

Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal

Inclusive education in higher education: dreaming the ideal lecturer

Anabel Moriña Díez*, María Dolores Cortés Vega** y Víctor Molina Romo***

Recibido: 20-06-2015 - Aceptado: 28-08-2015

Resumen

Este artículo se centra en las recomendaciones que 44 estudiantes realizaron al profesorado para que los procesos de enseñanza y aprendizaje lleguen a ser inclusivos. Los datos analizados provienen de la investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad” (ref. EDU 2010-16264), que se viene desarrollando desde 2011 hasta la actualidad. Para llevar a cabo esta investigación, se recurrió a la metodología biográfico-narrativa. El análisis de datos se caracterizó por ser estructural y narrativo. En los resultados de este artículo se pudo identificar que había tres aspectos en los cuales los estudiantes con discapacidad hacían especial hincapié a la hora de expresar sus deseos de mejora: las actitudes del profesorado hacia ellos, las prácticas docentes y la formación del profesorado en materia de discapacidad y nuevas tecnologías. Por último, en las conclusiones se discuten los principales resultados con otros trabajos previos.

Palabras clave: estudiantes con discapacidad, enseñanza universitaria, profesorado, metodología biográfico-narrativa

* Profesora titular del Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla, anabelm@us.es

** Profesora contratada Doctora, Departamento Fisioterapia, Universidad de Sevilla, mdcortes@us.es

*** Profesor contratado Doctor Dpto. Física-Química, Universidad de Sevilla, vmolina@us.es

Abstract

This work is centered around the suggestions that 44 students with disabilities made to lecturers in order to achieve learning-teaching processes become more inclusive. All the information was collected in the frame of a project entitled “Barriers and aids in University as identified by disabled students with disability” (ref. EDU 2010-16264) which is being completed to-date and has been financed by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness. A biographical-narrative methodology has been employed for the elaboration of this project. The analysis of the data described was mostly of structural and narrative nature. The article’s conclusions reveal that there are three major areas for improvement where students participating in the study mainly placed their stress: attitude of the faculty staff towards them, teaching techniques and professors’ level of training on handicap and disability management within the University context as well as on the use of the new technologies. The study concludes with a discussion and a comparative of its results with those from previous works.

key words: students with disability, higher education, lecturers, biographical-narrative methodology

1. Introducción

Caminar hacia un modelo de universidad basado en los principios de la educación inclusiva supone un reto para la Enseñanza Superior (ES). Solo es necesario remontarse una década atrás para constatar que la realidad de las aulas actuales es bien distinta a la de sus predecesoras. La explicación de este cambio no basta buscarla en términos de que el alumnado de hoy es diferente, sino también en que ha habido transformaciones en cuestiones referidas a la incorporación de plataformas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cambios en las ratio de las aulas, enfoques de enseñanza centrados en el alumnado, etc. No obstante, y es algo que a simple vista llama la atención, es evidente que cada vez hay una mayor diversidad entre el alumnado. En las aulas, por ejemplo, pueden estar presentes estudiantes de diferentes nacionalidades, edades, culturas, situaciones económicas o capacidades, entre otros rasgos. Esta diversidad creciente en las aulas está tomando protagonismo, de forma que cada vez más investigaciones tratan de abordar cómo la ES responde al alumnado con capacidades diversas o como se le denomina habitualmente, estudiantes con discapacidad. De hecho, una realidad constatada es que el número de universitarios con discapacidad está incrementándose paulatinamente (Debram y Salzberg, 2005; Hadjikakou y Hartas, 2008; Leyser, Greenberger, Sharoni y Vogel, 2011).

Algo que sin duda ha influido en este aumento de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, ha sido la aprobación de declaraciones y normativas a lo largo de los últimos años. Así, en 1998, la Declaración Mundial para la Educación Superior de la Unesco forjó una nueva visión de la educación superior basándose, por un lado, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en la que se remarca que toda persona tiene derecho a la educación y que el acceso a los estudios superiores debe ser igual para todos. Y por otro lado, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se

apuntó la obligación de asegurar que las personas con discapacidad accedan –sin discriminación y en igualdad de condiciones al resto– a la educación superior, a la formación profesional, a la educación para adultos y al aprendizaje a lo largo de la vida.

En España, este derecho también viene reconocido por la normativa, como por ejemplo en el Real Decreto Legislativo 1/2013 de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social. En el caso de la universidad, la actual Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, hace mención explícita a la inclusión de personas con discapacidad, estableciéndose la garantía de la igualdad de oportunidades y la no discriminación hacia las mismas.

