

## **¿UNA UNIVERSIDAD PROACTIVA O REACTIVA? REFLEXIONES DESDE UN GRUPO DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD**

Dra. Anabel Moriña Díez (anabelm@us.es)  
Dra. Rosario López Gavira (lgrosa@us.es)  
Dr. Víctor Hugo Perera Rodríguez (vhperera@us.es)  
Dra. Noelia Melero Aguilar (nmelero@us.es)  
Universidad de Sevilla

### **RESUMEN**

Este trabajo se centra en una investigación financiada por el MICIIN: "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad" (Dir. Anabel Moriña, EDU2010-16264). A través de métodos biográficos-narrativos, de acuerdo a los distintos campos de conocimiento en los que están incluidos el alumnado con discapacidad, hemos analizado las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad y en las aulas. En concreto, el trabajo que nos ocupa, no aborda la investigación en su totalidad, sino que presenta los resultados parciales correspondientes al grupo de Humanidades y analiza la información referida a la Universidad como Institución. Teniendo en cuenta distintos elementos de la universidad, servicios administrativos, normativas, unidad de atención al alumnado con discapacidad, infraestructuras, etc., hemos llevado a cabo un análisis en el que aparecen tanto barreras como ayudas. Precisamente, las conclusiones de esta ponencia retomarán éstas y las relacionará con los resultados de otros estudios previos.

### **ABSTRACT**

This paper focuses on research funded by the MICIIN: "Hurdles & Help as Perceived by University Students Disabilities" (Dir. Anabel Moriña, EDU2010-16 264). Through biographical and narrative methods, according to the different fields of knowledge where they are including students with disabilities, we examined the barriers and helps identify their access, experience and performance in college and in the classroom. Specifically, the work at hand, research does not address in its entirety, but presents the partial results for the group of Humanities and analyzes information regarding the university as an institution. Taking into account various elements of the university, administrative, policy, unit attention to students with disabilities, infrastructure, etc., We have carried out an analysis in which they appear as barriers such as helps. Indeed, the conclusions of this paper resume and relate them with the results of previous studies.

### **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza Universitaria, discapacidad, métodos biográficos-narrativos, Humanidades

### **INTRODUCCIÓN**

El estudio que nos ocupa está llevándose a cabo por un equipo de investigación compuesto por profesorado de la Universidad de Sevilla, perteneciente a 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, de acuerdo a los distintos campos de conocimiento en los que están incluidos, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad. Nos preguntamos, por un lado, ¿cómo la Universidad como institución

puede facilitar u obstaculizar los procesos formativos de estos estudiantes? Y de otro, ¿cómo los procesos de enseñanza, actitudes, relaciones, etc. que tienen lugar en las aulas universitarias pueden influir en sus procesos de aprendizaje y participación?

En concreto, en esta ponencia no se aborda la investigación en su totalidad, sino que presenta los resultados parciales correspondientes al grupo de Humanidades y analiza la información referida a la primera cuestión que planteamos en el párrafo anterior: la Universidad como Institución.

En cuanto a la revisión de literatura, cabe resaltar que diversos estudios sobre alumnado con discapacidad en la Universidad han concluido que el ambiente universitario puede llegar a ser realmente “discapacitador” para este grupo de alumnado (Reindal, 1995; Borland y James, 1999; Tinklin y Hall, 1999; Holoway, 2001; Nielsen, 2001; Riddell, Wilson y Tinklin, 2002; Ryan y Struhs, 2004; Castellana y Sala, 2006; Prowse, 2009; Hopkins 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Sánchez Palomino, 2011; etc.). Por ejemplo, en el estudio de Borlan y James (1999), uno de lo más citados dentro de esta línea de investigación, se concluyó que existen tres tipos de barreras que encuentran los estudiantes con discapacidad en la Universidad: 1) Barreras de acceso físico (infraestructura y espacios); 2) barreras de acceso al currículum (metodología, contenidos...); y 3) barreras actitudinales. Se suele señalar esta última como la más relevante, al considerarla como una barrera previa que podría influir en las otras y como una de las más difíciles de cambiar.

