

**REDES DE APOYO
SOCIALES Y
ACADÉMICAS DE
ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD
QUE CONTRIBUYEN
A SU INCLUSIÓN
EN LA ENSEÑANZA
SUPERIOR**

**SOCIAL NETWORKS
AND ACADEMIC
SUPPORT OF STUDENTS
WITH DISABILITIES
CONTRIBUTING TO
INCLUSION IN HIGHER
EDUCATION**

Anabel Moriña

Facultad Ciencias de la
Educación,
Universidad de Sevilla,
España

Noelia Melero

Facultad Ciencias de la
Educación,
Universidad de Sevilla,
España

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación "eliminado título para revisión anónima", financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. El propósito era estudiar, desde la perspectiva del alumnado con discapacidad, los factores que contribuyen a su éxito académico (acceso, permanencia y finalización de estudios universitarios), a través de sus redes de apoyo familiares, sociales y académicas. La metodología utilizada fue la biográfico-narrativa. En el estudio se utilizaron diversas técnicas de recogida de datos: entrevistas grupales e individuales, líneas de vida, auto-informes, un día en la vida de... y fotografías. El análisis de datos se basó en un sistema de categorías y códigos. En los resultados del artículo se analizan las redes de apoyo familiares, sociales y académicas de los estudiantes, en términos de cuáles son, y qué y cómo hacen las personas que conforman estas redes para ayudarles en sus trayectorias universitarias. El alumnado universitario con discapacidad identificó diversas personas que han sido claves tanto en el acceso, como en sus trayectorias, así como en sus resultados académicos. En las conclusiones se discute la importancia de contar con sólidas redes de apoyo para contribuir a la inclusión educativa y social. Asimismo, se recomienda que la universidad llegue a ser resiliente.

Palabras clave

Enseñanza Superior; Estudiantes con Discapacidad; Redes de Apoyo; Educación Inclusiva; resiliencia; metodología biográfico-narrativa.

ABSTRACT

The article presents the results of a research project "deleted title for anonymous review" financed by the Ministry of Economy and Competitiveness of Spain. The purpose was to study, from the perspective of students with disabilities, the factors that contribute to their academic success (access, retention and college completion), through their family, social and academic support networks. The methodology used was the biographical narrative. The study used various techniques of data collection: group and individual interviews, lifelines, self-reports and photographs. Data analysis was done using a system of categories and codes. Results analyzes family, social and academic support networks in terms of what and how people who make up these networks to help them in their college careers do. College students with disabilities identified several people who have been key in access, and in their careers as well as their academic performance. In the conclusions is discussed the importance of having strong support networks to contribute to the educational and social inclusion. It is recommended that the university becomes resilient.

Key words

Higher Education; Students with Disabilities; Support Network; Inclusive Education; resilience; biography-narrative methodology.

1. Introducción

En los últimos años, tanto en España como en otros contextos internacionales, el número de universitarios y universitarias con discapacidad¹ está incrementándose y una serie de políticas pro educación inclusiva está siendo desarrollada (Liasidou, 2014; Moraña, López y Molina, 2015). Este dato es relevante puesto que para las personas con discapacidad la Enseñanza Superior supone una oportunidad, una experiencia de empoderamiento y mejora su calidad de vida (Riddell y Weedon, 2014; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Fuller, Breadley y Headley, 2004). Asimismo, en la actualidad, diversos trabajos justifican la conveniencia de incluir a personas con discapacidad en la enseñanza superior, ya que contribuyen a construir una universidad mejor (Shaw, 2009).

Sin embargo, hay que tener presente que en España tan sólo el 8.6 de las personas con discapacidad poseen estudios universitarios, frente al 30% del resto de la población (Díaz, 2012). Además, las personas con discapacidad, en muchas ocasiones se tienen que enfrentar a trayectorias difíciles, marcadas por una “carrera de obstáculos”. El acceso a la universidad se agudiza por las barreras que han sido experimentadas en la Educación Obligatoria y Bachillerato, y los estudiantes culminan habitualmente en un complicado acceso al mercado laboral. Estos universitarios, como explican Bishop y Rhind (2011), Gibson (2012), Hopkins (2011), o Vickerman y

¹En este trabajo utilizamos el término discapacidad al ser el que se reconoce internacionalmente, tanto por parte de la OMS como en las diferentes investigaciones internacionales. La discapacidad es definida por la OMS (2011), como un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano (funciones sensoriales, intelectuales, motoras y emocionales de las personas) y las características de la sociedad en la que vive (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social). No obstante, nos gustaría aclarar que es posible utilizar un lenguaje más inclusivo, como personas con diversas capacidades o personas con capacidades múltiples.

