

La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes

The transition to university: an analysis in terms of the diversity of student voices

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247

Pilar Figuera Gazo

Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, España.

Jordi L. Coiduras Rodríguez

Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Lleida, España.

Resumen

La última década puede ser considerada una etapa clave para la formación universitaria de las personas con discapacidad. El incremento significativo de su presencia en las aulas universitarias puede explicarse por la llegada desde la Educación Secundaria de distintas cohortes que recibieron de forma articulada y organizada apoyos singulares, así como por la implementación de una legislación universitaria que promueve la igualdad de oportunidades. Entre estas cabe destacar la matrícula gratuita, la reserva de plazas, la creación de servicios de atención e información y la articulación de acciones para la eliminación de barreras. Este artículo presenta parte de una investigación, desarrollada en el marco del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación y Ciencia¹. En ella se analiza la transición a la universidad de las personas con discapacidad y los factores que contribuyen a su persistencia. Mediante una metodología cualitativa (entrevista semiestructurada), nos aproximamos a la realidad de la transición de 24 estudiantes, que presentan distintas discapacidades y cursan diversos estudios en distintas universidades de Cataluña. Las dimensiones analizadas en el artículo incluyen sus experiencias sobre los procesos de

⁽¹⁾ Investigación financiada en la convocatoria de «Estudios y análisis» del año 2009 (Ref: EA2009-0104).

orientación en Educación Secundaria, su incorporación a la Educación Superior, la provisión de apoyos en su formación, así como su planificación del propio proyecto profesional. Los resultados nos muestran que, aun reconociendo los avances de las dos últimas décadas, se presentan distintos obstáculos a la continuación de los estudios, combinados con la ausencia de dispositivos que faciliten la participación desde la singularidad. Los modelos de identificación interactivos y ecológicos de las situaciones de discapacidad no se han adoptado todavía, lo que conduce a la invisibilidad de situaciones personales en la institución de Educación Superior.

Palabras clave: transición a la universidad, estudiantes con discapacidad, persistencia, abandono universitario, orientación profesional.

Abstract

The last decade can be considered a key period for the inclusion of students with disabilities in higher education, as their presence has increased considerably. This fact can be explained by the arrival of different groups of students who received individual, organized support in their secondary-school years and the implementation of university laws to ensure that students with disabilities are not discriminated against. The legal measures include free registration, quotas, the creation of care and information service centres and action to remove architectural barriers. This article presents part of the research that has been done under the Spanish Ministry of Science and Education's Programme of Studies and Analyses to explore both the process of transition to university for people with different disabilities and the factors that contribute to their persistence. The cases of 24 students with different disabilities, enrolled in various programmes at different universities in Catalonia, were studied using methods of qualitative research, such as the semi-structured interview. The article analyzes the orientation processes the students underwent in secondary school, their entry in higher education, the forms of support they received during their education and their career-planning experience. Despite the progress that has been made in the last two decades, research reveal obstacles to higher education, combined with an absence of mechanisms making it easier for students with disabilities to participate from the standpoint of their own singularity. Interactive and ecological models of identification for disability scenarios have not been adopted yet, and as a result personal situations are invisible within the academic institution.

Key words: transition to university, students with disabilities, persistence, university dropout, career guidance.

Introducción

Los principios democráticos de igualdad y equidad, aceptados en las sociedades más desarrolladas, pueden plasmarse en los medios universitarios a través de una integración equitativa y una inclusión real de las personas con discapacidad o diversidad funcional. En España, la preocupación por las personas con discapacidad en el ámbito universitario va tomando forma, lentamente, pero con seguridad, a partir de 1982, en que la Ley de Integración del Minusválido (LISMI) abrió un importante camino hacia la normalización. El avance de las recomendaciones de los organismos internacionales para promover la inclusión, y su concreción en diversas formulaciones políticas, sitúan la década de 2000 como una etapa clave en la concienciación de la inclusión en los ámbitos universitarios (Lawson y Gooding, 2005). En este período, los principios de no discriminación y accesibilidad universal, definidos por la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU, 2003), son recogidos y desarrollados en el marco de la legislación en el entorno universitario, de manera específica en la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2007), así como en los estatutos y reglamentos de las distintas universidades españolas. La creciente sensibilización política, legislativa y social de las últimas décadas con respecto a la discapacidad ha ido marcando la evolución y consolidación de servicios, incorporados en las disposiciones legislativas, cuya oferta ha ido aumentando y diversificándose ante el incremento exponencial de estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior (Aguado et ál., 2006; Sánchez Palomino, 2011).

