

# DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN RETO PARA LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

## LEARNING DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION: A CHALLENGE FOR THE UNIVERSITY

---

Cristina Gómez Santos

Universidad de Oviedo

([cristina.gomsa@outlook.com](mailto:cristina.gomsa@outlook.com))

(<http://orcid.org/0000-0001-8952-8407>)

Estrella Fernández Alba

Universidad de Oviedo

([fernandezestrella@uniovi.es](mailto:fernandezestrella@uniovi.es))

(<http://orcid.org/0000-0003-1226-5615>)

Rebeca Cerezo

Universidad de Oviedo

([cerezorebeca@uniovi.es](mailto:cerezorebeca@uniovi.es))

(<http://orcid.org/0000-0002-2253-106X>)

José Carlos Núñez

Universidad de Oviedo

([jcnunezperez@gmail.com](mailto:jcnunezperez@gmail.com))

(<http://orcid.org/0000-0002-9187-1201>)

### RESUMEN

El número de estudiantes con Dificultades del Aprendizaje que accede a entornos universitarios está aumentando, lo que pone en relieve la importancia de realizar adaptaciones que se correspondan con las necesidades de este nuevo alumnado. Con el objetivo de analizar las barreras percibidas por estos estudiantes, se realiza una revisión sistemática a través de la base de datos Web of Science, sin restricción de fecha, utilizando un concepto amplio de dificultades de aprendizaje y combinado los siguientes descriptores: *learning*

*disabilities, higher education, university, barriers*. Se seleccionan, examinan y comparan un total de 23 artículos. Del análisis realizado se desprende que, si bien se están realizando esfuerzos por elaborar adaptaciones de calidad que se correspondan con las demandas de los estudiantes con Dificultades del Aprendizaje, las barreras aún parecen ser más numerosas que los sistemas de apoyo implantados. Las implicaciones a corto y largo plazo se analizan en la discusión.

**Palabras clave:** Barreras, Dificultades del Aprendizaje, Educación Superior, Universidad.

### ABSTRACT

In recent years, the number of students with learning disabilities who access to higher education has increased, so it's important to provide them with support and individual accommodations. In order to analyse the barriers that these students have to face, a research of the database Web of Science has been done using the following concepts: *learning disabilities, higher education, university, barriers*. 23 papers were chosen, reviewed and compared. From this analysis we've known that, even though a great effort has been made in order to provide them the individual accommodations they may need, students with learning disabilities still have to deal with different barriers in college. The short and long term effects of these results will be discussed.

**Keywords:** Learning Disabilities, Higher Education, University, Barriers.

## INTRODUCCIÓN

Cada vez hay más estudiantes en entornos universitarios con problemáticas que se pueden definir como “encubiertas”, refiriéndonos con este término a aquellas dificultades que tienen poca visibilidad y que afectan a una amplia variedad de procesos cognitivos, haciendo referencia –entre otros- a trastornos específicos del aprendizaje, el trastorno por déficit de atención / hiperactividad (TDAH) o el trastorno del espectro autista (TEA) (Couzensa et al., 2015).

Para abordar con propiedad el reto que conlleva el acceso a la universidad de las personas con dificultades del aprendizaje (*learning disabilities*), conviene realizar un breve acercamiento a este concepto. El *National Joint Committee on Learning Disabilities* define las Dificultades del Aprendizaje de la

siguiente manera: “grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas” (NJCLD, 1994, p.65).

Dicha definición forma parte de lo que se conoce como “concepción restrictiva de las dificultades de aprendizaje”, cuyo reconocimiento como categoría diagnóstica ha permitido diseñar y desarrollar acciones orientadas a las necesidades específicas de este colectivo. En este trabajo se ha adoptado un enfoque restrictivo y diferencial, entendiendo las dificultades del aprendizaje como un conjunto diferente a otro tipo de problemáticas o discapacidades, como las físicas o sensoriales o los trastornos mentales. Además, se ha utilizado la terminología de la misma manera que otros autores, como Romero y Cerván (2005), quienes entienden que, como parte de las dificultades del aprendizaje, encontramos: por un lado, los trastornos específicos del aprendizaje (dislexia, digrafía, discalculia) y, por otro lado, el trastorno por déficit de atención / hiperactividad (TDAH) o el Trastorno del Espectro Autista (TEA). No obstante, a nivel internacional-y en general en las universidades-, el uso del tópico dificultades de aprendizaje- DA (learning disabilities) es menos común y se encuadra dentro de la categoría de alumnos con discapacidades, por lo que suele ampliar el número de estudiantes que se pueden enmarcar en este colectivo, ya que la visión del término, más expansivo, tiene en cuenta a cualquier estudiante con dificultades, ya sean estas debido a discapacidades, enfermedades orgánicas, trastornos mentales, etc.