Blundell (2010), se enfrentan a una serie de barreras para aprender y participar en la institución universitaria. A veces sus experiencias universitarias difieren de una experiencia universitaria "típica" a causa de los obstáculos adicionales, retos y estrategias que tienen que implementar.

En las investigaciones sobre esta temática se identifican entre las principales dificultades las barreras actitudinales, estructurales y organizativas (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). La mayoría de estudios coinciden en identificar más obstáculos que ayudas en las trayectorias universitarias del alumnado con discapacidad.

No obstante, aunque menos presentes en la literatura, también hay estudios que describen diferentes facilitadores a la hora de que este colectivo universitario se beneficie de experiencias de inclusión. Entre las ayudas, se pueden identificar el apoyo familiar (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Skinner, 2004), amistades y redes de apoyo entre iguales (Gibson, 2012; Riddell et al., 2005), ayuda del profesorado a través de su conocimiento y amistad (Forni y Henning, 2006); apoyo de los servicios de atención al alumnado con discapacidad (Riddell et al., 2005); o apoyos personales, referidos a las propias estrategias personales que implementan para hacer frente a las dificultades en su día a día universitario (Moraña, 2015; Prowse, 2009).

Por lo tanto, en los itinerarios de estos estudiantes han estado presentes tanto factores de riesgo como protectores que han actuado como mecanismos que los debilitan o fortalecen (Hutcheon y Wolbring, 2013; Smith, 2009; Wagnild, 2009; Brix et al., 2008). En cuanto a los factores protectores, objeto de este artículo, siguiendo a Garmezy (1993), cabe destacar que hacen alusión a las características personales, familiares y sociales que rodean a las personas, haciendo la función de soporte y fortaleza que operan en la vida de las personas para protegerse de cambios y riesgos

en la vida. Al analizar a la persona desde esta perspectiva no es posible centrarse exclusivamente en el análisis individual de ésta, sino ampliar la visión y buscar también las variables sociales y comunitarias que están en continua relación con las mismas.

En muchos casos, las redes familiares y sociales que rodean a las personas con discapacidad suponen un referente para explicar sus trayectorias académicas. De hecho, frente a las diferentes experiencias que se presentan a lo largo de la vida, las personas requieren poner en marcha unos procesos de adaptación y/o resolución precisando además de la ayuda de recursos externos o fuentes de apoyo.

Otro tipo de redes que podemos encontrar son las denominadas redes de apoyo social organizadas. Éstas consisten en determinadas organizaciones (como la ONCE), o empresas para las que trabajan (muchas cuentan con sistemas organizados de ayuda al empleado) o instituciones en las que estudian (por ejemplo, las universidades suelen contar con servicios de atención a estudiantes con discapacidad), organizaciones de voluntariado, que apoyan a las personas con discapacidad.

Por otro lado, en el marco de la enseñanza superior, la educación inclusiva y el diseño universal de aprendizaje se contemplan como imprescindibles para una educación de calidad para todos los estudiantes. Araquey Barrio (2010), Messiou (2012), Moliner et al. (2011), Parrilla (2009) o Thomas (2016) coinciden en que la educación inclusiva persigue incrementar las prácticas que conducen a la inclusión y eliminar las barreras que generan exclusión, en un marco sustentado por los principios de justicia y equidad. En este sentido, las universidades deberían caminar en esta dirección para contribuir a que las experiencias de los estudiantes sean inclusivas, ya que como muestran los resultados de distintas investigaciones se hace

necesaria la incorporación de los principios de este modelo educativo en la enseñanza superior. Gairín y Suárez (2014) concluyen que las universidades de calidad lo son si son también inclusivas.

La legislación a este respecto es clara y para tal fin se cuenta con diferentes normativas que avalan estas ideas. Entre ellas, el Real Decreto Legislativo 1/2013 de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social o la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, que hace mención explícita a la inclusión de personas con discapacidad. Se establece la garantía de igualdad de oportunidades y la no discriminación hacia las mismas.

Independientemente de valorar si un entorno universitario es inclusivo o no, se ha demostrado la enseñanza superior como una herramienta muy potente para que estos universitarios y universitarias se pueden reinventar a sí mismo y revaliden una identidad que ha podido estar deteriorada en otras etapas educativas (Prowse, 2009). Se podría incluso decir que muchos estudiantes con discapacidad son personas resilientes, ya que han tenido que enfrentarse a situaciones adversas y sobreponerse a las barreras encontradas (Zakour y Gillespie, 2013; Grané y Forés, 2012; Cyrulnik, 2003).

