

# ESTUDIANTES DISCAPACITADOS EN LA UNIVERSIDAD: PERCEPCIONES SOBRE LAS RESPUESTAS A SUS NECESIDADES EDUCATIVAS

Miriam C. González Afonso  
Remedios Guzmán Rosquete  
Josefina Sánchez Rodríguez  
y Daniel González García\*  
Universidad de La Laguna

## RESUMEN

La atención a la diversidad se ha convertido en uno de los factores de calidad en la enseñanza. Sin embargo, es ésta uno de los puntos débiles de la enseñanza superior, sobre todo si tenemos en cuenta que la realidad de la universidad actual está conformada por un alumnado cada vez más heterogéneo que implica nuevas exigencias y demandas en la docencia universitaria. El presente trabajo es un estudio exploratorio desarrollado en el contexto de la Universidad de La Laguna, con el objetivo de conocer la opinión que los estudiantes con discapacidad tienen sobre las respuestas que desde la universidad se dan a sus necesidades educativas específicas, así como los obstáculos con los que se encuentran en su proceso formativo. Se presentan los resultados obtenidos en entrevistas realizadas a 25 estudiantes con diferentes discapacidades.

**PALABRAS CLAVE:** Discapacidad, universidad, necesidades educativas, diversidad, igualdad de oportunidades, respuestas educativas.

## ABSTRACT

«The perceptions of students with disabilities in the university about the institutional response to their educational needs». Attention to diversity has turned to be one of the quality factors in education. However, this is one of the weak points of higher education, mainly if we take into account the fact that nowadays the student body of the universities is increasingly heterogeneous. This implies new requirements and demands for university teaching. The present work is an exploratory study developed in the University of La Laguna with the purpose to know the opinion students with disabilities have about the answers the university gives to their educational specific needs, as well as the obstacles they have meet in their formative process. Here we present the results obtained in interviews with 25 students with different disabilities.

**KEY WORDS:** Disability university, educational needs, diversity, equality of opportunities , educational answers.

7

## INTRODUCCIÓN

Cuando comenzamos a hablar de la atención a la diversidad en la universidad, parece que nos situamos en un nuevo y positivo discurso en busca de una sociedad más justa, donde los frutos de la educación inclusiva están comenzando a llegar tímidamente a las etapas superiores. Han pasado varias décadas desde que el principio de normalización tuvo su repercusión en los niveles educativos obligatorios, lográndose una educación más igualitaria y comprensiva que reconoce los mismos derechos fundamentales para todos los ciudadanos con independencia de sus capacidades. Sin duda, ello supuso un cambio al replantear la atención a la personas con discapacidad, lográndose una mejora en la calidad de acceso a los estudios y en las respuestas educativas que les permitiesen ir alcanzando los objetivos de la educación. Sin embargo, no podemos obviar que aunque el número de personas con discapacidad que acceden a los estudios superiores se va incrementando año tras año (Forteza y Ortego, 2003), continúa existiendo un abismo entre la educación obligatoria y la universidad para este alumnado. Basta tener en cuenta el número de niños con discapacidad que empiezan en la escuela infantil y los que acceden a los estudios superiores: menos de un 1% de los universitarios son estudiantes con discapacidad (GERMI, 2005). Su éxito y sus posibilidades de llegar a una educación superior ha sido para la mayoría un espejismo, una meta aún menos realizable que para el resto de la población. Ello nos conduce a pensar que todavía nos queda mucho por cuestionarnos sobre las actitudes y las posibilidades que la educación —herramienta de participación y cambio social— ofrece a las personas con discapacidad. Aun así, por esa minoría que llega a los estudios universitarios, parece que es hora de plantearnos qué discurso y organización tienen estas enseñanzas, qué respuestas se les está dando, para ajustarse a las personas que presentan necesidades educativas especiales.

### 1. PRINCIPIOS PARA GARANTIZAR LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Plantear la atención a la diversidad requiere en primer lugar hacer una reflexión sobre la función de la universidad en estos últimos años, cuya misión es fomentar la diversidad de ideas, pensamientos y conocimientos, haciendo por tanto suyo el planteamiento de universidad y diversidad.

La atención a la diversidad en la universidad se apoya en el principio de igualdad de oportunidades y su desarrollo en el asesoramiento y orientación académica.

\* Miriam C. GONZÁLEZ, Remedios GUZMÁN, Josefina SÁNCHEZ y Daniel GONZÁLEZ, es profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar y de Métodos de Diagnóstico e Investigación en la Educación de la Universidad de La Laguna que investiga sobre la interculturalidad y la discapacidad en ámbitos educativos. Investigación financiada por proyecto precompetitivo de la Universidad de La Laguna (núm. 18.02.74.04.02)

mica universitaria. El principio de igualdad de oportunidades surge como derecho natural, vinculado con el derecho a la educación. La extensión y el desarrollo de la educación son considerados fundamentos básicos para el progreso de la ciencia y la tecnología, así como la base del progreso social y material.