Una vez aclarado este punto, y volviendo nuestra mirada a España, los datos nos indican que en el curso de 2011 a 2012 había matriculados más de 12 000 estudiantes con discapacidad en 33 universidades públicas españolas y dos centros agregados (OED, 2013). En esta cifra, aunque se hable de discapacidad, se incluyen a todos los alumnos considerados con necesidad específica de apoyo educativo, es decir, alumnos con discapacidades físicas, orgánicas, sensoriales, intelectuales, trastorno mental, trastorno generalizado del desarrollo, trastornos psicológicos, trastornos del aprendizaje, etc. Normalmente, estos alumnos, identificados como estudiantes con necesidades de adaptaciones de acceso o metodológicas, son alumnos registrados en las unidades de atención a la diversidad del alumnado en las universidades. En respuesta, la LOE (2006) y la LOMCE (2013) se desarrollan bajo la idea de promover la inclusión y atención a la diversidad como prioritarias en etapas anteriores a la superior, con el objetivo último de favorecer que un mayor número de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo lleguen a la universidad. Asimismo, en 2007 se promulga la Ley Orgánica 04/2007 para Uni-

versidades, que establece que los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación deben garantizar que los entornos universitarios (edificios, terrenos e instalaciones) sean accesibles para personas con necesidades especiales asociadas a una discapacidad. Pero no son estos los únicos recursos legislativos que abogan por la inclusión de las personas con discapacidad en contextos educativos:

- La Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, establece en su capítulo 4 que “las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad” (Real Decreto 1/2004, 2004).
- El Estatuto del Estudiante Universitario, en su artículo 12 refiere que “se establecerán los recursos y adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad puedan ejercerlos en igualdad de condiciones que el resto, sin que ello suponga disminución del nivel académico exigido” (Real Decreto, 1791/2010, 2010).
- El Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) habla del derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, encontramos que solo 143 registros de los 12 000 previamente indicados (OED, 2013) son de estudiantes con Dificultades del Aprendizaje, partiendo de una visión restrictiva del tópico (learning disabilities).

Por ello, el objetivo de este trabajo ha sido analizar las barreras que dificultan el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad o DA o con historia de riesgo de presentarlas en la universidad, así como los criterios comunes para incluir a estos alumnos en programas de apoyo específico y sistemas de evaluación habituales para aquellos considerados en riesgo.

## MÉTODO

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática a través de la base de datos Web of Science (última revisión 22/09/2017), sin restricción de fecha, utilizando un concepto amplio de DA-learning disabilities (abarcando dislexia, discalculia, digrafía, TDA/TDAH y TEA) y combinado los siguientes des-

criptores: learning disabilities, highereducation, university, barriers. A través de estos tópicos, se encontraron 94 documentos, que se discriminaron de la siguiente manera:

- Se tuvieron en cuenta para su análisis solo los trabajos tipo paper.
- Se descartaron aquellos documentos que no se relacionaban con el tema de interés. Por ejemplo, aquellos cuya muestra estaba conformada por estudiantes de primaria o secundaria.

De este modo, se eliminaron 68 salidas de la web. En primera instancia se seleccionaron, por lo tanto, 26 artículos: aquellos referidos de forma específica a los problemas a los que suelen enfrentarse estos estudiantes y/o que recogían los criterios de inclusión de la investigación (de los que, una vez estudiado el texto completo, se debieron eliminar 3 por no corresponderse con los tópicos buscados).