En cuanto a lo que supone el acceso a la ES para estos estudiantes, diversos trabajos concluyeron que para las personas con discapacidad supone una oportunidad, al ser considerada como una experiencia de empoderamiento y vehículo para mejorar su calidad de vida (Misischia, 2014; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Yarza, Rojas y López, 2014). Sin embargo, las personas con discapacidad muchas veces se tienen que enfrentar a trayectorias difíciles, dibujadas a menudo como una “carrera de obstáculos”, donde el paso por la universidad agudiza, por lo general, las barreras experimentadas ya en otras etapas educativas, y que culminan habitualmente en un complicado acceso al mercado laboral.

Además de todo lo anterior, progresivamente las universidades están comenzando a estar más comprometidas con los procesos de inclusión del alumnado con discapacidad, creando, entre otras iniciativas, oficinas para la atención del alumnado con discapacidad, o aprobando normativas propias que establecen y regulan los derechos de los estudiantes con discapacidad. Concretamente en el terreno curricular, también se ha estudiado que los cambios introducidos en beneficio de los universitarios con discapacidad no solo son positivos para ellos, sino también para el resto de estudiantes (Shaw, 2009). En este sentido, tal y como opinan Ferni y Henning (2006), los buenos principios de enseñanza son relevantes para todo el alumnado.

Sin embargo, no basta la existencia de estas normativas y acciones para garantizar el derecho de este alumnado a una educación de calidad, sin discriminaciones y basada en los principios de la educación inclusiva. En este sentido, no son pocos los autores, como Doughty y Allan (2008), Fuller, Bradley y Healey (2004) o Tomlinson (1996), que reclaman la necesidad de que el aprendizaje en la ES sea inclusivo, siendo responsabilidad de ésta dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Otras cuestiones planteadas por estos académicos es que no es solo conveniente la inclusión en términos de justicia social o ética, sino también porque representa un beneficio para la institución, ya que contribuye a construir una universidad mejor. En definitiva, creen que las mejoras introducidas para el alumnado con discapacidad, beneficiarán al resto de estudiantes (Ferni y Henning, 2006; Ryan y Struths, 2004).

No es de extrañar, por tanto, que un número importante de discursos que surgen en torno a este tema incidan en la relevancia de que las universidades fomenten un ambiente inclusivo, reduciendo las barreras que los estudiantes encuentran en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Y en este contexto se recomienda que sea el modelo social de discapacidad (Oliver, 1990) el

más adecuado para explicar y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Como explican Ferni y Henning (2006) y Oliver y Barnes (2010), la participación en los entornos educativos está restringida por currículum inaccesibles, actitudes negativas del personal y barreras físicas. Desde el modelo social se plantea la necesidad de reestructurar estos entornos, de tal manera que todo el alumnado pueda participar y aprender en ellos.

Por otro lado, desde finales de la década de los '90 se inició, y progresivamente se ha ido consolidando, una línea de investigación cuyo propósito ha sido estudiar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad encuentran en la ES (Fuller, Bradley y Healy, 2004; Hopkins, 2011; Mella et al., 2014; Moriña, López y Molina, 2014; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004, etc.). Todos estos trabajos coinciden en denunciar las continuas barreras a las que tienen que hacer frente, ya sea en el ambiente macro-institucional (edificios y entornos virtuales no accesibles, trámites administrativos interminables, normativa sin aplicar, etc.) o en el ámbito micro-institucional, referido a lo que sucede en el aula (actitudes negativas del profesorado, falta de formación de éste, currículos rígidos y no inclusivos, ausencia de adaptaciones curriculares, etc.).

En el ámbito de las aulas universitarias, investigaciones como la de Leyser et al. (2011) han concluido que los factores críticos para que los estudiantes con discapacidad tengan éxito incluyen la formación del profesorado, las actitudes positivas y la buena disposición de éste para proveer adaptaciones curriculares. Sin embargo, como Corbett y Barton (1992) sugirieron, pueden encontrarse en el profesorado resistencias a cambiar sus prácticas de enseñanza. Superar éstas y apoyar al profesorado a la hora de modificar sus pensamientos y prácticas es quizás el mayor reto para cualquier organización preocupada por el desarrollo del profesorado, para apoyar la educación inclusiva.

En otros trabajos se concluyó que era muy importante que el profesorado se formase y sensibilizase, para mostrar una actitud positiva hacia la respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. De hecho, las barreras actitudinales son reconocidas como uno de los principales impedimentos para el éxito de las personas con discapacidad en sus estudios (Moswela y Mukhopadhyay, 2011).

No solo en este trabajo se refleja dicha realidad. También en otras investigaciones previas y en otros contextos internacionales aparecieron resultados similares. Por ejemplo, Borland y James (1999) mencionaban barreras de acceso al currículo, referidas a aquellos aspectos que dificultan el ingreso al espacio de enseñanza-aprendizaje, como no poder participar de ciertas actividades prácticas o la existencia de metodologías que impedían que un estudiante con discapacidad sensorial pudiera seguirlas.

