

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD: EL VALOR DE LAS ACTITUDES

STUDENT DIVERSITY AT UNIVERSITY: THE VALUE OF ATTITUDES

Alejandro **Rodríguez Martín**¹
Emilio **Álvarez Arregui**
Universidad de Oviedo

Rosa **García-Ruiz**
Universidad de Cantabria

RESUMEN

La atención a la diversidad está respaldada legalmente en el sistema educativo español en todos los niveles, sin embargo, el alumnado que ha participado en las medidas de atención a la diversidad cuando supera la educación básica y postobligatoria no siempre encuentra en las instituciones de educación superior una atención específica y una acción docente ajustada a sus necesidades específicas derivadas, en su mayoría, de discapacidades sensoriales y físicas.

La investigación que aquí se presenta tuvo por objeto conocer las opiniones que hacia la atención a la diversidad tenían una muestra de profesores (n=85) y estudiantes (n=1015) de Grado de Maestro y de Grado de Pedagogía de dos universidades así como validar el instrumento *Diver-Form-Cuestionario sobre Diversidad y Formación Universitaria*.

Los resultados obtenidos revelan una actitud positiva hacia la inclusión universitaria de los estudiantes con discapacidad aunque con una opinión negativa del profesorado hacia las adaptaciones curriculares. La pertenencia a uno de los colectivos encuestados, el género, y la variable, contacto previo con la discapacidad, muestran diferencias significativas, no así la titulación cursada o la universidad a la que se pertenece. Estos hallazgos destacan la necesidad

¹ *Correspondencia:* Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Campus de Llamaquique, c/ Aniceto Sela s/n, Oviedo, 33005. Correo-e: rodriguezmalejandro@uniovi.es

de una formación específica del profesorado en el uso de metodologías inclusivas y avalan una intervención psicopedagógica singular integrada en planes de acción tutorial con proyección institucional. En su conjunto, estas acciones respaldan la dimensión social del Proceso de Bolonia.

Palabras clave: Actitudes hacia la discapacidad, Universidad, Adaptaciones curriculares, Inclusión, Escala de Actitud.

ABSTRACT

Student diversity is legally supported in the Spanish education system at all levels; however, when the students who have taken part in the diversity measures have done their basic and post-compulsory education, in higher education they do not always find specific attention and the teaching actions that conform to their specific needs due mainly to their sensory or physical disabilities.

The purpose of the work we are presenting is to know the opinion of a sample of teachers (n=85) and students (n=1,015) of a Teaching Degree and Pedagogy Degree of two universities regarding diversity. This study also validated the “*Diver Form*” (*Questionnaire on University Diversity and Education*).

The results reveal a positive attitude towards including students with disabilities at university, although with a negative opinion from the teachers regarding the curriculum adaptation. Belonging to one of the surveyed groups, the gender and the variable and prior contact with disability show significant differences, though this is not the case for the degree taken or the university to which they belong. These findings emphasize the need for specific training for teachers in the use of inclusive methodologies and supporting of a psychopedagogic particular intervention integrated in tutorial action plans with institutional outreach. Taken together, these actions support the social dimension of the Bologna Process.

Key Words: Attitudes toward Disabilities, University, Academic Accommodations (Disabilities), Inclusion, Attitude scale.

Introducción

Han transcurrido casi treinta años desde que las Naciones Unidas señalaran el período 1983-1992 como la *Década de acción a favor de las personas con discapacidad*. Actualmente, cuando la inclusión constituye el referente de iniciativas educativas, sociales y políticas, adquiere especial interés el compromiso de cuantos agentes inciden en el proceso de formación de la ciudadanía. La universidad no puede, ni debe, quedar al margen de un proceso que tiene como objetivo la construcción de un proyecto personal que mejore la calidad de vida de las personas con discapacidad (Verdugo, 2006), un aspecto vinculado estrechamente con la innovación, el cambio de las prácticas profesionales y la mejora de los servicios.

Desde este planteamiento, profundizar en las vinculaciones entre estudiantes con discapacidad y las posibilidades del EEES, se reconoce la importancia que tiene prestar atención a este colectivo desde un doble reto, personal -en cuanto al acceso a la formación universitaria- y social -por el compromiso de las instituciones de educación superior ante esta realidad- desde la misión social que deben desarrollar.

Atención a la diversidad en la universidad: Conquistas legales y sociales

Los cambios y las aspiraciones sociales hacia una educación inclusiva, comprometida con la diversidad del alumnado, ha tenido una influencia creciente en la formación del profesorado (Tejada, 2009) en los nuevos enfoques que sobre el aprendizaje se han ido adoptando (Biggs, 2005; Raposo y Sarceda, 2010) y en las demandas hacia la consolidación de una normativa que se ajuste a la realidad actual donde el sistema universitario cobra todo su protagonismo.

Iniciativas y compromisos internacionales hacia la diversidad

En el panorama internacional son muchas las declaraciones, resoluciones y acciones que bajo, el amparo de Naciones Unidas, han permitido crear un marco de referencia y principios de actuación. Los principales avances los encontramos a partir de la década de los noventa. La *Declaración Mundial sobre educación para todos* celebrada en Jomtien en 1990, promovida por la UNESCO, inicia un proceso que insta a favorecer el acceso de las personas con discapacidad a los estudios universitarios, aspecto reiterado en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* de París celebrada en 1998.

Entre tanto, la UNESCO (1994) celebró en Salamanca la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad* evento que supuso todo un hito pues, entre sus principales logros, se ha destacado la importancia de la inclusión como principio de las política educativas con un carácter global (Echeita y Verdugo, 2004).

Durante los últimos años del siglo XX las actuaciones en materia de discapacidad impulsadas por la Unión Europea también han sido destacadas (*Horizon, Helios I y II* con su famosa Carta de Luxemburgo, *eEurope, eQual, eInclusion, 2010-Una Europa Accesible*) y, en su conjunto han contribuido a la aprobación en 2000 de la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* y la Comunicación de la Comisión Europea *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad* que establece el principio de transversalidad o *Mainstreaming disability* (European Disability Forum, 2007; Naciones Unidas, 2009; Priestley, 2008).