El derecho a la educación equivale en primera instancia a la escolarización obligatoria, por medio de la cual y con independencia de la raza, razón social o capacidad, todo el alumnado tiene derecho a recibir una atención educativa, articulándose los servicios de apoyo que traten de compensar las diferencias de partida. Aunque no siempre se ha entendido bien cómo llevar a cabo esta compensación, recurriendo en ocasiones a la discriminación positiva (Rivas, 1997), entendemos la igualdad de oportunidades no como igualación de los estudiantes al llegar a los servicios educativos, sino al contrario, como diferenciación que requiere de distintos recursos para conseguir que la igualdad pueda ser el punto de llegada (igualdad de resultados).

En esta línea, la extensión de la escolarización se va generalizando, llegando con la LOGSE hasta los 16 años, y permitiendo que algunas personas discapacitadas, pocas, accedan a la universidad. Ello ha supuesto que, en estos últimos años, se haya conformado una nueva realidad en la universidad, donde se hace patente la presencia de un alumnado más heterogéneo que requiere respuestas diversas.

Para comprender la presencia y sentido de la diversidad en la universidad, es necesario hacer alusión al desarrollo de otro principio fundamental en la historia de la educación de las personas con algún tipo de discapacidad. Este principio, definido por Nijje (1969) y desarrollado posteriormente por Wolfensberger (1972), hace referencia a la normalización, entendiendo por tal la respuesta a la igualdad de oportunidades, no sólo en el ámbito educativo, sino también en todos aquellos contextos de desarrollo social: la familia, el trabajo y el entorno. Fruto de este planteamiento, se comienza a escuchar y a surgir políticas sociales que hacen referencia a la calidad de vida de las personas con discapacidad, exigiendo para éstas los mismos derechos fundamentales que para los demás ciudadanos de su edad y contexto.

La calidad de vida es un reflejo, entre otras cosas, de la oferta educativa que reciben los sujetos, beneficiándose de los bienes culturales y sociales a través de la educación y formación que han adquirido. Este principio recoge el derecho a una vida plena de calidad, desarrollándose como un proceso comprensivo, que se extiende a lo largo de toda la vida, en situaciones educativas formales y no formales, y con derecho al desarrollo integral. La calidad de vida se refleja por tanto en una demanda de un entorno físico adecuado y de un entorno social estimulante asociado a la calidad del trabajo. Así pues, como señalan Forteza y Ortego (2003:104), «este principio se convierte en la base de cualquier proyecto social y educativo que pretenda poner al alcance de las personas con discapacidad los recursos —humanos, materiales y organizativos— que le permitan ser ciudadanos de pleno derecho».

La universalidad de la educación llega a la educación superior con retraso. Inicialmente, porque el carácter selectivo, minoritario y exclusivo de este último nivel responde a las ideas de reproducción social, donde sólo una minoría accedían a una visión más elaborada del pensamiento, a una mejor comprensión de la realidad político-social y a una mejor posición económica. Posteriormente, las modifi-

caciones que han sacudido a la sociedad, han provocado que en muchos países, entre ellos España, la matrícula en este nivel se haya ido doblando en la última década, desbordando la relación entre titulados y trabajo, asistiendo, en el momento actual, a una sobreeducación o supercualificación, donde los nuevos niveles superiores educativos se privatizan mediante la aparición de máster y estudios de postgrado. Esta nueva universidad de masas conlleva que las personas tengan que estudiar durante más tiempo y que, en la mayoría de las ocasiones, los puestos de trabajo no respondan a la cualificación de sus propietarios (Teichler y Khem, 1995).

Bajo este panorama que requiere una nueva reflexión sobre la calidad, preguntarnos por la presencia y posibilidades de las personas con discapacidad es fundamental, ya que éstas encuentran todavía menos oportunidades para acceder a niveles de expertos, o a puestos de trabajo adecuados a su capacitación. La realidad de estas personas, a veces abocadas a quedarse en casa recibiendo una paga de minusvalía como respuesta social a la compensación de las desigualdades o, en el mejor de los casos, a subsistir en puestos de trabajos sin cualificación, nos abre un nuevo reto.

La igualdad de oportunidades nos invita a considerar que todos los individuos, también los discapacitados, tienen derecho a completar y desarrollar su propio potencial, ejerciendo una actividad social y laboral satisfactoria. La realidad de los estudiantes discapacitados nos lleva a la necesidad de plantearnos un trabajo en el ámbito vocacional, personal y social que facilite que estas personas puedan desarrollar habilidades y destrezas de tipo social y personal que les permitan lograr una vida independiente. No en vano estudios realizados desde hace varias décadas, DeMario, Rex y Morreau (1990), reflejaban cuáles eran las demandas de los empresarios a los trabajadores con discapacidad, a los que se les exigen más que buenas competencias profesionales, mayores niveles de competencia social y personal, tales como la comunicación, la responsabilidad y la autonomía.

Es evidente que el conjunto de barreras que acompañan a la formación e inserción socio-laboral de las personas con discapacidad pueden ser múltiples y variadas; desde el plano actitudinal (Alcantud y cols., 1997), pasando por la persistencia de barreras sociales (tanto físicas como de servicios y recursos adecuados), hasta las que se relacionan con la igualdad de oportunidades de acceso y de resultados, fundamentalmente en los estudios universitarios, que tradicionalmente han tenido una mayor influencia en la exclusión social de las personas con discapacidad.

