

## ARTÍCULO ORIGINAL

# Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud

M<sup>a</sup> Dolores Cortés Vega  
*mdcortes@us.es*

Anabel Moriña-Díez  
*anabelm@us.es*

Universidad de Sevilla

**RESUMEN.** Cómo analiza el alumnado con discapacidad del área de Ciencias de la Salud, la institución universitaria y sus aulas, en términos de barreras y ayudas, es el tema central sobre el que gira este artículo. Los resultados que se presentan pertenecen a una investigación más amplia: “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad” (MINICO, ref. EDU 2010-16264) en la que a través de una metodología biográfico-narrativa se ha tratado de dar voz a los estudiantes con discapacidad. En concreto, se ha analizado la Enseñanza Universitaria desde diferentes perspectivas: normativa universitaria, servicio de atención al alumnado con discapacidad, servicio de bibliotecas, accesibilidad arquitectónica e infraestructuras, profesorado, proyectos docentes y compañeros de aula. Por último, en las conclusiones se lleva a cabo una discusión de los principales resultados, incorporando las aportaciones de otras investigaciones realizadas previamente.

**PALABRAS CLAVE.** Educación Inclusiva, Enseñanza Superior, Barreras, Ayudas, Ciencias de la Salud

## Lights and shadows in Higher Education from the perspective of students with disability in the area of Health Sciences

**ABSTRACT.** How to analyze the students with disabilities in the area of Health Sciences, the university and the classroom, in terms of barriers and aids, is the focus on turning this article. The results presented belong to a wider research which through a biographical- narrative methodology has tried to give a voice to students with disabilities. Specifically, were analyzed University Education from different perspectives: university regulations, service students with disabilities, library services, architectural accessibility and infrastructure, faculty, teaching projects and classmates. Finally, in the conclusions carried out a discussion of the main results, incorporating contributions from other research.

**KEY WORDS.** Inclusive Education, Higher Education, Barriers, Supports, Health Sciences

Fecha de recepción 31/10/2013 · Fecha de aceptación 17/10/2014  
Dirección de contacto:  
María Dolores Cortés Vega  
Dpto. Fisioterapia. Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología  
Avda. Sánchez Pizjuán, s/n. 41009-SEVILLA

## 1. INTRODUCCIÓN

En las universidades españolas, en los últimos años, se están desarrollando una serie de políticas y acciones en pro del alumnado con discapacidad. El compromiso hacia este grupo de estudiantes se muestra, por ejemplo, en la creación, en la mayoría de universidades, de servicios de atención al alumnado con discapacidad, para garantizar la respuesta a sus necesidades. Otro dato para tener en cuenta, y no menos relevante, es que el número de personas con discapacidad que cursan estudios universitarios está incrementándose año tras año. Las cifras, por ejemplo, del curso 2013-2014 alcanzaron las 21.942 personas. Aún reconociéndose el incremento en las matrículas, no hay que subestimar que la población con discapacidad está mínimamente representada, ya que como explica Díaz Velásquez (2012), sólo un 8,6% de los españoles con discapacidad poseen estudios universitarios, frente al 30% del resto de la población.

En cuanto al sistema universitario y las políticas de educación inclusiva emprendidas para mejorar la participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad, estamos de acuerdo con Ferni y Henning (2006), en que éste no es un tema baladí. Creemos que todo lo contrario, tiene una gran repercusión, y las acciones que se emprendan para mejorar la formación de este alumnado repercutirán en el resto, ya que los buenos principios de enseñanza son relevantes para todo el alumnado. Además, como mantienen Tinklin, Riddell y Wilson (2004), los estudiantes con discapacidad pueden suponer un reto para la Universidad, no sólo en términos de conseguir acceso físico a los edificios, sino también en relación a un acceso mucho más amplio al currículo, enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En línea con el anterior argumento, el enfoque que adoptamos en este trabajo se circunscribe al modelo social de discapacidad (Oliver, 1990). A través él, se denuncia que es el entorno el que genera las barreras y no permite la participación plena de los estudiantes con discapacidad al tratarse de currículos pocos

accesibles y en muchos casos, sin tener en cuenta las adaptaciones necesarias. Otras veces, el entorno no permite la participación del alumnado debido a las actitudes negativas del personal de la Universidad o por no eliminarse las barreras físicas que restringen el pleno acceso (Ferni y Henning, 2006; Oliver y Barnes, 2010). En este sentido, se hace imprescindible modificar los ambientes de enseñanza para que sean tan inclusivos como sea posible (Matthews, 2009), o como dicen Hadjikakou y Hartas (2008), se requiere desarrollar medidas proactivas, antes que reactivas.

