

El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?

University teachers facing students with disabilities: Building bridges or erecting barriers?

Anabel Moriña-Diez
Rosario López Gavira
Noelia Melero Aguilar
M^a Dolores Cortés Vega
Víctor M. Molina Romo

Universidad de Sevilla, España

Resumen

El propósito de este artículo es estudiar, desde la perspectiva del alumnado con discapacidad, cómo el profesorado a través de sus actitudes, proyectos docentes, adaptaciones curriculares, desarrollo de la acción tutorial y formación puede contribuir o no, a la inclusión del alumnado en la Universidad.

Los resultados de este trabajo se enmarcan dentro de un Proyecto de Investigación más amplio que se está desarrollando en la Universidad de Sevilla¹. El objetivo global de dicho proyecto es analizar las barreras y ayudas que los estudiantes identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad. Aunque en el estudio se tiene en cuenta tanto la perspectiva institucional como de aula, en este trabajo tan solo nos centramos en la figura del docente universitario, en cuanto a barreras y ayudas identificadas en la respuesta al alumnado con discapacidad. La metodología empleada para el desarrollo del estudio ha sido la biográfico-narrativa, obteniéndose los datos a través de diversas técnicas de recogida de información: grupos de discusión, entrevistas en profundidad, observaciones en las aulas, fotografías, biogramas, etc.

Los principales resultados obtenidos se dividen en los siguientes bloques: (1) Actitudes del profesor frente al alumnado con discapacidad (2) Prácticas de inclusión y de exclusión dentro del aula (3) adaptaciones curriculares (4) Tutorías y (5) Formación del profesorado. Dentro de las conclusiones del artículo destaca la idea de que el avance en la respuesta inclusiva al alumnado con discapacidad implica una oportunidad para mejorar las instituciones universitarias, por ello, las Universidades deberían proporcionar respuestas proactivas y no reactivas.

Palabras clave: Enseñanza Superior, Estudiantes con discapacidad, Profesorado universitario, Barreras, Ayudas, Metodología biográfico-narrativa

¹ *Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad.* Proyecto financiado por el MICINN, I+D+I (EDU 2010-16264)

Abstract

The purpose of this article is to study, from the perspective of disabled students, how teachers may or may not contribute towards the integration of students at University through teacher's attitudes, teaching projects, curricular adaptations and development of tutorial action and training.

The results of this work are part of a broader research project that is being carried out at the University of Seville². The overall goal of this project is to analyse the barriers and supports that students identify in their access, experience and results at University. Although the study takes into account both the institutional and the classroom perspective, in this article we only consider the figure of the university teacher, as far as identified barriers and supports in responding to disabled students are concerned. The biographical-narrative methodology has been applied for the development of this study, obtaining data through different techniques of information collection: groups of discussion, in-depth interviews, observations in the classrooms, photographs, biograms, etc.

The main obtained results are divided into the following blocks: (1) Attitudes of the teacher towards disabled students, (2) Inclusion and exclusion practices in the classroom, (3) curricular adaptations, (4) tutorials and (5) teacher training. The progress in the inclusive response to disabled students as a chance to improve university institutions is a highlighted idea among the conclusions of the article; thus universities should provide proactive answers rather than reactive ones.

Key words: *Higher Education, Disabled Students, University Teachers, Barriers, Supports, Biographical-narrative Methodology*

Introducción

En materia de discapacidad se aprecian en las distintas universidades avances referidos a la creación de ambientes más inclusivos. La principal iniciativa que se ha puesto en marcha ha sido la creación de los servicios de apoyo para el alumnado con necesidades especiales. La normativa que ha ido apareciendo en los distintos países tiene mucho que ver con este progreso. Por ejemplo, en Australia, EEUU o UK se cuenta con legislación anti-discriminación. En España, los estudiantes con discapacidad están presentes también en la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades. A este respecto se establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación, además de la garantía de la obligatoriedad de que los entornos universitarios sean accesibles –edificios, instalaciones y dependencias–. También se establece la inclusión en los planes de estudio de *los principios de accesibilidad universal y respeto para todos*, incorporando la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente. Más en concreto, en la Universidad de Sevilla, institución en la que tiene lugar esta investigación, se aprobó una normativa para la atención académica de este colectivo, incluyendo en ésta la necesidad de realizar adaptaciones curriculares por parte del profesorado (Acuerdo 8/CG 9-12-08, BOUS 12 enero 2009).

No obstante, aunque se reconozca el avance que ha habido en los sistemas universitarios respecto a la mayor presencia de alumnado con discapacidad (las estadísticas a este respecto son claras) y las medidas puestas en prácticas para favorecer su inclusión educativa, también es cierto que existen serias barreras referidas al

² "Barriers and Supports that Disabled Students identify in the University". Project funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (EDU 2010- 16264)

aprendizaje, pertenencia y participación plena de este alumnado (Slee, 2011). De hecho, la inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad puede contemplarse como una oportunidad o como un problema. Desde la primera perspectiva Shaw (2009) argumenta que puede valorarse que los estudiantes puedan aprender de otros, enriqueciendo tanto al aula como a la institución universitaria. De hecho, estudios como el de Higbee, Siaka y Bruch (2007) demuestran que la discapacidad en la Universidad es reconocida por los estudiantes como una experiencia educativa enriquecedora. Sin embargo, para conseguir que realmente haya una educación inclusiva no es suficiente con que todo el alumnado comparta un espacio y un horario, sino que es necesario cambios en las prácticas actuales de aprendizaje y enseñanza. Esto puede suponer resistencias, ya que podría pensarse que el currículo se verá mermado o no se alcanzará la excelencia. Desde este polo, la discapacidad puede entenderse como problemática. A esto se añade que a determinado alumnado no se le ofrezca las mismas oportunidades que al resto de los estudiantes, o se encuentre con ciertas barreras que les haga cuestionar su presencia en la institución. Esta última realidad suele ocurrir con el alumnado con discapacidad, como así lo atestiguan numerosos estudios internacionales (Borland y James, 1999; Fuller, Bradley y Healy, 2004; Holoway, 2001; Hopkins, 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Nielsen, 2001; Prowse 2009; Riddell, Wilson y Tinklin, 2002; Ryan y Struhs, 2004; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004; Tinklin y Hall, 1999, etc.).

