

UNIVERSIDAD INCLUSIVA:

Reflexiones a partir
de la experiencia de
estudiantes con
discapacidad de una
universidad pública
madrileña

INCLUSIVE UNIVERSITY:

Reflections from the
experience of students
with disabilities in a public
university in Madrid

Vicente Díaz Gandasegui

Departamento de
Análisis Social,
Universidad Carlos III
de Madrid, España

Silvina Funes Lapponi

Universidad
Complutense de
Madrid, España

RESUMEN

El presente artículo analiza la experiencia formativa de diez estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña que cuenta con una serie de servicios, prácticas y objetivos inclusivos. Se ha utilizado una metodología cualitativa, la entrevista en profundidad, para examinar su satisfacción con la educación que reciben y, también, para reflexionar sobre los obstáculos que identifican en este proceso. De esta forma se ha indagado tanto en la vertiente académica como extra-académica de la inclusión universitaria, prestando especial atención a la relación de los estudiantes con discapacidad con dos de los agentes más importantes de la comunidad universitaria: el profesorado y el resto de estudiantes. Sus relatos han proporcionado una visión que, desde la particularidad de sus experiencias, ha permitido reflexionar sobre lo que se puede hacer y, también, de lo que se hace en la inclusión de los alumnos con discapacidad en la universidad, lo cual ha servido para considerar el trayecto que se ha recorrido y lo que falta aún por recorrer en este proceso.

Palabras clave

Discapacidad; universidad; inclusión; educación; estudiantes universitarios.

ABSTRACT

This paper analyzes the educational experience of ten students with disabilities from a public university in Madrid. This is higher education institution was selected because it holds a range of inclusive services, practices and objectives. Henceforth, a qualitative methodology, in-depth interviews, was used to discuss their satisfaction with the education received and also to reflect on the obstacles they identified in this process. Thus, we have investigated both the academic and extra-academic side of their inclusion in the university; consequently we have paid special attention to their relationship with two of the most important agents: lecturers and other students. With their narratives we have managed to obtain a perception which starts in their experience but projects the particular into the general, considering what it can be done and also what it has been done in regards of the education of students with disabilities. Hence, their experiences were useful to allocate the university in the process of inclusion and also consider what needs to be achieved in the future.

Key words

Disability; university; inclusion; education; students in higher education.

1. Introducción: Una educación inclusiva para una sociedad inclusiva

En las sociedades occidentales, en los últimos años, proliferan las investigaciones sobre la inclusión de las personas con discapacidad, lo que probablemente demuestra la preocupación existente por examinar la eficacia de las actuaciones que se están desarrollando. La inclusión entiende y pretende que aquellas personas que anteriormente quedaban segregadas o excluidas bajo un criterio de normalidad puedan formar parte activa de todos los procesos sociales. Incluir, en este sentido, se diferencia de integrar, pues a la presencia se le añade la participación y se identifica al ambiente como un factor determinante para que se potencien o minimicen las desigualdades (Victoria, 2013). Además de estos factores los preceptos inclusivos consideran el progreso como un elemento diferencial, entendiendo que se deben crear condiciones para que las personas con discapacidad puedan avanzar y desarrollarse a nivel personal, educativo y profesional (Muntaner, 2014).

Con la aceptación de un paradigma social o inclusivo se asume que en una sociedad diversa se deben dar una serie de condiciones para que los individuos puedan desarrollar sus potencialidades en un mismo itinerario, que ha de constituir un espacio amplio, versátil y comprehensivo con la diferencia. Por lo tanto, la asunción de la convivencia con la diversidad tiene relación con la equidad y la aceptación de las diferencias, la pluralidad. Así, la inclusión reinterpretó los principios de igualdad y respeto de las personas con discapacidad y se revisaron las prácticas y situaciones de la vida social que dificultaban el ejercicio de derechos y la participación plena de estas personas.

En el siguiente cuadro se puede observar, de manera resumida, las diferentes ideas y etapas en la percepción social de la discapacidad y los modelos asociados a ellas.

Cuadro 1: Modelos sociales de la discapacidad

	Paradigma Tradicional	Paradigma Rehabilitador	Paradigma Social
Tipo de prácticas	La marginación, la segregación y la exclusión. Asociado a ella la caridad y el proteccionismo.	Enfoque "problema-tratamiento-cura". Profesionalización, asistencialismo, medicalización.	Adaptación del entorno, eliminando barreras físicas y simbólicas para lograr la participación plena de todas las personas
Consideración de la discapacidad	Anormalidad o minusvalía.	Deficiencias que son concebidas como obstáculos individuales y sitúan a ciertas personas en un plano de inferioridad.	Respeto, diversidad, igualdad, dialogo. El ambiente causa las barreras para la inclusión. La sociedad debe ser concebida para todos y la diversidad, a su vez, enriquece.
Objetivos	Ocultación e invisibilización.	Integración y adaptación de las personas al referente de "normalidad" y el entorno.	La discapacidad no debe ser obstáculo para la participación activa y efectiva en la sociedad. El entorno debe adaptarse a la persona y esto debe estar amparado por leyes y regulaciones. Se pretende el progreso social y formativo de las personas con discapacidad.
Protagonismo	Inexistente.	A través de especialistas.	Ellos hablan por sí mismos.

Elaboración propia

La educación inclusiva se desarrolla, de esta manera, como un objetivo y un medio coherente para que la diversidad enriquezca la sociedad desde la participación. Se pretende así eliminar, siempre que sea posible, los itinerarios “especiales” que funcionaban o funcionan como una excusa para segregar y excluir a los estudiantes que no podían ser clasificados dentro de la normalidad (Cortese y Ferrari, 2006; Filidoro, 2006). La inclusión educativa también modifica e intenta superar los principios de la integración, una etapa que en España coincide con la aprobación de la LOGSE (1990), en la que lo anteriormente catalogado como “anormal” comienza a hacer su aparición con la nueva etiqueta de “ACNEE” (Alumnado con Necesidades Educativas Especiales), un período en el que se proveen recursos educativos y tecnológicos para que los alumnos con discapacidad tengan presencia en los centros educativos pero con una participación limitada y un etiquetaje que dificultaba que formasen parte del grupo en el mismo plano de igualdad.

Es así como la escuela inclusiva, que fundamentalmente ha sido desarrollada desde las etapas primaria y secundaria, toma forma con estudios nacionales e internacionales de renombre (Ansicow, 2001; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Arnaiz, 2003; Echeita Sarrionandia, 2007; Parrilla Latas, 2002; Giné, 2009; Porter, 1997; Stainback, y Stainback, 1999; Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera, 2008; Young, 2000). Se trata de ideas que cuestionan el funcionamiento tradicional de la educación y que entienden que los valores y las prácticas inclusivas favorecen a todos sus integrantes en unos procesos en los que toda la comunidad debe implicarse. De esta manera, la educación inclusiva surge en “un contexto social de exclusión; de educación para la diversidad en un contexto de intolerancia ante la diferencia; y de atención a la singularidad en un contexto de uniformización” (Vain, 2006: 14). En consecuencia, la inclusión educativa es portadora de propuestas y también de

respuestas, una reacción ante unos valores previos que, en cierta forma, continúan estando presentes y no han desaparecido por completo con el desarrollo de este nuevo modelo (Echeita Sarrionandia, 2004).

El propio concepto de inclusión educativa, la manera en la que se aplica y comprende, “cómo miramos a aquello de lo que hablamos” (Skliar, 2013), es lo primero que se debe examinar en el desarrollo de estos procesos. Se trata de un término amplio y cambiante, entendiendo que no existe una única receta para obtener la inclusión, pues las dinámicas desarrolladas entre diversos actores y las diferentes barreras que puede presentar el entorno determinarán el trayecto que se debe emprender. Por ello, la inclusión no es entendida como un acto, un elemento dicotómico, ser o no ser, sino como un recorrido en el que entre todos se van creando y construyendo las condiciones para

promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes (...), aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias con el alumnado. (Echeita, 2009, 34).