Precisamente el modelo de educación inclusiva ayuda a explicar la necesidad de dar una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, incrementándose las prácticas que conducen a la inclusión y eliminándose las barreras que generan exclusión, en un marco sustentado por los principios de justicia y equidad (Booth y Ainscow, 1998; Echeita, Simón, López y Urbina, 2013; Messiou, 2012; Moliner, Sales, Ferrández y Traver 2011; Parrilla, 2009; Slee, 2012).

Es así, pues, una necesidad que la Universidad llegue a ser inclusiva. Sin embargo, como denuncian Bausela (2002), Díaz Sánchez (2000), Konur (2006) o Moreno (2005), la Enseñanza Superior se encuentra entre las instituciones más excluyentes para el acceso y permanencia del alumnado con discapacidad. Como refleja el trabajo de Díaz Velásquez (2012) o el de Gibson (2012) las “trayectorias” a las que se ven sometidas las personas con discapacidad pueden ser dibujadas en muchas ocasiones como una “carrera de obstáculos”, donde por lo general, la transición a la Universidad agudiza las barreras encontradas a lo largo de las diferentes etapas formativas.

En este sentido, los resultados de investigaciones nacionales e internacionales, en los entornos universitarios, muestran que siguen estando presentes una serie de barreras que no favorecen la inclusión del alumnado (Adams y Holland, 2006; Beauchamp-Pryor, 2002; Borland y James, 1999; Castellana y Sala, 2006; Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004; Sánchez Hípola, Alba y Zubillaga, 2012; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Mullins y Preyde, 2013; Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Sánchez Palomino, 2011, etc.). Y si bien en algunos sistemas existe un marco jurídico en materia de

discapacidad, su puesta en práctica suele dilatarse en el tiempo y en muchas ocasiones las acciones dependen más de la buena voluntad del personal que trabaja en la Universidad que de la aplicación directa de las medidas recogidas en las diferentes normativas.

En líneas generales, entre las principales barreras identificadas en algunos de estos trabajos, se señala la falta de formación y sensibilidad hacia la discapacidad del profesorado y en ocasiones, del personal de administración y servicios. Como se relata en los estudios de Castellana y Sala (2006), Collins (2000), Sánchez Hípola, Alba y Zubillaga (2012) o Moriña, Cortés y Melero (2014), las actitudes de los profesores componen especialmente la principal queja.

También se cuestionan las barreras de acceso al currículo, por ejemplo, por las inadecuadas metodologías o por no poder participar en ciertas actividades, o al no tener acceso los universitarios a determinadas adaptaciones curriculares (Borland y James, 1999; Holloway, 2001; Hopkins, 2011).

Asimismo, están presentes barreras institucionales, como dificultades de acceso a la información, excesiva burocracia a la hora de realizar cualquier trámite o ausencias de protocolos de actuación en las diferentes facultades (Tinklin y Hall, 1999).

Aunque las barreras actitudinales se señalan como las más dolorosas y difíciles de cambiar, no dejan de señalarse en la Enseñanza Superior (ES) barreras arquitectónicas (Borlan y James, 1999; Castellana y Sala, 2005; Hall y Tinklin, 1998; Moswela y Mukhopadhyay, 2011). En los estudios se habla de edificios no accesibles, desorden de las aulas, problemas de sonoridad, iluminación inadecuada, etc.

Si bien es cierto que estas barreras no dejan de estar presentes, también lo es que en los distintos sistemas universitarios se han identificado una serie de ayudas que contribuyen a la inclusión del alumnado con discapacidad en la institución. Entre algunas de ellas, se señala el apoyo de amigos y familiares (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005). Éste es reconocido como el principal facilitador y todos hablan de su red social más cercana, que día a día, contribuye a su inclusión. Igualmente, nombran a sus compañeros de estudio (Castellana y Sala, 2006), sin los

cuales, comentan, seguir sus estudios les hubiera resultado casi imposible.

Normativas, como las Actas de Discriminación en Australia, Estados Unidos o Reino Unido (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005) también son identificadas como un elemento que contribuye a su inclusión. Y en el plano de los recursos, se valora muy positivamente la introducción en el aula de las Nuevas Tecnologías (Grimaldi y Goette, 1999; Castellana y Sala, 2006; Pearson y Koppi, 2006). También se valoran los docentes que quieren ayudar (Nielsen, 2001). Y por último, en la mayoría de los trabajos revisados se coincide en señalar el gran apoyo recibido por las oficinas de atención al alumnado con discapacidad (Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela, 2007).

Para finalizar con este apartado, desde el planteamiento de barrera y ayuda en el que se sustenta esta investigación, se entiende la primera como aquellos obstáculos a la inclusión que dificultan o limitan el aprendizaje, pertenencia y participación activa del alumnado, en condiciones de igualdad, en los procesos educativos. Por ejemplo, tal y como explica Messiou (2006), una persona puede experimentar exclusión cuando no puede acceder al currículo, no se le dan las oportunidades para 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, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes. Por el contrario, por *ayudas*, se entienden aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas.