Es así que una realidad que se refleja en todos los estudios revisados, como reconocen Adams y Holland (2006) es que este grupo de alumnado se enfrenta a barreras y retos adicionales al resto del colectivo estudiantil. Las barreras que pueden ser estructurales, organizativas, conductuales y/o actitudinales están respaldadas por una sociedad que aunque promueve una legislación en pro de la inclusión de este alumnado, en la práctica no reconoce su inclusión. En este sentido, el modelo social de discapacidad (Oliver, 1990) nos permite plantear la necesidad de reestructurar los entornos educativos de tal manera que todo el alumnado pueda participar y aprender en ellos. De hecho, Doughty y Allan (2008) hablan de la necesidad de crear ambientes inclusivos (Matthews, 2009; Oliver y Barnes, 2010). Las universidades, como Matthews (2009) reconoce, deberían tener respuestas proactivas antes que reactivas para el alumnado con discapacidad. Y deberían entender las experiencias universitarias tanto para este alumnado como para el resto como una oportunidad de empoderamiento (Hurst, 1996; Hadjidakou y Hartas, 2008).

## DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se está realizando a través de distintas fases. En la primera fase se contemplan dos momentos. En el primero, se han realizado diversos grupos de discusión (al menos un grupo de discusión para cada campo de conocimiento) y entrevistas individuales (orales o escritas). En este primer momento han participado un total de 44 estudiantes de ambos sexos. En un segundo momento se han realizado micro-historias de vida con 16 estudiantes que participaron en el momento anterior. Para su elaboración se utilizaron tres instrumentos de recogida de datos: líneas de vida, entrevistas focalizadas y auto-informes. En la segunda fase de investigación, aún en desarrollo, se han retomado las historias de vida iniciadas con sólo 8 de los estudiantes que participaron en el segundo momento. Con estos participantes sujetos se están realizando lo que se conoce en metodología biográfico-narrativa como historias de vida en profundidad a través de polifonía de voces (Frank, 2011). Para la realización de estas historias se ha recurrido a técnicas de recogida de datos como

entrevista en profundidad, fotografías, entrevistas a otras personas clave en la vida de cada estudiante (familiares, profesorado, etc.), observaciones, etc. Como última fase del estudio se pretende diseñar una propuesta de formación online para el profesorado con el fin de mejorar la respuesta a la diversidad.

En concreto, este artículo que se centra en las fases I y II, ha tomado como población de estudio a estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de Sevilla (US) en el curso 2009/2010. En este curso académico, la Universidad de Sevilla contaba con un total de 445 estudiantes con discapacidad (0.6%) frente a un total de 72.000 estudiantes matriculados.

La muestra y la posterior recogida de datos la hemos organizado en torno a los distintos campos de conocimiento de la US: Humanidades (9 participantes), Ciencias de la Salud (8 participantes), Ciencias Experimentales, Ingeniería y Tecnología<sup>1</sup> (8 participantes), y Ciencias Sociales, que se ha dividido en las áreas de Económicas, Derecho y Ciencias del Trabajo (8 participantes) y las áreas de Educación, Psicología y Filosofía (11 participantes). Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes en esta investigación hemos utilizado abreviaturas que los identifican, así en el caso del grupo de Humanidades, objeto de análisis del artículo que nos ocupa, las abreviaturas son RH, seguidas por un número, que identifica a cada participantes (RH1, RH2, etc.)

En líneas generales, el perfil de este grupo de alumnado comprende edades que oscilan entre los 23 y los 59 años, siendo la media de edad 39 años. De las nueve personas, dos son hombres y siete son mujeres. En cuanto a los estudios que están cursando, dos de ellos cursan Bellas Artes; otros dos Historia y tres Filologías (dos de ellos en la especialidad de Filología Hispánica, y otro en la especialidad de Filología Francesa). Referente a los estudios de posgrado, dos estudiantes están cursando un Máster Oficial, previamente uno de ellos estudió Filología Francesa; y otro, Historia. Por otro lado, los estudiantes se encuentran en distintos cursos, aunque la mayoría de estos se encuentran en cuarto curso, habiendo dos estudiantes en primero y uno en quinto. Respecto a los años que llevan cursando sus estudios, o que están matriculados en la Universidad, la media podría situarse en siete años. Es significativo el hecho de que haya quienes llevan una media de diez años en la Institución. Por último, en cuanto al tipo de discapacidad que presentan estas personas, de acuerdo a cómo se denomina en la US., ocho estudiantes tienen algún tipo de discapacidad física (disartria, ataxia, dificultades en la movilidad fina); y de entre éstos, dos tienen asociadas alguna dificultad sensorial y psíquica. Sumado a lo anterior, también, una estudiante presenta alguna discapacidad psíquica.