Lo cierto es que, como se deja ver en algunos de estos estudios, la Universidad, en ocasiones, no está suficientemente preparada para incluir al alumnado con discapacidad. A pesar de que existen normativas que regulan el derecho de este alumnado para recibir una educación de calidad y en igualdad de oportunidades, con las adaptaciones curriculares que sean necesarias, las medidas que se toman, a menudo, son reactivas y no proactivas (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005). Y además como nos recuerdan Borland y James (1999), Reindal (1995) o Tinklin y Hall (1999) el ambiente universitario puede ser en algunos casos discapacitador. Además, las investigaciones citadas sobre discapacidad y Universidad han identificado significativas barreras que restringen a los estudiantes con discapacidad la participación, el progreso y el éxito en la Universidad. Esas barreras son principalmente actitudinales, estructurales y referidas a recursos (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). De estos trabajos, los principales hallazgos vinculados al currículo y los programas de las asignaturas reconocen tanto barreras como ayudas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También en el estudio de Castellana y Sala (2006), se concluyó que el aula no dispone de los recursos necesarios para favorecer su inclusión y el profesorado no imparte las clases utilizando las metodologías adecuadas para que puedan participar plenamente en ellas. Por lo tanto, el colectivo de personas con discapacidad no se encuentra en igualdad de oportunidades que el resto de compañeros. Asimismo, Borland y James (1999) comentan las dificultades encontradas al no poder participar en ciertas actividades prácticas o la existencia de metodologías que impiden que un estudiante con discapacidad pueda seguirlas. Además, también se ha concluido que estos estudiantes emplean mucho más tiempo accediendo a la información que está disponible para otros estudiantes (Borland y James 1999; Tinklin y Hall 1999).

En cuanto a las ayudas lo que más se ha valorado en los estudios es la introducción de las nuevas tecnologías en los currículos, ya que se ven como un

beneficio para poder seguir las asignaturas (Castellana y Sala, 2006; Grimaldi y Goette, 1999; Pearson, 2001; Pearson y Koppi, 2006). Asimismo, en el proyecto de Hall y Tinklin (1998) se identifica como una ayuda el tiempo extra en los exámenes, el uso de ordenadores, etc.

Los resultados de otras investigaciones previas han contribuido a la tesis propuesta por Ferni y Henning (2006), Hopkins (2011), Oliver y Barnes (2010), etc. quiénes han explicado que las barreras que encuentra este alumnado están en el ambiente y no en el individuo, tal y como plantea el modelo social de discapacidad. Este modelo, que es en el que se basa este proyecto de investigación, ofrece un argumento que reivindica la necesidad de que sean los entornos los que cambien, ya que es en este donde se generan las barreras para incluir en la sociedad y en la educación. Desde este modelo, la dirección a seguir es modificar los ambientes de enseñanza y aprendizaje para que sean tan inclusivos como sea posible.

Por otro lado y para finalizar, respecto a la idea de desarrollar el currículo para el alumnado con discapacidad, se ha estudiado que los cambios introducidos para este alumnado universitario son beneficiosos para todos los estudiantes, y por lo tanto, mejoran la enseñanza y aprendizaje para todos (Ferni y Henning, 2006; Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Warren, 2002).

Diseño metodológico de la investigación

Los resultados que presentamos en este artículo pertenecen a una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación cuyo título es “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad”. Este estudio, que tiene una duración de 3 años (2011-2013), está siendo desarrollado por un equipo de investigación compuesto por profesores de la Universidad de Sevilla de diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales). El propósito del mismo es estudiar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad. Concretamente, con esta investigación se trata de responder a tres objetivos:

- 1) Identificar, describir y explicar las barreras y las ayudas que los estudiantes con discapacidad perciben en su acceso, trayectoria y resultados por parte de la Universidad como institución.
- 2) Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad experimentan en las aulas universitarias
- 3) Diseñar una guía de formación online para el profesorado universitario con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad.

Para encontrar respuestas que nos permitan alcanzar los dos primeros objetivos, y utilizando como herramienta la metodología biográfico-narrativa, se han planteado distintas fases en la investigación. En la primera de ellas, se contemplan a su vez dos momentos. En el primero, se han organizado diversos grupos de discusión (al menos

uno por cada uno de los cinco campos de conocimiento³), así como entrevistas individuales (orales o escritas). En este primer momento han participado un total de 44 alumnos. En un segundo momento se han realizado micro-historias de vida con 16 estudiantes que participaron en los grupos de discusión o entrevistas individuales. Los criterios que se tuvieron en cuanto para seleccionar a estos estudiantes fueron cuatro: disponibilidad para participar, trayectoria universitaria marcada tanto por barreras como ayudas a la inclusión, representatividad de todos los campos de conocimiento y tipos de discapacidad. Estas micro-historias, elaboradas por los investigadores del equipo, se caracterizan por ser temáticas, ya que se han centrado en un período y asunto particular de sus vidas –la trayectoria universitaria. Para su elaboración, se han utilizado tres instrumentos de recogida de datos: líneas de vida, entrevistas focalizadas y auto-informes.