## 2. DISEÑO METODOLÓGICO

Los resultados que presentamos en este artículo pertenecen a una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España: “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad”. Este estudio, que tiene una duración de 4 años (2011-2014), está siendo desarrollado por un equipo de investigación compuesto por profesores de la Universidad de Sevilla de

diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, 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 en la Enseñanza Superior.

En esta investigación, que transcurre por diversas fases, se ha utilizado la metodología biográfico-narrativa. En la primera de ellas, se contemplan a su vez dos momentos. En el primero, se han organizado diversos grupos de discusión (al menos uno por cada uno de los cinco campos de conocimiento<sup>1</sup>), así como entrevistas individuales (orales o escritas). En este primer momento han participado un total de 44 alumnos. En un segundo momento se han realizado micro-historias de vida con 16 estudiantes que participaron en los grupos de discusión o entrevistas individuales. Estas micro-historias se caracterizan por ser temáticas, ya que se han 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, se ha seleccionado a ocho de los dieciséis estudiantes que habían participado en la micro-historia de vida, y con ellos se ha realizado 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, fotografía, entrevistas a otras personas clave en la vida de cada estudiante, observaciones, etc. En la tercera y última fase del estudio se está diseñando una propuesta de formación *online* para el profesorado con el fin de dotarle de una herramienta que le permita dar una respuesta específica y adecuada a la diversidad.

El presente trabajo se basa en los resultados obtenidos en el campo de conocimiento de Ciencias de la Salud y en la fase I y II de investigación. En esta rama de conocimiento han participado ocho personas cuyas edades oscilan entre los 19 y los 39 años, siendo la media de edad en 29 años. De estas ocho personas, cinco son hombres y tres son mujeres.

En cuanto a los estudios que están cursando, cinco de ellos estudian Medicina, otros dos estudian Farmacia y uno Podología. Como puede apreciarse, todos se encuentran entre el primer y tercer curso, habiendo uno en primer curso, tres en segundo curso y cuatro en tercer curso. Respecto a los años que llevan cursando sus estudios, la media de estos casos estudiados se sitúa en tres años.

En cuanto al tipo de discapacidad, dos estudiantes tienen dificultades físicas, otros tres presentan dificultades sensoriales y, en igual número, otros tres estudiantes tienen problemas de tipo orgánico.

Por último, el análisis 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 basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA11.

### **3. RESULTADOS: PROCESOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

En este apartado de resultados se analizan las barreras y ayudas que los estudiantes de Ciencias de la Salud identificaron en la Universidad de Sevilla. Para ello se organiza la información, de forma general, en torno a diferentes aspectos vinculados a la institución: normativa, Servicio de Atención al Alumnado con Discapacidad (SAD), servicio de bibliotecas, accesibilidad arquitectónica e infraestructuras y la universidad ideal.

#### **Cuando la Universidad puede no caminar hacia la inclusión**

En relación a las barreras identificadas en el ámbito institucional, los estudiantes manifestaron la escasez de información con la que contaron al iniciar su carrera universitaria y la gran inversión de tiempo y de energía que eso conllevó. En este sentido pusieron como ejemplo los obstáculos

relacionados con la concesión de plazas de aparcamiento reservada. O comentaron cómo el personal de secretaría no se encontraba al tanto de las ayudas, becas, servicios, etc. que presta la Universidad de Sevilla a los alumnos con discapacidad.

Asimismo, estos universitarios coincidieron en la idea de que a pesar de existir los canales para transmitir la información, ésta no llegaba a tiempo. Añadieron que debido a esto no pudieron disfrutar de los muchos servicios que la Enseñanza Superior puede prestarles.

Con respecto a los servicios que la Biblioteca de la Universidad ofrece, explicaron que no existe una información explícita para los estudiantes con discapacidad. Con los años descubrieron, por ejemplo, que existen facilidades para ellos, tales como el servicio de préstamo que es de mayor tiempo. Adicionalmente, también afirmaron que en el carnet de la Biblioteca tampoco se reflejaba su discapacidad. En este sentido, consideraron que de ser visible esta información serviría para avisar al personal de la Biblioteca de sus necesidades y así podrían haber recibido mayor información de las ayudas que este servicio les tenía destinadas.

Otra cuestión que plantearon los estudiantes de Medicina, fue el excesivo tamaño de los grupos. Ellos consideraron que de esa manera el conjunto de estudiantes no podría acceder a una docencia adecuada y de calidad y, en particular, tampoco lo conseguiría el colectivo de estudiantes discapacitados.

### **Cuando la Universidad puede caminar hacia la inclusión**

De la misma manera que relataron los anteriores obstáculos, los participantes también describieron muchas ayudas a las que tuvieron acceso durante su experiencia universitaria. En primer lugar, todos los alumnos detectaron como elemento facilitador la gratuidad de la matrícula, reconocieron que este hecho fue el principal motor de motivación para continuar estudiando.