El compromiso de mayor alcance ha sido la aprobación por Naciones Unidas de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006), que entró en vigor en España en 2008 y donde se recoge que “los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior (art. 24)”. El desarrollo de esta Convención será un reto importante en la próxima década, más aún, en el contexto de crisis económica y social actual.

Evolución reciente de nuestro marco normativo

Los avances legales que se han producido en el último tercio del siglo XX, tanto en el marco internacional como nacional, permiten comprobar la evolución experimentada en la promoción y defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Así avanzamos desde la LISMI de 1982, la derogada LRU de 1983 o las sucesivas leyes reguladoras del sistema educativo hasta la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad-LIONDAU* quedando de manifiesto las repercusiones que tienen los nuevos enfoques en la constante mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Sin embargo en lo que se refiere a los estudiantes con discapacidad en la universidad, serán la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades-LOU* y la posterior *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril* que la modifica (LOMLOU) las que constituyan un hito sin precedentes. Cabe destacar de la LOMLOU la obligación de prestar atención a las personas con discapacidad por parte de administraciones y universidades, garantizando su acceso y permanencia en los estudios universitarios (art. 45), así como la promoción de la accesibilidad total de edificios, instalaciones y servicios; la inclusión de aspectos formativos sobre discapacidad en las titulaciones universitarias; y la concepción de las personas con discapacidad como integrantes plenos de la comunidad universitaria (Disposición adicional 24ª).

La dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior

Como consecuencia de la evolución legal y la implementación de importantes medidas de atención a la diversidad en los niveles no universitarios, las instituciones de educación superior son el objetivo de muchos estudiantes con discapacidad que desean cursar titulaciones universitarias y que, sin embargo, encuentran las dificultades propias de todo escenario nuevo que debe adaptarse a realidades emergentes. El profesorado juega un papel clave en este proceso cuando la diversidad se aprovecha como fuente de aprendizaje (Allan, 2011a).

Con la firma de la *Magna Charta Universitatum* de Bolonia en 1988 se inicia el proceso de construcción de un espacio común de educación superior. Posteriormente, se aprobarían la Declaración de la Sorbona-1998, Praga-2001, Berlín-2003, Bergen-2005, Londres-2007 y Lovaina-2009. Todas ellas han ido configurando lo que conocemos hoy como el Espacio Europeo de Educación Superior-EEES. Una apuesta que ha generado incertidumbres y que ha tenido una influencia decisiva en los aspectos legales, organizativos y de gestión, así como profundos cambios en la labor docente (Allan, 2011b; García, Guerra, González y Álvarez Arregui, 2010) y en el perfil del estudiante (Danermak 2009; García, 2006). Y, por ello, la denominada *dimensión social* del EEES trata flexibilizar y adaptar tales cambios, promoviendo que las universidades se constituyan en entornos de formación accesibles para todos (Rodríguez Martín, 2011), un compromiso, iniciado con la Declaración de Berlín, que se ha defendido con firmeza en la última Declaración de Budapest/Viena-2010.

Estudiantes con discapacidad: Situación y estudios previos

Las universidades europeas han experimentado importantes cambios a consecuencia las demandas sociales a las que deben dar respuesta y, entre ellas, tiene especial relevancia el aumento de estudiantes con discapacidad, fruto de sistemas educativos no universitarios más inclusivos (Ainscow, 2002; Konur, 2006).

En España, pese a la ausencia de datos oficiales, la población universitaria con discapacidad es muy reducida, estimándose en un 1%, a pesar de ser muy alto el porcentaje de estudiantes con discapacidad que quiere acceder a la universidad o concluir su formación (Peralta Morales, 2007). Este incremento ha quedado reflejado en diversos estudios (EADSNE, 2011, Eurydice, 2012; OCDE, 2003, Orr, Gwosc y Netz, 2011). Sin embargo, los distintos países tienen cifras y perfiles de estudiantes muy diferentes que podrían justificarse por dos razones. Por una parte los países europeos tienen políticas distintas con respecto a la admisión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior (Watkins, 2011) y, por otra, la concepción sobre el grado de discapacidad o la situación específica que se considera como tal varía considerablemente. En cualquier caso, las informaciones estadísticas deben tomarse con cautela ya que son muchas las

disonancias existentes entre las manifestaciones que los estudiantes realizan sobre su discapacidad y la situación real de las universidades.

Los estudios sobre la discapacidad en la educación superior no son tan abundantes, a diferencia de lo que ocurre en las etapas previas, si bien hay investigaciones destacadas que se han centrado en el acceso a los estudios universitarios (De la Red, de la Puente, Gómez y Carro, 2002), las actitudes y participación en la vida universitaria (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, Novo Corti y Muñoz Cantero, 2012 y Sachs y Schreuer, 2012), los servicios y programas de apoyo universitario (Díez et al, 2008; Trujillo y Cayo, 2006); la accesibilidad y diseño universal (Guasch, Dotras y Llinares, 2010) o en el rol docente (Fernández Batanero, 2011). También destacan los estudios realizados por Infante y Gómez (2004), Luque y Rodríguez (2008) y Sánchez, Díaz, Sanhuesa y Friz (2008) que reiteran el denominador común que tienen todos los estudios y que evidencia la importancia de conocer las percepciones que la comunidad universitaria tiene hacia los estudiantes con discapacidad, un aspecto determinante para adecuar las iniciativas institucionales, impulsar programas de formación y promover mejoras en la acción docente. En este contexto se hace necesario prestar mayor atención a las funciones de la orientación en el profesorado universitario, por cuanto puede mejorar el rol profesional de los docentes así como favorecer la inclusión de los estudiantes tal y como avalan otros estudios (Luque Parra y Luque-Rojas, 2010; Suriá Martínez, 2012).

Método

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario *Diver-Form* en un estudio de carácter descriptivo-exploratorio y que forma parte de una investigación más amplia que se está desarrollando en universidades españolas, portuguesas, argentinas y brasileñas.

