circunstancias con personas con discapacidad, y ya no por la discapacidad sino con todo, que hubiera un trato más personal con los alumnos y que se analizaran los casos individualmente, las circunstancias de cada uno. O sea que hubiera un seguimiento de, que los profesores no fueran ir a dar su clase y ya está y no saber decir qué modo si son cincuenta si son treinta los alumnos que dar clases, que todo no fuera tan impersonal como suele ser, que fuera un poquito más personalizado”. (Entrevista oral individual).

En relación con los materiales docentes, para los estudiantes es fundamental poder contar con los materiales de las asignaturas. Entonces propusieron que los profesores se preocupen por facilitar estos materiales previamente y adaptarlos a su discapacidad en caso que fuera necesario.

“RSE5: Bueno alguna propuesta... Por ejemplo para mí, con discapacidad visual, es que es complicado pero nada... que lo que tuvierais que apuntar en la pizarra, lo tuvierais antes en papel y lo pudiéramos tener nosotros en papel... pero claro es complicado... porque a lo mejor el ejemplo que vas a poner en la pizarra, a lo mejor lo piensas en el momento y lo veo complicado en muchos aspectos pero bueno la mayoría de las veces es que si se puede hacer unos apuntes y dárselos al alumno antes de entrar en clase, es beneficioso para el alumno”. (Entrevista oral individual).

“RSE7: Yo el tema ese que se facilite el tema de la accesibilidad total a eso a los apuntes, por ejemplo. Que algunas veces parece que no, que no te lo quieren poner fácil, pero en algunos sitios, y te tienes que buscar la vida totalmente por otros sitios. Por el tema de libros, por ejemplo yo utilizo mucho los manuales para las propias asignaturas, pero sí que es verdad que hay asignaturas que son solamente de apuntes de pizarra, y en mi caso, claro, o tengo alguien que al lado mío que me los pase o...”. (Grupo discusión institucional).

“RSE8: Analizar el caso de cada uno, y decir si este alumno necesita, no puede seguir la clase perfectamente porque no le da tiempo a copiar los apuntes, porque no se los narro, porque mi clase tiene que seguir un ritmo no puede ser por supuesto, vía correo electrónico o se los doy en un pdf solo lectura”. (Entrevista oral individual).

Referente a la impartición de las clases, sugirieron que los profesores deberían intentar que las clases fueran entretenidas, dinámicas y con participación de los estudiantes. Asimismo, destacaron la importancia de dar un enfoque práctico a las asignaturas.

“RSE6: Sobre todo que sepan escuchar, que estén abiertos. El gran fallo que yo creo que les veo a los profesores es que están muy cerrados, están muy metidos en su mundo particular, Departamento, funcionariado, lo que sea, y va allí y te sueltan, y no quieren escuchar nada de lo que tú le tengas que proponer, absolutamente nada, y pues bueno a mí los que me gustan son los que son más objetivos, y los que intentan que aprendas, no solo contarte lo que ellos dicen, sino, que haya una comunicación, un intercambio, que no sea, un intercambio de las dos partes. Que no llegue uno y te de, y que no reciba nada, él también tiene que recibir, porque también tendrá que aprender, aunque sea más mayor que nosotros ¿no?”. (Grupo discusión institucional y aula).

“RSE8: Le recomendaría en primer lugar que conocieran a ese alumno, y que en clase fomentaran el que ese alumno pudiera, ¿cómo te diría? Hacer una dinámica con algún compañero, ahora con otro..., el que vaya conociendo gente que

sea capaz de, el que sea capaz de detectar que el alumno por su discapacidad o porque es más cortado o menos cortado, no se socializa, el que fuera capaz de hacer el profesor de que este alumno fuera conociendo a sus compañeros. Que lo metiera en dinámicas". (Entrevista oral individual).

Finalmente, en cuanto a la formación en discapacidad, consideraron que el origen de los principales problemas con los profesores proviene de su falta de formación para la discapacidad. De esta forma, estimaron que si el profesor tuviera la formación adecuada podrían atender a sus necesidades.

“RSE8: Al profesorado le falta eso, tienen mucho desconocimiento y formación respecto a... Si tú eres profesor y trabajas de profesor tienes que estar preparado para dar clase a todos los posibles perfiles y todas las posibles personas que te puedas encontrar. Y no hay, no hay ese tipo de conocimiento, tampoco lo llamaría formación, pero si es verdad que no hay conocimiento para poder darles clases a personas que sean como yo, o cualquier tipo de discapacidad". (Entrevista oral individual).

6 Resultados. Ciencias Sociales (CC. Educación, Psicología y Filosofía)

Almudena Cotán Fernández

6.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?

El primer dato a comentar respecto al perfil de este grupo en el que han participado 11 estudiantes, se refiere a sus edades, las cuales oscilan entre los 19 y los 29 años de edad, encontrándose la media de edad en torno a los 26 años. De los participantes, tres son hombres y ocho mujeres. Debemos de indicar, que para garantizar la confidencialidad, sustituiremos sus nombres reales en adelante, por la abreviatura RSP. En cuanto a los estudios que cursan los participantes, encontramos un estudiante de Psicopedagogía, otro de Pedagogía, dos personas estudian Magisterio perteneciendo a diferentes especialidades (Musical y Especial), cuatro personas estudian Psicología, y otra último, Filosofía. Señalar que hay dos personas que se encuentran cursando el Máster se Universitario en Profesorado de E.S.O y Bachillerato, FP y E. Idiomas.

Respecto a la elección de estos estudios, la gran mayoría de ellos señalan que la elección de la titulación ha sido por decisión propia; no obstante, la mitad de ellos señalan que le gustaría haber realizado otro tipo de licenciatura, como por ejemplo, RSP5 a quien le hubiera gustado estudiar la titulación de Ingeniería Informática, pero que debido a su discapacidad visual, es consciente de que no la puede ejercer y por lo tanto, ha ido descartando titulaciones hasta que llegó a la que más se aproximaba a sus gustos.

Además, para completar el perfil de los participantes, como es el caso de RSP1, ha estado matriculado en otra titulación más, Farmacia, antes que en Psicopedagogía y en varios másteres como es el caso de un estudiante en Ortopedia, pero, como explica, debido a las barreras metodológicas, fundamentalmente, y también de recursos que encontraba en esas titulaciones, tuvo que modificar su elección y cambiar de titulación.

Por otro lado, respecto al curso en el que están matriculados, cuatro de ellos están realizando 1º, dos 2º, otros dos 3º, una persona 4º, otra 5º y una

que ya ha finalizado sus estudios. Indicar, que la media de años matriculados en la universidad por parte de este grupo de estudiantes se encuentra en torno a cinco años; convirtiéndose especialmente significativo que haya personas que lleven matriculados en la Universidad entre 8 y 10 años.

Por último, indicar que el tipo de discapacidad que los estudiantes reflejan y de acuerdo con la clasificación establecida por la Universidad de Sevilla, son las siguientes: Física, Sensorial y Psíquica.

Respecto a la percepción que estos estudiantes han tenido de sí mismos, podemos destacar como la gran mayoría se consideran constantes, luchadores y responsables, señalando que se consideran “normales”, y que no por el hecho de tener una discapacidad deban ser considerados especiales o diferentes a los demás.

Algunos de los participantes opinan que en ocasiones tienen que hacer un esfuerzo mucho mayor que el resto de sus compañeros, en lo que se refiere al ámbito académico; ya que a veces por la discapacidad tienen que estar el doble de tiempo ya sea estudiando, leyendo o incluyendo los apuntes a programas para que puedan trabajar con ellos, e inclusive, indican que la organización que han de plantear para sus estudios es diferente a la de los demás ya que tienen que contar los cuidados y necesidades individuales que de su discapacidad se deriva: horas de sueño, de descanso, rehabilitación...

Sin embargo, la gran mayoría de los participantes indican que son personas normales y que los sacrificios que realizan para estudiar así como para realizar los trabajos que de la titulación se derivan son los “típicos” que los de cualquier otro compañero o compañera. Es decir, no se ven diferentes a los demás por su discapacidad. Uno de los participantes, RSP7, matiza que se ve a sí mismo como un estudiante normal, poco conformista pero que indica que sus calificaciones y su trabajo no tiene nada que ver, ni se ve mermado, por el hecho de ser una persona con discapacidad:

“RSP7: en mi caso yo creo que, vamos mi forma de entender, no tiene nada que ver el ser minusválido con las notas académicas. Yo ya te digo, yo soy una estudiante que no he sido brillante, pero tampoco he sido conformista, es decir, un término medio.” (Grupo de discusión Aula III).

Respecto a la participación que estos estudiantes realizan en las aulas, debemos de indicar que únicamente han respondido a esta pregunta seis de los once participantes, encontrándose respuestas de diversa índole. El debate

se encontraba entre dos polos totalmente opuestos: los que opinan que nunca se callan hasta los que opinan que no hablan porque le da mucha vergüenza y porque no están seguros de lo que se va a decir.

Por su parte, RSP4 indica que nunca se queda callado, que siempre que tiene alguna duda se la pregunta directamente al profesor o profesora antes que quedarse directamente con la duda. Sin embargo, en el lado opuesto nos encontramos con las respuestas de RSP2, RSP3, RSP5 y RSP6, quienes explican que si tienen alguna cuestión la preguntan al finalizar la clase acercándose a la mesa del profesor o profesora o si éste realiza alguna pregunta en clase, la responden si tienen clara la respuesta, si no prefieren callarse. Y en el polo totalmente opuesto a RSP4 nos encontramos con RSP11, quién indica que prefiere no participar en clase ni que le pregunten, ya que si realizan esto último se pone muy nervioso:

“RSP3: *Hay veces que prefiero callarme. P: ¿Por qué?*
RSP3: *Porque no sé si me va a salir mal o algo.”* (Entrevista oral e individual).

Respecto a las barreras a nivel personal que estos estudiantes identifican en su trayectoria universitaria, podemos destacar varias de las intervenciones que se realizaron en los grupos de discusión y entrevistas, como es el caso de RSP11 quién señala que tiene problemas en las convocatorias de los exámenes y en su realización debido a su discapacidad. Igualmente indica, que nunca le mostró al profesor o profesora el informe médico puesto que piensa que de haberlo hecho a lo mejor esta circunstancia podría haberse visto modificada. Por su parte, RSP8 explica cómo le hubiera gustado vivir y experimentar *“un día pleno y completo”* en el aula, no obstante, debido a su tratamiento no pudo asistir asiduamente y del modo que le hubiera gustado a las clases. En este sentido, podemos encontrar su experiencia comparada con la de su compañero, a la cual ella no podría asistir a las clases debido a su discapacidad, mientras que RSP11 no podía asistir a los exámenes por el mismo motivo.

“RSP8: *Estoy de acuerdo también con todo eso, ha sido muy positivo lo que pasa es que yo también he notado como... he tenido que faltar mucho, por tratamientos de quimio y tal, a cursos completos casi, ha sido también algo como que no, que lo he hecho y tal pero parece que no he vivido plenamente ¿sabes? Un día a día así, en plan.”* (Grupo de discusión Aula III).

Tres participantes indican cómo han tenido que adaptarse a la vida y al día a día de la universidad. En el caso de RSP4, comenta que tuvo que realizar una adaptación al principio de su trayectoria universitaria pero que considera que la misma que las de sus compañeros y compañeras que no tienen discapacidad. Por otro lado, nos encontramos con la versión de RSP7, quién piensa que es ella la que debe de adaptarse a la universidad y no al contrario ya que es más fácil de esta manera. Uniéndose a esta opinión RSP10 argumenta que ellos son una única persona frente a los miles de estudiantes que tiene la Universidad y que ven este camino como el más rápido y el mejor:

“RSP7: En cierto modo sí. Te tienes que adaptar. Bueno, yo creo que es un poco una adaptación por las dos partes, ¿no?, porque evidentemente, vamos, verás, cuando es una sola persona es muy, yo creo que es, yo he vivido que es muy difícil que la universidad se adapte a ti. A uno solo. Pero yo que, la verdad, yo creo en cierto modo la adaptación es por las dos partes, aunque... RSP10: [...] estoy un poco acostumbrada a adaptarme a las circunstancias, no que las circunstancias se tengan que adaptar a mí, ¿sabes? Entonces pues la verdad es que tampoco soy yo muy reivindicativa en ese sentido.” (Grupo de Discusión Aula III y Grupo de Discusión Aula II).

Tan sólo uno de los estudiantes, RSP9, señala las barreras personales que ha tenido debido a su discapacidad e indica que algunas personas de su círculo académico pensaban que lo único que quería era un trato de favor, y estas personas cuestionaban la veracidad de su discapacidad debido a que ésta iba cada día en aumento (discapacidad visual), aspecto que a los compañeros y compañeras les extrañaba que de un día para otro “no viera casi nada”.

“RSP9: mi experiencia un poco regular. Hay veces que positivas y hay veces que más negativa, porque al tener lo que te he comentado que mi discapacidad es degenerativa pues a mí me da una subida de tensión ocular y yo al día siguiente tenía que estar usando el bastón y el braille cuando a lo mejor el día anterior iba leyendo tan normal. Entonces muchos no se creían, se creían que a lo mejor me lo estaba inventando para obtener más facilidades.” (Grupo de Discusión Aula II).

Respecto a las ayudas personales que han recibido, la gran mayoría destaca las recibidas por el SACU. Las cuales han sido aceptadas de buen agrado; tan sólo dos de los participantes, RSP11 y RSP9, señalan cómo se negaron a percibir alguna ayuda de tipo social, económico, etc. ya que esto suponía aceptar su discapacidad. Ante esto explica RSP11:

“RSP11: A nivel institucional ninguna porque yo en ese momento renuncié y apenas tenía conciencia de mi enfermedad y ni quería saber nada de minusvalía ni de ayuda ni nada, salvo al final, al final porque fue totalmente necesario, no pedí ningún tipo de ayuda digamos oficial.” (Grupo de discusión Aula I).

6.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?

Respecto a la Universidad como institución se van a analizar diferentes aspectos. Por un lado, se describirán qué barreras y ayudas institucionales identifica el alumnado con discapacidad en la Universidad, haciendo referencia en este apartado, no sólo a las barreras de la institución o de los organismos de las misma, sino también a las barreras arquitectónicas e infraestructuras referidas a las aulas universitarias y a los espacios incluidos en las facultades y edificios universitarios. Por último, se hará mención a las expectativas que los participantes de esta investigación tienen respecto a cómo les gustaría que fuera su Universidad ideal y qué recomendaciones harían a la Universidad de Sevilla para que ésta fuera más inclusiva.

6.2.1. Barreras y ayudas institucionales

En líneas generales, resulta llamativo como los 11 estudiantes que han participado en este grupo, se han centrado principalmente en destacar las carencias y necesidades que ellos y ellas han experimentado de la Universidad como Institución más que en los aspectos positivos y ayudas que ésta les ofrece.

Uno de los problemas principales que los alumnos y alumnas han apreciado a lo largo de su trayectoria universitaria es la laguna normativa existente en la Universidad, y como consecuencia, las subyacentes trabas

organizativas y actitudinales que de ellas se derivan. La normativa avala, resguarda y protege los derechos de los estudiantes, sin embargo, son desconocidos por la Comunidad Universitaria, incluyendo al profesorado. Es necesario, por tanto, su difusión efectiva para que pueda cumplirse. Como consecuencia, este desconocimiento afecta a la organización interna y al quehacer diario de cada Facultad pues ante estos temas, las respuestas no se rigen por la normativa.

El acceso a la universidad también supone para estos estudiantes un momento complejo ocasionado por la desorientación y la desinformación. Precisamente, una de las ayudas mejor valoradas por los estudiantes con discapacidad por parte de la Universidad como Institución está relacionada con la inmediatez y continuidad en la información que reciben sobre las ayudas, becas, ofertas de trabajo y cursos de formación. No obstante, hay quienes reclaman la existencia de algún organismo, entidad, departamento o figura de apoyo que los ayuden durante su primer año, ya que afirman que se sienten desamparados y dependientes a la buena voluntad del personal de la Universidad. Por ejemplo, RSP7 explica el desconocimiento, desinformación y desorientación que sufrió al acceder a la Universidad a la hora de realizar el primer año de matriculación en la misma como también RSP3 narra que sufrió los mismos sentimientos de desamparo que RSP7 y valoran negativamente la falta de apoyo por parte de algunos profesores y profesoras.

“RSP7: Que va. Bueno yo es que, me fui en principio al Centro de base de minusválidos para informarme, bueno, lo típico las matrículas y demás. Ahí sí me informaron de que tenía una gratuidad en la matrícula. Luego en la Universidad, ya te digo, es que entré y no sabía ni matricularme.” (Grupo de discusión Centro III).

Un segundo problema identificado, es la falta de algún organismo u entidad que satisfaga sus necesidades durante su estancia en la Universidad ya que explican que las ayudas que reciben depende de la buena voluntad del personal de la Universidad: las ayudas de los profesores, los conserjes...pero no porque exista ningún organismo ni normativa existente. No obstante, señalan esa buena voluntad como algo positivo ya que indica un cambio de mentalidad y un aumento de sensibilidad ante sus demandas. Unido a esto, uno de los participantes, RSP7, indica cómo en cierta medida sus necesidades fueron satisfechas pero cuando fue pasando el tiempo, estas necesidades

volvían a surgir puesto que los materiales que en su día le facilitaron para cubrir estas necesidades, como es el caso de unas mesas y sillas, fueron desapareciendo o llevándose a otro lugar. Debido a ello, señala cómo no se sienten plenamente integrados y en igualdad de condiciones, sino que además, esa igualdad, se ve mermada con el paso del tiempo a favor de otras personas que por desconocimiento o falta de sensibilización les quitaba esos apoyos fundamentales en el aula.

“RSP7: [...] yo pedí mesas tipo de instituto de estas cuadradas y sí me las concedieron, lo que pasa es que hubo un problema y es que fue que yo había solicitado sillas, o sea, mesas, vinieron unas cuantas y misteriosamente con el paso de los años solo quedaba una arriba, en la planta de arriba y otra en la planta de abajo[...] Entonces al final, digamos que yo me veía teniendo que solicitar una mesa en Conserjería y pidiendo a los bedeles por favor mesa para arriba, mesa para abajo y tuve que entregar un horario mío en clase de clase para que ellos vieran el cambio de clase dónde me tenían que poner la única mesa que tenía.” (Grupo de discusión Centro III).

Otro hándicap encontrado por todos los estudiantes, es la falta de información que la Universidad no facilita ni proporciona a los profesores sobre su discapacidad, pudiendo darle la opción al profesorado de organizar y estructurar el currículo con antelación. Precisamente, esta información es recogida durante el periodo de matriculación, indicándose si se tiene o no discapacidad, el tipo y el grado y aseguran que dicha información no llega al profesorado y, peor aún, no se sabe exactamente a dónde va a parar y qué utilidad se les da. Aseguran, que si esta información llegara a conocimiento del profesorado y, por lo tanto, conocieran de antemano sus necesidades educativas, probablemente tendrían sus asignaturas adaptadas, solventándose muchos de los problemas que de esto pudiera derivarse, lo que permitiría mantener mejor el ritmo de las clases. Un claro testimonio de esto último puede leerse a continuación:

“RSP5: Cuando uno hace la inscripción en la Universidad, tienes un punto que marcas incluso cuando vas renovando la matrícula que es para que si tienes discapacidad para permitir que la gente sepan que tienes discapacidad, que hay un tic para permitir que el personal docente sepa, no sé realmente como lo

pone o conozca, que de hecho lo hay para marcarlo, para permitir que esa discapacidad que tú tienes se sepa, no sé yo ya si es para el personal docente...” (Entrevista oral e individual).

Uniéndose a esta queja, el alumnado con discapacidad visual reclama la creación de un servicio interno que pudiera adaptar y/o transcribir los apuntes o que realice programas especiales, en relación al trabajo que vienen haciendo organismos externos como es el caso de la ONCE.

Por ello, los estudiantes llegan al consenso de que el profesorado debería dejar sus materiales por adelantado para que pudieran adaptarse a tiempo y no dejarlos paulatinamente durante el curso, ya que en el caso de los estudiantes con discapacidad (haciendo especial hincapié en los estudiantes con discapacidad visual) les dificulta llevar el ritmo de las clases, ya que, en primer lugar, los estudiantes han de adquirir los apuntes; en segundo lugar, éstos han de llevarlos a otro organismo, y, en tercer lugar, hay que esperar a que estos apuntes se transcriban para poder recibirlos. Esto conlleva un largo período temporal en el cual, los estudiantes no pueden estudiar y, por lo tanto, se encuentran en una situación de desventaja frente a sus compañeros y compañeras:

“RSP3: Yo, la principal...uno de los principales problemas que veo es la accesibilidad a los apuntes, o sea, al temario que te da el profesorado. Yo veo que no se ha...o sea, te dejan muchos apuntes en copistería... cosa que, tengo que llevarlo yo a la ONCE para que me lo pasen a braille, me tardan a lo mejor un mes en traérmelo...” (Grupo de discusión Centro III).

Igualmente, señalan como barrera la necesaria adaptación de los ordenadores de las aulas de informáticas. Reclaman que al acceder a dichas instalaciones puedan sentarse y trabajar como el resto de sus compañeros y compañeras, que los ordenadores tengan las pertinentes elevaciones, que tengan software de lectura de pantallas en caso de discapacidad visual, etc.:

Referente a las ayudas y apoyos que los estudiantes han encontrado en la Universidad, destacan la ausencia de pago de la matrícula y la formación que la Universidad tanto en el ámbito profesional como personal les ofrece. En ese sentido, todos los participantes destacan la ausencia de pago de matrículas como una gran ayuda así como el carácter formativo y emancipador que para RSP2 ha supuesto la Universidad:

“RSP10: Es que claro como yo también soy becaria, por eso a mí nunca me ha costado nada la matrícula, o bien por familia numerosa o con la beca, al final me cubrían todas, pero este año que tampoco he tenido beca, o sea este año ni he tenido beca, ni soy familia numerosa, y no me ha costado nada la matrícula.

RSP2: Pues, más significativo...bueno pues el hecho de tener una formación te ayuda mucho a bueno, pues a aclarar la mente a enfrentarte a los problemas con más...no sé...” (Grupo de discusión Centro y Grupo de discusión Centro).

Igualmente, señalan como apoyos el personal que trabaja en la Universidad y al profesorado. Pero no señalan únicamente los apoyos relacionados con las infraestructuras como es el caso de RSP7 que indica que se le facilitó un aparcamiento reservado de manera exclusiva para ella y que incluso, tras haber finalizado sigue manteniéndolo, sino de apoyo de índole personal por parte de todo el personal que trabaja en la Universidad, desde los conserjes, pasando por el personal de cafetería y finalizando por los profesores, señalando al respecto:

“RSP9: bien, lo mío también muy positivo, pero es como dice ella que ella por ejemplo necesita un trabajo extra del profesor, como sería mi caso que me tengo que adaptar unos apuntes, me los tengo que pasar por correo electrónico, en ese caso yo tengo tres o cuatro profesores que además se vuelcan, se vienen y me dicen ‘mira que voy a dejar estos apuntes en copistería, son de tal, ¿tú tienes ese libro?, bueno pues te lo paso por ordenador, buscamos la fórmula...?’.” (Grupo de discusión Centro II).

En referencia al Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU), y más concretamente con relación al Servicio de Atención al Discapacitado (SAD), la gran mayoría de los participantes se mostraron satisfechos con la labor que realizan; así como por el personal encargado de atender las necesidades del alumnado con discapacidad. En la medida de sus posibilidades, estos servicios resuelven problemas y ayudan a cubrir las necesidades de estos estudiantes.

Indican, que la inclusión en el ámbito universitario resulta más satisfactoria y menos costosa debido a las ayudas recibidas por este Servicio. Unido a lo anterior, se valora la excelente labor realizada por la persona

encargada del Servicio de Atención al Discapacitado. Sin embargo, los estudiantes se encuentran insatisfechos con la escasa cobertura que da el Servicio ya que es una sola persona la que debe atender a más de 500 alumnos con discapacidad con los que cuenta la Universidad de Sevilla. Se considera, por tanto, que son pocos los medios para garantizar una ayuda y atención de calidad a toda la comunidad universitaria con discapacidad.

“RSP5: Bueno, yo cuando tuve problemas quizás conocí antes la ONCE porque realmente no tienen desde mi punto de vista ninguna potencia a nivel de discapacidad del SACU. Que una chica que hace lo que puede, pero sin medios.” (Grupo discusión institucional).