Todos los participantes también valoraron el PC portátil facilitado por la Universidad en la primera matrícula. En este sentido, todos ellos relacionaron este elemento como facilitador en su aprendizaje diario. Igualmente, uno de los participantes destacó como positivo el préstamo

de ordenadores por parte del servicio de informática; según explica, de esa manera consiguió no cargar con ese material durante su transporte al centro universitario.

En cuanto al servicio que brinda la Biblioteca de la Universidad de Sevilla, destacaron los seminarios que se vienen organizando a principio de curso académico con la intención de enseñar el manejo de su página web a todos los alumnos y formarlos en las búsquedas bibliográficas a través de las diferentes base de datos.

Por otro lado, los ocho estudiantes informaron, con gran entusiasmo, de la creación de un grupo representativo de alumnos con discapacidad en la Facultad de Medicina. Éste tiene como objetivo asesorar sobre las ayudas que la Universidad les ofrece, 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 asesoró de la existencia de otros servicios dentro de la Universidad creados con la intención de facilitarles las labores de formación durante su carrera universitaria.

En relación al SAD, la totalidad de los participantes lo reconocieron como una de las principales ayudas que han recibido y estuvieron de acuerdo en señalar que éste les ayudó en su proceso de inclusión en la Enseñanza Superior 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.).

Por último, recalcaron la gran información que recibieron de este servicio tanto vía *email* como telefónicamente. Afirmaron que en la mayoría de las ocasiones la efectividad de este servicio hizo que determinados problemas fueran resueltos de inmediato, sin embargo, también destacaron, que no en todos los casos la información llegó a tiempo.

### **¿Barreras arquitectónicas en la Universidad?**

Los ocho estudiantes coincidieron en la identificación de barreras relacionadas con elementos arquitectónicos y de infraestructuras, y los señalaron como obstáculos en relación a su discapacidad. De esta manera, los participantes

con discapacidad auditiva recalcaron conjuntamente la mala acústica de las aulas, sumándole a ello el ruido excesivo de los aparatos de aire acondicionado. Asimismo, comentaron los inconvenientes de tipo visual con los que también contaron: mala iluminación, inadecuada distribución arquitectónica con pilares que dificultaban la visibilidad de la pizarra desde algunos puntos del aula, etc.

Aunque es cierto que existía este tipo de barreras, también lo es que en muchos casos la mayoría de ellas fueron subsanadas reservándose un lugar preferente en el aula para el alumno con discapacidad, con la ayuda de las libretas autocopiativas, con el uso de micrófonos por parte del profesor o con la instalación de altavoces de mejor calidad.

Los estudiantes de este estudio con discapacidad física enumeraron las limitaciones sufridas en primera persona. En este sentido, destacaron la falta de mobiliario adaptado a sus necesidades dónde sentarse y poder trabajar en el área de las prácticas, los impedimentos que se les presentaron a la hora de usar bastones y tener que desplazarse por espacios reducidos en el aula, etc.

Por otro lado, los participantes de este estudio que no tenían una discapacidad física, afirmaron que son muchos los obstáculos que deberían eliminarse para que un alumno con una discapacidad sea capaz de desenvolverse con facilidad y libertad por todo el campus universitario. Destacaron para su mejora: adaptabilidad de los aseos, contar con espacios en el aula para una silla de ruedas, bordillos con rampas, dimensiones mayores de las puertas que permitan el paso de una silla de ruedas.

Las barreras que en general fueron enumeradas por los estudiantes, independientemente de su discapacidad, fueron problemas relacionados con una señalización inadecuada, lo que dificultaba localizar determinadas estancias dentro de la Facultad de Medicina, tales como la sala de estudios, laboratorios de prácticas, e incluso señalaron la existencia de aulas que no se encontraban incluidas en el plan de evacuación de incendios.

**¿Y si pudiéramos imaginar una Universidad ideal?**

A la hora de pensar en una Universidad

ideal, los ocho estudiantes propusieron una serie de ideas para mejorar la Enseñanza Superior. Por ejemplo, un estudiante planteó como muy relevante la necesidad de que los alumnos con discapacidad tuvieran voz propia dentro de la institución al igual que el resto de los miembros que constituyen la comunidad universitaria. Añadió que así se permitiría abordar sus necesidades y su problemática con información de primera mano.

Por otro lado, otro estudiante consideró pertinente una mejor organización de las bases de datos para conseguir una sincronización de toda la información y que pudieran ser mostradas 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 esa forma, todos quedarían informados de la discapacidad de los alumnos y así ahorrarían tiempo y esfuerzo.