Objetivos

El propósito de la investigación fue conocer las actitudes que hacia la inclusión académica y social de los estudiantes con discapacidad, tiene el profesorado y los estudiantes del área de educación de dos facultades y universidades distintas. De manera concreta, se pretendió indagar sobre cómo valoran los implicados las adaptaciones curriculares, cuál es su opinión sobre la accesibilidad, así como la percepción sobre las relaciones que se mantienen y su participación en la Comunidad Universitaria. También, este estudio trata de validar el cuestionario *Diver-Form* de elaboración propia.

Muestra

La población objeto de estudio ha sido la totalidad de la plantilla docente de dos Facultades de Educación (Canarias y Asturias) que asciende a 387 profesores y el conjunto de estudiantes matriculados que suman 4.252. La muestra a la que se ha tenido acceso ha sido de 85 profesores y 1015 estudiantes que cursan los títulos de Maestro en Educación Primaria, Maestro en Educación Infantil y Grado en Pedagogía. La muestra ha sido tomada siguiendo las directrices del muestreo por conglomerados considerando las titulaciones de cada Facultad como unidades de muestreo respectivas y asumiendo un intervalo de confianza del 95% y un margen de error de +/- .05.

Instrumento

La recogida de información se realizó a través de encuesta. Para esta investigación se elaboró un instrumento denominado “Diver-Form-Cuestionario sobre Diversidad y Formación Universitaria” teniendo en cuenta las fases implicadas en el desarrollo de escalas de medida (Spector, 1992), la selección empírica de ítems (Prat y Doval, 2003) así como una adecuada distribución y claridad informativa (Vallejo, 2006). En su versión preliminar, elaborada a partir de la revisión de la literatura, incluyó 77 ítems.

Con la intención de asegurar la validez de contenido y la aplicabilidad del instrumento, en su primera versión, fue sometido a un doble proceso: a) Juicio de expertos, donde 3 participantes analizaron la adecuación de los ítems con la dimensión, empleando el acuerdo inter-jueces para la eliminación de los ítems que generaban confusión; b) Estudio piloto realizado sobre una muestra de 60 estudiantes y 10 profesores que permitió, nuevamente, eliminar ítems que por su formulación o dificultad de comprensión generaban errores. Así, de los 77 ítems iniciales, 39 permanecen en la versión definitiva (Anexo 1) que se estructura en dos bloques, el primero denominado “Acceso al currículo universitario” con 16 ítems y, el segundo “Desarrollo del currículo universitario” con 23 ítems.

El cuestionario consta, además, de 12 variables de clasificación en la versión para estudiantes (género, edad, titulación, curso, contacto previo con personas con discapacidad, motivo y tipo de discapacidad, contacto con estudiantes con discapacidad en el aula, nivel de asistencia a clase, a las tutorías, tasa de éxito y accesibilidad). En el caso del profesorado, se incluyen otras tres variables (años de experiencia docente universitaria y no universitaria y categoría profesional). La opción de respuesta sigue una escala Lickert con cinco posibles puntuaciones. El orden de aparición de los ítems de cada bloque se distribuyó de manera aleatoria.

Procedimiento

El procedimiento de aplicación del cuestionario fue presencial. Se remitió personalmente al profesorado y en el caso de los estudiantes, el instrumento se administró de forma colectiva en una sesión de clase de manera aleatoria. A todos se les informó de la participación voluntaria solicitándoles la mayor sinceridad posible en sus respuestas, tratando de evitar el efecto de deseabilidad social. Tras la recogida de los datos se informatizaron para su posterior análisis estadístico.

El análisis de fiabilidad por consistencia interna revela un α de Cronbach de 0.929 y la existencia de cuatro factores asociadas a las principales dimensiones estudiadas en la literatura: 1-Adaptaciones curriculares (α : 0.988); 2-Actitud docente (α : 0.956); 3-Accesibilidad y recursos (α : 0.839) y 4-Relaciones y participación (α : 0.857). Estos datos se corroboran en el método de las dos mitades y la fórmula de corrección de Spearman-Brown (0.91).

El estudio de la validez se desarrolló, en primer lugar, a través de una correlación entre ítems para identificar aquellos con bajas correlaciones respecto al resto del instrumento, si bien todos los ítems presentaron correlaciones superiores a 0.77. En segundo lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio y, con un índice KMO 0.91 y $p < 0.001$ en la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtuvieron los cuatro factores indicados con autovalores > 1 y que en conjunto explicaban el 79.885% de la varianza total. También se realiza un análisis descriptivo de los ítems donde se obtienen coeficientes de asimetría y curtosis próximos al valor cero y por debajo del valor 2.0 respectivamente tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica semejanza con la curva normal.

Los análisis de datos fueron realizados mediante el paquete estadístico SPSS 19.0. Se realizó un análisis de fiabilidad y validez del instrumento. Además, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación Varimax con el fin de analizar la estructura factorial del instrumento. A continuación se realizó un análisis de estadísticos descriptivos, un análisis de diferencias de medias (en función del género, colectivo, contacto previo) y ANOVA en función de la titulación. Finalmente, se realizó un análisis discriminante a través de la Lambda de Wilks.

Resultados

El perfil de la muestra de docentes nos indica que el porcentaje de hombres (55%) supera al de mujeres (45%) lo que entra en el rango esperado de acuerdo a la distribución de la población. La mayoría tiene una experiencia docente universitaria superior a diez años (87%) e inferior a cinco años en niveles no universitarios (63%), impartiendo docencia en las titulaciones de Maestro de Educación Primaria (27.2%), Maestro de Educación Infantil (20.1%) y Pedagogía (23.2%). En cuanto a la categoría profesional la mayoría del profesorado participante es Catedrático de Escuela Universitaria/Titular de Universidad (44%) y Titular de Escuela Universitaria (33%).