Que cada vez más personas, con sus distintas condiciones, accedan a la Educación Superior y participen en la universidad nos da una idea muy aproximada del reconocimiento real de derechos, más allá de adhesiones a acuerdos, declaraciones e incluso regulaciones por la vía legislativa.

Desde una lectura temporal, podemos constatar que el desarrollo de medidas de discriminación positiva ha contribuido a abrir las puertas a una población cada vez más diversa, incrementándose significativamente la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. En el caso de Cataluña, entre los años 2004 y 2009, se experimentó un incremento del 380% (CIC, 2010), aunque el colectivo sigue infrarrepresentado respecto al total de población, de manera que se puede considerar que la equidad es todavía una utopía.

Paralelo al incremento de la diversidad en las aulas, asistimos en el contexto internacional –y fundamentalmente en la universidad anglosajona– al desarrollo de líneas de investigación cuya finalidad es aportar conocimiento sobre las necesidades específicas de la población objeto de estudio, sobre los factores intervinientes que facilitan o inhiben su inclusión, así como sobre los sistemas más adecuados para evaluar las medidas aplicadas con objeto de proponer mejoras y avanzar en su participación. Son numerosos los estudios en el marco internacional que han analizado las experiencias de los estudiantes con discapacidad y las repercusiones que estas tienen en el ámbito académico y personal. Uno de los más citados es el de Borland y James (1999) sobre las experiencias sociales y el aprendizaje de más de 7.000 alumnos en Gran Bretaña y sobre los mecanismos de aseguramiento de la calidad para las personas con discapacidad. Sus conclusiones fueron sometidas a réplica en otras investigaciones a lo largo de la última década (Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004; MacLeod y Cebula, 2009). Los resultados muestran una heterogeneidad de situaciones, pero coinciden en destacar las dificultades que la mayoría de los estudiantes hallan para afrontar la transición y superar las demandas académicas.

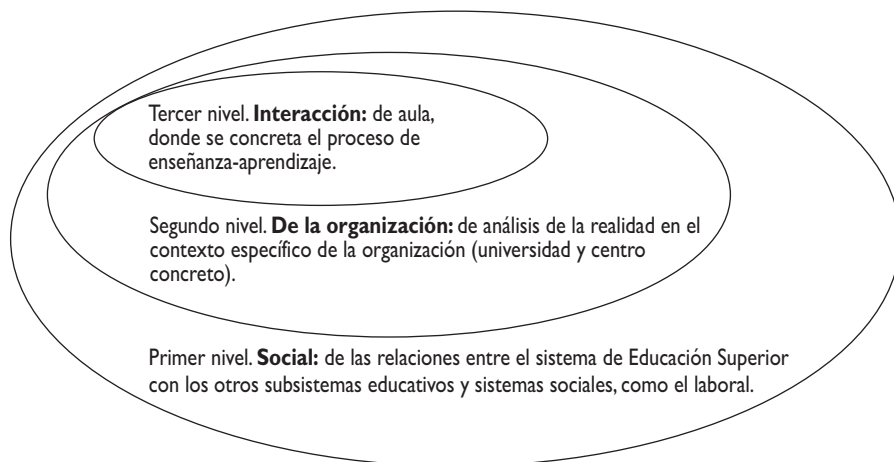
Revisiones como la de Jorgensen, Fichten, Havel, Lamb, James y Barile (2005) permiten constatar la relación entre la discapacidad y diferentes indicadores de transición (tiempo, rendimiento, integración y ajuste, satisfacción). En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre la transición de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario catalán para avanzar en la comprensión de los factores institucionales y personales que contribuyen a su logro.

Factores institucionales y persistencia en la universidad de los estudiantes con discapacidad

Son varias las investigaciones que han analizado la influencia de los factores institucionales en las experiencias y en la persistencia de los estudiantes con discapacidad. Michailakis y Reich (2009) sitúan tres niveles de influencia de estos factores, niveles que entendemos relacionados (Figura 1). Los dos primeros refieren el contexto social y de la organización y en ellos incluyen los factores relacionados con la planificación de políticas y programas y la gestión de recursos, entre otros. El tercer nivel

de influencia es el de interacción en el aula, un espacio clave para la comprensión de la transición a la universidad, como se deduce de los modelos actuales de persistencia/abandono universitario.

FIGURA I. Niveles de influencia, adaptado de Michailakis y Reich (2009)



En el análisis de la integración académica y social de las personas con discapacidad, la investigación desarrollada permite avanzar algunas hipótesis. Trabajos como los de Fuller et ál. (2004) y Putnam (2005), en el contexto británico, o Sánchez Palomino (2011), en el español, ponen de manifiesto que las barreras continúan en los diferentes elementos de la actuación docente del profesorado (planificación adecuada a sus necesidades, adaptación en las metodologías, recursos y estrategias de evaluación) y que los docentes carecen de la formación para gestionar la inclusión. Estas barreras interfieren en la integración de los estudiantes con discapacidad.