Por todo esto, el total de documentos analizados fue de 23, que se separaron en dos bloques de análisis teniendo en cuenta el tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje:

- Estudios cuya muestra únicamente estaba conformada por estudiantes con discapacidades, por ejemplo, discapacidades motoras, sensoriales u orgánicas.
- Artículos cuya muestra está constituida, al menos en parte, por estudiantes con dificultades del aprendizaje (ej. trastornos de lectoescritura, cálculo, TDAH, TEA, etc.).

## RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tras realizar la selección previamente mencionada. En la Tabla 1 se aporta una muestra de diez artículos dirigidos a detectar las barreras percibidas por estudiantes con discapacidades en entornos universitarios. En la Tabla 2, por su parte, se encuentra un resumen de los trece artículos que analizaban las barreras encontradas por estudiantes con dificultades del aprendizaje, acotando por lo tanto la terminología de cara a poder comparar ambos conjuntos de investigaciones y a determinar las posibles diferencias y similitudes entre ambos grupos de estudiantes.

Tabla 1

*Estudios realizados con muestras de estudiantes con discapacidades.*

| <b>FUENTE</b>                      | <b>MUESTRA</b> | <b>ASPECTOS ESTUDIADOS</b>  |
|------------------------------------|----------------|---|
| Díeza, López & Molinac. 2015       | N = 44         | Respuesta del profesorado a alumnos con discapacidad.<br>Estudiantes con discapacidad sensorial, intelectual o enfermedad degenerativa.   |
| Moriña. 2015                       | N = 16         | Percepción del estudiantado sobre la inclusividad de los entornos universitarios.<br>Estudiantes con discapacidad sensorial, intelectual o enfermedad degenerativa.             |
| Moriña, Cortés-Vega & Molina. 2015 | N = 44         | Percepciones y recomendación del estudiantado sobre cómo mejorar los entornos universitarios.<br>Estudiantes con discapacidad sensorial, intelectual o enfermedad degenerativa. |
| Ambati. 2017                       | N = 100        | Barreras actitudinales percibidas por los estudiantes en entornos universitarios.<br>Estudiantes con problemas ortopédicos o déficits visuales.                                 |
| Papasotiriou & Windle. 2012        | N = 4          | Percepción, experiencias y valoraciones de los estudiantes con discapacidad de los entornos universitarios.<br>Estudiantes con discapacidades físicas.                          |
| López & Moriña. 2014               | N = 44         | Barreras y facilitadores percibidos por estudiantes con discapacidad.<br>Estudiantes con discapacidad sensorial, física y psíquica.   |

| <b>FUENTE</b>                                | <b>MUESTRA</b> | <b>ASPECTOS ESTUDIADOS</b>  |
|--|----------------|---|
| Molina, Perera, Melero, Cotán & Moriña. 2016 | N = 44         | Rol que juega el profesorado a la hora de hacer los entornos universitarios más inclusivos.<br>Estudiantes con discapacidad sensorial, física y psíquica. |
| Cook, Griffin, Hayden, Hinson & Raven. 2012  | N = 13         | Apoyos a estudiantes con discapacidad en entornos universitarios.<br>Estudiantes con diversas discapacidades, presentando uno dislexia severa.            |
| Butler, Holloway, Marriot & Goncu. 2016      | N = 71         | Desafíos que presenta la universidad para estudiantes con discapacidad.<br>Estudiantes con discapacidad visual.   |
| Hewett, Douglas, Mc Linden & Keil. 2017      | N = 32         | Experiencias y percepciones de los apoyos recibidos en entornos universitarios por estudiantes con discapacidad.<br>Estudiantes con discapacidad visual.  |