En referencia al contacto previo con personas con discapacidad, el 58.1% del profesorado reconoce tenerlo ocasionalmente (82.8%) por motivos de ocio/amistad (68.5%); familiares (22.2%) o laborales (5.6%). También afirman que en sus aulas los estudiantes con discapacidad física (72.8%), discapacidad visual (67.3%) y discapacidad auditiva (25.5%) son los que han tenido mayor presencias. Por su parte, el 7.5% manifiesta no ha mantenido contacto con este colectivo.

El profesorado afirma que los estudiantes con discapacidad a los que han impartido docencia, acuden con menos frecuencia que el resto de estudiantes a sus clases (64.8%) y a las tutorías (59.3%). Con respecto al rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad, el 46.3% del profesorado opina que es semejante al del resto de estudiantes y el 40.7% que es inferior.

El perfil de la muestra de estudiantes nos indica que las mujeres representan el 80.7% de la población y los hombres el 19.3%, porcentajes acordes a la distribución de la población, y cursan los títulos de Maestro en Educación Primaria (61,2%), Maestro de Educación Infantil (26.7%) y Pedagogía (12.1%).

Los estudiantes afirman que han tenido compañeros con discapacidad física (24.6%) discapacidad visual (13.8%) y discapacidad auditiva (7.2%) y consideran que estos estudiantes acuden clase (31.6%) y a las tutorías (32.6%) con la misma frecuencia que el resto. El rendimiento de los estudiantes con discapacidad, es valorado como superior por el 32,6% y como inferior por un 15.7% de los encuestados.

En cuanto a la accesibilidad de sus respectivas facultades, la valoración que realizan profesores y estudiantes es positiva si bien, respecto a su universidad, consideran menos accesibles los servicios administrativos, los cursos y las actividades deportivas, culturales y de ocio que se organizan.

A continuación recogemos las principales opiniones que muestra el profesorado y los estudiantes respecto a las dimensiones de cada factor del instrumento, agrupando los porcentajes de respuesta, expresando la media de los datos obtenidos a través del análisis de frecuencias y, presentando las diferencias significativas encontradas en función del colectivo de los participantes. Posteriormente se presenta el análisis de la variable contacto previo ya que desde ella se

identificaron un elevado número de diferencias significativas. El género reveló diferencias estadísticamente significativas en el colectivo de estudiantes donde las mujeres manifiestan un mayor acuerdo hacia las adaptaciones curriculares y son más críticas en cuanto a la actitud del profesorado, por lo que no profundizaremos más en este sentido. Como es lógico, estos datos hay que situarlos en una muestra, mayoritariamente femenina, algo habitual en las titulaciones objeto de estudio.

Adaptaciones del currículo

En cuanto a las adaptaciones curriculares el profesorado de ambas universidades considera que no se realizan en la práctica habitual, destacando negativamente las adaptaciones en contenidos ($\bar{X}=1.74$; 78.9%) las referidas a los objetivos ($\bar{X}=1.78$, 74.1%), a los tipos de actividades ($\bar{X}=1.93$; 63%) y la evaluación ($\bar{X}=2.15$; 68.5%). Observamos también que el porcentaje de profesorado que opina que no se llevan a cabo estas adaptaciones es bastante alto en los cuatro elementos que constituyen los aspectos básicos del currículo universitario. Esta tendencia de respuesta de los estudiantes se mantiene negativa aunque, en este caso, las respuestas son más dispares y se registró el índice más alto de respuestas sin contestar de todo el instrumento (entre un 17-20%), probablemente, por su desconocimiento acerca de la realización o no de las adaptaciones. Así, los estudiantes opinan que el profesorado no realiza modificaciones en los contenidos ($\bar{X}=1.99$; 42.3%), ni en los instrumentos de evaluación ($\bar{X}=1.96$; 40%), ni en los objetivos ($\bar{X}=2.10$; 40.2%) de las asignaturas.

Las principales diferencias significativas obtenidas, en cuanto al colectivo de encuestados, muestran con $p \leq 0.00$, que mientras el profesorado afirma que se realizan adaptaciones de la metodología de clase a las características de los estudiantes con discapacidad ($\bar{X}=3.81$), los estudiantes opinan lo contrario ($\bar{X}=2.13$). Asimismo, el profesorado considera que realiza tutorías personalizadas para estos estudiantes ($\bar{X}=3.84$) y los estudiantes manifiesta una opinión opuesta ($\bar{X}=2.08$).

Actitud del profesorado

La opinión de los participantes sobre las adaptaciones curriculares nos ha permitido identificar las prácticas habituales que se llevan a cabo en las aulas universitarias. Sin embargo, la actitud hacia dichas adaptaciones, es decir, la actitud del profesorado para realizarlas es otro de los elementos clave en este estudio al permitirnos discriminar las intenciones de las acciones reales. Los resultados obtenidos muestran que el 70.1% del profesorado considera que no se deben adaptar los objetivos ($\bar{X}=2.15$) mostrando su desacuerdo a modificar/suprimir los que no sean fundamentales para el desempeño profesional ($\bar{X}=2.78$). En esta misma línea el profesorado manifiesta que tanto los contenidos ($\bar{X}=2.86$; 64.9%) como la evaluación ($\bar{X}=2.41$; 61.1%) tampoco deben ser adaptados.

El colectivo de estudiantes considera, con medias superiores en todos los casos ($\bar{X} > 3.37$), que el profesorado debe adaptar todos los elementos básicos del currículo, hallando diferencias significativas, superiores a $p \leq 0.00$, en todos los ítems del factor y que apuntan que el colectivo de estudiantes, frente al colectivo docente, es el que considera que las adaptaciones curriculares deben realizarse aunque impliquen modificación y/o supresión de contenidos o cambios en la evaluación. Sólo hay un aspecto, referido a las adaptaciones metodológicas, que no registra diferencias significativas pues el profesorado ($\bar{X}=3.89$; 90.7%) y los estudiantes ($\bar{X}=3.73$; 81.7%)

valoran su importancia para adaptar la dinámica del aula a las necesidades específicas de los estudiantes.