Otros estudios hablaban de currículos rígidos y no inclusivos (Hopkins, 2011). Por ejemplo, los estudiantes con discapacidad tuvieron dificultad a la hora de obtener las adaptaciones curriculares necesarias (Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004). Se comentaban los obstáculos para obtener los apuntes por adelantado y un dato que aparecía en diversos estudios era que los estudiantes con discapacidad empleaban mucho tiempo accediendo a la información que

estaba disponible para otros estudiantes. Otras investigaciones describían barreras como que los profesores no dejaban grabar las clases, no se ofrecían alternativas a presentaciones en vídeo, o no se realizaban adaptaciones en los exámenes, entre otras (Borland y James, 1999; Moswela y Mukhopadhyay, 2011).

Estas resistencias están principalmente relacionadas con la idea que tienen los docentes acerca de que las adaptaciones proveen a los estudiantes con discapacidad de una ventaja frente al resto de sus compañeros o con la idea de que les resultaba difícil dar apoyo “extra” a los estudiantes con discapacidad, al encontrarse en un contexto en el que tenían fuertes presiones y mucha carga de trabajo (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005). Otras veces, el profesorado consideraba que hacer adaptaciones en las prácticas de enseñanza bajaría el nivel curricular.

De hecho, en distintos estudios se plantea la necesidad de formación de los docentes en estrategias de enseñanza y aprendizaje, en relación al uso de adaptaciones curriculares acordes a sus necesidades educativas específicas. Resulta también significativo el hecho de que muchas de las barreras encontradas en relación al profesorado nada tenían que ver con su discapacidad. Así se mencionaba en el estudio de Jacklin et al. (2007), quienes explicaban que las barreras podían ser halladas por cualquier otro estudiante universitario sin discapacidad (por ejemplo, aproximaciones de la enseñanza de los docentes inadecuadas o contenidos de asignaturas excesivamente amplios).

Por otro lado, una línea de investigación, que surge de las necesidades formativas identificadas en los diferentes estudios mencionados en líneas anteriores, tiene que ver con el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos para que el profesorado llegue a estar preparado en materia de discapacidad. Por ejemplo, The Teachability Project (Teachability, 2002) provee un recurso para facilitar una revisión de la enseñanza y aprendizaje, con la idea de mejorar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad. Otro ejemplo es el ASD curriculum, que es un programa para que el profesorado se forme en esta temática (Debram y Salzberg, 2005). En España podemos poner el ejemplo de Guasch (2010), quien ha coordinado el diseño de un material de formación para que desde planteamientos metodológicos alternativos a los tradicionales se dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad.

Zhang et al. (2010) plantearon que mejorar las creencias personales del profesorado puede ser clave para mejorar el servicio que prestan a estos estudiantes. En otra investigación (Murray, Lombardi y Wren, 2011), los profesores participantes en la formación mostraron mayor conocimiento y sensibilidad hacia estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, no son solo barreras las que se señalan en los estudios revisados, también aparecen ayudas que contribuyen a la inclusión del alumnado. Entre éstas se señala la utilización generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas universitarias, siendo un elemento favorecedor de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema universitario. Sin embargo, es necesario hacer notar que en otros casos los estudiantes expresaban frustración en el acceso a los recursos tecnológicos (Claiborne, Cornforth, Gibson y Smith, 2010).

Por último, otro tipo de ayudas que son reconocidas en relación a la evaluación, de acuerdo a Hall y Tinklin (1998), se refieren a contar con tiempo extra en los exámenes, usar ordenadores o hacer el examen en espacios separados. También se resalta aquellos casos en los que el profesorado ha contribuido a su inclusión, enseñándolos, motivándolos y acompañándolos en todo el proceso formativo.

2. Diseño metodológico

Los resultados que presentamos en este artículo pertenecen a una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, cuyo título es “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad”¹³. Este estudio, que tiene una duración de cuatro años (2011-2014), está siendo desarrollado por un equipo de investigación multidisciplinar compuesto por profesores de diferentes áreas y ramas de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales). Concretamente, con esta investigación se persiguieron dos objetivos:

1. Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad perciben en su acceso, trayectoria y resultados por parte de la universidad como institución (nivel macro).
2. Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad experimentan en las aulas universitarias (nivel micro).

La metodología en la que se basó la investigación es la biográfico-narrativa. A través de ésta se trató de dar voz a los estudiantes con discapacidad. 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 los estudiantes con discapacidad (Booth, 1998). Concretamente, el diseño de la investigación se planteó en dos fases. En la primera, y una vez obtenido su consentimiento informado, participaron 44 estudiantes. Se realizaron diversos grupos de discusión (al menos uno por cada uno de los cinco campos de conocimiento¹⁴) y entrevistas individuales (orales o escritas). En la segunda se realizaron historias de vida en profundidad de 16 participantes. Algunos de los instrumentos de recogida de datos que se emplearon en estas historias de vida fueron: entrevista en profundidad, la técnica de la foto, la línea de vida o “un día en la vida de...” (Gillen et al., 2006). Asimismo, las historias de vida se caracterizaron por ser polifónicas, por lo que fue imprescindible la incorporación de las voces de otras personas importantes en las trayectorias universitarias de los protagonistas de las historias.