En el principio de este camino se encuentra la implicación con una serie de valores que determinan las actuaciones y mecanismos inclusivos. A su vez, estos deben ser apoyados por normativas y regulaciones que favorezcan una transición de la inclusión como principio a una inclusión formal (en las leyes, en derechos) y de ésta a una material (en la práctica). No obstante, el tránsito de los valores y teorías inclusivas a las prácticas puede resultar complicado. Mientras que las reflexiones sobre educación inclusiva son numerosas y de alta calidad, el desarrollo de las prácticas son lentas y se encuentran con numerosos obstáculos (Díaz Gandasegui y Caballero, 2014). En

este sentido, el concepto de “cultura objetivada” resulta útil para representar la distinción existente entre el ámbito teórico y el práctico, que también refleja aquello que viene impuesto en forma de deberes, normativas y regulaciones que orientan sobre lo que se debe hacer, pero que no implica que se implementen unas actuaciones o comportamientos concretos (Nickel, 1982:92).

Por ello la inclusión requiere, además del compromiso con unos valores y principios, la intención de dar un paso más, lo que en ocasiones entraña sacrificios y cambios, transformaciones en las instituciones y las prácticas establecidas. De lo contrario, si esto no se produce, se puede generar la exclusión en la inclusión (Castellana y Bars, 2006). Los valores inclusivos se pueden presentar vestidos de prácticas integradoras o, incluso, excluyentes, en los que, como ocurre con cierta frecuencia, las adaptaciones se convierten en actividades segregadoras y las ayudas en elementos estigmatizadores. Así, como explica Norma Filidoro, “muchas de las prácticas de las escuelas inclusivas de hoy son ejemplo de estas nuevas formas de exclusión” (2006: 57).

El segundo de los términos que es portador de valores sociales y educativos es el de discapacidad. La inclusión educativa no puede disociarse de una transformación de la concepción tradicional de la discapacidad. En este sentido, Miguel A. V. Ferreira explica que nuestra sociedad ha heredado una connotación negativa con respecto a la discapacidad que acentúa la desventaja o el déficit. Es decir, “la representación colectiva de la discapacidad indica la existencia de una deficiencia que se traduce en inferioridad respecto de un hipotético estándar de normalidad” (Ferreira, 2008: 155-156). Como resultado, la promoción de valores inclusivos, además de intervenir en la calidad de vida de las personas con discapacidad, debe transformar el entorno, el material y el humano, haciendo que la sociedad en general y los centros educativos en

particular, sean contextos receptivos con la diversidad, “eliminando las barreras físicas y las actitudinales” (Alfaro, 2013: 65).

1.1. ¿Una universidad para todos?

Desarrollar la inclusión en la educación es esencial en el proyecto de una sociedad en la que todas las personas tengan la posibilidad de tener presencia, participación y progreso. No obstante, la educación superior ha representado tradicionalmente una ruptura con muchos de los principios educativos que se han ido desarrollando para facilitar la formación de los estudiantes con discapacidad. Esto se debe, fundamentalmente, a que presenta una serie de peculiaridades. Por un lado no se trata de una etapa educativa obligatoria y, pese a que distintas normativas han intentado promover una serie de medidas de carácter inclusivo, éstas se han introducido de manera menos homogénea y más difusa que en el periodo obligatorio (Álvarez Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar, 2012). De esta manera, tanto la Ley Orgánica 4/2007 (que modifica la Ley anterior, 6/2001, en el artículo 46) como el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010) mencionan el derecho de los estudiantes a no ser discriminados y que se les facilite el acceso. Sin embargo, estas disposiciones, que representan una voluntad por cambiar una situación de partida desigual, ilustran unos preceptos que se podrían considerar integradores y no necesariamente inclusivos pues la presencia no garantiza la participación y la no discriminación no se traduce de forma directa en igualdad de oportunidades efectivas.

Ciertamente, el Estatuto del Estudiante Universitario (2010) menciona una serie de términos que hacen referencia a elementos inclusivos, como son la provisión de recursos, la necesidad de hacer adaptaciones, de modificar la evaluación cuando sea

necesario y la oferta de tutorías específicas. No obstante, esta normativa indica también que los docentes deben garantizar que no “suponga una disminución del nivel académico exigido”. Por lo tanto, los docentes se enfrentan al reto, en muchos casos sin la formación específica adecuada, de respetar estos derechos de los alumnos y, simultáneamente, comprometerse a que el aprendizaje no se vea afectado. Además, a ello se une la inercia de una institución que se ha caracterizado, históricamente, por una serie de valores elitistas, representados en la “selección de los más aptos”. Se trata de unos principios que dibujan un escenario no demasiado receptivo para los estudiantes con discapacidad, que en muchos casos requieren de medidas distintas y un trato diferenciado por parte del profesorado.

Este conflicto entre los valores tradicionales de la educación universitaria y los nuevos objetivos que pretenden incluir a un alumnado diverso recae sobre un profesorado que aplica las medidas de forma poco uniforme, dependiendo de ideas, conocimientos y voluntades personales. Así, pese a que algunas universidades cuentan con servicios y departamentos que se encargan de garantizar que los derechos de los estudiantes con discapacidad sean respetados, las acciones de algunos docentes, como se ha podido observar en el trabajo de campo, son interpretadas como segregadoras o excluyentes por los estudiantes con discapacidad.

La alternativa que se presenta para que los principios selectivos o sustentados en los méritos puedan converger con los objetivos inclusivos es que la formación basada en la adquisición de competencias sustituya a la enseñanza clásica, fundamentada en la transmisión y evaluación de los conocimientos que imparte el docente (Castellana y Bars, 2006). En definitiva, el éxito de la inclusión en la universidad pasa por aceptar la adaptación y flexibilización de elementos que tradicionalmente han constituido el conocimiento universitario. Para ello, además de modificar los accesos y los recursos

se debe transformar la metodología y el concepto del docente como aquel que transmite el conocimiento a sus alumnos de una sola manera. Probablemente la mayor controversia a la que se enfrenta la universidad inclusiva, como indican Alejandro Rodríguez Martín y Emilio Álvarez Arregui, es la adaptación del curriculum, pues “la educación superior tiene como fin el desarrollo de competencias profesionales concretas” (2014, 469). En consecuencia, para poder adaptar sin devaluar la enseñanza, crear desigualdades o excluir al alumnado, es necesario que los docentes reciban formación específica (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014).

Asimismo, el profesorado, además de adoptar mecanismos y recursos inclusivos debe compartir unos valores sobre los que se articulen el resto de medidas. Sin embargo, los valores se transforman de forma más lenta que las prácticas y en la actualidad el profesorado no siempre proyecta estas ideas en las aulas y fuera de ellas. La importancia que algunos docentes le otorgan al mérito bajo condiciones de supuesta igualdad o las actitudes y comportamientos que resultan discriminatorios, aunque se amparen en la libertad de cátedra, representan obstáculos intangibles para la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad. De esta manera, la interpretación de algunos profesores sobre las exigencias de los estudios superiores hace que los objetivos de instituciones y servicios de atención a la discapacidad no sean aplicados con efectividad. Esta situación recrea la dialéctica, previamente mencionada, entre la teoría y la práctica, entre “lo que se debe hacer” y “lo que realmente se hace”. La consecuencia es que muchos de los obstáculos que se encuentran los estudiantes con discapacidad no son visibles o han de ser sorteados con estrategias e itinerarios alternativos que emprenden los alumnos para poder alcanzar un cierto plano de igualdad con sus compañeros. Se produce así una “dudosa democratización de la universidad” (Enguita, 1999: 33), un proceso en el que la

diversificación y la apertura de la enseñanza superior no ha permitido que todas las personas tengan las mismas posibilidades de participar en igualdad.