Otro de los elementos de análisis, en la interacción en el aula, es el papel de los compañeros. Las dificultades de integración social de determinados estudiantes con discapacidad se ha relacionado con el abandono o el fracaso en los estudios universitarios de estos colectivos. Los trabajos de Hyde, Punch, Power, Hartley, Neale y Brennan (2009) han demostrado que la inclusión social de los estudiantes con discapacidad auditiva era un factor de gran valor en su persistencia en los estudios. Pero

no es solamente la sordera, el síndrome de Asperger también presenta dificultades en la comunicación y la interacción social, especialmente cuando hay que trabajar en grupo (Madriaga y Goodley, 2009).

Dada la importancia del apoyo social de los compañeros y el clima del aula, parece necesario planificar y desarrollar acciones institucionales para promover que los estudiantes establezcan relaciones sociales al inicio de su vida universitaria. Sea un estudiante convencional o no, lo cierto es que el apoyo social, como apoyo más ordinario, actúa de amortiguador del estrés provocado por las demandas del nuevo contexto. Los resultados de Fernandes, Almeida y Mourão (2007) y Rillotta y Nettelbeck (2007) confirman el hecho de que hacer visibles o patentes las discapacidades provoca que emerjan actitudes positivas de aceptación hacia estas personas. El hecho de que sus compañeros y profesores acepten su condición es una de las preocupaciones principales de estos estudiantes –independientemente del tipo de discapacidad– y uno de los factores explicativos de la integración inicial (Castellana y Sala, 2005; Alba Pastor, 2009).

Afrontamiento de la transición e integración en la universidad

La entrada en la universidad confronta a la mayoría de los estudiantes nuevamente, como en transiciones académicas anteriores, con su discapacidad y pone a prueba la propia capacidad de afrontamiento, de superación (Weldon y Riddell, 2007). La investigación desarrollada apunta hacia un modelo integrador, en el sentido de que presenta el proceso de transición condicionado por la interacción de los factores socioestructurales y los personales.

Uno de los factores clave está en la declaración de la discapacidad, la cual estaría condicionada por su tipología y por su reconocimiento administrativo, como variables más influyentes (Quinn, Wilson, Macintyre y Tinklin, 2009; Macleod y Cebula, 2009). Los estudiantes con problemas de salud mental y con problemas de aprendizaje son los que manifiestan más dificultades o un rechazo específico a identificarse como tales. El estigma social, en el primer caso, y el desconocimiento de los derechos o el miedo a ser etiquetados, en el segundo, influyen en la solicitud de ayuda y en la explicitación de sus problemas, lo cual determina la efectividad de los apoyos.

Más allá del tipo de discapacidad, diferentes variables contribuyen a explicar las experiencias de transición de los estudiantes con discapacidad en positivo, como éxito, o en negativo, como fracaso. La investigación sobre los factores psicológicos protectores es una línea de trabajo emergente muy significativa. El estudio conducido por Webster (2004) confirma la incidencia de las variables psicológicas y concluye que los estudiantes que tuvieron éxito pudieron reflexionar mejor sobre su experiencia de transición a la universidad y sobre las necesidades que experimentaron. Asimismo, aquellos estudiantes con discapacidad que persistieron y terminaron su carrera universitaria demostraron una mayor capacidad para fijar objetivos y perseverar en sus logros, una mayor autoestima, una tendencia a implicarse en acciones posibles y a comunicar sus intereses, preferencias y necesidades; otras características fueron una mayor resistencia a la frustración, autonomía en el estudio y competencia para gestionar el tiempo. Todas estas variables están relacionadas con lo que conocemos hoy como 'resiliencia'.

La investigación de Gill (2007) apoya estos resultados señalando como variable clave la capacidad de autodeterminación, que puede concretarse en la actitud para resolver dificultades, asumir los retos, tener capacidad de exigir derechos o de pedir ayuda a los servicios de apoyo. Las habilidades de autodeterminación y las competencias de autogestión se están erigiendo como un factor clave para la transición (Getzel, 2008). Wehmeyer (2009) ha enfatizado la importancia de la autodeterminación en las personas con discapacidad, entendiéndola como el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida –y de las elecciones sobre la calidad de esta–, libre de influencias externas o interferencias. Esta autodeterminación debe ser contemplada desde los servicios universitarios para propiciar que estos estudiantes sean los auténticos protagonistas en la toma de decisiones sobre su vida académica.