¹³ En estos momentos también estamos llevando a cabo la investigación “Análisis de las Aulas Universitarias Andaluzas desde la Perspectiva de Estudiantes con Discapacidad” (P11-SEJ-7255, financiada por la Junta de Andalucía), que extiende el análisis a otras ocho universidades.

¹⁴ Los campos de conocimiento que se contemplan son: Ciencias de la Salud; Ciencias Experimentales; Ciencias sociales y Jurídicas; Ingeniería y Tecnología; y Humanidades.

El presente trabajo se centra en el segundo objetivo de esta investigación y más específicamente, en las recomendaciones que los universitarios con discapacidad hacen al profesorado para que sus procesos de enseñanza y aprendizaje lleguen a ser más inclusivos. La recogida de datos ha tenido lugar durante tres cursos académicos consecutivos. En lo que respecta al perfil de esta muestra, cabe resaltar que, en líneas generales, las edades de los participantes oscilan entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5 años. De estas personas, 22 son hombres y 22 son mujeres. En lo que se refiere a su progresión académica, un 25% está en el primer año de carrera, un 16% en el segundo, un 25% en el tercero, un 14% en el cuarto y un 9% en el quinto. El resto, aproximadamente un 11%, realiza estudios de posgrado en másteres oficiales. El 63% de los estudiantes ha permanecido de uno a cinco años en la universidad, mientras que el 37% restante ha empleado más de cinco años en sus estudios. Es importante destacar que un 14% de los estudiantes lleva diez o más años en la universidad. Por último, en cuanto al tipo de discapacidad y de acuerdo a la denominación usada por esta universidad, el 38% de los alumnos participantes en el estudio presentan discapacidad física, el 15% discapacidad psíquica, el 36% discapacidad sensorial y el 11% dificultades asociadas con algún problema orgánico (asma, enfermedades degenerativas, etc.).

El análisis de datos se realizó desde una doble perspectiva. Por un lado, para la elaboración de cada historia se llevó a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo en el sentido que proponen Goodley, Lawthom, Clough y Moore (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes, se realizó un análisis estructural (Riessman, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos, como proponen Miles y Huberman (1994), y el programa de análisis de datos MaxQDA10.

3. Resultados

Una cuestión que se abordó estaba vinculada a cómo es el docente ideal para el alumnado que participó en este estudio. A través de las respuestas que nos dieron, ha sido posible analizar sus sueños y deseos. Tras analizar dicha información se pudo detectar, en lo que se refiere al profesorado universitario, que había tres aspectos en los cuales los estudiantes con discapacidad hacían especial hincapié a la hora de expresar sus deseos de mejora: la actitud del profesorado hacia ellos, las prácticas docentes y la formación del profesorado en materia de discapacidad y nuevas tecnologías.

- **La actitud positiva del profesorado es necesaria es sus procesos de inclusión**

Cuando a los estudiantes se les preguntó por aquellos aspectos que servirían para mejorar el papel que juegan los profesores en sus trayectorias académicas en la universidad, hubo una gran coincidencia a la hora de reclamar un cambio en la actitud que tienen hacia este colectivo. Se trata de una demanda básica, pues comentaron que si el profesorado tuviese una actitud más abierta, positiva y receptiva hacia este alumnado, se facilitaría en gran medida su proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior queda perfectamente ilustrado en el comentario que

realizó RCS1, cuando se refería a que no debería suponer un problema tener que comunicar al profesorado que no van a poder seguir con normalidad una asignatura:

RCS1¹⁵: Nosotros no elegimos cuando nos da la fatiga o síntomas nuevos. Entonces que tengamos voz decir ‘pues mira ahora estoy mal, ahora estoy bien’. Además, si encontráramos comprensión estaríamos más tranquilos y podríamos avanzar más”.

Estos universitarios comentaban que por el hecho de contar con estudiantes con discapacidad en el aula, debería haber una actitud receptiva por parte del profesorado para poder atender adecuadamente sus necesidades. Resaltaron que esta necesidad se hace aún más patente cuando algunos profesores, lejos de preocuparse por conocer la situación y demandas de estos estudiantes, se empeñan en tratarlos como uno más:

RCS1: “El tipo de profesor que más me gusta es el que desde el principio se te acerca y te pregunta, ‘Si tienes algún problema, pues no dudes en contar conmigo, este es mi despacho...’. Sin embargo, hay otros que te ven y es que ni te dicen, ni se preocupan, ni nada. Te tratan como un alumno más y yo creo que no es así, porque tú no eres un alumno más, tienes necesidades que ellos se deberían dar cuenta[...]”.

