

Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación

Carmen María Fernández García y María del Carmen Rodríguez Menéndez
Universidad de Oviedo

Resumen

El año 2010 se vislumbra como el horizonte que marcará el inicio de interesantes cambios en el ámbito de la Educación Superior. Las razones que explican esta circunstancia son variadas: deficiencias observadas en algunos modelos nacionales de Educación Superior, insuficiente competitividad de las instituciones de Educación Superior Europea o la necesidad de ajustar la formación universitaria a las demandas sociales o del mercado laboral, son algunas de ellas (Van Der Wende, 2000; Van Der Wende & Westerheijden, 2001; Comisión Comunidades Europeas, 2003; Froment, 2003). Si analizamos esta circunstancia en relación con el nuevo modelo de curriculum vitae europeo rápidamente vislumbraremos que los ámbitos de educación formal, no formal e informal adquirirán un nuevo protagonismo y se encontrarán más íntimamente entrelazados de lo que lo habían estado hasta ahora. Así pues, el propósito de este artículo será la reflexión sobre los nuevos papeles que deberán asumir los diferentes espacios y agentes de educación en la formación de los ciudadanos europeos.

Abstract

Formal, not formal and informal education in the european higher education space. New requirements for the processes of formation in education. The year 2010 is expected as the beginning of interesting and important changes in European Higher Education. There are several reasons to explain this circumstance: deficiencies in some national Higher Education systems, insufficient competitiveness of European institutions of Higher Education or the need for a better adjustment between universities, the society and the labour market (Van Der Wende, 2000; Van Der Wende & Westerheijden, 2001; Comisión Comunidades Europeas, 2003; Froment, 2003). If we analyze this fact in relation with the new European curriculum vitae we can conclude that formal, not formal and informal education will acquire more relevance. Moreover, they will be more intimately related than now. We can affirm that the aim of this paper is to analyse the roles that will be undertaken by agents and institutions with responsibility in European citizens' education.

Introducción

Siguiendo los documentos que han ido construyendo el llamado Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) desde finales de la década de los noventa, se puede afirmar que la reforma en el diseño de los planes y programas de estudio universitarios resultará inevitable. En este sentido, se apuesta ahora por procedimientos que serán claramente diferentes de los seguidos hasta ahora. En cualquier caso, debemos mencionar que ninguna de las directrices pretende la eliminación de la diversidad, de las particularidades, sino más bien la consecución de una cierta convergencia de las estructuras (Van Der Wende, 2000; Froment, 2003) que pueda facilitar la convalidación o la movilidad de los ciudadanos europeos.

Evolución en los planes de estudio

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto puede decirse que, a medida que la Universidad ha ido evolucionado, ha tenido lugar un cambio en la concepción de sus planes de estudios, adaptándose, como mantiene Rué (2004b) al modelo social y productivo en el que se encuentra inserta como institución. En la tabla recogida a continuación exponemos, de una manera sintética, las ideas principales que comentaremos y que reflejan el proceso de adaptación de la Universidad a las exigencias de los nuevos tiempos.

Tabla 1. *Ámbitos de educación en la Universidad*

MODELO UNIVERSIDAD	ÁMBITO DE EDUCACIÓN PREFERENTE
Década de los 70 y 80	Educación formal
Década de los 90	Educación no formal, educación formal
Siglo XXI: EEES	Educación no formal, educación formal y educación informal

En los estudios que se encontraban vigentes en las Universidades españolas durante la década de los 70 y 80, se observaba una fuerte presencia de estrategias situadas en el ámbito de lo propiamente formal. En casi todos los casos, los programas estaban pensados con un carácter claramente disciplinar y, siguiendo el criterio metodológico (Trilla, 1993), claramente «escolar»: clases presenciales, forma colectiva de aprendizaje, fuerte separación entre el rol del profesor y del alumno, espacios y tiempos diferenciados, currículum graduado y descontextualización del aprendizaje. No obstante,

debemos mencionar que también han existido algunos modelos de Universidad situados metodológicamente¹ hablando, en el ámbito de la educación no formal, como es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia que se desmarca de lo formal por su carácter no presencial.

A medida que los nuevos planes de estudio fueron adquiriendo un mayor protagonismo, algunos cambios empezaron a hacerse realidad durante la década de los 90. Las asignaturas dejan de ser anuales como única posibilidad y una nueva terminología comienza a hacerse familiar, dando lugar a asignaturas troncales, optativas (comunes o de especialidad), libre configuración y créditos correspondientes a clases prácticas, por resaltar algunos ejemplos. En esta circunstancia, y en la medida en que no todas las clases son presenciales ni teóricas (y por tanto no siempre se produce la descontextualización del aprendizaje de la que hemos hablado), la educación no formal comienza a asumir un mayor protagonismo dentro de la Educación Superior. Bien es cierto que el peso de las disciplinas y de lo formal aún sigue estando vigente, como lastre del modelo de Universidad española dominante hasta el momento.

En los dos modelos comentados hasta el momento se considera como relativamente normal la idea de la educación como proceso terminal. Realizando un análisis detenido de ambos modelos pueden detectarse algunas deficiencias², que han motivado en parte la irrupción de nuevas formas de organización y concepción de la enseñanza universitaria. Podríamos decir que en muchos aspectos se trata de una continuación de las estrategias, enfoque y *modus operandi* típicos de las instituciones educativas por las que han pasado los estudiantes previamente (Educación Primaria y Educación Secundaria). Es decir, se constata una cierta uniformidad y continuidad en la cultura académica y docente de las diversas etapas del sistema educativo en su conjunto. De esta manera, se ha extendido y admitido una imagen que presupone la normalidad de una concepción de estudio - formación fuertemente conceptual y disciplinar durante un periodo concreto de la vida. Especialmente en el caso de la Universidad española debemos decir que, aún hoy en día, la posibilidad de alternar periodos de estudio - trabajo o de simultanearlos, se considera como un hecho absolutamente excepcional. No sucede así en otros países como Alemania o los países nórdicos y por esta razón, el cambio que se aproxima en el ámbito de la Educación Superior, sin prisa pero sin pausa, resultará especialmente complejo en nuestro país (Kivinen & Nurmi, 2003³; Rué, 2004b). Parece evidente entonces que el modelo español de Educación Superior se aleja mucho más del ideal buscado ahora que el de otros países europeos.

El EEES supone la irrupción en el panorama educativo de cuestiones que hasta ahora habían permanecido relegadas al ámbito de la educación informal, junto con los ya existentes elementos de la educación formal y no formal. Un claro ejemplo de ello es la potencialidad educativa que puede ofrecer la movilidad. En la medida en que actualmente se considera recomendable que todo estudiante universitario realice estancias en otros países como parte de sus estudios, se abre un amplio abanico de posibilidades educativas que hasta ahora se consideraban pertenecientes al ámbito de lo más puramente informal. La situación cambiará aún más al recoger el Suplemento Europeo al título el tiempo y programa formativo completado por el estudiante durante su estancia en el extranjero. Su importancia se resaltarán de manera importante en la medida en que como comentaremos más adelante el nuevo modelo de currículum vitae europeo permitirá reseñar las actitudes o habilidades personales que hayan podido derivarse de experiencias como ésta.

En este sentido, más allá del simple dominio de idiomas⁴, deben resaltarse la capacidad personal de adaptarse a otras culturas, comprender el modo de vida de otros entornos socioculturales, establecer relaciones personales con personas pertenecientes a otros contextos, mostrar una considerable capacidad de autonomía e independencia, etc. Froment (2003, p. 27) va incluso más allá en sus reflexiones y señala cómo esta posibilidad de movimiento puede resultar útil en un sentido más amplio *“It is difficult to deny that the people one meets during one’s period of studies and particularly during the years that one has spent in a university are very often those who will be one’s friends, those whom one will contact, call upon, or refer to in one’s work (...) They will create a temptation to return to this place, to go back there to work”*⁵. Por lo tanto, esta movilidad servirá también como elemento favorecedor de la eficiencia económica, como entrenamiento para la flexibilidad geográfica a la que con bastante probabilidad se verán sometidos los universitarios en su etapa adulta de empleo (Andrés Zambrana y Manzano Arrondo, 2004; Palomero Pescador y Torrego Egido, 2004). En efecto, dada la evolución experimentada por el mercado laboral y las condiciones económicas, cada vez resulta más frecuente que no se desempeñe un mismo empleo durante toda la carrera profesional y que éste deba desarrollarse en entornos geográficos diferentes de la propia comunidad o país, llevando a situaciones de mayor inestabilidad e incertidumbre.

A través de estas breves reflexiones queda constancia de que la complejidad de los ámbitos educativos que intervienen en la Universidad se ha incrementado considerablemente. Para entender esta transformación resulta imprescindible situar esta coyuntura de fuerte cambio en el contexto de la

que ha dado en llamarse como «Sociedad del Conocimiento», un entorno en que los individuos deberán ser capaces de gestionar, administrar y dirigir su propio proceso de adquisición del conocimiento. Como hemos visto, ya no es suficiente con acumular conocimientos durante un periodo de tiempo de nuestras vidas sino que, por el contrario, será necesario desarrollar una tipología muy amplia de habilidades, actitudes, estrategias en el transcurso de nuestra existencia vital. Nos detendremos en el análisis de esta cuestión para intentar determinar la presencia que cada uno de los ámbitos de educación puede tener en esta nueva concepción social y educativa.