Hacen especial hincapié en todas las ayudas que el SACU les brinda: desde la primera toma de contacto en los primeros días de inicio del curso escolar, los instrumentos de estudio y trabajo pasando por las libretas autocopiativas hasta el alumno colaborador. Estas ayudas la han podido disfrutar la mitad del grupo e indican su alto grado de satisfacción ante la misma tanto a nivel académico como profesional. En tal caso, RSP10 destaca la atención recibida por el SACU, y destaca el apoyo que éste servicio le ha ofrecido en el caso de tener algún problema con un profesor o profesora, sobre todo a nivel académico y profesional:

“RSP10: [...] nada más que la Universidad tuvo constancia de que era discapacitada, rápidamente se puso el SACU en contacto conmigo, y siempre me está informando de las ayudas y de los cursos y de todo lo que ofrece el SACU. Por ser discapacitada desde la universidad es la lo más visible, lo que más se acerca a mí, el SACU, o sea la chica que lleva...” (Grupo de discusión Centro II).

Sin embargo, a pesar de ser una de las ayudas más valoradas, la mitad de los participantes muestran su disconformidad ante el alumno colaborador, puesto que afirman que es una ayuda utópica debido a que no tienen efecto ni beneficio real en sus estudios, y que en numerosas ocasiones el alumno colaborador acepta estas ayudas por sus condiciones económicas o que los apuntes facilitados no se entienden:

“RSP5: Bueno, si quieres poner lo de los 150 €, después tú llegas allí y digo que no me ayudaron en nada y le di los 150 € a esta niña.” (Grupo discusión institucional).

Otra de las ayudas que podemos destacar además de las recibidas por los profesores, por el personal que trabaja en la Universidad y por el SACU, destaca la ayuda recibida por otros organismos sociales independientes de la Universidad, como es el caso de la ONCE y de la Junta de Andalucía con el servicio y la ayuda del Bono-taxi:

“RSP3: Sí, la ONCE yo soy afiliado y ya está, todo lo que...tenemos un profesor de apoyo, que viene por aquí cuando me hace falta.” (Grupo de discusión Centro III).

6.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la universidad

El alumnado que ha participado destaca más barreras arquitectónicas y de infraestructuras que apoyos en las mismas. Describen algunas de los espacios de la Universidad como anticuados e inaccesibles. Concretamente, uno de los estudiantes comenta las dificultades que se encuentra en el edificio del Rectorado destacando la falta de renovación del ascensor construido a mediados del siglo XX, calificado en sus inicios como montacargas. Indica que no hay suficientes y que no se encuentra adaptado para personas con discapacidad física. En concreto, nos cuenta un hecho real sobre una persona con discapacidad física que se cayó de espaldas al montarse en el ascensor y resaltando la importancia de este suceso para ella, ya que según su discapacidad, si a ella le sucediese esto su vida podría verse en peligro.

Por ello, esta estudiante tuvo que moverse e iniciar unos trámites para reclamar los requisitos mínimos exigibles que ha de tener un ascensor y que lo adaptaran e incluso cambiaran, así como el acceso a los baños. Ya que indica que tras un período de estar cerrado bajo llave exclusivamente para los alumnos y alumnas con discapacidad lo dejaron de uso abierto y público para todo el alumnado, lo que le suponía una enorme barrera de acceso y largas esperas.

“RSP7: [...] Vamos, mi objetivo era que lo cambiaran en verdad o que hicieran uno nuevo. Investigando me enteré de que ese ascensor era de para cuando Franco fue a visitar cuándo

aquello era una fábrica de tabaco. O sea que está catalogado como montacargas, ni siquiera como...ascensor. ” (Grupo de discusión Centro III).

En este sentido, se inicia un diálogo donde varios participantes se unen a la queja que su compañera RSP7 realiza, e indican que en la Facultad hay determinados lugares donde no son accesibles y donde los ascensores no llegan a todas las plantas ni sitios, por lo que hay algunos lugares donde no pueden acceder por él, siendo la única opción las escaleras (algo impensable para quién tiene discapacidad física y va en silla de ruedas, según comentan).

Otro de los problemas que señala uno de los participantes, RSP10, es el cambio de aulas que tienen entre clase y clase y explica cómo esto es una gran barrera puesto que supone finalizar una clase y tener que desplazarte a otro lugar físico, lo que conlleva llegar tarde a la misma y un doble esfuerzo para determinadas personas que han participado en la investigación. E incluso, algunos participantes señalan cómo determinados profesores les ponen algunos impedimentos y barreras si acceden tarde a sus clases:

“RSP10: yo para mí una dificultad y que recuerdo que me agobiaba bastante era moverme por la facultad, por el tema que comentaba antes, el tema de los ascensores, porque en los ascensores no puedes llegar a todos sitios, te encuentras la escalera, que son ocho escalones, pero yo ya, entonces me tenía que volver cuando vas con prisas entre cambio de clases que sales a y media y tienes a y media la otra clase, y a lo mejor incluso tienes que ir al Murillo, que a eso es lo único que al moverme al principio que no conocía bien...” (Grupo de discusión Centro II).

Uno de los estudiantes, indica que la barrera de acceso a determinadas aulas y espacios ha llegado hasta tal punto, que ha tenido que abandonar una asignatura porque no podía acceder al aula donde se impartía. Ante esto, en algunos grupos de discusión, algunos participantes se encuentran indignados ya que reclaman espacios accesibles e igualitarios para todos según se establece en la normativa y señalando que este problema no debiera existir.

Igualmente, la gran mayoría de los participantes comentan que las aulas son poco accesibles, destacando el mobiliario que en ellas se encuentra. Por un lado, mesas atornilladas que dificultan que los estudiantes que van en

sillas de ruedas puedan acceder a ellas, por lo que necesitan mesas especiales que en determinados casos no están. Y por otro, resaltar también, el desorden de aquellas aulas en las que el mobiliario es movable, o incluso, casos en los que la estructura de la misma que no le facilita el proceso de aprendizaje, bien por la utilización del retroproyector, o la iluminación, el acceso a la tarima y a la pizarra, etc. Uno de los participantes, señala cómo ha de pedir disculpas a sus compañeros y compañeras debido a las barreras localizadas en el aula y de acceso, ya que cuando ha de exponer un trabajo en clase este participante no pudo subirse a la tarima y tiene que quedarse en su sitio, lo que le supone una gran incomodidad y dificultad para exponer el trabajo:

“RSP10: pues precisamente antes de ayer hice una, y pedí disculpas a mis compañeros porque claro no podía hablarles, no me iban a escuchar todos bien ¿no? Y además esas aulas que son tan grandes que absorben tan poco el ruido ¿no? Que son incómodas en ese sentido, entonces claro, no pude subir a la tarima y no pude realizar exposición a lo mejor de una forma más cómoda.” (Grupo de discusión Centro II).

Varios de los participantes, destacan, además de la poca accesibilidad del mobiliario, el problema que les supone la inadaptación de las infraestructuras del aula, como pueden ser los ordenadores y la pizarra. En este aspecto, uno de los participantes, RSP9, nos señala cómo les sería de utilidad el uso de las pizarras digitales en las clases. Sin embargo, de la misma manera, señala el obstáculo de la falta de formación del profesorado en este ámbito:

“RSP9: Antes una cosa buena que habían puesto en las aulas de grado eran las pizarras digitales, pero los profesores no sabían usarlas y las han quitado y claro a mí me venían muy bien porque además con una pizarra digital se queda guardado después en el ordenador.” (Grupo de discusión Centro II).

Como ayudas arquitectónicas y de infraestructuras en la universidad, algunos estudiantes únicamente destacan dos: el mostrador de copistería que ha sido bajado para las personas con discapacidad física que se hallen en silla de ruedas y que puedan utilizarlo de forma igualitaria al resto y la situación de reserva de lugares que en algunas ocasiones se les ha aplicado a algunos de los participantes en el aula:

“RSP10 Por ejemplo en la copistería que está el mostrador muy alto, lo han bajado, o sea yo he visto cosas que han mejorado [...]. He visto las máquinas estas, las plataformas, no sé cómo se llaman las plataformas estas que suben las escaleras, pero vamos eso está ahí un poco de adorno inactivo, no sé por qué no se utiliza.” (Grupo de discusión Centro II).

6.2.3. ¿Y si pudieras imaginar una Universidad ideal?, ¿cómo sería ésta?

Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre cuál sería su Universidad ideal, los 11 participantes realizan propuestas de diversa índole: mayor empatía por parte del colectivo universitario, mayor sensibilización, adaptaciones arquitectónicas, etc. A continuación se irán comentando.

La gran mayoría de los participantes, coinciden en que el colectivo universitario debería presentar un mayor grado empatía y de sensibilización ante el alumnado con discapacidad. Para ello, algunos de los participantes, como es el caso de RSP10 propone que se formen a las personas desde los primeros años de escolarización, de modo que cuando lleguen a la universidad, no necesiten de una formación adicional sino que sea algo integrado. Por su parte, RSP9, apoya este argumento y añade, que incluso se podrían realizar actividades de sensibilización en la universidad y realizar charlas y jornadas para ello. Esta misma petición, surgió en otro participante, RSP1, en un grupo de discusión diferente:

“RSP10: yo creo que sí se puede formar, y se puede formar desde la escuela, o sea yo no estoy diciendo que haya que formar en las distintas titulaciones, sino que esto tiene que venir en la educación ¿no? en la educación primaria. RSP9: yo creo que deberían de ir a charlas, que hicieran más tipos de charlas de ese tipo, que ellos vieran como nos desenvolvemos personas con discapacidad, que vieran que hombre que no necesitarán nuestra ayuda para poder ser autosuficientes. RSP1: Pues fundamentalmente, formación del profesorado en esa materia. Y después la mejora arquitectónica, claro, y de aparcamiento, porque también llegar a la universidad es un poquito complicado

si tienes que venir con libros y eso.” (Grupo de Discusión Centro II y Entrevista Oral e Individual).

La gran mayoría coincide en señalar una Universidad que proporcione o facilite igualdad de condiciones para todo el alumnado, pudiendo acceder a la toda información que exista, haciendo especial hincapié en el material de la asignatura, que puedan acceder a todos los espacios y que el mero hecho de poseer una discapacidad no suponga una pérdida de tiempo y un mayor esfuerzo en sus procesos de aprendizaje que en el resto de sus compañeros. En este sentido podemos encontrar el relato de RSP5, quién indica esto:

“RSP5: Hombre, respecto a la sensibilidad, que en la mayoría de lo posible estar en igualdad de condiciones con otros compañeros que no tengan discapacidad, que pudieras acceder a toda la información que tienes que estudiar que esto no sea un problema, suponga un coste mayor de tiempo.” (Entrevista Oral e Individual).

Respecto a las barreras arquitectónicas, únicamente uno de los estudiantes, RSP3, propone que debería de mejorarse la señalética de las puertas, paredes y suelos, estableciéndose con colores llamativos y visuales e incluso, que tuvieran algún aspecto sobresaliente físico (sin entorpecer el movimiento ni dificultarlo) que les avisara que se encuentran en ese sitio:

“RSP3: Colores. Que tenga colores, a lo mejor, para distinguir las puertas y las paredes, y el suelo ¿no? que a lo mejor haya una señal identificativa antes de llegar a la puerta, los interruptores, no sé, cualquier.” (Grupo de discusión Centro).

Además de estas adaptaciones físicas y arquitectónicas, RSP1 señala cómo le parecería idóneo e idílico una sala de descanso, donde la persona pueda acudir en caso de que lo necesite, y personal bibliotecario que le facilitara y le orientara en la búsqueda de libros:

“RSP1: Yo lo único que pediría es una sala de descanso, donde haya sillones y la persona pueda descansar, la persona que tenga algún tipo de problema pueda descansar, ese es el principal. Y la biblioteca pues una persona que te facilite un poco los libros, que no tengas que ir buscando tanto en las estanterías y eso.” (Entrevista oral e individual).

6.3. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?

En este segundo apartado, se tratará la visión que los once participantes tienen sobre las aulas. Para explicar esto, trabajaremos en torno a cuatro apartados, haciendo referencia a la percepción que ellos mismos se otorgan como estudiantes, a la actitud del profesorado, a los proyectos docentes y a las actitudes que tienen sus compañeros y compañeras de estudio. En todos estos temas, trabajaremos y analizaremos tanto los elementos que actúan como barreras como los elementos que actúan como ayudas. El último apartado que se presentará se centrará en la perspectiva de aula, es decir, su visión sobre su aula ideal.

6.3.1. El profesorado como barrera y ayuda

Tras el análisis realizado, los once participantes han llegado a la conclusión de que el profesorado aparece en su trayectoria con un doble papel: como facilitador y como obstaculizador a la hora de que éstos realicen con satisfacción sus estudios.

Referente al profesorado que actúa como barrera, los estudiantes señalan que es un porcentaje inferior frente a los profesores que actúan como ayuda en sus aprendizajes. No obstante, este tipo de profesorado, aparece de manera mucho más significativa en la investigación, e indican que se hace más tedioso y más señalado que los que actúan como facilitador, ya que las trabas impuestas son complicadas de superar y le hacen trabajar el doble que a sus compañeros y compañeras para superar la asignatura en el caso de que no la abandonen, como ha sido el caso de algunos estudiantes. Ante esto, RSP1 señala cómo un profesor se negó a ponerle la máxima calificación posible, es decir, una matrícula de honor, ya que contaba la asistencia a clase, a la cual ella no pudo asistir al cien por cien debido a su situación familiar y personal derivada de su discapacidad.

“RSP1: Es que creo que clama al cielo que que yo en Historia no haya podido sacar la máxima nota habiendo hecho el mejor trabajo y habiéndolo hecho yo, y habiéndolo mandado con copyright y todo para demostrar que lo había hecho yo, simplemente porque resulta que contaba la asistencia, y obligatoriamente me obligaban a hacer el trabajo en grupo, y todo

mi grupo eran tres personas, la parte de mi trabajo la ha leído otra, parte yo y parte ella y esa otra que no haya hecho nada y se lleve una matrícula de honor, que no ha hecho nada, nada en todo el curso, leed mi presentación en PowerPoint.” (Entrevista Individual y Oral).

Asimismo, los participantes destacan a un porcentaje pequeño del profesorado como una barrera inaccesible al no acceder ni modificar sus Proyectos Docentes ante las necesidades individuales derivadas de sus discapacidades, no realizando las adaptaciones necesarias para potenciar la inclusión en el aula. Ante esto, RSP9 explica cómo tuvo problemas con un profesor ya que no podía ver las diapositivas y por lo tanto no podía estudiar, por lo que habló con el servicio de la ONCE, a quién le transmitió este problema. No obstante, nos indica que el profesor hizo caso omiso a esta reclamación por lo que, decidió ponerse en contacto con el SACU, en concreto con la persona encargada del Servicio de Atención al Discapacitado, y mediante la cual, se solventó dicho problema. Esta forma de actuar hace que consideren a los profesores demasiados inflexibles y poco atentos a sus necesidades. Ante esto, RSP4, señala la falta de adaptación de una asignatura y cómo, debido a esto tuvo que abandonar la asignatura:

“RSP4: Yo la verdad, respecto al profesorado, aunque he tenido problemillas de concretamente con una asignatura, porque es muy visual y el profesor y yo no llegábamos a un acuerdo de cómo me iba a adaptar el material, cómo me iba a dar las prácticas, total que al final la tuve que dejar.” (Grupo de discusión Aula I).

Ante estas cuestiones, se llega a la conclusión que aquel alumnado cuya discapacidad no es observable a simple vista, tiene más problemas y más impedimentos a la hora de realizarse las adaptaciones que anteriormente indicábamos, ya que la desconocen si no se les hace mención explícita. RSP11, explica cómo en su caso el profesorado no sabe cómo trabajar con él puesto que desconoce su discapacidad. Asimismo, RSP7 hizo mención a este mismo criterio y especificó que al ser una persona con discapacidad física las barreras personales con algunos profesores no las tenían y, en la gran mayoría de las ocasiones, sí sabían cómo responder a sus necesidades individuales:

“RSP11: Yo creo que es muy complicado. Yo creo que es mucho más, en la clase es mucho más fácil la integración de los problemas que tienen, después la persona sea como sea, pero yo creo que con las enfermedades mentales, yo lo veo súper complicado porque llega, tu personalidad es muchas veces es la que cambia, entonces los profesores ya es que tienen que estar preparados muchas veces para todo, o sea que no es una cosa que tú digas, yo lo que he visto muy buena aptitud ante la diferencia, ante...,” (Grupo de discusión Aula I).

La gran mayoría de los participantes, comentan la abundancia de material y contenidos que el profesorado ofrece, además de la densidad de trabajo a los que les cuesta afrontarse. Pero sobre todo, lo que señalan como mayor barrera es la obligación de asistencia a clase cuando a algunos de los alumnos y alumnas les es imposible debido a su coincidencia con la rehabilitación, aspecto que le repercute negativamente en sus calificaciones. Indican, que esta situación, no es única ni exclusiva de las personas que tienen discapacidad, sino que este problema lo tienen también muchos compañeros y compañeras:

“RSP10: A ver hay asignaturas que tienen mucho contenido en un cuatrimestre por ejemplo, ¿no?” (Grupo de discusión Aula II).

Ante esto, se inicio un debate donde reclaman que se realicen las adaptaciones necesarias como exámenes orales, más tiempo en la realización de exámenes, apuntes adaptados, etc. en definitiva, reclaman una ayuda más humana, personalizada y más atenta a sus necesidades que les ofrezca una mayor sensibilización, atención y apoyo que les permita lograr con éxito sus objetivos en el aprendizaje de la materia. Este reclamo que ha aparecido en todos los grupos de discusión y entrevistas donde los participantes piden a un profesorado más competente en materia de atención a la diversidad. En este diálogo, cabría mencionar la aportación que realizó RSP9, quién especifica que todos los inicios del curso ha de ir a hablar con todo el profesorado y que muchos de ellos no saben cómo actuar, por lo que ella le pide que la única ayuda que necesita es el material previamente; pero se encuentra con el problema de que el profesorado en la gran mayoría de las ocasiones no sabe con antelación qué material va a emplear.

Ante esta aportación que realiza RSP9, otro de los participantes, en concreto RSP7, relata cómo además de los problemas de adaptaciones del material ha tenido incluso problemas de adaptación en el aula, concretamente con su ubicación puesto que “interfería” en el desarrollo del trabajo del profesor:

“RSP7: También eso tenía problemas con algunos profesores, ha habido algunos profesores que me decían, no ahí no te pongas que yo necesito moverme por el aula, yo necesito repartir lo que sea o porque a mí me gusta moverme. Entonces yo decía vale, dime donde me pongo. Y al final era al lado de su mesa. Es que no puedo, o al final del todo. Algunos me decían ponte ahí al final que no hay bancas que está solo lo que es la mesa. Y digo ‘yo aquí no puedo porque si no es que no veo la pizarra’. O sea tú me expones tu problema, teniendo en cuenta que no ves el mío. Eso sí lo noto yo también.” (Grupo de discusión Aula III).

Por otro lado, al hacer alusión al tipo de profesorado que menos le gusta indican de una manera general que son los profesores más teóricos que imparten clases magistrales, que dictan el temario en la clase y no interactúa con otros medios más tecnológicos e incluso metodologías más activas y participativas en las que se incluya el alumnado. En este colectivo, también se ha indicado a aquel tipo de profesorado que únicamente se dedica a leer las transparencias en clase y posteriormente les indican visualizar varios materiales para realizarse ellos el temario, además de no utilizar las nuevas tecnologías.

A este tipo de profesorado lo consideran como transmisor de conocimientos. Señalan, como todas estas barreras influyen en su participación y asistencia a la clase puesto que esta se merma y no encuentran la importancia de ir.

Ante esta cuestión, RSP5 hace alusión al profesorado que no le gusta asociándolo con su proyecto docente, puesto que afirma que en algunas ocasiones ha empleado la plataforma para realizar exámenes pero con un tiempo determinado, y que debido a esto, en muchas ocasiones no ha podido superar dicha actividad por no adaptarse a sus necesidades individuales de aprendizaje. Este mismo participante, afirma también que el profesorado que no le gusta es aquel que estipula demasiada materia para la superación de la

asignatura sin tener en cuenta el tiempo real del curso ni compaginarse con el resto de asignaturas y profesorado.

No obstante, debemos indicar que esta apreciación la realizó RSP5 en una entrevista personal, pero que se reiteró en otros grupos de discusión y que explicaban ya no sólo la barrera derivada a la cantidad de trabajo que el profesorado daba, sino que también resaltaban que la característica fundamental del profesorado que no le gusta es aquella en la que la interacción con el aula es escasa y quiénes utilizan metodología magistral, dedicándose únicamente a leer el libro o las transparencias. Piensan que esto lo pueden realizar en sus casas y aprovechar el tiempo de otra manera.

“RSP5: qué asignatura me ha gustado menos, ASIGNATURA 1, esa asignatura la da una profesora incompetente que no leía los correo electrónicos, leía directamente del papel lo que estaba explicando, porque no tenía power point. [...] Cuando la información del profesor tiene mucha más calidad que la del libro bien porque conoce muy bien el tema, porque ha estado investigando sobre el tema o que tiene mucha experiencia trabajando en ese tema, o que es un buen profesor trabajando en ese tema, y ya no tanto le guste la materia, sino que el profesor sea bueno, sé que es un buen profesional, yo a esas clases sí asisto. Entonces, el resto no.” (Entrevista Oral e Individual).

Además de esto, algunos participantes nos explican también como una importante barrera la personalidad del profesor a la hora de impartir las clases y no únicamente la metodología docente. En el grupo de discusión, RSP3 señala cómo iba y salía disgustado tanto de las clases como de las tutorías de un profesor en concreto ya que su personalidad, según indica era muy “agria”. Por su parte, RSP2 indica al respecto:

“RSP2: No me ha gustado un profesor de...PROFESOR 1, no me ha gustado por su temperamento, por su personalidad, su no sé, como un poco estricto.” (Entrevista Individual y Oral).

Otra de las cuestiones que se han tratado y han aparecido en los diferentes grupos de discusión y entrevistas, es la formación del profesorado frente a la diversidad. Ante esta cuestión, nos hemos encontrado con una

respuesta unánime por parte del grupo: el profesorado no se encuentra capacitado para responder a las necesidades educativas especiales que los alumnos con discapacidad muestran. Y lo que ellos y ellas señalan como más asombroso aún, es que le extraña que en carreras de Ciencias Sociales como es el caso de Magisterio, Pedagogía y Psicología tengan esta carencia, considerándose ésta una formación indispensable. Indican además, que aunque se carezca de esa formación, hay cuestiones tan simples de hacer como puede ser sensibilizarse y ponerse en el lugar del otro para poder dar y ayudar a las necesidades que estos estudiantes pueden tener, e incluso proponen una formación específica al alumnado referente a este tema, la discapacidad y la inclusión. Debido a estas demandas, se abre entre los participantes un debate:

“RSP9: yo estoy con RSP10, que no están formados en ese sentido porque tú les llegas y no saben qué hacer, tu les dices mira yo tengo esta discapacidad y necesito estas adaptaciones y te dicen bueno y eso cómo lo hago y muchas veces he tenido que ser yo quién explique cómo tienen que adaptar mis cosas. RSP3: Pero se debería de ampliar la carrera o que hayan más asignaturas relacionadas con ese tema, más cursos obligatorios a lo mejor, no sé, algo se debería de hacer porque no...” (Grupo de discusión Aula II y Entrevista Individual y Oral).

No obstante, como hemos indicado anteriormente, los participantes señalan que la gran mayoría del profesorado que han tenido es humanitario y les ha ofrecido un gran apoyo en su aprendizaje. Indican que unos de los motivos para que el profesorado le suponga una ayuda en el desarrollo del aprendizaje es que le ha facilitado el material de la asignaturas por adelantado, le ha mostrado una atención especial a sus necesidades individuales y han utilizado las Nuevas Tecnologías para impartir sus asignaturas. Todos estos aspectos suponen una gran ayuda para seguir el ritmo habitual de sus compañeros y compañeras sin tener que realizar esfuerzos “sobrehumanos” para poder aprobar, etc.

“RSP4: En cuanto al profesorado, no tengo más que destacar al hecho de que me han aportado bastante ayuda y facilidades. En general, este curso, he recibido atención, apoyo y comprensión por parte de los profesores.” (Autoinforme).

Respecto al tipo de profesorado que más le gustan, podemos indicar que de manera general, los once participantes consensuaron que es aquel que sabe combinar tanto las clases teóricas con la práctica, que ameniza las clases con ejemplos reales, que motiva para hacer atractivas las asignaturas, que incluye elementos nuevos de aprendizajes, que realiza evaluación continua y que realmente sabe transmitir los contenidos a aprender y sobre todo, aquel que muestra apoyo y comprensión ante sus necesidades.