Muchos estudiantes coincidieron al señalar que esa actitud receptiva del profesorado que reclaman no debía suponer en ningún caso un trato especial o de favor con respecto al resto de compañeros, sino que debía ser la justa para poder encontrarse en igualdad de oportunidades:

RTE1: “[...]Vamos a ver, no es que no esté favoreciendo, es que nos está dando las mismas oportunidades que cualquier alumno, nosotros no pedimos ni más ni menos, simplemente que nos den las mismas oportunidades para que nosotros seamos igual que el resto”.

- **¿Cómo hacer la docencia más inclusiva? Mejores metodologías y prácticas docentes como ingredientes imprescindibles para la igualdad de oportunidades**

Otro aspecto que también se analizó fue el papel que juegan los docentes en el aula, a la hora de impartir sus asignaturas, planificar sus materias y evaluar los conocimientos. Sin duda, éste fue uno de los aspectos en el que más se detuvieron los estudiantes que participaron en el estudio al compartir sus experiencias en las aulas.

En lo que respecta a la forma en la que el profesorado imparte las clases, se reclamó que éstas sean más participativas, pues como comentó RSP7, así se consigue una mayor atención e implicación del alumno:

RSP7: “Que hagan la clase más participativa, más interactiva, así se pasa el tiempo antes que busquen la manera de ~~hacer~~ activa la clase al alumno”.

¹⁵ Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes en esta investigación hemos utilizado abreviaturas que los identifican. Así, RSC se refiere a Ciencias de la Salud, RSE a Ciencias Sociales y Jurídicas, RSP a Ciencias Sociales (Educación), RTE a Ingeniería y Tecnología y Ciencias Experimentales y RH a Humanidades. Cada una de estas abreviaturas va acompañada de un número que identifica a cada uno de los participantes.

También hubo mucha coincidencia a la hora de reclamar que la docencia fuera más práctica, incluso se insistió en la importancia de que haya prácticas en empresa pues esa experiencia les podía resultar de gran ayuda para su posterior inserción laboral, una vez terminados los estudios.

Como se puede apreciar, cuando estos alumnos expresaban sus deseos y perspectivas sobre cómo debería ser la docencia en las aulas, casi siempre incidían en sus comentarios sobre aspectos que no tienen una relación directa con su discapacidad, los cuales podrían compartir los otros alumnos, como por ejemplo RCS2, quien pidió que el profesorado preparase bien las lecciones y que las explicaciones fueran claras, o RS8, quien expresó su deseo de que las clases fueran más dinámicas y los profesores fueran capaces de motivar al alumno y captar su atención, siendo además más cercanos:

RCS2: *“A la hora de dar clases, sería aconsejable que los profesores tuvieran una preparación previa, lo cual facilitaría una mejor captación de los conceptos por parte de los alumnos y de forma ordenada, no yendo y viniendo por las distintas diapositivas[...]. Sería importante que las explicaciones fuesen claras, concisas y breves”.*

RS8: *“[...] un profesor que fuera dinámico, que fuera capaz de captar la atención del alumno”.*

Por otro lado, y en lo que respecta a la propia dinámica de aula, hay una gran coincidencia a la hora de solicitar un trato más personalizado por parte del profesorado. Incluso yendo un poco más lejos en esta idea, RS8 comentó que el profesor se debería implicar en la inclusión del alumno con discapacidad en el aula, promoviendo dinámicas que fomenten y faciliten su socialización y que les permitan sentirse un alumno más en el aula:

RS8: *“Que en clase fomentaran el que ese alumno pudiera, ¿cómo te diría? Hacer una dinámica con algún compañero, ahora con otro..., el que vaya conociendo gente, que sea capaz de detectar que el alumno por su discapacidad o porque es más ‘cortado’ o menos ‘cortado’, no se socializa, el que el profesor fuera capaz de que este alumno conociendo a sus compañeros. En clase tiene que hacerle sentir uno más”.*

Un último aspecto que estos alumnos destacaron cuando hablaban de su profesorado ideal, tenía que ver con las evaluaciones y las adaptaciones curriculares que precisan. Es importante remarcar que, sin duda, es en las adaptaciones donde estos estudiantes expresaron más anhelos y deseos de mejora. En este sentido, se reclamó que los profesores realizasen las adaptaciones que precisan y, de ser posible, de forma previa al comienzo de las clases. Como comentaba RSP6, dichas adaptaciones en muchas ocasiones pueden ser tan solo pequeños cambios en la forma de impartir la docencia:

RSP6: *“Lo que tendrían que hacer son pequeñas adaptaciones, por ejemplo en mi caso, en gimnasia yo no podría correr, pues yo iba como andando rapidito, o hacíamos algún tipo de actividad en la que no hubiera que correr o que fuera más normalita. Y después si por ejemplo, hay que escribir y yo escribo muy lento, pues que nos pongan en pareja o lo que sea, y que mi compañera pueda escribir lo de las dos”.*

No obstante, cuando se habla de evaluación y de adaptaciones curriculares, resulta de especial importancia no solo que los profesores tengan en cuenta las necesidades especiales de estos alumnos para llevar a cabo las adaptaciones precisas, sino que todo esto se haga a priori, de manera que el profesor ya tenga diseñada la adaptación o adaptaciones necesarias antes de comenzar a impartir sus clases.