## 2. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO DISCAPACITADO EN LA UNIVERSIDAD

Es un hecho constatado que la universidad, a diferencia de los niveles obligatorios de la educación, *no ha seguido un proceso claro de adaptación a medidas especiales de inclusión* (Alegre, 2004:97). Hasta épocas muy recientes era escaso el alumnado que con algún tipo de discapacidad accedía a la universidad, pero los cambios sociales, la gran fuerza de voluntad de los afectados, el apoyo de familiares y profesionales, unido al aumento de recursos tanto personales como técnicos y

económicos, han permitido que cada vez sean más los estudiantes que inician y, también cada vez más, los que logran graduarse (Alcantud, 1997).

A partir de la década de los 90 van apareciendo algunas iniciativas con el objetivo de garantizar y facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior (por ejemplo, el Programa Helios de la Unión Europea), generando múltiples experiencias a partir de los servicios de apoyo de distintas universidades y algunas investigaciones relativas a esta problemática (Forteza y Ortego, 2003; Gómez, 2003; Susinos y Roja, 2003 y 2004; Feliz y Ricoy, 2004).

Esta realidad se plasma en las diferentes medidas legislativas que a nivel general prevén una reserva del 3% de las plazas, en las titulaciones con límite de acceso, para el alumnado con un 65% de minusvalía, o mediante el reconocimiento explícito recogido en el cap. 4, art. 26 del Decreto de Ordenación de la educación de estudiantes con necesidades específicas, publicado en 1994, que señala que las universidades deben hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades mediante las adaptaciones que fuere menester en las pruebas de acceso y poder proseguir sus estudios facilitando el acceso a instalaciones y enseñanzas. Con posterioridad, el Real Decreto de 1999 modifica el procedimiento de selección y acceso a la universidad, es decir, el grado de minusvalía, que pasa del 65% al 33%.

En síntesis, podemos decir que en la actualidad, aunque con veinte años de retraso desde que la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982) propusiera los principios de igualdad de oportunidades y normalización, existe un compromiso mayor por parte de todas las universidades españolas públicas por desarrollar programas de atención a estudiantes con discapacidad<sup>1</sup>. Aunque en gran parte de las universidades españolas ha existido una clara intención de proporcionar apoyo a dicho alumnado, siendo algunas de ellas modelos a seguir para la creación de servicios en otros contextos (Forteza y Ortego, 2003), aún queda mucho camino que recorrer para que los grandes esfuerzos que se han destinado a la integración escolar se vean plasmados en el ámbito universitario. Claro ejemplo de ello es tanto lo que afecta a la falta en la unificación de una normativa que regule, por ejemplo, la financiación de recursos para mejorar el acceso de las personas con discapacidad a la enseñanza superior, como la puesta en práctica de adaptaciones de acceso y curriculares que garanticen la igualdad de oportunidades de estos estudiantes con respecto al resto de sus compañeros.

Los esfuerzos que desde el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) se están realizando para hacer del entorno universitario un espacio accesible e integrador, se reflejan en las recientes propuestas que este Comité realiza en el marco de las reformas actuales de la enseñanza universitaria. Se propone que la atención a la discapacidad sea un eje transversal en la política universitaria y en la acción que desarrollen los equipos de gobierno de las universidades

<sup>1</sup> En la Guía de recursos de CERMI se puede obtener información sobre los servicios y programas de atención a estudiantes con discapacidad existentes en cada Universidad. <http://www.cermi.es/>.

españolas (CERMI, 2005). También merece destacar el reciente protocolo de colaboración firmado entre el CERMI, el Real Patronato sobre Discapacidad y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para la elaboración de un Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad.

Sin embargo, coincidimos con Alegre (2004) al considerar que no bastan las declaraciones y los decretos. Guiándonos por el principio general de normalización, los apoyos deben ir dirigidos a posibilitar una escolaridad que permita unas oportunidades lo más similares posibles a las de la población de estudiantes promedio, pero fundamentalmente,

atender a la diversidad de las aulas universitarias supone una nueva concepción de la educación, una nueva concepción de la universidad y, por supuesto, ajustes y modificaciones en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje (Alegre, 2004: 98).

El marco de tratamiento global y normalizador no debe hacernos perder de vista las diferencias individuales y grupales de las personas con discapacidad, entendiendo que no tienen las mismas necesidades, siendo diferentes para cada déficit e incluso entre personas con un mismo tipo de discapacidad. En palabras de Alcantud (1997) la atención debe ser individual y personalizada, vinculada a su propia historia, y al contexto familiar y social, planteando en consecuencia tres frentes o dimensiones de actuación que hacen referencia a:

- 1º. La comunidad universitaria formada por el profesorado y el grupo de compañeros.
- 2º. La organización universitaria tanto desde el punto de vista administrativo como lo relativo a contenidos.
- 3º. El propio estudiante discapacitado, como punto central.

### 3. RESPUESTA INSTITUCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (ULL)

En el curso 1999/2000, el Vicerrectorado de Alumnado de la Universidad de La Laguna, crea el Programa de Atención a Estudiantes con Discapacidad para atender una población de aproximadamente 30 estudiantes con discapacidad matriculados, hasta el presente curso escolar (2004-2005) en el que hay 110 estudiantes con similares características.