En la segunda fase de la investigación se han seleccionado a ocho de los dieciséis estudiantes que habían elaborado la micro-historia de vida, y con ellos se están realizando lo que se conoce en metodología biográfico-narrativa como historias de vida en profundidad y polifonía de voces (Frank, 2011). Para la elaboración de estas historias se ha recurrido a diversas técnicas de recogida de datos como entrevistas en profundidad, fotografía, entrevistas a otras personas clave en la vida de cada estudiante, observaciones, etc. En la tercera y última fase del estudio, aún en desarrollo, se pretende diseñar una propuesta de formación online para el profesorado con el fin de dotarles de una herramienta que les permita dar una respuesta específica y adecuada a la discapacidad.

La población del estudio han sido los estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de Sevilla (US) en el curso 2009/10. Sobre esta Universidad, cabe decir que durante dicho curso contaba con un total de 445 estudiantes con discapacidad (0.6%) frente a los 72.358 estudiantes con los que cuenta dicha institución. Entre todos los aspectos que han aflorado durante la investigación, y en concreto en el objetivo 2, en este trabajo se analizan específicamente, las barreras y ayudas relacionadas con el profesorado y la puesta en práctica de los proyectos docentes. Otros aspectos del aula podrían haber sido contemplados en el artículo, sin embargo, restaría profundidad al análisis de resultados que presentamos.

En lo que respecta al perfil de la muestra, podemos comentar que, en líneas generales, las edades de los participantes oscilan entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5 años. De entre estas personas, 22 son hombres y otros 22, son mujeres. En lo que se refiere a su progresión académica, un 25% está en el primer año de carrera, un 16% en el segundo, un 25% en el tercero, un 14% en el cuarto y un 9% en el quinto. El resto, aproximadamente un 11%, realizan estudios de posgrado en másteres oficiales. El 63% de los estudiantes ha permanecido de uno a cinco años en la universidad, mientras que el 37% restante ha empleado más de cinco años en sus estudios. Es importante destacar que un 14% de los estudiantes, lleva diez o más años en la universidad. Por último, en cuanto al tipo de discapacidad, y de acuerdo a la denominación usada por esta Universidad, el 38% de los alumnos participantes en el estudio presentan discapacidad física, el 15% discapacidad psíquica, el 36%

³ Los campos de conocimiento que se contemplan en la Universidad de Sevilla son: Ciencias de la Salud; Ciencias Experimentales; Ciencias sociales y Jurídicas; Ingeniería y Tecnología; y Humanidades.

discapacidad sensorial y el 11% presenta dificultades asociadas con algún problema orgánico (asma, enfermedades degenerativas, etc.).

Por último, el análisis se ha realizado desde una doble perspectiva. Por un lado, para la elaboración de cada historia se ha llevado a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo en el sentido que proponen Goodley, Lawthom, Clough y Moore (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes, se ha realizado un análisis estructural (Riessman, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA10.

Resultados

Como ya se ha comentado, este artículo se centra en el papel que juega el profesorado en las trayectorias universitarias de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, una vez realizado el análisis de datos, cabe destacar en primer lugar, que se han identificado más barreras que ayudas cuando han hablado de su experiencia académica, en lo que a los profesores se refiere. Además es necesario resaltar que como resultado general de este estudio es la principal barrera señalada por todos los estudiantes.

El apartado de resultados se ha agrupado en torno a varios epígrafes, que se desarrollan a continuación, y que tienen que ver con la actitud del profesorado cuando se “enfrenta” a cualquier estudiante con algún tipo de discapacidad, el propio desarrollo de la docencia, las adaptaciones curriculares, acción tutorial y la formación de este personal docente para atender a este alumnado.

El profesor frente al alumno con discapacidad: ¿actitudes positivas o negativas?

En este apartado se va a analizar de forma especial la actitud que muestra el profesorado frente a los estudiantes con discapacidad, pues además de ser un aspecto que los participantes en esta investigación han puesto de manifiesto en numerosas ocasiones, no debemos olvidar que, debido a las necesidades derivadas de su discapacidad, por lo general, este colectivo necesita interactuar más directamente y en más ocasiones con el profesor, que el resto de compañeros.

Aunque este alumnado ha identificado más barreras que ayudas en lo que se refiere a la actitud del profesorado, también es cierto que cuando la actitud del profesor es positiva y se convierte en una ayuda, se le otorga un mayor valor y énfasis.

En lo que se refiere a actitudes que se perciben de forma negativa por parte de este colectivo, algunos estudiantes comentaron que, cuando hablan con los profesores para presentarse y dan a conocer su discapacidad, estos no reaccionan con naturalidad.

Pero la principal barrera expresada por los estudiantes en este sentido, ha sido la actitud de ciertos profesores que se desentienden explícitamente de sus problemas. Algunos participantes explican que los profesores, una vez que les exponen su situación y/o necesidades, les comentan que no pueden hacer excepciones y les deben tratar como un alumno más, o simplemente ignoran sus problemas y necesidades.

Aunque la mayor parte de los universitarios han expresado su deseo de ser tratados, dentro de lo posible, como un alumno más, también reconocen que tienen algunas necesidades especiales, y la falta de respuesta del profesorado ante éstas, se convierte en una barrera especialmente difícil de superar.

Sin embargo, como se comentó previamente, no siempre la actitud de los profesores ante los estudiantes con discapacidad es negativa, y de hecho, algunos relatan que su experiencia en el trato con los docentes ha sido muy positiva.

No obstante, las actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad que han relatado, como ya se ha comentado anteriormente, han sido puntuales y mucho menos numerosas que las negativas. Sin embargo, el énfasis que este colectivo pone al describir sus experiencias positivas, es mucho mayor, y suele comentar que, el hecho de encontrarse con profesores que les ha comprendido y apoyado, les ha marcado significativamente en su carrera académica.