Los cambios y retos que hemos planteado quedan más patentes, si cabe, cuando analizamos todas estas reflexiones conjuntamente con el modelo de currículum europeo al que hacíamos referencia al comenzar estas páginas. Si realizamos una reestructuración de sus apartados, advertiremos que en él se recogen elementos vinculados hasta ahora a la educación formal, no formal e informal. Se espera por lo tanto que los ciudadanos europeos sean capaces de desarrollarse integral e integradoramente. Deberán mostrar capacidad de beneficiarse y extraer el máximo partido de una nueva concepción educativa que no se liga exclusivamente a los conocimientos académicos adquiridos durante el periodo «escolar»⁶, sino que requiere saber explorar las potencialidades de aprender en cualquier momento y nutrirse de todas las experiencias de nuestra vida (en el trabajo, en la realización de un viaje, a través del intercambio de información en redes internacionales, mediante el uso de recursos y programas de educación a distancia, etc.). En definitiva, se trata de mostrar la capacidad de aprender a aprender. De esta manera puede decirse que *“La formación del estudiante no tiene así como único escenario la clase, sino todo el abanico de recursos y espacios curriculares sincrónicos y asincrónicos diseñados a cumplir con ese objetivo: biblioteca, programas informáticos, portales digitales, actividades diversas en el aula y en el entorno, etc”* (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004, p. 65).

A continuación, ofrecemos algunas muestras de la presencia explícita que los diversos ámbitos de educación poseen en el nuevo modelo de currículum vitae europeo:

- Educación formal: título de la cualificación obtenida, materias cursadas
- Educación no formal: capacidades adquiridas en la vida educativa o profesional no avaladas por un diploma oficial
- Educación informal: vivir y trabajar con otras personas, coordinación y administración de personas, lengua materna

Los diversos ámbitos de educación en la futura universidad española: el caso de las titulaciones de grado de “Pedagogía” y de “Educación Social”

La importancia de las áreas de conocimiento, su relevancia para la formación cultural y personal del individuo, parecen quedar ahora en un segundo plano, cediendo todo su protagonismo a la contribución concreta y precisa que los estudios pueden realizar para la consecución de los diversos perfiles profesionales. Esta circunstancia hace patente “*la relación estrecha entre formación y ejercicio de la profesionalidad (...). Requiere, de modo complementario, atender a las demandas del entorno productivo*” (Rué, 2004b, p. 46). Dicho en otros términos la acreditación de las titulaciones descansa irremediablemente en su capacidad para asegurar las competencias demandadas por la sociedad o el mercado, con todos los efectos positivos pero también perversos que ello puede tener. Esta circunstancia es especialmente evidente en determinados campos de conocimiento y posee indudables consecuencias en lo que respecta a la libre competencia entre Universidades públicas y la mercantilización del servicio educativo (Fueyo Gutierrez, 2004; Martínez Bonafé, 2004).

Podría decirse que el efecto más inmediato de esta circunstancia es que los títulos académicos se consideran “*en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias*” (González, & Wagenaar, 2003, p. 34). Estas competencias incluyen conocimientos, habilidades y capacidades que se espera que el estudiante haya aprendido una vez cursada la titulación. Además, dichas competencias pueden ser de dos tipos: específicas y genéricas. Las primeras incluyen las destrezas y los conocimientos que están relacionados con un área temática determinada y, por tanto, serán objeto de su desarrollo aquellas titulaciones que se relacionan de forma más directa con dicha área temática. En cuanto a las competencias genéricas, éstas se identifican con las habilidades, conocimientos y capacidades que se desea que un alumno universitario haya adquirido a lo largo de su carrera universitaria, con independencia de la titulación que esté cursando⁷. Ejemplos de este tipo de habilidades serían la capacidad para trabajar en equipo, el dominio del análisis y la síntesis, la adaptación a nuevas situaciones o la resolución de problemas. Este aspecto es sin lugar a dudas muy novedoso, pues incluye un conjunto de recursos personales que son necesarios para desempeñar adecuadamente un trabajo y que la universidad española no había incluido en sus planes de estudio hasta el momento.

No queremos con ello decir que la capacidad de trabajo en equipo o la posibilidad de despertar el espíritu crítico no tuvieran lugar anteriormente en

la Universidad, pero sí que estos factores comienzan a ser entendidos como claves de las que una institución de educación formal como la Universidad ha de ocuparse y que deberán ser explícitos. Por lo tanto, todas estas cuestiones y muchas otras que ni siquiera hemos esbozado, pasarán a constituir elementos importantes de las programaciones y documentación oficial que regirá cada una de las titulaciones. Dejarán por lo tanto, de ser elementos colaterales que se adquieren al hilo de otros conocimientos y pasarán a convertirse en dimensiones centrales del proceso educativo, en un nivel de jerarquía idéntico al que podrían desempeñar las dimensiones conceptuales o procedimentales.

Si analizamos el documento⁸ de propuesta de las titulaciones de grado de “Pedagogía” y de “Educación Social”, observamos que se ha establecido una línea de análisis que diferencia entre competencias transversales (que se corresponden con las que el Proyecto Tunnig denomina como “genéricas”) y competencias específicas. Si bien las competencias transversales son comunes a ambas titulaciones, no sucede así en el caso de las específicas. Aunque en ocasiones habrá coincidencia, sin embargo en muchas otras existirán competencias propias y diferentes para cada una de las dos titulaciones.

Dentro de las competencias transversales (o genéricas) son de destacar algunas que están directamente relacionadas con el ámbito actitudinal (aprender a ser). Así, por ejemplo, se establece la necesidad de que un pedagogo o educador social adquiera durante su carrera universitaria, recursos tales como: la capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, compromiso ético, habilidades interpersonales, iniciativa y espíritu emprendedor, etc. Sin lugar a dudas esto supone dar una importancia determinante dentro de la Universidad al ámbito de la educación informal. Este tipo de habilidades y destrezas pueden adquirirse, o no, en las actuales facultades y escuelas universitarias; sin embargo, no forman parte del plan de estudios, por lo que la acción educativa necesaria para su adquisición, no se presenta bajo una forma explícita. Es decir, nos encontramos ante capacidades que se derivan de procesos de enseñanza-aprendizaje cuya forma educativa no emerge actualmente como algo distinto al curso propio de la acción general. Ello implica que hasta ahora han transcurrido entremezcladas con los procesos de interacción cotidianos que se dan en la vida universitaria.

Por otro lado, el desarrollo de este tipo de habilidades no sólo depende de los procesos que tienen lugar en el contexto universitario, sino que se relaciona con el mayor cúmulo de experiencias en las que el estudiante se

encuentra inmerso en su vida cotidiana: en su familia, con su grupo de amigos, etc. Esta situación genera profundas diferencias individuales en cuanto a la posesión de este tipo habilidades y capacidades, pues depende de la historia individual de cada persona el haberlas adquirido o no. Esta circunstancia ha provocado que, con frecuencia, el profesorado universitario se haya encontrado con una casuística muy particular. En ocasiones, hemos tenido estudiantes que poseían los conocimientos y saberes académicos necesarios para desarrollar una serie de competencias profesionales; sin embargo, estos mismos sujetos carecían de las actitudes (habilidades de relación interpersonal) necesarias para desarrollar eficazmente una tarea profesional. Ante esta coyuntura y excepto en casos puntuales en las que estas habilidades definían el trabajo a realizar caso del prácticum, se suele optar por aprobar a la persona dado que demuestra poseer los conocimientos establecidos en el programa. La gran novedad de los procesos de convergencia europea es que esta situación podrá y deberá modificarse, en tanto que dichas habilidades formarán parte del conjunto de competencias a desarrollar. El proceso de aprendizaje podrá ser calificado de erróneo o insuficiente si no somos capaces de conseguir que, como fruto de las estrategias didácticas planteadas, el alumno haya sido capaz de dominar dichas competencias.

Naturalmente, no se trata de una tarea individualizada de cada docente sino más bien de un trabajo claramente grupal, en el que los profesores pertenecientes a las distintas áreas deberán emprender la tarea conjunta de romper los límites de su propia disciplina, implicándose en una tarea compartida para garantizar el logro de los resultados de aprendizaje esperados. Esta tarea puede parecer utópica, compleja y casi imposible dadas las actuales dinámicas de funcionamiento de nuestras Universidades. En cualquier caso, no deberíamos perder de vista que del logro de este objetivo común puede depender que los diferentes estudios reúnan los estándares mínimos de calidad que les permitan ser acreditados y válidos en el contexto europeo (Van Der Wende & Westerheijden, 2001).

La anterior afirmación conlleva consideraciones de orden teórico importantes, pues lejos de estar perfectamente acotada exige, a juicio de algunos autores (Fueyo Gutierrez, 2004; Palomero Pescador y Torrego Egido, 2004; Torrego Egido, 2004) repensar y definir con exactitud la extensión y significado que se otorga al término "calidad". En efecto, ésta puede ser entendida en el ámbito de la eficiencia económica, de la excelencia, la distinción, pero también de logro de la equidad, de dinamización de procesos de mejora. Sin duda alguna, interpretarla en uno u otro sentido, supone consecuencias y procesos diferentes en su esencia y en su planteamiento.

Dificultades planteadas en los procesos de evaluación

La situación descrita genera, sin embargo, algunos problemas que sin ser imposibles de solucionar, sí dificultarán el proceso. En particular, nos queremos referir a los inconvenientes que existen acerca de la posibilidad de evaluar las actitudes. Sin lugar a dudas, el modelo de competencias hace evidente un incremento de la complejidad de los sistemas de evaluación universitarios, exigiendo que éstos atiendan a múltiples variables y a una serie de relaciones multi-causales (Fueyo Gutierrez, 2004; Palacios Picos, 2004). Por el tipo de elementos que se deben trabajar (conocimientos, actitudes, valores, etc.) se requerirá una mayor diversidad de los instrumentos de evaluación, que deberán adecuarse a los diferentes resultados de aprendizaje esperados en los alumnos.