Las redes de apoyo familiares, sociales y académicas de los estudiantes con discapacidad es el tema central de este artículo. En éste analizaremos las redes de apoyo presentes en sus vidas, tanto dentro como fuera de la universidad, en términos de conocer quiénes son, qué y cómo hacen para ayudarles en sus trayectorias formativas.

2. Objetivo

El propósito de este estudio es analizar los factores que contribuyen al éxito académico de los estudiantes con discapacidad, a través de sus redes de apoyo familiares, sociales y académicas. El éxito académico es entendido en este trabajo como el acceso a la universidad, la permanencia y finalización de los estudios universitarios.

3. Metodología

Los resultados que presentamos en este artículo pertenecen a una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España cuyo título es "para esta versión anónima del trabajo hemos eliminado el título". Este estudio, que tuvo una duración de 4 años (2011-2014), fue realizado en una universidad pública española y desarrollado por un equipo de investigación compuesto por investigadores de diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Humanidades).

El carácter multidisciplinar del estudio fue una de las principales aportaciones del mismo en relación a otras investigaciones realizadas hasta la fecha. Se hizo un análisis de las barreras y ayudas por campo de conocimiento, entendiendo que la realidad encontrada, por ejemplo, por estudiantes con discapacidad en Ciencias Sociales, podía ser diferente a la de Ciencias de la Salud. Otro aspecto novedoso a señalar, es que en la recogida de datos se realizó tanto un análisis macro (de la universidad en general) como micro (de las aulas universitarias). Por otro lado, como se ha escrito (Hanafin, Shevlin, Kenny y Mcneela, 2007), la investigación internacional

sobre la participación de personas con discapacidad en la ES a menudo se centra en discapacidades físicas o sensoriales. En este estudio participaron estudiantes con todo tipo de discapacidades. Aunque no se hizo un análisis por tipo de discapacidad, permitió tener una representación desde diferentes perspectivas. Por último, señalar que esta es una de las pocas investigaciones que existe en el panorama internacional que ha utilizado metodología biográfico-narrativa, idónea para dar voz a colectivos vulnerables, como es el caso de personas con discapacidad. A saber, Hopkins (2011) también hace uso de ésta, pero circunscribe la muestra a solo seis personas.

En cuanto a las aportaciones propias de este artículo, resaltar que en la literatura no hemos encontrado ninguna publicación que se haya centrado exclusivamente en los factores que contribuyen al éxito académico de los estudiantes con discapacidad. La mayoría de las aportaciones se centran en describir las barreras que el alumnado se encuentra en las trayectorias universitarias. Por lo tanto, este trabajo supone una aportación relevante a la línea de investigación sobre discapacidad y enseñanza superior.

3.1. Participantes

En el estudio participaron 44 estudiantes con discapacidad. A esta muestra se accedió en el curso 2009/2010, a través de la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad. En ese curso académico la universidad contaba con 445 estudiantes con discapacidad. Si bien se accedió a la muestra en ese momento, hasta el 2013/2014 se estuvieron recogiendo datos y trabajando con los participantes en la investigación. No obstante, debe ser tenido en cuenta que desde este último curso académico, se

han podido producir cambios y actualizaciones en el apoyo referido a las redes de apoyo.

En lo que respecta al perfil de la muestra, podemos comentar que, en líneas generales, las edades de los participantes oscilaron entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5 años. De entre estas personas, 22 eran hombres y otros 22, mujeres. En lo que se refiere a su progresión académica, un 25% estaba 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%, realizaban estudios de posgrado en másteres oficiales. Por último, en cuanto al tipo de discapacidad, el 38% del alumnado participante en el estudio presentaba discapacidad física (presenta limitaciones en la realización de movimientos. También pueden estar afectadas otras áreas como el lenguaje o la manipulación de objetos), el 15% discapacidad psíquica (se incluye la discapacidad intelectual y el trastorno mental), el 36% discapacidad sensorial (discapacidad visual, discapacidad auditiva y otros tipos de discapacidades relacionadas con disminución de algunos de los sentidos) y el 11% presentaba dificultades asociadas con algún problema orgánico (asma, enfermedades degenerativas, etc.).

