

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; Hadjidakou 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 anomalía 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 difundiendo los. 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 Hadjidakou 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).