Antes de examinar la selección propuesta, cabe destacar que casi la totalidad de la información recogida en los artículos analizados –y mostrados en la Tabla 1- se realiza a través de entrevistas, usándose solo de forma ocasional algún cuestionario de auto-informe. Además, es reseñable que cinco de los diez artículos parecen ser resultado de la misma investigación, analizando por partes o en función del objetivo del estudio solo aquello que más interesa a sus autores. Las muestras, por su parte, son pequeñas en general (encontrando en aquellas investigaciones que utilizan cuestionarios de auto-informe que el máximo es de 71 sujetos, mientras que aquellas que usan la entrevista como forma de recoger la información alcanzan un máximo de 13 sujetos). En relación con las problemáticas presentadas, casi todos los participantes muestran discapacidad bien sensoriales (ceguera) o bien motóricas, con o sin enfermedades asociadas (ej. espina bífida, daño cerebral adquirido...). Además, dichos estudiantes se han seleccionado, con carácter general, a través de los servicios universitarios de atención a la diversidad, por lo que podemos

aventurar que las muestras utilizadas no son representativas de la cantidad total de alumnos con presencia de problemáticas en entornos universitarios, siendo este hecho analizado al final de este apartado.

Entrando ya a examinar la comparación realizada entre los distintos artículos, se halla que -en general- los resultados son desalentadores, apreciándose múltiples barreras arquitectónicas: desde rampas y escaleras hasta mala señalización de aulas. Otras barreras percibidas se relacionan con la acústica del aula, la iluminación deficiente o la falta de espacios apropiados para las Personas con Discapacidad (tanto dentro como fuera de la clase).

Asimismo, los estudiantes refieren una grave falta de recursos que se acomodan a sus características personales: gráficos o tablas para personas con discapacidad visual,

ampliación de materiales, etc. Esto se concreta, además, en la carencia de acomodación en los sistemas de enseñanza y evaluación por parte de los profesores, a quienes, en general, parece faltarles formación, realizando malas adaptaciones de los materiales o de las sesiones: por ejemplo, algunas de las dificultades encontradas en este aspecto es que, para alumnos con discapacidad visual, si bien los docentes amplían la letra de los materiales, no tienen en cuenta la posible fatiga del alumno. En la misma línea, no cuentan con la necesidad de estos estudiantes de tener los apuntes antes de las clases para realizar un adecuado seguimiento de las mismas, ni modifican el sistema de evaluación (tanto en relación a dar plazos más amplios, como en la metodología de examen propiamente dicha, adaptando preguntas para desarrollar a un formato tipo test). Una última barrera detectada, en este sentido, es que las adaptaciones realizadas no son individualizadas, por lo que no se tienen en cuenta las particularidades ni necesidades específicas del estudiantado con discapacidad.

Por otro lado, los estudiantes declaran que a los profesores les falta, en ocasiones, voluntad de llevar a cabo dichas adaptaciones. Si bien la ley exige que se atienda a la diversidad del alumnado, los estudiantes perciben que su aplicación depende del interés de cada profesor particular, no tratándose por ello como un derecho de los alumnos y una obligación del profesor. Esto es importante, ya que del análisis realizado se desprende que se produce una sustancial diferencia en los resultados académicos si los alumnos cuentan con el apoyo e implicación del docente.

En general, es también reseñable que en estos artículos no se observaron actitudes negativas hacia la discapacidad por parte del profesorado y compañeros, aunque esto se relaciona más con la experiencia individual de cada

uno/a y del país de origen siendo que, por ejemplo, los alumnos indios veían más actitudes positivas en la universidad que en etapas previas.

Tabla 2

*Selección de artículos cuya muestra está constituida, al menos en parte, por estudiantes con dificultades del aprendizaje.*

| FUENTE                            | MUESTRA | ASPECTOS ESTUDIADOS  |
|-----------------------------------|---------|--|
| Kayhan,<br>Sen&Akcmete.<br>2015   | N = 6   | Percepción por parte de los estudiantes de las adaptaciones y recursos de la universidad.<br><br>Estudiantes con diversas discapacidades, uno presenta TEA.                  |
| Kendall. 2016                     | N = 13  | Percepción, experiencias y valoraciones de los estudiantes de los entornos universitarios.<br><br>Estudiantes con diversas problemáticas, siete de ellos presentan dislexia. |
| Fullarton&Duquette.2016           | N = 4   | Percepción, experiencias y valoraciones de los estudiantes de los entornos universitarios.<br><br>Estudiantes con TEA, dislexia y problemas de lectura.                      |
| Fuller,Healey, Bradley& Hall.2004 | N = 173 | Barreras percibidas en la universidad.<br><br>Estudiantes con diversas problemáticas, reportando dislexia el 36 por ciento de la muestra.                                    |
| Gibson. 2012                      | N = 5   | Percepción, experiencias y valoraciones de los estudiantes de los entornos universitarios.<br><br>Estudiantes con dislexia (4) y parálisis cerebral (1).                     |