Finalmente, estamos realizando un doble análisis. 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, así como por campo de conocimiento y de

---

<sup>1</sup> Los campos de conocimiento de Enseñanzas Técnicas e Ingeniería y Tecnología se han unido ya que en el estudio sólo han participado dos personas de este último campo de conocimiento y por lo tanto era un número insuficiente para realizar la recogida y posterior análisis de datos.

forma general, se está realizando un análisis estructural (Riessman, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos y el programa de análisis de datos MaxQDA10<sup>2</sup>.

## RESULTADOS

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

### Barreras y ayudas institucionales

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

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

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

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

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

**RH9:** Pues la ayuda del SACU para estudiantes de necesidades especiales y bueno las

<sup>2</sup>Sobre el sistema de análisis y la investigación en general se pueden consultar los trabajos de Moriña, López y Cotán (en prensa) y Moriña y Molina (en prensa).

visitas, bueno antes de selectividad me había valorado el médico de la universidad y hace unos meses fui a que me redactaran un informe porque había algún profesor que no se conforma solo con lo oral, pues... entonces eso, que me redacte un informe. En ese aspecto bien. <sup>3</sup>En la Universidad, recibí desde el primer momento la ayuda del SACU para estudiantes con necesidades especiales, pero antes, antes de realizar la selectividad, mis padres se pusieron en contacto con el Dr. Marañón, el médico del Servicio de Prevención de la Universidad de Sevilla, y él me estuvo valorando y recomendando para hacer un examen en igualdad de condiciones que los demás compañeros. Hace unos meses, tras un problema con un profesor, que no le bastaba con mi palabra para poder hacer el examen oral, volví a recurrir al Doctor para que, en un informe, explicara la ayuda que yo demandaba (esto no sé si ponerlo, "aunque al profesor siguió sin valerle para nada")\* **RH1:** ¿Tú has conseguido alguna ayuda?**RH3:** Sí, me ayudó con una...yo estuve hablando con Laura y me ayudó con una colaboradora y la verdad que me vino, me vino muy bien. **P:** ¿Que la has tenido todos los años la alumna colaboradora?**RH3:** Llevo dos años y dos años con ella estuve. (Grupo discusión institucional)

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

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

### Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad

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

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

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

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

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

**"RH7:** dentro de la facultad de Historia no existe un cuarto de baño adaptado para mí, me remitieron a la facultad de filología, donde sí tengo la llave del cuarto de aseo en el que sí puedo entrar perfectamente. El timbre de gloria para mí es tener una llave de una puerta de

<sup>3</sup> La información contenida entre asteriscos ha sido incluida por los propios participantes, una vez que se ha devuelto el informe

*esta casa. El timbre de gloria, tengo una llave del cuarto de baño y la tengo como si fuera de mi propia casa, y ahí entro yo". (Grupo discusión Institucional)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**“P:** *¿Cómo te gustaría que fuera la universidad si tú pudieses hacer recomendaciones así utópicas? ¿Qué recomendaciones haría a la US para que mejorara? \*RH9: Pues lo principal, que al menos en mi facultad pasa eso, es que con cualquier trámite, de conserjería te mandan a secretaría, de secretaría a conserjería... Las notas, un profesor la cuelga en un tablón, otro en otro... También que tuviesen en cuenta la asignación de aulas. Que hay dos que hay que subir unas pequeñas escaleritas, que se tuviese en cuenta los alumnos que van a entrar, yo he estado en a de ellas, y yo había marcado que tenía una discapacidad en la matrícula, y a mí nadie me preguntó que qué tipo de discapacidad era (que encima, es física), yo podía haber ido en silla de ruedas y después habría tenido que ir a reclamar y hubiese llevado un tiempo, pues eso que se tuviera esas cosas en cuenta, en las aulas, que tuviesen una señalización de los impedimentos físicos, no solo por mí, como tu bien has dicho sino por los que vienen después\*.”* RH9: *Pues no sé, las pegatinas en los escalones.* RH4: *Y también que los trámites se hicieran siempre a la primera. \** (Grupo discusión institucional)

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

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

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

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

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

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

**“RH2:** *Pienso de que la señalización no es tan interesante, sino que si estamos entrando dentro de un universo de normalidad, en alguna forma, la anormalidad existe en el momento*

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

Esta es una crítica generalizada que aparece durante el grupo de discusión. Como argumenta RH2, continuamente tiene que estar justificando sus necesidades al tener una discapacidad que no es visible para los demás:

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

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

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

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

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

## CONCLUSIONES

Para finalizar con este trabajo nos gustaría resaltar algunas de las principales ideas que hemos ido analizando en el apartado anterior. Como en otras investigaciones previas (Borland y James, 1999; Tinklin y Hall, 1999; Castellana y Sala, 2006; Hadjikakou y Hartas, 2008.) los estudiantes con discapacidad identifican tanto barreras como ayudas en la Universidad.