El objetivo fundamental de este programa es garantizar la integración e igualdad de las condiciones del alumnado con discapacidad en todos los ámbitos que afectan al estudio y a la vida universitaria. Para ello, el Programa se concreta en las siguientes actuaciones:

- Informar y asesorar al alumnado que vaya a acceder a la universidad
- Realización de un censo de los alumnos matriculados con discapacidad para garantizar una atención personalizada.

- Atender los problemas de integración que tengan los estudiantes, conocer sus necesidades y darles respuestas.
- Promover la eliminación de barreras arquitectónicas y de la comunicación realizando estudios sobre la accesibilidad a los edificios universitarios.
- Mantener una atención directa al estudiantado que acuda al programa.
- Informar y asesorar al profesorado sobre las dificultades de sus alumnos y las adaptaciones a realizar.

- Dotarse de las ayudas técnicas que necesiten los estudiantes con discapacidad para ofrecérselas en calidad de préstamo durante sus estudios universitarios.

En la Universidad de La Laguna (ULL) se atienden las necesidades que plantea el alumnado con discapacidades físicas, sensoriales, auditivas y a veces mental, encontrándonos con un gran grupo de alumnos cuyas necesidades adquieren el carácter de específicas, según la LOGSE, pero que no son conocidas por el profesorado y los servicios asistenciales, o que a veces, aun siendo conocidas, no encuentran respuesta por falta de recursos, tanto humanos como materiales.

Asimismo, dentro de este contexto, merecen destacarse algunas de las investigaciones previas realizadas por Alegre, Capote y Gómez (1999) y Alegre, Jiménez y González (2001) cuyos resultados constatan que casi el 100% de los alumnos con discapacidad matriculados durante estos años, admiten encontrarse en la universidad con algún tipo de barrera, física o de comunicación. Expresando dificultades de acceso a los recursos y dependencias, así como a las actividades docentes: aspectos metodológicos, prácticas, exámenes y material didáctico que utiliza el profesorado (Castro y cols., 2004; Castro y cols., 2005).

En un intento de continuar profundizando en la integración del alumnado con discapacidad y situándonos en la realidad de la ULL, definida por un incremento en el número de alumnado con distintas discapacidades, hemos intentado realizar un acercamiento individualizado al alumnado discapacitado, para conocer más de cerca cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuáles son sus demandas y necesidades. Específicamente el objetivo de este estudio es conocer la opinión que los estudiantes con discapacidad tienen sobre las respuestas que desde la universidad se dan a sus necesidades educativas específicas, así como los obstáculos con los que se encuentran en su proceso formativo.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. MUESTRA

La muestra que compone este estudio se obtuvo del censo elaborado por el Programa de Atención a Estudiantes con Discapacidad de la ULL. En el curso 2004-2005, el censo de estudiantes con discapacidad era de 110. Al principio de ese curso, los 110 estudiantes fueron convocados telefónicamente a una reunión general para informarles y solicitarles su colaboración en este estudio. La muestra defini-

TABLA 1. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE TITULACIONES

ESTUDIOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sociología	1	4%
Trabajo Social	1	4%
Pedagogía	4	16%
Psicología	2	8%
Maestro Especialista	2	8%
Logopedia	1	4%
Filosofía	2	8%
Filología Hispánica	2	8%
Historia	2	8%
Geografía	2	8%
Arquitectura Técnica	1	4%
Ingeniería Química	1	4%
Ingeniería Informática	1	4%

tiva quedó conformada por 22 (10 alumnos y 12 alumnas), cuya rango de edad oscilaba entre los 19 y 28 años.

Las titulaciones que cursaban, por áreas de conocimientos, eran fundamentalmente de las Ciencias de Jurídicas y Sociales (11), principalmente de pedagogía, psicología, maestro especialista y derecho. En segundo lugar destacan las titulaciones de Humanidades (8), específicamente filología, filosofía e historia. El resto de estudiantes (3) cursaba titulaciones técnicas. Ninguno de los estudiantes cursaban estudios en las áreas de Experimental y Ciencias de la Salud (ver tabla 1). Todos estaban estudiando la carrera que habían solicitado en primer lugar, a excepción de tres a quienes la minusvalía les impidió estudiar la carrera que deseaban.

Todo el alumnado de la muestra tenía certificado de minusvalía, pero sólo catorce accedieron a la universidad mediante las plazas reservadas a discapacitados. El grado de minusvalía oscilaba entre el mínimo (33%) hasta el 91% (ver tabla 2).

El tipo de discapacidad que presentaba el alumnado de la muestra era:

- *Discapacitados motóricos:* Dentro de este apartado agrupamos, fundamentalmente, al grupo de estudiantes con diferentes grados de minusvalía, desde lo que presentaban una minusvalía severa y que requerían para sus desplazamientos sillas de ruedas motorizadas, hasta los que presentaban minusvalía leve en relación a su movilidad y autonomía (atrofias en los órganos superiores o inferiores), necesitando prótesis o materiales de acceso al currículum.