“RSP9: yo a mí, la asignatura X me están encantando, se me está notando la participación que he dicho antes en las dinámicas como en clase porque es de evaluación continua y voy aprobando, es positivo. Y me gusta muchísimo como da las clases PROFESOR 3 que las da genial porque además te pone los ejemplos de una manera que es que te enteras.” (Grupo de discusión Aula II).

Para finalizar este apartado, se concluyó con una pregunta a los once participantes: *“en el futuro, ¿qué le recomendarías a los profesores y profesoras para que sus clases fueran más inclusivas, y por lo tanto, para que todo el alumnado pueda aprender y participar?”*. La gran mayoría de los participantes, coinciden en señalar una mejor y mayor formación del profesorado ante la discapacidad y que, por lo tanto, esto le permitiera realizar clases más inclusivas. También señalan, que sería importante realizar clases más prácticas y condensar el material y contenido de las asignaturas sin que éstos sean tan excesivos que desborden las capacidades de los estudiantes; que el profesorado tenga sus clases preparadas y trabajadas, que opten por metodologías más participativas, pero sobre todo, como señala RSP1, que tengan un cambio de mentalidad y mayor sensibilización ante las necesidades individuales tanto personales como académicas. Ante esto, RSP10 señala que las barreras más visibles y las denunciadas son las arquitectónicas, pero que éstas, en su gran mayoría, afecta a las personas con discapacidad física y que hay otros tipos de barreras que no son tan visibles, que son más abundantes y que son necesarias también trabajarlas y subsanarlas, como es el caso, de la ya tan reiterada formación y sensibilización:

“RSP4: Yo recomendaría que se hicieran más ejercicios prácticos, no sé, sobre teoría pues que nos manden ejercicios, nosotros entre todos podemos ir buscando en algunos manuales y

*no llegar a la clase y soltarte ahí el rollo, ¿no? Yo es que no, yo haría eso. **RSP1:** Pero fundamentalmente, es que yo creo que hace falta un cambio de mentalidad, que no sea...que no ha ocurrido y que no sé desde que punto hay que empezarlo pero que ese cambio de mentalidad tiene que estar en los profesores también, porque que no lo tengan los alumnos, o lo tengan o lo dejen de tener, eso no es una cosa controlable, pero es que los profesores que son empleados de esta universidad tienen que tener un grado de sensibilidad. **RSP3:** Más formación. Quizá que se formen. No sé, que si ven algún tipo de problema, habrá quien busque de ese problema información y habrá quien no busque.”* (Grupo de discusión Aula I, Entrevista Individual y Oral y Entrevista Individual y Oral).

6.3.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas

A grosso modo, podemos decir cómo la gran mayoría de los participantes destacan como negativo y como una barrera inaccesible a su aprendizaje la asistencia que los profesores obligan en sus clases. Como ya comentábamos anteriormente, esto les supone un gran esfuerzo debido a la incompatibilidad horaria, ya que las clases en muchas ocasiones les coinciden con la rehabilitación, médicos, etc. E incluso en algunas ocasiones ha supuesto abandono de algunas asignaturas, ya que como uno de los participantes comenta le resulta imposible asistir a todas las clases y, posteriormente, realizar todo lo necesario para superar la asignatura: trabajos y exámenes. Otro de los participantes, se une a esta queja e indica que en su caso, también tuvo que abandonar una asignatura, explicando que las clases eran de obligatoria asistencia y no podía acceder a ella debido a las barreras de infraestructura y arquitectónicas, no había ascensor y, por lo tanto, no había manera de llegar hasta dicha aula.

*“**RSP1:** La asistencia es obligatoria en una segunda planta sin ascensor, pues me he desmatriculado, tengo la matrícula primera con esa asignatura y en la segunda matrícula pues ya me quité de esa asignatura.”* (Autoinforme y Entrevista Individual y Oral).

Los alumnos y alumnas destacan como las clases a las que acuden son normalmente expositivas por parte del profesor y poco interactivas, lo que les resulta muy monótono y aburrido. Indican este aspecto como una barrera ya que de acuerdo con sus argumentos con este tipo de metodología aprenden poco y en lo único que se centran es en la superación del examen y no en el propio aprendizaje. Uno de los participantes, RSP7, indica como una barrera la falta de innovación en los proyectos docentes del profesorado y asegura, que en una asignatura todos los años se dan los mismos contenidos y explicaciones *“con las mismas palabras”*.

Frente a esta metodología tradicional y magistral que tan poco les gusta a los participantes, los once participantes señalan cómo los proyectos docentes que fomentan la participación, en los que el profesorado se involucra en el aula y donde son capaces de extrapolar los contenidos de la materia a la realidad le suponen una ayuda en su aprendizaje:

“RSP10: Yo lo que destaco de eso es que te ponen ejemplos reales, cuando te están explicando algo, si te están explicando un trastorno, una sintomatología determinada y tal, a lo mejor tú tal y como te lo lees en un manual no te llega igual que cuando te lo ponen con una persona de verdad. Te dicen bueno pues a mí el otro día me llegó un paciente, tal... ¿no? y ya eso se te queda mejor que leerlo en el libro.” (Grupo de Discusión Aula II).

No obstante, hay algunas actividades contempladas en los proyectos docentes en las que los participantes no pueden participar de manera activa debido a que sus necesidades y capacidades no son tenidas en cuenta u obviadas sin mala intención, cabría señalar. Algunos de ellos indica que esto no les supone ningún problema personal puesto que lo tienen asimilado, como es el caso de RSP8 y RSP10; mientras que RSP7 indica su sentimiento de no igualdad ante sus compañeros y compañeras frente a este tipo de actividades. Como caso concreto, RSP8 explica que en una práctica de grabación con cámaras y que debido al peso de la misma no pudo cogerla. Este estudiante entiende que es una práctica normal que sus compañeros y compañeras han de realizar y que ante su discapacidad no van a quedarse sin ella, por lo que busca una actividad alternativa, como por ejemplo, que un compañero le coja la cámara. Sin embargo, frente a este sentimiento de asimilación y adaptación,

nos encontramos el polo opuesto, a RSP7, quién especifica que se sentía aislada debido a la situación física y concreta que tenía en el aula:

“RSP7: Yo en mi caso he tenido más problemas por la silla de ruedas... Todo el mundo ¿sabes?, se forman los típicos corrillos de compañeros y demás. Ya no solo por amistad, por ejemplo el tema de los apuntes, si me quedo atrás tomando apuntes, tenía que alzar la cabeza y decir, déjame... en vez de tener la persona al lado. Te ves, ahí si me veía yo un poco, no discriminada pero si forzada al aislamiento” (Grupo de Discusión Aula III).

Otro aspecto negativo que señalan, y que ya se ha mencionado, es la cantidad de apuntes que el profesorado da en su asignatura (mencionan que algunos profesores y profesoras entienden que su asignatura es la única) y a esto le añaden la cantidad de trabajo que han de realizar para la superarla. Unido a esto también está la asistencia obligatoria, y, especifican, como en numerosas ocasiones, el temario no acaba dándose en su totalidad debido a la escasez de tiempo, mala planificación, etc. No obstante, uno de los participantes destaca cómo en algunas ocasiones, sin haber dado ese temario en clase, el profesorado se lo dejaba en copistería para que se lo estudiaran por su cuenta:

“RSP7: yo en algunos casos los veo un poco ambiciosos. En el sentido de que muchos profesores en mi facultad que pretenden condensarte todo mucho y darte todo lo posible en la mitad de tiempo. Muchas veces se quedaban casi a la mitad de temario porque no te da tiempo por lo que sea, y te queda la mitad de temario. Y esa mitad de temario había veces que no te entraba en examen pero había veces que a lo mejor dos días antes del examen te dicen en copistería tenéis el tema no sé que no se cuanto. ¡Ala, prepáratelo por ti misma! No te ha dado tiempo pero cae en el examen.” (Grupo de Discusión Aula III).

Respecto a los resultados académicos obtenidos, en los diferentes grupos de discusión y entrevistas, podemos encontrar un debate donde se expusieron opiniones de diversa índole. Por un lado encontramos a aquellas personas que afirman que su discapacidad no ha influido en absoluto en sus resultados académicos, que los problemas que han tenido a la hora de estudiar son los mismos que los de cualquier otra persona, hasta aquellas que señalan,

que más que afectar su discapacidad en sí, ha sido la falta de organización entre sus necesidades individuales y la cantidad y modalidad de trabajo que las titulaciones le han exigido. Es decir, los estudiantes indican que necesitan unas horas de sueño y de descanso que han de cumplir de manera obligada, unas sesiones de rehabilitación, problemas derivados de su discapacidad, etc. y que la cantidad de trabajo que se estima y establece en los proyectos docentes, en muchas ocasiones les imposibilita poder llevarlo todo adelante, teniendo en algunas ocasiones que abandonar dicha asignatura. Ante ese aspecto, RSP9 explica:

“RSP9: Entonces, yo a lo mejor antes yo estudiaba con la vista, ¿no? La letra de los apuntes más grande, y ahora, tengo que empezar a usar más el braille, el audio, entonces a mi por ejemplo, una compañera de mi clase tarda una hora en leerse un tema, y yo tardeo dos o tres. Entonces yo sé que yo me tengo que organizar de otra manera. Que mi problema es más bien de organización en ese sentido porque yo tengo que tener las prioridades y además lo que veo, porque lo estoy haciendo con las dos convocatorias porque no me da tiempo de prepararme todas las asignaturas” (Grupo de Discusión Aula II).

Otra cuestión que se planteó y se trató en este grupo de discusión fue el uso y manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las distintas asignaturas. Se le hizo mención explícita si estaban empleando y utilizando la plataforma tecnológica (WebCT) o algún otro recurso tecnológico en alguna asignatura. Todos ellos confirmaron que sí. No obstante, señalaron que en la mayoría de las ocasiones se ha utilizado como un repositorio de material sin utilizar y sacar el máximo rendimiento de las herramientas de comunicación que presenta la plataforma (chat, foro, correo...). RSP7, señala cómo en su experiencia personal fue nefasta en una asignatura en concreto, puesto que el profesor la utilizaba como una “obligación” más que como un apoyo docente. Otro de los participantes, explica cómo podría utilizarse en el caso de que el profesor se ausentara o estuviera enfermo:

“RSP5: Tecnología a parte de la plataforma... Es que solo se usa eso, Porque es una pena, porque a veces las clases prácticas se han retrasado 3 semanas y no tiene la posibilidad de

enviarles a sus alumnos un correo electrónico. No sé, totalmente tercer mundista y solo se usa la plataforma” (Entrevista Individual y Oral).

Frente a esto, en algunos grupos de discusión surge el debate y algunos de los participantes se apresuran a decir que aunque sí que es cierto que en muchas asignaturas el profesorado no sepa utilizar correctamente ni sacar el máximo provecho a la plataforma, les supone una ayuda y apoyo en su aprendizaje, puesto que si algún día faltan a clase, el temario se encuentra disponible en la plataforma las 24 horas del día y que a través de ésta, y del material que tienen (apuntes), les supone una ayuda para poder seguir las explicaciones del profesor, y por lo tanto, las clases.

“RSP4: Yo prácticamente en casi todas todo lo dejan por la enseñanza virtual o sea por la plataforma, muchos temarios y a lo mejor si no venimos un día a clase por lo que sea siempre te lo vas a encontrar el tema.” (Grupo de Discusión Aula I).

6.3.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas

En líneas generales, podemos señalar cómo la gran mayoría han encontrado en sus compañeros y compañeras un apoyo fundamental para vivir su inclusión en el aula. Indican que sin ellos y ellas, le habría costado mucho llegar hasta donde han llegado en la Universidad: explicación de materias, horas de estudios, apoyo personal, etc.

Muchos de ellos han llegado a convertirse actualmente en sus amigos fuera del mundo de la Universidad, compartiendo espacios externos a este entramado formando *“parte de su vida”*. No obstante, algunos estudiantes señalan y ven a sus compañeros y compañeras como la principal ayuda y apoyo que han tenido a lo largo de sus estudios universitarios, apoyándolos diariamente, estando a su lado, aprendiendo juntos, conviviendo, etc.:

“RSP10: sí, yo a mi amiga 1. Que empezamos en primero, además yo me incorporé tarde allí en Huelva, y a las primeras que conocí, vamos es que se llaman amiga 1 las dos. Una es de primero y estuvimos menos tiempo juntas pero con ella, con amiga 1, con esta que hablo, llevamos todos los años juntas, además vamos igual con las mismas asignaturas, y siempre estamos juntas en los trabajos.” (Grupo de Discusión Aula II).

No obstante, tan sólo dos de los participantes han señalado a los compañeros y compañeras como barrera en algún momento de su trayectoria académica. Estos participantes lo explican argumentado que en algunas ocasiones ha encontrado un cierto rechazo en su inclusión a la hora de trabajar juntos. Comentaba que tenía la sensación que sus compañeros no la querían integrar por su discapacidad y por el hecho de que no pudiera trabajar como ellos y por lo tanto, ofrecer un nivel de conocimiento más bajo al grupo. No obstante, y frente a esto, señala que su contacto en el día a día es positivo y sus relaciones son cordiales.

“RSP4: Lo que más me ha sorprendido es la dificultad que he encontrado a la hora de formar y participar en grupos de trabajo cooperativo. Aunque ya he vivido esta situación en el instituto, me parece sorprendente que en la Universidad y, más concretamente, en el grado de Psicología, la siga viviendo por parte de algunos compañeros. También supongo que, del instituto al primer año de carrera no hay mucha diferencia respecto a nuestra madurez personal, así que imagino que, a medida que vayan pasando los años, ese tipo de prejuicios y actitud se irán.” (RSP4, Grupo de discusión Aula I).

Como características destacadas que tienen los compañeros y compañeras que más le gusta, podemos decir que serían aquellos que poseen una actitud abierta, sincera y comprensible. Igualmente señalan e identifican a otras personas además de los compañeros que han actuado como ayuda y como apoyo. En este sentido, RSP7 habla de su padre y su pareja mostrando cómo éstos han estado desde el principio de su trayectoria universitaria, desde que accedieron, hasta que la finalizó y cómo sin éstos no habría podido realizar los estudios universitarios.

“RSP7: Y bueno el tema de transportes es el principal caballo de batalla nuestro. En ese sentido yo tenía que aclimatar mis horarios a los horarios de trabajo de mi padre. O sea yo tenía que coger la carrera en el turno que mi padre...mi padre ha tenido que modificar el turno suyo de trabajo. Mi padre probó a llevarse un año entero de noche para poder llevarme a la facultad, porque no podía sino.” (Grupo de Discusión Aula III).

6.3.4. ¿Y si pudieras imaginar un aula ideal?, ¿cómo sería ésta?

Para finalizar, al igual que se realizó en la parte institucional, se les preguntó sobre su aula ideal, cómo les gustaría que fuera. Para ello, dieron respuesta de distinta índole: arquitectónica, física, metodológica, formativa y didáctica.

Respecto a lo primero, las respuestas de mejoras de índole arquitectónicas, destacan que les gustaría que el aula estuviera adaptada a sus necesidades, que éstas fueran accesibles (rampas, amplitud...). También les gustaría que en las aulas se fomentaran relaciones horizontales eliminando la tarima, mesas y sillas, pudiendo moverse y trabajar en grupo, así como una correcta iluminación. Otra cuestión que sugieren es que tuvieran acceso en los aparcamientos y por lo tanto, se sintieran en condiciones de igualdad ante sus compañeros y compañeras. En definitiva, lo que estos participantes requieren no es otra cosa que una modificación de la distribución del aula convirtiéndola en un aula más flexible, dinámica e inclusiva, eliminando todos los aspectos fijos de la misma:

“RSP2: Pues eso más...en cuanto al acercamiento del mobiliario y todo eso, que sean más cercanos para que el profesor se pueda acercar a todos y cada uno de los alumnos y no... RSP10: Si llego a un aula y no haya un sitio adaptado para mí o para una persona en mis circunstancias. Lo normal sería poder ponerme en cualquier sitio, o al lado de cualquier compañero, y con el profesor, pues igual que para el profesor, todos los alumnos sean iguales, tengan los mismos derechos y tengan los mismos recursos. Si no pueden ser los mismos pues que tengan unos recursos extra que palien su dificultad.”
(Entrevista Individual y Oral y Grupo de Discusión Aula II).

Pero no sólo hacen alusión, como hemos mencionado anteriormente a las mejoras de tipo arquitectónico, también requieren, además de la adaptación en el aula, que el profesorado proponga en sus proyectos docentes metodologías más participativas, donde sepan poner en práctica y relacionar la teoría con la práctica. Además remarcan la importancia de las tutorías y las explicaciones y solución de dudas que se les pueda facilitar en las mismas, así como el uso de las TIC (pizarra digital, libretas autocopiativas) y cómo ésta supondría una ayuda a la hora de recopilar la información que el profesorado muestra en sus clases. Ante esto, RSP5 señala:

“RSP5: *Yo supongo que cada discapacidad tiene una solución diferente, en mi caso, recibir una explicación, quedar en hora de tutorías, porque dentro del aula en este no veo otra solución. La pizarra digital, que la estoy olvidando, el uso de la pizarra digital por el profesor haría que yo la diversidad pudiese recopilar la información.”* (Entrevista Individual y Oral).

Respecto a la formación del profesorado, existe una gran unanimidad en todos los grupos de discusión y en todas las entrevistas realizadas, y nos indican que debería existir una mayor formación y sensibilización hacia el profesorado, que estos tuvieran una mayor empatía, ante las barreras y obstáculos que se pueden encontrar. En este sentido, uno de los participantes abre el debate proponiendo que se podría hacer una actividad práctica donde el profesorado se sentara en una silla de ruedas durante una semana y realizaran todas las actividades que ellos y ellas hacen en la Universidad: desde que entran por las puertas, acceden a las aulas, reciben las clases hasta que se marchan de la Facultad. Con ello, este estudiante no reclama otra cosa que la sensibilización que pide el resto de sus compañeros.

En este sentido, otros compañeros destacan no sólo la falta de sensibilización del profesorado, sino la falta de formación generalizada que existe ante sus necesidades individuales. Por ello, RSP10 destaca la formación que se debería proporcionar desde los primeros años de escolarización e incluso, a esta petición, otros participantes reclaman, principalmente, que se dé esta formación en determinadas carreras específicas como puede ser el caso de Educación Especial, Pedagogía, Psicología, etc.:

“RSP10: *Pues no sé, que yo creo que a los profesores habría que mostrarles qué tipo de necesidades tiene cada discapacidad, y como pueden responder a ellas. Yo creo que eso es lo básico para que puedan atender a la universidad. Porque aquí estamos hablando de discapacidades físicas pero también están la discapacidades psíquicas que son mucho más desconocidas que las discapacidades físicas y menos visibles.”* (Grupo de Discusión Aula II).

Uno de los participantes, señala que uno de los aspectos que su Universidad ideal tendría sería la adaptación de los proyectos docentes a ritmos “normales” de aprendizaje y que éstos no fueran tan densos,

adaptándose a tiempos reales de estudio, proponiendo incluso que se modificaran asignaturas cuatrimestrales por anuales. Y para finalizar, otro de los participantes, en esta misma línea, señala que las competencias de las titulaciones deberían ser diferentes para los estudiantes con discapacidad y los estudiantes que no tienen discapacidad, puesto que éstos últimos tienen un mayor acceso a los recursos y disponen de más materiales que ellos:

“RSP5: Si el SACU trabaja para eso, independientemente de las ayudas, que tenga que aprobar las mismas asignaturas una persona discapacitada que una persona que tiene acceso a todo, realmente es discriminatorio.” (Grupo de discusión institucional).

7 Resultados. Ciencias de la Salud

M^a Dolores Cortés Vega

7.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?

En primer lugar, respecto a los datos personales de las ocho personas que han participado, hemos de especificar que las edades oscilan entre los 20 y los 51 años, estando la media de edad en 35,5 años. En relación al género, decir que este grupo ha estado constituido por cinco hombres y tres mujeres.

En cuanto a los estudios que han cursando, dos de ellos estudian Farmacia, cinco Medicina y una persona Podología. Asimismo, la mitad del grupo se encuentra en tercer curso, tres de ellos cursan 2º, y un estudiante 1º. Respecto a los años que llevan cursando sus estudios, o que están matriculados en la Universidad, la media la podemos situar en tres años. Es significativo el hecho de que hay quienes llevan una media de siete años en la Institución.

Por último, en cuanto al tipo de discapacidad y de acuerdo a la clasificación que se establece en la US; dos de ellos son universitarios con discapacidad física, tres con una discapacidad sensorial y otras tres personas con discapacidad orgánica.

Finalmente, cabe mencionar que dos de los estudiantes han estado matriculados en más de una carrera antes de cursar sus estudios actuales, como es el caso de RCS1, quién previamente a Farmacia estuvo matriculado en Química. RCS5 que cursa Farmacia, también es Licenciado en Químicas.

7.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?

En cuanto a la Universidad como Institución vamos a analizar diferentes aspectos. Así, describiremos qué barreras y ayudas institucionales identifica el alumnado en la Universidad. Dentro de este apartado, también, se hará referencia a las barreras arquitectónicas e infraestructuras referidas a las aulas universitarias y a los espacios incluidos en las Facultades y edificios

universitarios. Por último, se estudiarán las expectativas que estos participantes tienen respecto a cómo sería la Universidad ideal y qué recomendaciones harían a la Universidad de Sevilla para que ésta fuera más inclusiva.

7.2.1. Barreras y ayudas institucionales

Respecto a las barreras y ayudas relacionadas con la Universidad como Institución, los ocho participantes han coincidido en señalar más ayudas que barreras. En relación a las barreras detectadas por los participantes a nivel institucional, los estudiantes han manifestado la escasez de información con la que han contado al iniciar su carrera universitaria. RCS1 y RCS3 han comentado que el personal laboral de secretaría no se encuentra al tanto de las ayudas, becas, servicios, etc. que presta la Universidad de Sevilla a los alumnos con discapacidad.

“RCS1: A veces con el personal que te encuentras no sabe las ayudas que tienes. A mí me llamaron de Farmacia ‘mira que te convalidamos éstas...que te vamos a devolver el dinero de las que... y digo “no...si a mí me ha salido gratis”. El personal de la Universidad no está formado para las ayudas, facilidades o problemas que tengamos los discapacitados.” (Grupo discusión institucional).

“RCS3: lo de la información...ahora nos están llegando mensajes pero el que no tenga internet a lo mejor también le cuesta más trabajo enterarse. Por ejemplo en secretaría ellos no saben nada, les preguntas por cualquier cosa y no tienen ni idea. Después por cualquier pega también que tengan que ayudarnos a nosotros o en general es que no se enteran de nada; a lo mejor les preguntas por el SACU sobre las becas o algo y no tienen ni idea. Yo creo que ellos deberían saber más para, por ejemplo...cuando van alumnos normales y les preguntan por otras becas, que lo saben preguntar ¿no? pero que cuando vayamos nosotros que también sepan de nuestras ayudas y nuestras posibilidades porque yo me he enterado de muchas ayudas gracias a otras profesoras o por algún mensaje, después a lo

mejor he llegado tarde y no me entero o lo que sea...cuando vaya yo a secretaría y pregunte deberían saber algo aparte para informarnos a nosotras. (Grupo discusión institucional).

Para ellos esta desinformación les ha generado una pérdida de tiempo y de energía, puesto que han tenido que ir de un lado para otro en busca de soluciones a sus problemas, tal es el caso de RCS4 que nos ha relatado sus dificultades para conseguir una plaza de aparcamiento reservada.

“RCS4: No, eso...que debería haber un funcionario nada más para esos temas que sepan las cosas más básicas, que es que a veces me liaban...a mí me liaban. En lo de los aparcamientos les explicabas ‘es que me pasa esto y yo necesitaría el aparcamiento ya’ y te decían ‘nada eso es la petición no sé qué...’ y la petición la tenía hecha en el momento de la matrícula. Yo le decía ‘bueno y ¿cuándo se resuelve?’ y me decían ‘no...es que eso...’ Y luego me entero que eso se resuelve prácticamente en octubre, noviembre o diciembre. Y hay que ser previo al hecho de que tú tienes ya hecha la matrícula; y que fuera una tramitación más rápida y ágil para poder tener esa plaza de aparcamiento para las personas que tengan una discapacidad física”. (Grupo discusión institucional).

Asimismo, seis de los alumnos han coincidido que en ocasiones esa información les ha llegado tarde. Eso les ha impedido disfrutar de muchos de los servicios que la Universidad presta a estos alumnos. RCS1 ha añadido lo importante que hubiera sido para ella, de haberse enterado a tiempo, el poder beneficiarse del servicio de comedor. RCS2 ha afirmado que parte de esta información también es recogida por la guía del estudiante, el problema surge al no contar con ésta desde el principio del curso.