A pesar de ello las tasas de matriculación de estudiantes universitarios con discapacidad han aumentado significativamente en los últimos años (Alcedo Rodriguez et al., 2007) y se estima que representan actualmente un 1,3% del conjunto de estudiantes universitarios (Fundación Universia, 2013). Este incremento responde, en parte, a la intención de las universidades por facilitar la formación superior de estas personas, pero la mayor presencia de estudiantes con discapacidad en los campus sugiere también que los servicios y recursos destinados a este alumnado serán cada vez más importantes para poder garantizarles una educación satisfactoria.

Además, este proceso no puede circunscribirse exclusivamente a las actividades formativas, a lo que ocurre en el aula y, por lo tanto, las medidas inclusivas deben ir encaminadas a todos los miembros de la comunidad universitaria, implicando al resto de los estudiantes (Carvajal Osorio, 2015). Para ello se antoja importante, como han señalado otros autores (Alcedo Rodriguez et al., 2007; Carvajal Osorio, 2015), que existan jornadas, actividades y contenidos formativos que (in)formen sobre la discapacidad a todo el alumnado, creando espacios comunes en el ámbito físico y, también, en los valores.

2. Objetivos y delimitación del tema

La presente investigación se ha realizado en una universidad pública madrileña. Se ha seleccionado esta institución por representar un escenario idóneo en el que poder observar la experiencia de estudiantes con discapacidad que cursan estudios

superiores en un centro que cuenta con un servicio específico para facilitar la vida académica a este tipo de alumnado. Esta universidad es, por lo tanto, un centro educativo comprometido con los objetivos y valores inclusivos y que, consecuentemente, interviene para que la institución se adapte a los estudiantes con discapacidad y no a la inversa.

Pese a que los resultados de esta investigación no sean generalizables a todas las universidades españolas sirven para arrojar luz sobre la situación y satisfacción de los estudiantes universitarios con discapacidad en España. Es importante considerar que la universidad elegida es una de las instituciones que intenta implementar valores y prácticas inclusivas, por lo que es probable que en otros centros en los que no se desarrollan estrategias concretas de inclusión las expectativas, experiencias y percepciones de los alumnos sean distintas. De este modo, uno de los objetivos de este estudio ha sido ofrecer una perspectiva diferente y actualizada sobre las medidas que aplican las universidades comprometidas con la inclusión del estudiantado con discapacidad, contrastando y continuando con la línea de investigaciones previas (Abad, Alvarez y Castro, 2008; Aguado Díaz et al., 2006; Castro et al., 2006; Comes, 2011; López et al., 2006; Luque Parra, Rodríguez Infante y Romero Pérez, 2005; Sales, 2006).

Un segundo objetivo ha sido examinar la inclusión de los alumnos con discapacidad analizando sus experiencias y reflexiones sobre la educación que reciben. Ciertamente, la inclusión debe ser entendida como un proceso en el que todos los agentes se implican y adquieren un diferente grado de responsabilidad; no obstante, es también inclusivo el dar voz y comprometerse con los estudiantes universitarios con discapacidad (Booth y Ainscow, 2002; Echeita Sarrionandia et al., 2009; Messiou, 2013; Parrilla Latas, 2009). Así, sus discursos y experiencias han servido para

considerar el potencial de las universidades españolas para convertirse en centros inclusivos. Por ello, sus expresiones, pese a estar circunscritas a una institución concreta, han sido también de utilidad para reflexionar sobre el camino que falta por recorrer en este proceso y los posibles obstáculos que pueden aparecer en el trayecto.

En definitiva, el propósito de esta investigación ha sido examinar si los principios e ideas del paradigma social y la inclusión educativa están presentes de forma efectiva en el centro de educación superior seleccionado. Desde esta perspectiva particular ha partido la reflexión, que se ha dirigido a un plano más general: a lo que actualmente pretenden hacer, hacen y podrían hacer las instituciones universitarias respecto al desarrollo de procesos inclusivos.

3. Metodología

La presente investigación se ha llevado a cabo mediante una metodología cualitativa: entrevistas en profundidad. Se trata de una técnica coherente con los propósitos de la investigación y que ha permitido entender, comprender, interpretar y reflexionar sobre el objeto de estudio: la experiencia de los estudiantes con discapacidad en una universidad pública madrileña.

Las entrevistas en profundidad se realizaron durante el curso 2013-14. Los estudiantes entrevistados fueron contactados a través del servicio de atención a estudiantes con discapacidad, desde donde se les envió un correo electrónico invitándoles a participar voluntariamente en esta investigación. De los 85 estudiantes que se encontraban registrados 10 se presentaron voluntarios para ser entrevistados. Los voluntarios tenían entre 19 y 33 años, diferentes discapacidades y cursaban

estudios en distintos grados.¹ Además se entrevistó a una experta que trabajaba en el servicio de atención de estudiantes con discapacidad. Las características de los entrevistados fueron las siguientes:

Cuadro 2: Matriz de datos

Identificación	Sexo	Tipo de discapacidad	Grado
X.	Hombre	Intelectual	Ingeniería Electrónica industrial
M.	Mujer	Visual, severa	Ingeniería Biomédica
B.	Mujer	Visual, severa	Periodismo y Comunicación Audiovisual
F.	Mujer	Intelectual	Información y Documentación
Q.	Hombre	Visual	Administración y dirección de Empresas
T.	Mujer	Motórica	Ingeniería Industrial
D.	Hombre	Auditiva	Derecho y ADE
S.	Mujer	Visual, invidente	Periodismo
G.	Hombre	Auditiva	Biblioteconomía y Documentación digital
Z. ²	Mujer	Auditiva, severa	Información y Documentación

Tratándose de una investigación cualitativa la selección de informantes no ha pretendido ser representativa pero sí obtener una representación socio-estructural del objeto de estudio (Valles, 2002). Es decir, hemos intentado que los entrevistados se correspondiesen con el tipo de persona que ejemplifica el tipo social previamente definido: estudiantes universitarios con discapacidad. Se trataría, como indica Daniel Bartaux, de concentrar el estudio sobre una categoría específica del mundo social que agrupa al “conjunto de personas que se hallan en una determinada situación social”

¹ La universidad seleccionada contaba con cerca de 15 mil estudiantes en el curso 2013/14 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Pese a que la universidad no dispone de un censo sobre el número de alumnos con discapacidad se nos permitió contactar con los estudiantes que se encontraban registrados en el servicio de atención a la discapacidad. La experta entrevistada nos explicó que los estudiantes con discapacidad no tienen la obligación de registrarse en este servicio, aunque normalmente lo hacen a lo largo de sus estudios. Por ello es probable que el número total de estudiantes con discapacidad en esta universidad fuese superior a los 85 a los que se enviaron correos electrónicos para colaborar en esta investigación.

² Esta entrevista se realizó con la ayuda de un intérprete, por lo que sus expresiones aparecen en tercera persona

(2005: 11). En nuestra investigación este tipo social es plural y se constituye con una gran diversidad de discapacidades y grados. Como consecuencia, las necesidades, experiencias y retos recabados en las entrevistas han sido muy variados, pero lejos de implicar un obstáculo para el análisis se ha entendido que la muestra era una buena representación de la población estudiada, la cual, como relató la experta entrevistada, se caracterizaba por su gran heterogeneidad.

Las entrevistas fueron semi-estructuradas, lo que permitió, a partir de un guion básico, introducir y variar las preguntas y los temas, facilitando que el entrevistado tuviese libertad en las respuestas y el discurso. Dichas entrevistas aportaron un componente descriptivo, aclaratorio e interpretativo sobre una gran diversidad de situaciones, experiencias, necesidades y sugerencias sobre cómo puede la universidad mejorar la educación de los estudiantes con discapacidad. De esta forma, la información recogida ha permitido analizar sus discursos prestando atención a lo particular y también generalizar a partir de las experiencias comunes.

