

ANÁLISIS DE AULAS UNIVERSITARIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Anabel Moriña Díez
Rosario López Gavira
Almudena Cotán Fernández
Universidad de Sevilla

Resumen

Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación¹ cuyo propósito es estudiar en la Universidad de Sevilla (US), las barreras y ayudas que el alumnado con discapacidad identifica tanto en las aulas como en la Universidad como Institución (Facultades, Servicios Universitarios, etc.). En este trabajo, desde una metodología cualitativa, se pretende dar voz a este grupo de alumnado para conocer cuáles son los elementos que actúan en las aulas como obstáculos o facilitadores para su inclusión. En concreto, los resultados están organizados teniendo en cuenta aspectos referidos al profesorado, a sus proyectos docentes y a los compañeros y compañeras de las aulas universitarias. En las conclusiones haremos una síntesis de las evidencias presentadas en este artículo y propondremos algunas cuestiones que serían necesarias contemplar para mejorar las experiencias en la Universidad de estos/as alumnos/as.

Palabras clave: Universidad, alumnado con discapacidad, educación inclusiva, metodología cualitativa.

Abstract

This paper presents the partial results of an investigation whose purpose is to study, at the University of Sevilla (U.S.), those barriers and aids in both the classroom and the University as an institution (Faculties, University Services, etc.) that are identified by students with disabilities. In this paper, on the basis of a qualitative methodology, it is intended to give voice to this group of students to know which elements in the lecture hall act as obstacles or facilitators for their inclusion. In particular, the results are organized taking into account aspects relating to teaching staff, their educational projects and to colleagues from the university lecture halls. In the conclusions, a synthesis is made of the evidence presented in this paper and some questions are proposed that should be contemplated towards the improvement of these students' experiences at the University.

Keywords: University, students with disabilities, inclusive education, qualitative methodology.

1. Esta investigación se inicia vinculada a dos proyectos de investigación docente financiados por el Plan Propio de docencia de la US: Diversidad en las aulas universitarias: un estudio cualitativo y ¿Aulas universidad que incluyen o que excluyen? Un estudio multidisciplinar (curso 09/10 y 10/11, Dir. Anabel Moriña). En la actualidad, el estudio se ha continuado y ampliado a través del proyecto financiado por el MICINN "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad". (IP: Anabel Moriña, ref. EDU 2010-16264)

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha sido definida como un proceso que favorece la participación y pertenencia de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 1998). La inclusión social y educativa puede considerarse por tanto, como una forma de vivir, como un estilo particular de actuar y participar en la sociedad, de comprender y considerar a cada persona (Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003; Corbett, 2001; Echeita, 2006; López Melero, 2004; Parrilla, 2007; Sapon-Shevin, 1998; Slee, 2010).

Autores como Jurgo Torres (2008) apoyan este planteamiento de organización inclusiva, en la que no tiene cabida ningún tipo de prácticas que pueda generar discriminación o segregación. Para este autor, la institución educativa debe tomar un papel más activo denunciando los discursos y prácticas que legitiman cualquier proceso de exclusión educativa. En este sentido, la Universidad también se tiene que implicar en generar contextos inclusivos en los que se elimine cualquier barrera que conduzca a prácticas de exclusión y por consiguiente, no se puede quedar al margen y convertirse en cómplice de prácticas que generan exclusión educativa. Creemos que la dirección a seguir no puede ser otra que aquella que conduzca a procesos de educación inclusiva en la enseñanza universitaria, en los que se valoren a todos los alumnos y alumnas, cuyo propósito sea el reconocimiento del derecho de todos y todas al aprendizaje y la participación plena y en los que se eliminen las barreras que contribuyen a desarrollar procesos de exclusión. Este argumento se ve apoyado por autores como Onofre (2006) quien reclama la necesidad de que la Universidad sea inclusiva.

La educación inclusiva, que en definitiva supone dar respuesta equitativa y de calidad

a todo el alumnado, esto es, responder a la diversidad, debe ser un tema a contemplar en las agendas de todas las Universidades, debe ser fuente de debate, sensibilización y formación en la Universidad.

Por otro lado, existen numerosos estudios sobre educación inclusiva y aulas que desarrollan prácticas inclusivas (Alderson, 1999; Clark, Dyson y Millward, 1999; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Mordal y Stromstad, 1998, etc.), pero todas estas investigaciones están circunscritas exclusivamente al ámbito de la educación obligatoria. El número de investigaciones sobre la educación inclusiva en la Universidad española es notablemente menor. Entre ellas podemos destacar los trabajos de Castellana y Sala (2005) y de Sánchez Palomino (2009, 2011) cuyas conclusiones revelan la necesidad de diseñar el currículo de la materia de manera que favorezca la inclusión de todos los estudiantes que participen en la asignatura y garantice la igualdad de oportunidades. Además los resultados muestran cómo el profesorado necesita conocer metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión, la discapacidad propiamente dicha y requiere infraestructuras para atender la diversidad. También según este estudio se puede observar cómo las dificultades del alumnado con discapacidad para seguir las clases se centran básicamente en tres factores: la actitud a veces poco adecuada por parte del profesorado, el uso de metodologías pedagógicas que no permiten la inclusión y las dificultades que surgen de la propia discapacidad. Estas investigaciones destacan el desconocimiento general sobre la discapacidad y la necesidad de emplear metodologías acordes, para lo cual demandan una mayor formación del docente en este ámbito.