Otro aspecto resaltado fue el referido a la necesidad de un espacio donde poder descansar tras su jornada matutina para tomar fuerzas y poder continuar con las clases de la tarde, puesto que en la mayoría de los casos, estos alumnos sufrían de fatiga crónica. Asimismo, los estudiantes plantearon la posibilidad de desarrollar una reunión al inicio del curso, con representantes del SAD y de la propia Facultad con el objeto de orientar acerca de todas las ayudas y servicios que la Universidad de Sevilla presta a los alumnos con discapacidad. Para finalizar este apartado, añadieron la ventaja que les supondría a todos que las Convocatorias de Ayuda estuviesen abiertas durante todo el curso académico, para que de esa forma pudieran beneficiarse de ellas todos los alumnos, independientemente de cuándo recibieran la información.

#### **4. RESULTADOS: ¿TENDIENDO PUENTES O LEVANTANDO MUROS DESDE LAS AULAS UNIVERSITARIAS?**

En este nuevo apartado se presentan las barreras y ayudas identificadas por los participantes en las aulas universitarias. Con este fin se realiza un análisis de tres elementos determinantes del perfil de aula: la actitud del profesorado, los proyectos docentes, y la actitud de los compañeros de estudio. En todos estos aspectos, igualmente, se pretende identificar qué

elementos actúan como facilitadores o como obstáculos. Finalmente, se comentará la visión que el alumnado tiene de un aula ideal.

### **¿Un profesorado que tiende puentes o que levanta muros?**

El profesorado en este estudio actuó tanto de barrera como de ayuda. Resulta significativo cómo estos ocho estudiantes destacaron las dificultades relacionadas con el profesorado como el obstáculo más repetido. Argumentaron que el profesorado actuó de forma inflexible ante las necesidades derivadas de su discapacidad, sin llegar a contemplar las adaptaciones necesarias y de las que podrían haberse beneficiado tanto en el proceso de aprendizaje como en el de inclusión en el aula.

Todos los participantes coincidieron en que las dificultades de salud, en algunos casos vinculadas a la discapacidad, pueden limitarles su máximo rendimiento en situaciones cruciales para el desarrollo de la asignatura, tales como un examen o la asistencia a prácticas obligatorias.

Ante esta problemática, propusieron una solución basada en la grabación de las clases. De esa manera, opinaron que se les facilitaría mucho la asimilación de la materia. Sin embargo, en líneas generales, encontraron un gran impedimento y desconfianza por parte del profesorado ante la aplicación de esta herramienta que ellos consideraban útil para su aprendizaje.

Sin embargo, el profesorado no sólo actuó como barrera, también en ocasiones fueron reconocidos por los estudiantes como una ayuda. En muchos casos, facilitándoles los materiales de trabajo. En otros, permitiéndoles ocupar un lugar preferente en clase. Y también, permitiendo el uso de recursos extras, como la utilización de micrófonos.

Otra cuestión sobre la que este grupo opinó fue respecto a si el profesorado estaba formado para dar respuesta a la diversidad. Todos los participantes pensaban que no y añadieron que esa formación debería ser indispensable en el docente. Además consideraron que aunque el profesorado no dispusiera de la formación adecuada, había 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.

### **¿ Los proyectos docentes como ayuda o barrera ?**

En líneas generales, los ocho estudiantes argumentaron que las clases a las que asistieron se caracterizaron por la exposición por parte del profesorado, combinado a veces con otros recursos visuales, como vídeos, documentales, etc. Además, algunos estudiantes opinaron que el sistema universitario aún no se encontraba adaptado para el empleo de otras metodologías más innovadoras.

Paralelamente, todos argumentaron que el *power-point* fue el recurso más empleado por los profesores en clase y añadieron que si los profesores sólo se limitaban a leerlos textualmente, sin entrar a dar una explicación, esta herramienta no aportaba demasiado.

Los ocho participantes identificaron una serie de barreras relacionadas con la metodología, temporalización, contenidos, etc., pero no lo señalaron en ningún caso como ayuda. En concreto, cuestionaron su aprendizaje en relación a la metodología expositiva. En ese sentido, se destacó la labor de determinados profesores que siempre intentaban desarrollar los contenidos de las asignaturas desde un punto de vista más práctico, haciendo uso de muchas imágenes y casos clínicos. En este sentido, consideraron que con estas estrategias de aprendizaje, los contenidos que se asimilaban perduraban más en el tiempo.

En lo que respecta a la acción tutorial casi todos la consideraron de poca relevancia en su carrera universitaria. Añadieron que las tutorías estaban masificadas y permitían poco tiempo de atención al alumnado. Sin embargo, un estudiante destacó las tutorías muy positivas y altamente recomendables, puesto que le permitieron un contacto más directo con el profesor.