El guión para las entrevistas fue diseñado gracias a la documentación facilitada por el servicio de atención a la discapacidad y mediante la entrevista realizada a una profesional de este servicio. De esta forma se diseñaron cuatro dimensiones que constituyeron el guion para realizar el estudio de campo y la estructura del análisis posterior:

- Medidas y apoyos adoptados por la universidad
- Obstáculos identificados en su formación y su evaluación
- Medidas adoptadas por el profesorado
- Relación con los compañeros

Tras la realización de las entrevistas se procedió a la transcripción y codificación de la información para poder analizar cualitativamente su contenido, para ello se utilizó la herramienta informática Nudist Vivo 6.0.

4. Análisis del contenido: la voz de los estudiantes con discapacidad, sus experiencias y percepciones

4.1. Ayudas y apoyos

La existencia de un servicio de atención para facilitar los estudios de las personas con discapacidad fue señalado por algunos de los entrevistados como un elemento que influyó de manera determinante en la elección de la universidad. Por ello no consideraron la oferta académica de todas las universidades, supeditando la calidad de la enseñanza, la vida académica o la localización a la existencia de unos servicios que no están presentes en todas las instituciones.

[Z., mujer, con discapacidad auditiva, información y documentación]

La eligió porque era muy buena, por las tecnologías, la atención a los estudiantes y la existencia de un departamento de discapacidad para atender a los alumnos. Ella necesita intérpretes y le da muy buena atención, la mentalidad es muy flexible con respecto a la discapacidad.

Como explicaron desde el servicio de atención a los estudiantes con discapacidad, de lo que se trata es de buscar diferentes soluciones considerando las necesidades de los alumnos. Así, los recursos que se aplican en cada caso-situación varían entre los

apoyos de personal y de otros estudiantes³, los recursos tecnológicos y la adaptación del material. Asimismo, se les ofrece una pequeña ayuda económica, cuando se considera necesario, para la impresión y adquisición de materiales adaptados. Por ello, todos los estudiantes entrevistados resaltaron la importancia que tiene este servicio para facilitar su vida universitaria.

[Q., hombre, con discapacidad visual, ADE]

Ellos se preocupan porque la universidad sea lo más cómoda posible dentro de lo que pueden hacer.

Desde el servicio de atención a la discapacidad se tienen en cuenta los estudios que van a realizar y se les ofrecen distintas posibilidades, pero son los alumnos quienes asumen protagonismo y eligen las medidas y adaptaciones que se llevarán a cabo. Esta ayuda, aunque está enfocada al ámbito académico no se restringe exclusivamente a lo que ocurre en las aulas y, como consecuencia, aporta una dosis de seguridad y confianza en los primeros pasos que dan los alumnos en la universidad, minimizando así algunas de las primeras barreras que encuentran los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

[X., hombre, con discapacidad psíquica, Ingeniería]

Se han comportado de lo más estupendo, en todo momento me ayudaron muchísimo, una ayuda psicológica, su ayuda ha sido muy importante, me daba más esperanzas.

³ Se trata de un sistema de apoyo académico en el que los compañeros del estudiante con discapacidad pueden prestar un servicio del que obtienen a cambio un número determinado de créditos.

Uno de los recursos que ha sido destacado de manera más favorable es la facilidad de tener intérprete y personal de apoyo en el aula para los estudiantes que no pueden seguir las explicaciones del profesor. La universidad ha optado así por adaptar las vías de adquisición de conocimiento, lo que “aumenta la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado” (Booth y Ainscow, 2002: 19) y permite que determinados alumnos puedan mantener el ritmo de aprendizaje:

[S., mujer, con discapacidad visual, periodismo]

En estadística necesitaba a una persona y fue el departamento de integración quien me lo facilitó. Era necesario porque no podía ir al mismo ritmo que los demás. Había una persona que me lo facilitaba a mi sola. Mientras se lo explicaba a los demás ella me lo explicaba a mí.

Estos recursos, que no son ofrecidos por todas las universidades públicas madrileñas, resultan necesarios para algunos alumnos pero plantean ciertas limitaciones en el aprendizaje por tener un horario restringido. Ello implica, como narró una de las entrevistadas, que frecuentemente los estudiantes que requieren de apoyos personales deben renunciar a las actividades que tienen lugar fuera del horario acordado, lo que afecta a la participación en reuniones con otros alumnos, conferencias recomendadas y, sobre todo, tutorías.

[Z., mujer, con discapacidad auditiva, información y documentación]

Al estar fuera de esas horas no sabe qué hacer en una tutoría sin la intérprete. (...) Puede ir fuera del horario pero sin intérprete y a veces el profesor al ver que no está la intérprete no puede atender al alumno.

Así, los apoyos en el aula facilitan que los estudiantes con discapacidad puedan tener una vida académica similar al resto de estudiantes, aunque las diferencias existentes con los estudiantes sin discapacidad hacen que no se eduquen en igualdad de condiciones. Esta situación es, en cualquier caso, asumida por los entrevistados, quienes entienden que aunque la universidad realiza un esfuerzo para minimizar los obstáculos en su aprendizaje, no se encuentran en la misma situación que el resto del alumnado:

[S., mujer, con discapacidad visual, periodismo]

Son muchos libros y no te los van a pasar todos. No, no estoy en igualdad de condiciones.

[Z., mujer, con discapacidad auditiva, información y documentación]

La igualdad no se da del todo, siempre se encuentra con situaciones, con incidentes, con frustraciones porque no puede conseguir lo que busca, pero está acostumbrada a ello.

Otra de los apoyos ofrecidos, al que se han referido casi todos los entrevistados, es la necesidad de adaptar el formato de los exámenes. En los exámenes el tipo de ayudas varía entre la posibilidad de tener un tiempo extra, la presencia de intérprete para solucionar las dudas que pudiesen surgir, un formato distinto, siendo las mismas preguntas y, también, en determinados casos, preguntas distintas cuando aquellas que han sido planteadas para el resto de los alumnos no pueden ser abordadas por alumnos con necesidades específicas.

[S., mujer, con discapacidad visual, periodismo]

Sí, salvo alguna pregunta que era de ver un audiovisual, esa me la cambió por otra distinta. Había que hacer un reportaje sobre algo que estás viendo, entonces no... ésa no la hice porque el profe me dijo que lo cambiara por otra pregunta

Esta última cuestión denota el interés por evaluar el conocimiento de los estudiantes sobre la asignatura considerando las competencias que el alumno debe adquirir, flexibilizando y adaptando una actividad que es común a todos los estudiantes.

4.2. Obstáculos y barreras

Pese al esfuerzo institucional por crear un entorno que se adapte a las necesidades de los estudiantes con discapacidad los entrevistados han identificado en sus discursos ciertas barreras que se han encontrado durante sus estudios. En concreto se han referido a determinadas asignaturas que han supuesto un obstáculo para que pudiesen realizar el mismo tipo de tareas que sus compañeros, en el mismo lugar y momento. Así, para una de las estudiantes, con discapacidad visual y que cursaba una carrera técnica, el manejo de herramientas que requerían precisión y el contexto, un laboratorio, dificultaba que pudiese completar las prácticas junto al resto del grupo, por lo que recibió una instrucción personal y fuera del horario establecido en la asignatura:

[M., mujer, con discapacidad visual, Ingeniería]

Tengo también problemas en los laboratorios porque por ejemplo en física a lo mejor estás midiendo con una regla que tienes, en unas te la pones muy cerca o tienes que tener precisión y eso no puedo hacerlo. (...) Las micro piteas son muy específicas. Me daba un poco de miedo y estuvimos viendo que podíamos hacer, me enseñaron ellas a pipetear...

Esta situación, en la que el alumno debe separarse del grupo para sortear los obstáculos, fue también descrita por un estudiante con una discapacidad auditiva severa, quien nos narró la imposibilidad de seguir la dinámica del grupo en una asignatura en la que la evaluación consistía en la participación en debates.

[D., hombre, con discapacidad auditiva, Derecho y ADE]

Cuando llevaba dos semanas me liaba con todo, no sabía qué decir, si lo que iba a decir lo había dicho otro o no tenía nada que ver (...) A una persona sorda no le pueden evaluar debatiendo en clase.