Dentro del aula: ¿prácticas que incluyen o que excluyen?

Nuevamente, en relación con el papel del profesor en el desarrollo de las clases, los participantes han manifestado más barreras que ayudas. Sin embargo, es importante reseñar que, en la mayor parte de los casos, los problemas que han identificado y sobre los que han hablado, no están directamente relacionados con su discapacidad, y podrían ser los mismos que cualquier otro estudiante comentase, pues se centran en la capacidad del profesor para transmitir mejor o peor sus conocimientos, o en la propia metodología que utilizan.

Un comentario generalizado entre este colectivo, ha sido el mal uso o incluso el abuso que algunos profesores realizan de herramientas como el *Power Point*. Han comentado que muchos profesores se dedican únicamente a poner diapositivas, leyendo el texto que incluyen, sin dar mayores explicaciones, o que la información que éstas contienen es insuficiente. Esta barrera ha cobrado una especial relevancia ante cierto tipo de discapacidades, como las visuales o incluso las auditivas, pues los alumnos no han sido capaces de obtener toda la información que se les está ofreciendo.

Por otro lado, también han añadido que, en numerosas ocasiones, los profesores no se han mostrado dispuestos a facilitar, por adelantado, el material docente que van a utilizar en sus clases. En particular, han considerado que es muy importante para seguir de forma adecuada las explicaciones del profesor, disponer a priori de diapositivas, gráficas, imágenes, esquemas, etc. pues eso les ha permitido preparar las clases y así asimilar toda la información que se vierte durante el tiempo limitado que dura la clase.

Además, todos los participantes han coincidido en que su discapacidad puede

limitar su rendimiento en situaciones cruciales para el desarrollo de la asignatura (como un examen, o perdiendo contenidos que son básicos para comprender la asignatura en cuestión). Para solventar esta barrera han propuesto que las clases se puedan grabar. Aunque han explicado que la grabación contribuye en los casos en los que los estudiantes no pueden tomar apuntes de una forma adecuada, no obstante, por otro lado, han reconocido que la respuesta por parte del profesorado ante este tipo de sugerencias ha sido negativa en todos los casos, no colaborando en este sentido. Sin embargo, este no es un resultado nuevo, ya que en otros estudios, como en el de Borland y James (1999), Castellana y Sala (2006), Fuller, Bradley y Healey (2004) o Tinklin y Hall (1999), han aparecido conclusiones similares.

Otro tema sobre el que los participantes en esta investigación se han mostrado críticos es acerca del acceso a los apuntes y materiales, donde la gran mayoría manifiesta ciertas limitaciones que están relacionadas con el tipo de discapacidad, denunciando la falta de previsión por parte del profesorado para la adaptación de los recursos y materiales con el tiempo suficiente. En el caso de discapacidad visual este tipo de barreras se ha hecho más presente, ya que este alumnado ha contado con un servicio externo a la Universidad (ONCE) que le ha facilitado la transcripción del material al sistema Braille y en este caso la inmediatez del tiempo juega en su contra, ya que como es un proceso lento no han contado con el material adaptado cuando se va a usar en clase. Igualmente, se evidencia un resultado similar en dos estudios que cuentan con más de una década (Borland y James 1999 y Tinklin y Hall 1999): los estudiantes con discapacidad han empleado mucho tiempo accediendo a la información que está disponible para otros estudiantes.

Con respecto a la metodología utilizada en las aulas descritas por este alumnado, se ha resaltado fundamentalmente, la lección magistral a través de explicaciones teóricas en las que el profesorado transmite contenidos, apoyándose en presentaciones en power point, y donde la interacción con los alumnos es muy limitada.

Esta realidad que se refleja en este estudio, no es ajena a otras universidades españolas ya que como han explicado Marcelo y Estebaranz (2002), Martín (2009), Pozo y Monereo (2009) o Pozo y Pérez (2009), las clases magistrales han constituido y constituyen el patrón más frecuente de enseñanza. Si entramos en un aula universitaria es probable que nos encontremos a un profesor explicando frente a un grupo más o menos numeroso de alumnos, que toman notas o apuntes, transcribiendo, más que escribiendo, lo que el profesor dice. Y de hecho en la mayor parte de las ocasiones se evalúan sus aprendizajes a través de lo que saben decir en un examen escrito.

Resulta significativo que aunque se haya demostrado que las concepciones que han venido denominándose constructivistas o centradas en el estudiante o el aprendizaje, y que los enfoques de enseñanza acordes con ellas son más efectivas (Bain, 2004), en la práctica no son las más frecuentes.

Aunque a veces se han relatado las clases magistrales de forma neutral, en otras ocasiones mucho de estos estudiantes han rechazado de manera generalizada este tipo de metodología, cuestionando lo que se aprende. Los estudiantes creen que el uso de este tipo de metodología se ha debido a la preocupación por parte del

profesorado de acabar el temario, no habiendo lugar a otro tipo de planteamiento metodológico que no sea el expositivo. Los estudiantes han reflexionado en torno a qué aprenden con este tipo de metodología y han comentado: “se explica, se estudia para el examen, se hace el examen y después, ¿qué?, pero ¿qué he aprendido?”.

Junto a las clases teóricas también predominan en los programas de las asignaturas la realización de trabajos. En este sentido, han argumentado la dificultad que les supone la cantidad de trabajos por asignaturas, así como la conformación de grupos tan diversos, para reunirse y poder avanzar en estos, han cuestionado la utilidad de este tipo de trabajos para su futuro profesional.