Entre las barreras que identifican están las referidas a la puesta en práctica de la normativa existente para responder a sus necesidades. Como este alumnado reconoce, el hecho de que ésta exista no garantiza su aplicación y en la mayoría de los casos, sus necesidades son respondidas pero dependiendo de la buena voluntad del personal que trabaja en la Universidad. Algo similar aparece en los estudios de Tinklin y Hall (1999) y Hadjikakou y Hartas (2008), quienes concluyeron que las buenas experiencias para el alumnado dependían principalmente de las actitudes y conocimiento de las plantillas de las universidades, antes que de las políticas institucionales. En este sentido creemos que las Universidades deben actuar



proactivamente y anticiparse a las barreras que pueden impedir el progreso de los estudiantes. Esta realidad, como también ocurre en nuestro estudio y en el de Riddell, Tinklin y Wilson (2005), provoca que el alumnado con discapacidad tenga que acudir con demasiada frecuencia a las ayudas que les ofrecen familiares, amigos o compañeros.

Otra barrera que los participantes en esta investigación identifican está relacionada con la infraestructura y arquitectura de los diversos espacios incluidos en los entornos universitarios. Es así que este grupo de estudiantes habla de escenarios obsoletos y en muchas ocasiones no suficientemente accesibles. Esto coincide, por ejemplo, con los trabajos de Castella y Sala (2006), Borland y James (1999), Holloway, 2001, o Moswela y Mukhopadhyay (2011).

En cuanto a las ayudas, el servicio de atención al alumnado con discapacidad es señalado como el principal facilitador. De hecho no es el primer estudio en el que se identifica esta ayuda y como en el caso de Riddell, Tinklin y Wilson (2005) se afirma que una de las medidas proactivas que introduce la mayoría de universidades son los servicios de apoyo al alumnado con discapacidad. No obstante, en ocasiones, en nuestro estudio, cuando este servicio tiene que intermediar con otras unidades de la Universidad, se identifica como un obstáculo por el tiempo excesivo de tramitación que supone.

Como conclusión final, tomando en consideración las aportaciones del alumnado con discapacidad del área de Humanidades, se perfilan algunas de las condiciones que debiera cumplir la Universidad de Sevilla para que fuera más proactiva y no reactiva, a saber: la información ofrecida por ésta debería ser más accesible y unificada, los distintos trámites a realizar deberían facilitarse, la normativa debería dar respuesta a sus necesidades y ser aplicada, y las aulas y otros espacios deberían ser accesibles para todos y todas.

## 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.
- 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. (2006). *Estudiantes con discapacidad en la universidad*. Barcelona: Edición producida y coordinada por la Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis
- 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.
- Frank, A. W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein y J. F. Gubrium (Eds.). *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles: Sage Publications 33-52.
- Goodley, D. Lawthom, R. Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.
- Hadjikakou, K. y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119.

Eliminado:

- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16 (4), 597-615.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (7), 711-727.
- Hurst, A. (1996). Reflecting on researching disabilities and higher education, in: L. BARTON (Ed.) *Disabilities and Society: emerging issues and insights*. London, Longman, 123-143.
- 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
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*, 26 (3), 307 — 319.
- 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). dba993271f899cd9f18124a6f2ad2f9d  
ebruary
- Oliver, M. y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusión, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), 547-560
- Prowse, S. (2009). Institutional construction of disabled students, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (1), 89-96.
- Reindal, S. M. (1995). Some problems encountered by disabled students at the University of Oslo—whose responsibility? *The European Journal of Special Needs*, 10(3), 227–241
- Riddell, S.; Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Riddell, S, Wilson, A y Tinklin, T. (2002). Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 4: 12–26.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Ryan, J. and Struhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities, *International Journal of Inclusive Education*, 8:1, 73-90.
- Sánchez Palomino, A. (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.
- Tinkin, T. y Hall, J. (1999). Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland, *Studies in Higher Education*, 24: 183-194.