“RCS2: La guía del estudiante llega muy tarde a los alumnos. Los alumnos están poco o nada informados acerca de los servicios que ofrece la Universidad.” (Grupo discusión institucional).

“RCS1: Las estoy empezando a conocer ahora pero no sabes hasta qué punto se solapan porque, por ejemplo, a mí la ayuda de comedor me podría venir bastante bien para conseguir la rutina ésta de trabajo, como al lado de la Facultad y voy a clase

y ya no es económicamente sino facilitarme, quitarme esa tarea...pero que es ahora cuando nos estamos enterando. Y aún así si te encuentras con impedimentos burocráticos de 'no...esto se resuelve de aquí a dos meses, tienes que hablar con tal, tienes que ir a no sé dónde, tienes que pedir en no sé dónde...' a veces te cansa, te agota. Entonces es un poco como dice ella, si a lo mejor desde el principio... ¡hombre! no es que te lleven de la mano pero alguien que te asesore te va a quitar lo que tú ya traes de impedimento". (Grupo discusión institucional).

Con respecto a los servicios que la Biblioteca de la Universidad ofrece, RCS2 y RCS5 han manifestado que no existe una información explícita para los estudiantes con discapacidad. Con los años se han enterado de que existen facilidades para ellos, tales como el servicio de préstamo que es de mayor tiempo. RCS5 ha añadido que en el carnet de la biblioteca tampoco se refleja de ninguna manera su discapacidad. En este sentido, este participante ha considerado que de ser visible esta información serviría para alertar al personal de la biblioteca y así podría recibir mayor información de las ayudas que este servicio tiene destinado a ellos.

“RCS2: La mayoría de los alumnos desconocen que la biblioteca de la Universidad ofrezca este servicio. En la guía de servicios para estudiantes de la Universidad de Sevilla no hay ningún comentario acerca de la posibilidad de acceder a unos servicios determinados que ofrece la BUS (Biblioteca de la Universidad de Sevilla) para las personas con discapacidad, para ello debes buscar en la página web de la biblioteca, pero debes buscar no es una cosa que sea visible. Sería importante que se publicara una nota acerca de algunos de los servicios más importantes que ofrece para alumnos con discapacidad y que podría obtener más información entrando a la web de la BUS o preguntando al personal de la biblioteca de su Facultad". (Autoinforme Institucional).

RCS5: Luego hay un tema, y es que el tema de... la biblioteca. En teoría he oído por ahí que por lo visto la gente que tienen discapacidad pues tiene un periodo de tiempo mayor de préstamo pero eso. No está reflejado en el carnet, con lo cual

como lo ejerce, es que vas diciendo oye es que yo soy el, porque el que va en silla de ruedas no tiene problemas pero yo, yo soy el pirado". (Entrevista institucional).

Una cuestión que han planteado RCS3 y RCS6, estudiantes de Medicina, ha sido el excesivo tamaño de los grupos, ellos han considerado que de esta manera el conjunto de estudiantes no recibe una docencia adecuada y, en particular, el colectivo de estudiantes discapacitados. Así, no es posible la verdadera implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y el tratamiento personalizado de los estudiantes.

"RCS3: La verdad el problema fue que...como yo había estado acostumbrada a estar sentada en la primera fila de la clase y eran clases pequeñas y yo me enteraba perfectamente...de repente veo un aula muy grande con una acústica que es que no se enteraban ni mis compañeros casi; entonces pues digo es que ¿no hay aulas pequeñas o yo que sé? Y entonces pues me esperaba otra cosa porque yo que sé...es que era muy grande muy grande y yo entendía que eran muchos alumnos pero no sé...creía que iban a ser aulas más pequeñas, sin micrófonos, que pudiera escuchar bien y eso." (Grupo discusión institucional).

"RCS6: y un problema es que hay grupos muy numerosos. Cuando yo estaba en bachiller, veía las clases de treinta personas, y decía 'uy, que de gente, que de gente', llegamos donde éramos ocho, y era estupendo, un ambiente de trabajo estupendo, todo más específico, más, se podía llegar hasta una discusión, investigación. Y aquí somos ochenta y cinco, como para pelearte con los ochenta y cinco, mucha gente, que yo entiendo que todos quieren estudiar pero, mucha gente". (Grupo discusión institucional).

Por otro lado, RCS5 ha manifestado que no ha recibido ayudas por parte de la Universidad ya que éstas son destinadas a estudiantes con otro tipo de discapacidad. Indicó que en la mayoría de los casos van dirigidas a discapacidades de tipo visual, sensorial o físico, pero no tanto para necesidades psíquicas.

"RCS5: Algunas me llegan a través del SACU, pero veo que

son todas que veo que no me adapto a ninguna de ellas, por ejemplo a mí la única ayuda que me vendría bien, como soluciono yo, la principal ayuda sería el tema de ayudas informáticas, en medios informáticos que veo que no se si existen o no porque no me ha llegado nada. Veo que a los nuevos sí que se les han dado ordenadores, pero a los que estamos no he visto que haya nada por el estilo. Y luego el tema de transporte, entonces no he visto que se adapte a eso, porque el resto de ayuda veo que me salgo de lo que se ofrece con lo que yo necesito.” (Entrevista institucional).

Como indicamos al principio de este apartado, los participantes también han enumerado muchas ayudas a las que han tenido acceso durante su experiencia universitaria. Pasamos a continuación a analizar aquellas actuaciones y acciones que les sirvieron de apoyo en el trascurso de sus estudios.

En primer lugar, un elemento detectado como facilitador por todos los alumnos ha sido la gratuidad de la matrícula. RCS1 reconoce que este hecho ha sido el que le ha motivado a continuar estudiando.

“RCS1: El hecho de que la matrícula sea gratis para mí no es que lo desperdicie sino que me fomenta de decir ‘voy a aprovechar que tengo esta facilidad’, si no a lo mejor hubiese desistido porque diría ‘el dinero que me cuesta y luego no voy a poder ir al ritmo de los demás...pues ¿qué hago aquí?’ Pero si me es gratis pues digo ‘voy a seguir porque me ayuda, me sienta bien y me siento útil para la sociedad’”. (Grupo discusión institucional).

Todos los participantes, menos RCS5, cuenta con un PC portátil facilitado por la Universidad de Sevilla en la primera matrícula. En este sentido, todos ellos relacionan este factor como una ayuda en su aprendizaje diario. Sin embargo, RCS5 destaca como positivo el préstamo de ordenadores que el servicio de informática gestiona, de esta manera elimina la carga de este material durante su transporte al centro universitario. RCS5 ha realizado una recomendación respecto a los ordenadores que la Universidad proporciona a los alumnos con discapacidad física. Este participante ha considerado que deberían de tener unas características específicas en cuanto a sus

dimensiones (12 pulgadas) y peso aproximado (2 Kg) con el objetivo de disminuir su tamaño y facilitar su transporte.

“RCS5: Luego el aula de informática, está muy bien, el préstamo de los ordenadores, a los alumnos nuevos se les están dando ordenadores, entiendo que el tema de los ordenadores no es un tema válido para determinadas minusvalías, discapacidades, porque son muy pesado, yo tengo un ordenador portátil y al cabo de llevarlo durante 8 horas, eso no hay quien tire de eso, te revientas, entonces en mi caso porque me voy cansando, se podía pensar el tema que haya un ordenador adaptado a las necesidades, que no sea el pequeñito de 10 pulgadas, porque ese sirve para hacer (...) Pero hay uno intermedio de 12 pulgadas que pesa 2 kilos que es lo que pesa la cartera que llevas diariamente, incluso lo puedes meter en la cartera con los apuntes”. (Entrevista institucional).

En cuanto al servicio que brinda la Biblioteca de la Universidad de Sevilla (BUS), RCS2 y RCS7 han destacado los componentes coadyuvantes que aporta esta entidad. En este sentido, RCS2 ha recalcado los seminarios que desde la BUS se organizan a principio de curso académico con la intención de enseñar el manejo de su página de web a todos los alumnos y adiestrarlos en las búsquedas bibliográficas a través de las diferentes bases de datos.

“RCS2: Es cierto que la biblioteca, al menos la biblioteca de la Facultad de Medicina, ofrece un curso a principios del primer cuatrimestre a los nuevos alumnos acerca de la biblioteca, de asistencia voluntaria, en la que nos hablan de cómo podemos tomar prestado un libro de la biblioteca, cómo podemos renovar o reservar un libro de la biblioteca desde la web, a la vez que también podemos hacerlo por teléfono y la posibilidad de obtener un préstamo inter-bibliotecario. Nos explican también que, a través de nuestra cuenta de usuario de la biblioteca, podemos acceder a varios recursos electrónicos como es, por ejemplo, “anatomy.tv” sin necesidad de registrarse en dicha página web”. (Autoinforme Institucional).

Asimismo, RCS2 ha informado con gran entusiasmo, de la creación de un grupo representativo de alumnos discapacitados en la Facultad de Medicina.

El objetivo de este grupo es el de informar de las ayudas que les brinda la Universidad así como también detectar las dificultades a los que estos alumnos se enfrentan en su día a día universitario con la finalidad de buscar soluciones. Igualmente, desde este grupo también se les asesora de la existencia de otros servicios dentro de la Universidad creados con la intención de facilitarles las labores de formación durante su carrera universitaria (SACU: Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria).

“RCS2: Este año, en la Facultad, se ha creado un grupo de representación de los alumnos con discapacidad de la Facultad de medicina, nos citaron a través del correo. Una profesora nos entrevistó personal e individualmente, nos preguntó acerca de los problemas que teníamos en clase y qué posible soluciones veíamos nosotros. Además, nos informó de las ayudas que ofrece la Universidad. Hubo cosas que pudieron solucionar ellos directamente, como por ejemplo, tener un asiento reservado en el aula, ese asiento era para la persona que lo eligiera, no hubo ningún problema con ello, si un alumno se sentaba y yo llegaba detrás, le avisaba de que tenía el asiento reservado (está señalado con una pegatina) y se levantaban e iban a otro sitio sin ningún tipo de problemas. Otras cosas no lo podían solucionar ellos, entonces, nos facilitaron el contacto con el S.A.C.U., nos dieron una cita con Laura Lozano, encargada del área de discapacidad”. (Autoinforme Institucional).

En relación al Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU), la totalidad de los participantes lo han reconocido como una de las principales ayudas que han recibido de la Universidad y están de acuerdo en señalar que éste le ha ayudado en su proceso de inclusión en la Universidad a través de los diferentes recursos que ofrece (como por ejemplo, facilitándoles estudiantes colaboradores, ayudas técnicas como libretas auto-copiativas, asesorándoles sobre otras ayudas complementarias, etc.). RCS2 y RCS3 han afirmado que gracias al SACU, han podido conocer las ayudas de Universia y de esa manera han conseguido los micrófonos para el profesorado.

“RCS3: Que yo sepa sé las ayudas que dan y eso por ahora...supongo que sé todas. Si ahora me llega una nueva digo ‘¡ah! pues hay una ayuda nueva’. Yo me enteré de la de la libreta

auto-copiativa el año pasado, no me acuerdo cómo...no sé si es que Laura se puso en contacto conmigo o...no me acuerdo...y no sé, ya pues a partir del correo electrónico me dice las ayudas que hay; después también, la profesora de la asignatura X que ha hecho el grupo éste, también me dice las ayudas que hay. Entonces me entero también porque estoy continuamente viendo la página de la Facultad de becas y ayudas o la del MEC y eso. Lo de Universia del banco de productos esos son los que me dieron la ayuda de lo del micrófono y de eso me enteré porque me lo dijo Laura el año pasado cuando ya estaba con lo de la libreta me dijo 'pregunta en Universia que te puede ayudar con lo del micrófono porque nosotros no tenemos dinero suficiente para un solo alumno gastarlo en un micrófono'. Digo 'eso sí lo entiendo' y entonces ya pregunté en Universia. ” (Grupo discusión institucional).

Por último, RCS6 y RCS7 han recalcado la gran información que reciben de este servicio tanto vía email como telefónicamente. Sienten como si les fueran solucionando los problemas antes de que les aparezcan.

No obstante, cabe destacar que no en todos los casos este servicio ha cumplido con su finalidad. RCS1, RCS4 y RCS5 destacan que esa información les ha llegado en la mayoría de los casos tarde o fuera de convocatoria.

“RCS4: Bueno yo me enteré que había una ayuda de alquiler después de hacer el alquiler, por ejemplo. Después, lo de la libreta auto-copiativa, no tenía ni idea pero había veces que me agobié porque ya conocía a gente y me decían 'chiquillo en vez de coger apuntes de aquí tómalos de aquí...' porque claro después era lo típico 'no... es que los tengo que pasar...las fotocopias...' pero ya un poquito había que ir tirando de la gente, era ya un poco de compromiso con los compañeros que te llevas bien con ellos y tal. Pero ya te cuesta trabajo y no sé... Pero no sabía que existía eso”. (Grupo discusión institucional).

7.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la universidad

Los ocho estudiantes han coincidido en la detección de barreras relativas a los elementos arquitectónicos y de infraestructuras, destacándolos

como limitantes en relación a la discapacidad que cada uno de ellos presenta. De esta manera, los participantes con discapacidad auditiva, han recalcado conjuntamente la mala acústica de las aulas, a lo que se le suma el ruido excesivo de los aparatos de aire acondicionado, con el inconveniente además de no poder compensar esa necesidad auditiva con la visual. En la mayoría de los casos las aulas están iluminadas por focos de luz que distorsionan la visión con los reflejos que generan o presentan una mala distribución arquitectónica con pilares que dificultan la visibilidad de la pizarra desde algunos puntos de ésta. Al mismo tiempo, hay que destacar que, aunque la barrera fue planteada por los estudiantes con discapacidad auditiva, el resto de los participantes que no tienen esta limitación, también manifestaron que las aulas tienen una pésima acústica.

“RCS3: Al principio echaba un montón de trabajo porque no me enteraba de nada, más que nada porque en las aulas hay mala audición y escuchaba muy mal porque con el aparato lo que pasa es que se distorsiona la voz, se escucha como ‘muy retumbando’ y no me enteraba de nada”. (Grupo discusión institucional).

“RCS6. Ya no solo mío o de personas que puedan estar como yo, sino a nivel de todos mis compañeros el campo de visión es nefasto. Nos ponen diapositivas y todo tema pero la clase está muy mal orientada, muy mal puesta, y todos los profesores se nos quejan y decimos ‘qué hacemos, no somos los dueños’”.(Grupo discusión institucional).

Hemos de aclarar que estas barreras identificadas por estos alumnos han sido solucionadas en la mayoría de los casos, según nos cuentan, con la reserva de un lugar preferente en el aula para el alumno con discapacidad, con la ayuda de las libretas auto-copiativas y con el uso de micrófonos por parte del profesor, tal y como comenta RCS3. Paralelamente, RCS6 ha añadido la mejora de la situación tras la nueva instalación de altavoces de mejor calidad.

“RCS3: Al principio es que estaba en clase y como se diera la vuelta el profesor no te enterabas de nada porque yo no sé leer muy bien los labios pero más o menos la expresión de la cara también me ayuda. Entonces cuando se daba la vuelta, no me

enteraba de nada aunque no me enteraba casi nunca, pero si se acercaba demasiado sí. Entonces al principio pues para ayudarme y eso me dieron un sitio delante que lo sigo manteniendo porque me lo dejan ya a mí y después me ayudaron con el micrófono y también con la libreta auto-copiativa; y sobre todo también los profesores que se ponen el micrófono, me dicen 'dámelo' y se preocupan. Y por ahora ya está todo bien lo que pasa que eso, que de todas formas muchas veces se escucha como más retumbando porque en verdad mi micrófono se lo pone el profesor ¿no? Y yo me lo puedo poner que se escuche el aula o que se escuche sólo la voz del profesor pero muchas veces cómo está tan alto el volumen de la clase y retumba tanto, se escucha el micrófono y me entero pero me cuesta más trabajo enterarme. Más que nada son los altavoces de la clase y eso que tienen...como es tan alta y eso no se consigue acoplar". (Grupo discusión institucional).

“RCS6: Instalaron dos altavoces como los que están en las iglesias en misa, y yo me he pegado a uno de ellos, y con lo de la reserva de asientos, pos me pegué a uno y ahí ya no se sienta nadie, vamos que se siente, que sea capaz. Entonces al estar yo al lado, muy difícil se tiene que poner para que yo no me entere de lo que dice el profesor”. (Grupo discusión institucional).

La principal barrera que los participantes con discapacidad física han destacado ha sido la enorme escalera que existe en la entrada principal del edificio donde estudia, la Facultad de Medicina. Sin embargo, ha señalado que hay un ascensor para salvar ese obstáculo, pero reconoce que el uso de éste como alternativa de acceso al edificio le hace sentirse más discapacitado, puesto que le obliga a separarse de sus compañeros. Además añade que no está señalizado correctamente.

“RCS4: El acceso principal no se ve nada adaptado, que hay una pedazo de escalera impresionante, digo para las clases de primero; pues que hubiera una señal que te llevara al ascensor que es un poco latazo porque es que te lleva a la parte trasera donde está el Instituto Anatómico Forense, donde sacan a los fiambres ¡vamos! Entonces claro pues...eso yo tuve que informar porque a mí eso me parece una burrada y a parte que

personalmente no me gusta andar subiendo y bajando las escaleras porque me noto mucho más discapacitado cuando estoy charlando con alguien. Las desventajas son que al final rompes también porque yo iba con mi compañero hasta la misma escalera y sin darme cuenta decía 'no mira yo me voy para allá...luego nos vemos' y a veces los perdía y yo me iba para mi casa o... y ya me separaba de ellos". (Grupo discusión institucional).

Por otro lado, RCS2, RCS7, RCS5 y RCS6 han detectado posibles barreras de accesibilidad que podrían dificultar el paso través de sillas de ruedas. Estos alumnos no presentan ninguna discapacidad física, pero han estimado que son muchas los obstáculos que se plantean para que un alumno con este tipo de discapacidad sea capaz de desenvolverse con facilidad y libertad por todo el campus universitario. RCS2 manifiesta la poca adaptabilidad de los aseos para ellos y la falta de espacio en el aula para una silla de ruedas. RCS6 considera que existen bordillos sin rampas y puertas estrechas que impide el paso de una silla de ruedas.

“RCS2: Yo en la clase que tenga creo que para que una persona que entre en silla de ruedas...es muy poco el espacio entre la tarima del profesor y las sillas. Creo que es un poco estrecho y para colocarse esa persona en un sitio se quedaría un poco aislado. No hay espacio físico.” (Grupo discusión institucional).

No obstante, RCS4 y RCS8 como alumnos con discapacidad física han aportado las limitaciones que ellos han sufrido directamente. En este sentido, RCS8 destaca la falta de mobiliario adaptado a sus necesidades dónde sentarse y poder trabajar en el área de las prácticas clínicas de Podología. Ante esta situación, continuamente tenía que pedir ayuda para que le facilitaran ese mobiliario. RCS4 nos ha ratificado los impedimentos que se les ha presentado a la hora de usar los bastones y tener que desplazarse por espacios reducidos en el aula.

“RCS4: Los bancos muy estrechos unos de otros y no puedo entrar, tiene muy poca zona de paso. Te obliga a entrar por la puerta principal y como sea un poco tarde ya no podía entrar

porque está todo el mundo sentado y tienes que pasar delante del profesor. Está todo muy comprimido.” (Grupo discusión institucional).

A continuación, vamos a señalar las barreras que en general han indicado los estudiantes independientemente de su discapacidad. De esta forma, muchos de los participantes indicaron problemas relacionados con una señalización inadecuada. RCS6 ha relatado varias cuestiones que suponen barreras para él a la hora de localizar las aulas en su centro e incluso señala que existen aulas que no se hayan incluidas en el plan de evacuación de incendios.

“RCS6: Entonces a nivel de situación, luego la clase está escondida, para encontrar mi clase te puedes pedir un croquis, no estamos ni en el plan de evacuación de incendios, con eso te lo digo todo.” (Grupo discusión institucional).

Paralelamente, RCS3, RCS4 y RCS2 han reiterado que los paneles informativos relativos a la ubicación y distribución de las aulas son poco ilustrativos. RCS2 ha considerado que existe un déficit en cuanto a la señalización se refiere, puesto que se le han planteado serias dificultades para encontrar determinadas estancias, tales como la sala de estudios, laboratorios de prácticas, etc.

“RCS2: La Facultad de medicina carece de una buena señalética. Hay un plano simple pero no es llamativo, puede pasar desapercibido por los alumnos, además de que la información que muestra es simple y escueta. Se aprende a base de preguntar. Las cosas no las encontré hasta que se las preguntaba a mis amigas o a alguien de la calle. La sala de estudio no sabía que existía.” (Autoinforme institucional).

“RCS3: Pues eso yo...el no saber dónde está cada cosa porque, además, hay un panel debajo de la biblioteca creo que no se entiende muy bien lo que pone, ni las aulas que son y eso...a base de preguntar.” (Grupo discusión institucional).

Otro aspecto que se señala como barrera es el propio mobiliario de las aulas, lo han considerado muy incómodo y poco funcional. Los participantes

atribuyen este factor como un gran obstáculo en el rendimiento académico. RCSI ha propuesto como mejora a esta dificultad tener la posibilidad de contar con unos asientos adaptados a sus necesidades.

“RCS1: Yo, por ejemplo, la silla me es bastante importante...Las banquetas, por ejemplo, de Química están muy separadas la mesa de la silla, siempre estoy moviéndome, intentando adecuarme al sitio porque si no un día me descalabro. Entonces no sé si al tener reserva de sitio en un momento dado también hubiese algún tipo de silla adecuada a tu comodidad porque si tú estás cómodo, estás relajada, estás atendiendo, aprendes y luego rindes...sino pues...” (Grupo discusión institucional).

A pesar de que en este grupo de discusión no hemos contado con la colaboración de alumnos con discapacidad visual, RCS3 Y RCS2 han identificado como barrera para los alumnos con estas características visuales, la ausencia de altavoces de carácter informativo en los ascensores.

En relación a los espacios comunes, RCS1 y RCS3 han informado de que apenas existen asientos en los pasillos para poder descansar sobre todo en periodos de crisis de su enfermedad.

“RCS1: Yo, por ejemplo, al desarrollar la enfermedad pues tengo mucha fatiga o lo que sea y muchas veces me pasa en la Universidad pero también me puede pasar en la calle. Del agotamiento físico pues yo necesito de vez en cuando sentarme y es algo que han eliminado mucho: los bancos, las sillas... pero cuando vas a un banco, a una caja de ahorros, las esperas de pie...no sé por qué han eliminado sillas y bancos. ...” (Grupo discusión institucional).

“RCS3: Yo lo que he dicho antes de los espacios grandes donde no hay donde sentarse. Tú ves ahí muchas escaleras y después llegas a un espacio y tampoco hay dónde sentarte. Yo no necesito ayuda para andar pero muchas necesito descansar en algún momento. Entonces ese apoyo no lo tienes pero no sólo en la Universidad, es también en el banco, en cualquier sitio...” (Grupo discusión institucional).

Sin embargo, RCS8 ha considerado que el edificio de la Facultad de Podología se encuentra suficientemente adaptado para personas con discapacidad. Según ha indicado, hay suficientes rampas, así como, pasillos y puertas de entrada anchos.

7.2.3. ¿Y si pudieras imaginar una Universidad ideal?, ¿cómo sería ésta?

A la hora de pensar en una Universidad ideal, los estudiantes han propuesto una serie de ideas para mejorar la Universidad. Por ejemplo, RCS1 ha planteado como muy relevante la necesidad de que los alumnos con discapacidad tengan voz propia dentro de la Institución al igual que el resto los miembros que constituyen la comunidad universitaria. Piensan que así se abordarán sus necesidades y su problemática con información de primera mano.

***RCS1:** Por eso digo yo que cuando se está preparando el año estudiantil siguiente, igual que tiene voto el delegado de alumnos, el profesor, el Rector...no sé cómo es...pues que tuvieran voz y voto los discapacitados...porque sabemos que yo qué sé... yo cuando no tengo cita con el logopeda, la tengo con el neurólogo, con el estomatólogo... entonces una de dos o tenemos un poco de voz...o, por ejemplo, en Farmacia yo cuando pensé pasarme vi que había muchos más grupos de clase, había más gente y ahora han limitado que las clases terminen a las cinco de la tarde y empiecen a las dos o a la una. Y tú dices 'qué trastoque de horarios'. Lo mejor para una persona, para un niño, para un enfermo...es tener a tal hora desayuno, a tal hora el almuerzo...y ahora resulta que han hecho un adelanto y una mezcla de clases que o estás hasta las cuatro o empiezas antes de la una. ¿Quién ha votado ahí? porque...o yo rindo por la tarde y...o voy a clase por la tarde y rindo por la mañana...y eso de ponerlo justo al mediodía ni llegas a tiempo ni comes a la hora que comes, ni te puedes adaptar al resto tu vida diaria." (Grupo discusión institucional).*

Por otro lado, RCS2 ha considerado pertinente que las bases de datos de la Universidad estén más organizadas, de manera que se permita una sincronización de toda la información y pueda ser mostrada de forma unificada

en los diferentes servicios de la Universidad, tal como en el servicio de biblioteca de la Universidad, así como al propio profesor, en la lista de clase. De esta forma, todos quedarían informados de la discapacidad de estos alumnos y se ahorraría tiempo y esfuerzo.