Precisamente, y aunque han reconocido la sobrecarga que supone el trabajo grupal, también es cierto que lo identifican como una de las estrategias metodológicas que más le ayuda, ya que creen que les ha facilitado sus procesos de aprendizaje. La excepción la hemos encontrado en el alumnado de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales, quienes por su discapacidad han tenido que pasar largos periodos sin poder asistir a clase o con unos horarios adaptados a la misma. Por lo tanto, les ha resultado difícil poder ser incluidos en un grupo concreto y en consecuencia no han valorado el trabajo en grupo de forma positiva.

A pesar de estas objeciones, la mayoría del alumnado ha destacado que en otras ocasiones, aunque no tan frecuentemente como le gustaría, las competencias a desarrollar en las asignaturas han sido abordadas mediante casos prácticos, debates, proyectos de investigación, etc. Ha considerado que de esta manera los contenidos teóricos se han acercado más a la realidad y ha sentido una mayor motivación en su estudio puesto que aprecia así su utilidad práctica. Estos alumnos han comentado que mediante estas actividades se adquieren experiencias difícilmente de encontrar en un libro.

En general, han valorado muy positivamente que el profesor no se limite a dar una clase magistral y que utilicen diversos recursos docentes en sus clases, pongan ejemplos, fomenten la participación e intenten hacer llegar los conocimientos a los estudiantes por diversas vías.

Pero, como ya se mencionó anteriormente, las referencias positivas de este colectivo al desarrollo de la docencia, en numerosas ocasiones no han guardado una relación directa con su discapacidad, sino simplemente con lo que ellos han considerado que debe ser un buen docente. En este sentido, han hablado sobre el impacto positivo que tiene el que los profesores actualicen los contenidos de sus asignaturas, que las prácticas sean cercanas a la realidad o que se utilicen ejemplos para ilustrar las explicaciones.

Adaptaciones curriculares, una cuestión de buena voluntad

Aunque estrictamente se podría considerar que las adaptaciones curriculares forman parte del propio desarrollo de la docencia, merecen un estudio más detallado, pues los propios participantes en este proyecto han incidido bastante en este aspecto. Es

importante reseñar que éste es uno de los pocos aspectos en los que los alumnos han identificado más ayudas que barreras.

En primer lugar, los estudiantes han comentado que las adaptaciones curriculares, en la mayor parte de los casos, sí se llegan a aplicar, es más por la buena voluntad de los profesores, con los que suelen llegar a un acuerdo, que por una aplicación de la normativa académica y del derecho que les asiste en este sentido. Según este alumnado ha existido un gran desconocimiento del profesorado sobre la normativa en materia de discapacidad y adaptaciones, aunque este aspecto se comentará con más detenimiento en el siguiente apartado. En muchos casos, la negativa del profesorado a realizar adaptaciones curriculares ha resultado tan crítica para estos alumnos, que incluso, ha podido desembocar en el abandono de una asignatura.

Por otro lado, los estudiantes han encontrado problemas a la hora de realizar exámenes adaptados a sus necesidades especiales, incluso han planteado a algunos profesores que hacerles un examen diferente puede llegar a resultar una discriminación con respecto al resto de compañeros.

Pero como se ha descrito anteriormente, son muchos los estudiantes que han comentado de forma positiva sus experiencias con el profesorado a la hora de realizar adaptaciones curriculares. Sobre todo han destacado que se les permite disponer de más tiempo para la entrega de trabajos, de material docente en soporte informático, de algún tipo de material especial en clase o de modificaciones en los exámenes.

No obstante, cabe insistir en que, en prácticamente todos los casos, estas adaptaciones se han realizado de mutuo acuerdo entre los estudiantes y el profesorado actuando de buena fe, pero casi nunca en aplicación de la normativa universitaria que reconoce el derecho a que se les realicen dichas adaptaciones.

Cuando las tutorías pueden orientar o suponer un trámite más

Otro elemento vinculado directamente con los programas de las asignaturas es el referido a las tutorías, es decir, al tiempo que pasa el docente atendiendo al alumnado, ya sea en su despacho o por email. Si bien es cierto que ésta debe estar orientada a resolver, atender y profundizar en las dudas de los estudiantes, en algunos casos, no se corresponde con la realidad. Los participantes en la investigación han relatado situaciones en las que en las tutorías no se ha dado respuesta a sus necesidades y por lo tanto, las han valorado como poco útil para sus procesos de aprendizaje.

En otras ocasiones, ha resultado complicado asistir a tutoría ya que coincide con los horarios de clase de los alumnos, lo que ha impedido que estos puedan hacer uso de ellas, ya que como se argumentaba anteriormente, hay asignaturas donde la asistencia es obligatoria. De hecho, en las distintas Facultades, como recomienda este alumnado, cuando el profesorado selecciona su horario de atención al alumnado sería conveniente que tuviera en cuenta la compatibilidad de éste con el de las clases de su alumnado.

No obstante, es preciso reconocer que no todos los estudiantes han tenido la misma experiencia negativa con las tutorías, en muchos casos, ésta ha sido considerada

como una herramienta muy útil en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El profesorado... ni formado, ni informado

En este último apartado se hace hincapié en uno de los aspectos que más han señalado los participantes, casi siempre desde un punto de vista negativo, como es la falta de formación del profesorado para atender a los estudiantes con discapacidad, así como la desinformación a este respecto y a todos los niveles, lo cual dificulta aún más su progresión académica. Es, sin duda, una de las principales barreras señaladas por los participantes.

La falta de formación del profesorado para atender al alumnado con discapacidad, ha provocado que, en algunas ocasiones, tengan que ser los propios estudiantes los que les informen de sus necesidades especiales para poder seguir el desarrollo de la docencia.