Accesibilidad y participación en la comunidad universitaria

Por otro lado, tal y como ya se ha apuntado en algunos estudios previos (Aragall, 2006), es indispensable en cualquier proceso de inclusión conocer la opinión que sobre la accesibilidad y participación tienen los encuestados ya que pueden suscitar controversias, especialmente, en lo referido a las relaciones entre los estudiantes con discapacidad y sus iguales y entre éstos y el profesorado.

Los participantes manifiestan que la accesibilidad es adecuada opinando el 57.3% del profesorado y el 70.4% de los estudiantes que sus facultades no presentan barreras arquitectónicas.

Encontramos opiniones negativas en cuanto a las condiciones del aulario ya que el 57% del profesorado ($\bar{x}=2.31$) y el 73% de los estudiantes ($\bar{x}=1.97$) consideran que las aulas no favorecen el acceso y movilidad de los estudiantes. En cuanto al equipamiento de las aulas, el 66.7% del profesorado ($\bar{x}=2.04$) y el 61.5% de los estudiantes ($\bar{x}=2.21$) consideran que no está adaptado. El aula también puede condicionar el tipo de actividades que se realizan, especialmente los trabajos en grupo. A este respecto, el 64.8% del profesorado ($\bar{x}=2.46$) y el 74.9% de los estudiantes ($\bar{x}=2.03$) entiende que la disposición del aula no favorece estas metodologías colaborativas. No se registran diferencias significativas en cuanto a la accesibilidad entre profesorado y estudiantes.

En cuanto a la participación en la comunidad universitaria, los datos muestran una actitud positiva del profesorado y de los estudiantes, aunque se registran diferencias significativas entre estos colectivos. Así, mientras que el 72% del profesorado considera que su relación con los estudiantes con discapacidad es buena ($\bar{x}=3.67$), el 63% de estudiantes opina lo contrario ($\bar{x}=2.67$). Lo mismo sucede al consultar la relación entre el alumnado, ya que el 56% de los estudiantes considera que no es buena ($\bar{x}=2.77$) y el 88,8% del profesorado afirma que sí lo es ($\bar{x}=3.61$).

La variable contacto previo genera un importante número de diferencias de las que destacamos aquellas con mayor significatividad. Así, en el caso del profesorado, el factor vinculado con la actitud docente nos permite observar (Tabla 1) que los profesionales que han mantenido un contacto previo con personas con discapacidad mantiene una opinión favorable hacia la adaptación de los elementos básicos del currículo universitario (objetivos, contenidos y evaluación) y las actividades para adecuarlas a las características de las personas con discapacidad.

TABLA 1. Diferencias significativas entre el profesorado, referidas a su propia actitud, en función de la variable contacto previo con personas con discapacidad

FACTOR 2. ACTITUD DOCENTE	PROFESORADO Y CONTACTO PREVIO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD					
	SI hay contacto previo		NO hay contacto previo		t	Sig
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ		
17. El profesorado debe adaptar los objetivos de las asignaturas a las características de los estudiantes	3.21	1.141	2.10	1.517	0.290	.000
20. El profesorado debe adaptar los contenidos de las asignaturas a las características de los estudiantes	3.00	1.142	2.03	1.432	1.299	.000
23. El profesorado debe adaptar las actividades a las características de los estudiantes	3.90	1.155	2.91	1.285	2.550	.000
34. El profesorado debe adaptar la evaluación a las características de los estudiantes	3.25	1.751	2.23	1.888	2.048	.000

Fuente: Elaboración propia

Las opiniones de los estudiantes a este respecto, también evidencia que aquellos participantes que han tenido contactos previos con personas con discapacidad son más favorables hacia las adaptaciones curriculares en los elementos básicos del currículo, en la adaptación de la metodología y los materiales empleados en las clases (tabla 2). En este colectivo, a diferencia de los que no han tenido contacto, también muestran su acuerdo hacia la modificación y/o supresión de actividades que no sean fundamentales para el desempeño profesional pero adaptándolas a las características de los estudiantes con discapacidad.

TABLA 2. Diferencias significativas entre estudiantes, referidas a la actitud del docente, en función de la variable contacto previo con personas con discapacidad

FACTOR 2. ACTITUD DOCENTE	ESTUDIANTES Y CONTACTO PREVIO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD					
	SI hay contacto previo		NO hay contacto previo		t	Sig
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ		
17. El profesorado debe adaptar los objetivos de las asignaturas a las características de los estudiantes	3.34	1.605	2.23	1.633	4.218	.000
20. El profesorado debe adaptar los contenidos las asignaturas a las características de los estudiantes	3.78	1.472	1.34	1.329	4.502	.000
23. El profesorado debe adaptar las actividades a las características de los estudiantes	3.39	1.384	2,91	1.524	2.482	.000
24. El profesorado debe modificar/suprimir actividades que no sean fundamentales para el desempeño profesional para adaptarlas a las características de los estudiantes	3.17	1.381	2.23	1.519	2.261	.000
27. El profesorado debe adaptar los materiales empleados en las actividades a las características de los estudiantes	3.57	1.293	2.92	1.572	3.263	.000
30. El profesorado debe adaptar la metodología empleada en las clases para adaptarla a las características de los estudiantes	3.47	1.390	3.20	1.556	2.421	.000
34. El profesorado debe adaptar la evaluación a las características de los estudiantes	3.14	1.421	1.73	1.528	3.718	.000

Fuente: Elaboración propia

TABLA 3. Diferencias significativas entre estudiantes, referidas a las relaciones y la participación, en función de la variable contacto previo con personas con discapacidad

FACTOR 3. RELACIONES Y PARTICIPACIÓN	ESTUDIANTES Y CONTACTO PREVIO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD				t	Sig
	SI hay contacto previo		NO hay contacto previo			
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ		
13. La relación de los estudiantes con discapacidad y el resto compañeros de clase es buena	2.27	1.864	3.15	1.691	-5.580	.000
14. La relación estudiantes con discapacidad y el profesorado es buena	2.14	1.811	3.19	1.726	-5.783	.000
15. La comunicación con el profesorado es fluida	2.18	1.692	3.74	1.572	-4.572	.000
39. Los estudiantes con discapacidad encuentran los mismos problemas que el resto de los estudiantes	1.73	1.528	3.04	1.421	-3.718	.000

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, cuando los estudiantes no han mantenido contacto previo con la discapacidad no consideran buenas las relaciones que se establecen entre estudiantes con y sin discapacidad y entre estos y el profesorado. Asimismo, los que sí han tenido contacto indican que los estudiantes con discapacidad tienen problemas diferentes al resto de los estudiantes.