- **La formación del profesorado en materia de discapacidad y nuevas tecnologías es fundamental para caminar hacia la inclusión**

Todos los estudiantes que han participado en esta investigación coincidieron en identificar la formación del profesorado en materia de discapacidad como una mejora que ha de asumir la universidad. De hecho, este grupo de estudiantes demandaba que el profesorado se formara no solo en cuestiones técnicas, como pudiera ser el uso de pizarras digitales o cualquier otra nueva tecnología, sino también en contenidos concretos referidos a la discapacidad y a las necesidades que se derivan de ésta. A este respecto apareció una demanda básica: que el profesorado conociera los distintos tipos de discapacidad, ya que dependiendo de cuál fuera ésta, la respuesta que se deba dar puede ser diferente:

***RSP10:** “Yo creo que a nivel formativo, lo más efectivo es que tengan conocimientos de las necesidades que tiene cada tipo de discapacidad, de cómo se puede responder, pues cómo se adaptan unos apuntes a braille, ¿no? Pues no sé, que yo creo que a los profesores habría que mostrarles qué tipo de necesidades tiene cada discapacidad y cómo pueden responder a ellas”.*

Otro tipo de sugerencia que se realizó está relacionada con la necesidad de concienciar al profesorado sobre la presencia de alumnado con discapacidad en las aulas, al cual es preciso dar una respuesta adecuada y de calidad. Se trata de sensibilizar al profesorado sobre ese tema para que muestre una actitud más cercana y proactiva hacia la discapacidad.

***RSP4:** “No sé, creo que el profesorado tiene un poquito de miedo. Me llegaron a decir ‘es que yo nunca he tenido ningún alumno con discapacidad y no sé cómo atenderte’. Y yo digo, bueno pues no te preocupes que yo no muerdo y yo no doy la lata. Se debería concienciarlos un poquito, darles algún curso para tratar a las personas con discapacidad, que no es muy complicado, pero sí es cierto que necesitamos un poquito de más atención”.*

Como explican algunos universitarios, sería conveniente organizar para el profesorado algún curso o jornada en la que se informara y formara sobre la discapacidad. Por ejemplo, se planteó que al igual que a los estudiantes se les suele reunir cuando acceden a la universidad para explicarles su funcionamiento y organización, se podría hacer algo similar con el profesorado en lo que respecta a la discapacidad. De esta forma, se les podría informar sobre la presencia de alumnado con discapacidad en sus aulas, los distintos tipos de discapacidad que existen, etc., así como informarles, por ejemplo, sobre las adaptaciones curriculares que se pueden realizar.

***RTE1:** “Igual que a los alumnos nos dan conferencias al principio del curso y charlas sobre el nuevo curso, ¿por qué no hacen lo contrario? Aclimatar a los profesores respecto*

a la discapacidad, de forma general. Informar de que la Universidad de Sevilla tiene tantos alumnos discapacitados, hay tantos tipos de discapacidad, etc.”.

Sin embargo, no solo es importante la formación del profesorado en atención a la discapacidad, sino también que en la universidad exista algún servicio que apoye al profesorado en esta cuestión, que le asista cuando se encuentre en el aula con un alumno con discapacidad y no sepa cómo darle respuesta, como por ejemplo comenta RCS4:

RCS4: *¿Pero quién apoya al profesor? Por un lado, no digo que haya un profesor de apoyo en cada sitio pero sí sería bueno que hubiera orientadores, especialistas en educación a un nivel más elevado de universidad, que creo que no existe prácticamente... que estén especializados en adaptaciones a nivel técnico y educativo, en técnicas de enseñanza diferentes, más claras, concisas...”.*

No obstante, la propuesta anterior surge precisamente de que los participantes en esta investigación creían que el apoyo que recibían los docentes sobre cómo dar respuesta a la diversidad, por parte de la universidad, no era suficiente. Comentaban, por ejemplo, cómo en muchas ocasiones el profesorado se tenía que enfrentar por primera vez a la presencia en su aula de estudiantes con discapacidad, y sin embargo, la información que recibían por parte de la institución era mínima, sin que se especificara cómo dar respuesta a las necesidades especiales del alumnado.