De este modo, la evaluación del desempeño de los estudiantes se desplaza del conocimiento como referencia dominante, hacia una evaluación que se centra en las competencias, capacidades y procesos (González & Wagenaar, 2003). Como consecuencia se genera una situación de especial complejidad, a la que se añade la dificultad de valorar un campo como el de las actitudes que está vinculado, como hemos dicho, a toda la historia personal del sujeto. Ésta es quizás una de las consecuencias más evidentes al intentar «formalizar» o plantear sistematizadamente, como acostumbramos a hacer en las clases universitarias, una dimensión educativa que escapa a la cultura academicista y que, hasta el momento, había permanecido en el ámbito de lo informal y, por tanto, de lo espontáneo. Es evidente que, en la mayoría de las ocasiones, este tipo de cuestiones transcurrían de un modo indiferenciado junto con otros muchos procesos que tenían lugar en la vida de los alumnos, sin embargo, en la medida en que ahora pasan a convertirse en elementos intencionales, metódicos, sistemáticos, que deben ser objeto de valoración (o dicho en otros términos de cuantificación y evaluación) los parámetros se transforman necesariamente.

No obstante, es importante resaltar que la Universidad se dirige hacia un modelo de evaluación de productos, de resultados finales aunque también simultáneamente a un ámbito en el que las actitudes están cobrando un mayor protagonismo. Esta paradoja plantea dificultades de todo tipo al intentar ajustar un modelo de resultados a una esfera en la que lo sustancial son, por el contrario, los procesos.

Conclusión

Sin ánimo de exhaustividad podemos señalar que el Espacio Europeo de la Educación Superior implica un cambio absoluto de mentalidad en los

docentes y en los estudiantes, una transformación en sus maneras de actuar, en las reglas implícitas de sus relaciones y expectativas (Rué, 2004b). Hemos reseñado que los modelos de Universidad que se han ido instaurando progresivamente han supuesto la ampliación del espectro educativo cubierto por la institución universitaria. Así, ésta ha pasado de estar centrada casi exclusivamente en lo formal a dar cabida a algunos elementos de educación no formal. En la situación actual, hemos constatado cómo en el panorama universitario están irrumpiendo estrategias que hasta ahora habían sido consideradas como propias de la educación informal. Cabe incluso plantear si resulta adecuado continuar hablando de educación informal cuando estos procesos pasan a ser incorporados en el marco de lo formal, de lo sistematizado y regulado. En todo caso, para poder mantener la diferencia de matiz que sin duda sigue existiendo, sólo se necesita focalizar la atención en la naturaleza de los contenidos: actitudes, estrategias y habilidades.

Hemos intentando plantear la problemática que se asocia al intento de sistematización o formalización de estos elementos y hemos concluido que, sin lugar a dudas, esta situación generará cambios de gran calado en cuestiones como, por ejemplo, los instrumentos y estrategias de evaluación que resultarán más adecuados o la problemática de si ello supondrá una disminución del principio de la igualdad de oportunidades. Con relación a este último punto, señalamos la especial dificultad que traerá consigo el intento de «medición» de determinadas habilidades o capacidades que pueden haber sido adquiridas, trabajadas y potenciadas por instancias educativas distintas a la Universidad (nos referimos a la familia, por ejemplo).

Para no perder la perspectiva de todas estas transformaciones, así como su razón de existir, resultará imprescindible hacer alusión a que todo ello tiene lugar en la Sociedad del Conocimiento, cada vez más globalizada y que exige de sus ciudadanos la capacidad de adaptación permanente, de dominio de estrategias metacognitivas, así como de gestión y organización del conocimiento de una manera pertinente.

Todos estos retos afectarán también de manera importante a aquéllos que nos ocupamos de la formación de los futuros pedagogos o educadores. Como hemos mencionado, nos veremos obligados a revisar las competencias genéricas o específicas que pretendemos desarrollar en nuestros estudiantes. Se trata además de unas competencias que vendrán muy determinadas por los perfiles profesionales que hayan sido establecidos en cada una de las titulaciones y que requerirán de un trabajo colectivo, con otros profesores, por nuestra parte. Una de las dimensiones que se verá más seriamente transformada es precisamente la de la evaluación, que deberá ser capaz de

ceñirse al ámbito de lo actitudinal. Se abre por lo tanto un tiempo de cambios en el que deberemos cuestionarnos muchos de nuestros planteamientos didácticos y pedagógicos. De lo contrario es más que posible que el EEES no pase de ser una simple remodelación de las formas y no del fondo de nuestra cultura docente y universitaria.

Referencias

- Aaviksoo, J. (2001). Networking – a convergence tool for a European area for Higher Education. *Higher Education in Europe*, XXVI (1), 117–121.
- Andres Zambrana, L. y Manzano Arrondo, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 269–276.
- Bridges, D. (2000). Back to the future: the higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 37–55.
- Comisión Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*. COM (2003) 58 final.
- Froment, E. (2003). The European Higher Education area: a new framework for the development of Higher Education. *Higher Education in Europe*, XXVIII (1), 27–31.
- Fueyo Gutierrez, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europa: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 207–219.
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61–77.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Documento policopiado.
- Kivinen, O. y Nurmi, J. (2003). Unifying Higher Education for different kinds of Europeans. Higher Education and Work: a comparison of ten countries. *Comparative Education*, 39(1), 83–103.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127–143.
- Palacios Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 197–205.
- Palomero Pescador, J.E. y Torrego Egidio, L. (2004). Europa y calidad docente ¿Convergencia educativa? Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 23–40.
- Red Educación (2004). *Diseño de las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social. Informe de la red de educación*. (Documento accesible en Internet).
- Rué Domingo, J. (2004a). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 179–195.

- Rué Domingo, J. (2004b). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39–45.
- Torrego Egido, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de la convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 259–268.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Van Der Wende, M.C. (2000). The Bologna Declaration: Enhancing the transparency and competitiveness of European Higher Education. *Higher Education in Europe*, XXV (3), 305–310.
- Van Der Wende, M.C. y Westerheijden, D.F. (2001). International aspects of quality assurance with a special focus on European Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(3), 233–245.

Notas

- ¹ El Profesor Trilla establece una diferenciación de los ámbitos de educación siguiendo un doble criterio: «metodológico» y «estructural».
- ² Rué Domingo realiza en el monográfico de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado dedicado al EEES (2004a), una interesante revisión de algunas de las deficiencias del modelo universitario actual.
- ³ Recomendamos la lectura de este artículo que ofrece interesantes reflexiones sobre diferentes modelos de Universidad, la inserción de sus titulados o la combinación de estudio – trabajo a partir de la información recopilada de 25000 titulados de 10 países europeos diferentes, entre los que se incluye España.
- ⁴ Aunque por limitaciones de espacio no podamos detenernos en esta cuestión, queremos reseñar que el trilingüismo se propone como la meta a conseguir para todos los ciudadanos europeos, en un futuro no muy lejano (Aaviksoo, 2001).
- ⁵ “No se puede negar que las personas conocidas durante el periodo de estudiante y particularmente durante los años pasados en la Universidad son frecuentemente aquéllas que se convierten en amigos, con los que seguimos el contacto o a los que tomamos como referente en nuestro trabajo. Crearán la tentación de regresar a ese lugar, de volver a trabajar allí” (Traducción propia)
- ⁶ Debe entenderse en este caso por «escolar» el periodo que comprende el paso de los estudiantes por cualquier institución educativa, desde el nivel de educación infantil hasta la educación universitaria.
- ⁷ En este sentido, puede resultar interesante comentar que el Informe Dearing publicado en el Reino Unido en 1997 ya mencionaba como competencias genéricas que todo universitario debería dominar: las habilidades comunicativas, numéricas, el uso de las tecnologías de la información y aprender a aprender (Bridges, 2000).
- ⁸ Se trata del documento cuya referencia es Red Educación (2004). *Diseño de las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social. Informe de la red de educación*. (Documento accesible en Internet).

La universidad ante la diversidad en el aula

Montserrat Castellana Rosell e Ingrid Sala Bars
Universidad Ramón Llull

Resumen

Este artículo presenta un estudio que examina las necesidades y dificultades que encuentran los estudiantes universitarios con discapacidad física y sensorial dentro del aula y las que tiene el profesor universitario para atender a estos estudiantes en el contexto aula. La muestra esta formada por veinticinco estudiantes con discapacidad y veinticinco profesores de diferentes universidades de los Países Catalanes. Los hallazgos principales del presente estudio incluyen: a) los estudiantes con discapacidad se encuentran con importantes dificultades para seguir las explicaciones del profesorado y acceder a la información durante las clases y b) la mayoría de los profesores se sienten incómodos o inseguros delante del estudiante con discapacidad. Ambos coinciden en que hay un gran desconocimiento de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas más adecuadas. Los resultados y conclusiones obtenidas nos permitirán diseñar una propuesta educativa dirigida a orientar y dar soporte al docente universitario para atender la diversidad en el aula.

Abstract

University and diversity in the classroom. This article presents a study examining the needs and difficulties with which disable university students and their lecturers are confronted in the lecture hall environment. The sample was taken at random and consist of twenty-five disabled students and twenty-five lecturers from various universities within the Catalan Territories. The main findings include: a) disable students find it difficult to follow the lecturer's explanations and to access information during lessons b) the majority of lecturers feel uncomfortable or incompetent when working with disabled students. Both agree that there is a significant lack of knowledge concerning disabilities and suitable teaching methods. Results and conclusions draw from this study will enable us to draft a learning proposal to provide advice and support for university lecturer dealing with diversity in the classroom.