El análisis discriminante respecto a esta variable de contacto previo clasifica correctamente el 81% de los participantes, con una lambda de Wilks significativa de $\Lambda = 0.51$, $\chi^2 = 66.17$, $p < 0.003$. El análisis dio como resultado una función discriminante con autovalor de 0.025, siendo su correlación canónica de 0.185. Los grupos centroides se situaron para el grupo de participantes con contacto con la discapacidad de (0.111) y para los participantes que manifestaron no tener contacto con discapacidad (-0.319).

Conclusiones

Abordar la realidad de los estudiantes con discapacidad desde las percepciones de su profesorado y sus compañeros requiere, a la vista de los datos aportados en esta investigación, un ejercicio de reflexión amplia para aproximarnos a las opiniones de ambos colectivos.

Desde una perspectiva de género las diferencias de opinión registradas no aportan una información relevante al análisis, al igual que la titulación cursada lo que implica que las diferencias de opinión residen en cuestiones más personales y experienciales que pueden abordarse desde la formación ya que las principales divergencias están entre el colectivo de profesorado y estudiantes y, fundamentalmente, en función del contacto previo con personas con discapacidad.

Así, tomando como referencia el colectivo al que pertenecen los participantes, podemos afirmar que los estudiantes son más favorables a la realización de las adaptaciones curriculares en la universidad, frente al profesorado que las rechaza. Sin embargo, no pueden obviarse ya que constituyen un aspecto clave del nuevo escenario universitario que se está construyendo y en el que se encuentran claras reticencias docentes asociadas a sus concepciones previas.

Esta cuestión, confirmada en diversos estudios (Alcedo, Aguado, Real, González y Rueda, 2007; Polo, Fernández y Díaz, 2011; Suriá Martínez, 2011) pone de relieve la necesidad de mejorar las actitudes del profesorado hacia la discapacidad a través de las iniciativas que se están

implementando en los programas de formación del profesorado en sus diferentes modalidades atendiendo a la normativa vigente.

El actual modelo universitario requiere del profesorado nuevas competencias. Ahora no debe centrar únicamente la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, sino que ha de atender a la diversidad presente en las aulas. En este sentido, se hace necesario que los planes de formación del profesorado universitario incorporen acciones concretas desde la que abordar estas cuestiones en estrecha colaboración con la Unidad o Servicio destinado a atender a las personas con discapacidad. A modo de ejemplo, en la Universidad de Oviedo, hemos creado la ONEO² (Oficina de Atención personas con Necesidades Específicas de la Universidad Oviedo) que se concibe como un servicio de ayuda y apoyo al estudiante con necesidades específicas para facilitarle el acceso, la inclusión y la participación en los diversos ámbitos académicos, culturales, deportivos y sociales de la vida universitaria. Además desde esta Oficina se gestionan los informes vinculantes para la realización de las oportunas adaptaciones curriculares.

Este proceso ha implicado, necesariamente, el respaldo institucional a diferentes acciones formativas que anualmente se vienen realizando y con las que tratamos, por una parte, de analizar las principales dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje con que se encuentra el profesorado universitario para atender las necesidades educativas específicas y, por otra parte, proporcionar orientaciones prácticas al profesorado para realizar adaptaciones curriculares³ y optimizar la respuesta educativa. Estos cursos, promovidos desde el Instituto de Ciencias de la Educación, han tenido una gran acogida y valoración ya que permiten, a través de una metodología práctica el análisis de situaciones reales en un contexto compartido donde participa profesorado de todas las ramas de conocimiento con la riqueza que esta interdisciplinariedad aporta. Todo ello con el objetivo de favorecer una metodología con enfoque ecosistémico (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2011) que garantice la igualdad de oportunidades reforzando una actitud positiva hacia la diversidad.

Además, esto requiere plantear nuevas estrategias y un compromiso personal para que todos los estudiantes logren la integración socio profesional, en un contexto inclusivo, ofreciendo las mismas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo activo y autónomo en el aula. En esta línea, será fundamental, en estrecha relación con la formación del profesorado, el desarrollo de campañas de sensibilización y concienciación, así como un decidido impulso para que los Planes de Acción Tutorial y los programas de tutoría permitan definir y ajustar realmente la respuesta educativa singular que requieren los estudiantes con discapacidad. Una cuestión clave será el establecimiento de tutorías específicas en función de las necesidades del alumnado, prestando una especial atención a la integración de los nuevos estudiantes. Además, se deben establecer programas de tutoría permanente para que el estudiante con discapacidad pueda disponer de un apoyo a lo largo de sus estudios en consonancia con el resto de iniciativas que se desarrollen (becas de acompañamiento; apoyo entre iguales; adaptación de materiales; etc.)

Los resultados obtenidos en este estudio resultan de interés para la comunidad científica y la gestión universitaria al dejar patente la importancia de actualizar la formación psicopedagógica del profesorado, siendo conscientes de la dificultad que entraña mejorar las actitudes hacia la discapacidad dado que esta realidad no se ha integrado suficientemente en las culturas organizativas y funcionales de nuestras universidades.

Desde esta perspectiva se hace necesario que la formación e información sobre discapacidad se extiendan al conjunto de la comunidad universitaria lo que implica su incorporación en los proyectos de acción para los estudiantes con discapacidad si se quiere dar coherencia a las

² Más información en: <http://www.uniovi.es/vida/solidario/oneo>

³ Más información en: <http://www.uniovi.es/-/solicitar-adaptacion-curricular>

estrategias que promueven las universidades para asegurar la inclusión educativa (Cayo, 2008) y dar respuesta al Estatuto del Estudiante Universitario aprobado en 2010.