3.2. Recogida de Datos

Para encontrar respuestas que nos permitieran alcanzar los objetivos, utilizando la metodología biográfico-narrativa, se planteó una recogida de datos centrada en la construcción de historias de vida. Los instrumentos utilizados fueron diversos: *entrevistas grupales e individuales* (entrevistas semi-estructuradas que abordaban

diversas cuestiones referidas a las trayectorias universitarias de los estudiantes), *líneas de vida* (representaciones visuales de acontecimientos de la vida de un individuo en orden cronológico, seguidas de una entrevista), *auto-informes* (documento en el que el propio participante en la investigación narra por escrito en primera persona aquellos aspectos que considera más significativos para el tema de estudio que le proponemos), *un día en la vida de...* (se acompañó a cada estudiante en una jornada universitaria, desde que llegaba al campus hasta que lo abandonaba. En algunos casos simplemente un investigador o investigadora acompañó a la persona y en otras se hizo uso, además, de la cámara de vídeo o fotográfica) y *fotografías* (fotografías creadas por los participantes que representaban las barreras y ayudas identificadas por éstos y que posteriormente a través de una entrevista explicaban las decisiones para tomar esas fotografías).

3.3. Análisis de Datos

Se realizó un análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes (Riessman, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA10.

3.4. Consideraciones Éticas

Todos los y las participantes dieron por escrito su consentimiento informado para participar en el estudio. Se garantizó el anonimato y confidencialidad de toda la

información recogida. Además se expresó que si se deseaba abandonar el estudio, todos los datos serían destruidos y no se analizarían. Otra cuestión que se contempló estaba referida a la coparticipación en los procesos de investigación. Se invitó al alumnado a tomar decisiones sobre el propio proceso de investigación, participaron en el diseño de instrumentos de recogida de datos, así como en el análisis de los mismos.

4. Contenidos: factores protectores para la inclusión educativa

Los y las estudiantes universitarios con discapacidad que participaron en este estudio identificaron diversas personas que han sido claves tanto en el acceso, como en sus trayectorias, así como en sus resultados académicos. Estas personas en muchos casos forman parte de sus redes familiares y de sus redes sociales, como sus parejas y amistades, y son considerados como apoyos o ayudas externas a la universidad.

Sin embargo, estas personas aunque fundamentales, no han sido las únicas con las que han contado este alumnado. Se puede identificar un segundo tipo de apoyo, que ha sido denominado redes de apoyo académico, influyendo también en sus trayectorias universitarias. Estas redes hacen referencia a figuras significativas encontradas dentro de la propia comunidad universitaria. No se trata de grupos de personas organizadas como se ha descrito en la fundamentación teórica, sino de personas que pueden estar presentes en su cotidianidad, como es el caso de sus compañeros y compañeras de estudio. En definitiva, en este segundo tipo de apoyo los y las participantes hablan de personal de Administración, personal del servicio de

atención al alumnado con discapacidad, profesorado y compañeros y compañeras de estudio.

Ambos tipos de apoyo serán descritos en este artículo, en términos de quiénes son, y qué y cómo hacen para ayudarles en sus trayectorias universitarias. La información será presentada combinando análisis y testimonios en primera persona de los y las estudiantes protagonistas de las historias de vida.

4.1. Redes Familiares y Sociales como Apoyo Imprescindible

Un primer elemento de apoyo que fue valorado por estos y estas universitarios fue la familia. Ésta fue identificada como imprescindible en el acceso a la universidad y en su posterior trayectoria en ésta. En términos generales, comentaban cómo la familia era la principal ayuda que tuvieron. Valoraban especialmente los casos en que sus familiares les habían animado a llevar una vida independiente:

"RS8²: El apoyo de la familia es muy importante. Hay que apoyar a la persona con discapacidad, que no decirle 'no, pues tú como eres ciego, pobrecito, no hagas esto'. No, no, tú tienes... No puedes permitirle que una persona se escude en su discapacidad para no hacer las cosas. Porque al fin y al cabo acaba siendo dependiente."

²Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes en la investigación se han 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.

La familia también ayudó a los estudiantes en cuestiones de accesibilidad, por ejemplo, acompañándolos en coche a la universidad; y en asuntos académicos, apoyándoles en diferentes actividades y trabajos vinculados con los estudios que estaban cursando:

"RH5: *A mí mi padre me ayuda con todos los trabajos. Yo hago toda la investigación, el comentario, todo lo hago yo a mano, pero como cada vez que me pongo más de cinco minutos delante del ordenador me empiezan a temblar las manos y los pies pues mi padre me dice, venga yo lo paso a ordenador..."*

En otros casos la familia les motivó, animó para que no abandonasen sus estudios universitarios y para que no se rindieran ante las adversidades que se podían ir encontrando en su día a día:

"RTE4: *Yo ya estaba muy desmotivado, y pensé en cambiarme de carrera, y renunciar por imposible a mi sueño desde pequeño. Menos mal que mi madre, me animó y me pidió que no tirase la toalla."*

Pero no solo las familias actuaron como facilitadoras en los procesos de inclusión en la universidad, también las parejas ejercieron como elemento de ayuda en estos procesos. Así, en el caso de estudiantes que tenían una pareja, valoraban el apoyo de ésta.