En contextos internacionales, el estudio de Borlan y James (1999) sobre discapaci-

dad y Universidad evidenció 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. Gitlow (2001) señala 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. En este mismo estudio se refleja que se debe asesorar y formar a los docentes para que mejoren la respuesta a la diversidad.

2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados que presentamos en este artículo pertenecen a una investigación más amplia “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad” que está llevándose a cabo por un equipo de investigadores/as 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), cuyo propósito es estudiar desde la perspectiva de los y las estudiantes universitarios con discapacidad, 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?

Este estudio viene a complementar otras investigaciones previas sobre esta temática

y aporta una visión de la misma resaltando las vivencias subjetivas de los estudiantes con discapacidad a través de la metodología biográfico-narrativa. Como novedad del estudio cabe resaltar dos aspectos. Uno se refiere al propio objeto de estudio, ya que en el mismo se trata de analizar tanto las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en las aulas universitarias y en la Universidad como institución. Aunque en otras investigaciones se han abordado esta línea de investigación, antes no se había hecho conjugando ambas cuestiones. El estudio también puede resultar novedoso por la propia metodología utilizada. La mayoría de investigaciones existentes se han acercado al problema de estudio desde planteamientos más cercanos al paradigma cuantitativo. Reconocemos el valor de estos hallazgos, pero queremos resaltar de nuestra investigación la aproximación al campo de estudio desde la perspectiva cualitativa. Y dentro de ésta, desde los métodos biográficos-narrativos. Como se ha concluido, este tipo de metodología enfatiza la importancia de que las personas hablen de ellas mismas, sin silenciar su subjetividad. Por lo tanto, como metodología de investigación, es muy adecuada para escuchar las voces de colectivos que puedan estar sufriendo procesos de discriminación, como es el caso de estudiantes con discapacidad (Booth, 1998). Tal y como reconoce Owens (2007) o Susinos (2009) este tipo de metodología puede contribuir a liberar las voces e historias de personas que habitualmente no se oyen. Este enfoque plantea una alternativa a la de los modos paradigmáticos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad.

Esta metodología puede tener, además, una gran capacidad transformadora y eman-

cipatoria, tanto para la persona que participa en la investigación como para los contextos en los que está inserta. En el proceso de investigación a través de la metodología biográfico-narrativa se produce una relación de colaboración entre el investigador o investigadora y la persona que participa en la investigación. En este proceso se toman las decisiones conjuntamente para definir los problemas, diseñar la investigación, recoger los datos, interpretar y valorar los resultados y redactar el informe narrativo.

En el caso concreto de personas con discapacidad Tim Booth (1998) explica que la “tesis de la voz excluida” facilita a través de los métodos narrativos el acceso a las percepciones y experiencias de grupos oprimidos que carecen de autoridad para hacer oír sus voces mediante el discurso académico tradicional. Este mismo autor plantea que estos métodos no subordinan la realidad de la vida de las personas a la búsqueda de la generalización. Destacan, por el contrario, los detalles que marcan la experiencia personal. También De la Rosa (2008) comparte esta visión y denuncia cómo las personas con discapacidad –entre otras que también están en situación de desventaja social- no suelen tener presencia a la hora de tomar decisiones sobre cuestiones que les conciernen. Otros autores como Biklen (2000) o Tangen (2008), además de resaltar este carácter liberador planteado por Booth, resaltan la idea de cómo los estudios realizados demuestran que cuando se escuchan las voces de personas con discapacidad se contribuye al incremento de propuestas de mejora para caminar hacia una educación inclusiva. Por lo tanto, creemos que nuestra investigación contribuye a la línea de investigación sobre Discapacidad y Universidad iniciada por otros investigadores e investigadoras, aportando la visión subjetiva e intensiva sobre las ba-

rreras y ayudas en las trayectorias universitarias de los estudiantes con discapacidad.

Desde este enfoque metodológico, tratamos de dar respuesta a tres objetivos:

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

Para dar respuestas a estos objetivos nos hemos planteado distintas fases de investigación. En la primera fase contemplamos dos momentos. En el primero, se han realizado diversos grupos de discusión (al menos un grupo de discusión para cada uno de los cinco campos de conocimiento), entrevistas individuales y autoinformes. En este primer momento han participado un total de 44 alumnos y alumnas interesados en el proyecto. En un segundo momento aún en desarrollo se están realizando micro historias de vida con 16 estudiantes seleccionados de la fase anterior. Estas historias se caracterizan por ser temáticas (Sandín, 2003), ya que nos centraremos en un período y asunto particular de la vida –la trayectoria universitaria- de las personas que participarán en esta investigación. En la segunda fase de investigación se retomarán las historias de vida iniciadas con sólo 8 de los estudiantes que participaron en el segundo momento y se realizarán lo que se conoce en metodología biográfico-narrativa como historias de vida en profun-

didad y relatos cruzados (Pujadas, 1992). Como última fase del estudio se pretende diseñar una propuesta de formación online para el profesorado sobre el tema de la atención a la diversidad.