4. Conclusiones

No son pocas las universidades que, en el contexto español e internacional, declaran la necesidad de que el alumnado con discapacidad participe en la vida universitaria en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. En este contexto, una pieza clave para garantizar una respuesta educativa inclusiva es el profesorado. Con relación a éste, en este estudio se concluye que es necesario que el profesorado muestre una actitud positiva hacia la discapacidad, fomente prácticas inclusivas mediante metodologías alternativas a la lección magistral, realice adaptaciones curriculares, utilice las nuevas tecnologías en las aulas y se forme en temas relacionados con la adecuada atención a las necesidades derivadas de la discapacidad.

Resulta de interés, entre los hallazgos presentados en este artículo, cómo muchas de las barreras identificadas por los estudiantes (temarios de las asignaturas excesivamente amplios, rigidez del profesorado a la hora de enseñar, relaciones no cercanas con el alumnado) nada tienen que ver con la discapacidad, siendo cuestiones que también afectan al resto de estudiantes. De hecho, Fuller et al. (2004) y Jacklin et al. (2007) llegaron a resultados similares.

A pesar de que ciertas barreras sean iguales para el alumnado con discapacidad que para el resto, no hay que olvidar que para las personas con discapacidad esas cuestiones pueden ser más complejas, teniendo que pasar, en determinadas ocasiones, por una carrera de obstáculos. A veces sus experiencias universitarias son diferentes de una experiencia “típica” a causa de los impedimentos, retos y estrategias que tienen que implementar. En muchos casos son tan numerosas y significativas estas barreras que pueden suponer un abandono de la universidad (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005).

Por otro lado, aunque en muchas ocasiones las transformaciones que se tienen que hacer en la universidad son complejas y profundas, en otras, las modificaciones son más simples de realizar, como facilitar las diapositivas y documentos por adelantado o permitir grabaciones de audio de las clases. Estas cuestiones que a simple vista parecen asequibles, pueden suponer una gran dificultad para determinados estudiantes cuando el profesorado no muestra una actitud positiva para acometer estas iniciativas. Por ello, como se concluye en este artículo, una propuesta de mejora relacionada con el profesorado sería que éste mostrara una actitud positiva hacia la discapacidad y las necesidades derivadas de ésta. Sin embargo, esto no es fácil de hacer, pues como ya se ha estudiado, los cambios actitudinales son los más complejos de acometer (Borlan y James, 1999; Moswela y Mukhopadhyay, 2011).

En cuanto a las prácticas educativas, estos estudiantes recomiendan que el profesorado se actualice y utilice metodologías diferentes a la lección magistral. Hoy ya conocemos estrategias, como la tutoría entre iguales, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo o la enseñanza multi-nivel eficaces para dar respuesta a todos y todas. Igualmente sabemos, tal y como recomienda la UNESCO (2009), que hay acuerdos respecto a que los docentes tienen que llegar a actuar como facilitadores y los estudiantes tienen que llegar a ser los protagonistas del proceso de aprendizaje. Además, la investigación sobre las experiencias de los estudiantes con discapacidad también recomienda las prácticas diseñadas usando principios del diseño universal (Watchorn, Larkin, Amg y Hitch, 2013). La implementación de prácticas docentes basadas en el diseño universal de aprendizaje podría evitar en un futuro, barreras en el aprendizaje no solo referidas al alumnado con discapacidad, sino también al conjunto del alumnado. En este sentido, estamos de acuerdo con Riddel, Tinklin y Wilson (2005) o Shaw (2009) en lo que se refiere a que si se mejoran las prácticas de enseñanza para estudiantes con discapacidad, esto influirá positivamente en la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Otro aspecto a resaltar en esta investigación es que los estudiantes con discapacidad sugieren que el profesorado se debe formar en relación a la discapacidad. De hecho, estamos de acuerdo con Hurst (2006) en que la formación sobre discapacidad debería ser obligatoria para todo el personal de la universidad. A este respecto existen propuestas de formación, como la de Debran y Salzberg (2005), Healey et al. (2001) o Teachability (2002), encaminadas a preparar al profesorado en materia de discapacidad. Sería muy interesante que en el futuro las universidades tuvieran en cuenta estas propuestas y diseñaran programas de formación similares a los descritos en estos trabajos. Creemos que algunos de los objetivos a considerar en una propuesta de formación de tales características serían sensibilizar al profesorado para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad; conocer la perspectiva del alumnado con discapacidad respecto a barreras y ayudas institucionales y de aula; conocer el marco sociológico de la discapacidad y de la educación inclusiva; desarrollar la normativa de cada universidad relacionada con la atención al alumnado con discapacidad; diferenciar los tipos de discapacidad que podemos encontrar en las aulas universitarias; comprender los distintos tipos de adaptaciones curriculares que se pueden realizar; conocer y practicar diferentes metodologías adecuadas para atender a la diversidad en las aulas; y revisar y adaptar los proyectos docentes a las necesidades del alumnado con discapacidad.