Debido a su dificultad para poder participar, al alumno se le asignó un nuevo grupo en un grado distinto al que cursaba. La medida, que refleja la intención del servicio y la universidad por sortear ciertas metodologías docentes que plantean barreras para el aprendizaje de algunos estudiantes, ilustra también que, en ocasiones, el resultado de las acciones puede ser contrario a los principios inclusivos, estigmatizando y enviando a itinerarios paralelos a los alumnos a los que van dirigidas las actuaciones. Sin embargo, los estudiantes que han participado en esta investigación han asumido este tipo de situaciones; entienden que son soluciones a corto plazo que representan la única vía existente para poder ser evaluados y realizar las tareas que deben

completar. Los entrevistados se resignan a que son ellos los que deben adaptarse a las condiciones que se les ofrecen y no han demandado un cambio metodológico que les permita superar los obstáculos de una forma distinta, junto con sus compañeros. En este sentido, la casi totalidad de los entrevistados han mencionado como ante los retos que presenta la educación superior deben realizar un esfuerzo adicional:

[B., mujer, con discapacidad visual, Periodismo]

Porque obviamente el trabajo que estoy haciendo me ha costado el doble que al de al lado.

Los entrevistados nos han relatado cómo la búsqueda de material y de recursos adaptados o la necesidad de expresarse por escrito de manera correcta influyó en el desarrollo de su formación académica y, también, en su vida extra-académica. Dos de los entrevistados se refirieron al esfuerzo adicional que tuvieron que realizar, en diferentes asignaturas y de manera continuada, lo que les llevó a una situación de saturación que afectó al seguimiento de las clases y las prácticas. Esto produjo que uno de los estudiantes decidiese cambiar de estudios y que una de las entrevistadas dispensase algunas asignaturas para poder preservar así su salud:

[Q., hombre, con discapacidad visual, ADE]

Tienes prácticas que son todas de leer sentencias y yo tardo en leer una página el doble que una persona normal. Mi día era de las 9 de la mañana a las 11 de la noche trabajando, con 40 minutos para comer...

[M., mujer, con discapacidad visual, Ingeniería]

Me he tenido que dejar una asignatura, porque al final de la tarde me duelen los ojos muchísimo y el médico me dijo que parase un poco porque no podía seguir con este ritmo, que me estaba desgastando un montón y no podía seguir perdiendo más vista

Otro de los obstáculos que mencionaron casi todos los entrevistados fue la realización de estancias o intercambios en universidades de otros países. Se trata de una experiencia que conecta la vida académica con la extra-académica y que ha ido ganando relevancia en los últimos años con el desarrollo de los planes de estudio adaptados al EEES. Ninguno de los estudiantes entrevistados había realizado una estancia en el extranjero y sólo una estudiante se planteaba esta posibilidad en el futuro, aunque, como ella misma reconoció, era poco probable que pudiese llevarla a cabo.

[D., hombre, con discapacidad auditiva, Derecho y ADE]

Una de las cosas que hablé con el departamento es el erasmus, por la prueba de idiomas, y porque si quieres ir a un país anglosajón no hay ninguna adaptación

En este sentido, relataron que no se trataba de una decisión voluntaria sino de asumir que había ciertas barreras que podían sortear y otras que, siendo conscientes de sus límites y los que les impone el ambiente, eran insalvables. Pese a ello, para algunos de los estudiantes, esta era una cuestión que se debería mejorar, pues su formación en este ámbito resultaba incompleta y les situaba, de nuevo, en un plano de desigualdad con sus compañeros, pudiendo perjudicar su futura vida profesional.

4.3. El profesorado

Una parte importante del trabajo que realiza el servicio de atención a la discapacidad es informar a los docentes y encontrar soluciones a los obstáculos que se presentan durante el curso. En algunos casos son los alumnos los que toman la iniciativa pero habitualmente los estudiantes prefieren mantenerse al margen para que sea el servicio quien explique las medidas que deben adoptar los docentes.

[Z., mujer, con discapacidad auditiva, información y documentación]

El departamento de discapacidad se pone en contacto con los profesores y explica sus necesidades. Al principio del curso les preguntan si tiene algún problema, alguna necesidad que satisfacer, porque ya han contactado antes de comenzar las clases (...) normalmente ella está sentada con el intérprete y el profesor se acerca y pregunta.

La información que provee el servicio de atención a la discapacidad a los docentes va encaminada a que éstos conozcan las necesidades que tienen los estudiantes en el desarrollo de la docencia, las prácticas y el examen. Se trata, por lo tanto, de una información fundamental para que los estudiantes no tengan que estar recordando constantemente al profesor sus requerimientos. Supone, además, un recurso muy importante para que el profesorado pueda planear las actividades con antelación, considerando las competencias que el alumno debe adquirir y flexibilizando la manera de transmitir el conocimiento para que los estudiantes con discapacidad no se vean penalizados y excluidos en el desarrollo de la asignatura:

[S., mujer, con discapacidad visual, periodismo]

*He tenido televisión informativa, pero la profesora y el profesor intentaban adaptarme lo máximo posible y yo me sentí bien. No me sentía excluida (...)
Tengo que hacer lo que está dentro de mis posibilidades y no voy a hacer que esa película se la vea alguien por mí. Y ellos me han cambiado el audiovisual y me han mandado otro tipo de prácticas.*

Sin embargo, pese a que la labor del servicio de atención a la discapacidad ha sido juzgada como positiva en lo que respecta a la información que transmite al profesorado, estas actuaciones no siempre se traducen en respuestas adecuadas por parte de los docentes. En sus conversaciones ha aparecido en numerosas ocasiones “el olvido”. Con ello se referían a los profesores que aunque fueron informados al comienzo del curso utilizaron durante su desarrollo materiales y metodologías que dificultaron el aprendizaje de estos estudiantes. Los entrevistados lo explican, de nuevo, desde la resignación, lo toman como algo normal pues, en cierto modo, están acostumbrados y, salvo que represente un obstáculo insalvable para su evaluación, prefieren no significarse pues entienden que no se trata de mala praxis docente, de falta de interés en incluir al alumnado o de no respetar sus derechos, sino de una circunstancia provocada por el gran número de cursos y alumnos.

Su estrategia ante este tipo de obstáculos, en los que las medidas adoptadas no resultan satisfactorias, suele ser la búsqueda de vías alternativas al conocimiento que imparte el profesor para poder obtener un aprendizaje similar al de sus compañeros, aunque esto suponga habitualmente un esfuerzo añadido.

[B., mujer, con discapacidad visual, Periodismo]

...en análisis audiovisual la mayoría de las películas las puedes encontrar en Internet o biblioteca. Y si en un momento dado veo que me estoy perdiendo yo puedo sacarlo de Internet (...). Si, y sé que es absurdo, pero creo que es mejor que preguntar al profesor y hacerle perder el tiempo. En alguna clase no he ido, porque he pensado, total, para que voy a ir a clase si no veo lo que está poniendo.

[S., mujer, con discapacidad visual, periodismo]

Un día se olvidaron y estuve en la práctica y estuve a otra cosa, porque era una película muda.

[M., mujer, con discapacidad visual, Ingeniería]

En clase, sobre todo la pizarra, porque no la veo o la veo muy mal. Y si escriben muy grande a lo mejor la veo, pero normalmente no lo hacen. Entonces tengo que pedir los apuntes a una compañera, que luego la dan créditos a ella por ayudar a la discapacidad.