En concreto, este artículo que se centra en el objetivo 2 de esta investigación y en el primer momento de la fase I, ha tomado como población del estudio los estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de Sevilla en el curso 09/10. El número aproximado de estudiantes ha sido 500. Para acceder a la muestra, teniendo en cuenta la ley de protección de datos, la responsable de la unidad de atención al alumnado con discapacidad de la US intermedió y dio a conocer el proyecto al alumnado con discapacidad. Asimismo esta persona hizo llegar a las posibles personas interesadas una carta de invitación del equipo de investigación solicitando su participación en la misma. No ha resultado fácil el acceso a la muestra y quizás, como retomaremos en las conclusiones de este artículo, ésta sea una de las limitaciones del mismo. Como hemos comentado han sido varias las vías que hemos contemplado para llegar al mayor número de personas posibles: correos electrónicos a listas de distribución, presentación del proyecto en los diversos campus de la US, etc. Todo esto ha sido un proceso largo en el que hemos empleado varios meses. Aunque en el proyecto inicial teníamos previsto que participaran en los grupos de discusión alrededor de 70 personas, finalmente han estado interesadas en colaborar 44 personas, que aunque muestran

una amplia diversidad sobre todo en cuanto a tres aspectos fundamentales: los estudios que cursan, sus edades y el tipo de discapacidad (sensorial, psíquica, física y orgánica), no nos ha posibilitado realizar el muestreo basado en los criterios que teníamos previsto.

La muestra y la posterior recogida de datos la hemos organizado en torno a los distintos campos de conocimiento: Humanidades (9 participantes), Ciencias de la Salud (8 participantes), Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas² (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).

Los datos que presentamos en este trabajo ha sido recogidos principalmente mediante grupos de discusión. Sin embargo, debido a las dificultades para consensuar fechas y horas, en algunos casos se han realizado entrevistas orales individuales. En otros casos, por la propia discapacidad de la persona participante se han tenido que realizar entrevistas escritas. Asimismo, también se ha utilizado como instrumento de recogida de datos la técnica del auto-informe.

Para este análisis hemos empleado un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA10. El sistema de análisis para el aula ha sido el siguiente³:

2. El campo de conocimiento de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales se ha decidido unir 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 análisis de datos.

3. Para este artículo no se ha analizado el código 4. Personal, 5. Otras personas y 5. Personal.

Cuadro 1. Sistema de análisis

Categoría	Código	Descripción
Barreras Aulas	4. Profesorado	Barreras identificadas en el profesorado (actitud, relaciones, formación, etc.).
	4. Proyectos docentes	Barreras identificadas en el desarrollo de los proyectos docentes (metodologías, contenidos, evaluación, recursos, etc.).
	4. Compañeros	Barreras referidas a los compañeros de aula, percepción de los compañeros hacia ellos.
	4. Personal	Barreras propias, referidas a los participantes (ej. Yo no sirvo para estudiar).
	4. TIC	Barreras derivadas del uso de las TIC.
Ayudas Aulas	5. Profesorado	Ayudas que identifican en el profesorado (actitud, relaciones, formación, etc.).
	5. Proyectos docentes	Ayudas identificadas en el desarrollo de los proyectos docentes (metodologías, contenidos, evaluación, etc.)
	5. Compañeros	Ayudas referidas a los compañeros de estudio (fuera o dentro del aula). Percepción de los compañeros hacia ellos.
	5. Otras personas	Ayudas que otras personas (amigos, padres, pareja, etc.) ofrecen para el desarrollo del proceso de aprendizaje en las aulas.
	5. Personal	Ayudas propias, referidas a los participantes (ej. Yo valgo mucho, yo quiero ser normal como los demás).
5. TIC	Ayudas derivadas del uso de las TIC. También incluir aquí otras ayudas técnicas como software específicos, libretas autocopiativas, etc. (Aunque hay que tener en cuenta que cuando estén facilitados por el SACU, también hay que codificarlos como ayudas SACU)	

2. RESULTADOS

Los resultados se han organizado, en primer lugar, teniendo en cuenta los cinco grupos que indicamos en la descripción de la metodología empleada en la investigación:

- Humanidades
- Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales
- Ciencias Sociales: Económicas, Derecho, Ciencias del Trabajo
- Ciencias Sociales: Ciencias de la Educación, Psicología y Filosofía
- Ciencias de la Salud

En segundo lugar, dentro de cada grupo se muestra la información teniendo en cuenta las siguientes temáticas:

- Profesorado: actitud ante los estudiantes, relaciones, formación para atender la diversidad, etc.
- Proyectos docentes: desarrollo de metodologías, contenidos, evaluación, recursos, etc.
- Compañeros: actitud y percepción mostrada hacia los participantes en la investigación.

De esta forma, para cada uno de los grupos de los distintos campos de conocimien-

to nos preguntamos si en la Universidad las aulas incluyen o excluyen a los alumnos con discapacidad. Para ello, analizamos en cada caso los elementos sobre los que se organizan las aulas: profesorado, proyectos docentes y compañeros.

2.1. HUMANIDADES

A) *El profesorado como barrera y ayuda*

Los participantes en este grupo identifican al profesorado tanto como una barrera como una ayuda. Resulta significativo cómo estos nueve estudiantes reconocen las barreras relacionadas con el profesorado como el obstáculo más relevante a lo largo de sus trayectorias universitarias. Todos coinciden en esto. Cuando se les pregunta acerca de si ha habido alguna barrera a lo largo de estos años en las aulas, la respuesta es clara al respecto y argumentan que una parte del profesorado actúa de una forma inflexible antes las necesidades derivadas de su discapacidad, y no contemplan las adaptaciones que son necesarias para que puedan beneficiarse para participar, aprender y pertenecer a las aulas. Según ellos, el problema con este tipo de profesorado es que no es respetuoso ni con el alumnado con discapacidad ni con el que no la tiene.

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

cuestión aunque pueda parecer que directamente no guarda una relación directa con la discapacidad del alumnado no facilita, según su punto de vista, su inclusión en las aulas.