No obstante, no sería suficiente con el diseño y la aplicación de un programa de formación, sino que también sería conveniente que se hiciera un seguimiento de su desarrollo, así como de su evaluación. Esto contribuiría a valorar qué está funcionando de dicho proceso formativo, así como el impacto que está teniendo en las aulas y en último término, en los estudiantes con discapacidad. Sin duda, se trata de una cuestión a desarrollar en futuras investigaciones. En este sentido, los autores que firman este artículo, junto a otros investigadores, están inmersos en la actualidad en el inicio del proyecto “Caminando hacia la inclusión social y educativa en la universidad: diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado” (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2013-46303-R). Dicho programa estará basado en la modalidad de formación blended-learning y pretende sensibilizar, informar y formar al profesorado desde los presupuestos del modelo de educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14, 85-101. DOI: 10.1080/09687599926398.
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. y Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort?, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), pp.513-527. DOI: 10.1080/13603110903131747.
- Corbett, J. y Barton, L. (1992). *A struggle for choice: Students with special needs in transition to adulthood*. London: Routledge.
- Debram, C. C. y Salzberg, C. H. (2005). A validated curriculum to provide training to faculty regarding students with disabilities in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18 (1), 49-62.
- 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), pp. 275-284. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770802220454>.
- Ferni, T. y Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 23-31.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university, *Studies in Higher Education*, 29, 303 -318. DOI: 10.1080/03075070410001682592.
- Gillen, J., Cameron, C.A., Tapanya, S., Pinto, G., Hancock, R., Young, S. y Accorti Gamannossi, B. (2006). A Day in the Life: Advancing a Methodology for the Cultural Study of Development and Learning in Early Childhood. *Early Child Development and Care*, 177 (2), 207–218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430500393763>
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.

- Guasch, D. (2010). *Guía de actividades docentes para la formación en integración e igualdad de oportunidades por razón de discapacidad en las enseñanzas técnicas*. Barcelona: Cátedra de Accesibilidad de la UPC. Recuperado: <http://upcommons.upc.edu/eprints/bitstream/2117/10245/1/Guia%20Actividades%20IO.pdf>
- Hadjikakou, K. y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119. DOI: 10.1007/s10734-007-9070-8.
- Hall, J. y Tinklin, T. (1998). *The experiences of disabled students in higher education*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Healey, M., Jenkins, A., Leach, J. y Roberts, C. (2001). Issues in Providing Learning Support for Disabled Students Undertaking Fieldwork and Related Activities. Gloucestershire: Geography Discipline Network (GDN). Disponible en: <http://www2.glos.ac.uk/gdn/disabil/overview/overview.pdf>.
- 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, 711-727. DOI: 10.1080/13603110903317684.
- Hurst, A. (2006). Disability and mainstreaming continuing professional development in higher education. En Adams, M. y Brown, S. (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (56-66). London: Routledge.
- Jacklin, A., Robinson, C., O'Meara, L. y Harris, A. (2007). *Improving the experiences of disabled students in higher education*. <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/jacklin.pdf>.
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V. y Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 162-174.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8 (1), p.63-80. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art4.pdf>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Mischia, B.S. (2014). Derecho a la Educación Universitaria de personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(1), 25-33. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art1.pdf>
- Moriña, A., López, R., y Molina, V. (2014). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*. DOI: 10.1080/07294360.2014.934329.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26, 307-319. DOI:10.1080/09687599.2011.560414
- Murray, M., Lombardi, A. y Wren, C.T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. *Remedial and Special Education*, 32 (4), pp. 290-300. DOI:10.1177/0741932510362188.

- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), pp. 547-560. DOI: 10.1080/01425692.2010.500088.
- ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (2006). Naciones Unidas (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad [<http://www.un.org/spanish/disabilities/>]
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles (USA): Sage Publications.
- Ryan, J. y 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), pp.73- 90. DOI: 10.1080/1360311032000139421.
- Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence?, *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), pp.321-331. DOI: 10.1080/03098770903266018
- Shevlin, M., Kenny, M. y Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19, 15-30. DOI: [10.1080/0968759032000155604](https://doi.org/10.1080/0968759032000155604)
- Teachability (2002). *Teachability project: Creating an accessible curriculum for students with disabilities*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Tomlinson, J. (1996). *Inclusive learning. Report of the Learning Difficulties and Disabilities Subcommittee*. Further Education Funding Council. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/15072/1/inclusive%20learning-summary.pdf>
- UNESCO (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO. DOI: ED 2009/CONF.402/2
- Watchorn, V., Larkin, H., Ang, S. e Hitch, D. (2013). Strategies and effectiveness of teaching universal design in a cross-faculty setting. *Teaching in Higher Education*, 18, 477-490. DOI: 10.1080/13562517.2012.752730
- Yarza, A., Rojas, H. y López, J. (2014). Discapacidad y Educación Superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8 (1), 35-49. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art2.pdf>
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O. y Benz, M. (2010). University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31 (4), pp. 276-286. DOI: 10.1177/0741932509338348.