A pesar de la información que reciben los docentes del servicio de atención a la discapacidad, el comportamiento de los profesores ha sido descrito, en términos generales, como voluntarioso pero poco estandarizado. Los estudiantes reclamaron, en su mayoría, que la respuesta de los docentes ante sus necesidades y los retos que se plantean durante el curso sea más uniforme, menos dependiente de los conocimientos y voluntades de cada docente. Una de las alumnas entrevistadas, en el

último curso del grado, expuso su opinión sobre los profesores que ha tenido atendiendo a su actitud y actuación ante sus necesidades:

[B., mujer, con discapacidad visual, Periodismo]

te encuentras dos tipos de profesores, bueno tres: Uno que es insuficiente, otro que es innecesario y otro que, aun diciendo que no necesito nada y que ya sé que está ahí, que con los contenidos en Aula Global está todo hecho, sigue pendiente de mí.

En este sentido, las actuaciones de los docentes se pueden resumir, considerando sus reflexiones, en tres grandes categorías que representan los paradigmas educativos previamente descritos: por un lado estarían aquellos profesores que intentan minimizar las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad, adaptando los contenidos y proveyendo recursos alternativos para que puedan seguir las clases y formarse de forma similar a sus compañeros. Son profesores que envían los *power points* o apuntes con antelación a las clases y que adaptan las prácticas cuando suponen obstáculos para su realización (por ejemplo incluyendo subtítulos en el visionado de material audiovisual o sustituyendo ejercicios por otros que implican un aprendizaje análogo).

Un segundo tipo de docente es el que diferencia a sus alumnos entre los que son “normales” y los que no lo son, haciendo una interpretación integradora de la formación. Pese a que comparte con el “profesor inclusivo” la voluntad de prestar ayuda al alumno con discapacidad, en este caso nos encontraríamos con docentes que aplican un proteccionismo que dificulta la inclusión del alumnado, pues les tratan con condescendencia, interpretando que estos alumnos se educan en itinerarios

alternativos y por ello les procuran una atención especial que les aleja del resto de los estudiantes. Al hacer esto, voluntaria o involuntariamente, les señalan, etiquetan y estigmatizan. De esta forma los estudiantes perciben que (in)conscientemente les atienden y evalúan de manera distinta que al alumnado sin discapacidad, lo que no ha sido valorado positivamente por la mayoría de los entrevistados.

El tercer tipo de profesor que ha estado presente en sus relatos es el que no diferencia a los alumnos. Pese a que esto podría interpretarse como una característica inclusiva su motivación no es incluirles. Estos docentes entienden que en una educación no obligatoria, selectiva y encaminada a la especialización profesional todos los alumnos deben adquirir unos conocimientos mínimos y, por ello, estos profesores son reacios a establecer diferencias y diseñar adaptaciones. Aunque seguramente son una minoría, pues muchos de los entrevistados no han tenido a ningún profesor que les negase su ayuda o apoyo, algunos estudiantes si han cursado asignaturas con docentes de este tipo:

[X., hombre, con discapacidad psíquica, Ingeniería]

A 2 o 3 profesores les he dicho esto y me han contestado que eso no es su problema.

[T., mujer, con discapacidad motórica, ingeniería industrial]

Me ha afectado en las prácticas, en algunas prácticas. De hecho tuve problemas en las prácticas, que había que coger una pieza con una mano y limpiarlo con la otra, y el profesor al ver que no lo hacía me dijo que o lo hacía o me suspendía y me fui llorando.

A estas tres amplias categorías de profesorado se refirió también uno de los entrevistados, aunque desde una perspectiva diferente. Este alumno asumía que los profesores se comportan de una manera determinada y son los estudiantes quienes deben adaptarse a los docentes. En sus palabras se advierte la importancia de que la información que transmite el servicio de atención a la discapacidad sea interpretada y aplicada por el profesorado de manera correcta y generalizada. Posiblemente una formación que reportase una mayor preparación respecto a la educación de grupos diversos y las necesidades de personas con discapacidad modificaría la resignación que se adivina en sus palabras:

[G., hombre, con discapacidad audiovisual, biblioteconomía y documentación digital]

Hay profesores que están preparados para facilitar la vida al alumno y hay profesores que no están preparados porque les resulta muy difícil, pero lo más importante es que los profesores estén muy dispuestos para saber que los alumnos con discapacidad son un reto, intentando favorecer la inclusión en la trayectoria académica del alumno. El alumno tiene que hacer el mismo esfuerzo e intentar integrarse con los profesores...

4.4. Los compañeros

Participar en las actividades académicas y extra-académicas junto con todos los compañeros es esencial para que se produzca la inclusión del alumnado con discapacidad en los centros educativos (Booth y Ainscow, 2002). Pese a que los estudiantes universitarios son adultos y se encuentran en un momento de su

formación distinta a las etapas previas, los estudios superiores no están exentos de valores y responsabilidades por parte de los centros educativos y los docentes (Carvajal Osorio, 2015). Por ello, para que el proceso inclusivo sea efectivo, es fundamental que se fomente un ambiente que favorezca que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollar una vida universitaria similar a la de sus compañeros.

En este sentido, es muy significativo que mientras algunos de los entrevistados relataban no haber experimentado una dificultad especial en los trabajos en grupo, en los que deben colaborar y coordinarse con sus compañeros fuera del aula, otros confesaban que estas tareas suponían una barrera para el aprendizaje y una experiencia muy ingrata a nivel personal. En este caso parece que el tipo de discapacidad influye sobre percepciones tan distintas ante una misma práctica. Aquellos que tenían discapacidades que dificultaban la comunicación y la relación mencionaron que en los trabajos en grupo asumían dos estrategias: o bien se desinhibieron, formando parte del grupo pero sin participar, o bien solicitaron al profesor realizar prácticas alternativas, en las que los trabajos grupales se transformaron en individuales.

[B., mujer, con discapacidad visual, Periodismo]

La verdad es que dejo que mis compañeros hagan la práctica y ya está.

[S., mujer, con discapacidad visual, periodismo]

Al no tener un problema físico no saben lo que puedes o no puedes hacer, entonces al final hacen su grupo y hay veces que si he tenido grupo, y no sabes dónde meterte porque no te conocen... que no se implican en conocerte...

[Z., mujer, con discapacidad auditiva, información y documentación]

A veces intenta quedar pero por problemas de comunicación intenta hacer trabajos de prácticas individuales. (...) Hasta ahora ella, por costumbre, por comunicación y coordinación, ha preferido hacer trabajos de manera individual, ha ido viendo los problemas de los trabajos en grupo y los incidentes pero ella ha ido conformándose con los trabajos individuales.

El hecho de que esta última alumna deba conformarse con las prácticas individuales es muy ilustrativo de los problemas que algunos estudiantes encuentran para relacionarse con sus compañeros. La individualización de las prácticas en grupo, pese a ser una medida adoptada desde la buena voluntad del profesorado, que trata de solventar una situación en la que no puede interceder de forma directa, representa un obstáculo para que la formación de estos estudiantes en aspectos que tienen que ver con la colaboración y cooperación sea similar a la de sus compañeros. Estas medidas crean una exclusión dentro de la adaptación y generan itinerarios alternativos que resuelven las problemáticas a corto plazo pero potencia las barreras para la inclusión a largo plazo. Estos obstáculos se presentan en una de las herramientas que promueve el aprendizaje inclusivo: la cooperación y la colaboración como forma de intercambiar conocimientos y necesidades, educativas y sociales (Ainscow, 2001).

Además de educarse al mismo ritmo y con un contexto similar al resto de estudiantes, los entrevistados también expresaron que la formación universitaria no debe dissociarse de aquello que sucede más allá de las aulas. La estigmatización que genera un trato diferenciado durante el desarrollo de las asignaturas ha supuesto una barrera para que algunos alumnos se sintiesen incluidos fuera de las actividades educativas:

[D., hombre, con discapacidad auditiva, Derecho y ADE]

Y yo tenía más problemas con la discapacidad, tenía mis complejos, no me sentía bien en clase, cuando en una pandilla hablaban todos... (...) como te pierdes muchas conversaciones no te integras y a las personas con discapacidad las he visto peor integradas.