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

Sin embargo, el profesorado no sólo actúa como barrera, también encontramos ocasiones en las que los profesores son reconocidos por los estudiantes como una ayuda. En muchos casos, facilitándoles los materiales de trabajo. En otros casos, flexibilizando los tiempos para las entregas de trabajos o duración de exámenes y en otros, permitiendo el uso de recursos extra, como la utilización de la música para permitir a un estudiante relajarse durante los exámenes. Entre los docentes que más les gustan están aquéllos que no son excesivamente teóricos, que explican con ejemplos e incorporan innovaciones en el aula (por ejemplo, proponiendo alguna visita). También les gusta el profesorado que sabe de su materia y sabe transmitirla. Para otros es importante el docente como persona, es decir, cómo se relaciona con el alumnado, de una forma cercana o como ellos dicen: valoran su “aspecto humano”.

B) *Los proyectos docentes como barreras y ayudas*

En líneas generales, los nueve estudiantes argumentan que las clases a las que han

asistido se caracterizan por la exposición por parte del profesorado, combinando a veces otros recursos visuales, como vídeos, documentales, etc. Para algunos estudiantes, este tipo de metodología se valora de forma negativa ya que hacen las clases muy monótonas y excesivamente teóricas.

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

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

C) Los compañeros y compañeras como barrera y ayuda

Por último, los compañeros y compañeras han sido identificados por los nueve participantes como barrera y ayuda, aunque, según el análisis realizado, han sido con más frecuencia reconocidos como una ayuda, siendo ésta una de los principales elementos que han contribuido a su inclusión. En líneas generales, no han sido una ayuda, cuando han percibido un cierto rechazo por parte de sus compañeros/as, pero lo cierto es que este argumento sólo lo mantiene una de las participantes. El resto piensa lo contrario.

2.2. ENSEÑANZAS TÉCNICAS Y CC.

EXPERIMENTALES

A) El profesorado como barrera y ayuda

En este grupo, el profesorado aparece tanto como ayuda como barrera, aunque en general actúa más como barrera que como ayuda. De hecho, cuando se les preguntaba por las barreras en el aula, la mayor parte de sus argumentaciones giran en torno a problemas derivados de la falta de respuesta que encuentran en el profesorado a la hora de plantear soluciones a las necesidades que su discapacidad les origina, como adaptaciones curriculares, exámenes adaptados, faltas de asistencia, etc. En este sentido, algunos alumnos y alumnas demandan al profesorado una actitud más considerada como principal vía de mejora a los problemas que se les plantean.

Los profesores y profesoras sólo son mencionados como ayuda cuando se refieren a casos muy concretos, que señalan como excepción. Aún así, algunos señalan que estos profesores actúan como ayuda porque ya están previamente sensibilizados hacia su situación, al tener casos cercanos de personas con discapacidad.

Por último, todos coinciden en señalar que resultaría muy positivo que el profesorado recibiese formación para atender a la diversidad, así como que fuese informado *a priori* en el que caso de que vaya a tener alumnado con discapacidad.

B) Los proyectos docentes como barreras y ayudas

Cuando son preguntados por el tipo de docencia que reciben, la mayor parte señala que se trata de clases magistrales, prácticas

de laboratorio y proyectos. La mayoría prefiere las clases magistrales, con poca participación por parte de los alumnos, ya que el hecho de tener que participar activamente en la docencia les supone más una barrera que una ayuda debido a su discapacidad. Una parte importante de los participantes en este grupo no pueden asistir con mucha frecuencia a las distintas clases, al tener que estar hospitalizados o con tratamiento médico. Por esto motivo comentan cómo les resultan más asequibles aquellas asignaturas que no requieren su implicación directa en trabajos en grupos o en otras metodologías que requieran su participación activa. Así por ejemplo, existe una gran coincidencia en los problemas que se encuentran cuando deben realizar trabajos en grupo. El no contar con la disponibilidad que este tipo de trabajos requiere, debido a las faltas de asistencia que su discapacidad les origina, da lugar a tensiones con el resto de compañeros.

Por otro lado, sí hay una gran coincidencia a la hora de señalar como una barrera el hecho de que los profesores no les faciliten su material docente como transparencias, apuntes, etc. El uso de las nuevas tecnologías, sin embargo, se menciona en general como una ayuda, aunque también hay alumnos que mencionan que el uso de la plataforma de enseñanza virtual puede actuar como una barrera, al multiplicar los recursos docentes, y por lo tanto, el tiempo que deben dedicarle a las asignaturas.

C) Los compañeros y compañeras como barrera y ayuda

En cuanto a los compañeros, la mayor parte de los alumnos no los señala ni como ayuda ni como barrera. En general, no obtienen ayuda de ellos salvo casos muy concretos, pero tampoco suponen un obstáculo

en su proceso de aprendizaje. Señalan, sin embargo, que una mayor colaboración de los compañeros podría resultarles de ayuda, aunque el elevado número de años que deben dedicar a los estudios universitarios supone una barrera a la hora de garantizar una cierta continuidad entre dichos compañeros y amigos.

2.3. CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (ECONÓMICAS, DERECHO Y CIENCIAS DEL TRABAJO)

A) El profesorado como barrera y ayuda

De acuerdo con los testimonios recogidos, los profesores son figuras fundamentales y especialmente condicionantes en los estudios de este alumnado. En este sentido, manifiestan opiniones encontradas en cuanto al profesorado: algunos les han ayudado e influido muy positivamente, sin embargo, también han tenido experiencias negativas con otros.