En relación a las estrategias de evaluación que se empleaban normalmente en el área de Ciencias de la Salud, todos coincidieron que el examen era la herramienta más valorada por los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, argumentaron que el sistema de evaluación debería de tener en cuenta muchos más aspectos tales como la participación en clase, la asistencia a la misma, la realización de trabajos, etc.

Otra cuestión que se planteó en este apartado fue el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las distintas asignaturas. De los ocho participantes, todos utilizaron herramientas tecnológicas y comentaron que en la mayoría de las asignaturas hicieron uso de la plataforma, bien para recoger materiales o para la realización de tareas a través de ella. Sin embargo, no utilizaron otros recursos como el chat, correo electrónico o foro. En cualquier caso, las herramientas utilizadas fueron valoradas positivamente, ya que les permitió estar más en contacto con su profesorado.

### ¿Los compañeros como barrera y ayuda?

Los compañeros de aula también fueron identificados por los ocho participantes como barrera y ayuda. Pero, según el análisis realizado, fueron con más frecuencia reconocidos como un facilitador, resultando este apoyo como uno de los principales elementos que contribuyó a su inclusión. Para ellos, los compañeros diariamente han estado apoyándolos, estando junto a ellos, aprendiendo juntos.

Sólo dos de los participantes comentaron cómo los compañeros y compañeras no contribuyeron a su inclusión al percibir un cierto rechazo por parte de ellos. Pero lo cierto es que este argumento sólo lo relacionaron con los primeros momentos al llegar a la Universidad.

Todos han destacado la gran labor realizada por los alumnos colaboradores, considerando que sin ellos no hubieran podido superar las pruebas académicas. Estos compañeros les han aportado luz durante su andadura por la Universidad. Asimismo, destacaron la gran competitividad existente entre los alumnos del área de Ciencias de la Salud, suponiendo, a veces, un gran obstáculo a la hora de encontrar un alumno colaborador que les ayudara a coger apuntes. Además, esto les generó situaciones embarazosas a la hora de pedir a otros compañeros apuntes u otros materiales propios de cada asignatura.

Si bien los compañeros fueron identificados como elementos de ayuda, también existieron otras personas que actuaron en este sentido. Ellos hablaron de amigos, familiares, personal de la Universidad y parejas que estuvieron en todo momento a su lado desde el principio. Estas personas les proporcionaron ayuda en tareas académicas y también, en cuestiones personales.

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

El aula ideal para estos ocho jóvenes se perfiló en torno a elementos arquitectónicos y didácticos. En cuanto a los primeros, destacaron la necesidad de 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, apuntaron 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 hubieran ausentado como consecuencia de los problemas generados por su discapacidad. En definitiva, imaginaron un aula que pudiera estar adaptada a cualquier persona y preparada para el uso de metodologías activas que permitieran al alumnado participar más, trabajar en equipo y conocerse mutuamente.

## 5. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado, podemos concluir que las principales barreras en relación a la Universidad como Institución, detectadas por estos estudiantes del área de Ciencias de la Salud, se fundamentaron por un lado, en la escasez de asesoramiento al iniciar su carrera universitaria referente a las ayudas, becas, accesibilidad a plazas de aparcamiento reservadas, al servicio de comedor, al propio SAD y a las ventajas que el servicio bibliotecario ofrecía a estos alumnos. Y por otro lado, también se basaron en que los edificios y aulas de la Universidad en muchas ocasiones no fueron accesibles y donde sus instalaciones se caracterizaron por ser obsoletas y no contar con las adaptaciones necesarias en cuanto a iluminación, acústica, mobiliario y señalética se refiere. Estos mismos resultados aparecen en los trabajos de Borlan y James (1999), Castellana y Sala (2005), Hall y Tinklin (1998) o Moswela y Mukhopadhyay (2011).

No obstante, estos alumnos quisieron reflejar que en muchos de los casos estos obstáculos fueron eliminados cuando se les



facilitó lugares preferentes en el aula, uso del micrófono por parte del profesor, así como la instalación de altavoces de mejor calidad.

Resulta de interés, entre los hallazgos presentados en este artículo, cómo muchas de las barreras identificadas por los estudiantes (temarios de las asignaturas excesivamente amplios, rigidez del profesorado a la hora de enseñar, relaciones no cercanas con el alumnado) nada tienen que ver con la discapacidad, siendo cuestiones que también afectan al resto de estudiantes. Fuller et al. (2004) o Jacklin et al. (2007) llegaron también a resultados similares. Sin embargo, pensamos que a pesar de que ciertas barreras sean iguales para el alumnado con discapacidad que para el resto, no hay que olvidar que, para las personas con discapacidad, esas cuestiones pueden ser más complejas, teniendo que pasar estos estudiantes, en determinadas ocasiones, por una carrera de obstáculos. A veces sus experiencias universitarias son diferentes de una experiencia universitaria “típica” a causa de los obstáculos, retos y estrategias que tienen que implementar. En muchos casos, son tan numerosos y significativos estos obstáculos que puede suponer un abandono de la Universidad (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005).