“RCS2: Se podría entregar un pequeño folleto al entregar la primera matrícula o bien enviar un correo cuando se le haya abierto el expediente para que el alumno esté al tanto de los servicios que ofrece la Universidad de Sevilla y, si se diera el caso, de su Facultad en particular. Se podrían agilizar procesos como, por ejemplo, la ampliación del plazo de préstamo de la biblioteca para alumnos con discapacidad, que en el mismo fichero que le llega a la biblioteca con información del alumno, esté ya integrado el dato de si es o no un alumno con discapacidad de forma que se active automáticamente el aumento del plazo de devolución y evitando tener que ir personalmente a la biblioteca y presentar el certificado de discapacidad. Me gustaría que cuando se dan matrículas en un expediente se toma la discapacidad que tienes para que el profesor ya esté notificado, entonces no tengo que ir Departamento por Departamento buscando al profesor para que se entere...entonces pues...que te ahorres tiempo.” (Grupo discusión institucional).

Otro aspecto resaltado ha sido el referido a la necesidad de un espacio donde ellos puedan descansar tras su jornada matutina para tomar fuerzas y poder continuar con las clases de la tarde, tal como comenta RCS5, puesto que en la mayoría de los casos, estos alumnos sufren de fatiga crónica.

“RCS5: Otro tema que no quería y es que se me pasase cuando juntas clases de teorías (...) por las mañanas, porque por las tarde voy cansado, mi biorritmo por las mañanas es a tope pero al mediodía entro en picado. Cuando tienes practicas tienes clases, comes, espera un rato y entras en prácticas y entontes ahí hay un momento que llegas a prácticas cansado. Cuando enganchas dos semanas por lo que sea aunque procuro hasta ahora dejar huecos, pero cuando enganchas 4 días seguidos prácticas, al 3º, yo particularmente, estoy hecho un mierdas.

Entonces eso se nota muchísimo, el no tener la posibilidad de descansar, un sitio dónde descansar, la zona de biblioteca y descabezar allí un sueño aunque sea encima de la mochila, pero bueno...” (Entrevista Institucional).

Otra propuesta que han planteado los estudiantes ha sido la posibilidad de desarrollar una reunión al inicio del curso, con representantes del SACU y de la propia Facultad con el objetivo de orientar acerca de todas las ayudas y servicios que presta la Universidad a los alumnos con discapacidad.

“RCS2: Una idea sería, una vez terminado el plazo de matrícula, las distintas Facultades podrían enviar a la psicóloga encargada del área de discapacidad, que este año es Laura Lozano (estupenda, por cierto), y que ésta se pusiera en contacto con los alumnos. Sería bueno que a los alumnos de nuevo ingreso les pusiera una cita con día y hora para que se les informara. Pero quizás sea un trabajo largo, una idea podría ser que algún voluntario de cada Facultad (ya sea alumno, profesor, etc.) se prestara a tener una cita con los nuevos alumnos discapacitados y les explicara qué es el S.A.C.U., y qué ayudas nos puede ofrecer, cómo contactar con la unidad de Atención al alumno con discapacidad, la posibilidad de obtener ayudas en distintos campos, no sólo en el ámbito de la discapacidad, etc. Yo misma me ofrezco a dedicarles un tiempo para ello si hace falta.” (Autoinforme Institucional).

Para finalizar este apartado, RCS2 ha considerado que si las convocatorias de ayuda estuviesen abiertas durante todo el curso académico, podrían beneficiarse de ellas todos los alumnos, independientemente de cuándo reciban la información.

“RCS2: Como ya dijimos en la reunión, sería buena idea que las convocatorias de ayuda a las personas con discapacidad estuvieran abiertas durante todo el curso, ya que puede que algún alumno se entere de la ayuda que ofrece el SACU a mitad de curso, por ejemplo. Sería buena idea pensando también en algunos alumnos que se incorporan más tarde al curso por cualquier motivo, como puede ser el traslado de expedientes, hay alumnos que en el mes de Enero, por ejemplo, cambian de

*Universidad porque le ofrecen una plaza que tenía en reserva.”
(Autoinforme Institucional).*

7.3. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?

¿Cómo son las aulas a las que asisten los ocho estudiantes de Ciencias de la Salud? Con esta pregunta tratamos de conocer las barreras y ayudas identificadas por los participantes en las aulas universitarias.

En este caso, el perfil de aula universitaria está organizado en torno a la actitud del profesorado, proyectos docentes, y actitudes de compañeros de estudio. En todos estos temas se ha tratado de analizar qué elementos actúan como facilitadores y como obstáculos. Un último aspecto que se ha tratado de explorar, y así se le pedía expresamente a los estudiantes, se centra en conocer cuál es su visión de aula ideal.

Pero para empezar este apartado y continuar conociendo las experiencias y vivencias de estos ocho estudiantes en la Universidad, vamos a tratar de explicar, según sus propias palabras, cómo se ven ellos como estudiantes, es decir, cuál es su auto-imagen académica. Dos de estas ocho personas han coincidido en que les cuesta alcanzar los objetivos previstos porque son muchas las circunstancias que les afectan, por un lado su discapacidad y por otro lado las relacionadas con su vida personal.

“RCS4: Yo estoy descontento. Del primer cuatrimestre aprobé una con las circunstancias, que me han puesto fechas dos fechas de juicio distintas que se han suspendido. Cada vez que me llaman para el juicio me pongo loco, nerviosismo, ansiedad...y nada pues ya llevo dos simulacros de juicio y resulta que llegas y produce eso, ansiedad...porque te lo dicen con un mes de antelación...la ansiedad que va creciendo a medida que se acerca el juicio en preparación del asunto. ‘otra hay que revisar el accidente, ahora a llamar al perito, no sé qué...’. Lo que pasa es que he tenido dos semanas en blanco que me han impedido rendir. Y una vez que pierdo el ritmo, pierdo la motivación, y digo mira dejo la asignatura porque estoy loco, no cuido bien a mi familia, a mis niños... y encima no estudio con rendimiento porque como veo lo que pasa en clase, no sigo un manual completo ni

tampoco te facilitan un tipo de apuntes y encima te dicen, en Medicina, digo: 'ustedes ampliar y ampliar...' y como tú no vayas así a clase, son cosas que incluso para mis compañeros es complicado. Quiero decirte que están reventados...el ver a un discapacitado que vaya al día...yo sé que los únicos que van al día son los que estaban desde las nueve de la mañana hasta las nueve de la noche. Que se iban a la biblioteca después de clase, se ponían a machacar ahí y son los únicos que van al día. Dos o tres 'pitagorines' que había en clase y el resto aprovechando lo que podíamos". (Grupo discusión institucional).

Asimismo, otros dos participantes han estado de acuerdo en que podrían obtener mejores resultados si se esforzaran más. Sin embargo, dos de los alumnos del grupo, se han identificado como estudiantes que necesitan ampliar el temario desde libros o desde recursos electrónicos de la biblioteca de la Universidad, esto conlleva en la mayoría de los casos, que el tiempo total del que disponen para estudiar sea insuficiente. Sólo uno de los participantes, RCS7, se ha considerado uno más dentro del aula, un alumno igual a cualquier otro, con resultados acordes a su trabajo.

"RCS7: yo creo que tengo los resultados acordes con el esfuerzo que realizo, si he nombrado lo de antes, porque alguna vez ha habido alguna sorpresa, pero es muy difícil si tú algo te lo estudias, luego en su día tendrás que trabajar más o no obtendrás un resultado positivo. Es muy difícil."(Grupo discusión institucional).

Sin embargo, RCS8 ha aportado que sus notas no se corresponden con el esfuerzo que ha tenido que realizar. Ha comentado su experiencia con un docente, donde éste le ha exigido dar más de sí que el resto de los compañeros por el hecho de presentar discapacidad, Por ese motivo y en relación a las calificaciones de los exámenes, este alumno ha sentido un trato desigual con respecto al resto de sus iguales.

"RCS8: Siempre he pensado y pienso que mis notas no se han correspondido en la mayoría de los casos con el esfuerzo realizado (aunque esto supongo que lo dirá todo el mundo). Pero en mi caso se han dado situaciones, aunque por desgracia no puedo demostrarlas en las que la nota obtenida en el examen no

se correspondía con la que salió en el acta, además de situaciones en las que algún profesor me ha dicho en persona que no daba por bueno algo que yo había hecho por que según sus palabras 'en mi situación yo tenía que demostrar más que los demás' (que juzgue el que lo lea a qué situación se refiere) todo esto lo dejo a juicio del lector si lo quiere creer o no, yo ni ahora ni en su momento pude demostrar nada ni por supuesto quise demostrarlo por miedo a las consecuencias negativas que aquello me pudiese traer." (Entrevista institucional).

7.3.1. El profesorado como barrera y ayuda

El profesorado en este estudio ha actuado como barrera y como ayuda. Resulta significativo cómo estos ocho estudiantes han destacado las barreras relacionadas con el profesorado como el obstáculo que se repite con mayor frecuencia. Todos coinciden en esto. Cuando se les ha preguntado sobre si ha habido alguna barrera a lo largo de estos años en las aulas, la respuesta no se hace esperar y han argumentado que el profesorado actúa de una forma inflexible antes las necesidades derivadas de su discapacidad, y no contemplan las adaptaciones que son necesarias y de las que pueden beneficiarse para participar, aprender y en definitiva, integrarse en las aulas.

“RCS8: Tengo un episodio muy presente en mi mente relacionado precisamente con mi discapacidad: Me encontraba yo un día en clase cuando un profesor en medio de una de sus explicaciones hizo un comentario de la siguiente forma 'los cojos tienen muy mala leche' y en otra frase dijo: son un estigma de la sociedad. Como se podrá comprender esto no se me olvidará en mi vida, sobre todo recordaré con gran nitidez la sensación de malestar que invadió mi cuerpo cuando al ver que esta persona soltó este comentario en tono jocoso y sonriente, y algunos de mis compañeros secundaron dicho comentario con sonrisas de alguna manera cómplices. Ni que decir tiene que el único cojo de la clase era yo; tampoco soy una persona tan aprensiva.” (Entrevista institucional).

“RCS2: El profesor debería tener conciencia de que tiene

una alumna con discapacidad auditiva, pero que haga algo, que se centre en que tiene que mirar al frente para que yo le pueda leer los labios cuando habla, que no se mueva tanto por ejemplo ... Luego también si se le dice que tú tienes una discapacidad se acuerda un día pero otro no, o sea que...” (Grupo de Discusión Aula).

Todos los participantes han coincidido en que los problemas de salud propios de la discapacidad pueden limitarles su rendimiento máximo en situaciones cruciales para el desarrollo de la asignatura, tales como un examen o la asistencia a prácticas obligatorias.

“RCS1: Cuando ponen ‘cursos de prácticas’... las prácticas en una sola semana...si en esa semana te ha tocado algo...pues...Yo tuve una experiencia en Química con una profesora que se me cogió la mandíbula y demás y me dijo ‘pues eso te das dos tortas y se te arregla’ Yo no pude asistir a ese examen, luego menos mal que hay recuperaciones, pero yo perdí una oportunidad de examinarme porque en ese momento estaba mal. Entonces que el profesorado sea consciente y esté informado es muy importante. Yo, por ejemplo, al desarrollar la enfermedad pues tengo mucha fatiga o lo que sea y muchas veces me pasa en la Universidad pero también me puede pasar en la calle. Yo, por ejemplo, cuando estoy en brote estoy más lenta en captarlo...por ejemplo, en clases de alemán yo más o menos lo cojo todo pero cuando estoy mal voy más lenta e incluso me voy a casa diciendo para qué he venido a clase. Si yo tengo ahí grabadoras para mí de lo que pasa en clase pues me sirve para yo recordar. Lo que me pasa es que cuando estoy en brote es como si estuviese a menos porcentaje de mí, tanto físico como psíquico o cognitivo. Pero precisamente es cuándo más me ayuda tener ayuda de repetir la situación porque me aburro o me agobio con mis propios problemas; si yo puedo en ese momento hacer uso de tecnologías pues es una forma de poder avanzar mientras me creo sirvo menos.” (Grupo de Discusión Aula).

Ante esta problemática, proponen una solución basada en la grabación de las clases. De esta manera, opinan, se les facilitaría mucho la asimilación de la materia. Sin embargo, en líneas generales, han observado un gran impedimento y desconfianza por parte del profesorado ante la aplicación de

esta herramienta que consideran útil para su aprendizaje.

“RCS1: El alumno puede coger los apuntes, pero si estás depresivo o yo cuando estoy en brote o lo que sea no capto las cosas tan rápido como la rapidez que lleva la clase; si yo luego en casa puedo escuchar la clase y me la puedo repetir tres veces si hace falta, no pierdo esas dos semanas de clase, por ejemplo. Realmente yo no he elegido perderlas, yo no he elegido faltar a clase, lo ha elegido la mala suerte de esa semana tener el tratamiento de algo. Entonces yo hubo un tiempo que estuve con una medicación y hacía que faltase los lunes al trabajo y a la Facultad. Los lunes fueron un tiempo que los perdí demás pero si yo esos lunes me los hubiera grabado...pues yo el sábado por la tarde me pongo tan a gusto y me reincorporo y no lo pierdo porque no he elegido perderlo, lo ha elegido mi circunstancia que me incapacita pero yo no. Diferente sería que faltase si me diese la gana y me fuera a la cafetería pero creo que en nuestro caso nos gusta aprovechar el tiempo porque lo valoramos más.” (Grupo de Discusión Aula).

A tenor de estas reflexiones acerca de las barreras que algunos profesores les ponen, han apuntado una cuestión relacionada con la visibilidad de la discapacidad. Es decir, explican que existen discapacidades que se hacen evidentes, sin embargo, otras discapacidades pueden pasar inadvertidas para los ojos de las personas que les rodean, más concretamente para los profesores. Por lo tanto, estas personas con discapacidades “no visibles” tienen que apelar a la credibilidad y, además sienten que tienen que justificarse por tener una discapacidad. Exponemos a continuación una de las situaciones vividas por uno de los participantes con discapacidad auditiva (RCS3) y posteriormente reflejamos la voz de un alumno con discapacidad orgánica (RCS1).

“RCS3: Comentar también lo del Instituto de Idiomas, que el año pasado fui...yo siempre he sacado buenas notas en inglés pero claro, nunca hemos hecho dictados en el instituto ni en el colegio y llegué a la Universidad y se hacían dictados. Pues yo no me enteraba, no lo entendía y me dijo la profesora que se lo comentara al del examen. Entonces fui al del examen y me llevé

los papeles de la minusvalía y le dije que tenía una minusvalía y le dije 'yo de los dictados no me entero porque retumba en la clase' y me dijo 'es que no te creo'. Le digo 'vamos a ver, es que no me entero, tengo el aparato, tengo un certificado...' y me dice 'estás hablando conmigo perfectamente y le digo 'bueno, estoy hablando español y te veo la expresión de la cara, te leo los labios...es que yo en mi vida he hecho dictados en inglés'. Me dijo 'es que yo esto lo tenía que haber sabido antes' y le dije que es que mi profesora me dijo que se lo dijera. Al final me llevó a la clase pero en verdad él se fue fatal...Eso es a parte de la Universidad de Sevilla pero es que hay profesores, teniendo en cuenta eso, que aunque no sean de la Universidad, te contestan fatal aunque sepan que tienes la minusvalía y no te creen. Pero ¿para qué me voy a inventar yo eso?, hay profesores así y profesores diferentes.” (Grupo de Discusión Aula).

“RCS1: Yo, por ejemplo, aquella vez que me pasó lo de que le dije a la profesora que no iba a poder acudir al examen porque tenía las pruebas médicas...es que acabé la asignatura con esa profesora. Cuando me examiné la aprobé y ya está pero es que no me gustaría volver a tener clases con esa profesora porque en vez de escucharme y entenderme y volverme a preguntar '¿qué era lo que te pasaba?' pues su respuesta fue como en plan 'no te presentas al examen porque no te da la gana'. Entonces que me escuchara hubiese sido importante para mí.” (Grupo de Discusión Aula).

Según ellos, el problema con este profesorado que ha actuado de forma rígida y sin contemplar las necesidades derivadas de tener una discapacidad, no tiene que ver exclusivamente con este asunto, sino que el problema es del profesor en cuestión. Según ellos, este tipo de docente no va a tratar adecuadamente ni al alumnado con discapacidad ni al que no la tiene.

Por otro lado, en cuanto a cómo han sido los profesores que menos les han gustado, según los participantes, han sido aquellos cuya docencia era más teórica y aquellos que explicaban y hablaban rápido pues no tenían tiempo de anotar todas las ideas. Tampoco les han gustado aquellos docentes que prácticamente no interactuaban con el alumnado, considerándolos demasiado distantes. Otro tipo de docentes que no les han agradado han sido aquellos que, aunque teniendo un gran dominio de su materia, no han sido capaces de

transmitir sus conocimientos y motivar al alumnado para que aprenda.

“RCS2: *Yo, un profesor que explica mal la asignatura, no presta atención a los alumnos, no sabe explicar, te desmotiva. Sin embargo, uno que te motiva, te explica bien las cosas... pues te motiva mucho más”.* (Grupo de Discusión Aula).

Además han insistido en que hay profesorado que se limita a leer los apuntes y poco más. Y otros, que por el excesivo uso de teoría o por la falta de tiempo derivada de la aplicación del nuevo Plan Bolonia, no han contemplado ni propiciado debates.

Nos llama la atención la reflexión que ha sido lanzada por uno de los participantes en torno a las diferencias que se establecen entre las medidas adoptadas en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en la Universidad con respecto a las llevadas a cabo en otros niveles de la enseñanza. En las enseñanzas de primaria, secundaria y de (grado medio)?? Existen docentes especializados en la formación de estos alumnos de forma que el trato hacia ellos es más estrecho y casi individualizado.

“RCS4: *Bueno, yo estoy colaborando con un colegio en una página web, estoy muy vinculado a él y estoy también en otra organización. Entonces, me he dado cuenta de lo que se hace a nivel de instituto, Bachillerato, de la ESO y Primaria con los discapacitados. A un profesor de Universidad le llegan discapacitados y se vuelve loco... una persona que tenga un trastorno visual, de estrés...no puede. Entonces, un profesor universitario con todas las cuestiones que tiene de investigación a parte de la enseñanza ¿cómo lo hace?, no puede meter a un profesor de adaptación como hacen en los colegios.”* (Grupo de Discusión Aula).

El profesorado no sólo ha actuado como barrera, también hemos encontrado ocasiones en las que los profesores han sido reconocidos por los estudiantes como una ayuda. En muchos casos, facilitándoles los materiales de trabajo. En otros casos, permitiéndoles ocupar un lugar preferente en clase. Y en otros, permitiendo el uso de recursos extra, como es la utilización de micrófonos, tal como comentan RCS2 y RCS3.

“P: Y en términos generales, ¿los profesores qué hacen o hacían para ayudarlos en las clases?

RCS1: Yo, por ejemplo, el profesor que hace uso de varias formas de hacerle llegar el aprendizaje lo valoro mucho. Si yo, por ejemplo, tengo más memoria visual pues que se explote eso, si tengo más memoria auditiva pues que se me explote eso. Si por correo electrónico me hace llegar ejercicios diferentes que me hagan ver la asignatura de forma diferente a como está en el libro, lo valoro. Yo valoro al profesor que quiere hacer llegar el aprendizaje al alumno, no a aquel que diga ‘llego, suelto mi rollo y me voy’. En realidad a ellos nadie les va a quitar su plaza así que por lo menos hazle llegar al alumno lo que quieres que aprenda, que no sea algo egoísta y que no cause competitividad en el alumnado. Aquí estamos todos para aprender y no ‘quién lo haya pillado bien y si no...’ y cuando ya hayamos aprendido veremos a ver quién compite con menos o más fuerzas pero de primeras para eso estamos aquí.” (Grupo de Discusión Aula).

RCS2: Yo en mi caso en las prácticas, por ejemplo, han sido de vídeos y luego los trabajos han sido un resumen del vídeo o algo. Pues yo he hablado con el profesor personalmente de que no me entero bien y me ha dicho que cogiera los apuntes de la compañera y a partir de ahí que lo haga o que haga otro trabajo distinto. Entonces, me lo facilitan.” (Grupo de Discusión Aula).

A diferencia de lo comentado anteriormente, también nos hemos interesado en conocer cuáles han sido los profesores que más les han gustado, y los motivos de esta preferencia. Ellos han explicado que los docentes que más les han gustado son aquellos que no son muy teóricos, que explican con ejemplos y que van innovando en el aula (por ejemplo, invitando a especialistas en la materia a tratar).

“RCS2: En Fisiología tenemos varios profesores. El que tengo ahora yo creo que me motiva más porque los casos prácticos que hemos tenido con los anteriores profesores eran que te daban una serie de preguntas y con el libro y apuntes tienes que intentar resolverlos, o sea, que te ayuda a investigar un poco. Lo que hace el profesor de ahora es que se trae a la clase

práctica un médico o algo de lo que estamos dando. Entonces te hace ver que lo que estás estudiando tiene una aplicación a la práctica y que es real, te sirve. Entonces, eso te motiva mucho más.” (Grupo de Discusión Aula).

“RCS3: A nosotros en los casos prácticos no nos hace buscar sino que nos llevan el caso práctico y nos explican cada paso. Pero nuestro profesor está buscando también a médicos para que vengan y nos lo expliquen.” (Grupo de Discusión Aula).

También les ha gustado el profesorado que sabe de su materia y es capaz de transmitirlo. Para otros, ha sido importante el docente como persona, es decir, cómo se relaciona con el alumnado, de una forma cercana o como ellos dicen: valoran su “aspecto humano”.

“RCS3: A mí me suelen decir cuando acaba la clase que si me he enterado bien por el micrófono y eso...Me lo suelen preguntar muchos profesores... desde el primer momento se han puesto el micrófono y se han preocupado de que a lo mejor si he llegado un poquito tarde me han dejado entrar aunque interrumpiera la clase. Y nada, por ahora eso es lo más significativo: el que haya tenido micrófono y la ayuda de mi compañera y de mis compañeros”. (Grupo de Discusión Aula).

“RCS1: Yo pude comparar a dos profesores de Bioquímica y con el primero no me despertaba mucho interés y el otro fue genial porque aplicaba las cosas a la realidad, aplicaba los procesos de una forma más nemotécnica para que se te quedara...era la misma asignatura y mismo contenido y pues todo ha dependido de cómo me han la han dado. (Grupo de Discusión Aula).

Incluso uno de los participantes ha expuesto que el haberse topado en su carrera universitaria con buenos docentes ha determinado que él los haya tomado como referente a seguir.

“RCS6: Lógicamente, al entrar en la carrera, bueno, lógicamente para mí, que tú buscas un referente igual que en

todo, donde quieras que tu llegas siempre tú buscas un referente al que tú te apegas y procuras, no imitar pero seguir esa trayectoria, entonces siempre ha habido profesores que tú los ves como dioses, y te procuras pegar a ellos y con el tiempo te da cuentas “tengo tal manía que tengo tal profesor o hago los esquemas como los hacía tal profesor. Entonces siempre tienes alguno de referente. No siempre es más adecuado porque a veces son referentes malos pero yo sí, en estos dos años he tenido un referente y es que parezco hijo suyo. Entonces sí, yo sí. Además yo creo que es bueno tener un referente en un profesor.” (Grupo de Discusión Aula).

Otra cuestión sobre la que este grupo ha opinado es respecto a si el profesorado está formado o no para dar respuesta a la diversidad. Preguntados por esta cuestión, todos los participantes han respondido que no y añaden que es una formación que debería ser indispensable. Y entienden que aunque no dispongan de la formación adecuada, hay cuestiones simples que se podrían hacer (como ponerse en el lugar del otro, interesarse por los que les pasa, etc.) y que podrían ayudar a dar respuesta a sus necesidades.