Generalmente, los participantes agradecen la ayuda recibida por parte de algunos profesores. Aprecian cuando éstos tienen una actitud abierta y saben escucharlos. Especialmente, valoran aquellos profesores que les proporcionan ayudas para su discapacidad y agradecen la posibilidad de tutorías más personalizadas y la adaptación de horarios.

Por otro lado, como elementos que suponen barreras, ponen de manifiesto que muchos profesores no están lo suficientemente motivados en la impartición de su docencia y se centran demasiado en su carrera investigadora. Quizás éste sea el motivo por el que creen que no realizan un tratamiento individual y especializado a los alumnos y alumnas con necesidades educativas. Aunque al respecto reconocen que muchos tienen que

enfrentarse con aulas masificadas donde les resulta complicado realizar esta labor.

B) Los proyectos docentes como barreras y ayudas

En relación con los proyectos docentes, los participantes no valoran positivamente el hecho de que muchos docentes no se reciclen convenientemente y no utilicen las nuevas tecnologías. Este último elemento, consideran que resulta muy necesario para los estudiantes con discapacidad ya que facilita el acceso a los materiales, a las tutorías on-line, a los foros, etc. Además, supone un gran soporte para determinados estudiantes, cuando debido a su discapacidad, hay periodos en los que no pueden asistir a clase.

Por otro parte, argumentan la necesidad de que, de forma generalizada, se aplique la evaluación continua en los distintos proyectos docentes. Consideran que el hecho de aprender poco a poco la materia objeto de estudio les resulta más asequible y les facilita su inclusión en la Universidad.

C) Los compañeros y compañeras como barrera y ayuda

Finalmente, la figura del compañero de clase también se muestra esencial en la carrera de un universitario con discapacidad. Valoran notablemente las relaciones y los vínculos que han establecido con ellos y agradecen su ayuda a lo largo del tiempo, sobre todo, a la hora de ayudarles con algunas asignaturas, proporcionarles apuntes, etc. Señalan como aspecto negativo, la imposición de trabajar en grupo en determinadas ocasiones. En general, debido a problemas de falta de implicación y responsabilidad, parte de ellos manifestaron la preferencia por el trabajo individual.

2.4. CIENCIAS SOCIALES: CIENCIA DE LA EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA

A) El profesorado como barrera y ayuda

Tras el análisis realizado, al igual que en los grupos previos, el profesorado aparece con un doble papel: tanto como una ayuda como una barrera a la hora de que el alumnado realice con satisfacción sus estudios.

Referente al profesorado que actúa como barrera, los estudiantes señalan que es un porcentaje inferior frente a los profesores que actúan como ayuda en sus elementos de aprendizaje. No obstante, este tipo de profesorado, se hace más tedioso y más señalado que los que actúan como facilitador ya que las trabas impuestas son complicadas de superar y, según explican los participantes, suelen trabajar el doble que sus compañeros y compañeras para superar la asignatura en el caso de que no la abandonen, como ha sido el caso de algunos de los estudiantes.

Asimismo, los y las participantes de este grupo destacan cómo los profesores no acceden ni modifican sus proyectos docentes por las necesidades derivadas de sus discapacidades, no realizando las adaptaciones necesarias para poder incluirlos en el aula. Esta forma de actuar hace que consideren a los profesores demasiados inflexibles y poco atentos a sus necesidades.

Por otro lado, al hacer alusión al tipo de profesorado que menos le gusta apuntan de una manera general a los profesores más teóricos que imparten clases magistrales, que dictan el temario en la clase y no emplean otros medios más tecnológicos o metodológicas más activas y participativas en las que se incluya al alumnado. En este colectivo, también se ha indicado a aquel tipo de profesorado que únicamente se dedica a leer las transparencias en clase y posteriormente les

piden visualizar varios materiales para realizarse ellos el temario. Se considera a este tipo de profesorado como un transmisor de conocimientos que no facilita la participación del alumnado con discapacidad.

Respecto al modelo de docente que más les gusta, podemos indicar que es aquel que sabe combinar tanto las clases teóricas con la práctica, que ameniza las clases, que los motiva, que incluye elementos nuevos de aprendizajes y que realmente sabe transmitir los contenidos y, sobre todo, muestra su apoyo y comprensión ante sus necesidades.

Otra de las cuestiones tratadas es la formación del profesorado frente a la diversidad, ante la cual nos hemos encontrado con una respuesta unánime por parte del grupo: el profesorado no se encuentra suficientemente preparado para responder a las necesidades educativas que los alumnos con discapacidad muestran, y lo que ellos señalan como más asombroso aún, es que les extraña cómo en carreras de Ciencias Sociales como es el caso de Magisterio, Pedagogía o Psicología se tenga esta carencia.

No obstante, como hemos indicado anteriormente, los alumnos y alumnas describen a otra gran parte del profesorado como humanitario y como un gran apoyo en su aprendizaje. Les facilita el material y emplea las nuevas tecnologías y, en general, les supone de gran ayuda para seguir el ritmo habitual de la clase sin tener que realizar esfuerzos “sobrehumanos” para poder aprobar.

B) Los proyectos docentes como barreras y ayudas

A *grosso modo*, podemos decir cómo los estudiantes destacan como negativo y como una barrera inaccesible para su aprendizaje

la asistencia obligatoria a clase, lo cual a menudo les supone un gran esfuerzo.

Los alumnos y alumnas destacan cómo las clases a las que acuden son normalmente expositivas por parte del profesor y poco interactivas, por lo que les resultan monótonas y aburridas. Indican este aspecto como una barrera ya que, de acuerdo con sus argumentos, con este tipo de metodología aprenden poco y en lo único que se centran es en la superación del examen.