Cabe destacar que el acceso a la Universidad se percibe como un momento complejo, caracterizado por esta falta de información. Creemos que la dependencia de la buena voluntad del personal de la Universidad no tendría que ser la medida subsidiaria que alentara a los estudiantes en sus trayectorias formativas. En este sentido, convendría que la Universidad pudiera establecer durante el primer año académico de los estudiantes algún mecanismo de ayuda o sobre la difusión de información que posibilite a todos sus estudiantes contar desde un primer momento con orientaciones sobre la institución y su funcionamiento.

En investigaciones como la de Hanafin et al. (2007), asimismo, las oficinas de apoyo al alumnado con discapacidad resultan imprescindibles para apoyar la inclusión del alumnado. A un resultado similar hemos llegado en nuestro estudio. Así, el SAD fue muy bien valorado por los estudiantes por las ayudas que presta, la figura del alumno colaborador, el suministro de cuadernos auto-copiativos, etc. Destacaron la gran información que recibieron de este servicio tanto vía *email* como

telefónicamente, aunque señalaron que no en todos los casos les llegó en su debido momento. Por lo tanto, cabe destacar, que existen mecanismos de ayuda creados por la Universidad para estos alumnos, pero que no son del todo efectivos puesto que no llegaron en el tiempo y forma requeridos por estos universitarios.

Por otro lado, a pesar de que ha sido un tema muy estudiado y denunciado en los últimos años, las barreras arquitectónicas y de infraestructura siguen siendo uno de los obstáculos más ampliamente señalados por estos alumnos, especialmente las que se identifican en las aulas universitarias, obsoletas en muchos casos. Es preciso reconocer que, aunque se observan avances en la respuesta que la Universidad ofrece al alumnado con discapacidad, es necesario dar pasos firmes que realmente garanticen el diseño de espacios universitarios más inclusivos y basados en el diseño universal. Además, consideramos que sería necesario realizar futuros estudios a través de los cuales se analice de un modo más exhaustivo y en profundidad cada una de las diferentes barreras arquitectónicas e infraestructuras aún presentes en la Universidad estudiada. Así, sería recomendable que en el futuro otros estudios abordaran esta temática, realizando un análisis desde distintas voces o con distintos informantes (no solo alumnado con discapacidad), utilizando otros instrumentos de recogida de datos (por ejemplo, con observación in situ de los espacios e infraestructuras) y de manera más específica y con un análisis más minucioso en cada una de las facultades de los diferentes campus de la Universidad.

Otro de los problemas que preocupa, al igual que ya apuntaron Fuller et al. (2004) o Moswella y Mukhopadhyay (2011), es el desconocimiento que la comunidad universitaria tiene de la normativa que regula los derechos de los estudiantes con discapacidad. En particular, la desinformación del profesorado sobre la propia existencia de estos estudiantes, así como de sus necesidades y derechos recogidos en la normativa, es una barrera que podría eliminarse de forma sencilla facilitando, por parte de la Universidad al comienzo del curso, la documentación adecuada a cada profesor y, como expresa Bessant (2009), conociendo el profesorado sus obligaciones legales.

En cuanto a la formación del profesorado, el alumnado reflexiona en torno a la importancia

que tiene ésta, ya que creen que muchos de los obstáculos a los que han tenido que enfrentarse se hubieran evitado si el profesorado hubiera estado preparado para atender a sus necesidades. Por lo tanto, consideran que dicha formación debiera ser imprescindible. A una conclusión similar llegaron Hall y Tinklin (1998). Es más Hurst (2006) recomienda que la formación sobre discapacidad debiera ser obligatoria para todo el personal universitario. Por ello, como Hopkins (2011) o Sciamé-Giesecke, Roden y Parkison (2009) han propuesto, sería precisa una formación en este sentido y en concreto sobre cómo diseñar currículos flexibles e inclusivos. De hecho, existen estudios que demuestran que los profesores universitarios que han participado en programas de formación sobre discapacidad muestran actitudes más positivas hacia ésta (Doughty y Allan, 2008; Murray, Lombardi y Wren, 2011).

Creemos también que sería conveniente que esta formación además de dotar al profesorado de conocimientos específicos sobre la discapacidad y cómo atender a este alumnado en el aula, debería sensibilizar y además informar (por ejemplo, dar a conocer las barreras y ayudas que el alumnado con discapacidad se encuentra en la Enseñanza Superior o los tipos de adaptaciones que se pueden realizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje). También sería recomendable que en futuras investigaciones se abordara el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos en esta materia, ya que estos estudios son prácticamente inexistentes, al menos, en la literatura internacional revisada.