| FUENTE  | MUESTRA | ASPECTOS ESTUDIADOS   |
|---|---------|---|
| Denhart. 2008   | N = 11  | <p>Percepción, experiencias y valoraciones de los estudiantes de los entornos universitarios.</p> <p>Estudiantes con dislexia, discalculia, problemas de comprensión y expresión verbal.</p>                    |
| Madriaga, Hanson, Heaton, Kay, Newitt & Walker. 2010  | N = 472 | <p>Percepción, experiencias y valoraciones de los estudiantes de los entornos universitarios.</p> <p>172 estudiantes con dificultades del aprendizaje, presentando la mayoría con dislexia.</p>                 |
| Mullins & Preyde. 2013                                | N = 10  | <p>Percepción, experiencias y valoraciones de los estudiantes de los entornos universitarios.</p> <p>Estudiantes con dislexia y TDAH.</p>   |
| Madriaga & Goodley. 2010                              | N = 8   | <p>Percepción, experiencias y valoraciones de los estudiantes de los entornos universitarios.</p> <p>Estudiantes con TEA.</p>   |
| Moola. 2015   | N = 12  | <p>Percepción, experiencias y valoraciones de los estudiantes de los entornos universitarios.</p> <p>Estudiantes con discapacidad visual, motora y auditiva; trastorno mental y DAe (sin detallar el tipo).</p> |
| Couzens, Poed, Kataoka, Brandon, Hartley & Keen. 2015 | N = 8   | <p>Ayudas realizadas por la universidad y valoraciones del estudiantado.</p> <p>Tres estudiantes con dificultad del aprendizaje diagnosticada, tres más con sospechas de presentarla.</p>                       |

| <b>FUENTE</b>   | <b>MUESTRA</b> | <b>ASPECTOS ESTUDIADOS</b>   |
|---|----------------|--|
| Redpath, Ke-<br>arney, Nicholl,<br>Mulvenna, Wal-<br>lace & Mar-<br>tin. 2013 | N= 13          | Percepción, experiencias y valoraciones<br>de los estudiantes de los entornos univer-<br>sitarios.<br><br>Estudiantes con dislexia (2).                          |
| Ben-Naim, Las-<br>lo-Roth, Einav,<br>Biran & Margal-<br>it. 2017              | N= 438         | Percepción de estudiantes universitarios y<br>valoraciones sobre el futuro.<br><br>149 estudiantes con dificultades del apren-<br>dizaje (sin detallar el tipo). |

En relación con esta segunda selección, hay que mencionar que se tuvieron en cuenta solo aquellos estudios que tienen entre su muestra estudiantes con DA, entendiendo así que, además de alumnos con discapacidades y trastornos mentales entre los sujetos participantes, se encontraban estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, Dislexia, Disgrafía, Discalculia, TDA/TDAH o trastornos comórbidos con trastornos del aprendizaje.

En relación con las barreras detectadas, la mayor dificultad se encuentra relacionada con que el profesorado desconoce las necesidades reales de estos estudiantes, situaciones en las que debe ser el propio alumnado el que se ponga en contacto con el docente para explicarle qué adaptaciones precisa. De nuevo, encontramos barreras en cuanto a los sistemas de evaluación: las adaptaciones en este sentido no suelen realizarse y, cuando se producen, suelen ir mal encaminadas, resultando más un escollo por superar que un facilitador, habiendo un paralelismo entre las barreras percibidas a nivel de aprendizaje por estos estudiantes y por el alumnado con otro tipo de problemáticas. Esto es indicativo de que las dificultades halladas en los entornos universitarios no son solo características de estudiantes con problemáticas “encubiertas”, como podría pensarse en un inicio, sino que afecta de forma similar a todos aquellos alumnos que rompen de alguna manera con la normalidad establecida.