“RCS8: En la mayoría de los casos no. Mientras que el personal docente no tenga la capacidad de empatizar con todos los alumnos y en especial con aquellos que presenten necesidades especiales, no comenzarán a estar formados para atender a la diversidad. Para ello, en primer lugar, deberían aprender a abstenerse de realizar comentarios sobre pensamientos o ideas personales que puedan resultar directa o indirectamente ofensivos para algún colectivo social de la manera que sea”. (Entrevista Aula).

”RCS7: eh, yo creo que sí están capacitado para atenderlos, y más en esta área y cuando avances de curso porque precisamente ellos saben de discapacidad...O sea lo que pasa que si alguna vez un profesor no puede o no sabe cómo ayudar o en la urgencia o lo que sea, yo creo que llevan también cargado ya sea porque algunos están en el órgano de gobierno de la Facultad o lo que sea porque yo creo que es que tienen mucha carga también, clases y demás y hacen todo lo posible”. (Grupo de Discusión Aula).

Para finalizar con este apartado, se les planteó a los ocho estudiantes la siguiente cuestión: “en el futuro, ¿qué le recomendarías a los profesores y profesoras para que sus clases fueran más inclusivas, y por lo tanto, para que todo su alumnado pudiera aprender y participar?”. A lo que respondieron que les gustaría que en las clases las explicaciones fuesen claras, concisas y breves. En relación a esto último, sugieren que haya más debates. Según los estudiantes, los debates son una buena herramienta para favorecer la asimilación de las competencias a desarrollar y por otro lado, con ellos se fomenta la participación del alumno. También han propuesto que el docente se forme a este respecto. De la misma manera, han considerado que el profesorado debería preocuparse por conocer más a su alumnado y las situaciones personales de cada uno para conseguir empatizar más con ellos.

“RCS8: Me gustaría que en la Universidad sobre todo el personal docente tuviera más empatía y más calidad humana. Primero eliminemos las barreras mentales y luego las arquitectónicas ya que en muchos casos el edificio de la Universidad puede estar muy adaptado pero el personal de la Universidad es el que no está ‘adaptado’ o preparado para tratar con personas con diferentes tipos de minusvalías.” (Entrevista Aula).

“RCS3: Te deberían de dar la oportunidad de poder hacer un examen en otro momento o que pudieras hablar con el profesor y que éste fuera más solidario por así decirlo. Eso sí pienso yo que debería de ser.” (Grupo de Discusión Aula).

“RCS4: Una clase en la que el profesor estuviera más cercano. A mí me daba la sensación de que en Medicina iban a ser clases más cercanas y resulta que no, que está todo muy masificado, que la que menos tiene cien alumnos y muy impersonal ¿no? A mí me gusta mucho intervenir, preguntar y claro al tener a tanta gente se difumina todo. Menos gente sería bueno pero eso es más dinero, claro.” (Grupo de Discusión Aula).

7.3.2. Los proyectos docentes como barreras y ayudas

En líneas generales, los ocho estudiantes han argumentado que en las clases a las que han asistido se caracterizan por la exposición por parte del profesorado, combinando a veces la misma con otros recursos visuales, como vídeos, documentales, etc.

“RCS8: Pues normalmente se daban clases magistrales (en algunos casos lo dejamos solo en ‘clases’) más teóricas que prácticas.” (Entrevista Aula).

“RCS7: el sistema clase magistral, quien tiene la voz es el profesor, pero yo no sé si será anticuado o como será que alguien, te hable de algo, pues puedes tenerlo en un libro, con dibujos y no todos los profesores dibujan, entonces bueno, no sé, quiero decirte no estoy yo muy de acuerdo con ese sistema.” (Grupo de Discusión Aula).

Sin embargo, algunos estudiantes creen que el sistema universitario no está adaptado para el empleo de otras metodologías más innovadoras.

“RCS5: más que a los profesores, a la Universidad, es imposible una clase participativa donde haya 200 alumnos. Es imposible organizarlo. El problema está en que se está utilizando algunas metodologías para las que el proceso no está totalmente preparado, como es algún caso, aprendizaje basado en problemas.” (Entrevista Aula).

Paralelamente, todos han argumentado que el power-point ha sido el instrumento más empleado por los profesores en clase y añaden que si los profesores sólo se limitan a leerlos textualmente, sin entrar a dar una explicación, esta herramienta no aporta demasiado.

“RCS2: una buena diapositiva, que tenga unos buenos esquemas, una buena imagen, además de estar bien estructurado, facilita mucho el aprendizaje, además de servir de recordatorio a la hora de estudiar y repasar un tema.” . (Grupo de Discusión Aula).

“RCS1: Muchas veces un power-point es una imagen y ellos dan su explicación; si no la captas al momento el power-point puede no servirte de nada. Es lo mismo si te dicen ‘mira la foto de la página tal’. Entonces, no se debe perder esa forma de interactuar del profesor explicando y el alumno captando sino pues...como si estuviese a distancia ya que todo el peso cae sobre ti.” (Grupo de Discusión Aula).

Siguiendo con las barreras y ayudas relacionadas con los proyectos docentes, los ocho participantes en este grupo de discusión han identificado una serie de barreras relacionadas con estos (ya sea con la metodología, temporalización, contenidos, etc.), pero no lo han señalado en ningún caso como ayuda.

Así, siguiendo con las barreras, los participantes han comentado cómo los temarios de las asignaturas son excesivos y además, dicen que hay tanta preocupación por parte del profesorado en acabar el temario, que no hay lugar a otro tipo de planteamiento metodológico que no sea el puramente expositivo.

“RCS7: las clases me dedico a coger apuntes, en el momento en el que pares y sueltas el bolígrafo y te pares a entender, de esa clase ya no puedes recoger nada, puedes intentar aprender, pero no puedes, los profesores van a explicar algo y más vale tenerlo cogido en el folio y poder entenderlo todas las veces que te leas el folio, a entenderlo en ese momento pero no, pero es que como sueltas el boli ya te pierdes un párrafo...” (Grupo de Discusión Aula).

“RCS6: de las dudas y tal lo que pasa que claro, en una cosa en una asignatura que van, cualquiera de ellas que van tan apretadas, si tienes una duda y hay que pararse ya no hay tiempo, ya se va perdiendo temario, entonces, lógicamente las dudas siempre están ahí, pero está enseñanza virtual que tú puedes tener un contacto casi tangible con los profesores, y siempre le puedes mandar un email para preguntarle tus dudas, y me responde si no esta tarde pues al día siguiente como muy tarde. Por lo general, yo me entero de todo, no, hasta el momento no he tenido dudas”. (Grupo de Discusión Aula).

Y los estudiantes han reflexionado en torno a qué aprenden con este tipo de metodología: se explica, se estudia para el examen, se hace el examen y después, se preguntan, pero ¿qué han aprendido? En otras palabras, han cuestionado lo que aprenden con este tipo de metodología. Por ese motivo RCS6 ha destacado la labor de determinados profesores que han intentado desarrollar los contenidos de las asignaturas desde un punto de vista más práctico, haciendo uso de muchas imágenes y casos clínicos. Así, con estas estrategias de aprendizaje, consideran que los contenidos asimilados perdurarán más en el tiempo.

“RCS6: Las pautas de estudio, de aprendizaje que él tiene, propias, suyas, me parecen a mí muy buenas. O sea aprendizaje del tipo no aprendértelo todo y luego en el examen vomitarlo, no, sino día a día y sobre todo con una imagen por delante. Y ahora tú ves la imagen y te sale solo. Y ves todo lo que deberías aprender, no es que te preguntan y tal, no. A mí me gusta el aprendizaje in situ, por ejemplo, de tipo prácticas porque tú estás viendo lo que estás aprendiendo. Por otro lado es también dependiendo de la asignatura, porque hay profesores que traen el material docente muy bueno, entonces lo están diciendo y lo estás viendo”. (Grupo de Discusión Aula).

En lo que respecta a la acción tutorial casi todos la han identificado de poco relevante en su carrera universitaria. Piensan que las tutorías están masificadas y con poco tiempo de atención al alumnado, ya que éstas tienen un horario limitado donde atender a todos los alumnos que la demanden.

“RCS8: Las tutorías en mi caso de poco o nada han servido (y aseguro que he asistido a más de una con gran interés). En ellas algunos profesores se limitan a cumplir la normativa, es decir, darte un horario de tutoría meter en muchos casos prisa y decirte que estudies más y que estés más atento a las clases porque todo lo que le preguntas te dice que ya ha sido explicado, que mejores tus apuntes, que se los pidas a un compañero...en definitiva, darte a entender que si no lo entiendes es porque no te preocupas; en ningún caso porque el profesor no ha sabido transmitir la idea.” (Entrevista Aula).

“RCS1: Sí pero, por ejemplo, a las diez tenemos tutoría y

vas y hay más gente esperando...y ellos tienen un tiempo...Entonces, mejor cogerlo de primera mano porque la tutoría tiene también un tiempo limitado y una atención limitada. No sé, yo no la he explotado mucho la tutoría. .” (Grupo de Discusión Aula).

Sin embargo, RCS5 ha considerado las tutorías considerablemente positivas y altamente recomendables, puesto que le han permitido un contacto más directo con el profesor.

“RCS5: las tutorías, en general muy buenas, pues normalmente cuando hablas con ellos, pues ven nuestro interés por aprender, por saber más, y ellos están siempre dispuestos a facilitarte la labor, es decir, es lo que me han demostrado absolutamente todos.” (Entrevista Aula).

Con respecto a la temporalización de las asignaturas en el área de Ciencias de la Salud, los participantes se han lamentado de los continuos cambios que sufren en los horarios, muchas veces con escaso tiempo para su organización.

“RCS3: En mi caso, es que los lunes hay siempre cuatro horas de clase, entonces, muchas veces en la segunda hora que es Fisiología dicen ‘pues hoy vamos a dar caso práctico o...hoy no porque no hay materia...’ Pues, entonces, se pone una hora más el lunes y se sale una hora más tarde, pero se sabe ese día o a lo mejor a veces se sabe una semana antes. Depende de cómo le parezca al profesor o porque se le haya olvidado y lo dice en ese momento. También hay veces que el lunes, que es cuándo más horas tenemos, a las cuatro se empieza con prácticas y no sales hasta las ocho o las nueve y llegas a tu casa y no te da tiempo a nada”. (Grupo de Discusión Aula).

Asimismo, RCS1 ha sopesado que estas situaciones, que no dejan de ser de alguna manera estresantes para todos los alumnos, tienen una repercusión mucho más negativa en los discapacitados.

“RCS1: Pienso que al alumno discapacitado le agota

también... eso que te digo de saltarse los horarios de comida o del madrugón.” (Grupo de Discusión Aula).

En relación a las estrategias de evaluación que se emplean normalmente en el área de Ciencias de la Salud, todos han coincidido que el examen es la herramienta más valorada por los profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo han determinado argumentan que para la evaluación creen que se deberían de tener en cuenta muchos más aspectos tales como la participación en clase, la asistencia a la misma, la realización de trabajos, etc.

“RCS6: Yo creo que en cuanto a la evaluación es mala porque valoran estrictamente por examen y por notas que tengan ellos. Lógicamente hay gente que está más preparada y que no se refleja. Me lo llevo a mi caso, cuando hemos estado haciendo prácticas y hemos estado en cursos y esas cosas, y algunos eran unos negados. Incluso en la misma sala de disección, siguiendo mecanismos de intestino, de cosas, yo la máquina, dejando el cadáver estupendo, y estos compañeros literalmente hacían carnicerías, y entonces luego lo veo con la matrícula de honor, yo tenía un siete y el profesor le valora la matrícula de honor y a mí el siete. Digo pues no te acuerdas que en la sala de disección tuvimos que tirar el cadáver. Entonces yo creo que en eso, lógicamente porque hay mucha gente que no se acuerdan pero hay que hacer un poquito un esfuerzo y supongo que en ese aspecto”. (Grupo de Discusión Aula).

“RCS5: en general, todas tienen exámenes, yo hasta ahora no me he encontrado con ninguna asignatura que el peso de la asignatura no sea el examen, no me he encontrado hasta ahora ninguna, donde luego hay matizaciones sobre la nota, que te permitan luego llegar a redondearla con seminarios, con las prácticas, con la asistencia en clase, no en la asistencia en sí, sino que ponen controles semanales, quincenales. Entonces eso sobre la base de que estas aprobado, esos son los que te van a matizar y llegar a permitir al notable o al sobresaliente. Me parece razonable, ahora, que a lo mejor en un caso, un 4, cuando en el resto de criterios si estuviese en un 5 le pasaría a un notable, un notable alto, si estas en un 4, lo mejor es pasarlo a un 5, entonces hay sí que hay....hay vuelvo al miedo escénico de los exámenes.”

(Entrevista Aula).

Otra cuestión que se planteó en este apartado fue el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las distintas asignaturas. En concreto, se preguntó si estaban utilizando en alguna materia la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad o cualquier otro recurso online. De los ocho participantes, todos han utilizado herramientas tecnológicas y comentaron que en la mayoría de las asignaturas habían hecho uso de la plataforma, para recoger materiales o mandar tareas a través de ésta. Sin embargo, no habían hecho uso de otros recursos como el chat, correo electrónico o foro. RCS6 ha considerado que el uso de estas herramientas de comunicación le permite estar más en contacto con su profesorado.

“RCS3: Los apuntes que suben en enseñanza virtual son los que dan en clase, o a lo mejor también las páginas que ponen de interés también me ayudan. Veo cosas interesantes y me facilita el aprendizaje.” (Grupo de Discusión Aula).

“RCS6: hombre a mí los apuntes que más me gustan son los que proporcionan los profesores por enseñanza virtual, por el portal, porque viene todo muy bien, porque es como si hicieran un resumen de varios libros ellos. Entonces está muy bien, a mí me gusta, además que es lo justo que te estudias para aprobar. Yo lo valoro mucho, si se hubiera inventado mucho antes, más alumnos que ya están en sexto, incluso que ya están licenciados, lo hubieran agradecido un montón.” (Grupo de Discusión Aula).

El uso de la plataforma de enseñanza para el aprendizaje lo han encontrado positivo, pero han destacado que por el hecho de que los temarios queden colgados en la plataforma no está justificado que posteriormente no se desarrollen en clase.

Por último, cabe destacar que los participantes han resaltado las repercusiones que ha tenido para ellos la reciente implantación del conocido como Plan Bolonia en la Universidad de Sevilla, señalando que, en líneas generales, no ha tenido una buena acogida por parte de los alumnos, pero sí han declarado que la mayoría de los inconvenientes que han detectado en este Plan, perjudican por igual tanto a los estudiantes discapacitados como a los que no lo son.

7.3.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas

Los compañeros y compañeras han sido identificados por los ocho participantes como barrera y ayuda. Aunque es cierto que, según el análisis realizado, han sido, con más frecuencia, reconocidos como una ayuda, resultando esta ayuda una de los principales elementos que han contribuido a su inclusión. Pero igualmente cabe destacar la gran competitividad que, según los participantes, existe en el área de Ciencias de la Salud. Entienden que de esta manera se hace más complicado encontrar un alumno colaborador que les ayude a coger apuntes. Además, esto les genera situaciones embarazosas a la hora de pedir a otros compañeros apuntes u otros materiales propios de cada asignatura.

“RCS2: A veces encontrar un alumno colaborar no es fácil porque hay mucha competitividad, en Medicina. “(Grupo de Discusión Aula).

“RCS3: Una de mis amigas que es muy competitiva no me deja los apuntes ni a mí. Le dije que no me enteraba de una cosa y que mi compañera que me coge los apuntes tampoco y me dijo que no me los dejaba. Es verdad, depende de las personas también. Yo, por ejemplo, la compañera que tengo la conocí el primer día y además que antes de tener la libreta ella me decía que cogiera sus apuntes cuando no me enteraba porque los míos estaban casi en blanco. Además, es que ella tiene una enfermedad y que cuando ella ha faltado a clase en el instituto también le dejaban los apuntes y eso. Ahora ella falta muy poco y cuando lo hace me los deja otra persona. Entonces, ella dice que me entiende y me ha dicho que a mí me coge los apuntes por supuesto. Es que depende todo de la persona, las circunstancias que tenga, como sea...” (Grupo de Discusión Aula).

Sólo dos de los participantes han comentado cómo los compañeros y compañeras no han contribuido a su inclusión al percibir un cierto rechazo por parte de éstos. Pero lo cierto es que este argumento sólo lo han relacionado con los primeros momentos al llegar a la Universidad.

“RCS5: Bueno, al principio te ven como un bicho raro, pero luego ya se adaptan, te ven como otro más, el conseguir que te

hablen de tú, jejeje. Es una lucha sin cuartel durante las primeras semanas". (Entrevista Aula).

"RCS3: *Que sea nada más para el profesor pero por lo menos para los alumnos porque están detrás riéndose o cualquier cosa y ya te descontrolas porque te enteras de eso y no te enteras de lo que dice el profesor realmente". (Grupo de Discusión Aula).*

Sin embargo, el resto de estudiantes ven a sus compañeros como la principal ayuda con la que han contado a lo largo de sus estudios universitarios. Para ellos, los compañeros diariamente han estado apoyándolos, estando junto a ellos, aprendiendo juntos, como ha comentado RCS8.

"RCS8: *Casi todos mis compañeros siempre que han tenido ocasión me han ayudado muchísimo en todo lo posible, desplazamientos, apuntes, dudas, en este aspecto no puedo quejarme he tenido y sigo percibiendo mucho compañerismo. Aunque ya digo que ha habido de todo pero el resultado general es muy positivo en este aspecto." (Entrevista Aula).*

Por otro lado, recalcamos una de la aportaciones realizadas por RCS4, en relación a que muchos de los compañeros han puesto en tela de juicio su nivel académico, necesario para acceder a la Universidad, por ser discapacitado.

"RCS4: *Simplemente eso...que algunos con el tema de la selectividad me preguntó y quería saber hasta con la nota que había entrado por discapacitado. Digo 'no sé...' y me decían '¿con cuánta gente has competido?' y digo 'pues mira nos ponen a todos en un pasillo y el último que llega es el que aprueba'. Pero yo todo serio...como quería saber el nivel que yo tenía para haber entrado....diciendo en plan que yo tenía privilegios...no sé qué quería decirme con eso. El tío se quedó así pensando..."(Grupo de Discusión Aula).*

Todos han destacado la gran labor realizada por los alumnos

colaboradores, piensan que sin ellos no hubieran podido superar las pruebas académicas. Estos compañeros les han aportado luz durante su andadura por la Universidad.

“RCS1: Eso, que el alumno colaborador no tiene por qué ser el mejor de la clase, ni del más empollón, ni el que saca mejor nota...sino el que se da cuenta de que puede ayudar al otro. Además así se ayuda a sí mismo”. (Grupo de Discusión Aula).

“RCS3: Yo lo que pasa que mi compañera me cogía los apuntes antes. Yo le dije que había unos folios que son auto-copiativos y le pregunté que si ella me cogería los apuntes y me dijo que sí, que sin problema.” (Grupo de Discusión Aula).

Si bien los compañeros y compañeras han sido identificados como elementos de ayuda, también ha habido otras personas que actuaron en este sentido. Ellos hablan de amigos, familiares, personal de la Universidad y parejas que han estado a su lado desde el principio, desde que accedieron a la Universidad hasta el momento actual. Estas personas les han ayudado en tareas académicas y así lo han comentado RCS3, RCS5 y RCS8.

“RCS3: Bueno, yo en mi familia no tengo médicos pero por ejemplo, mi novio me ayuda porque me dice ‘venga, vamos a estudiar’ y empieza a decirme las cosas, a leerme las cosas porque a mí se me queda así mejor. En eso me ayuda”. (Grupo de Discusión Aula).

“RCS5: bueno, el personal de informática, el personal de biblioteca, los camareros de la cafetería, son 3 puntos claves, que me han ayudado desde que estoy en la Facultad de farmacia. El persona de informática, en la biblioteca, pues la chica que está allí con el tema de informática de la biblioteca, cuando tengo alguna búsqueda bibliográfica complicada le digo Margarita ayúdame a buscar esto, como lo hago, y Margarita me ayuda y se pone conmigo, me lo explica, esto como no está en la revista de recursos electrónicos lo puedes pedir en tal, son todos son facilidades”. (Entrevista Aula).

7.3.4. ¿Y si pudieras imaginar un aula ideal?, ¿cómo sería ésta?

El aula ideal para estos ocho jóvenes se perfila en torno a aspectos físicos y didácticos. En cuanto a los primeros, han destacado que les gustaría un aula con una infraestructura adecuada en cuanto a luz, acústica, temperatura, con todos los materiales necesarios para el aprendizaje a su alcance y también accesible (rampas, amplitud, etc.). Pero además de estas características físicas de las aulas, creen necesario que debería existir una normativa que recogiera como obligación legal distintas adaptaciones de las aulas para sus necesidades, como por ejemplo, unos horarios de clase razonables, así como la posibilidad de poder realizar grabaciones a través de cámaras Web y de esta forma recibir clases telemáticas. De esta manera, podrían acceder en el momento que lo necesitaran a las clases que en las que se hayan ausentado como consecuencia de los problemas generados por su discapacidad. En definitiva, imaginan un aula que pudiera estar adaptada para cualquier persona y preparada para el uso de metodologías activas que permitan al alumnado participar más, trabajar en equipo y conocerse mutuamente.

8

Conclusiones

Anabel Moriña Díez, Víctor Hugo Perera Rodríguez y Noelia Melero Aguilar

Las conclusiones, siguiendo la estructura de los capítulos anteriores, girarán en torno a las cuestiones planteadas a lo largo de los mismos: *¿Cuál es el perfil de los participantes?*; *¿Una Universidad que incluye o que excluye?*; y *¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?* Sin embargo, y a diferencia de la estructura seguida en los capítulos anteriores, en esta ocasión se realizará una lectura transversal de todos los resultados, teniendo en cuenta las diferencias y semejanzas encontradas en las cinco ramas de conocimiento analizadas.

8.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?

El número total de estudiantes que han participado en este estudio es de 44. Las edades de estas personas oscilan entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5 años. De entre estos universitarios, veintidós son hombres y, otros veintidós mujeres.

En cuanto al nivel de estudios alcanzado, un 25% del total de participantes está en su primer año de carrera, un 16% en segundo, un 25% en tercero, un 14% en cuarto y un 9% en quinto. El resto, aproximadamente un 11% hacen estudios de posgrado, en másteres oficiales.

Por lo que respecta a la duración de sus estudios, el 63% de los estudiantes han permanecido de uno a cinco años en la universidad, mientras que el 37% de los estudiantes restantes han estado más de cinco años. Es importante destacar que un 14% de los estudiantes, tomados del dato anterior, han estado diez o más años en la universidad.

Por último, en cuanto al tipo de discapacidad, un 38% tienen alguna discapacidad física, un 15% tienen discapacidad psicológica, un 36% tienen algún tipo de discapacidad sensorial y un 11% tienen discapacidad asociada a algún problema orgánico.

8.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?

A la hora de hablar sobre el papel que juega la propia Universidad como institución en el desarrollo de los estudios de los estudiantes con discapacidad, nos centraremos en tres apartados: barreras y ayudas institucionales, barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad y una prospectiva sobre la visión que los alumnos participantes tiene sobre cuál sería su idea de una Universidad ideal.

8.2.1. Barreras y ayudas institucionales

En la Universidad de Sevilla (US), se han identificado tanto ayudas como barreras relacionadas con la propia institución.. Entre las primeras, en todos los campos de conocimiento se reconoce la gratuidad de la matrícula como una iniciativa positiva que les facilita la realización de los estudios universitarios. Este es un hecho que realmente todo el alumnado valora, más aún teniendo en cuenta que su permanencia en la institución suele ser, de media, superior al resto del alumnado. Algunos de los universitarios comentan que si cursan estudios superiores en la actualidad es, entre otras cosas, gracias a este apoyo económico ofrecido por la US y Junta de Andalucía.

Continuando con las ayudas, también en todos los campos de conocimiento se ha identificado el SACU (Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria), y más concretamente, el Servicio de Atención al Alumnado con Discapacidad (SAD), como la principal ayuda que les ofrece el sistema universitario. Todos los estudiantes valoran este servicio y a la profesional que trabaja en el mismo. No obstante, tanto en Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas como en Ciencias Sociales (educación) se resalta la idea de que, aunque sea un servicio muy útil, se necesitaría más personal para atender a las necesidades de los casi 500 estudiantes con discapacidad que cuenta la Universidad. Estos participantes consideran que una única persona en este servicio no es suficiente para atender a todas sus demandas. Asimismo, en Humanidades se comentó la idea de que sus peticiones se ralentiza cuando el SAD tiene que intermediar con otros servicios para obtener alguna respuesta a sus necesidades. Por otro lado, en Ciencias Sociales (Jurídicas) se considera que desde este organismo se tendría que hacer un mayor esfuerzo para difundir todo lo que se hace, ya que a veces no llega

información de sus competencias y servicios a los usuarios y al personal de la universidad.