Entre las redes sociales, las amistades también aparecían como relevantes, tanto en la toma de decisiones para acceder a la universidad como en el progreso en ésta:

"RSE2: *Y en el acceso a la Universidad me han animado mis amigos."*

Por último, en este apartado cabe resaltar el apoyo recibido por determinadas organizaciones. Esto sucede en el caso de las personas con discapacidad visual. Los estudiantes con este tipo de discapacidad coincidían en señalar el gran apoyo que les ofrecía la ONCE en lo que se refería a ayudas para el estudio, ayudas psicológicas. Especialmente, valoraban de manera muy positiva la figura del profesor de apoyo. De éste, resaltaban su papel de mediador con el profesorado universitario, en cuanto a dificultades que podían tener con los materiales de clase, y fundamentalmente en relación a posibles adaptaciones que se podían llevar a cabo para facilitar sus aprendizajes.

4.2. Redes Académicas como Piezas Claves para su Inclusión Educativa y Social

En este apartado, el primer tipo de apoyo que se va a describir es el relacionado con el personal de administración que trabaja en diferentes servicios de la universidad (desde secretarías, consejerías, bibliotecas o aulas de informáticas). Los y las estudiantes con discapacidad valoraban de manera general como muy positivo el apoyo y trato recibido durante su trayectoria universitaria.

La cumplimentación de matrículas, becas y demás documentos relacionados con la Secretaría de la Facultad les llevó a estar en contacto con el personal de administración que les facilitaba una primera información sobre los servicios de apoyo con los que contaban en la universidad. Estos profesionales les ayudaban a cumplimentar documentación y trataban de facilitarles las gestiones que debían realizar. Estas gestiones eran valoradas de forma muy positiva.

No obstante, cuando el personal de administración no supo resolver determinadas cuestiones administrativas, los estudiantes resaltaban cómo los responsables de los centros mostraron interés y eficacia en tratar de solventar determinadas cuestiones burocráticas:

"RTE4: *Yo ya he conseguido este año que los directores los departamentos les manden un correo a los profesores que me van a dar clases, gracias a que me he puesto muy pesado, de que tienen un alumno con discapacidad."*

En relación al uso de zonas comunes de los centros y facultades universitarias, el alumnado destacaba el papel tan significativo que ejerció el personal que atendía el aula de informática, la biblioteca o la cafetería. Espacios en los que solían pasar bastantes horas al día, y donde también recibieron un gran apoyo, tanto material como moral.

Otro factor protector de la propia institución, reconocido como una de las principales ayudas ofrecidas por la Universidad, fue la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad. Todos los participantes coincidieron en resaltar el significativo apoyo y dedicación de la persona que trabajaba en este servicio. Entre las ayudas que ofrecía esta unidad al alumnado con discapacidad resaltaba la mediación con el profesorado. Debido a la Ley de Protección de datos, el profesorado no podía conocer a priori si tenía o no estudiantes con discapacidad matriculados en su asignatura. Es el estudiante, si así lo deseaba, quién lo comunicaba. Sin embargo, en los casos en los que el alumnado requería una adaptación curricular, el servicio intermediaba. En lugar de comunicar el estudiante sus necesidades, era esta unidad la que se ponía en contacto con los docentes afectados, informándoles de que tenían un

estudiante con discapacidad que requería de una adaptación y explicaba cómo tenían que realizar ésta.

También es interesante resaltar el papel de la unidad en la mediación a la hora de resolver determinados problemas que se les presentaban a los y las estudiantes. Por ejemplo, en cuestiones tan significativas como que el profesorado les facilitara previamente el material de clase, o adaptaciones necesarias en función de las necesidades que tuvieran.