Siguiendo con esta idea, al igual que en la primera revisión, se detecta que a los estudiantes no se les envía de forma previa el material formativo, lo que acarrea que les sea imposible seguir la sesión en el aula y tomar apuntes al mismo tiempo, especialmente cuando nos referimos a estudiantes con presencia de problemas en la lectoescritura. También encontramos similitudes en cuanto a las dificultades percibidas a la hora de realizar correctamente las

tareas demandadas y en el momento de presentar material escrito y a tiempo, ya que estos estudiantes precisan de períodos de trabajo más largos que sus pares. Por todo esto, estos estudiantes manifiestan trabajar mucho más que sus compañeros sin dificultades del aprendizaje, presentando asimismo mayor dificultad para profundizar en los contenidos y realizar una correcta asimilación de los mismos, lo que estaría profundamente ligado a la clara falta de intervención en los entornos universitarios sobre las estrategias metacognitivas, habiendo ya quedado probada de forma sistemática la relación directa existente entre este constructo y el éxito académico, especialmente cuando nos referimos a estudiantes con dificultades del aprendizaje (Heiman, 2006; Kirby et al. 2008).

En general, y como punto positivo por mencionar, se destaca que aquellos estudios que han utilizado una metodología con formato de entrevista, pudiendo recoger así las impresiones de los estudiantes de una manera más amplia, plantean que los alumnos se sienten apoyados por sus compañeros. Además, en uno de los estudios cuya muestra constaba de cuatro sujetos con trastornos específicos del aprendizaje, estos consideraron que la institución se adaptaba convenientemente a sus necesidades, garantizándoles así su plena inclusión. Sin embargo, como hemos visto, esta no parece ser la norma, siendo reseñable el hecho de que algunos alumnos no reconocen su problemática en el entorno universitario por miedo al estigma que esto pueda conllevar por parte de sus compañeros y profesorado (Couzensa et al., 2015).

A modo de resumen global de ambas revisiones, podemos concluir que los problemas más habituales a los que se enfrentan los alumnos están relacionados con la falta de tiempo para entregar tareas, falta de material previo a las clases para poder seguir las correctamente, dificultades con los sistemas de evaluación y la falta de formación e implicación por parte del equipo docente. Además, es destacable que la mayoría de los participantes en las investigaciones mencionadas se seleccionaron a través de los servicios de atención a la diversidad de sus universidades –como ya se había reseñado previamente–, lo que es significativo ya que los alumnos identificados como “con dificultades” por estos servicios son una muestra subrepresentada: mientras que algunos estudiantes acceden a evaluaciones integrales que informan sobre los ajustes y adaptaciones que precisan, otros no pueden o no eligen acceder a este tipo de evaluación especializada. Couzensa et al. (2015) declaran que se debe asumir que hay un mayor número de estudiantes con DA que aquellos que oficialmente pasan por los servicios universitarios, y que muy habitualmente esto se debe a que es el propio estudiante de educación superior el que

no busca una evaluación detallada para determinar la causa o el impacto de una posible dificultad encubierta. Esto ocurriría por dos razones: por un lado, encontramos aquellos estudiantes a quienes los mecanismos de evaluación no han detectado y que no saben que presentan dificultades, por lo que terminan accediendo a los entornos universitarios sin posibilidad de adaptación; por otro lado, encontramos a aquellos que desean evitar el carácter estigmatizador de las mismas, tal y como se mencionaba en párrafos previos.

## DISCUSIÓN

A raíz de la mayor integración de estudiantes con diferentes discapacidades y DA en entornos de educación superior, algunas universidades han comenzado a desarrollar y a aplicar diversos sistemas de apoyo bajo la idea de hacer sus entornos más inclusivos. Sin embargo, aún hoy las barreras parecen ser mayores que los facilitadores (Vrășmaș, 2014). La carga de trabajo, los problemas de motivación y la falta de recursos internos para que el personal docente altere los métodos de enseñanza que apoyan de manera proactiva a los estudiantes que experimentan dificultades, continúan presentándose como barreras (Goode, 2007), dejando patente una omnipresencia de la normalidad en la educación superior que es difícil de romper (Goodley's, 2007).