Por todo ello, las experiencias y el contacto previo con personas con discapacidad aporta una valiosa información que está en la línea de los resultados obtenidos en anteriores estudios (Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; Shevlin, Kenny y Macneela, 2004). Es relevante comprobar cómo este aspecto genera un amplio abanico de opiniones tan diversas a la hora de entender la actitud del profesorado hacia las adaptaciones curriculares y las relaciones entre estudiantes con y sin discapacidad y, entre estos y el profesorado. En este sentido, la validez del cuestionario *Diver-form* se manifiesta como un instrumento fiable para realizar estudios en este campo y seguir obteniendo información relevante que contribuyan a la reflexión psicopedagógica (Luque Parra y Rodríguez Infante, 2008) para mejorar la gestión de las instituciones de educación superior y la formación del conjunto de miembros de la comunidad universitaria.

En cuanto a las limitaciones del estudio, conviene señalar la provisionalidad de los resultados y el tamaño de la muestra, así como la generalización del instrumento a otros centros universitarios de todas las ramas de conocimiento. Igualmente, sería oportuno contrastar esta información con la que proporcionen los estudiantes con discapacidad y, en esta línea seguimos trabajando desde metodologías cualitativas que nos permitan hacer nuevas inferencias sobre este asunto. Asimismo, para investigaciones futuras estimamos oportuno aplicar el instrumento en una cohorte de estudiantes para comprobar si se modifican las percepciones como consecuencia de la formación universitaria recibida. También parece adecuado emplear metodologías cualitativas que permitan profundizar en la opinión del profesorado y los estudiantes con y sin discapacidad para contrastar sus percepciones. Por último, se hace necesario realizar un estudio amplio y pormenorizado de posibles adaptaciones curriculares para adquirir las competencias profesionales de los títulos de grado dado que esta medida podría incidir favorablemente en la mejora de la formación orientada a la inserción sociolaboral.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València Estudi General.
- Alcedo, M.A.; Aguado, A.L.; Real, S.; González, S. y Rueda, B. (2007). Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 7-18.
- Allan, J. (2011a). Responsibility competent: Teaching, ethics and diversity. *Policy futures in Education*, 9(1), 152-159.
- Allan, J. (2011b). Civilising teacher education? Learning with diversity. *Teacher Education Practice*, 24(3), 351-353.
- Álvarez Arregui, E. & Rodríguez Martín, A. (2011). Los desafíos de la universidad en una sociedad global. Los ecosistemas de formación como propuesta de cambio. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 8(1), 42-51.

- Aragall, F. (2006) (Coord.). *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. Madrid: IMSERSO y Fundación ONCE.
- Bollen, K.A. & Long, J.S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cayo, L. (2008). Guía para la elaboración de un Plan de acción al alumnado con discapacidad en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, 6, 103-116.
- Danermak, B. (2009). Disabled Students um Hihger Education: Management for Inclusion. *Higher Education Management*, 11(3), 113-127.
- De la Red, N., De la Puente, R., Gómez, M.C. y Carro, L. (2002). *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial*. Valladolid: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Díez, E., Verdugo, M.A., Campo, M., Sancho, I., Alonso, A., Moral, E. y Calvo, I. (2008). *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad*. Salamanca: INICO.
- EADSNE-European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators*. Odense (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: INICO.
- EUROPEAN DESABILITY FORUM (2007). *Creating an inclusive society: Mainstreaming disability based on the Social Economy example*. Brussels: Edition & Imprimerie.
- EURYDICE (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fernández Batanero, J.M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 137-147.
- García-Ruiz, M.R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- García-Ruiz, M.R.; Guerra, S.; González, N. y Álvarez Arregui, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Educación XX1*, 13(2), 163-184.
- Guasch, D., Dotras, P. y Llinares, M. (2010). *Los principios de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos en la Docencia Universitaria*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Infante, M. y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y educación*, 16, 4, 371-384.

- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 21(3), 351-363.
- Luque, D.J. y Rodríguez, G. (2008). Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, (3), 270–281.
- Luque Parra, D.J. y Luque-Rojas, M.J. (2010). Acción tutorial y discapacidad: sugerencias de trabajo en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 633-642.
- Luque Parra, D.J. y Rodríguez Infante, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 19(3), 270-281.
- Moreno, J.; Rodríguez, I.R.; Saldana, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamerica de educación*, 40(5), 1-7.
- NACIONES UNIDAS (2009). *Mainstreaming Disability in MDG Policies, Processes and Mechanisms: Development for All. Report of the Expert Group Meeting*. New York: Secretariat for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Division for Social Policy and Development.
- Novo Corti, I. y Muñoz Cantero, J.M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de Economía y Empresa en la Universidad de A Coruña (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 105-122.
- OECD (2003). *Disability at higher education*. Paris: OECD
- Orr, D.; Gwosc, C. & Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Peralta Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad y GRAFO S.A.
- Polo, M.T., Fernández, C. y Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.
- Prat, R. y Doval, E. (2003). Construcción y análisis de escalas. En J.P. Lévy y J. Varela (Eds.). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*, 43-89. Madrid: Prentice Hall.
- Priestley, M. (2008). *Targeting and mainstreaming disability in the 2008-2012 National Strategy Reports for Social Protection and Social Inclusion*. Leeds: Academic.
- Raposo, M. y Sarceda M^a. C. (2010). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. *Revista Enseñanza y Teaching*, 28(2), 45-60.
- Rodríguez Martín, A. (2011). La dimensión social del proceso de Bolonia y el reto de las adaptaciones curriculares. En J.J. Maquilón; A.B. Mirete; A. Escarbajal y A.M. Giménez

- (Coords.) *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, 195-213. Murcia: Editum.
- Sachs, D. & Schreuer, N. (2012). Inclusion Of Students With Disabilities In Higher Education: Performance and Participation In Student's Experiences. *Disability Studies Quarterly*, 31(2), 1593-1561.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhuesa, S. y Friz, M. (2008) Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 2, 169-178.
- Shevlin, M., Kenny, M. & McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19(1), 15-30.
- Spector, P.E. (1992). *Summated rating scale construction*. Newbury Park: LEA.
- Suriá Martínez, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216.
- Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Trujillo, E. y Cayo, L. (2006) (Dir). *Guía de Recursos sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Ormag.
- Verdugo, M.A. (2006) (Dir.). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú.
- Watkins, A. (2011) (Comp.). *Special Needs Education Country Data 2010*. Odense (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.