Demandan adaptaciones necesarias como exámenes orales, más tiempo en la realización de exámenes, apuntes adaptados, etc. En definitiva, reclaman una ayuda más personalizada y más atenta a sus necesidades que les permita lograr con éxito sus objetivos en el aprendizaje de la materia.

C) Los compañeros como barreras y ayudas

En líneas generales, y para concluir, podemos señalar cómo la gran mayoría han encontrado en sus compañeros un apoyo fundamental para vivir su inclusión en el aula. Indican que sin ellos y ellas, le habría costado mucho llegar hasta donde han llegado en la Universidad: explicación de materias, horas de estudios, apoyo personal, etc. Muchos de sus compañeros y compañeras, se han llegado a convertir en sus amigos fuera de la Universidad, compartiendo espacios externos a este contexto, y convirtiéndose en personas importantes en sus vidas.

No obstante, tal y como una de las alumnas reconoce, a veces los compañeros han actuado como una barrera. Esta joven lo explica argumentado que en algunas ocasiones ha encontrado un cierto rechazo en su inclusión a la hora de trabajar juntos. Comentaba que tenía la sensación de que no la querían

incluir por su discapacidad y por el hecho de que no pudiera trabajar como el resto y por lo tanto, pensaban que podían ofrecer un nivel de conocimiento más bajo. A pesar de todo, señala que su contacto en el día a día es positivo y sus relaciones son cordiales.

2.5. CIENCIAS DE LA SALUD

A) *El profesorado como barrera y ayuda*

Cuando se les pregunta sobre las barreras y ayudas a lo largo de estos años en las aulas, este grupo de alumnado, argumenta que el docente suele actuar de una forma flexible ante las necesidades derivadas de su discapacidad, contempla las adaptaciones que son necesarias para que puedan beneficiarse como por ejemplo, el uso de micrófonos en clase. Por otro lado, todos coinciden en que el profesorado no está preparado para impartir docencia en el nuevo Plan de Bolonia, estiman que siguen impartiendo la misma materia en menor intervalo de tiempo, lo cual les supone un agravante más, puesto que incrementa las dificultades que de por sí tienen para seguir el ritmo normal de clase.

En cuanto a si el profesorado está formado o no para dar respuesta a la diversidad, en general todos los participantes responden que sí y lo relacionan al área de conocimiento al que pertenecen, Ciencias de la Salud. Uno de los participantes piensa que debe producirse en los docentes un cambio de conciencia en lo referente a la detección de dificultades que pueden surgir en ellos. También relacionan el hecho de que a veces los profesores no interactúan con los alumnos por las características personales del propio profesor. Añaden la necesidad de que los profesores conozcan desde su lista de clase, la presencia de alumnado con discapacidad y el tipo de discapacidad que presentan.

Entre los docentes que más les gustan están aquellos que explican con muchos ejemplos, utilizan numerosas imágenes que sintetizan al final de la clase todos los contenidos que se han abordado, que permiten una metodología de trabajo en grupo, que facilitan los debates, etc. El tipo de docente que no les gusta demasiado es aquel que sabe mucho de su materia en el ámbito de la investigación, pero que no es capaz de transmitir y motivar al alumnado para que aprenda.

B) *Los proyectos docentes como barreras y ayudas*

En líneas generales, los estudiantes argumentan que las clases a las que asisten se caracterizan por la exposición por parte del profesorado y algunas de éstas se complementan con prácticas en el laboratorio que permiten alcanzar las competencias. Este tipo de metodología se valora de forma negativa ya que hacen las clases muy monótonas. Continuando con las barreras, los participantes comentan cómo los temarios de las asignaturas son excesivos para el tiempo con el que cuentan (un cuatrimestre), puesto que son los mismos que antes del Plan Bolonia, donde las asignaturas eran anuales (como se ha comentado anteriormente) y comentan la excesiva preocupación por parte del profesorado por acabar el temario, hasta el punto de que apenas hay lugar para resolver las dudas que emergen de la exposición. Para los participantes en este grupo, estos hechos agravan los esfuerzos que tienen que hacer para cursar cualquier asignatura. Solicitan otros medios para hacerles llegar la información de clase. Piensan que la grabación de éstas puede solucionarles las dificultades que emanan de la propia discapacidad, como es el caso de personas con discapacidad auditiva. Están descontentos con el sistema de

evaluación que se utiliza, en el que todo depende de un único examen.

C) Los compañeros y compañeras como barrera y ayuda

Por último, los compañeros y compañeras han sido identificados por los participantes como barrera y ayuda. Ven a sus compañeros como la principal ayuda que han tenido a lo largo de sus estudios universitarios. Va-

loran el papel del alumno colaborador, sobre todo en aquellos días que se encuentran mal o que tienen visita con el médico. Los detectan como barrera en el momento que interrumpen el silencio del aula durante las exposiciones, en el caso de los discapacitados auditivos.