Así, se observa la necesidad de afianzar los sistemas de apoyo a estudiantes con discapacidad y DA, ya que su evolución académica es significativamente diferente cuando acceden a ellos, evidenciándose que los alumnos que carecen de los apoyos universitarios necesarios presentan un rendimiento académico inferior (Madriaga, Hanson, Kay & Walker, 2010). En este sentido, Hurst (1999) explica la necesidad de escuchar las voces y las experiencias vividas por estos estudiantes, que es determinante a la hora de comprender sus necesidades. Por ello, deberían ser consultados de manera proactiva, empoderándolos y animándolos a compartir sus puntos de vista (Couzensa et al., 2015).

Por otro lado, es destacable que cada vez hay una mejor atención a la diversidad en etapas anteriores a los niveles universitarios, lo que en ocasiones ayuda y prepara a los alumnos con necesidades a acceder a una educación superior. Del mismo modo, Vrășmaș (2014) detecta en sus trabajos que en los últimos veinte años ha aumentado cada vez más la atención a los derechos de las personas con discapacidad, con el objetivo final de garantizar su acceso y su participación en la educación universitaria en igualdad de condiciones que

sus pares.

Aun así, aún queda mucho camino por recorrer: la educación tiene un gran valor en sí misma, esencial para acceder a otras oportunidades. Fuller, Healey, Bradley y Hall (2004) nos dan cuatro pautas claves para seguir y aplicar en los entornos universitarios para abordar con éxito la situación actual:

1. Aumentar la variedad y la flexibilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Garantizar la calidad y la paridad de las prestaciones.
3. El acceso a la información, tanto para los estudiantes con dificultades como para los profesores.
4. Las acciones y actitudes del personal universitario son manifiestamente importantes.

Si bien el acceso a la educación debe considerarse un derecho básico, muchas personas con discapacidad siguen encontrando barreras que les dificultan obtener tanto una educación de calidad como un empleo posterior, relegándoles en ocasiones a estados de dependencia (Hersh, 2016). Por lo tanto, es de gran importancia identificar necesidades educativas, de becas, administrativas, físicas, de alojamiento y sociales de los estudiantes con discapacidades en instituciones de educación superior de cara a proporcionarles los apoyos correspondientes a tiempo (Kayhan, Sen&Akcemete, 2015). Por todo esto, es esperable que los responsables de los centros de educación superior, en relación directa con los propios estudiantes con discapacidades, continúen con el desarrollo de políticas que garanticen prácticas inclusivas en todas las áreas de la universidad (Kendall, 2016), adaptando así propuestas pioneras como la llevada a cabo en la Universidad de Connecticut, que mantiene implantados los programas BOLD (Building Opportunities for Students with Learning Disabilities), FAST (Focused Academic Skills Training) y SEAD (Strategic Education for Students with Autism Spectrum Disorder), a través de los que trabaja directamente con los estudiantes con dificultades del aprendizaje, proporcionándoles tanto apoyos académicos como psicológicos. En este sentido, el objetivo no es otro que hallar la mejor manera de intervenir con este colectivo, desarrollando pautas comunes para seguir por todos los servicios universitarios, estableciendo sistemas de formación del profesorado que se adecúen a las necesidades detectadas, buscando siempre que se fomente la implicación del docente de cara a garantizar la integración de medidas que respondan de forma adecuada a las demandas de estos estudiantes.

Cabe reflejar que la mayoría de las muestras manejadas en las investigaciones analizadas son pequeñas, por lo que sería deseable replicar estos estudios

con muestras más amplias que aporten una mayor validez a los datos resultantes.