Este proyecto de investigación en su totalidad recibe el soporte del Ministerio de Educación y Ciencia, en su Programa Estudios y Análisis 2005. (Ref. EA2005-0075)

Introducción

Durante la última década, el número de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas se ha incrementado de una forma considerable. Los cambios producidos en la legislación española, respecto a la integración de las personas con discapacidad en la sociedad en los años ochenta, fueron el punto de partida para la integración de estudiantes con discapacidad en la escuela ordinaria. Con el paso del tiempo el número de alumnos integrados en las escuelas ordinarias se ha visto incrementado gracias a los avances tecnológicos y al cambio de las filosofías educativas que han superado los planteamientos de la educación especial para dar lugar a los de la integración al sistema educativo ordinario. Todo ello ha tenido consecuencias directas al aumento de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.

La presencia de estos estudiantes en la universidad ha impulsado algunos cambios en las políticas educativas debido a las muchas dificultades que tienen estos estudiantes para llevar a cabo su proyecto educativo. La gran mayoría de las universidades de nuestro país no están preparadas para poder atender la diversidad.

Uno de los principales problemas de los estudiantes con discapacidad en la universidad es el seguimiento de las clases. Normalmente el aula no dispone de los recursos necesarios para favorecer la inclusión de estos estudiantes y el profesorado no imparte sus clases utilizando las metodologías adecuadas para que estos estudiantes puedan participar en ellas. Por lo tanto este colectivo no está en igualdad de oportunidades que el resto de los compañeros. Una característica importante de esta población es la diversidad. Nos hallamos ante un colectivo de personas muy diversas y con necesidades específicas muy diferentes. Por ello, la inclusión de los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores requiere un análisis minucioso de las necesidades de este colectivo.

La creación de aulas inclusivas es un tema que ha estado especialmente tratado y estudiado en el contexto de la educación primaria y secundaria (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Vlachou, 1999), pero no en el de los estudios universitarios. La inclusión es más que un método, que una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir: vivir todos juntos. La opción por la inclusión no significa la desaparición de los soportes necesarios ni de los servicios que tienen que proporcionarse en las aulas integradas.

Según Stainback y Stainback (1999) en la enseñanza inclusiva el aula es la unidad básica de atención. Las aulas inclusivas dan soporte y atención a todos los alumnos con la finalidad de ayudarlos a conseguir los objetivos

curriculares adecuados fomentando la creación de *redes naturales de soporte* al poner énfasis en el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa.

La enseñanza inclusiva es un enfoque muy nuevo y para afrontar las diferentes necesidades de los individuos en ambientes naturales con éxito es imprescindible un cambio de mentalidad.

Uno de los elementos claves para poder llevar a término la inclusión en el aula es conseguir el compromiso de los profesores (Ainscow, 2001; Stainback & Stainback, 1999). Los docentes han de tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la inclusión que empieza con una actitud de aceptación y disposición al cambio cuando es necesario.

Son muchos los estudios que se han realizado sobre las aulas inclusivas a nivel de educación primaria y secundaria (Hegarty, 1988; Roseninge, 1991; Stainback, 1999; Vega, 2000), pero no ocurre lo mismo a nivel universitario. Por esta razón un estudio que valore las necesidades y dificultades de los docentes y de los estudiantes universitarios con discapacidad dentro del aula permitiría saber cuales son las metodologías y recursos necesarios para lograr un aula inclusiva, donde puedan participar con igualdad de oportunidades cada una de los estudiantes presentes en ella

Objetivos del estudio

El propósito del presente estudio es poner de manifiesto cuáles son las necesidades y dificultades que encuentran los estudiantes con discapacidad física o sensorial dentro del aula y exponer cuáles son las que tiene el profesor universitario para atender a estos estudiantes en el contexto del aula. Nuestra voluntad sería aportar información que favorezca la construcción de aulas inclusivas dentro del sistema universitario.

El análisis y la valoración de las necesidades expresadas por cada colectivo consultado nos permitirán dar respuesta a nuestro propósito de investigación.

Por consiguiente, nuestros objetivos son:

- 1º. *Conocer las necesidades que expresan los estudiantes y los docentes universitarios para lograr favorecer la plena integración de los estudiantes con discapacidad en el aula.*
- 2º. *Diseñar una propuesta educativa dirigida a orientar y dar soporte al docente universitario para que adquiera herramientas o recursos*

que le permitan impartir clases con una metodología que garantice la igualdad de oportunidades a los estudiantes universitarios con alguna discapacidad física o sensorial.

En este artículo presentamos los resultados obtenidos en la primera parte de la investigación que responden al primero de nuestros objetivos, y que dan pautas para trabajar por universidad más diversa y plural.

Método

La metodología escogida para nuestra investigación se justifica por los objetivos anteriormente expuestos y queda delimitada en sus diferentes apartados de la forma siguiente:

Muestra

Los sujetos de esta investigación la constituyen dos grupos en los cuales no se ha controlado el equilibrio en el porcentaje de hombres y mujeres ni el equilibrio en los porcentajes según el tipo de deficiencia:

Grupo A: 25 estudiantes universitarios con discapacidad procedentes de las siguientes universidades: Ramón Llull (URL), Valencia (UV), Politécnica de Catalunya (UPC), Pompeu Fabra (UPF), Politécnica de Valencia(UPV), Autónoma de Barcelona(UAB), Barcelona (UB), Islas Baleares (UIB) y Rovira Virgili (URV).

Edades: están comprendidas entre los 19 años y los 33 años.

Genero: un 64% de la muestra son mujeres y el 36% son hombres.

Tipología de la deficiencia: auditiva (44%), visual (16%), motriz (36%) y plurideficiencia (4%)

Grado de minusvalía: comprende un valor máximo del 97% de afectación y un valor mínimo del 33%.

Estudios: Los sujetos que forman nuestra muestra son estudiantes de carreras que abarcan las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Ciencias Naturales y las Ingenierías.

Grupo B: 25 profesores universitarios procedentes de las universidades: Ramón LLull (URL), Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona (UB) y Girona (UdG).

Profesión: Todos los sujetos entrevistados son profesores universitarios, alguno combina la docencia con la práctica profesional. Imparten

docencia en las áreas de Ciencias (biología, química, matemáticas), de Ciencias de la Salud (medicina, podología, enfermería), Ciencias Sociales (psicología, sociología, publicidad) y las Humanidades (geografía, historia, filologías).

Genero: la muestra está representada por un 60% de hombres y un 40% de mujeres.

Diseño

Utilizamos un diseño *no-experimental descriptivo* ya que no se pretende establecer ni probar relaciones causales entre variables. No se plantea ninguna hipótesis respecto a relaciones de causa-efecto y tampoco incluye un grupo de tratamiento ni de control, sino que se basa en las descripciones de dos variables actuales (Salkind, 1997):

- Dificultades de los estudiantes con discapacidad en el aula
- Dificultades del docente universitario para atender estudiantes con discapacidad.

Por tanto nos hallamos ante un tipo de investigación no experimental descriptiva porque pretende describir la situación prevalente en el momento en que se realiza el estudio.

Procedimiento

Para realizar este estudio se elaboraron dos cuestionarios: uno dirigido al docente universitario y el otro dirigido a estudiantes universitarios con discapacidad. Ambos instrumentos nos han permitido valorar aquello que cada colectivo expresa respecto a las necesidades y dificultades que tienen dentro del aula; unos para impartir su asignatura y los estudiantes para poder seguirla en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Los cuestionarios son semiestructurados, con preguntas abiertas y cerradas, y fueron creados especialmente para lograr el objetivo propuesto anteriormente.

En el cuestionario de los profesores se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos siguiendo algunas de las propuestas de distintos autores relacionados con la integración o/e inclusión educativa (Ainscow, 2001; Alcantud, 2000; Stainback, 1999):

- Presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias
- Metodología y formación del profesorado
- Conocimiento de las discapacidades
- Actitudes hacia los estudiantes con discapacidad

Para poder conocer la opinión de los estudiantes con discapacidad en su cuestionario se valoraron los siguientes puntos:

- Tipo de deficiencia y estudios que realizan
- Necesidades y dificultades que se encuentran dentro de las aulas universitarias
- Recursos que utiliza y recursos que le faltan para poder seguir los estudios
- Metodología y formación del profesorado
- Actitudes hacia los estudiantes con discapacidad

Se realizó una entrevista semiestructurada, a cada sujeto, siguiendo los ítems propuestos en el cuestionario. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas siguiendo los ítems propuestos en el cuestionario a 25 docentes universitarios y a 25 estudiantes con discapacidad física o sensorial que estaban cursando sus estudios en diferentes universidades de los Países Catalanes para evaluar sus percepciones respecto a las necesidades y dificultades con las que se encuentran ambos dentro del aula.

Los datos de cada población se trabajaron por separado. Para el análisis cuantitativo se crearon dos bases de datos donde se anotaron las repuestas de cada muestra. Mediante el programa Excel se calcularon los porcentajes y se realizaron las gráficas correspondientes.

Para el análisis cualitativo de los resultados utilizamos las ideas principales expresadas por los sujetos, lo que supone una variante del análisis de contenido tradicional (Krippendorff, 1980). Así, se procedió al vaciado y categorización de las respuestas de cada colectivo por separado, para determinar los componentes que deberían cambiar y los que deberían incorporarse para conseguir acercarnos a un modelo inclusivo en las aulas universitarias.

Resultados

En primer lugar se exponen los resultados cuantitativos obtenidos en las entrevistas de los estudiantes y posteriormente los resultados del profesorado.