A continuación mostramos una síntesis de las principales barreras y ayudas que pueden encontrarse en las aulas universitarias:

Cuadro 2. Barreras y ayudas en las aulas universitarias para cada campo de conocimiento

AULA		
Profesorado		
	Barreras	Ayudas
Humanidades	-Inflexibilidad del profesorado ante la discapacidad -Relaciones distantes con los estudiantes -Profesorado sin formación para la diversidad.	-Facilitación de materiales. -Flexibilidad en los plazos. -Utilización de recursos extra. - Relaciones cercanas con los estudiantes. -Profesorado innovador.
Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales	-Ausencia de respuesta individualizada. -Profesorado sin formación para la diversidad	-Actitud adecuada ante la situación de discapacidad, pero sólo en casos excepcionales.
Ciencias Sociales. Económicas	-Motivación insuficiente en la docencia -Ausencia de respuesta individualizada. -Profesorado sin formación para la diversidad	- Relaciones cercanas con los estudiantes. -Tutorías personalizadas. -Adaptación de horarios.
Ciencias Sociales. Educación	-Inflexibilidad del profesorado ante la discapacidad. -Relaciones más cercanas con los estudiantes. -Profesorado sin formación para la diversidad	-Relaciones cercanas y humanas con los estudiantes. -Facilitación de materiales -Profesor innovador y motivador.
Ciencias de la Salud	Motivación insuficiente en la docencia/ Plan Bolonia. -Ausencia de respuesta individualizada. -Relaciones distantes con los alumnos.	-Flexibilidad del profesorado ante la discapacidad. -Profesorado con formación para la diversidad

Proyectos docentes		
	Barreras	Ayudas
Humanidades	- No se contemplan adaptaciones en sus proyectos. - Clases magistrales. - Temarios excesivos.	- No se ponen de manifiesto estas ayudas
Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales	- No facilitación del material para la docencia. - Temarios excesivos. - Dificultades para trabajar en equipo.	- Clases magistrales: no participación activa o ayuda para su discapacidad. - Utilización de nuevas tecnologías.
Ciencias Sociales. Económicas	- No utilización de nuevas tecnologías. - Clases magistrales.	- Trabajo en grupo - Aplicación de la evaluación continua.
Ciencias Sociales. Educación	- Temarios excesivos. - Asistencia obligatoria a clase. - Clases magistrales.	- No se ponen de manifiesto.
Ciencias de la Salud	- Clases magistrales. - Temarios excesivos/Plan Bolonia. - Sistemas de evaluación por exámenes.	- Adaptaciones del material - Trabajo en grupo
Compañeros y compañeras		
	Barreras	Ayudas
Humanidades	- Dificultan su inclusión (sólo en casos excepcionales)	- Facilitan su inclusión. - Gran apoyo y ayuda.
Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales	- Dificultad para crear relaciones. - Ausencia de una mayor colaboración.	- No se ponen de manifiesto.
Ciencias Sociales. Económicas	- No se ponen de manifiesto.	- Gran apoyo.
Ciencias Sociales. Educación	- No se ponen de manifiesto.	- Gran apoyo. - Facilitan su inclusión.
Ciencias de la Salud	- No se ponen de manifiesto.	- Gran apoyo. - Alumno colaborador.

3. CONCLUSIONES

Nos gustaría finalizar este artículo planteando algunas ideas referidas al análisis realizado y que pueden contribuir a comprender su naturaleza. Después de hacer uso de diversas técnicas de recogida de datos cualitativas para analizar las barreras y ayudas que los distintos participantes identifican en las aulas, es posible concluir que el número de barreras señaladas ha sido superior al de ayudas. Los participantes reconocen que, en ocasiones, han recibido ayudas que les han facilitado su experiencia en las aulas, sin embargo, ponen de manifiesto muchas más barreras que les suponen impedimentos diarios en su proceso de aprendizaje. Asimismo, dependiendo de la persona, el tipo de discapacidad y del campo de conocimiento al que pertenecen, los obstáculos y las ayudas varían, lo cual indica que las trayectorias personales en la Universidad de cada estudiante supone una vivencia subjetiva y depende de ésta que sus experiencias puedan considerarse exitosas o no.

Aunque sería interesante poder realizar un análisis de barreras y ayudas según el tipo de discapacidad, no contamos con una muestra suficientemente significativa en este estudio para ello. Estudios futuros podrían contemplar esta posibilidad y seguir profundizando en el análisis que realizamos, teniendo en cuenta este criterio. En cualquier caso, y sin pretender establecer generalizaciones, explican los propios participantes que los procesos de inclusión resultan más difíciles cuando la discapacidad no es visible. Comentan que no es lo mismo, por ejemplo, una discapacidad física que una discapacidad orgánica, vinculada a una enfermedad crónica. En este último caso, dicen que tienen que demostrarla y justificarla ante el profesorado. Además, las barreras identi-

ficadas suelen ser distintas dependiendo del tipo de discapacidad. Para las personas con una discapacidad física la principal barrera identificada ha sido arquitectónica, mientras que para las personas con discapacidad psíquica, sensorial y orgánica, las barreras han estado en general relacionadas con el profesorado y los proyectos docentes.

Respecto al análisis que hemos realizado por campos de conocimiento podemos concluir cómo en todos los campos aparecen barreras y ayudas, que en la mayoría de ocasiones son comunes a todos ellos. Merece especial atención el grupo de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales, en el que son frecuentes las barreras identificadas. Así sería conveniente que en otras posibles investigaciones se realizara un estudio en profundidad de estos dos campos de conocimiento.

Es necesario, sin embargo, indicar que hemos encontrado numerosas dificultades en el acceso a la muestra. Nos hubiera gustado contar con mayor participación para poder realizar un muestreo basado en criterios más específicos. Por el número final de personas disponibles e interesadas en participar esto no ha sido posible.

Por otro lado, independientemente de estas particularidades resulta significativo cómo todos los participantes coinciden en determinados aspectos que las personas que estamos vinculadas a la Universidad y que podemos contribuir a la participación, pertenencia y aprendizaje de este alumnado tendríamos que considerar para favorecer su inclusión.