Por ello, la "normalidad" era un anhelo o un objetivo deseable: participar activamente en el grupo y no quedar etiquetados como estudiantes diferentes:

[X., hombre, con discapacidad psíquica, Ingeniería]

Intentaba ser lo más normal posible con ellos e intentaba que me vieran igual que a ellos, que si tengo que hacer un trabajo igual que tú, me voy a esforzar más...

[S., mujer, con discapacidad visual, periodismo]

Es que yo necesitar no necesito material. Es más como decir que me traten como una persona normal, es lo que más necesito. Eso ya me lo buscaré yo, con lo que pueda encontrar, con el departamento de integración me lo busco yo.

Aunque la mayoría de los entrevistados nos han relatado como la vida adulta de la universidad había supuesto una liberación respecto a las etapas formativas anteriores, también hemos podido recoger testimonios que reflejaban desencanto y decepción, estos provenían de alumnos que percibían que determinados compañeros les trataban de manera diferenciada e incluso discriminatoria. En este sentido, en las entrevistas se han descrito escenarios que sin ser seguramente habituales resultan inquietantes:

[T., mujer, con discapacidad motora, ingeniería industrial]

Yo pensaba que en la universidad iba a ser distinto, no iba a haber burlas o risas y sin embargo sigue igual que en el instituto. También me he encontrado con gente maravillosa, vamos, pero siempre hay como dos cabecillas que hacen las burlas y el resto que se ríe, que para mí son iguales.

[Z., mujer, con discapacidad auditiva, información y documentación]

Digamos que hay dos caminos, por un lado van sus compañeros y por otro iría ella, tiene relación para preguntar las cosas de clase, las cosas de problemas, pero en general no tiene una relación fuera del ámbito universitario.

Los entrevistados entienden que los problemas de comunicación y relación con el estudiantado sin discapacidad puede ser el motivo principal para esta falta de empatía. Los estudiantes con discapacidad perciben que son considerados por algunos de sus compañeros como “los otros”, “los extraños”, y por ello el trato que reciben es, en ocasiones, distante o inexistente. En este sentido resultó irónico que una alumna nos mencionase como, debido a las dificultades de comunicación con sus compañeros, solía establecer relaciones con alumnos de intercambio, que también experimentaban este tipo de problemas.

[Z., mujer, con discapacidad auditiva, información y documentación]

No. Cuando va a la cafetería, por ejemplo, intenta comprender al máximo qué quiere decir el compañero, pero cuando le intenta hablar ahí surge el

problema de nuevo, porque no sabe cómo expresarlo (...) Algún compañero que ha venido de erasmus tuvo problemas con el español y aprovechó los problemas de comunicación para comunicarse con ella... porque de hecho tiene más relación con estudiantes de erasmus o de convenio que con compañeros de aquí, porque ya tienen esos problemas de comunicación y de idioma y se llevan mejor en esa relación cercana.

De su relato subyace que la comunicación no es la barrera más importante con la que se encuentra esta alumna en la relación con el resto del grupo, pues los alumnos de intercambio tienen probablemente una dificultad añadida. Sin embargo, la percepción de sus compañeros sobre la alteridad, su dificultad para acercarse a ella con normalidad es lo que la separa de la mayoría de estudiantes y la une a aquellos con dificultades de comunicación.

En este sentido, entre las cuestiones que los estudiantes han sugerido para poder mejorar su experiencia académica ha destacado la necesidad de que en la universidad exista una mayor presencia de la discapacidad, que la información sobre las personas con discapacidad sea promovida a nivel institucional y también desde las aulas. En definitiva, los entrevistados proponen que la comunidad universitaria reciba un conocimiento más profundo sobre las personas con discapacidad para transformar el “otros” que se percibe en el relato de algunos entrevistados por un “nosotros” que resulte más acorde con los principios inclusivos de enriquecer al grupo desde la diferencia.

5. Conclusiones

Los valores y objetivos sociales respecto a las personas con discapacidad han ido transformándose lentamente a medida que las sociedades occidentales han experimentado un proceso de modernización. De esta forma, se ha favorecido que las personas con discapacidad participen activamente en las dinámicas sociales, para lo que se han adoptado una serie de medidas que tratan de superar la discriminación y la exclusión. No obstante, pese a que las regulaciones y comportamientos desarrollados en los últimos años muestran la voluntad por adecuar la realidad social a los objetivos sociales, aún persisten ciertas actitudes y percepciones sobre la discapacidad vinculados a modelos previos. Esta asincronía entre la teoría y la práctica inclusiva está presente en los diferentes niveles educativos, pero en las instituciones universitarias la brecha es probablemente mayor. Posiblemente esto se deba a las particularidades de los estudios superiores: tienen un carácter de no obligatoriedad, los alumnos son mayores de edad y algunos centros y docentes observan el cambio en la forma de transmitir el saber con cautela, temiendo una cierta devaluación del conocimiento si este adopta metodologías diferentes.

Sin embargo las universidades tienen un gran potencial para emprender procesos inclusivos con éxito; al estar compuestas enteramente por agentes adultos estos se pueden convertir en intermediarios activos para transformar la estructura en la que se encuentran inmersos (Giddens, 1995). Además, son instituciones que han sido tradicionalmente fuente del saber y elemento fundamental para el progreso social, por lo que los campus inclusivos serían coherentes en una sociedad que pretende ser inclusiva, impulsando el cambio y no solo adaptándose a los valores que emergen en la sociedad.

Las universidades pueden además suponer un elemento que permita que los estudiantes con discapacidad puedan progresar social, educativa y profesionalmente, alcanzando "el máximo nivel posible según sus posibilidades; aumentando todos los aspectos relativos al conocimiento y desarrollo del alumno" (Gisbert y Giné, 2011: 157). Es así como muchos de los entrevistados concebían sus estudios superiores, como una posibilidad de mejorar sus perspectivas profesionales, adquirir conocimiento y desarrollarse personalmente.

[F., mujer, con discapacidad psíquica, información y documentación]

(ir a la universidad) es algo que siempre quise conseguir, una carrera y las oportunidades que ello implica.

[Z., mujer, con discapacidad auditiva, información y documentación]

Si, ve que progresa, muy lento y muy largo. Ve como muchos problemas se van resolviendo, aunque van muy poco a poco. Aunque hay muchos problemas que se dan, muchos procesos largos pero sí, se ve muy contenta y muy cómoda.

En este sentido, la universidad que se ha seleccionado para desarrollar esta investigación representa a una de las instituciones que ha apostado desde hace años por impulsar procesos inclusivos. La propuesta y el compromiso adquirido trata de fomentar un contexto adecuado para que las personas con discapacidad participen en la educación superior y, también, para que la comunidad universitaria represente a una sociedad diversa. De esta forma, desde la perspectiva de diez alumnos con discapacidad, se ha examinado la efectividad de ciertas medidas y su satisfacción con la educación recibida. La mayoría de los entrevistados expresaron que han apreciado

el esfuerzo realizado por la institución y un gran número de profesionales por adaptar la formación a sus necesidades, aunque también han destacado algunas cuestiones que se pueden mejorar, obstáculos que deben superar desde la desigualdad, recorriendo itinerarios paralelos y con gran esfuerzo. Ellos, los entrevistados, asumen y se resignan ante las problemáticas que se presentan, intentan solventarlas por sus propios medios entendiendo que son el resultado de actuaciones personales. No obstante, pese a que aceptan ciertas dificultades han sabido identificar estos obstáculos, lo que probablemente sea el primer paso y uno de los más importantes para avanzar en el proceso inclusivo.

Entre las barreras que se han encontrado hemos querido destacar dos: en primer lugar la falta de un protocolo de actuación ante la diversidad que sea aplicado de manera uniforme. Los docentes no poseen el conocimiento necesario sobre cómo actuar ante determinados casos y, además, los relatos de los entrevistados reflejan que no todos los profesores se implican y se comportan de la misma manera ante los retos que plantean los estudiantes que no responden a criterios de "normalidad". Las sugerencias que han transmitido para mejorar estos aspectos han ido encaminadas en dos direcciones: que los profesores recurran al servicio de atención a la discapacidad como departamento que articula las demandas de unos y las necesidades de otros y, por otro lado, que los docentes reciban más información, se les provea de recursos metodológicos y didácticos para poder atender a un alumnado diverso. Esta sugerencia resulta coherente con el contexto en el que se encuentran, la universidad, pues su propuesta se fundamenta en la formación y la reflexión, dos elementos importantes para crear sinergias entre el profesorado, el alumnado y profesionales expertos que permitan educar, de la mejor manera posible, a todos los estudiantes.