TABLA 2. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE GRADO DE MINUSVALÍA

PORCENTAJE DE MINUSVALÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
33% - 40%	4	16%
41% - 50%	3	12%
51% - 60%	1	4%
61% - 70%	2	8%
71% - 80%	5	20%
81% - 90%	1	4%
91% - 100%	4	16%
Sin certificado - No sabe	5	20%

- *Discapacitados auditivos:* En este grupo incluimos a los estudiantes que por sus deficiencias son incapaces de acceder a la información oral. En general eran estudiantes con diversos grados de pérdida auditiva que a consecuencia de esto no habían desarrollado el lenguaje oral, utilizando el lenguaje de signos como sistema alternativo de comunicación. La problemática de estos estudiantes se centra en sus dificultades para tomar apuntes en clase cuando el profesorado no acompañaba a las explicaciones verbales con la información escrita (pizarra, transparencias). Por ello, requieren información escrita con antelación, así como que el emisor se sitúe frente a ellos a una distancia corta que les posibilite apoyarse en la lectura labial.

- *Discapacitados visuales:* Presentan déficit visuales, desde pérdidas parciales a totales. Por su deficiencia necesitaban que el profesorado les proporcionara con bastante antelación la información para adaptarla a su sistema.

- *Discapacitados por dificultades específicas de aprendizaje:* Dentro de este grupo nos encontramos con un alumno que tenía informe de minusvalía por presentar disgrafía. Ello repercutía en la calidad de sus escritos, siendo éstos muy pobres, con innumerables errores ortográficos, que le ocasionaba grandes dificultades en los trabajos y exámenes escritos. En la tabla 3 se especifica el tipo de discapacidad que presentaba la muestra.

TABLA 3. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE TIPO DE DISCAPACIDAD

TIPO DE DISCAPACIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sensorial-visual	8	32%
Sensorial-auditivo	4	16%
Motórica	12	48%
Dificultades específicas de aprendizaje	1	4%

## 1.2. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para conocer en profundidad las opiniones del alumnado con relación a las respuestas y demandas de sus necesidades educativas, diseñamos una guía de entrevista semiestructurada sobre la base de las siguientes dimensiones:

- Datos demográficos (edad, género, residencia, tipo y grado de discapacidad, titulación, acceso, año de ingreso, elección, etc.).
- Información aportada al profesorado sobre sus necesidades (quién, cuándo, cómo, etc.).
- Dificultades y demandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Respuestas del profesorado a las necesidades del alumnado.
- Valoración de la respuesta del profesorado.

Al término de la reunión informativa, se acordó, con los que mostraron interés en participar, la primera fecha de contacto con los investigadores. Las entrevistas fueron realizadas por los propios investigadores, los cuales se desplazaron, según la fecha y hora disponibles de los estudiantes, a las distintas facultades. Las entrevistas se llevaron a cabo en lugares tranquilos, cedidos por los departamentos. Éstas fueron grabadas en audio para facilitar su posterior transcripción.

## 5. RESULTADOS

El análisis de las entrevistas se realizó mediante el Programa de Análisis de Datos Cualitativo ATLAS-TI 5.0. Los resultados de este estudio se presentan agrupados en torno a las dimensiones señaladas anteriormente.

### INFORMACIÓN APORTADA AL PROFESORADO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO

Los estudiantes manifestaron que no en todos los casos es imprescindible o conveniente informar al profesorado sobre la discapacidad y el tipo de respuesta. Los resultados constatan que esta información está condicionada por el tipo y grado de minusvalía.

El 50% del alumnado manifestó haber informado personalmente al profesorado. Cuando las necesidades del alumnado eran, básicamente, de ayudas o medios técnicos la información fue aportada por el Programa de Atención a Estudiantes con discapacidad de la Universidad o por otras instituciones colaboradoras (por ejemplo, la ONCE).

En función del tipo de discapacidad fueron el alumnado con minusvalía motórica los que menos comunicaron esta información «No ha habido necesidad. Es evidente».

Aunque la pérdida total de la visión también es observable, sin embargo este alumnado sí que consideró necesario informar al profesorado para que tuviese en cuenta sus necesidades educativas.

Sí, desde el principio [...] es que si no hablaba con ellos era peor para mí, porque necesitaba ponerme al principio, que me leyeran lo que ponían en la pizarra porque no lo iba a poder leer, y que verbalizaran lo que había en una transparencia, por ejemplo, que lo explicaran cuando era un esquema o mapa conceptual que es lo que más me cuesta. Más o menos cada vez que empezaba una asignatura hablaba (visual).

Se observa que la necesidad de informar no depende tanto del tipo de discapacidad como del grado de minusvalía, así, por ejemplo, uno de los estudiantes con resto visuales consideró que la información previa podría condicionar las actitudes del profesorado y de los compañeros hacia él.

No he informado a ningún profesor, y cuando lo he hecho ha sido después de realizar los exámenes [...] me da la sensación que le estás pidiendo un favor [...] te tratan muy diferente y después el resto de compañeros me dicen que yo he aprobado porque soy ciego de un ojo [...] probablemente por miedo a la discriminación positiva.

En esta misma línea, otros estudiantes no informaron por considerar que la discapacidad no debe ser un obstáculo para intentar resolver por sí mismos los problemas que les vayan surgiendo en la institución universitaria.

Mis padres me han educado a no darle importancia a la discapacidad. Yo siempre tengo la intención de que primero lo intento y, si no puedo, ya pido ayuda (motórico).