Además, otra de las ayudas que valoraron estos estudiantes, en relación a la unidad, era el alumno o alumna colaborador.³ De manera general, todos coincidieron en señalar la importancia de esta figura y la aportación tan positiva que supuso para mejorar la realidad académica a la que se enfrentaban en la Universidad. El alumno o alumna colaborador era una figura que se convertía en el referente del alumnado con discapacidad y que realizaba diferentes servicios o tareas como: ayudarle a cumplimentar documentos, tomar apuntes en clase con ayuda de las libretas autocopiativas, acompañarlo a tutorías, o a diferentes instalaciones universitarias, o en los desplazamientos desde la facultad a su casa, y viceversa.

Por otro lado, otra figura clave en la universidad fue aquel profesorado que le ayudó y le dio facilidades para poder continuar en una determinada asignatura. También valoraban el profesorado cercano, que se preocupaba y creía en ellos.

³Se trata de un compañero o compañera de clase con el que se firma un acuerdo de colaboración en función de las necesidades del alumno o alumna que lo solicita.

"RS1: *Pues el 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, no sé qué'.*"

De este profesorado, se valoraba especialmente la forma de impartir la docencia, de explicar el contenido y de hacer las sesiones en el aula más dinámicas. Creían que era positivo que los docentes proporcionaran el temario y material de clase con suficiente antelación. Esto les facilitaba llevar las asignaturas al día.

"RH5: *Sí, los profesores ayudan. Yo tengo una profesora de Geografía Física que nada más llegar a clase dijo si hay algún alumno discapacitado que me lo diga y yo se lo dije, fui allí, a su mesa de ella, y me dijo, para lo que necesites si faltas a alguna clase, si tienes problemas médicos, me escribes a mi e-mail y yo te mando los apuntes a casa y te mando las explicaciones.*"

Estas facilidades a las que hacían referencia estos estudiantes, se hacían extensibles a la realización de exámenes y pruebas finales de evaluación. Valoraban especialmente las adaptaciones que el profesorado realizaba, como la ampliación de materiales o el permitirles disponer de su propio ordenador durante la prueba de evaluación.

Estas cuestiones que transmitían una cercanía, complicidad y respuesta asertiva por parte del profesorado, también se fortalecían en las reuniones en tutoría. En éstas el profesorado tenía la oportunidad de intercambiar con más profundidad y tiempo con cada estudiante y conocer sus necesidades más de cerca, estableciéndose así acuerdos y ayudas determinadas, que eran muy valoradas.

"RCS5: *He asistido con todos los profesores a tutorías, que han sido tremendamente positivas, y que es algo que recomiendo a mis hijos, le recomiendo a mis compañeros, que vayan a tutoría, porque es una herramienta que yo entiendo que es vital."*

Por último, todo el alumnado que participó en esta investigación valoró a los compañeros y compañeras como referentes imprescindibles en sus trayectorias universitarias. Señalaban el apoyo incondicional de muchos de sus iguales y cómo esto les hacía sentir muy bien:

"RTE8: *El apoyo de los compañeros ha sido muy importante porque en el momento que tú tienes un problema, que se te sumen, a lo mejor, veinte personas a tu espalda, te lo hagan ver e incluso te ayuden, eso es importante, eso también lo he visto yo y se agradece muchísimo."*

Por tres motivos valoraban la ayuda de sus compañeros y compañeras. El primero, por la ayuda que le prestaban, desde la toma de apuntes a la flexibilidad a la hora de reunirse a trabajar en grupo, por ejemplo. Comentaban cómo les ayudaban en todo.

El segundo motivo señalado es el referido a sentirse aceptados tal y como eran, y que los valoraran por lo que eran:

"RSP4: *Y además los compañeros también, me ayudan bastante, sobre todo me aceptan tal y como soy. No miran que tengo una discapacidad."*

Y un último motivo, era que el compañerismo trasvasaba las aulas universitarias y trascendía a la vida social. Llegaban a considerar a sus compañeros y compañeras como amigos y personas que habían marcado sus vidas:

"RTE1: *Pero yo que sé, yo una de mis mejores amigas la hice en la facultad. Y a mí ella me ha ayudado mucho."*

En líneas generales, cabe señalar cómo la gran mayoría de estudiantes encontraron en sus compañeros y compañeras un apoyo fundamental para vivir su inclusión en el aula. Indicaban que sin ellos y ellas, les habría resultado complicado conseguir éxito académico. Incluso hay quienes llegaron a decir que si ellos y ellas no hubieran estado a su lado, apoyándolos, hubieran abandonado los estudios universitarios.