Resultados de los estudiantes universitarios con discapacidad

Los resultados de los estudiantes con discapacidad están recogidos en tres grandes apartados:

- Necesidades, dificultades y recursos técnicos y metodológicos de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.
- Barreras arquitectónicas de las aulas universitarias
- Formación del profesorado en el uso de metodologías inclusivas.

Necesidades, dificultades y recursos metodológicos dentro las aulas universitarias

Respeto a las dificultades que tienen para seguir las explicaciones del profesorado dentro del aula, hay que destacar que el 60% de los estudiantes con discapacidad *alguna vez* tienen dificultades para seguir las explicaciones del profesorado. Si sumamos el 20% que *muchas veces* tiene dificultades y el 4% que *siempre* tiene dificultades para seguir las explicaciones nos encontramos que un 84% de los estudiantes tiene algún problema para seguir la clase.

Referente a los recursos técnicos o humanos que utilizan estos estudiantes para poder seguir las explicaciones del profesorado nos encontramos delante de una gran variabilidad que viene determinada según las necesidades de cada tipo de discapacidad.

Los compañeros son el único recurso humano utilizado por todos los estudiantes indistintamente de la discapacidad que los afecte. La deficiencia auditiva destaca en el uso de audífonos (91%), mientras que el recurso más utilizado por los estudiantes con deficiencia visual es el soporte de un compañero (50%). Referente a los estudiantes con deficiencia motriz, la grabadora (33%) es el recurso más utilizado, pero hay que destacar que el 33% no utiliza ninguno.

En cuanto a la dificultad para tomar apuntes durante las clases, consideramos un dato relevante que *alguna vez*, *muchas veces* o *siempre* un 84% de los estudiantes expresen que tienen importantes dificultades para acceder a la información durante las clases debido a las dificultades en tomar apuntes.

Con una gran diferencia respecto a los otros recursos propuestos, el profesorado (88%) es considerado por los estudiantes el recurso más adecuado a la hora de obtener unos buenos apuntes.

Barreras arquitectónicas dentro las aulas

El análisis de los datos nos confirma la variabilidad de las barreras arquitectónicas que se pueden encontrar dentro las aulas universitarias en

función del tipo de discapacidad. Destacan el desorden en las aulas, con un 32%, que afecta principalmente a las personas con deficiencia motriz y visual. Y los problemas de sonoridad, con un 32%, que afectan sobretodo a los estudiantes con deficiencia auditiva.

Formación del docente universitario

Siendo conscientes de las dificultades que se encuentran los estudiantes con discapacidad para el seguimiento de las clases se les pide si creen que el profesorado tendría que recibir alguna clase de formación para saber cómo atender a la diversidad dentro de las aulas.

Todos los estudiantes de la muestra expresan por unanimidad (96%) la importancia de que los profesores reciban esta formación específica. Solo un estudiante se define por un *No lo sé*; su respuesta es suficientemente ilustrativa:

“No lo sé, ya que si reciben la formación, no sé si valdría la pena ya que es una cosa de voluntad de cada profesor. Puede haber profesores que no reciben ninguna formación pero es una buena persona y ayuda en todo lo necesario. O también puede pasar viceversa”

En cambio ninguno de los estudiantes consultados dicen que no haría falta.

Para la inclusión de los estudiantes con discapacidad dentro las aulas universitarias es importante saber en qué aspectos les pueden ayudar los compañeros de clase así como también el profesorado.

El compañero que facilita la obtención de apuntes es percibido para el 80% como fuente principal de ayuda. Así mismo querríamos destacar la importancia que le dan al soporte más directamente relacionado a la persona: la integración en el aula (64%) y al soporte moral (20%).

Respeto a cómo el profesor puede facilitar su integración al aula, un 36% considera prioritario recibir el material teórico por avanzado. Se debe considerar también la importancia de mantener una conversación al inicio de curso (30%) e impartir las clases según las especificidades de cada estudiante (24%).

Un 10% menciona que no se debe hacer nada especial; en esta respuesta están incluidas las deficiencias motrices, visuales y auditivas.

Respeto a la creación de servicios o programas especializados, un 92% de los estudiantes afirma que en la actualidad su existencia puede facilitar enormemente su integración al aula en igualdad de oportunidades que el resto de compañeros.

Resultados de los profesores universitarios

Los resultados extraídos de las entrevistas al profesorado hacen referencia a distintos puntos: la frecuencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, las actitudes delante la discapacidad y el soporte y formación al profesorado.

Frecuencia de estudiantes con discapacidad dentro las aulas

La mayoría de los profesores de la muestra (64%) han tenido *alguna vez* un estudiante con discapacidad en su aula, frente al 36% que *nunca ha tenido*. Esto apunta que la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias va siendo una realidad.

Actitudes versus a los estudiantes con discapacidad

La presencia de estudiantes con discapacidad dentro las aulas causa frecuentemente a los profesores inseguridad o incomodidad (62%).

Referente a las adaptaciones curriculares significativas se debe destacar que el 71% del profesorado de la muestra las realizaría *siempre* que fuera conveniente. Mientras que un 11% nunca realizaría ninguna adaptación curricular significativa (adaptaciones al programa de la asignatura).

El 76% del profesorado realizaría una adaptación curricular no-significativa en el caso que fuera conveniente. También, debemos resaltar que ninguna de las personas entrevistadas ha respondido que nunca realizaría una adaptación curricular no-significativa (adaptaciones que no modifican el currículum como por ejemplo dar más tiempo para exámenes, facilitar el material con anterioridad, etc.)

Soporte y formación al profesorado

Un 76% del profesorado cree que es necesaria recibir información sobre este tema, en contraposición un 8% piensa que no se necesita.

En cuanto a la información previa que reciben al inicio de la asignatura, sobre la presencia de algún estudiante con discapacidad, los resultados indican que tan sólo un 11% de los profesores tienen la garantía de recibir esta información con antelación. La mayoría de los docentes tienen un desconocimiento total de la presencia o no de estudiantes con discapacidad en sus clases (72%). En un 17% esta información es aleatoria.

El 80% de los profesores de la muestra apoyan la idea de incorporar a la universidad un servicio especializado en estos temas, frente al 8% que no ven la necesidad.

Finalmente, hay que destacar que el 76% de los estudiantes con discapacidad valoran como *buena* o *muy buena* la actitud del profesorado a lo largo de sus estudios universitarios a pesar de las dificultades que perciben que deben afrontar. Y la experiencia del profesorado en aulas con estudiantes con discapacidad es valorada en un 69% como *buena* o *muy buena* independientemente de sus sentimientos de inseguridad.

Por otro lado el análisis de las justificaciones que nos han dado las personas entrevistadas nos han parecido lo suficientemente ilustrativas como para elaborar un análisis de línea cualitativa. Exponemos las tablas de las respuestas dadas por los estudiantes y los profesores referentes a la necesidad de *formación en el ámbito de la discapacidad, la creación de servicios especializados y a la situación de los profesores y los estudiantes con discapacidad dentro del aula.*

Las dos primeras tablas reflejan justificaciones sobre porque hay que crear servicios especializados dentro las universidades. Se observan diferencias en las funciones que deberían realizar estos servicios según cada colectivo.

Justificaciones de los estudiantes

Tabla 1. *Categorías construidas a partir de las justificaciones aportadas por los estudiantes sobre la existencia de servicios especializados en la universidad*

Pregunta: ¿Crees que sería necesaria la existencia de un servicio especializado dentro la universidad que realizara la labor de mediador entre el estudiante con discapacidad y el profesor? ¿Por qué? N° Respuestas = 24

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Informar	Informar y concienciar a los profesores sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad;	-Porque si cada profesor estuviese bien informado de las discapacidades de los alumnos que hay en sus clases y podría atender mejor las necesidades de estos. - A veces los profesores no son muy concientes de mi problema y con frecuencia se olvidan de lo que les pido: un mínimo de pronunciación para los que pronuncian mal (incluso hay quien se ha molestado!) y que hablen claro. Si hay algún problema de entendimiento es luego cuando el alumno ha de dirigirse al servicio
	Informar a los estudiantes con discapacidad sobre sus derechos y la disponibilidad de recursos técnicos y humanos;	- Para informar a los estudiantes con discapacidades sobre los derechos y los servicios que están disponibles para ellos. Y para facilitar la eliminación de barreras que impiden o dificultan el acceso
	Un servicio especializado tendría que velar para la integración de estos estudiantes;	- Porque hace falta alguien que procure una mejor integración - Facilitaría mucho las cosas, el discapacitado se sentiría mucho más integrado, tendría muchas más ayudas y las cosas irían mucho mejor

Atención y Soporte	Agilizar la resolución de problemas Lo justifican por la poca atención que les prestan los profesores.	-Ayudaría a agilitar muchos problemas que pueden ir surgiendo a lo largo de la carrera - Porque así el estudiante si tiene alguna dificultad no tendría que ir profe por profe explicando que le pasa, o como tendrían que hacer las clases... solamente con una sola persona. -Porque por desgracia hay profesores que pasen mucho y quizás con un mediador que apoyara al alumno, este no se sentiría tan indefenso. Ademáss, la mayoría de universidades tienen facultades muy grandes y dirigirse a un profesor concreto puede ser complicado - Porque ellos no suelen dar importancia a las dificultades de los discapacitados. Este servicio haría que prestaran más atención y que no nos ignoraran
Dialogar	Sostienen que el uso del dialogo profesor - estudiante ya es suficiente	- No creo que sea eficaz. Encuentro más efectivo que los profesores sean informados de la discapacidad y si hay algún problema concreto sea la propia persona afectada que hable del problema que tiene y de lo que necesita.