### DIFICULTADES Y DEMANDAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Del total de la muestra, siete manifestaron haber encontrado dificultades que afectan a su proceso de aprendizaje; cifra que coincide con el alumnado que presentaba un mayor grado de minusvalía. Las dificultades que expresaron están relacionadas, fundamentalmente, con aspectos que afectan a la recepción de información (acceso a los materiales, seguimiento de explicaciones, toma de apuntes, etc.). Así, por ejemplo, para el alumnado con discapacidad visual, poder disponer de los materiales con la antelación suficiente es imprescindible para convertir los mismos a código braille.

Les hable de mi discapacidad, de lo que necesitaba [...] las fotocopias me las han dejado como al resto, no me las han dado con antelación, [...] y yo tengo bastantes problemas... le pedí si podía pasarme los ejercicios, y me dijo que él no podía, que habían muchos alumnos (visual).

En este mismo sentido se manifestó el alumnado con discapacidad auditiva:

Sería bueno que los profesores me entregaran una guía de la clase [...] si estuvieran los apuntes, podría tener preparado el tema antes (auditivo).

La modalidad de evaluación se convierte en otro de los factores curriculares que mayores obstáculos han supuesto para los estudiantes con necesidades educati-

vas. La ausencia de adaptaciones en la evaluación puede estar originada, según manifiestan estos alumnos/as, por múltiples factores: no saber cómo resolver esta situación, no conocer otras alternativas o no disponer de información acerca de la modalidad de evaluación más adecuada a las necesidades de estos estudiantes. Así, por ejemplo, algunas opiniones recogidas al respecto fueron:

[...] nos hizo una prueba de conocimiento y después hizo un comentario, un juicio: dijo, mirando para mí, que yo no tenía el nivel para estar en su clase... cuando era una prueba oral, sin él saber que yo tenía audífono. En la siguiente clase hablé con él y se sintió violento por no haberse dado cuenta. Me dijo que nunca se había enfrentado a esta situación y no sabía cómo solucionar mi caso (auditivo). Cuando los exámenes son orales, son mucho más fáciles, a mí me gustan más, porque no hay ningún problema, también podríamos hacer el examen en braille hablado, y yo lo entrego en un disquete (visual).

No obstante, las dificultades del alumnado en relación con los resultados de su rendimiento no están únicamente asociadas a la modalidad de examen, la adecuación de los espacios en los que se realizan los mismos fue otra de las grandes dificultades que constataron algunos de estos estudiantes

En los exámenes viene una chica de la ONCE a leerme [...]. Necesitamos un espacio y no molestas, porque ella tiene que leer el examen y hay gente (profesorado) que no tiene espacio o no lo busca [...]. La gente pidiendo que bajáramos la voz, es normal [...] yo lo entiendo, pero yo necesito hacer mi examen. En una libre elección nos sacaron al pasillo, e hicimos el examen ahí, la gente pasaba, nos preguntaba [...] los profesores conocían perfectamente mi situación porque yo había hablado con ellos (visual).

Asimismo, prácticamente la totalidad del alumnado manifestó sentir necesidades específicas, según el tipo de discapacidad: «*disponer de intérpretes*», como manifiestan los discapacitados auditivos, o la disponibilidad de recursos técnicos específicos que les permita el acceso a los contenidos para los alumnos con discapacidad visual: «*aparato braille, los programas de ordenador que amplían y tienen voz*».

Por otra parte, aunque ningún alumno/a señaló entre sus dificultades aspectos relacionados con las condiciones físicas de las aulas: luminosidad, acústica o la organización de los espacios, en el transcurso de las entrevistas señalaron la importancia de ocupar los primeros asientos para poder seguir las explicaciones del profesorado:

Siempre necesito que alguien me deje un hueco en la primera fila. Que haya luminosidad (visual); tengo que llegar temprano para sentarme en los primeros sitios (visual).

#### RESPUESTAS DEL PROFESORADO A LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO

Las respuestas del profesorado estaban relacionadas con el tipo de discapacidad y las necesidades demandadas por el alumnado. La mayoría de los docentes

que fueron informados, desarrollaron acciones concretas para ayudar a estos estudiantes a seguir el proceso de aprendizaje, realizando las adaptaciones oportunas. Las más habituales fueron: entrega con antelación de apuntes, adaptación del tipo de evaluación, adaptación de las transparencias y ajustar la comunicación en el aula.

Hacia las transparencias con la letra más grande y con menos información. Otro se acercaba más y se dirigía más a mí (me hacía un poco de gracia porque a veces parecía que me trataba como si fuera sorda) (visual).

Observándose que el mayor número de adaptaciones se realizaban con el alumnado con pérdida total de la visión:

Los profesores me adaptaban la evaluación, hice algunos orales [...] me dejaban más tiempo (visual).

Sin embargo, no siempre las respuestas dadas por el profesorado responden a las necesidades del alumnado o a las esperadas por éstos.

Después de yo decirles que tenía problemas de audición, sólo cambiaban en la forma de dirigirse a mí, pero sus apuntes eran los mismos, y la forma de hacer los exámenes (auditivo). Ninguna implicación del profesorado; no tienen consideración con las personas que tienen problemas (motórico).