Una vez más existe una unanimidad en todos los campos de conocimiento a la hora de reconocer la buena voluntad del personal que trabaja en la institución. Estos universitarios comentan cómo muchas de las respuestas dadas desde la Universidad han sido facilitadas por la actitud positiva del personal que trabaja en ella, desde conserjes, a técnicos de informática. Si bien se reconoce este hecho, se cuestiona el vacío legal existente en la US, lo que precisamente propicia que su atención dependa en buena parte de la buena voluntad de su personal. En todos los campos de conocimiento, a excepción de Ciencias de la Salud, se ha hecho mención a esto. Los estudiantes reconocen que existe una normativa que avala la respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad, pero también dicen que sobre el papel todo son promesas, pero en la práctica, el personal de la Universidad la desconoce y, por lo tanto, no la aplica. En este sentido, los participantes en el campo de conocimiento de Ciencias Sociales (educación) también plantearon la conveniencia de que la Universidad contemplara durante el primer año de sus estudios que alguna persona de referencia les tutorizara ya que según explican, se encuentran muy desamparados.

En cuanto a otras temáticas identificadas como barreras o ayudas, se mencionan en algunos campos de conocimiento los programas de movilidad internacional, como es el caso del programa Erasmus. Si bien en Ciencias Sociales (Jurídicas) se valora positivamente este programa por las oportunidades que puede suponer, también se cuestiona, tanto en este campo de conocimiento como en Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, la falta de coordinación de la Universidad con centros extranjeros y la poca información que existe respecto a este tema y más concretamente, las posibilidades que puede ofrecer para el alumnado con discapacidad. La información, precisamente, es una de las barreras señaladas en todos los campos de conocimiento, excepto Humanidades. Los estudiantes hablan de falta de información, unido a dificultades en los trámites, la solicitud de ayudas, becas, o de cómo está organizada la universidad, etc. Asimismo, dicen que la información existente no suele llegar a tiempo. Otra cuestión que valoran como negativa es el hecho de que la Universidad no suele informar al profesorado sobre la presencia alumnado con discapacidad en sus aulas o asignaturas. Explican que, aunque en la matrícula indican si tienen una discapacidad o no, esta información no llega al profesorado. Consideran que si se contara en las aulas por adelantado con esta información se podrían prever en los proyectos docentes medidas de adaptación a sus necesidades educativas.

Por último, en el campo de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas se valoran muy positivamente las nuevas tecnologías con las que cuenta la US. Desde la plataforma de enseñanza virtual que les facilita el acceso a la información, a las revistas electrónicas con las que cuenta el portal de la biblioteca. Otras ayudas tecnológicas reconocidas, en este caso en Ciencias de la Salud, es el portátil gratuito que en primer curso se facilita a los estudiantes. Otros tipos de ayudas para el alumnado con discapacidad que salieron a relucir fueron el parking reservado para alumnado con discapacidad, que fue destacado en Humanidades y Ciencias Sociales (Educación).

8.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad

En lo referido a las barreras arquitectónicas, en todos los campos de conocimiento se reconocen las limitaciones que los estudiantes con discapacidad encuentran en el acceso a las facultades, señalando la presencia de obstáculos como escalones, en numerosos edificios, y una ausencia de rampas. Estas dificultades, se hacen especialmente presentes en Facultades como Bellas Artes o en el edificio del Rectorado, donde los estudiantes de Humanidades denuncian que no hay suficientes ascensores, y que estos no están adaptados para personas con discapacidad física. En este sentido, es interesante señalar también, las limitaciones que se encuentran estos estudiantes en casos específicos como la facultad de Bellas Artes, la cual está situada en edificios diferentes, localizados en zonas distintas de la ciudad. Esta situación dificulta el que estos estudiantes puedan participar de las actividades que se desarrollan en su propio centro, por la limitación que les supone tener que desplazarse de un edificio a otro, en distancias tan amplias.

Siguiendo con las barreras arquitectónicas en las instalaciones universitarias, los estudiantes de Humanidades coinciden en señalar las dificultades que les supone el acceso a los aseos, la mayoría de ellos sin adaptar a personas con discapacidad física; el acceso a los espacios comunes para el estudio, ya que en muchos casos no son adecuados, menos aún teniendo en cuenta el tiempo que se trascurre en ellos; el acceso a los despachos de los profesores para asistir a las tutorías; o la poca accesibilidad a algunas aulas, bien porque tienen escalones, o porque no hay espacio suficiente para colocar, por ejemplo, una silla de ruedas.

Todas estas limitaciones, además, suelen estar acompañadas de una señalización inadecuada, como argumenta el alumnado de Ciencias

Experimentales con discapacidad visual, que denuncia que prácticamente no hay ninguna escalera convenientemente rotulada, o bien, el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas, que apuntó que sería preciso mejorar los carteles de copistería, las actas de notas en los tabloneros de anuncios, las pantallas de información general, y la numeración de aulas. Sugiriendo además, la posibilidad de que la señalización de cafetería y copistería pudiera realizarse también en Braille.

En relación a las aulas, en todos los campos de conocimiento coinciden en señalar que, en general, son obsoletas y poco accesibles. Desde Ciencias de la salud se hace referencia a la mala acústica, a lo que se le suma el ruido excesivo de los aparatos de aire acondicionado. Por otro lado, desde Ciencias experimentales se argumenta cómo las aulas no suelen estar bien adaptadas, y la mayoría no cuentan con puestos preparados y reservados para ser utilizados por personas con discapacidad, puesto que no se encuentran adaptadas, por ejemplo, a personas con movilidad reducida. Una limitación ésta que se refleja también en las aulas pues presentan superficies a distinto nivel, carecen de sillas o mesas adaptadas, y no cuentan con barandillas en las que apoyarse. La presencia de tarimas en el aula, es otro elemento que llega a suponer una barrera importante para la participación activa de estos estudiantes en las clases, ya que les impide realizar actividades o ejercicios en la pizarra.

Siguiendo con las barreras en el aula, el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas, señala que los espacios son demasiado reducidos y cuentan con una iluminación inadecuada. En este sentido, los discapacitados visuales merecen una especial atención, por el problema que les supone la visibilidad de las pizarras en el aula, ya que tienen grandes dificultades para acceder a los apuntes de aquellas asignaturas donde el profesor escribe gran parte del temario en la pizarra. Por otra parte, estos estudiantes coinciden también en señalar la mala acústica de las aulas, lo que les supone un gran problema ya que, a pesar de que intentan sentarse en primera fila y agradecen el uso de micrófonos a los profesores, la mala acústica agrava en gran medida su necesidad de audición.

Finalmente, cabe hacer referencia al mobiliario en las aulas como una barrera en la que todos los campos de conocimiento coinciden, pues dificulta la inclusión de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, el grupo de Humanidades pone el ejemplo de, cómo en ocasiones, las mesas están muy distanciadas de las sillas lo que les dificulta estar día tras día en las aulas. Una situación que también es compartida por el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas, que manifiestan la imposibilidad de encontrar un lugar adecuado en las aulas que les permita sentirse integrados en clase y poder visualizar bien la

pizarra y la pantalla. Lo anterior les ha llevado en ocasiones a verse obligados a sentarse en mesas separadas del resto de compañeros, limitando de esta forma su integración en el aula.

Las dificultades anteriormente descritas, provienen en buena parte del hecho de que la Universidad cuenta en general con un mobiliario y equipamiento antiguo, donde instrumentos claves para la enseñanza, como es el caso de las pizarras, están obsoletas y suponen una importante barrera para estos estudiantes, como señala el grupo de Ciencias Experimentales. Una cuestión ésta que corrobora también el grupo de Ciencias Sociales, que argumenta que el mobiliario de las aulas suele ser incómodo y poco funcional, convirtiéndose en un importante obstáculo para la trayectoria académica de estos estudiantes, al influir muy negativamente en su rendimiento. No obstante, hay casos, como los que apuntan los estudiantes de Humanidades, donde el mobiliario específico existe (sillas y mesas que no son rígidas) pero la mayoría de las veces es imposible acceder a ellos, al disponer de muy pocas unidades en los edificios universitarios, o porque son utilizados para otras cuestiones. De una forma u otra, lo que realmente resaltan como dificultad, con desánimo y malestar, es el hecho de que tengan que estar continuamente solicitando ayuda para que se les facilite el mobiliario adecuado.

8.3. Prospectiva institucional

Finalmente, se presenta un análisis transversal de las opiniones y sugerencias que estos estudiantes realizan sobre como visualizan la universidad en un futuro próximo, y cuál es la visión que tienen de una *Universidad ideal*.

En primer lugar, haremos referencia a las cuestiones que tienen que ver con el acceso a la universidad y matriculación de estos estudiantes. De esta forma, una de las ideas en las que coinciden todos los campos de conocimiento es en que se debe establecer una mejora en los sistemas de información universitarios que permita, como señalan los estudiantes de humanidades, una mejor gestión en los trámites de documentación que deben cumplimentar al realizar la matrícula. De esta manera, se sugiere la posibilidad de contar con algún espacio en el que se muestre de forma unificada toda la información necesaria. Por otro lado, los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas proponen que la universidad facilite a los estudiantes con

discapacidad al inicio de sus estudios, información, orientación y formación, sobre el funcionamiento y organización de la universidad, así como sobre las ayudas con las que pueden contar durante su trayectoria universitaria. En este sentido, el grupo de Ciencias de la Salud, propone que las bases de datos de la Universidad estén más organizadas, de manera que la información relativa a su discapacidad, pueda ser mostrada de forma unificada en diferentes servicios de la Universidad, como por ejemplo la biblioteca, así como al propio profesor, en la lista de clase. Esto ahorraría que los estudiantes tengan que estar continuamente argumentando y facilitando información sobre la discapacidad que poseen.

Una vez garantizadas estas cuestiones administrativas, otro de los aspectos que se consideran fundamentales, es que la Universidad debe contar con los estudiantes con discapacidad en diversas cuestiones. Por un lado, en el momento de asignar las aulas, como así lo manifiesta el grupo de Humanidades, que sugiere que la distribución de estos espacios se hiciera teniendo en cuenta el espacio físico, la acústica o luminosidad del aula, en función de las necesidades concretas del alumnado con discapacidad. Por otro lado, en la mejora de la señalética en edificios y facultades, como sugiere el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas que propone la posibilidad de poner en funcionamiento alguna herramienta visual que facilite el desplazamiento de estas personas, como por ejemplo, colocar pegatinas en los escalones, señalar adecuadamente la numeración de las aulas, mejorar los contrastes de puertas y ventanas, y contar con textos ampliados en lugares como conserjería, cafetería, tablón de anuncios y secretaría. En este sentido, el grupo de Humanidades pone como ejemplo a la Universidad Pablo de Olavide, en contraposición con la Universidad de Sevilla, señalando cómo esta última se cuenta con ubicaciones y asientos específicos para personas con discapacidad, en los que pueden situarse sin necesidad de llamar la atención o de diferenciarse del resto de compañeros.

La mejora de los espacios es otra de las cuestiones que todos los grupos de conocimiento visualizan como prioritarias de un nuevo modelo de universidad, que acerque a estos estudiantes a aulas más amplias y adaptadas, que sean el reflejo de una política universitaria que, como argumenta el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas, invierta recursos en mejorar las infraestructuras en edificios y aulas, reduciendo el número de estudiantes por grupo e incrementando el número de profesores. Medidas éstas que vengán acompañadas de aulas sin barreras, donde haya una ausencia considerable de escalones o tarimas y se cuente con más asientos móviles. Una universidad que apueste por un mobiliario adecuado, ascensores

adaptados y facilite el acceso a tableros de anuncios, aparcamientos, aseos, etc, y donde los profesores hagan uso de recursos complementarios, como por ejemplo el micrófono, para paliar la mala acústica con la que cuentan muchas aulas universitarias.

Por último, hacer referencia también a la mejora de los espacios abiertos, donde todos los campos de conocimiento coinciden también en que es necesario contar con una universidad que facilite a estos estudiantes espacios en los que puedan descansar tras su jornada matutina, como así lo sugiere el grupo de Ciencias de la Salud, que lo considera de vital importancia para que puedan tomar fuerzas y poder continuar con las clases, puesto que en la mayoría de los casos, estos alumnos sufren de fatiga crónica. Asimismo, el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas complementa esta sugerencia, precisando además, la posibilidad de contar con un sitio específico para los estudiantes con discapacidad en cada centro o facultad, donde los mismos pudieran intercambiar experiencias o realizar actividades culturales y deportivas, lo que fomentaría la convivencia entre estudiantes con discapacidad, posibilitándoles compartir experiencias y ayudarse mutuamente.

Para finalizar, hemos querido dejar constancia de sugerencias que se realizan en todos los campos de conocimiento, en relación a una Universidad que invierta en la proyección de los estudiantes con discapacidad dentro y fuera del ámbito universitario. En este sentido, desde el grupo de Ciencias de la Salud, se considera fundamental orientar a estos estudiantes en el inicio de curso, manteniendo reuniones informativas con ellos, con la presencia de representantes del SACU y de la propia Facultad con el objetivo de informarles acerca de todas las ayudas y servicios que presta la Universidad a los alumnos con discapacidad. Una medida que les fortalece como miembros de la universidad, y que debe ser acompañada, como así lo sugiere el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas, de un trato personalizado a estos estudiantes, donde se tenga en cuenta cada caso, o necesidad concreta. Ya que en ocasiones, como así lo referencian, a este alumnado no se le da la importancia que se debería, cuando debe ser la Universidad la que se adapte a ellos, y no ellos a la universidad, como sucede en la mayoría de los casos.

Asimismo, todos los campos de conocimiento coinciden en que los alumnos con discapacidad deben tener voz propia dentro de la Institución al igual que el resto los miembros que constituyen la comunidad universitaria. Una cuestión que permitiría, según señala el grupo de Ciencias de la Salud, abordar las necesidades y problemáticas de estos estudiantes de manera inmediata, fortaleciendo su posición en el espacio universitario, como con el resto de

estudiantes. En este mismo sentido, el grupo de Ciencias Experimentales, sugiere como una de las medidas, fomentar la colaboración entre profesores y alumnos, contando con la ayuda y el apoyo de un estudiante más veterano que actuase a modo de tutor, y les orientara en su trayectoria universitaria.

En cuanto a la proyección de estos estudiantes fuera del ámbito universitario, son interesantes las apreciaciones que realiza el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas, que argumenta la necesidad de contar con una universidad que se implique en la puesta en marcha de acuerdos de colaboración con instituciones externas, orientados al intercambio de experiencias o la inserción profesional de estos estudiantes. En este sentido, sugieren por un lado la posibilidad de que la universidad realice convenios de colaboración con universidades extranjeras para dar soporte a los estudiantes con discapacidad que deseen hacer estancias en otros países, participando activamente en programas internacionales como Erasmus. La firma de acuerdos de colaboración con organizaciones externas como la ONCE para la puesta en marcha de diversas acciones y actividades que permitan una colaboración conjunta en la consecución de una universidad más accesible para estos estudiantes. Sin olvidar, por último, la posibilidad de establecer acuerdos de colaboración con otro tipo empresas externas, donde estos estudiantes puedan realizar sus prácticas, y se fomente la adaptación de puestos de trabajo a las personas con discapacidad.

8.4. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?

En cuanto a las barreras y ayudas relacionadas con las aulas universitarias, el análisis se va a organizar en torno a cuatro apartados: profesorado, proyectos docentes, compañeros de aula y la perspectiva de aula ideal.

8.4.1. El profesorado como barrera y ayuda

El primer elemento del aula sobre el que vamos a realizar el análisis comparativo está relacionado con el profesorado. Resulta significativo cómo en líneas generales se puede concluir que prácticamente en todos los temas abordados (actitudes positivas, actitudes negativas, profesorado que más le

gusta, profesorado que menos les gusta, formación sobre discapacidad y recomendaciones para que las clases sean inclusivas) y en todos los campos de conocimiento existe coincidencia a la hora de señalar al profesorado como la principal barrera encontrada a lo largo de sus estudios universitarios. En este sentido, en lo referido al personal docente, se identifican más barreras que ayudas, a excepción del grupo de Ciencias Sociales (Educación), en el que se plantea todo lo contrario.

Según estos universitarios el profesorado que actúa como un obstáculo se caracteriza por posiciones inflexibles que les llevan a no modificar ninguna pauta docente ni ha a realizar ningún tipo de adaptación curricular, incluso cuando éstas se incluyen como un derecho en la propia normativa de la US. En líneas generales, estos estudiantes creen que los problemas que ellos encuentran también pueden tenerlos otros compañeros sin discapacidad, ya que piensan que el problema está en la capacidad del profesor para enseñar y su predisposición a ayudar a su alumnado.

Así, cuando el profesorado actúa como facilitador, según explican, es porque tiene la buena voluntad de ayudarlos (preocupándose por ellos, flexibilizando tiempos, facilitándoles recursos extras, estando disponibles, etc.). Estos estudiantes resaltan que aunque estos profesores han sido una minoría, la mayoría de ellos han marcado positivamente sus trayectorias.

Siguiendo con los aspectos positivos, estos universitarios argumentan que los profesores que más les gustan son aquellos que realmente se preocupan por la docencia, a la cual no dejan en un segundo plano, primando su actividad investigadora. Describen a estos profesores como profesionales que se esfuerzan por explicar bien, que no son excesivamente teóricos y combinan en las clases planteamientos prácticos, actúan en las aulas motivándoles y mostrando apoyo y comprensión a sus necesidades, destacando de ellos especialmente su aspecto humano.

Por el contrario, en los cinco campos de conocimiento se coincide a la hora de describir el perfil del profesorado que menos les gusta. Éste es aquel que deja de lado la docencia para dedicarse principalmente a la investigación, así como los más teóricos y que dictan los apuntes, los que no interactúan con el alumnado y, aunque poseen muchos conocimientos, no saben cómo transmitirlos.

Por último, también en todos los campos de conocimiento se considera que el profesorado no está lo suficientemente formado para atender a las necesidades derivadas de su discapacidad y consideran que dicha formación debiera ser imprescindible. No obstante, creen que a pesar de que sea precisa

la formación, hay cuestiones fáciles de implementar y que no requieren de ningún tipo de formación específica, como ser capaz de ponerse en el lugar del alumno con discapacidad, interesarse por lo que le ocurre, etc. Junto a esto, también se menciona la necesidad de una mayor flexibilidad a la hora de plantear la docencia, una sensibilización y concienciación del profesorado hacia sus necesidades, menos exposiciones teóricas y más debates y trabajo en equipo y por último, un mayor acercamiento entre alumnado y profesorado, propiciándose una relación más humana y cercana entre ambos actores educativos.

8.4.2. Los proyectos docentes como barrera y ayuda

Un segundo elemento dentro del análisis de aula profundiza en la visión que tienen los estudiantes con necesidades educativas sobre cómo les afecta la actividad académica en el aula universitaria. En este sentido, se han tenido en cuenta los diversos comentarios referidos a esta temática, y que vienen a valorar en definitiva sus proyectos docentes. Es preciso comentar que las aportaciones de los estudiantes podrían definirse claramente en respuesta a tres cuestiones que parecen organizar la totalidad del discurso, a saber, qué ocurre realmente en las clases, qué se valora y qué debe cambiar.

En general, podría advertirse que la percepción que los estudiantes con discapacidad tienen sobre los distintos elementos de la programación docente se asemeja a un conjunto de barreras, lejos de considerarse en cualquier caso como una ayuda. Para una mejor comprensión de esta afirmación, se presentan de manera sistematizada las conclusiones más relevantes de acuerdo a las distintas áreas científicas y atendiendo a su vez a cada uno de los elementos constitutivos de la programación docente.

- **Metodología**

En todas las áreas de conocimiento, los estudiantes coinciden en que las clases a las que asisten se caracterizan por ser tradicionalmente magistrales. En estas clases, se desarrollan normalmente metodologías expositivas y poco interactivas por parte del profesorado, siendo a veces combinadas con trabajos en grupo, casos prácticos, trabajos de campo, actividades para la resolución de problemas y seminarios, en los que se utilizan otros recursos visuales, como vídeos documentales. Las presentaciones suelen

realizarse con programas del tipo PowerPoint, siendo éste uno de los recursos más empleados. Una consecuencia que deriva del uso de este tipo de presentaciones, y que recibe un número importante de críticas, es que no aporta nada al aprendizaje significativo, posiblemente por su mal uso, ya que los docentes sólo se limitan a leerlos textualmente, sin dar explicaciones. Por lo tanto, se cuestiona lo que se aprende con este tipo de metodología donde lo principal es estudiar para aprobar un examen. A esta idea se le suma, además, un sentir genérico acerca de que el sistema universitario no está adaptado para el empleo de otras metodologías más innovadoras. Prueba de esto es que en las asignaturas no se realiza ningún tipo de adaptación a las necesidades especiales.

Tras esta primera descripción que hacen los estudiantes para aproximarse a la realidad metodológica de las aulas, los estudiantes de las áreas Ciencias Experimentales y de Ciencias Sociales y Jurídicas renuevan esta imagen tradicional de la docencia hacia metodologías docentes que fomentan la participación. Estas metodologías participativas hacen que el profesorado se involucre en el aula y sean capaces de plantear y extrapolar los contenidos de la materia a la vida real. Este último aspecto se valora especialmente ya que supone tender puentes de lo académico a lo profesional, ampliando así las oportunidades de aprendizajes prácticos de los estudiantes, aplicables en contextos reales.

Una gran parte de las aportaciones de los estudiantes se enfocaron hacia aquellos aspectos metodológicos que debieran ser cambiados. En este punto, todas las áreas de conocimiento, a excepción de Ciencias de la Salud, expresaron valoraciones negativas que fueron justificadas convenientemente. Así, los comentarios descubrieron que las metodologías docente basadas en sesiones únicamente expositivas o que hacen uso excesivo de las clases magistrales son excesivamente teóricas, y por tanto, suelen ser monótonas y aburridas. Con este tipo de metodología, según explican, se aprende poco pues se centra en la superación del examen y no en el propio aprendizaje en sí. Otra de las dificultades añadidas a esta metodología surge cuando deben participar en las actividades propuestas como son los proyectos en grupo, ya que en muchas ocasiones, la propia discapacidad impide seguir un ritmo de común de aprendizaje. Es por esto que algunas asignaturas se forjan suponiendo en sí mismas barreras mayores para estudiantes discapacitados.

Por último, en muchos proyectos docentes hay un componente de la programación que no puede ser obviado y que no es otro que en determinadas metodologías se exija la presencia del estudiante en clase. Sólo en los

comentarios de los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas se hizo referencia a este aspecto. La asistencia a clase constituye una ayuda importante para superar las diferentes asignaturas ya que permite avanzar más rápido pues se aprovecha de múltiples formas la interacción con los compañeros. Por el contrario, hay asignaturas en las que la asistencia a clase es obligatoria y esto perjudica a algunos estudiantes discapacitados que en ocasiones se ven obligados a ausentarse de clase por largos periodos como consecuencia de su problemática específica, como es el caso de los alumnos con algún tipo de discapacidad orgánica. Esto supone, por tanto, un esfuerzo añadido pues en muchas ocasiones les coincide con la rehabilitación, médicos y otros tipos de necesidades ineludibles. La consecuencia más dramática de todo lo anterior, es el abandono inevitable de algunas asignaturas, ya que resulta casi imposible asistir a todas las clases y, posteriormente, realizar todo necesario para superar los trabajos y exámenes de la asignatura.

▪ **Contenido**

En lo que se refiere a los contenidos o temarios de las asignaturas, los comentarios de los estudiantes de cada rama de conocimiento desvelan intereses y realidades muy diferentes, tales como la accesibilidad, disponibilidad, renovación y adecuación al contexto profesional. Así, por ejemplo, en Ciencias Sociales y Jurídicas, el docente se ciñe a explicar literalmente la propuesta de contenidos del programa de la asignatura. Este mismo hecho se da en Ciencias Sociales (Educación), donde se constata que la falta de innovación en los proyectos docentes del profesorado asegura que, año tras año, en una misma asignatura se den los mismos contenidos y explicaciones incluso *'con las mismas palabras'*. En Ciencias Experimentales priman los comentarios que reclaman un mejor acceso a los materiales docentes y una mejor adaptación de estos a sus necesidades. Mientras que en Ciencias de la Salud, se destaca la labor de determinados docentes que han intentado desarrollar los contenidos de las asignaturas desde un punto de vista más práctico, haciendo uso de muchas imágenes y casos clínicos. De esta forma, y con estas estrategias de aprendizaje, se considera que los contenidos asimilados perdurarán más en el tiempo.