En las conclusiones de este trabajo también nos gustaría reconocer una de las principales limitaciones que hemos encontrado en nuestro trabajo. Esta se refiere al acceso a la muestra, y como reconocíamos en el diseño metodológico éste no ha sido fácil. Nos hubiera gustado que hubiéramos contado con mayor participación para poder realizar un muestreo basado en criterios. Por el número final de personas disponibles e interesadas en participar este no ha sido posible.

Por último, los resultados presentados en este artículo nos llevan a pensar que para avanzar en la inclusión y en la equidad, las universidades deben tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan materializar dichas metas. Por lo tanto, las universidades deben ser responsables de 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), garantizando que las políticas en pro del alumnado con discapacidad sean materializadas a través de prácticas de inclusión. Esto nos hace pensar que no es suficiente con desarrollar normativas que recojan los derechos del alumnado con discapacidad, por ejemplo, considerándose adaptaciones curriculares. Además, es necesario que se vea, a través de algún órgano gestor, para que la política no se quede en papel mojado, traspasando las buenas intenciones y siendo implementada.

## NOTAS

- <sup>1</sup> 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.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M. y Holland, S. (2006). Improving Access to higher education for disabled people. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 10-22.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. GINÉ, D. DURÁN, J. FONT y E. MIQUEL (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE - HORSORI.
- 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>.
- 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.
- Beauchamp-Pryor, K. (2012). From absent to active voices: securing disability equality within higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (3), 283-295.
- Booth, T. and Ainscow, M. (1998). Making comparisons: drawing conclusions. En T.

- Booth y M. Ainscow (Eds.). *From them to us* (pp. 232-246). London: Routledge.
- Borland, J. y 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.
- 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). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma*, 18. Consultado el 26-10-11, disponible en <http://84.88.10.30/index.php/Aloma/article/view/100812/154531>
- Collins, K.D. (2000). Coordination of rehabilitation services in higher education for students with psychiatric disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 31(4), 36-39.
- 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 y V.L. López (Coords.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díaz Velázquez, E. (2012). *Inclusión del alumnado con discapacidad en la educación superior e impacto en su inserción laboral*. I congreso internacional discapacidad y universidad, Madrid, 22 y 23 de noviembre.
- Doughty, H. y 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.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Coords.). *Discapacidad e inclusión* (pp. 329-358). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ferni, T. y Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 23-31). London: Routledge.
- Frank, A.W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein y J.F. Gubrium (Eds.). *Varieties of narrative analysis* (pp. 33-52). Los Ángeles: Sage Publications.
- Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19 (5), 455-468.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y 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.
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, 27 (3), 353-369.
- Goodley, D. Lawthom, R. Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.
- Grimaldi, C. y Goette, T. (1999). The Internet and the Independence of individuals with disabilities. *Internet Research: Electronic Networking Application and Policy*, 9 (4), 272-280.
- Hadjikakou, K. y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119.
- Hall, J. y 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. y McNeela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435-448.
- 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. (2006). Disability and mainstreaming continuing professional development in higher education. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 56-66). London: Routledge.
- Jacklin, A., Robinson, C., O'Meara, L. y Harris, A. (2007). *Improving the experiences of disabled students in higher education*. Consultado el 14/10/11. Recuperado de

- <http://www.heacademy.ac.uk/assets/document/s/research/jacklin.pdf>.
- Konur, O. (2002). Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (2), 131-152.
- Matthews, N. (2009). Teaching the “invisible” disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14 (3), 229-239.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: making sense of marginization in primary school setting. *European Journal of Special Need Education*, 21 (1), 39-54.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. Abingdon, GB: Routledge.
- Miles M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Moliner, O., Sales, Ferrández, R. y Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 557-572.
- 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.
- Moriña, A., Cortés, M<sup>a</sup> D. y Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29 (1), 44-57.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*. 26 (3), 307-319.
- Mullins, L. y Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28 (2), 147-160.
- Murray, M., Lombardi, A. y 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.
- Nielsen, J.A. (2001). Successful University Students with Learning Disabilities. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15 (4), 37-48.
- Oliver, M. (1990) *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), 547-560
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa? *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pearson, E. y Koppi, T. (2006). Supporting staff in developing inclusive online learning. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 56-66). London: Routledge.
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Sánchez Hípola, M<sup>a</sup>P., Alba Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2012). *La Inclusión en la universidad: Análisis desde la voz de los estudiantes con discapacidad*. Comunicación presentada en I Congreso Internacional Discapacidad Y Universidad, Madrid, 22 y 23 de noviembre.
- 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.
- Sciame-Giesecke, Roden y Parkison (2008). Infusing Diversity and Equity into the Curriculum: What are Faculty Members Actually Doing?  
<http://hdl.handle.net/10333/1529>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Madrid: Morata.
- Tinklin, T. y 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. y 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.