Y en otros casos, aunque inicialmente se mostraron sensibles para realizar adaptaciones, éstas no se sistematizaban a lo largo del curso.

Se les olvida, a todo el mundo se le olvida [...] no se percibe a simple vista (auditivo).

Por otra parte, es de destacar la percepción de algún alumno en relación con la falta de formación del profesorado para poder dar una respuesta adecuada a sus necesidades.

Siempre me dicen que no están preparados, que no saben (auditivo).

#### ASPECTOS DE MEJORA PARA LA RESPUESTA DEL PROFESORADO

Existe una gran coincidencia entre el alumnado respecto a las mejoras que habría que realizar para atender a sus necesidades educativas en el ámbito de los estudios universitarios. En este sentido, la información y formación del profesorado ocupa un lugar prioritario entre las demandas. Se pide, principalmente, que estén informados sobre los tipos de discapacidades y las respuestas específicas que cada uno de ellos requiere, principalmente a niveles de metodología, medios técnicos y evaluación.

Una mejor preparación con respecto a nosotros, más formación (visual). Hay algunos profesores que no tienen ni idea de lo que es una persona sorda: pensaba que

no tenían ningún problema para leer o escribir. Yo quiero la igualdad pero lo cierto es que hay algunas diferencias que requieren adaptación (auditivo). Cambiaría para una metodología más didáctica, que entiendo que favorece a todos, no sólo al colectivo de discapacitados (motórico). Ofrecer trabajos alternativos. Exámenes con ordenador para quienes tienen dificultad para escribir. Alternativas para las prácticas. Pedir personas que sepan lenguaje de signos (motórico).

Como sugerencias para la resolución de las demandas y necesidades, el alumnado planteó algunas cuestiones interesantes y novedosas en nuestra universidad, tales como: la dotación de voluntariado; creación de una asociación de discapacitados: «Me parece buena idea crear una asociación» (visual); realizar un curso o jornadas: «Para sensibilizar a toda la comunidad universitaria, que conozca que existen alumnos que tienen ciertas necesidades y que pueden darles respuestas» (motórico).

#### 4. REFLEXIONES FINALES Y SUGERENCIAS

Los resultados obtenidos en este estudio confirman una vez más que la igualdad de oportunidades y el principio de normalización continúan siendo una asignatura pendiente en los estudios universitarios. Poder lograr la igualdad de resultados implica, no sólo facilitarles el acceso (adaptación de pruebas, medidas económicas, etc.), sino, fundamentalmente, adecuar el proceso de enseñanza a la heterogeneidad de los estudiantes. Para ello, no es suficiente el esfuerzo individual basado en el voluntarismo y sensibilidad de algunos profesores, sino que debe partir de acciones institucionalizadas en las que se plasme la respuesta a las necesidades educativas de todos, como un principio de calidad y equidad, que garantice la igualdad de resultados al alumnado con discapacidad.

De hecho, tal y como nos confirman los resultados, este alumnado con discapacidad es conciente de las barreras, principalmente curriculares, que tienen las universidades para responder a las necesidades de este colectivo.

Para superar estas barreras curriculares, los estudiantes no solicitan adaptaciones significativas, es decir, eliminación de objetivos y contenidos, sino alternativas metodológicas y de recursos que faciliten el acceso y la comprensión a los contenidos curriculares, permitiéndoles un proceso más autónomo de aprendizaje. Las demandas del alumnado ponen en evidencia carencias metodológicas del profesorado para buscar estrategias de enseñanza alternativas a las clases magistrales; se constata la importancia de introducir una metodología más variada y flexible.

Algunas de estas adaptaciones deben ir en la línea de facilitar con antelación los materiales que se vayan a utilizar en el desarrollo de la docencia. Entre los cambios metodológicos, se hace mención a estrategias menos expositivas, donde el trabajo colaborativo entre los compañeros, así como la utilización de las nuevas tecnologías (plataformas educativas, página web...), pueda dar respuesta a las necesidades que presentan, por ejemplo los estudiantes visuales y auditivos, para facilitar una enseñanza más personalizada.

El análisis en función del tipo de discapacidad nos permite afirmar que el alumnado que manifiesta una mayor dificultad para ajustarse a la dinámica univer-

sitaria es el de las personas sordas. Ello puede deberse a que los estudiantes con otro tipo de discapacidad, por ejemplo la visual, mantienen las ayudas humanas y técnicas que traen de la escolaridad postobligatoria no universitaria, viéndose la universidad como un continuo. Sin embargo, los estudiantes con hiposuscia severa se encuentran con limitaciones que les ocasionan barreras importantes, no sólo en sus relaciones y comunicación (desconocimiento de sistemas alternativos por parte del profesorado y compañeros), sino también en el acceso a la información, fundamentalmente cuando la docencia es básicamente expositiva. A esto hay que añadir la falta de recursos humanos (intérpretes) con los que se encuentra este alumnado cuando accede a los estudios superiores.

La evaluación es otro de los elementos del currículum que requiere alternativas y flexibilidad que den respuesta a la diversidad del alumnado. En general, se hace referencia a la falta de adecuación del tipo de examen o al tiempo para realizar los mismos. No se trata de llevar a cabo una evaluación que implícitamente suponga una discriminación positiva, sino de contemplar en los programas docentes diferentes modalidades de evaluación que permitan constatar el grado de aprendizaje.