También han expresado la falta de formación en nuevas tecnologías de una parte del profesorado. Estas nuevas herramientas tecnológicas, según relatan, son una gran ayuda para muchos de estos estudiantes a la hora de poder seguir de forma adecuada las clases, o simplemente obtener la información necesaria. Cuando los profesores no son capaces de facilitarles materiales usando estas herramientas, aparece una barrera que, para muchos de ellos, es crítica.

Es interesante destacar la denuncia de algunos participantes en cuanto a la falta de formación para atender a su discapacidad, puesto que no sólo ha afectado a los profesores, sino que también los propios estudiantes han tenido carencias en este sentido, y deberían estar más formados sobre sus propias necesidades y las adaptaciones a las que tienen derecho.

Por este motivo, muchos estudiantes han comentado la necesidad de crear algún tipo de programa, o incluso asignatura, cuyo objetivo fuese dotar a todos, profesores y estudiantes, de la formación necesaria para atender de forma adecuada a este colectivo.

Por último, se han escuchado numerosas voces denunciando la falta de información del profesorado sobre la existencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas, así como de la forma de actuar ante ellos. Al respecto, incluso han comentado que les llega a resultar un problema tener que acudir a contar su situación y sus necesidades especiales a varios profesores distintos cada curso. Puesto que la Universidad dispone de esa información a priori, proponen estos estudiantes que debiera articular un mecanismo eficaz con el fin de informar previamente a sus docentes sobre las situaciones especiales que se van a encontrar en el aula.

Finalmente, también han puesto de manifiesto el desconocimiento por parte del profesorado de la normativa de la que dispone la Universidad, y que se debería aplicar para atenderlos de forma adecuada.

Conclusiones

¿Actúan los profesores tendiendo puentes o levantando muros ante los estudiantes con discapacidad? Tras el análisis realizado, podemos concluir que existen más barreras que ayudas en la relación entre profesores y estudiantes con discapacidad. No obstante, también son numerosas las ayudas que reciben de los profesores, aunque casi siempre fruto de la buena voluntad de éstos, y cuando éstas aparecen, suelen tener una incidencia muy positiva en el desarrollo académico de estos estudiantes.

Como han explicado los participantes en esta investigación, la actitud del profesorado no siempre es todo lo adecuada que les hubiera gustado que fuera. Han relatado que determinados docentes se han desentendido de sus problemas o bien no se han mostrado de forma natural al no saber cómo actuar. En muchos casos, el profesorado ha pensado que llevar a cabo algún tipo de adaptación es darles un trato de favor. Un resultado similar aparece en los estudios de Borlan y James (1999), Gitlow (2001) o Moswela y Mukhopadhyay (2011), identificándose las barreras actitudinales como las más significativas para el adecuado progreso del alumnado.

Por otro lado, al igual que concluyen Hall y Tinklin (1998) en muchas ocasiones las actitudes positivas han respondido fundamentalmente a la buena voluntad del profesorado, y aunque han sido muy bien recibidas por estos alumnos, no son habituales. Sin embargo, en los casos en los que se ha reconocido la actitud positiva del profesorado se ha valorado.

Con respecto al desarrollo de la docencia, el inadecuado uso de algunas herramientas como el *Power Point* supone una barrera importante, así como que los profesores no se han mostrado dispuestos, en muchos casos, a facilitarles los materiales docentes que se han usado en clase. Fuller et al. (2004), Holloway (2001) y Tinklin y Wilson (2005) también han coincidido en señalar que el alumnado con discapacidad demandaba poder acceder a los apuntes del profesorado por adelantado y en formato digital. Sin embargo, esto no solía ocurrir. No obstante, en el caso concreto de este colectivo es especialmente importante disponer de todo el material docente posible, pues en muchas ocasiones debe dedicar una mayor cantidad de tiempo tanto para el estudio como para la preparación de las clases.

Con respecto a la metodología, lo más frecuente es la lección magistral. Este tipo de metodología no es valorada positivamente por el alumnado, ya que además de no motivar, no facilita su participación y aprendizaje. Es necesario reconocer en este sentido que las clases magistrales es el patrón que se repite con mayor frecuencia en las aulas universitarias españolas, como han reconocido los trabajos de Marcelo y Estebaranz (2002) o Pozo y Monereo (2009). Sin embargo, cómo han reconocido otros autores, como Bain (2004) o Martín (2009) hay numerosos estudios que ponen de manifiesto que, de hecho, los mejores profesores tienen las concepciones que han venido denominándose constructivistas o centradas en el estudiantes o el aprendizaje y los enfoques de enseñanza acordes con ellas. En cuanto a las prácticas educativas ya hace tiempo que se ha identificado una serie de condiciones que pueden contribuir a incluir en el aula a todo el alumnado. Por ejemplo, éstas aparecen en los trabajos de Hopkins y Sterns (1996). Hoy ya conocemos estrategias, como la tutoría entre iguales,

el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multi-nivel, etc. eficaces para dar respuesta a todos y todas. O también sabemos, tal y como aparece en la UNESCO (2009), que hay acuerdos respecto a que los docentes tienen que llegar a actuar como facilitadores y los estudiantes tienen que llegar a ser los protagonistas del proceso de aprendizaje. Precisamente este tipo de prácticas son las que han reclamado este grupo de alumnado. Ellos han preferido metodologías activas, trabajo en grupo y procesos de enseñanza y aprendizaje personalizados. Y como ellos mismos han añadido y también han aparecido en otros trabajos (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005) si se mejoran las prácticas de enseñanza para estudiantes con discapacidad influirá positivamente en la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes. Así como los participantes en esta investigación argumentan ¿dos puntos, falta algo?