En cuanto al futuro, actualmente nos encontramos en un momento donde la tecnología y los entornos virtuales e hipermedia están comenzando a abrirse camino con fuerza en las enseñanzas superiores lo que, sin lugar a dudas, afecta también a estos estudiantes. Esto nos hace preguntarnos que si aún no hemos llevado a cabo adaptaciones de calidad en la formación presencial, ¿se multiplicarán las barreras en estos nuevos contextos virtuales? Por lo que sería interesante analizar las barreras del alumnado con DA en relación con los contextos virtuales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambati, N.R. (2017). Attitudinal Barriers Encountered by Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *The International Journal of Indian Psychology*, 4. DOI:10.25215/0404.050
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 18-34.
- Butler, M., Holloway, L., Marriott, K., & Goncu, C. (2016). Understanding the graphical challenges faced by vision-impaired students in Australian universities. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 59-72.
- Cook, V., Griffin, A., Hayden, S., Hinson, J., & Raven, P. (2012). Supporting students with disability and health issues: lowering the social barriers. *Medical education*, 46(6), 564-574.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Instrumento de Ratificación, 13 de Diciembre de 2006).
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., & Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497.
- Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010, 30 de Diciembre).

- Fullarton, S., & Duquette, C. (2016). Experiences of Students with Learning Disabilities in Ontario Universities: A Case Study. *International Journal of Special Education*, 31(1), 55-66.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & 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.
- Goode, J. (2007). 'Managing' disability: Early experiences of university students with disabilities. *Disability and Society*, 22, 35-48.
- Goodley, D. 2007. Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education* 11, no. 3: 317-34.
- Heiman, T. (2006). Assessing learning styles among students with and without learning disabilities at a distance-learning university. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 55-63.
- Hersh, M. (2016). Inclusive settings, pedagogies and approaches in ICT based learning for disabled and non-disabled people: introduction to the special thematic session.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89-109.
- Hurst, A. 1999. The Dearing report and students with disabilities and learning difficulties. *Disability & Society*, 14(1), 65-83.
- Jiménez, J.E., & Hernández-Valle, I. (1999). A Spanish perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., & Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de psicología*, 25(1), 78-85.
- Kayhan, N., Sen, M., & Akcamete, G. (2015). Opinions of University Students with Disabilities on Current Regulations and Adaptations at Higher Education Institutions. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 197, 635-639.
- Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1256142.

- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R., & La Fave, C. B. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 85-96.
- Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Real Decreto Legislativo 1/2013. 29 de Noviembre).
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo).
- Ley Orgánica de Universidades (Ley Orgánica 4/2007, 12 de abril).
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre).
- López Gavira, R., & Moriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 19*(4), 365-378.
- Madriaga, M., & Goodley, D. (2010). Moving beyond the minimum: Socially just pedagogies and Asperger's syndrome in UK higher education. *International Journal of Inclusive Education, 14*(2), 115-131.
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education, 35*(6), 647-658.
- Madriaga, M., Hanson, K., Kay, H., & Walker, A. (2011). Marking-out normalcy and disability in higher education. *British Journal of Sociology of Education, 32*(6), 901-920.
- Molina, V. M., Perera Rodríguez, V. H., Melero Aguilar, N., Cotán Fernández, A., & Moriña, A. (2016). The role of lecturers and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(S1), 1046-1049.
- Moola, F. J. (2015). The Road to the Ivory Tower: The Learning Experiences of Students with Disabilities at the University of Manitoba. *Qualitative Research in Education, 4*(1), 45-70. doi: 10.4471/qre2015.56
- Moriña, A., López, R. G., & Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development, 34*(1), 147-159.
- Moriña, A. (2015). Inclusive university settings? An analysis from the perspective of students with disabilities / ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación, 27*(3), 669-694. DOI: 10.1080/11356405.2015.1072361.

- Moriña, A., Cortés-Vega, M-D., & Molina, V.M. (2015). Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795-806. DOI: 10.1080/13562517.2015.1085855
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Ortiz, M.R. (2004). *Manual de dificultades del aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Papasotiriou, M., & Windle, J. (2012). The social experience of physically disabled Australian university students. *Disability & Society*, 27(7), 935-947.
- Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334-1350.
- Romero, J. F., & Cerván, L. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. Definición, características y tipos*. Andalucía: Junta de Andalucía, Conserjería de Educación.
- Vickerman, P., & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21-32.
- Vrășmaș, T. (2014). Adults with Disabilities as Students at the University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 235-242.
- Zarifa, D., Walters, D., & Seward, B. (2015). The earnings and employment outcomes of the 2005 cohort of Canadian postsecondary graduates with disabilities. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 52(4), 343-376.