Fecha de entrada: 31 de enero de 2012
Fecha de revisión: 14 de febrero de 2013
Fecha de aceptación: 9 de abril de 2013

Anexo I

<i>Versión definitiva del cuestionario Diver-Form</i>				
Indique su grado de acuerdo (de 1 a 5) con las afirmaciones que se realizan sobre el acceso y el desarrollo del currículo universitario y los estudiantes con discapacidad.				
1.	2.	3.	4.	5.
Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Acceso al currículo universitario				
<ol style="list-style-type: none"> 1. La Facultad tiene barreras arquitectónicas en sus dependencias y servicios 2. La Facultad tiene convenios con otras instituciones para facilitar el acceso de estudiantes con discapacidad a la misma (transporte, red viaria, aparcamientos reservados, etc.) 3. Para llegar a la Facultad, los estudiantes con discapacidad emplean el transporte público 4. Las condiciones de las aulas favorecen el acceso y movilidad 5. La disposición de las aulas permite el trabajo en grupo 6. Se respeta la disposición del aula para facilitar el acceso y movilidad 7. El equipamiento de las aulas está adaptado (mangos, alturas de la pizarra, interruptores, etc.) 8. En la Facultad se emplean tecnologías que facilitan el seguimiento de las clases 9. No existen dificultades en las aulas para emplear las tecnologías de ayuda que necesitan los estudiantes con discapacidad (Braille n Speak, impresoras adaptadas, emisoras FM, ordenador, etc.) 10. Los estudiantes con discapacidad necesitan personal auxiliar o servicios de apoyo 11. Existe coordinación entre el personal auxiliar-servicios de apoyo y el profesorado de la Facultad 12. Los estudiantes con discapacidad participan en programas de voluntariado 13. La relación de los estudiantes con discapacidad y el resto compañeros de clase es buena 14. La relación de los estudiantes con discapacidad y el profesorado es buena 15. La comunicación con el profesorado es fluida 16. Las campañas desarrolladas por la universidad para la sensibilización y concienciación de la Comunidad Universitaria en cuanto al mundo de la discapacidad son adecuadas 				
Desarrollo del currículo universitario				
<ol style="list-style-type: none"> 17. El profesorado debe adaptar los objetivos de las asignaturas a las características de los estudiantes 18. El profesorado debe modificar y/o suprimir objetivos que no sean fundamentales para el desempeño profesional para adaptarlos a las características de los estudiantes 19. El profesorado realiza modificaciones y/o supresiones de objetivos en los Programas de las asignaturas para adaptarlos a las características de los estudiantes 20. El profesorado debe adaptar los contenidos de las asignaturas a las características de los estudiantes 21. El profesorado debe modificar y/o suprimir contenidos que no sean fundamental para el desempeño profesional para adaptarlos a las características de los estudiantes 22. El profesorado de la Facultad realiza modificaciones y/o supresiones de contenidos en las asignaturas para adaptarlos a las características de los estudiantes 23. El profesorado debe adaptar las actividades a las características de los estudiantes 24. El profesorado debe modificar y/o suprimir actividades que no sean fundamentales para el desempeño profesional para adaptarlas a las características de los estudiantes 25. El profesorado realiza modificaciones y/o supresiones en las actividades a desarrollar en las asignaturas para adaptarlas a las características de los estudiantes 26. Los estudiantes con discapacidad no participan en algunas actividades planteadas en el aula 27. El profesorado debe adaptar los materiales empleados en las actividades a las características de los estudiantes 28. El profesorado realiza modificaciones y/o supresiones en los materiales empleados en las actividades para adaptarlos a las características de los estudiantes 29. Los materiales impresos y audiovisuales empleados en el aula no están adaptados a las características de los estudiantes con discapacidad 30. El profesorado debe adaptar la metodología empleada en las clases para adaptarla a las características de los estudiantes 				

- | |
|--|
| <p>31. El profesorado realiza modificaciones en la metodología para adaptarla a las características de los estudiantes (ejemplificaciones, uso de apoyos visuales, secuenciación de tareas, etc.)</p> <p>32. El profesorado realiza tutorías personalizadas que permitan complementar la actividad en el aula</p> <p>33. Los estudiantes con discapacidad acuden a las tutorías del profesorado frecuentemente</p> <p>34. El profesorado debe adaptar la evaluación a las características de los estudiantes</p> <p>35. El profesorado realiza modificaciones en los instrumentos de evaluación para adaptarlos a las características de los estudiantes</p> <p>36. A los estudiantes con discapacidad se les amplía el tiempo para realizar los exámenes y elaborar/entregar las diferentes pruebas que componen el sistema de evaluación</p> <p>37. Existen dificultades para desarrollar la parte práctica de las asignaturas (laboratorios, clínicas, externas a la universidad, etc.)</p> <p>38. El profesorado realiza modificaciones en las prácticas para adaptarlas a las características de los estudiantes</p> <p>39. Los estudiantes con discapacidad encuentran los mismos problemas académicos que el resto de los estudiantes.</p> |
| <p>Factor 1. Adaptaciones curriculares (Ítems 19, 22, 25, 28, 31, 32, 35, 36, 38)</p> <p>Factor 2. Actitud docente (Ítems 11, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 27, 30, 34,)</p> <p>Factor 3. Accesibilidad y recursos (Ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 37, 29)</p> <p>Factor 4. Relaciones y participación (12, 13, 14, 15, 16, 26, 33, 39)</p> |