Justificaciones de los profesores

Tabla 1.2 *Categorías construidas a partir de las justificaciones aportadas por los profesores sobre la existencia de servicios especializados en la universidad*

Pregunta: ¿Cree que sería necesaria la existencia de un servicio especializado dentro la universidad que realizara la labor de mediador entre el estudiante con discapacidad y el profesor? ¿Por qué? N° Respuestas = 20

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Mediar	La necesidad de un servicio entendido como mediador entre ellos y el estudiante	-El trabajo de los profesores no esta preparado para realizar una adaptación de este tipo y esta adaptación requiere un sobreesfuerzo para el profesor no remunerado ni reconocido de manera que sería necesario mejorar el soporte y la ayuda para poder desarrollar la labor de forma adecuada y el servicio como a mediador puede ser un soporte más. -Puede facilitar el trabajo y resolver dudas (tanto por parte del alumno como por parte del profesor). De todos modos también pienso que un mediador puede ser necesario pero no imprescindible. Siempre dependiendo del modo de ser del alumno y del profesor.
Orientar	Orientado a realizar funciones de orientación y soporte Orientado a realizar funciones de sensibilización y formación	- La integración de los alumnos con discapacidad ha de ser un objetivo a conseguir dentro de nuestro sistema educativo, y porque el profesorado necesita asesoramiento que provenga de un servicio especializado para realizar esta trabajo de integración bien hecha. - Más que mediación sería un servicio de orientación - Porque de momento los profesores no estamos suficientemente formados ni concienciados del tema. - Sí, porque podríamos recibir una mejor información
Adaptar	Velar para que las adaptaciones necesarias se realizan	- Para ir adaptando las técnicas y metodologías - Si, se debería adaptar sistemas como ordenadores en el aula para todas las deficiencias en que puedan ser útiles.

En cuanto a la necesidad de formación en el ámbito de la discapacidad ambos creen que es necesaria. La justificación principal es por la falta de conocimiento de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas adecuadas.

Justificaciones de los estudiantes

Tabla 1.3 *Categorías construidas a partir de las justificaciones aportadas por los estudiantes sobre la necesidad de formación del profesorado*

Pregunta: ¿Crees que los profesores tendrían que recibir algún tipo de formación específica para poder atender la diversidad dentro las aulas universitarias? ¿Por qué? Nº Respuestas = 22

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Obligación y deber	Se basan en la premisa que el profesor tiene que enseñar a todos y por tanto la formación debería de ser una obligación	- Es su obligación y deber, bajo mi punto de vista su obligación es enseñar a TODOS.
Desconocimiento de la discapacidad	Reclaman una formación específica para poder conocer especificidades de los estudiantes con discapacidad	- Sí, porque en la mayoría de los casos la mala actuación del profesor ante una persona con discapacidad es por falta de información. Además, una buena formación del profesorado en estos temas, ayudaría a la normalización del alumno con discapacidad en la universidad - Hay un desconocimiento absoluto de las necesidades de cada discapacidad. - La mayoría de profesores universitarios no tienen ni idea de como adaptar les clases y de lo que suponen tener una discapacidad
	Necesidad de sensibilizar el profesorado	- Porque muchas veces les falta sensibilidad y psicología
	Fomentar el dialogo profesor - estudiante para conocer mejor.	- Yo creo que con un poco de sensibilización y sentido comun todo el mundo sabe como tiene que actuar, además, para cualquier problema ya hay el dialogo alumno-profesor. El que si creo es que todos los profesores tendrían que saber desde un principio si en la clase hay alguien con problemas.
Actitudes del profesor	Para atender la diversidad dentro del aula no depende de la formación que reciba el profesor sino de la actitud que tenga este versus el estudiante con discapacitat	- No sé, ya que si reciben la formación, no se si valdría la pena ya que es una cosa de voluntad de cada profesor. Puede haber profesores que no reciben ninguna formación pero es una buena persona y ayuda en todo lo necesario. O también puede pasar a la viceversa.

Justificaciones de los profesores

Tabla 1.4 *Categorías construidas a partir de las justificaciones aportadas por los profesores sobre la necesidad de formación del profesorado universitario*

Pregunta: ¿Cree que los profesores tendrían que recibir algún tipo de formación específica para poder atender la diversidad dentro las aulas universitarias? ¿Por qué? N° Respuestas = 20

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Desconocimiento de la discapacidad	Necesidad de una mayor formación se justifica sobretudo por el desconocimiento que tienen sobre la discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> - Es absolutamente necesaria esta formación para poder atender con cualidad las personas con alguna discapacidad - Para poder atender y adaptarnos de la mejor manera posible a la diversidad - Delante de las personas con discapacidad otros profesores me han pedido consejo y otros han aclarado que ellos no piensan hacer diferencias - No hay suficientes conocimientos de como afrontar este reto. - Hay un gran desconocimiento general - Porque en la formación inicial no la tenemos
Formación	Se reclama más formación en metodologías pedagógicas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - Par aprender tipos de técnicas y metodologías especiales - Para la sensación de estar haciendo clases de una forma que no prevé ni es adecuado para un discapacitado - Si no tenemos alumnos con discapacidad será en parte porque nuestra metodología no se adapta lo suficiente a sus necesidades - El reciclaje continuo es necesario - Son recursos necesarios para salvar determinadas situaciones (visionados, trabajos en grupo, prácticas..) - Para poder disponer de recursos, estrategias y más conocimiento sobre como orientar el enseñanza/aprendizaje - Si, porque es probable que nos encontramos en situaciones donde esto sea necesario. Porque probablemente estas metodologías repercutirían en una mejora general de la docencia
Asesorar	Servicio especializado como punto de referencia	<ul style="list-style-type: none"> - Porque se trata de educar a todos, pero no todos aprenden igual. Ahora bien, es tanta la diversidad posible que más que conocer todos los casos a través de formación específica prefiero tener algún servicio donde me pueda informar de cómo atender el tipos de diversidad concreta con que me encuentre. - Tendría que haber un servicio que asesorara en estos casos - Sería interesante que hubiera algún departamento que pudiera asesorar en el caso de que hubiera necesidad. -Haría falta que pudiésemos acudir a un experto, que conociera el tema

Por último exponemos las justificaciones de la situación dentro del aula de los estudiantes con discapacidad y los profesores. Los profesores justifican su inseguridad por el desconocimiento del ámbito de la discapacidad y los estudiantes por la actitud del profesorado, por el uso de metodologías no adecuadas y por la propia discapacidad.

Justificaciones de los estudiantes

Tabla 1.5 *Categorías construidas a partir de las justificaciones aportadas por los estudiantes sobre las dificultades en el seguimiento de las clases*

Pregunta: ¿Tienes dificultades para seguir las explicaciones del profesorado durante las clases? ¿Por qué? N° Respuestas = 20

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Actitud del profesor	Los profesores no adoptan una actitud adecuada para favorecer el seguimiento de las clases.	<ul style="list-style-type: none"> - Por muchos motivos, según el profesor: que se gire de espaldas a la clase, que hable demasiado rápido, que vaya de un lado al otro de la clase, que no tenga una buena vocalización, etc. - Los profesores frecuentemente se mueven mucho por la clase y esto dificulta la lectura labial la cual cosa no permite seguir las explicaciones del profesor. A veces tampoco controlan el tono de la voz o no modulan bien. Y también hay clases con muy mala sonoridad.. - Porque van muy rápidos
Uso de metodologías no inclusivas	Se utilizan metodologías pedagógicas que no están pensadas para todos los estudiantes del aula, la cual cosa dificulta o imposibilita el seguimiento de las clases.	<ul style="list-style-type: none"> - Porque basan sus explicaciones en las diapositivas, y sino las ves, no sabes a qué se refieren. - Imposibilidad de ver la pizarra, con la consecuente dificultad para seguir algunos ejemplos no verbalizados. - Por tipos de metodología que utiliza el profesor.
Dificultades debidas a la propia discapacidad	Dificultades que surgen a consecuencia de la propia discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Cansancio de fijar la vista y estar sin moverme muchas horas. - Porque a veces escucho la palabra mal y hay palabras que confundo porque se parecen a otras..
Clases adaptadas	Clases donde los estudiantes con discapacidad no se encuentran con dificultades porque se dispone de los recursos técnicos y humanos para poder atender sus necesidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Son clases muy reducidas, de 19 personas a clase, esto hace que no tenga dificultades a la hora de seguir una materia, también hay muy buen contacto entre profesores y alumnos, y esto mejora mi seguimiento.

Justificaciones de los profesores

Tabla 1.6

*Vivencias del profesorado en relación con los estudiantes con discapacidad en el aula***Pregunta: ¿En el caso que haya tenido (un estudiante con discapacidad en el aula), se ha sentido incomodo o inseguro? ¿Por qué? N° Respuestas = 15**

Categoría	Definición / Justificación	Ejemplificaciones
Vivencia normalizada	Sustentada en el dialogo con el estudiante, en una actitud proactiva del profesor frente la discapacidad y la vivencia de la diversidad como a riqueza y no como a dificultad	<ul style="list-style-type: none"> - Porque he podido hablar con la persona y saber que tipos de dificultades tenía y lo que yo tenía que hacer. - En cuando he sabido que estaban he intentado concienciarme de la mejor forma. - Creo que por el hecho de haber trabajado con personas discapacitadas anteriormente, aunque con otras discapacidades, me ha ayudado a normalizar la diversidad social como riqueza y no como dificultad. - I por qué me tengo que sentir así?
Desconocimiento del ámbito	El profesor justifica que la inseguridad que siente es debida al desconocimiento de metodologías adecuadas, de la discapacidad propiamente dicha y la falta de infraestructuras para atender la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Por la sensación de estar haciendo las clases de una forma que no es la adecuada para un discapacitado - Por la necesidad de revisar a cada sesión el material y las estrategias, así como la evaluación - Porque no sabía como actuar - La posibilidad de reaccionar inadecuadamente por la novedad. - Lo que me hace sentir incomoda o insegura en algunos casos, son aspectos relacionados a los comentarios sobre temas que se tratan en clase y que en algunos casos, se debe tener presente la situación de cada persona - Frecuentemente me olvido de sus necesidades - No saber que el alumno era discapacitado hasta la 3a clase, cuando él me lo dijo - Por no poderlo atender correctamente.