La segunda barrera que se han encontrado en los estudios superiores no tiene lugar, exclusivamente, en las aulas. Para muchos entrevistados los mayores obstáculos y frustraciones de su vida universitaria surgen en la relación con sus compañeros. La adaptación del entorno a las personas con discapacidad no sólo pasa por desarrollar unas actuaciones y medidas educativas concretas dirigidas a la provisión de materiales y tecnología, la modificación del currículum o la metodología, también debe implicar a todas las personas que componen la comunidad universitaria para que desaparezca la exclusión, los estigmas y la diferencia. Por ello los estudiantes han mencionado en muchas de las entrevistas que un aspecto que podría mejorar su bienestar en la universidad es que sus compañeros se aproximen a la discapacidad con talleres y charlas en las que reciban información para que desaparezca la alteridad y aumente la empatía y la colaboración. Como indicó uno de los entrevistados:

[D., hombre, con discapacidad auditiva, Derecho y ADE]

Lo más sencillo, el primer paso que se debería cuidar es dar una conferencia o algo sobre la discapacidad, la concienciación es el primer paso, concienciar un poco y hacer conocer ese ámbito soluciona muchos de los problemas que se dan en la actualidad, en lo académico como extracadémico.

Asimismo, aunque es un aspecto que ellos no han señalado, esto enriquecerá la formación de todo el alumnado y les preparará para un futuro profesional que desempeñarán en entornos diversos.

Además de estas barreras se deben considerar ciertos riesgos que son intrínsecos al desarrollo de procesos inclusivos de manera poco uniforme. La existencia de instituciones educativas que muestran una mayor preocupación por la atención a la discapacidad puede producir, de forma involuntaria, la creación de “centros especiales” en los que se concentre un gran número de estudiantes con discapacidad; esto, indirectamente, vulneraría la apuesta de la inclusión por crear una educación diversa y para todos, puesto que recrearía escenarios integradores o excluyentes. Para eludir estos efectos es importante que las normativas que se han impulsado en los últimos años sean algo más que propuestas, y para ello deben ser respetadas y estar acompañadas de respuestas similares por parte de todas las instituciones. Como han indicado los propios estudiantes, la existencia de un marco normativo e ideológico que sea conocido y aceptado por todos ayudaría a sortear muchos de los obstáculos que se han encontrado.

Posiblemente así se resuelvan los debates y controversias que surgen en el desarrollo de procesos inclusivos en la universidad y que se centran en la posibilidad de evaluar considerando la adquisición de competencias necesarias, los límites que deben tener las adaptaciones curriculares y la necesaria transformación de la enseñanza clásica cuando se consideran preceptos educativos inclusivos. Entre todos y, sobre todo, escuchando a los propios estudiantes, se pueden superar muchos de estos debates y los comportamientos y discursos tradicionales que conciben al estudiante desde la perspectiva de la normalidad y a los alumnos con discapacidad desde la diferencia.

6. Bibliografía

Abad, M., Álvarez, P. y Castro, J. (2008). "Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora". *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad* 2: 129-150.

Aguado Díaz, A. L., Alcedo Rodríguez, M. Á., González González, M., García Cárenas, L., Cuervo Uría, J., Real Castelao, S., y José Casares López, M. (2006). "La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad". *Intervención psicosocial* 15(1): 49-63.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.

Ainscow, M. Booth, T y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Alcedo Rodriguez, M. A., Aguado Díaz, A. L., Real Castelao, S., González Gonzalez, M., y Rueda Ruiz, B. (2007). "Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad". *Anu. Psicol. Clín. salud* 3: 7-18.

Álvarez Pérez, P. R., Alegre de la Rosa, O. M., y López Aguilar, D. (2012). "Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva". *Relieve* 18(2): 1-18.

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid.

Carvajal Osorio, M. M. (2015). "Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo". *Sociedad y economía* 29: 175-201.

Castellana, M., y Bars, I. S. (2006). "La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior". *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna* 18: 209-227.

Castro, J. et al. (2006) "Universidad y diversidad: Necesidades docentes en al atención al alumnado con discapacidad". *Revista Qurriculum* 19: 189-209.

Comes, G. (2011). "La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: la opinión del profesorado". *Revista Innovación educativa* 21: 173-183.

Cortese, M. y Ferrari M.(2006). "Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial". pp-16-33 en Vain, P. (2006)(comp.). *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Díaz Gandasegui, V. y Caballero Méndez, F. (2014). "Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad". *International Journal of Sociology of Education* 3(3): 192-217. doi: 10.4471/rise.2014.14.

Echeita Sarrionandia, G. (2004). "¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos". REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación 2(2). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55120204.pdf>. (Consultado el 16/2/2016).

Echeita Sarrionandia, G. (2007). *Educación para la exclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España". *Revista de Educación* 349: 153-178.

Ferreira, M. (2008). "Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)* 124:141-174.

Filidoro, N. (2006). "Nuevas formas de exclusión" pp.46-60 en Vain, P. (2006)(comp.). *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fundación Universia (2013). "Segundo estudio Universidad y Discapacidad". CERMI. Disponible en

http://www.autonomiapersonal.imserso.es/InterPresent2/groups/revistas/documents/binario/rap15afondo_universidad.pdf (Consultado el 20/03/2016)

Gisbert, D. D. y Giné, C. G. (2011). "La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad". *Revista Latinoamericana de educación inclusiva* 5(2):153-170.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giné, C. (coord.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

López, V., Felipe, E., Ruiz, I., Vicente, F., y Barañano, M. (2006). "Necesidades, apoyos y satisfacción de estudiantes universitarios con discapacidad: un estudio cualitativo". *Adaptar la Igualdad, normalizar la diversidad. II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad*, Universidad de Salamanca (pp. 274-283).

Luque Parra, D. J., Rodríguez Infante, G. y Romero Pérez, J. F. (2005). "Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo". *Intervención Psicosocial* 14(2); 209-222.

Messiou, K. (2013). "Working with students as co-researchers in schools: a matter of inclusion". *International Journal of Inclusive Education* 18 (6): 601-13.

Muntaner, J. (2014) "Prácticas inclusivas en el aula ordinaria" *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 7 (1): 63-79.

Nickel, H. (1982). *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder.

Parrilla Latas, A. (2002). "Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva". *Revista de Educación* 327: 11-29.

Parrilla Latas, A. (2009). "¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa".

Revista de Educación 349: 101-117.

Porter, G. L. (1997). "Critical elements for inclusive schools". En Pijl, S.J; Meijer, C. J. W. y Hegerty, S. En *Critical Elements for Inclusive Schools*, Londres: Routledge.

Sales, A. (2006). "La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20 (3): 201-217.

Skliar, C. (2013). "El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad". (Consulta 24 de Marzo del 2016) http://entrecomillas.el-libro.org.ar/videos/carlos-skliar-el-lugar-del-otro-en-los-discursos-sobre-la-inclusion-y-la-diversidad/#.VvVwH_nhDIU.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea

Vain, P. (2006). "El concepto necesidades educativas especiales. ¿Un nuevo eufemismo educativo?". pp.6-15en *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Vallés, M. S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis Sociológica.

Verdugo Alonso, M. A y Rodríguez Aliguella, A. (2008). "Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas". *Revista Española sobre discapacidad intelectual* 39(3): 5-25.

Victoria, J. (2013). "El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos". *Revista In Jure Anáhuac Mayab* 2: 143-158.

Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.