Por otra parte, surgen, en los estudiantes de las distintas áreas, preocupaciones muy diversas que tratan de cambiar aspectos muy concretos en los contenidos. Es el caso de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud donde los comentarios de estos estudiantes, describen los

temarios de las asignaturas como excesivos. De hecho, hay tanta preocupación por parte del profesorado en acabar el temario que no hay lugar a otro tipo de planteamiento metodológico que no sea el puramente expositivo. El problema se agrava aún más en aquellas situaciones donde el temario no acaba dándose en su totalidad debido a la escasez de tiempo o mala planificación. A este respecto, en algunas ocasiones, aunque no haya dado tiempo a ver esa parte del temario en clase, el profesorado deja el material en copistería para que los estudiantes puedan estudiarlo por su cuenta.

- **Recursos tecnológicos**

Uno de los aspectos de la programación docente que mayor número de referencias ha recibido es el de la utilización de los recursos tecnológicos. En todas las áreas de conocimiento destacan comentarios positivos, manifestando una continua alusión a los beneficios que supone su empleo en las clases. En algunos casos, se convierten en recursos fundamentales para poder seguir con relativa normalidad las clases que imparten los docentes. Constituyen, por tanto, un elemento de apoyo importante para los estudiantes con discapacidad.

Ahora bien, en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud, pese a que se utiliza la plataforma de enseñanza virtual, software informático y otro tipo de recursos online en las distintas asignaturas y materias, se hace con poca frecuencia y su uso se centra por lo general, sólo en la recogida de materiales o de tareas. Frente a esta realidad, los estudiantes de todas las áreas construyen con sus aportaciones un escenario en el que proyectan cómo debiera utilizarse esta tecnología en las clases. De este modo, en cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías en la docencia, se destaca la disposición online del mayor material docente posible, así como el aprovechamiento de todas las posibilidades que les ofrecen las tecnologías para que estos materiales estén adaptados a sus necesidades. Esta medida reconoce el uso positivo de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje, ya que permite a personas que no pueden acceder al aula por motivos diversos el acceso a los materiales que se van utilizando en las clases presenciales. Del mismo modo, se considera el uso de estas herramientas para facilitar la comunicación y contacto con el docente, lo cual resulta realmente útil para aquellos casos en los que el estudiante tuviera que ausentarse por motivos derivados de su discapacidad. Otra posible utilidad es el uso de estos recursos tecnológicos para desarrollar metodologías docentes

específicas accesibles para discapacitados.

Si bien es verdad que los comentarios anteriores se mueven en el plano de las intenciones hacia lo que debería ser el uso correcto de las tecnologías de la información y la comunicación y el uso que se debería dar en las clases a las nuevas tecnologías desde el punto de vista de los estudiantes con necesidades especiales, la realidad en las aulas es bien distinta y muchos comentarios atestiguan prácticas comunes con estos recursos que es necesario renovar. En Ciencias Sociales y Jurídicas se reprueba la poca utilización que se hace de la tecnología, aspecto que de cambiar podría restituir la motivación en los estudiantes, además de hacer las clases más amenas. Se señala, además, que en muchas asignaturas el profesorado no sabe utilizar correctamente ni sacar el máximo provecho a la plataforma de enseñanza virtual. En este sentido, se apela a una mejor formación del profesorado que le capacite en la utilización de estos recursos tecnológicos teniendo además en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes con discapacidad.

▪ **Actividades**

Éste es el único aspecto de la programación docente que, a pesar de que ha recibido por parte de los estudiantes con discapacidad un importante número de comentarios que explican qué está sucediendo en las clases respecto a las actividades que se proponen, no se ha entrado a considerar posibles mejoras en éstas. Se da casi por sentado que las prácticas que se desarrollan en clase tienen poco margen de cambio en beneficio de los estudiantes.

Este elemento de la programación tuvo en los comentarios de los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas distintas circunspecciones. Así, se comenta que en determinadas actividades contempladas en los proyectos docentes, los estudiantes no pueden participar de manera activa debido a que sus necesidades y capacidades no son tenidas en cuenta o son obviadas sin mala intención. Algunos de estos estudiantes indican que esto no les supone ningún problema personal puesto que lo tienen asimilado, mientras que otros expresan un sentimiento de desigualdad ante sus compañeros frente a este tipo de actividades. Uno de los ejemplos más claros lo comenta un estudiante que, debido a su discapacidad visual, le resultaba prácticamente imposible entender las explicaciones de algunas asignaturas ya que no podía acceder a los medios visuales utilizados en clase.

- **Evaluación**

Este apartado se enfoca en los mecanismos de evaluación y, por derivación, en los resultados académicos y su relación con la discapacidad. En primer lugar, y en lo que se refiere a los sistemas de evaluación, hay que aclarar que de los comentarios de los estudiantes se desprende que el examen es la estrategia de evaluación más utilizada por los profesores para valorar el proceso de aprendizaje. Los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas apuntan que los resultados académicos están condicionados por asignaturas que son especialmente difíciles para estudiantes discapacitados. Se trata por tanto de materias en las que la discapacidad sí supone una auténtica barrera. Por el contrario, este mismo factor dista mucho de tener la misma influencia e importancia en los comentarios de estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, pues afirman que la discapacidad no condiciona en absoluto los resultados académicos, y que los problemas en el momento de estudiar son los mismos que los de cualquier otro compañero de clase. No parece pues que sea la discapacidad el motivo más determinante, sino más bien otras causas como la falta de organización de las necesidades individuales, así como la cantidad y modalidad de trabajo que las titulaciones exigen.

Hay también un conjunto de opiniones de estudiantes de Ciencias de la Salud en los que se contempla la evaluación en su sentido más formativo. Este colectivo se muestra a favor de la evaluación continua como método más idóneo para estudiantes discapacitados. De esta forma, se comenta que en la evaluación se deberían tener en cuenta aspectos clave tales como la participación en clase, la asistencia a la misma, la realización de trabajos, entre otro tipo de evidencias de aprendizaje. De otra parte, en una dimensión de posibles cambios a realizar en lo que se refiere a los sistemas de evaluación, los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas expresan la necesidad de adaptar el tiempo de realización de los exámenes para que no sean de larga duración y tomar medidas para que la convocatoria de exámenes no estén excesivamente concentrados en un periodo breve de días.

- **Otros elementos organizativos del proyecto docente**

Por último, se contempla un grupo de comentarios de estudiantes de Ciencias de la Salud en los que se considera que el asesoramiento docente,

exclusivo del horario de tutorías, es altamente recomendable, puesto que permite tener un contacto más directo con el profesor, lo que, en consecuencia, puede traducirse en un mayor conocimiento y una mejor comprensión por parte de éste sobre la discapacidad del estudiante. En otro sentido, hay quienes interpretan la acción tutorial como un espacio o actividad poco relevante en la carrera académica. Se justifica, además, que las tutorías suelen estar masificadas y por lo general se dispone de poco tiempo de atención al alumnado. Y con respecto a la temporalización de las asignaturas, los mismos estudiantes reprobaban los continuos cambios que sufren en los horarios, muchas veces con escaso tiempo para su organización. Estas situaciones, que no dejan de ser de alguna manera estresantes para todos los estudiantes, tienen una repercusión mucho más negativa en las personas con discapacidad.

8.4.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas

Otro aspecto analizado han sido las relaciones con los compañeros de clase. En el caso de personas con necesidades educativas especiales, los compañeros de clase, así como también los compañeros de estudio, que no siempre coinciden, son un apoyo esencial ya que proporcionan ayuda extra para superar las diferentes trabas y sortear los gruesos muros a los que tienen que enfrentarse en su día a día como consecuencia de la discapacidad.

En todos los campos de conocimiento, el número de ayudas recibidas por los compañeros de clase fue siempre mayor que el de barreras identificadas. Además de los compañeros como elementos de ayuda, se identificaron a otras personas ajenas a la universidad, procedentes del círculo familiar (normalmente, se hace referencia a los padres), así como amigos y otras instituciones que actuaron en este mismo sentido. Estos últimos, amigos, personal de la universidad, familiares y parejas, suponen un respaldo continuo que comienza en el mismo momento en el que se accede a la Universidad hasta la finalización de la carrera universitaria. Se afirma que estas personas no sólo intervienen en tareas académicas, sino que también alientan a seguir adelante, apoyando en el estudio y en la superación de los obstáculos propios de la discapacidad para poder favorecer la autonomía de la persona.

Por lo tanto, se reconoce a los compañeros de clase como la principal ayuda que tienen los estudiantes con discapacidad a lo largo de la carrera universitaria y se identifica, en consecuencia, como uno de los elementos que más contribuye a su inclusión en el aula. Los compañeros ayudan a los estudiantes con discapacidad diariamente en aspectos académicos,

aprendiendo juntos, explicando las materias de aprendizaje, compartiendo horas de estudio, pero también ofreciendo ayuda personal o estando junto a ellos. Se reconoce que sin esta ayuda, a los estudiantes les hubiese costado mucho llegar hasta donde han llegado en la Universidad. Se podría citar aquí algunas situaciones en la que los compañeros suelen prestar ayuda a los estudiantes necesitados, como por ejemplo acompañarlos a comprar materiales en copistería, ver las calificaciones en los tabloneros o poder conseguir los apuntes de clase. En este cometido destaca la gran labor realizada por los estudiantes colaboradores.

En lo que se refiere al aspecto comportamental, en general, los comentarios son bastante positivos hacia la actitud que muestran los compañeros hacia ellos. Los estudiantes con discapacidad se sienten agradecidos por lo que han recibido de los compañeros, que en muchas ocasiones es más incluso de lo que desean. Como características principales que expresan sobre el comportamiento de sus compañeros, destacan el manifestar una actitud abierta, sincera y comprensible. En este sentido, se cree que estas actitudes suponen un beneficio recíproco puesto que en este tipo de relaciones el contacto con una persona con necesidades te sitúa y abre los ojos a otra realidad, cosa que suele enriquecer personalmente. Siguiendo en esta línea, los compañeros manifiestan preocupación por los estudiantes con discapacidad y suelen ayudar con las actividades de clase. Este compañerismo entre estudiantes han llegado incluso a convertirse en amistad fuera del contexto de la Universidad, compartiendo espacios externos a este entramado y llegando a formar *'parte de su vida'*.

En algunos comentarios se identificó a los compañeros como barrera en algún momento concreto de su trayectoria académica y contribuyendo negativamente a su inclusión. Hay casos en los que los estudiantes sienten un cierto rechazo, lo que suele ocurrir sobre todo en el momento de trabajar en grupo junto a los compañeros. En concreto, estas dificultades surgen en los momentos en los que hay que tomar decisiones para ponerse de acuerdo, con los compañeros que no colaboraron o que no muestran interés por trabajar. Así pues, la percepción de que los compañeros no facilitan la integración viene dada por la creencia de que no puedan trabajar como ellos o a su mismo ritmo, debido a su discapacidad y, por tanto, se mantiene la idea de que ofrecen un nivel de conocimientos y competitividad más bajo que el resto del grupo. A lo anterior habría que añadir, además, que algunos compañeros puedan cuestionarles el nivel académico que tienen por no ser suficiente para acceder a la Universidad, precisamente por ser discapacitados.

Finalmente, se puso de manifiesto otro grupo común de dificultades que no son exclusivas de titulaciones concretas, sino que más bien podrían entenderse como genéricas. Una de estas dificultades es la poca comunicación que hay entre los compañeros y que de alguna forma está relacionada con la merma en las posibilidades de hacer amigos en la universidad. Otra dificultad, que aunque destaca en el área de Ciencias de la Salud también se extiende a otras áreas de conocimiento, es la gran competitividad que existe entre el alumnado y, como consecuencia de lo anterior, la escasa disposición o reticencia para prestar o compartir los apuntes de clase. Se trata de una actitud que, aunque afecta a todos los compañeros por igual, es cierto que en el caso de estudiantes con discapacidad se ve acentuada dando lugar a un problema aún mayor. Esto se debe a que por sus circunstancias, deben faltar más a clase y la petición de apuntes a los compañeros se hace más continua llegando a generar situaciones embarazosas. Pese a todo esto, se recalca que el contacto en el día a día es en general positivo y hace que las relaciones sean más cordiales.

8.5. ¿Y si pudierais imaginar un aula ideal?, ¿cómo sería ésta?

Como último apartado de este capítulo se hará un análisis de la prospectiva de aula, es decir, se tendrán en cuenta las recomendaciones que estos universitarios realizan para mejorar en el futuro su experiencia e integración plena en las aulas. Para comenzar este análisis, vamos a señalar algunos elementos de mejora que han sido comentados en todos los campos de conocimiento. De hecho, para todos los estudiantes que han participado en la investigación su aula ideal sería aquella en la que no existiera ningún tipo de barrera arquitectónica y tuviera infraestructuras adecuadas. Ellos la describen como un aula accesible, aquella en la que no existe ningún tipo de obstáculo físico, en la que hay espacios amplios entre los alumnos, no existen divisiones en la clase, por ejemplo, con la tarima del docente que se encuentra a otra altura, cuenta con un mobiliario cómodo y no atornillado al suelo, con las condiciones adecuadas de luminosidad, acústica, temperatura, etc. Asimismo, también comentan la idoneidad de que los grupos clase fueran menos numerosos, no estando masificadas las aulas.

Otra sugerencia que se hace en todos los campos de conocimiento tiene que ver con el profesorado y su formación. Estos universitarios piensan

que el profesorado no está suficientemente preparado para responder a sus necesidades. Por este motivo, y según dicen ellos, se necesitaría alguna propuesta de formación para que el profesorado se sensibilizara ante la diversidad y tuviera herramientas para adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Precisamente la idea de adaptación curricular aparece en dos de los campos de conocimiento (Humanidades y Ciencias de la Salud). En ambos se plantea que el aula ideal sería aquella que se adaptase a cualquier persona, y en el caso concreto de la discapacidad, consideran que la normativa debería ser más clara y contundente, recogiendo en éstos aspectos específicos referidos a ampliación de plazos, adaptaciones de la evaluación, etc.

Muy vinculado a las adaptaciones curriculares aparecen las recomendaciones referidas a las metodologías. A excepción del campo de conocimiento de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, en el resto se coincide al indicar que les gustaría que en las aulas se desarrollaran metodologías más interactivas que permitieran al alumnado participar activamente, basándose en el trabajo en equipo y fomentándose las relaciones más cercanas entre el alumnado y entre éste y el docente.

Finalmente, también los participantes coinciden, a excepción de Ciencias de la Salud que no comentan este aspecto, en que su aula ideal sería un *espacio TIC*, es decir, un aula en la que estuvieran presentes los adelantos tecnológicos con los que cuenta la Universidad, desde la plataforma de enseñanza virtual a la pizarra digital.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. and Holland, S. (2006). Improving Access to higher education for disabled people. En M. Adams and S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 10-22.
- Ainscow, M. (1998). Developing links between special needs and school improvement. *Support for learning*, 13 (2), pp. 70-75.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. GINÉ, D. DURÁN, J. FONT and E. MIQUEL (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. ICE - HORSORI: Barcelona, 161-170.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Armstrong, F. and L. Barton (1999). Is there anyone there concerned with human rights? Cross-cultural connections, disability and the struggle for change in England. In F. Armstrong and L. Barton (Eds.). *Disability, human rights and education: Cross cultural perspectives*. Milton Keynes, UK: Open University Press, 210-229.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Barnes, C. (2007). Disability, higher education and the inclusive society, *British Journal of Sociology of Education*, 28 (1), 135-145.
- Baron, S., Phillips, R. and Stalker, K. (1996) Barriers to training for disabled social workstudents, *Disability and Society*, 11, 361–377.
- Barton, L. (1998). Markets, managerialism and inclusive education. In P. Clough (Ed.) *Managing inclusive education: From policy to experience*. London: Paul Chapman, 78-91.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Barton, L. (2010). Response, *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 643- 650
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), Consultado el 24/10/2011, en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>.
- Beauchamp-Pryor, K. (2012). From absent to active voices: securing disability equality within higher education, *International Journal of Inclusive Education*, 16:3, 283-295
- Bessant, J. (2009). "Measuring up"? *Students, disability and assessment in the university. Assesment inf diferent dimensions*. A conference on teaching and learning in Tertiary Education. Melbourne
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.
- Borland, J. and James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- Boxall, K., Carson, I and Docherty, D. (2004). Room at the academy? People with learning difficulties and higher education, *Disability & Society*, 19 (2), 99-112.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias. Comunicación presentada en I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad.

- Castellana, M. y Sala, I. (2006). *Estudiantes con discapacidad en la universidad*. Barcelona: Edición producida y coordinada por la Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis
- Chard, G., and Couch, R. (1998). Access to higher education for the disabled student: A building survey at the University of Liverpool. *Disability and Society*, 13(4), 603–623
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. and Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 513-527.
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. and Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 513-527.
- Corbett, J. and Barton, L. (1992). *A struggle for choice: Students with special needs in transition to adulthood*. London: Routledge.
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds.) (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.
- Díaz Sánchez, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En V. Salmeron and V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granda: Grupo Editorial Universitario.
- Doughty, H. and Allan, J. (2008). Social capital and the evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges, *Journal of Further and Higher Education*, 32 (3), 275-284.
- Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K. and Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 41–47.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Farone, M. C., Hall, E. W. and Costello, J. J. (1998). Postsecondary disability issues: An inclusive identification strategy. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 13, 35–45.
- Ferni, T. and Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. In M. Adams and S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 23-31.
- Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G. and Manning, E. (2001). Characteristics, Academic and Post-university Outcomes of Students with a Disability at the University of Newcastle, *Higher Education Research & Development*, 20 (3), 313-325.
- Frank, A. W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein and J. F. Gubrium (Eds.). *Varieties of narrative analysis*. Los Ángeles: Sage Publications, 33-52.
- Fuller, M., Bradley, A. and Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment, *Disability & Society*, 19 (5), 455- 468.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. and Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university, *Studies in Higher Education*, 29 (3), 303-318.
- Fuller, M.; Healey, M. Bradley, A. and Hall, T. (2005). What are disabled students' experiences of learning at university? *Social Diversity and Difference*. Consultado el 2/11/2011, disponible en <http://arrts.gtcni.org.uk/gtcni/bitstream/2428/49115/2/keele.docds.pdf>
- Goodley, D. Lawthorn, R. Clough, P. and Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.

- Hadjikakou, K. and Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119.
- Hall, J. and Tinklin, T (1998). *The experiences of disabled students in higher education*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Hanafin, J.; Shevlin, M.; Kenny, M. and McNeela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435–448.
- Healey, M.; Bradley, A.; Fuller, M. and Hall, T. (2006). Listening to students. The experiences of disabled students of learning at university. In M. Adams and S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 32-43.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16 (4), 597-615.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (7), 711-727.
- Hurst, A. (1996). Reflecting on researching disabilities and higher education. In L. Barton (Ed.). *Disabilities and Society: emerging issues and insights*. London, Longman, 123-143.
- Jiménez Lara, A., González-Badía Fraga, J y Cordero Hinojal, L. (2012). Avance de resultados del censo de alumnos universitarios con discapacidad curso académico 2011-2012. I Congreso Internacional Discapacidad y Universidad, Madrid, 22 y 23 de noviembre.
- Konur, O. (2002). Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current public policy issues, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (2), 131-152.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher Education. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 351-363.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Macrae, S.; Maguire, M. and Melbourne, L. (2003). Social exclusion: exclusion from school. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (2), 89-101.
- Martin, J. M. (2010). Stigma and student mental health in higher education, *Higher Education Research & Development*, 29 (3), 259-274
- Martin, J., and Oswin, F. (2008). Post-secondary education: Opportunities and obstacles for recovery. In K. Kellehear and V. Miller (Eds.). *Looking toward excellence in mental health care in 2020*. Balmain, NSW: NSW Mental Health Service.
- Martínez, R.; De Haro, R. y EscarbajaL, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-163.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: making sense of marginization in primary school setting. *European Journal of Special Need Education*, 21 (1), 39-54.
- Miles M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Minichiello, V.; Aroni, R.; Timewell, E. and Alexander, L. (1990). *In-depth interviewing*. Melbourne: Longman.
- Moreno, M. T. (2005). *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe*. Documento presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus group as qualitative research*. California: Sage Publs.

- Moriña, A. (2003). *Aprendizaje Colaborativo Entre Profesionales del Apoyo*. *Revista de Educacion*, 332, 171-182
- Moswela, E. and Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*, 26 (3), 307 — 319.
- Murray, M.; Lombardi, A. and Wren, C. T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. *Remedial and Special Education*, 32 (4), 290-300.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement* (Basingstoke, Macmillan).
- Oliver, M. and Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusión, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), 547-560
- Onofre, C. M. (2006). A Educação Inclusiva: buscando caminhos entre limites e possibilidades na Universidade. *Rev. Humanidades*, Fortaleza, 21 (1), 11-15.
- Parrilla, A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- PARRILLA, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa? *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Powell, S. (2003). Special teaching in higher education. In S. Powell (Ed.). *Special teaching in higher education: Successful strategies for access and inclusion*. London: Kogan Page, 3-16.
- Powney, J. (ed). (2002) *Successful student diversity. Case studies of practice in learning and teaching and widening participation*. Bristol: HEFCE (Publication no. 2002/48).
- Prowse, S. (2009). Institutional construction of disabled students, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (1), 89-96.
- Reindal, S. M. (1995). Some problems encountered by disabled students at the University of Oslo—whose responsibility? *The European Journal of Special Needs*, 10 (3), 227–241
- Riddell, S.; Tinklin, T. and Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Riddell, S.; Weedon, E; Fuller, M.; Healey, M.; Hurst, A. Kelly, M. and Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54, 615-628.
- Riddell, S, Wilson, A and Tinklin, T. (2002). Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 4, 12–26.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Ruíz, R.; Solé, L.; Echeita, G.; Sole, I. y Datsira, M. (2012). El principio del “Universal Design”. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430
- Ryan, J. and Struhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities, *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 73- 90.
- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.

- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: a matter of social justice. *Teaching all students*, 61 (2), 25-28.
- Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), 321-331.
- Shevlin, M., Kenny, M. and Mcneela, E.(2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective', *Disability & Society*, 19 (1), 15 -30.
- Slee, R. and Allan, J. (2005). Excluding the included. In J. Rix; K. Simmons; M. Nind and K. Sheehy (Eds.). *Policy and power in inclusive education. Values into practice*. Oxon: RoutledgeFalmer, 13-24
- Susinos, T. y Calvo, A. (2006). "Yo no valgo para estudiar...". Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 8-9, 87-108.
- Teachability (2002). *Teachability project: Creating an accessible curriculum for students with disabilities*.Glasgow: University of Strathclyde.
- Tinklin, T. and Hall, J. (1999). Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland, *Studies in Higher Education*, 24, 183-194.
- Tinklin, T.; Riddell, S. and Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 637-657.
- Tomlinson, J. (1996). *The Tomlinson report—inclusive learning*, Report of the Learning Difficulties and/or Disabilities Committee. Further Education Funding Council
- Warren, D. 2002. Curriculum design in a context of widening participation in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education* 1 (1), 85–99.
- Watkins, K. (2010). *Llegar a los marginados*. Paris: UNESCO.
- Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. 4th ed. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Zhang, D.; Landmark, L.; Reber,A.; Hsu, H.; Kwok, O. and Benz. M. (2010). University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students With Disabilities, *Remedial and Special Education*, 31 (4), 276-286.
- Zúñiga, E. (2002). Las Adecuaciones Curriculares en la universidad: Un Derecho y una Responsabilidad Impostergables. Rompiendo Prejuicios y Provocando Rupturas. En R. Jiménez (Ed). *Personas con discapacidad en la educación superior*. Fundación justicia y género, 141-154.

Este libro presenta de forma sumaria algunos análisis parciales procedentes de un estudio más amplio financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España que tiene por título Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad (EDU2010-16264), y cuyo propósito general es analizar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las obstáculos y apoyos que identifican en su acceso, trayectoria y resultados académicos en la Universidad.

Los objetivos que se plantea este estudio son dos. Por una parte, desvelar qué piensan en términos generales de la Universidad los estudiantes con discapacidad y, por otro, tratar de explicar las barreras y ayudas que estos mismos estudiantes con discapacidad experimentan en las aulas universitarias. En línea con lo anterior, se pretende un acercamiento al tema de estudio a través de las percepciones que estos estudiantes tienen de sus experiencias universitarias, tanto dentro del aula como fuera de ésta -de la atención en los distintos servicios universitarios, acogida en la Universidad, accesibilidad de los espacios, etc. Para encontrar respuestas que nos permitan alcanzar estos objetivos, se ha llevado a cabo una investigación biográfico-narrativa, cuyo método incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos a historias de vida de los actores principales, los estudiantes con discapacidad.