Discusión y conclusiones

La realización de la presente investigación nos ha permitido dar respuesta al primer objetivo del estudio y verificar la necesidad de llevar a cabo

estudios relacionados con la inclusión universitaria para favorecer una educación para todos con igualdad de oportunidades.

Se ha realizado un análisis a nivel cuantitativo y otro a nivel cualitativo. La línea cuantitativa nos ha permitido valorar la situación general, tanto de los estudiantes con discapacidad como del profesorado, dentro las aulas universitarias: las dificultades que tienen en el seguimiento de las clases, qué recursos les faltan, cómo se sienten ante la persona con discapacidad, qué necesidades tiene el profesorado, etc. Y mediante el análisis cualitativo hemos podido analizar el porqué de la situación de los estudiantes con discapacidad y el profesorado dentro del aula y valorar posibles vías de solución para lograr abrir camino hacia la inclusión de estos estudiantes en las aulas universitarias.

Un primer dato que nos gustaría resaltar es que el 60% del profesorado entrevistado alguna vez ha tenido estudiantes con discapacidad en sus clases. Por lo tanto, podemos entender que la presencia de estos estudiantes en las universidades catalanes es una realidad a pesar que hasta la actualidad no existe ningún censo oficial publicado por la Generalitat de Catalunya.

Asimismo, desde la experiencia del programa ATENES (Programa de ATenció als Estudinats amb NEcessitats ESpecials – Blanquerna) y de la propia experiencia personal en el ámbito universitario hemos podido confirmar que el acceso de estos estudiantes a las universidades es una realidad objetiva. Este hecho nos ha permitido reflexionar sobre la situación de estos estudiantes dentro las aulas universitarias.

En el presente estudio hemos podido comprobar que un 84% de los estudiantes con discapacidad tienen dificultades en el seguimiento de las explicaciones y un 84% tienen importantes dificultades para acceder a la información durante las clases porque no pueden tomar apuntes.

También se debe destacar que aún hoy en día, tal como afirman otros estudios como los realizados en la Universidad de Valencia, hay un número importante de barreras arquitectónicas en las universidades que impiden o dificultan la accesibilidad. En efecto el presente estudio nos confirma que hay una gran variabilidad de barreras arquitectónicas debido a las distintas necesidades que presentan cada tipo de discapacidad. Todos estos datos nos permiten afirmar que el estudiante con discapacidad no se encuentra en igualdad de oportunidades respecto a sus compañeros.

Los recursos técnicos y humanos que estos estudiantes utilizan para poder superar sus dificultades dentro del aula son variados. De todos ellos se tiene que destacar la figura del compañero de clase como un soporte altamente facilitador de la inclusión dentro del aula. El compañero puede: faci-

litar los apuntes, ayudar a sentirse integrado, dar soporte en el seguimiento de las clases y hacer soporte moral. Stainback & Stainback (1999), en su obra, ya destacan la relevancia de la figura del compañero en la creación de redes naturales de soporte entre estudiantes dentro las aulas para facilitar la inclusión. Consecuentemente, el profesorado habrá de tener en cuenta la figura del compañero como un elemento importante a considerar en la aplicación de metodologías pedagógicas dirigidas a favorecer la plena inclusión de sus estudiantes.

Uno de los elementos claves para llevar a cabo la inclusión dentro del aula es lograr el compromiso de los profesores. Los docentes han de tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la inclusión que empieza con una actitud de aceptación y disposición al cambio cuando este es necesario (Freire, 2003; Stainback & Stainback, 1999).

El estudio confirma la importancia de la actitud del profesorado hacia el estudiante con discapacidad. Los estudiantes entrevistados señalan que si el profesorado adoptara actitudes como: *mantener una conversación al inicio de curso, dar con tiempo suficiente el material teórico, las lecturas obligatorias y el material audiovisual o otros*, así como *tener en cuenta algunas especificidades ligadas a la discapacidad en concreto*, ayudaría a conseguir una mejor integración dentro del aula. Asimismo, para que el profesorado pueda adoptar esta actitud habrá que ser informado previamente de la presencia de estudiantes con discapacidad en sus clases. Respeto a este último punto, los resultados obtenidos reflejan que a la mayoría de profesores (72%) nunca se les informa previamente de la presencia de estos estudiantes en el aula. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de crear redes de comunicación entre la coordinación académica, el profesorado, los servicios especializados y los estudiantes con discapacidad que permitan al profesor poder desarrollar su tarea correctamente.

Otro aspecto muy importante que el profesorado tiene que tener en cuenta para favorecer la inclusión es el diseño del currículum de la asignatura. El currículum tiene que estar pensado para todos los estudiantes que participen en la asignatura y así poder garantizar la igualdad de oportunidades (Moriña, 2004; Staniback & Stainback, 1999). En nuestra investigación podemos observar como un porcentaje elevado de profesores (76%) están predisuestos a realizar modificaciones curriculares, especialmente las no-significativas. Mientras que con las modificaciones curriculares significativas se observan más resistencias: unos están en total desacuerdo y otros estarían dispuestos, pero no saben como hacer-lo. El bloqueo, la desconfianza por un sentimiento de soledad y la falta de formación en estos temas hacen

que el docente se cuestione la posible realización de estas adaptaciones curriculares. También hay una cierta tendencia a confundir ayuda, modificaciones y adaptaciones con discriminación positiva cuando en realidad de lo que estamos hablando es de garantizar la igualdad de oportunidades para todos. Todo ello refleja el desconocimiento y la falta de información por parte del profesorado respecto al mundo de la discapacidad.

Los resultados cualitativos nos permiten ver cómo la incomodidad y la inseguridad delante del estudiante con discapacidad, por parte del profesorado, están relacionados a tres factores: *el desconocimiento de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión, el desconocimiento de la discapacidad propiamente dicha y la falta de infraestructuras para atender la diversidad.*

También podemos observar cómo las dificultades de los estudiantes con discapacidad para seguir las clases se apoyan básicamente en tres factores: *la actitud poco adecuada por parte del profesorado, el uso de metodologías pedagógicas que no permiten la inclusión y las dificultades que surgen de la propia discapacidad.*

Estudiantes y profesores coinciden en que hay un gran desconocimiento de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas más adecuadas. Como consecuencia ambos solicitan formación dirigida al profesorado para poder atender la diversidad dentro de las aulas universitarias. Esta formación será un punto muy importante a tener en cuenta en los nuevos planteamientos educativos de los estudios superiores que están surgiendo en la Unión Europea, a partir del tratado de Bolonia, para homogenizar la formación de los estudios superiores a nivel europeo.

Otro punto en común es la solicitud de un servicio especializado dentro de las universidades. Profesores y estudiantes coinciden en la necesidad de la existencia de un servicio especializado, pero por motivos diferentes. Los profesores consideran que este servicio debería de realizar funciones como: *actuar de mediador entre estudiante – profesor, orientar y dar soporte al estudiante y al profesor, sensibilizar y formar al profesorado y velar para la realización de las adaptaciones necesarias.* Mientras que el estudiante cree que la tarea principal del servicio debería ser la de velar para la integración: *asesorar a los profesores sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad, informar a los estudiantes con discapacidad de sus deberes y derechos, la disponibilidad de recursos técnicos y humanos, y agilizar la resolución de problemas.* Todos estos datos nos indican que hay una necesidad real de servicios especializados dentro de la universidad. Se debería, no obstante, debatir con profundidad cuales deberían de ser estas funciones.

Finalmente, en la valoración de la experiencia universitaria por parte de los estudiantes con discapacidad nos encontramos delante de una contradicción: la mayoría de los estudiantes la valoran como buena o muy buena, mientras que en los resultados cuantitativos el 60% tiene dificultades para tomar apuntes, un 76% reclama formación del profesorado y un 92% reclama un servicio especializado. Estos resultados confirman lo que Freire apunta cuando dice que “la persona con discapacidad a veces no es consciente de su situación y de sus capacidades y se la tiene que ayudar a tomar conciencia de la realidad y de su propia capacidad para transformarla y liberarse como persona” (Freire, 1994). Todo esto hace pensar en la importancia de un soporte psicosocial que ayude al estudiante a tomar conciencia de esta acomodación y de sus derechos y deberes. Esta tarea de acompañamiento sería recomendable impulsarla desde el Servicio de Orientación especializado.

En cuanto al análisis de las valoraciones, se observa que el profesor es más coherente que el estudiante en su valoración. El profesor tiene una mirada más distante, más objetiva, no hay vivencia personal de las dificultades que se sufren. Según el estudio, el profesorado vive la experiencia de forma positiva por el aprendizaje que realiza a nivel personal, pero también incomoda la impotencia de no poder atender a estos estudiantes en igualdad de oportunidades que el resto de sus alumnos debido a la falta de formación y de infraestructuras adecuadas.