Todo ello nos hace plantear la urgente necesidad de buscar canales y medios que faciliten información y formación de los docentes y discentes para posibilitar una mejor respuesta a las necesidades educativas de este colectivo, que a su vez redunde en una mejora en la calidad de la educación superior. Algunas de las medidas a adoptar serían: realizar jornadas informativas sobre las diferentes discapacidades, cursos de formación didáctica a los docentes, la creación de una asociación de estudiantes con discapacidad y la creación de voluntariado entre el alumnado universitario.

Como conclusiones, podemos considerar que todavía la igualdad de oportunidades es un concepto a entender y desarrollar en la universidad. El desarrollo de una educación inclusiva comienza con el establecimiento de unos acuerdos mínimos y de una apuesta en común por modificar los planteamientos y procedimientos que hasta el momento han guiado la docencia universitaria. Desde esta perspectiva, la formación continua del profesorado universitario, en relación con el concepto de atención a la diversidad y cómo afrontarla en la práctica, se convierte en uno de los ejes centrales que, unido a las propuestas de la Convergencia Europea, guíen los cambios e innovaciones de la docencia universitaria, de forma que puedan adaptarse a las necesidades, como mínimo, del escaso alumnado discapacitado, y como proyecto, a toda la diversidad del alumnado con el que contamos en nuestras facultades.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCANTUD, F. (ed.) (1997) *Universidad y Diversidad*. Universidad de Valencia  
ALCANTUD y col. (1997) Actitud de los estudiantes de la Universidad de Valencia (Estudi General) hacia las personas con discapacidad. En Francisco Alcantud *Universidad y Diversidad*. Universidad de Valencia.



- ALEGRE, O.M. (2004) Atiende la diversidad del alumnado universitario. En Luis Miguel Villar (coord.) *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall (pp. 97-125).
- ALEGRE, O.M., CAROTE, M.C. y GÓMEZ, A. (1999) *Barrena arquitectónica en la Universidad de La Laguna*. Tesis de Master. Tenerife.
- ALEGRE, O.M., JIMÉNEZ, B. y GONZÁLEZ, R. (2001) *Barrenas de la comunicación y de acceso a la información en la Universidad de La Laguna*. Tesis de Master. Tenerife.
- CASTRO, J., LLORCA, M., SÁNCHEZ, J., GORANTES, J., GUZMAN, R. y GONZÁLEZ, D. (2004) La atención al profesorado como elemento favorecedor de la inclusión social del alumnado con NEE en la ULL. *Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. Universidad de A Coruña.
- CASTRO, J., SÁNCHEZ, J., LLORCA, M., ÁLVAREZ, D. y ÁLVAREZ, P. (2005) Discapacidad y universidad: una propuesta de apoyo mediado a través del asesoramiento del profesorado. *Conferencia Internacional Careers in context: nexo challenges and tasks for guidance and counselling*. Universidad de Lisboa.
- CERMI (2005). Universidad y discapacidad: «Cuestiones actuales». Propuestas del CERMI estatal sobre discapacidad para su incorporación a la reforma de la LOU en curso <http://www.cermi.es/NR/rdonlyres/0A87238B-158E-416B-AB06-CA1A378C29F7/1245/ponenciaUnivDisca.doc>.
- DEMARO, N., REX, E. y MORREAU, L. (1990) The acquisition of elementary-level employment skills by students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84, 456-460.
- FELIZ, T. y RICOX, M.C. (2004) Aproximación a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la universidad *REOP*, vol. 15, núm. 1, pp. 155-168.
- FORTEZA, D. y ORTEGO, J.L. (2003) Universidad y discapacidad: estado de la cuestión y temas pendientes. *Bordón* 55 (1), pp. 103-113.
- (2003) Los servicios y programas de apoyo universitarios para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evolución *Revista de Educación Especial* 33, pp. 9-26.
- GÓMEZ, J.A. (2003) Alumnos con discapacidad en el ámbito universitario. En Raquel Casado y Asunción Cifuentes (coord.) *El acceso al empleo y la universidad de las personas con discapacidad: barreras y alternativas*. III Jornadas sobre universidad y personas con discapacidad. I Reunión científica sobre la respuesta socioeducativas a la discapacidad. Universidad de Burgo.
- NIRJE, B. (1969) The normalization principle and its humo management implications. En R.B. Kugel y W. Wolfensberger (eds.) *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1997) Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad. En Francisco Alcantud *Universidad y Diversidad*. Universidad de Valencia.
- SUSINOS, T. y ROJAS, S. (2003) Los servicios de apoyo universitarios y la orientación para el acceso a la universidad *Revista de Educación Especial* 33, pp. 27-38.
- (2004) Notas para un debate de los servicios de apoyo en la universidad española. *Revista de Educación*, núm. 334, pp. 119-130.
- TEICHLER, U. y KHEM, B. (1995) Hacia un nuevo entendimiento entre las relaciones entre Enseñanza Superior y Empleo *Revista de Educación*, 308, 81-102.
- WOLFENBERGER (1972) *The principle of normalization in human service*. Toronto: National Instituto on Mental Retardation, York, University Campus.