Ellos han preferido aquellas asignaturas en las que han podido intervenir o participar activamente mediante tareas grupales. Sin embargo, en ocasiones han encontrado dificultades por la cantidad de trabajos que deben elaborar por asignaturas, así como la conformación de grupos tan diversos. Esta barrera nos hace pensar que en las Facultades debería haber una mayor coordinación entre el profesorado que imparte docencia en un mismo grupo de alumnado, precisamente para que no se solapen este tipo de actividades.

Otro aspecto que cabe resaltar de este trabajo es que como ha sugerido este alumnado las buenas prácticas de enseñanza benefician no solo a ellos, sino también a todos los alumnos. En este sentido el diseño de currículos inclusivos supone una oportunidad, como también han reconocido Ferni y Henning (2006), Fuller et al. (2004), Hopkins (2011), O'Connor y Robinson (1999) o Tinklin y Hall (1999), para el colectivo de estudiantes universitarios en general.

En cuanto a las adaptaciones curriculares, aspecto de especial relevancia para este alumnado, ha sido el único apartado en el que los estudiantes han encontrado más ayudas por parte del profesorado aunque, nuevamente, más por buena predisposición que por aplicación de la normativa existente. También se ha denunciado algunos casos en los cuales los profesores no les ha facilitado exámenes o pruebas adaptados o les ha permitido disponer de más tiempo para realizar las tareas de evaluación continua, algo que sí está recogido en la normativa. En los estudios como el de Fuller et al. (2004), Hadjidakou y Hartas (2008), Moswela y Mukhopadhyay (2011), Tinklin, Riddell y Wilson (2004) y Shevling et al. (2004) se han explicado que en ocasiones no se hacen adaptaciones debido a que el profesorado cree que se bajaría el nivel o que le están dando ventajas frente a otros estudiantes. Este resultado también ha aparecido en nuestro trabajo.

Por otro lado, según han argumentado los participantes en la investigación, no ha existido una suficiente preparación del profesorado para atender de forma apropiada a los estudiantes con discapacidad. Ésta se ha convertido en una de las principales barreras en el desarrollo académico y no se trata siempre de una inadecuada actitud por parte del profesorado, sino de una falta de formación sobre atención a la discapacidad. Igualmente, Castellana y Sala (2005) Hadjidakou y Hartas (2008), Moswela y Mukhopadhyay (2011) y Sánchez Palomino (2009) encontraron que existe un gran desconocimiento hacia la discapacidad y que el profesorado debería formarse para darle una respuesta de calidad. Por lo tanto, sería conveniente que las

Universidad incluyera en su agenda formativa para el profesorado programas dirigidos a la atención del alumnado con discapacidad. Más, tomando en consideración que existen estudios que revelan que el profesorado que ha participado en algún tipo de formación en este sentido tiene un mayor conocimiento y sensibilidad hacia la respuesta al alumnado con discapacidad (Murray, Lombardi y Wren, 2011).

Además, la desinformación del profesorado sobre la propia existencia de estos estudiantes, así como de sus necesidades y derechos recogidos en la normativa, es una barrera que podría eliminarse de forma sencilla facilitando, por parte de la Universidad, a comienzos del curso, la documentación adecuada a cada profesor y como expresa Bessant (2009) conociendo el profesorado sus obligaciones legales.

En conclusión, estamos de acuerdo con Adams y Holland (2006) con la idea de que muchas de las barreras descritas no son únicas para las personas con discapacidad (contenidos excesivos, metodologías poco apropiadas, etc.). Sin embargo, para este alumnado, esas cuestiones pueden ser más complejas, tomando más tiempo lograrlas y viéndose expuestos a situaciones de mayor vulnerabilidad. Si bien es cierto que el diseño de procesos inclusivos es imprescindible para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad, también pensamos que esta transformación de las prácticas de enseñanza revertirá en último lugar en la mejora del aprendizaje de todo el alumnado. En este sentido, no podemos dejar de afirmar que la atención a la discapacidad implica una oportunidad para mejorar las instituciones universitarias, por lo que las respuestas a adoptar deberían ser proactivas y no reactivas.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. y Holland, S. (2006). Improving Access to higher education for disabled people. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 10-22.
- Bain, K. (2004). *What the best college teacher do*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bessant, J. (2009). *"Measuring up"? Students, disability and assessment in the university. Assesment inf diferent dimensions*. A conference on teaching and learning in Terciary Education. Melbourne
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias. Comunicación presentada en I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad.
- Castellana, M. y Sala, I. (2006). *Estudiantes con discapacidad en la universidad*. Barcelona: Edición producida y coordinada por la Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis

- Ferni, T. y Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 23-31.
- Frank, A. W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein y J. F. Gubrium (Eds.). *Varieties of narrative analysis*. Los Ángeles: Sage Publications, 33-52.
- Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment, *Disability & Society*, 19: 5, 455 — 468.
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusión of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, 115- 131.
- Goodley, D. Lawthom, R. Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.
- Grimaldi, C. y Goette, T. (1999). The Internet and the Independence of individuals with disabilities. *Internet Research: Electronic Networking Application and Policy*, 9 (4), 272-280.
- Hadjidakou, K. y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119.
- Hall, J. y Tinklin, T (1998). *The experiences of disabled students in higher education*, Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Higbee, J.L., Siaka, K. y Bruch, A.L. (2007). Student perceptions of their multicultural learning environment: a closer look. In J.L. Higbee, D.B. Lundell, and I.M. Duranczyk (Eds.). *Diversity and the postsecondary experience*. Minnesota: Centre for Research on Developmental Education and Urban Literacy, 3-24.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16 (4), 597-615.
- Hopkins, D. y Sterns, D. (1996) Quality teachers, quality school: international perspectives and policy implications, *Teaching and Teacher Education*, 12 (5), 501-517.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students'experiences of discrimination in English universities, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (7), 711-727.
- Marcelo, C. y Estebanz, A. (2002). Marco general de investigación sobre la enseñanza en la Universidad. En C. Mayor (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro, 7-26.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 199-215.
- Miles M. B. y Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis* (USA: Sage Publications).

- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*, 26 (3), 307 — 319.
- Murray, M.; Lombardi, A. y Wren, C. T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. *Remedial and Special Education*, 32 (4), 290-300.
- Nielsen, J. A. (2001). Successful University Students with Learning Disabilities, *Journal of College Student Psychotherapy*, 15 (4), 37-48.
- O'Connor, U. y A. Robinson (1999). Accession or exclusion? University and the disabled student: A case study of policy and practice. *Higher Education Quarterly* 53 (1), 88–103.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusión, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), 547-560
- Pearson, E. J. (2001). Strategies for developing inclusive online courses. Paper presented at WebCT Asia-Pacific Conference, Adelaide, Australia, 10 April.
- Pearson, E. y Koppi, T. (2006). Supporting staff in developing inclusive online learning. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 56-66.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J.I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 9-28.
- Pozo, J. I. y Pérez, M. P. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En J.I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 31-53.
- Prowse, S. (2009). Institutional construction of disabled students, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (1), 89-96.
- Reindal, S. M. (1995). Some problems encountered by disabled students at the University of Oslo—whose responsibility? *The European Journal of Special Needs*, 10(3), 227–241.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. LA: Sage Publications.
- Riddell, S, Wilson, A y Tinklin, T. (2002). Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 4: 12–26.
- Riddell, S.; Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Ryan, J. y Struhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities, *International Journal of Inclusive Education*, 8:1, 73-90.

- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Shevlin, M., Kenny, M. y Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective', *Disability & Society*, 19:1, 15-30.
- Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence?, *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), 321-331.
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. NY: Routledge.
- Tinklin, T. y Hall, J. (1999). Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland, *Studies in Higher Education*, 24: 183-194.
- Tinklin, T.; Riddell, S. y Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 637-657.
- Warren, D. 2002. Curriculum design in a context of widening participation in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education* 1, no. 1: 85-99.

Artículo concluido el 16 de septiembre de 2013

Cita del artículo:

Moriña-Diez, A, López Gavira, R., Melero Aguilar, N., Cortés Vega, M.D., Molina Romo, V.M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿entendiendo puentes o levantando muros?. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 423-442. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de las autoras y autor



Anabel Moriña Díez

Universidad de Sevilla, España

Facultad Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Mail: anabelm@us.es

Doctora en Pedagogía/ Profesora Titular de Universidad. Líneas de investigación: Discapacidad y Enseñanza Universitaria; Educación Inclusiva; Formación Permanente del Profesorado. En la actualidad dirige los siguientes proyectos: “Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad” (Ministerio de Ciencia e Innovación, EDU2010-16264) y “Análisis de las Aulas Universitarias Andaluzas desde la Perspectiva de Estudiantes con Discapacidad” (Proyecto de Excelencia, Junta de Andalucía, P11-SEJ-7255)



Rosario López Gavira

Universidad de Sevilla, España

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Departamento de Contabilidad y Economía Financiera

Mail: rlopezgavira@us.es

Doctora en Administración y Dirección de Empresas/ Profesora Contratada Doctora. Líneas de investigación principales: Auditoría y Docencia Universitaria. Idiomas: Inglés y Alemán. Estancias de investigación:

- Leicester Business School/De Montfort University in Leicester (Inglaterra).
- Facultad de Ciencias Sociales y Económicas/Universidad del Valle. Cali (Colombia).
- Controlling Department/Universidad de Stuttgart (Alemania).
- Controlling Department/Universidad Eberhad Karls in Tübingen (Alemania).



Noelia Melero Aguilar

Universidad de Sevilla, España

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. Teoría e Historia de La Educación y Pedagogía Social

Mail: nmelero@us.es

Doctora en Pedagogía/Profesora Interina. Grupo de Investigación “Educación de personas adultas y desarrollo”. Líneas de investigación: género, desarrollo comunitario; metodologías participativas; cooperación internacional. Docente y miembro de la Comisión académica y de coordinación en diversos Master y Expertos universitarios sobre género, desarrollo y cooperación internacional. Participa en Proyectos de Cooperación Internacional (PCI-AECID)



Mª Dolores Cortés Vega

Universidad de Sevilla, España

Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología

Departamento de Fisioterapia.

Mail: mdcortes@us.es.

Doctora en Fisioterapia/Profesora Colaboradora. Grupo de investigación: Innovaciones en salud y calidad de vida. Participación en proyectos de investigación financiados: Proyecto “Diversidad en las Aulas Universitarias. Estudio Cualitativo”. Financiado por la Universidad de Sevilla. Aceptado en Julio de 2009. Proyecto “Barreras y Ayudas que los estudiantes con Discapacidad Identifican en la Universidad”. Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Plan Nacional de 2010. Referencia: EDU2010-16264.



Víctor Manuel Molina Romo

Universidad de Sevilla, España

Departamento de Química Física

Facultad de Química (Universidad de Sevilla)

Mail: vmolina@us.es

Doctor en Ciencias Químicas/Profesor Contratado Doctor. Grupo de investigación “Cinética Electrónica e Instrumentación”. Líneas de investigación: electroquímica aplicada a la eliminación y/o reciclaje de residuos industriales clorados. En la actualidad director de tesis doctoral. Artículos publicados en revistas científicas internacionales. Participación Proyecto “Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad” que está estudiando las barreras y ayudas que se encuentran los estudiantes con discapacidad en la Universidad.