Respecto a las barreras y ayudas del profesorado resulta significativo cómo en todos los grupos se ha señalado a éste como el principal obstáculo que perciben tanto en las aulas como en la Universidad. Todos los es-

tudiantes han tenido experiencias negativas con determinado profesorado, coincidiendo los participantes en este estudio que muchas veces éste se muestra inflexible y no da respuesta a sus necesidades. Comentan también cómo creen que el profesorado no está formado sobre temas relacionados con la diversidad y se muestra poco sensible respecto a su discapacidad. Estos resultados coinciden con trabajos previos como el de Castellana y Sala (2005).

No obstante, en sus trayectorias universitarias también ha habido determinados profesores/as –aunque, según dicen, pocos– que han contribuido a su inclusión. Describen a estos docentes como personas con una actitud positiva hacia la discapacidad, flexibles, cercanos y humanos, comprensivos, con actitud de ayuda (ampliando plazos, adaptando exámenes, facilitando materiales, etc.).

Sería conveniente, entre otros aspectos, que en la formación permanente del profesorado se plantearan propuestas que hicieran reflexionar y conocer estrategias para responder a la diversidad. En otras investigaciones se ha llegado a esta misma conclusión (Castellana y Sala, 2005; Sánchez Palomino, 2011).

Muy estrechamente vinculados al profesor están los proyectos docentes de las asignaturas. En líneas generales, en todos los campos de conocimiento se resalta que en los proyectos docentes no se contemplan adaptaciones para el alumnado que lo precisa. Se comenta que los temarios son excesivos, las clases demasiado teóricas, los sistemas de evaluación centrados exclusivamente en los exámenes, en las asignaturas prácticamente no se usa las nuevas tecnologías y la asistencia obligatoria obstaculiza su participación, ya que en muchos casos la necesidad de tratamientos médicos dificulta su asistencia a clase.

Una cuestión que se ha identificado como una barrera en el grupo de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales pero como ayuda en otros grupos tiene que ver con los trabajos en equipo. Para el primer grupo aprender de esta manera no se identifica como un facilitador ya que por su discapacidad tienen que pasar largos periodos sin poder asistir a clase o con unos horarios adaptados a la misma. Por lo tanto, les resulta difícil poder ser incluidos en un grupo concreto. Sin embargo, la mayoría de estudiantes incluye los trabajos en grupo entre las ayudas identificadas, además de la combinación de clases teóricas y prácticas y el uso de las nuevas tecnologías. En otros proyectos docentes, no se recogen estas adaptaciones, algo que el alumnado cree no contribuye a su inclusión en la Universidad. Piensan que la metodología utilizada en las aulas es teórica y expositiva, lo que se valora de manera negativa al no favorecer su inclusión en las aulas. Como recurso de aula estos participantes comentan cómo las nuevas tecnologías prácticamente están ausentes en estos proyectos. Explican que cuando son usadas facilitan sus procesos de aprendizaje. En este sentido, sería conveniente que en los proyectos docentes contempláramos estas sugerencias para contribuir a la inclusión educativa de este alumnado.

Una última cuestión referida al aula es la de los compañeros/as. Hay que tener en cuenta que éste es el principal apoyo que identifican todos los participantes en la investigación. Llegan a decir que sin sus compañeros/as no podrían haber seguido cursando sus estudios universitarios.

En síntesis, la Universidad pone a disposición de estos estudiantes tanto actuaciones que ayudan como dificultan sus procesos formativos. La cuestión está en visibilizar las barreras que encuentran los estudiantes

con discapacidad y proponer prácticas para que éstas dejen de ser barreras y pasen a ser elementos de mejora que identifiquen en la institución universitaria.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Alderson, P. (1999). *Learning and inclusion. The Cleves School Experience*. London: David Fulton Publishers.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (4), 337- 353.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- Booth, T. (1998). *El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje*. En L. BARTON (Comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Morata, 253-271. (Publicación original en inglés en 1996)
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *Making comparisons: drawing conclusions*. En T. Booth y M. Ainscow (Eds.). *From them to us*. London: Routledge, 232-246
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). *Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias*. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad, Salamanca.
- Clark, C.; Dyson, A. y Millward, A. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 37-51.
- Corbett, J. (1991). So, Who Wants to be Normal? *Disability, Handicap and Society*, 6 (3), 259-260.
- De la Rosa, I. (2008). *La historia de vida de Ángel*. Madrid: La Muralla.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, pp. 115- 131.
- Hopkins, D.; Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Mordel, K.N. Y Stromstad, M. (1998). Norway, adapted education for all? En T. Booth y M. Ainscow Eds.). *The From to us*. London: Routledge, 101-117.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.
- Miles M. B. y Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis* (Beberli Hills, CA: Sage Publications)
- Onofre, C. M. (2006). A Educação Inclusiva: buscando caminhos entre limites e possibilidades na Universidade. *Rev. Humanidades*, v. 21, n. 1, p. 11-15-
- Owens, J. (2007). Liberating voices through narrative methods: the case for an interpretative research approach. *Disability & Society*, 22 (3), 299-313.

- Parrilla, A. (2007). *Inclusive education in Spain: a view from inside*. En L. Barton y F. Armstrong (EDS.). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*. London: Springer Books, 19-36.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Sandín, M^a P. (2003). *Investigación cualitativa en investigación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sapon-Shevin, M. (1998). *Because we can changethe world*. Boston: AllynandBacon.
- Slee, R. (2010). *Irregular Schooling: Special Education, Regular Education and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methological problems, *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 157-166.