5. Conclusiones

Estudiar en la universidad para las personas con discapacidad es un reto, ya que, en muchas ocasiones, sus trayectorias no son fáciles y se tienen que enfrentar a una serie de barreras actitudinales, organizativas y estructurales (Gibson, 2012). Las trayectorias de los y las estudiantes que participaron en esta investigación estuvieron marcadas por obstáculos que tuvieron que ir solventando. Sin embargo, desarrollaron una serie de estrategias personales que les permitió hacer frente a las adversidades. Asimismo, contaron con unas sólidas redes familiares, sociales y académicas que contribuyeron a su inclusión educativa (Duggan y Lineham, 2013). Estas redes marcan la diferencia, y aunque puede haber otros factores protectores, sirven para explicar los apoyos que les facilitaron su acceso, permanencia y finalización de estudios universitarios.

En este artículo se puede concluir que las personas que participaron en esta investigación, en el acceso a la universidad, contaron con el apoyo de sus familias, parejas y amistades. A un resultado similar se ha llegado en la investigación de

Avendano y Díaz (2014). En el transcurso en ésta han continuado contando con estos factores protectores, pero además se suman otros, que han sido denominadas redes académicas –personal de administración y servicios, profesorado, compañeros y compañeras de estudio, y servicio de atención a estudiantes con discapacidad- que forman parte de su día a día universitario. En otros estudios previos también se llegaron a identificar algunos de estos apoyos como facilitadores de los procesos de educación inclusiva (Babic y Dowling, 2015; Couzens et al., 2015; Gibson, 2012; Ferni y Henning, 2006; Lombardi, Murra y Kowitt, 2016; Riddell et al., 2005).

Estos apoyos, no variaban según el tipo de discapacidad o estudios que cursaban. De hecho, la mayoría de estudiantes coincidían a este respecto. Solo en el caso de las personas con discapacidad visual indicaron una red de apoyo social organizado, ofrecida por parte de la ONCE. Resaltaron, especialmente, la ayuda recibida por parte del profesional de apoyo que ejerce como mediador con el profesorado universitario, en cuanto a dificultades que puedan tener estos y estas estudiantes con los materiales de clase, y sobre todo en relación a posibles adaptaciones que se puedan llevar a cabo para facilitar su trayectoria académica.

Además, estos factores protectores no difieren de los que pueden encontrarse en estudiantes sin discapacidad. Por ejemplo, en el estudio coordinado por Blanco (2014) se identificó una serie de factores pedagógicos que favorecen el éxito académico en la enseñanza postobligatoria. Entre algunos de ellos se encuentran las relaciones con compañeros y compañeras, o las relaciones y metodologías del profesorado. Asimismo, en otro estudio se reconoce la influencia de la familia para que los estudiantes tengan éxito en sus estudios (*Pérez, Betancort y Cabrera, 2013*).

Por último, en cuanto a las redes de apoyo vinculadas a la propia universidad, creemos conveniente la necesidad de que se adopte en ésta el concepto de resiliencia, llegando a ser “la universidad resiliente” (Hederson y Milstein, 2003). Es decir, la enseñanza superior debería comprometerse a dar apoyo social, además de académico a los estudiantes, requiriendo además de un profesorado dispuesto a vincularse también afectivamente a su alumnado. En este contexto, sería muy interesante la figura de tutor de resiliencia, al permitir la relación del alumnado con discapacidad con un adulto significativo durante toda su carrera académica. El tutor podría ser el docente, personal de administración y servicios o un estudiante de curso superior, que se relaciona con estos universitarios y universitarias de forma personalizada, acompañándolos en sus procesos sociales y de aprendizaje, y proporcionándolos consejo y apoyo (García y Torbay, 2012).

Esta idea de resiliencia lleva a concluir que la enseñanza superior, además de centrarse en el currículo y resultados académicos, debería poner en marcha iniciativas para lograr universidades más “humanizadas”, estableciendo espacios y tiempos dedicados a la creación de conexiones no meramente académicas. Se debería poner más atención en los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje (Fuller et al., 2009), potenciando los factores protectores que conducen a procesos de inclusión social y educativa. En este sentido, las autoras de este trabajo coinciden con Gabilondo (2014) en la idea de que la universidad si no es inclusiva, no es universidad.

6. Referencias

Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37.

Avendano, C. y Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios pedagógicos*, 40 (2), 27-44. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300003>

Babic, M. M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia, *Disability & Society*, 30 (4), 614-629. doi: 10.1080/09687599.2015.1037949

Bishop, D. y Rhind, D. J. A. (2011). Institution Barriers and enablers for visually impaired student at a UK Higher Education. *Journal of Visual Impairment*. 29, 177-195. doi: 10.1177/0264619611415329

Blanco, N. (Coord.) (2014). *Factores Pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Brix, C., Schleubner, B., Füller, J., Röhring, B., Wendt, T.G. y Straub, B. (2008). The need for psychosocial support and its determinants in a sample of patients undergoin radiooncological treatment of cancer. *Journal of Psychosomatic Research*, 65 (6), 541-548.

Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., y Keen, D. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study,

International Journal of Disability, Development and Education, 62 (1), 24-41, DOI: 10.1080/1034912X.2014.984592

Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa: Barcelona.

Díaz, E. (2012, noviembre). *Inclusión del alumnado con discapacidad en la educación superior e impacto en su inserción laboral*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Discapacidad y Universidad, Madrid.

Duggan, C. y Linehan, C. (2013). The role of 'natural supports' in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41: 199–207. doi: 10.1111/bld.12040

Ferni, T. y Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. In M. Adams y S. Brown (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (pp.23-31). London: Routledge.

Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19 (5), 455-468. doi: 10.1080/0968759042000235307

Fuller, M., Georgeson, J., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., Riddell, S., Roberts, H. y Weedon, E. (2009). *Improving disabled students' learning*. London and New York: Routledge.

Gabilongo, A. (2014, noviembre). *Conferencia Inaugural*. Ponencia presentada en II Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, Madrid.

Gairín, J. y Suárez, C. I. (2014). Clarificar e identificar a los grupos vulnerables". En J. Gairín (Coord.). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 35-61). Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

García, M. y Torbay, A. (2012). Universidad y resiliencia. Metamorfosis del potencial humano. En Forés, A. & Grané, J. (Eds.), *La resiliencia en entornos socioeducativos* (pp.117-138). Madrid: Narcea.

Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.

Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, 27 (3), 353-369. DOI: 10.1080/09687599.2012.654987.

Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. y M. Moore. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.

Grané, J. y Forés, A. (2012). Introducción: vocabularios de esperanza. La generación de posibilidades. En Forés, A. y Grané, J. (Eds.). *La resiliencia en entornos socioeducativos* (pp.7-20). Madrid: Narcea.

Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., y Mcneela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435-448. doi: 10.1007/s10734-006-9005-9

Helderson, N. y Milstein, M. (2003). *La resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

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. doi:10.1080/13603110903317684

Hutcheon, E. y Wolbring, G. (2013). Deconstructing the Resilience Concept Using an Ableism Lens: Implications for People with Diverse Abilities. *Dilemata* 11: 235-252.

Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education* 41 (2), 120-135. doi: 10.1111/1467-8578.12063.

Lombardi, A., Murray, C. y Kowitt, J. (2016). Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44, 1-13. doi: 10.3233/JVR-150776

Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation in Education. A Framework for Promoting Inclusion*. London: Routledge.

Miles M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, M. R. y Traver, J. A. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers & perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5): 557-572. doi:10.1080/13603110903165158

Moriña, A. (2015). We aren't Heroes, we're Survivors:" Higher Education as an Opportunity for Students with Disabilities to Reinvent an Identity. *Journal of Futher and Higher Education*. doi: 10.1080/0309877X.2015.1070402

Moriña, A., López, R. y Molina, V. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*. 34 (1), 147-159. 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

OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117. Recuperado el 15 de junio de 2015 desde <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349.html>

Pérez, C. N., Betancort, M. y Cabrera, L. (2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. *Revista Internacional de Sociología*, 71 (1): 169-187. doi:10.3989/ris.2011.04.11

Prowse, S. (2009). Institutional construction of disabled students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31, 89-96. doi:10.1080/13600800802559302

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boe, 3 de diciembre de 2013.

Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.

Riddell, S. y Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63: 38-46. 10.1016/j.ijer.2013.02.008

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. LA: Sage Publications.

Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4): 321-331. doi:10.1080/03098770903266018

Smith, P. R. (2009). "Resilience: resistance factor for depressive symptom". *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* 16, 829-837. doi: 10.1111/j.1365-2850.2009.01463.x

Skinner, M. E. (2004). College Students with Learning Disabilities Speak Out: What It Takes to Be Successful in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17 (2), 91-104.

Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. En M. Shah, A. Bennett, & E. Southgate (Eds.).

(2015). *Widening higher education participation*. A global perspective (pp. 135-159). Oxford: Elsevier.

Vickerman, P. y Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability and Society*, 25 (1): 21-32. doi: 10.1080/09687590903363290.

Wagnild, G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17 (2), 105-113.

Zakour, M. J. y Gillespie, D. F. (2013). *Community, disaster vulnerability: theory, research and practice*. New York: Springer.