Para finalizar, la presente investigación nos indica que hay un número reducido de estudiantes y de profesores que han vivido algunas experiencias de normalización gracias a la actitud proactiva del profesor, la disponibilidad de recursos técnicos y humanos, la vivencia de la diversidad como a riqueza y el diálogo que se ha establecido entre el estudiante y el profesor. Consecuentemente, la normalización en las aulas universitarias no es una utopía sino que puede ser una realidad. Estas experiencias vividas nos abren las puertas hacia la posibilidad de dibujar una universidad en igualdad de condiciones para todos.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Ed. Narcea.
- Alcantud, F.; Ávila V.; Asensi, M^oC. (2000). *La integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Freire, P. (1994). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores.

- Hegarty, S.; Hodgson A.; Clumies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe
- Salkind, Neil J. (1997) *Métodos de investigación* (3ª edic.). México: Prentice Hall.
- Rosenvinge, A.; Ortega M.; Campo C. (1991) *La integración en la escuela infantil*. Madrid: Alameda.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela*. Valencia: Culturals Valencianes.
- Vlachou, A. (1999) *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Anexos

Anexo I: Cuestionario para los profesores universitarios

Estimado/a,

Desde la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Ramón Llull estamos realizando una investigación sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.

Le pediríamos su colaboración para poder elaborar un material educativo de soporte a los estudiantes con discapacidad dirigido al profesorado universitario.

El cuestionario pretende valorar sus opiniones y necesidades dentro de las aulas cuando imparte clases donde hay estudiantes con discapacidades (físicas y/o sensoriales)

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias

Profesión:

Género:

Hombre

Mujer

Universidad donde imparte clases:

Materias que imparte clases:

1. ¿Ha tenido estudiantes con discapacidad en sus clases?

Nunca

Alguna vez

Muchas veces

Siempre

2. **¿En el caso de que los haya tenido, se ha sentido incomodo o inseguro?**

Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

¿Por qué?

3. **¿En el caso de no haber tenido nunca a un estudiante con discapacidad, cree que se sentiría incómodo o inseguro?**

SI NO NO LO SÉ

¿Por qué?

4. **¿Cuándo imparte clases utiliza algún tipo de metodología especial para poder atender la diversidad dentro del aula?**

Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

5. **¿Cree que los profesores tendrían que recibir alguna formación específica para poder atender la diversidad dentro de las aulas universitarias?**

SI NO NO LO SÉ

Justifique la respuesta

6. **¿Para que clase de discapacidad cree que es más difícil adaptar una clase?**

(subrayar la respuesta)

1. Deficiencia visual
2. Deficiencia auditiva
3. Deficiencia motora
4. Otras (especificar):

¿Por qué?

7. **¿Sabría realizar una adaptación metodológica de la asignatura en el supuesto que hubiese una persona con una deficiencia visual en su clase?**

SI NO

- * **¿Cómo lo haría para adaptarla?**

8. **¿Sabría realizar una adaptación metodológica de la asignatura en el supuesto que hubiese una persona con una deficiencia auditiva en su clase?**

SI NO

13. ¿Realizaría una adaptación curricular no-significativa (adaptaciones que no modifican el programa de la asignatura, como por ejemplo dar más tiempo en los exámenes, facilitar el material con anterioridad, etc.) a un estudiante con discapacidad, en el caso que fuera conveniente?

Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

¿Por qué?

14. ¿En el caso de haber tenido estudiantes con discapacidad en sus clases, qué valoración general hace de esta experiencia?

Deficiente Regular Buena Muy buena

¿Por qué?

Sugerencias:

Le agradeceríamos cualquier comentario sobre aspectos que se han valorado o no en el cuestionario y que cree nos podrían ayudar a elaborar este material de soporte dirigido al profesorado universitario:

Anexo II: Cuestionario para los estudiantes universitarios

Estimado/a

Desde la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Ramón Llull estamos realizando una investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro las aulas universitarias. Pedimos tu colaboración para elaborar un material educativo de soporte a los estudiantes con discapacidad dirigido al profesorado universitario.

El cuestionario pretende valorar tus opiniones y necesidades dentro la clase para que puedas realizar tus estudios universitarios adecuadamente.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias

Estudios:

Universidad:

Género:

Hombre
Mujer

Fecha de nacimiento:

Tipo de deficiencia:

Grado de minusvalía:

1. ¿Tienes dificultades para poder seguir las explicaciones del profesorado durante las clases? (subraya la respuesta)

Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

¿Por qué?

2. ¿Qué recurso o recursos (técnicos o humanos) utilizas para poder seguir las explicaciones del profesorado? (subraya la respuesta)

1. Emisora F.M
2. Audífonos
3. Lectura labial
4. Micrófono conectado a unos altavoces
5. Grabadora, para registrar las clases
6. Ordenador

7. Soporte visual como por ejemplo transparencias, Power Point
8. Intérprete del lenguaje de los signos
9. Soporte de un compañero de clase que actúa como interlocutor entre la información del profesor y tu
10. Ninguno, puedo seguir las explicaciones sin problemas
11. Otros (especificar):

3. ¿Cuál crees que te haría falta y no tienes para poder seguir las explicaciones del profesorado?

- 4. ¿Tienes dificultades para tomar apuntes durante las clases?** (subraya la respuesta)
- Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

5. ¿Qué recursos (técnicos o humanos) utilizas para poder obtener unos buenos apuntes que sean útiles para estudiar? (subraya la respuesta)

1. Sistema lecto-escritura braille
2. Grabadora
3. Libretas autocopiativas
4. Apuntes entregados por el profesor
5. Apuntes de un compañero de clase
6. Programas informáticos adaptados a tu discapacidad
7. Ninguno, no tengo dificultades para la obtención de apuntes
8. Otros (especificar):

6. La obtención de unos buenos apuntes puede ser una dificultad para el seguimiento de la asignatura. Como estudiante con una discapacidad. ¿Cuál crees que sería la mejor manera de obtener unos buenos apuntes de forma regular? (subraya la respuesta)

1. Mediante un compañero cualquiera de la clase
2. Mediante un compañero o amigo concreto
3. Mediante el profesor
4. Mediante un voluntario
5. Otros (especificar):

7. ¿Tienes dificultades de movilidad dentro de la clase?

- Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

8. ¿Con que barreras arquitectónicas te encuentras dentro de la clase? (subraya la respuesta)

1. Problemas de sonoridad
2. Problemas d' iluminación
3. Escaleras que impiden el acceso
4. Sillas no adaptadas
5. Desorden en la clase que dificulta la movilidad
6. Falta de carteles o indicaciones, adaptadas, en las clases
7. Tamaño de las puertas

8. Otros (especificar):

9. Ninguna

9. ¿Crees que el profesorado tendría que recibir algún tipo de formación para saber como atender la diversidad dentro de las aulas universitarias?

SI

NO

NO LO SÉ

¿Por qué?

10. ¿Cuál de estas actitudes crees que es más adecuada? (anota por orden de importancia, siendo la primera la más importante)

A. El profesorado tendría que estar informado o procurar informarse sobre la presencia de estudiantes con discapacidad antes de empezar las clases, para poder prever las dificultades que se puede encontrar.

B. O tiene que ser el estudiante, que cuando empiece las clases, quien informe al profesorado sobre su presencia en la aula manifestándole las dificultades que se puede encontrar.

C. Las dos opciones (A i B)

* Anota aquí las letras de las opciones tal como indica el anunciado:

11. ¿Con que aspectos referentes a tu discapacidad crees que te pueden ayudar tus compañeros de clase? (subraya la respuesta)

1. Facilitación y obtención de apuntes

2. Sentirte integrado dentro de la clase

3. Soporte en el seguimiento de las clases

4. Soport moral

5. En nada

6. Otras (especificar):

12. ¿Cómo crees que te puede ayudar el profesor a sentirte integrado en la aula?

(anota por orden de importancia, siendo la primera opción la que te ayudaría a sentirte más integrado)

A. Dando con tiempo suficiente:

- material teórico

- lecturas obligatorias

- material audiovisual

- otros

B. Manteniendo una conversación al inicio del curso para poder conoceros

C. Impartiendo la clase teniendo en cuenta tus especificidades

D. No haciendo nada en especial

E. Otros (especificar):

* Anota las letras de las opciones tal como indica el anunciado:

13. ¿A lo largo de tus estudios universitarios has sido sujeto de “favoritismos” académicos debidos a tu discapacidad (discriminación positiva) por parte del profesorado? (subraya la respuesta)

Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

14. ¿A lo largo de tus estudios universitarios has sido sujeto de “desfavoritismos” académicos debidos a tu discapacidad (discriminación negativa) por parte del profesorado?

Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

15. ¿Se te ha hecho alguna clase de adaptación curricular significativa (adaptaciones en los programas de las asignaturas) en los estudios universitarios?

Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

16. Si te han realizado adaptaciones curriculares significativas, ¿cuáles son?

17. ¿Se te ha hecho alguna clase de adaptación curricular no-significativa (adaptaciones que no cambian el programa de la asignatura, como por ejemplo dar más tiempo en los exámenes,etc.) en los estudios universitarios?

Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

18. Si te han realizado adaptaciones curriculares no significativas, ¿cuáles son?

19. ¿Crees que sería necesaria la existencia de un servicio especializado dentro la universidad que realizara la labor de mediador entre el estudiante con discapacidad y el profesor?

Nunca Alguna vez Muchas veces Siempre

¿Por qué?

20. ¿Qué valoración haces sobre las actitudes que ha tenido el profesorado en general hacia tu discapacidad a lo largo de los estudios universitarios?

Deficiente Regular Buena Muy buena

¿Por qué?

Sugerencias:

Te agradeceríamos cualquier comentario sobre aspectos que se han valorado o no en el cuestionario y que tú crees que nos podrían ayudar a elaborar este material de soporte dirigido al profesorado universitario:

