

8

Conclusiones

Anabel Moriña Díez, Víctor Hugo Perera Rodríguez y Noelia Melero Aguilar

Las conclusiones, siguiendo la estructura de los capítulos anteriores, girarán en torno a las cuestiones planteadas a lo largo de los mismos: *¿Cuál es el perfil de los participantes?*; *¿Una Universidad que incluye o que excluye?*; y *¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?* Sin embargo, y a diferencia de la estructura seguida en los capítulos anteriores, en esta ocasión se realizará una lectura transversal de todos los resultados, teniendo en cuenta las diferencias y semejanzas encontradas en las cinco ramas de conocimiento analizadas.

8.1. ¿Cuál es el perfil de los participantes?

El número total de estudiantes que han participado en este estudio es de 44. Las edades de estas personas oscilan entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5 años. De entre estos universitarios, veintidós son hombres y, otros veintidós mujeres.

En cuanto al nivel de estudios alcanzado, un 25% del total de participantes está en su primer año de carrera, un 16% en segundo, un 25% en tercero, un 14% en cuarto y un 9% en quinto. El resto, aproximadamente un 11% hacen estudios de posgrado, en másteres oficiales.

Por lo que respecta a la duración de sus estudios, el 63% de los estudiantes han permanecido de uno a cinco años en la universidad, mientras que el 37% de los estudiantes restantes han estado más de cinco años. Es importante destacar que un 14% de los estudiantes, tomados del dato anterior, han estado diez o más años en la universidad.

Por último, en cuanto al tipo de discapacidad, un 38% tienen alguna discapacidad física, un 15% tienen discapacidad psicológica, un 36% tienen algún tipo de discapacidad sensorial y un 11% tienen discapacidad asociada a algún problema orgánico.

8.2. ¿Una Universidad que incluye o que excluye?

A la hora de hablar sobre el papel que juega la propia Universidad como institución en el desarrollo de los estudios de los estudiantes con discapacidad, nos centraremos en tres apartados: barreras y ayudas institucionales, barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad y una prospectiva sobre la visión que los alumnos participantes tiene sobre cuál sería su idea de una Universidad ideal.

8.2.1. Barreras y ayudas institucionales

En la Universidad de Sevilla (US), se han identificado tanto ayudas como barreras relacionadas con la propia institución.. Entre las primeras, en todos los campos de conocimiento se reconoce la gratuidad de la matrícula como una iniciativa positiva que les facilita la realización de los estudios universitarios. Este es un hecho que realmente todo el alumnado valora, más aún teniendo en cuenta que su permanencia en la institución suele ser, de media, superior al resto del alumnado. Algunos de los universitarios comentan que si cursan estudios superiores en la actualidad es, entre otras cosas, gracias a este apoyo económico ofrecido por la US y Junta de Andalucía.

Continuando con las ayudas, también en todos los campos de conocimiento se ha identificado el SACU (Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria), y más concretamente, el Servicio de Atención al Alumnado con Discapacidad (SAD), como la principal ayuda que les ofrece el sistema universitario. Todos los estudiantes valoran este servicio y a la profesional que trabaja en el mismo. No obstante, tanto en Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas como en Ciencias Sociales (educación) se resalta la idea de que, aunque sea un servicio muy útil, se necesitaría más personal para atender a las necesidades de los casi 500 estudiantes con discapacidad que cuenta la Universidad. Estos participantes consideran que una única persona en este servicio no es suficiente para atender a todas sus demandas. Asimismo, en Humanidades se comentó la idea de que sus peticiones se ralentiza cuando el SAD tiene que intermediar con otros servicios para obtener alguna respuesta a sus necesidades. Por otro lado, en Ciencias Sociales (Jurídicas) se considera que desde este organismo se tendría que hacer un mayor esfuerzo para difundir todo lo que se hace, ya que a veces no llega

información de sus competencias y servicios a los usuarios y al personal de la universidad.

Una vez más existe una unanimidad en todos los campos de conocimiento a la hora de reconocer la buena voluntad del personal que trabaja en la institución. Estos universitarios comentan cómo muchas de las respuestas dadas desde la Universidad han sido facilitadas por la actitud positiva del personal que trabaja en ella, desde conserjes, a técnicos de informática. Si bien se reconoce este hecho, se cuestiona el vacío legal existente en la US, lo que precisamente propicia que su atención dependa en buena parte de la buena voluntad de su personal. En todos los campos de conocimiento, a excepción de Ciencias de la Salud, se ha hecho mención a esto. Los estudiantes reconocen que existe una normativa que avala la respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad, pero también dicen que sobre el papel todo son promesas, pero en la práctica, el personal de la Universidad la desconoce y, por lo tanto, no la aplica. En este sentido, los participantes en el campo de conocimiento de Ciencias Sociales (educación) también plantearon la conveniencia de que la Universidad contemplara durante el primer año de sus estudios que alguna persona de referencia les tutorizara ya que según explican, se encuentran muy desamparados.

En cuanto a otras temáticas identificadas como barreras o ayudas, se mencionan en algunos campos de conocimiento los programas de movilidad internacional, como es el caso del programa Erasmus. Si bien en Ciencias Sociales (Jurídicas) se valora positivamente este programa por las oportunidades que puede suponer, también se cuestiona, tanto en este campo de conocimiento como en Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, la falta de coordinación de la Universidad con centros extranjeros y la poca información que existe respecto a este tema y más concretamente, las posibilidades que puede ofrecer para el alumnado con discapacidad. La información, precisamente, es una de las barreras señaladas en todos los campos de conocimiento, excepto Humanidades. Los estudiantes hablan de falta de información, unido a dificultades en los trámites, la solicitud de ayudas, becas, o de cómo está organizada la universidad, etc. Asimismo, dicen que la información existente no suele llegar a tiempo. Otra cuestión que valoran como negativa es el hecho de que la Universidad no suele informar al profesorado sobre la presencia alumnado con discapacidad en sus aulas o asignaturas. Explican que, aunque en la matrícula indican si tienen una discapacidad o no, esta información no llega al profesorado. Consideran que si se contara en las aulas por adelantado con esta información se podrían prever en los proyectos docentes medidas de adaptación a sus necesidades educativas.

Por último, en el campo de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas se valoran muy positivamente las nuevas tecnologías con las que cuenta la US. Desde la plataforma de enseñanza virtual que les facilita el acceso a la información, a las revistas electrónicas con las que cuenta el portal de la biblioteca. Otras ayudas tecnológicas reconocidas, en este caso en Ciencias de la Salud, es el portátil gratuito que en primer curso se facilita a los estudiantes. Otros tipos de ayudas para el alumnado con discapacidad que salieron a relucir fueron el parking reservado para alumnado con discapacidad, que fue destacado en Humanidades y Ciencias Sociales (Educación).

8.2.2. Barreras arquitectónicas e infraestructuras en la Universidad

En lo referido a las barreras arquitectónicas, en todos los campos de conocimiento se reconocen las limitaciones que los estudiantes con discapacidad encuentran en el acceso a las facultades, señalando la presencia de obstáculos como escalones, en numerosos edificios, y una ausencia de rampas. Estas dificultades, se hacen especialmente presentes en Facultades como Bellas Artes o en el edificio del Rectorado, donde los estudiantes de Humanidades denuncian que no hay suficientes ascensores, y que estos no están adaptados para personas con discapacidad física. En este sentido, es interesante señalar también, las limitaciones que se encuentran estos estudiantes en casos específicos como la facultad de Bellas Artes, la cual está situada en edificios diferentes, localizados en zonas distintas de la ciudad. Esta situación dificulta el que estos estudiantes puedan participar de las actividades que se desarrollan en su propio centro, por la limitación que les supone tener que desplazarse de un edificio a otro, en distancias tan amplias.

Siguiendo con las barreras arquitectónicas en las instalaciones universitarias, los estudiantes de Humanidades coinciden en señalar las dificultades que les supone el acceso a los aseos, la mayoría de ellos sin adaptar a personas con discapacidad física; el acceso a los espacios comunes para el estudio, ya que en muchos casos no son adecuados, menos aún teniendo en cuenta el tiempo que se trascurre en ellos; el acceso a los despachos de los profesores para asistir a las tutorías; o la poca accesibilidad a algunas aulas, bien porque tienen escalones, o porque no hay espacio suficiente para colocar, por ejemplo, una silla de ruedas.

Todas estas limitaciones, además, suelen estar acompañadas de una señalización inadecuada, como argumenta el alumnado de Ciencias

Experimentales con discapacidad visual, que denuncia que prácticamente no hay ninguna escalera convenientemente rotulada, o bien, el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas, que apuntó que sería preciso mejorar los carteles de copistería, las actas de notas en los tabloneros de anuncios, las pantallas de información general, y la numeración de aulas. Sugiriendo además, la posibilidad de que la señalización de cafetería y copistería pudiera realizarse también en Braille.

En relación a las aulas, en todos los campos de conocimiento coinciden en señalar que, en general, son obsoletas y poco accesibles. Desde Ciencias de la salud se hace referencia a la mala acústica, a lo que se le suma el ruido excesivo de los aparatos de aire acondicionado. Por otro lado, desde Ciencias experimentales se argumenta cómo las aulas no suelen estar bien adaptadas, y la mayoría no cuentan con puestos preparados y reservados para ser utilizados por personas con discapacidad, puesto que no se encuentran adaptadas, por ejemplo, a personas con movilidad reducida. Una limitación ésta que se refleja también en las aulas pues presentan superficies a distinto nivel, carecen de sillas o mesas adaptadas, y no cuentan con barandillas en las que apoyarse. La presencia de tarimas en el aula, es otro elemento que llega a suponer una barrera importante para la participación activa de estos estudiantes en las clases, ya que les impide realizar actividades o ejercicios en la pizarra.

Siguiendo con las barreras en el aula, el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas, señala que los espacios son demasiado reducidos y cuentan con una iluminación inadecuada. En este sentido, los discapacitados visuales merecen una especial atención, por el problema que les supone la visibilidad de las pizarras en el aula, ya que tienen grandes dificultades para acceder a los apuntes de aquellas asignaturas donde el profesor escribe gran parte del temario en la pizarra. Por otra parte, estos estudiantes coinciden también en señalar la mala acústica de las aulas, lo que les supone un gran problema ya que, a pesar de que intentan sentarse en primera fila y agradecen el uso de micrófonos a los profesores, la mala acústica agrava en gran medida su necesidad de audición.

Finalmente, cabe hacer referencia al mobiliario en las aulas como una barrera en la que todos los campos de conocimiento coinciden, pues dificulta la inclusión de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, el grupo de Humanidades pone el ejemplo de, cómo en ocasiones, las mesas están muy distanciadas de las sillas lo que les dificulta estar día tras día en las aulas. Una situación que también es compartida por el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas, que manifiestan la imposibilidad de encontrar un lugar adecuado en las aulas que les permita sentirse integrados en clase y poder visualizar bien la

pizarra y la pantalla. Lo anterior les ha llevado en ocasiones a verse obligados a sentarse en mesas separadas del resto de compañeros, limitando de esta forma su integración en el aula.

Las dificultades anteriormente descritas, provienen en buena parte del hecho de que la Universidad cuenta en general con un mobiliario y equipamiento antiguo, donde instrumentos claves para la enseñanza, como es el caso de las pizarras, están obsoletas y suponen una importante barrera para estos estudiantes, como señala el grupo de Ciencias Experimentales. Una cuestión ésta que corrobora también el grupo de Ciencias Sociales, que argumenta que el mobiliario de las aulas suele ser incómodo y poco funcional, convirtiéndose en un importante obstáculo para la trayectoria académica de estos estudiantes, al influir muy negativamente en su rendimiento. No obstante, hay casos, como los que apuntan los estudiantes de Humanidades, donde el mobiliario específico existe (sillas y mesas que no son rígidas) pero la mayoría de las veces es imposible acceder a ellos, al disponer de muy pocas unidades en los edificios universitarios, o porque son utilizados para otras cuestiones. De una forma u otra, lo que realmente resaltan como dificultad, con desánimo y malestar, es el hecho de que tengan que estar continuamente solicitando ayuda para que se les facilite el mobiliario adecuado.

8.3. Prospectiva institucional

Finalmente, se presenta un análisis transversal de las opiniones y sugerencias que estos estudiantes realizan sobre como visualizan la universidad en un futuro próximo, y cuál es la visión que tienen de una *Universidad ideal*.

En primer lugar, haremos referencia a las cuestiones que tienen que ver con el acceso a la universidad y matriculación de estos estudiantes. De esta forma, una de las ideas en las que coinciden todos los campos de conocimiento es en que se debe establecer una mejora en los sistemas de información universitarios que permita, como señalan los estudiantes de humanidades, una mejor gestión en los trámites de documentación que deben cumplimentar al realizar la matrícula. De esta manera, se sugiere la posibilidad de contar con algún espacio en el que se muestre de forma unificada toda la información necesaria. Por otro lado, los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas proponen que la universidad facilite a los estudiantes con

discapacidad al inicio de sus estudios, información, orientación y formación, sobre el funcionamiento y organización de la universidad, así como sobre las ayudas con las que pueden contar durante su trayectoria universitaria. En este sentido, el grupo de Ciencias de la Salud, propone que las bases de datos de la Universidad estén más organizadas, de manera que la información relativa a su discapacidad, pueda ser mostrada de forma unificada en diferentes servicios de la Universidad, como por ejemplo la biblioteca, así como al propio profesor, en la lista de clase. Esto ahorraría que los estudiantes tengan que estar continuamente argumentando y facilitando información sobre la discapacidad que poseen.

Una vez garantizadas estas cuestiones administrativas, otro de los aspectos que se consideran fundamentales, es que la Universidad debe contar con los estudiantes con discapacidad en diversas cuestiones. Por un lado, en el momento de asignar las aulas, como así lo manifiesta el grupo de Humanidades, que sugiere que la distribución de estos espacios se hiciera teniendo en cuenta el espacio físico, la acústica o luminosidad del aula, en función de las necesidades concretas del alumnado con discapacidad. Por otro lado, en la mejora de la señalética en edificios y facultades, como sugiere el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas que propone la posibilidad de poner en funcionamiento alguna herramienta visual que facilite el desplazamiento de estas personas, como por ejemplo, colocar pegatinas en los escalones, señalar adecuadamente la numeración de las aulas, mejorar los contrastes de puertas y ventanas, y contar con textos ampliados en lugares como conserjería, cafetería, tablón de anuncios y secretaría. En este sentido, el grupo de Humanidades pone como ejemplo a la Universidad Pablo de Olavide, en contraposición con la Universidad de Sevilla, señalando cómo esta última se cuenta con ubicaciones y asientos específicos para personas con discapacidad, en los que pueden situarse sin necesidad de llamar la atención o de diferenciarse del resto de compañeros.

La mejora de los espacios es otra de las cuestiones que todos los grupos de conocimiento visualizan como prioritarias de un nuevo modelo de universidad, que acerque a estos estudiantes a aulas más amplias y adaptadas, que sean el reflejo de una política universitaria que, como argumenta el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas, invierta recursos en mejorar las infraestructuras en edificios y aulas, reduciendo el número de estudiantes por grupo e incrementando el número de profesores. Medidas éstas que vengán acompañadas de aulas sin barreras, donde haya una ausencia considerable de escalones o tarimas y se cuente con más asientos móviles. Una universidad que apueste por un mobiliario adecuado, ascensores

adaptados y facilite el acceso a tableros de anuncios, aparcamientos, aseos, etc, y donde los profesores hagan uso de recursos complementarios, como por ejemplo el micrófono, para paliar la mala acústica con la que cuentan muchas aulas universitarias.

Por último, hacer referencia también a la mejora de los espacios abiertos, donde todos los campos de conocimiento coinciden también en que es necesario contar con una universidad que facilite a estos estudiantes espacios en los que puedan descansar tras su jornada matutina, como así lo sugiere el grupo de Ciencias de la Salud, que lo considera de vital importancia para que puedan tomar fuerzas y poder continuar con las clases, puesto que en la mayoría de los casos, estos alumnos sufren de fatiga crónica. Asimismo, el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas complementa esta sugerencia, precisando además, la posibilidad de contar con un sitio específico para los estudiantes con discapacidad en cada centro o facultad, donde los mismos pudieran intercambiar experiencias o realizar actividades culturales y deportivas, lo que fomentaría la convivencia entre estudiantes con discapacidad, posibilitándoles compartir experiencias y ayudarse mutuamente.

Para finalizar, hemos querido dejar constancia de sugerencias que se realizan en todos los campos de conocimiento, en relación a una Universidad que invierta en la proyección de los estudiantes con discapacidad dentro y fuera del ámbito universitario. En este sentido, desde el grupo de Ciencias de la Salud, se considera fundamental orientar a estos estudiantes en el inicio de curso, manteniendo reuniones informativas con ellos, con la presencia de representantes del SACU y de la propia Facultad con el objetivo de informarles a acerca de todas las ayudas y servicios que presta la Universidad a los alumnos con discapacidad. Una medida que les fortalece como miembros de la universidad, y que debe ser acompañada, como así lo sugiere el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas, de un trato personalizado a estos estudiantes, donde se tenga en cuenta cada caso, o necesidad concreta. Ya que en ocasiones, como así lo referencian, a este alumnado no se le da la importancia que se debería, cuando debe ser la Universidad la que se adapte a ellos, y no ellos a la universidad, como sucede en la mayoría de los casos.

Asimismo, todos los campos de conocimiento coinciden en que los alumnos con discapacidad deben tener voz propia dentro de la Institución al igual que el resto los miembros que constituyen la comunidad universitaria. Una cuestión que permitiría, según señala el grupo de Ciencias de la Salud, abordar las necesidades y problemáticas de estos estudiantes de manera inmediata, fortaleciendo su posición en el espacio universitario, como con el resto de

estudiantes. En este mismo sentido, el grupo de Ciencias Experimentales, sugiere como una de las medidas, fomentar la colaboración entre profesores y alumnos, contando con la ayuda y el apoyo de un estudiante más veterano que actuase a modo de tutor, y les orientara en su trayectoria universitaria.

En cuanto a la proyección de estos estudiantes fuera del ámbito universitario, son interesantes las apreciaciones que realiza el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas, que argumenta la necesidad de contar con una universidad que se implique en la puesta en marcha de acuerdos de colaboración con instituciones externas, orientados al intercambio de experiencias o la inserción profesional de estos estudiantes. En este sentido, sugieren por un lado la posibilidad de que la universidad realice convenios de colaboración con universidades extranjeras para dar soporte a los estudiantes con discapacidad que deseen hacer estancias en otros países, participando activamente en programas internacionales como Erasmus. La firma de acuerdos de colaboración con organizaciones externas como la ONCE para la puesta en marcha de diversas acciones y actividades que permitan una colaboración conjunta en la consecución de una universidad más accesible para estos estudiantes. Sin olvidar, por último, la posibilidad de establecer acuerdos de colaboración con otro tipo de empresas externas, donde estos estudiantes puedan realizar sus prácticas, y se fomente la adaptación de puestos de trabajo a las personas con discapacidad.

8.4. ¿Aulas universitarias que incluyen o que excluyen?

En cuanto a las barreras y ayudas relacionadas con las aulas universitarias, el análisis se va a organizar en torno a cuatro apartados: profesorado, proyectos docentes, compañeros de aula y la perspectiva de aula ideal.

8.4.1. El profesorado como barrera y ayuda

El primer elemento del aula sobre el que vamos a realizar el análisis comparativo está relacionado con el profesorado. Resulta significativo cómo en líneas generales se puede concluir que prácticamente en todos los temas abordados (actitudes positivas, actitudes negativas, profesorado que más le

gusta, profesorado que menos les gusta, formación sobre discapacidad y recomendaciones para que las clases sean inclusivas) y en todos los campos de conocimiento existe coincidencia a la hora de señalar al profesorado como la principal barrera encontrada a lo largo de sus estudios universitarios. En este sentido, en lo referido al personal docente, se identifican más barreras que ayudas, a excepción del grupo de Ciencias Sociales (Educación), en el que se plantea todo lo contrario.

Según estos universitarios el profesorado que actúa como un obstáculo se caracteriza por posiciones inflexibles que les llevan a no modificar ninguna pauta docente ni ha a realizar ningún tipo de adaptación curricular, incluso cuando éstas se incluyen como un derecho en la propia normativa de la US. En líneas generales, estos estudiantes creen que los problemas que ellos encuentran también pueden tenerlos otros compañeros sin discapacidad, ya que piensan que el problema está en la capacidad del profesor para enseñar y su predisposición a ayudar a su alumnado.

Así, cuando el profesorado actúa como facilitador, según explican, es porque tiene la buena voluntad de ayudarlos (preocupándose por ellos, flexibilizando tiempos, facilitándoles recursos extras, estando disponibles, etc.). Estos estudiantes resaltan que aunque estos profesores han sido una minoría, la mayoría de ellos han marcado positivamente sus trayectorias.

Siguiendo con los aspectos positivos, estos universitarios argumentan que los profesores que más les gustan son aquellos que realmente se preocupan por la docencia, a la cual no dejan en un segundo plano, primando su actividad investigadora. Describen a estos profesores como profesionales que se esfuerzan por explicar bien, que no son excesivamente teóricos y combinan en las clases planteamientos prácticos, actúan en las aulas motivándoles y mostrando apoyo y comprensión a sus necesidades, destacando de ellos especialmente su aspecto humano.

Por el contrario, en los cinco campos de conocimiento se coincide a la hora de describir el perfil del profesorado que menos les gusta. Éste es aquel que deja de lado la docencia para dedicarse principalmente a la investigación, así como los más teóricos y que dictan los apuntes, los que no interactúan con el alumnado y, aunque poseen muchos conocimientos, no saben cómo transmitirlos.

Por último, también en todos los campos de conocimiento se considera que el profesorado no está lo suficientemente formado para atender a las necesidades derivadas de su discapacidad y consideran que dicha formación debiera ser imprescindible. No obstante, creen que a pesar de que sea precisa

la formación, hay cuestiones fáciles de implementar y que no requieren de ningún tipo de formación específica, como ser capaz de ponerse en el lugar del alumno con discapacidad, interesarse por lo que le ocurre, etc. Junto a esto, también se menciona la necesidad de una mayor flexibilidad a la hora de plantear la docencia, una sensibilización y concienciación del profesorado hacia sus necesidades, menos exposiciones teóricas y más debates y trabajo en equipo y por último, un mayor acercamiento entre alumnado y profesorado, propiciándose una relación más humana y cercana entre ambos actores educativos.

8.4.2. Los proyectos docentes como barrera y ayuda

Un segundo elemento dentro del análisis de aula profundiza en la visión que tienen los estudiantes con necesidades educativas sobre cómo les afecta la actividad académica en el aula universitaria. En este sentido, se han tenido en cuenta los diversos comentarios referidos a esta temática, y que vienen a valorar en definitiva sus proyectos docentes. Es preciso comentar que las aportaciones de los estudiantes podrían definirse claramente en respuesta a tres cuestiones que parecen organizar la totalidad del discurso, a saber, qué ocurre realmente en las clases, qué se valora y qué debe cambiar.

En general, podría advertirse que la percepción que los estudiantes con discapacidad tienen sobre los distintos elementos de la programación docente se asemeja a un conjunto de barreras, lejos de considerarse en cualquier caso como una ayuda. Para una mejor comprensión de esta afirmación, se presentan de manera sistematizada las conclusiones más relevantes de acuerdo a las distintas áreas científicas y atendiendo a su vez a cada uno de los elementos constitutivos de la programación docente.

- **Metodología**

En todas las áreas de conocimiento, los estudiantes coinciden en que las clases a las que asisten se caracterizan por ser tradicionalmente magistrales. En estas clases, se desarrollan normalmente metodologías expositivas y poco interactivas por parte del profesorado, siendo a veces combinadas con trabajos en grupo, casos prácticos, trabajos de campo, actividades para la resolución de problemas y seminarios, en los que se utilizan otros recursos visuales, como vídeos documentales. Las presentaciones suelen

realizarse con programas del tipo PowerPoint, siendo éste uno de los recursos más empleados. Una consecuencia que deriva del uso de este tipo de presentaciones, y que recibe un número importante de críticas, es que no aporta nada al aprendizaje significativo, posiblemente por su mal uso, ya que los docentes sólo se limitan a leerlos textualmente, sin dar explicaciones. Por lo tanto, se cuestiona lo que se aprende con este tipo de metodología donde lo principal es estudiar para aprobar un examen. A esta idea se le suma, además, un sentir genérico acerca de que el sistema universitario no está adaptado para el empleo de otras metodologías más innovadoras. Prueba de esto es que en las asignaturas no se realiza ningún tipo de adaptación a las necesidades especiales.

Tras esta primera descripción que hacen los estudiantes para aproximarse a la realidad metodológica de las aulas, los estudiantes de las áreas Ciencias Experimentales y de Ciencias Sociales y Jurídicas renuevan esta imagen tradicional de la docencia hacia metodologías docentes que fomentan la participación. Estas metodologías participativas hacen que el profesorado se involucre en el aula y sean capaces de plantear y extrapolar los contenidos de la materia a la vida real. Este último aspecto se valora especialmente ya que supone tender puentes de lo académico a lo profesional, ampliando así las oportunidades de aprendizajes prácticos de los estudiantes, aplicables en contextos reales.

Una gran parte de las aportaciones de los estudiantes se enfocaron hacia aquellos aspectos metodológicos que debieran ser cambiados. En este punto, todas las áreas de conocimiento, a excepción de Ciencias de la Salud, expresaron valoraciones negativas que fueron justificadas convenientemente. Así, los comentarios descubrieron que las metodologías docente basadas en sesiones únicamente expositivas o que hacen uso excesivo de las clases magistrales son excesivamente teóricas, y por tanto, suelen ser monótonas y aburridas. Con este tipo de metodología, según explican, se aprende poco pues se centra en la superación del examen y no en el propio aprendizaje en sí. Otra de las dificultades añadidas a esta metodología surge cuando deben participar en las actividades propuestas como son los proyectos en grupo, ya que en muchas ocasiones, la propia discapacidad impide seguir un ritmo de común de aprendizaje. Es por esto que algunas asignaturas se forjan suponiendo en sí mismas barreras mayores para estudiantes discapacitados.

Por último, en muchos proyectos docentes hay un componente de la programación que no puede ser obviado y que no es otro que en determinadas metodologías se exija la presencia del estudiante en clase. Sólo en los

comentarios de los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas se hizo referencia a este aspecto. La asistencia a clase constituye una ayuda importante para superar las diferentes asignaturas ya que permite avanzar más rápido pues se aprovecha de múltiples formas la interacción con los compañeros. Por el contrario, hay asignaturas en las que la asistencia a clase es obligatoria y esto perjudica a algunos estudiantes discapacitados que en ocasiones se ven obligados a ausentarse de clase por largos periodos como consecuencia de su problemática específica, como es el caso de los alumnos con algún tipo de discapacidad orgánica. Esto supone, por tanto, un esfuerzo añadido pues en muchas ocasiones les coincide con la rehabilitación, médicos y otros tipos de necesidades ineludibles. La consecuencia más dramática de todo lo anterior, es el abandono inevitable de algunas asignaturas, ya que resulta casi imposible asistir a todas las clases y, posteriormente, realizar todo necesario para superar los trabajos y exámenes de la asignatura.

▪ **Contenido**

En lo que se refiere a los contenidos o temarios de las asignaturas, los comentarios de los estudiantes de cada rama de conocimiento desvelan intereses y realidades muy diferentes, tales como la accesibilidad, disponibilidad, renovación y adecuación al contexto profesional. Así, por ejemplo, en Ciencias Sociales y Jurídicas, el docente se ciñe a explicar literalmente la propuesta de contenidos del programa de la asignatura. Este mismo hecho se da en Ciencias Sociales (Educación), donde se constata que la falta de innovación en los proyectos docentes del profesorado asegura que, año tras año, en una misma asignatura se den los mismos contenidos y explicaciones incluso *'con las mismas palabras'*. En Ciencias Experimentales priman los comentarios que reclaman un mejor acceso a los materiales docentes y una mejor adaptación de estos a sus necesidades. Mientras que en Ciencias de la Salud, se destaca la labor de determinados docentes que han intentado desarrollar los contenidos de las asignaturas desde un punto de vista más práctico, haciendo uso de muchas imágenes y casos clínicos. De esta forma, y con estas estrategias de aprendizaje, se considera que los contenidos asimilados perdurarán más en el tiempo.

Por otra parte, surgen, en los estudiantes de las distintas áreas, preocupaciones muy diversas que tratan de cambiar aspectos muy concretos en los contenidos. Es el caso de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud donde los comentarios de estos estudiantes, describen los

temarios de las asignaturas como excesivos. De hecho, hay tanta preocupación por parte del profesorado en acabar el temario que no hay lugar a otro tipo de planteamiento metodológico que no sea el puramente expositivo. El problema se agrava aún más en aquellas situaciones donde el temario no acaba dándose en su totalidad debido a la escasez de tiempo o mala planificación. A este respecto, en algunas ocasiones, aunque no haya dado tiempo a ver esa parte del temario en clase, el profesorado deja el material en copistería para que los estudiantes puedan estudiarlo por su cuenta.

▪ Recursos tecnológicos

Uno de los aspectos de la programación docente que mayor número de referencias ha recibido es el de la utilización de los recursos tecnológicos. En todas las áreas de conocimiento destacan comentarios positivos, manifestando una continua alusión a los beneficios que supone su empleo en las clases. En algunos casos, se convierten en recursos fundamentales para poder seguir con relativa normalidad las clases que imparten los docentes. Constituyen, por tanto, un elemento de apoyo importante para los estudiantes con discapacidad.

Ahora bien, en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud, pese a que se utiliza la plataforma de enseñanza virtual, software informático y otro tipo de recursos online en las distintas asignaturas y materias, se hace con poca frecuencia y su uso se centra por lo general, sólo en la recogida de materiales o de tareas. Frente a esta realidad, los estudiantes de todas las áreas construyen con sus aportaciones un escenario en el que proyectan cómo debiera utilizarse esta tecnología en las clases. De este modo, en cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías en la docencia, se destaca la disposición online del mayor material docente posible, así como el aprovechamiento de todas las posibilidades que les ofrecen las tecnologías para que estos materiales estén adaptados a sus necesidades. Esta medida reconoce el uso positivo de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje, ya que permite a personas que no pueden acceder al aula por motivos diversos el acceso a los materiales que se van utilizando en las clases presenciales. Del mismo modo, se considera el uso de estas herramientas para facilitar la comunicación y contacto con el docente, lo cual resulta realmente útil para aquellos casos en los que el estudiante tuviera que ausentarse por motivos derivados de su discapacidad. Otra posible utilidad es el uso de estos recursos tecnológicos para desarrollar metodologías docentes

específicas accesibles para discapacitados.

Si bien es verdad que los comentarios anteriores se mueven en el plano de las intenciones hacia lo que debería ser el uso correcto de las tecnologías de la información y la comunicación y el uso que se debería dar en las clases a las nuevas tecnologías desde el punto de vista de los estudiantes con necesidades especiales, la realidad en las aulas es bien distinta y muchos comentarios atestiguan prácticas comunes con estos recursos que es necesario renovar. En Ciencias Sociales y Jurídicas se reprueba la poca utilización que se hace de la tecnología, aspecto que de cambiar podría restituir la motivación en los estudiantes, además de hacer las clases más amenas. Se señala, además, que en muchas asignaturas el profesorado no sabe utilizar correctamente ni sacar el máximo provecho a la plataforma de enseñanza virtual. En este sentido, se apela a una mejor formación del profesorado que le capacite en la utilización de estos recursos tecnológicos teniendo además en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes con discapacidad.

▪ **Actividades**

Éste es el único aspecto de la programación docente que, a pesar de que ha recibido por parte de los estudiantes con discapacidad un importante número de comentarios que explican qué está sucediendo en las clases respecto a las actividades que se proponen, no se ha entrado a considerar posibles mejoras en éstas. Se da casi por sentado que las prácticas que se desarrollan en clase tienen poco margen de cambio en beneficio de los estudiantes.

Este elemento de la programación tuvo en los comentarios de los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas distintas circunspecciones. Así, se comenta que en determinadas actividades contempladas en los proyectos docentes, los estudiantes no pueden participar de manera activa debido a que sus necesidades y capacidades no son tenidas en cuenta o son obviadas sin mala intención. Algunos de estos estudiantes indican que esto no les supone ningún problema personal puesto que lo tienen asimilado, mientras que otros expresan un sentimiento de desigualdad ante sus compañeros frente a este tipo de actividades. Uno de los ejemplos más claros lo comenta un estudiante que, debido a su discapacidad visual, le resultaba prácticamente imposible entender las explicaciones de algunas asignaturas ya que no podía acceder a los medios visuales utilizados en clase.

- **Evaluación**

Este apartado se enfoca en los mecanismos de evaluación y, por derivación, en los resultados académicos y su relación con la discapacidad. En primer lugar, y en lo que se refiere a los sistemas de evaluación, hay que aclarar que de los comentarios de los estudiantes se desprende que el examen es la estrategia de evaluación más utilizada por los profesores para valorar el proceso de aprendizaje. Los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas apuntan que los resultados académicos están condicionados por asignaturas que son especialmente difíciles para estudiantes discapacitados. Se trata por tanto de materias en las que la discapacidad sí supone una auténtica barrera. Por el contrario, este mismo factor dista mucho de tener la misma influencia e importancia en los comentarios de estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, pues afirman que la discapacidad no condiciona en absoluto los resultados académicos, y que los problemas en el momento de estudiar son los mismos que los de cualquier otro compañero de clase. No parece pues que sea la discapacidad el motivo más determinante, sino más bien otras causas como la falta de organización de las necesidades individuales, así como la cantidad y modalidad de trabajo que las titulaciones exigen.

Hay también un conjunto de opiniones de estudiantes de Ciencias de la Salud en los que se contempla la evaluación en su sentido más formativo. Este colectivo se muestra a favor de la evaluación continua como método más idóneo para estudiantes discapacitados. De esta forma, se comenta que en la evaluación se deberían tener en cuenta aspectos clave tales como la participación en clase, la asistencia a la misma, la realización de trabajos, entre otro tipo de evidencias de aprendizaje. De otra parte, en una dimensión de posibles cambios a realizar en lo que se refiere a los sistemas de evaluación, los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas expresan la necesidad de adaptar el tiempo de realización de los exámenes para que no sean de larga duración y tomar medidas para que la convocatoria de exámenes no estén excesivamente concentrados en un periodo breve de días.

- **Otros elementos organizativos del proyecto docente**

Por último, se contempla un grupo de comentarios de estudiantes de Ciencias de la Salud en los que se considera que el asesoramiento docente,

exclusivo del horario de tutorías, es altamente recomendable, puesto que permite tener un contacto más directo con el profesor, lo que, en consecuencia, puede traducirse en un mayor conocimiento y una mejor comprensión por parte de éste sobre la discapacidad del estudiante. En otro sentido, hay quienes interpretan la acción tutorial como un espacio o actividad poco relevante en la carrera académica. Se justifica, además, que las tutorías suelen estar masificadas y por lo general se dispone de poco tiempo de atención al alumnado. Y con respecto a la temporalización de las asignaturas, los mismos estudiantes reprobaban los continuos cambios que sufren en los horarios, muchas veces con escaso tiempo para su organización. Estas situaciones, que no dejan de ser de alguna manera estresantes para todos los estudiantes, tienen una repercusión mucho más negativa en las personas con discapacidad.

8.4.3. Los compañeros y compañeras como barreras y ayudas

Otro aspecto analizado han sido las relaciones con los compañeros de clase. En el caso de personas con necesidades educativas especiales, los compañeros de clase, así como también los compañeros de estudio, que no siempre coinciden, son un apoyo esencial ya que proporcionan ayuda extra para superar las diferentes trabas y sortear los gruesos muros a los que tienen que enfrentarse en su día a día como consecuencia de la discapacidad.

En todos los campos de conocimiento, el número de ayudas recibidas por los compañeros de clase fue siempre mayor que el de barreras identificadas. Además de los compañeros como elementos de ayuda, se identificaron a otras personas ajenas a la universidad, procedentes del círculo familiar (normalmente, se hace referencia a los padres), así como amigos y otras instituciones que actuaron en este mismo sentido. Estos últimos, amigos, personal de la universidad, familiares y parejas, suponen un respaldo continuo que comienza en el mismo momento en el que se accede a la Universidad hasta la finalización de la carrera universitaria. Se afirma que estas personas no sólo intervienen en tareas académicas, sino que también alientan a seguir adelante, apoyando en el estudio y en la superación de los obstáculos propios de la discapacidad para poder favorecer la autonomía de la persona.

Por lo tanto, se reconoce a los compañeros de clase como la principal ayuda que tienen los estudiantes con discapacidad a lo largo de la carrera universitaria y se identifica, en consecuencia, como uno de los elementos que más contribuye a su inclusión en el aula. Los compañeros ayudan a los estudiantes con discapacidad diariamente en aspectos académicos,

aprendiendo juntos, explicando las materias de aprendizaje, compartiendo horas de estudio, pero también ofreciendo ayuda personal o estando junto a ellos. Se reconoce que sin esta ayuda, a los estudiantes les hubiese costado mucho llegar hasta donde han llegado en la Universidad. Se podría citar aquí algunas situaciones en la que los compañeros suelen prestar ayuda a los estudiantes necesitados, como por ejemplo acompañarlos a comprar materiales en copistería, ver las calificaciones en los tabloneros o poder conseguir los apuntes de clase. En este cometido destaca la gran labor realizada por los estudiantes colaboradores.

En lo que se refiere al aspecto comportamental, en general, los comentarios son bastante positivos hacia la actitud que muestran los compañeros hacia ellos. Los estudiantes con discapacidad se sienten agradecidos por lo que han recibido de los compañeros, que en muchas ocasiones es más incluso de lo que desean. Como características principales que expresan sobre el comportamiento de sus compañeros, destacan el manifestar una actitud abierta, sincera y comprensible. En este sentido, se cree que estas actitudes suponen un beneficio recíproco puesto que en este tipo de relaciones el contacto con una persona con necesidades te sitúa y abre los ojos a otra realidad, cosa que suele enriquecer personalmente. Siguiendo en esta línea, los compañeros manifiestan preocupación por los estudiantes con discapacidad y suelen ayudar con las actividades de clase. Este compañerismo entre estudiantes han llegado incluso a convertirse en amistad fuera del contexto de la Universidad, compartiendo espacios externos a este entramado y llegando a formar *'parte de su vida'*.

En algunos comentarios se identificó a los compañeros como barrera en algún momento concreto de su trayectoria académica y contribuyendo negativamente a su inclusión. Hay casos en los que los estudiantes sienten un cierto rechazo, lo que suele ocurrir sobre todo en el momento de trabajar en grupo junto a los compañeros. En concreto, estas dificultades surgen en los momentos en los que hay que tomar decisiones para ponerse de acuerdo, con los compañeros que no colaboraron o que no muestran interés por trabajar. Así pues, la percepción de que los compañeros no facilitan la integración viene dada por la creencia de que no puedan trabajar como ellos o a su mismo ritmo, debido a su discapacidad y, por tanto, se mantiene la idea de que ofrecen un nivel de conocimientos y competitividad más bajo que el resto del grupo. A lo anterior habría que añadir, además, que algunos compañeros puedan cuestionarles el nivel académico que tienen por no ser suficiente para acceder a la Universidad, precisamente por ser discapacitados.

Finalmente, se puso de manifiesto otro grupo común de dificultades que no son exclusivas de titulaciones concretas, sino que más bien podrían entenderse como genéricas. Una de estas dificultades es la poca comunicación que hay entre los compañeros y que de alguna forma está relacionada con la merma en las posibilidades de hacer amigos en la universidad. Otra dificultad, que aunque destaca en el área de Ciencias de la Salud también se extiende a otras áreas de conocimiento, es la gran competitividad que existe entre el alumnado y, como consecuencia de lo anterior, la escasa disposición o reticencia para prestar o compartir los apuntes de clase. Se trata de una actitud que, aunque afecta a todos los compañeros por igual, es cierto que en el caso de estudiantes con discapacidad se ve acentuada dando lugar a un problema aún mayor. Esto se debe a que por sus circunstancias, deben faltar más a clase y la petición de apuntes a los compañeros se hace más continua llegando a generar situaciones embarazosas. Pese a todo esto, se recalca que el contacto en el día a día es en general positivo y hace que las relaciones sean más cordiales.

8.5. ¿Y si pudierais imaginar un aula ideal?, ¿cómo sería ésta?

Como último apartado de este capítulo se hará un análisis de la prospectiva de aula, es decir, se tendrán en cuenta las recomendaciones que estos universitarios realizan para mejorar en el futuro su experiencia e integración plena en las aulas. Para comenzar este análisis, vamos a señalar algunos elementos de mejora que han sido comentados en todos los campos de conocimiento. De hecho, para todos los estudiantes que han participado en la investigación su aula ideal sería aquella en la que no existiera ningún tipo de barrera arquitectónica y tuviera infraestructuras adecuadas. Ellos la describen como un aula accesible, aquella en la que no existe ningún tipo de obstáculo físico, en la que hay espacios amplios entre los alumnos, no existen divisiones en la clase, por ejemplo, con la tarima del docente que se encuentra a otra altura, cuenta con un mobiliario cómodo y no atornillado al suelo, con las condiciones adecuadas de luminosidad, acústica, temperatura, etc. Asimismo, también comentan la idoneidad de que los grupos clase fueran menos numerosos, no estando masificadas las aulas.

Otra sugerencia que se hace en todos los campos de conocimiento tiene que ver con el profesorado y su formación. Estos universitarios piensan

que el profesorado no está suficientemente preparado para responder a sus necesidades. Por este motivo, y según dicen ellos, se necesitaría alguna propuesta de formación para que el profesorado se sensibilizara ante la diversidad y tuviera herramientas para adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Precisamente la idea de adaptación curricular aparece en dos de los campos de conocimiento (Humanidades y Ciencias de la Salud). En ambos se plantea que el aula ideal sería aquella que se adaptase a cualquier persona, y en el caso concreto de la discapacidad, consideran que la normativa debería ser más clara y contundente, recogiendo en éstos aspectos específicos referidos a ampliación de plazos, adaptaciones de la evaluación, etc.

Muy vinculado a las adaptaciones curriculares aparecen las recomendaciones referidas a las metodologías. A excepción del campo de conocimiento de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, en el resto se coincide al indicar que les gustaría que en las aulas se desarrollaran metodologías más interactivas que permitieran al alumnado participar activamente, basándose en el trabajo en equipo y fomentándose las relaciones más cercanas entre el alumnado y entre éste y el docente.

Finalmente, también los participantes coinciden, a excepción de Ciencias de la Salud que no comentan este aspecto, en que su aula ideal sería un *espacio TIC*, es decir, un aula en la que estuvieran presentes los adelantos tecnológicos con los que cuenta la Universidad, desde la plataforma de enseñanza virtual a la pizarra digital.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. and Holland, S. (2006). Improving Access to higher education for disabled people. En M. Adams and S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 10-22.
- Ainscow, M. (1998). Developing links between special needs and school improvement. *Support for learning*, 13 (2), pp. 70-75.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. GINÉ, D. DURÁN, J. FONT and E. MIQUEL (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. ICE - HORSORI: Barcelona, 161-170.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Armstrong, F. and L. Barton (1999). Is there anyone there concerned with human rights? Cross-cultural connections, disability and the struggle for change in England. In F. Armstrong and L. Barton (Eds.). *Disability, human rights and education: Cross cultural perspectives*. Milton Keynes, UK: Open University Press, 210-229.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Barnes, C. (2007). Disability, higher education and the inclusive society, *British Journal of Sociology of Education*, 28 (1), 135-145.
- Baron, S., Phillips, R. and Stalker, K. (1996) Barriers to training for disabled social workstudents, *Disability and Society*, 11, 361–377.
- Barton, L. (1998). Markets, managerialism and inclusive education. In P. Clough (Ed.) *Managing inclusive education: From policy to experience*. London: Paul Chapman, 78-91.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Barton, L. (2010). Response, *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 643- 650
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), Consultado el 24/10/2011, en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>.
- Beauchamp-Pryor, K. (2012). From absent to active voices: securing disability equality within higher education, *International Journal of Inclusive Education*, 16:3, 283-295
- Bessant, J. (2009). "Measuring up"? *Students, disability and assessment in the university. Assesment inf diferent dimensions*. A conference on teaching and learning in Tertiary Education. Melbourne
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.
- Borland, J. and James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- Boxall, K., Carson, I and Docherty, D. (2004). Room at the academy? People with learning difficulties and higher education, *Disability & Society*, 19 (2), 99-112.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias. Comunicación presentada en I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad.

- Castellana, M. y Sala, I. (2006). *Estudiantes con discapacidad en la universidad*. Barcelona: Edición producida y coordinada por la Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis
- Chard, G., and Couch, R. (1998). Access to higher education for the disabled student: A building survey at the University of Liverpool. *Disability and Society*, 13(4), 603–623
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. and Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 513-527.
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. and Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 513-527.
- Corbett, J. and Barton, L. (1992). *A struggle for choice: Students with special needs in transition to adulthood*. London: Routledge.
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds.) (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.
- Díaz Sánchez, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En V. Salmeron and V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granda: Grupo Editorial Universitario.
- Doughty, H. and Allan, J. (2008). Social capital and the evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges, *Journal of Further and Higher Education*, 32 (3), 275-284.
- Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K. and Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 41–47.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Farone, M. C., Hall, E. W. and Costello, J. J. (1998). Postsecondary disability issues: An inclusive identification strategy. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 13, 35–45.
- Ferni, T. and Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. In M. Adams and S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 23-31.
- Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G. and Manning, E. (2001). Characteristics, Academic and Post-university Outcomes of Students with a Disability at the University of Newcastle, *Higher Education Research & Development*, 20 (3), 313-325.
- Frank, A. W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein and J. F. Gubrium (Eds.). *Varieties of narrative analysis*. Los Ángeles: Sage Publications, 33-52.
- Fuller, M., Bradley, A. and Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment, *Disability & Society*, 19 (5), 455- 468.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. and Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university, *Studies in Higher Education*, 29 (3), 303-318.
- Fuller, M.; Healey, M. Bradley, A. and Hall, T. (2005). What are disabled students' experiences of learning at university? *Social Diversity and Difference*. Consultado el 2/11/2011, disponible en <http://arrts.gtcni.org.uk/gtcni/bitstream/2428/49115/2/keele.docds.pdf>
- Goodley, D. Lawthorn, R. Clough, P. and Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.

- Hadjikakou, K. and Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119.
- Hall, J. and Tinklin, T (1998). *The experiences of disabled students in higher education*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Hanafin, J.; Shevlin, M.; Kenny, M. and McNeela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435–448.
- Healey, M.; Bradley, A.; Fuller, M. and Hall, T. (2006). Listening to students. The experiences of disabled students of learning at university. In M. Adams and S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 32-43.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16 (4), 597-615.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (7), 711-727.
- Hurst, A. (1996). Reflecting on researching disabilities and higher education. In L. Barton (Ed.). *Disabilities and Society: emerging issues and insights*. London, Longman, 123-143.
- Jiménez Lara, A., González-Badía Fraga, J y Cordero Hinojal, L. (2012). Avance de resultados del censo de alumnos universitarios con discapacidad curso académico 2011-2012. I Congreso Internacional Discapacidad y Universidad, Madrid, 22 y 23 de noviembre.
- Konur, O. (2002). Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current public policy issues, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (2), 131-152.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher Education. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 351-363.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Macrae, S.; Maguire, M. and Melbourne, L. (2003). Social exclusion: exclusion from school. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (2), 89-101.
- Martin, J. M. (2010). Stigma and student mental health in higher education, *Higher Education Research & Development*, 29 (3), 259-274
- Martin, J., and Oswin, F. (2008). Post-secondary education: Opportunities and obstacles for recovery. In K. Kellehear and V. Miller (Eds.). *Looking toward excellence in mental health care in 2020*. Balmain, NSW: NSW Mental Health Service.
- Martínez, R.; De Haro, R. y EscarbajaL, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-163.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: making sense of marginization in primary school setting. *European Journal of Special Need Education*, 21 (1), 39-54.
- Miles M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Minichiello, V.; Aroni, R.; Timewell, E. and Alexander, L. (1990). *In-depth interviewing*. Melbourne: Longman.
- Moreno, M. T. (2005). *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe*. Documento presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus group as qualitative research*. California: Sage Publs.

- Moriña, A. (2003). *Aprendizaje Colaborativo Entre Profesionales del Apoyo*. *Revista de Educacion*, 332, 171-182
- Moswela, E. and Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*, 26 (3), 307 — 319.
- Murray, M.; Lombardi, A. and Wren, C. T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. *Remedial and Special Education*, 32 (4), 290-300.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement* (Basingstoke, Macmillan).
- Oliver, M. and Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusión, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), 547-560
- Onofre, C. M. (2006). A Educação Inclusiva: buscando caminhos entre limites e possibilidades na Universidade. *Rev. Humanidades*, Fortaleza, 21 (1), 11-15.
- Parrilla, A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- PARRILLA, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa? *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Powell, S. (2003). Special teaching in higher education. In S. Powell (Ed.). *Special teaching in higher education: Successful strategies for access and inclusion*. London: Kogan Page, 3-16.
- Powney, J. (ed). (2002) *Successful student diversity. Case studies of practice in learning and teaching and widening participation*. Bristol: HEFCE (Publication no. 2002/48).
- Prowse, S. (2009). Institutional construction of disabled students, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (1), 89-96.
- Reindal, S. M. (1995). Some problems encountered by disabled students at the University of Oslo—whose responsibility? *The European Journal of Special Needs*, 10 (3), 227–241
- Riddell, S.; Tinklin, T. and Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Riddell, S.; Weedon, E; Fuller, M.; Healey, M.; Hurst, A. Kelly, M. and Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54, 615-628.
- Riddell, S, Wilson, A and Tinklin, T. (2002). Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 4, 12–26.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Ruíz, R.; Solé, L.; Echeita, G.; Sole, I. y Datsira, M. (2012). El principio del “Universal Design”. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430
- Ryan, J. and Struhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities, *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 73- 90.
- Sánchez Palomino, A. (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.

- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: a matter of social justice. *Teaching all students*, 61 (2), 25-28.
- Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), 321-331.
- Shevlin, M., Kenny, M. and Mcneela, E.(2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective', *Disability & Society*, 19 (1), 15 -30.
- Slee, R. and Allan, J. (2005). Excluding the included. In J. Rix; K. Simmons; M. Nind and K. Sheehy (Eds.). *Policy and power in inclusive education. Values into practice*. Oxon: RoutledgeFalmer, 13-24
- Susinos, T. y Calvo, A. (2006). "Yo no valgo para estudiar...". Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 8-9, 87-108.
- Teachability (2002). *Teachability project: Creating an accessible curriculum for students with disabilities*.Glasgow: University of Strathclyde.
- Tinklin, T. and Hall, J. (1999). Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland, *Studies in Higher Education*, 24, 183-194.
- Tinklin, T.; Riddell, S. and Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 637-657.
- Tomlinson, J. (1996). *The Tomlinson report—inclusive learning*, Report of the Learning Difficulties and/or Disabilities Committee. Further Education Funding Council
- Warren, D. 2002. Curriculum design in a context of widening participation in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education* 1 (1), 85–99.
- Watkins, K. (2010). *Llegar a los marginados*. Paris: UNESCO.
- Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. 4th ed. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Zhang, D.; Landmark, L.; Reber,A.; Hsu, H.; Kwok, O. and Benz. M. (2010). University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students With Disabilities, *Remedial and Special Education*, 31 (4), 276-286.
- Zúñiga, E. (2002). Las Adecuaciones Curriculares en la universidad: Un Derecho y una Responsabilidad Impostergables. Rompiendo Prejuicios y Provocando Rupturas. En R. Jiménez (Ed). *Personas con discapacidad en la educación superior*. Fundación justicia y género, 141-154.