Las investigaciones desarrolladas han avanzado en la clarificación de las complejas interacciones entre las variables predictoras de la integración en la universidad. En el núcleo de estas interacciones, el contexto familiar contribuye de manera significativa a favorecer el proceso de adaptación a la universidad y a promover la satisfacción de los estudiantes (Vilà y Pallisera, 2002; Polo y López, 2007).

Método

El estudio presentado forma parte de una investigación más amplia sobre la transición a la universidad de los estudiantes con discapacidad, desde dos niveles de análisis diferentes. Un primer nivel macro está dirigido a la descripción contextual de la discapacidad en el sistema universitario de Cataluña, a partir del estudio cuantitativo de las bases de datos institucionales y de los datos proporcionados directamente por las universidades públicas y privadas. Un segundo nivel de análisis micro consiste en la descripción y comprensión, mediante técnicas cualitativas, de los procesos de transición desde la perspectiva de los diferentes agentes implicados: los servicios universitarios de atención a estudiantes con discapacidad; los estudiantes universitarios con algún tipo de discapacidad (reconocida o no); y la opinión de expertos y representantes de asociaciones y de instituciones vinculadas con la transición académica de la Educación Secundaria a la universidad. Se ha utilizado, por un lado, una modalidad de entrevista en profundidad para los servicios y estudiantes y el *focus group* para la recogida de opinión de los expertos. La elección de las técnicas de recogida de información es coherente con el planteamiento metodológico, pues permite el acercamiento personal a la realidad de los protagonistas, así como a opiniones y valoraciones al respecto.

En este artículo se presentan los resultados del estudio cualitativo con los estudiantes. De manera específica, nos propusimos los siguientes objetivos: En primer lugar, conocer las experiencias de transición académica de los estudiantes con discapacidad en la trayectoria académica previa, la valoración del apoyo de los profesores y el proceso de elección de los estudios. En segundo lugar, describir el proceso personal de declaración de la discapacidad (tiempo, canal, motivos de la no declaración) e identificar los problemas asociados. En tercer lugar, valorar la experiencia académica en lo tocante a los mecanismos de acceso y de apoyo a la integración en la universidad y a la elaboración del proyecto profesional. En cuarto lugar, identificar los factores personales e institucionales que contribuyen a la persistencia académica en la universidad. Por último, proponer líneas para avanzar y profundizar en la inclusión desde la transición y para prevenir el abandono académico mediante una intervención integrada.

Muestra

El conjunto de informantes está constituido por personas que representan la diversidad de situaciones que se analizan y estudian. Más que representatividad estricta, se trata de una representación de las características de esta población que nos permite documentar esa variabilidad con sus diferencias, coincidencias, patrones y particularidades (Blanchet y Gotman, 2007). Autores como Kaufmann (2011) ponen en duda el uso del concepto 'muestra', ya que lo consideran poco adecuado desde una óptica cualitativa, por conducir a la idea de representatividad y de estabilidad. Desde esta perspectiva es necesario poner el acento, más que en la constitución de la muestra, en la buena elección de los informadores.

En el marco de este estudio fueron entrevistados 24 estudiantes procedentes de distintas universidades catalanas: Universidad de Barcelona (10 estudiantes); Universidad Autónoma de Barcelona (tres); Universidad Politécnica de Cataluña (tres); Universidad Pompeu Fabra (dos); Universidad Nacional de Educación a Distancia (uno); Universidad de Lleida (cuatro); y Universidad Raimon Llull (uno). El 54% se sitúa en el intervalo de edad de 19 a 22 años, un 30% entre 23 y 30 y el 16% tiene más de 30 años. El 75% eran estudiantes de Ciencias Sociales –Psicología, Empresariales, ADE, Pedagogía, Formación del Profesorado, etc.–, carreras en las que, en el conjunto de las universidades, la presencia de este colectivo es mayor.

Se seleccionaron informadores clave con una representación del tipo de discapacidad y de elección académica. Así, el 33% presenta discapacidades físicas (parálisis cerebral, discapacidad motora, enfermedad de Crohn, amputación de una extremidad, esclerosis múltiple, parálisis sobrevenida); el 30% presenta discapacidades sensoriales (visual y auditiva); el 25% tiene dificultades de aprendizaje específicas (dislexia y trastorno de atención con hiperactividad –TDAH–); y el resto se distribuye entre problemas de salud mental (bipolaridad y trastorno límite de la personalidad) y discapacidades derivadas de insuficiencias orgánicas.

Procedimiento e instrumento de recogida de la información

Esta investigación responde a una metodología descriptiva y comprensiva, de carácter cualitativo. Esta metodología cuenta con una trayectoria de

estudios similares en el campo de la educación. El estudio se desarrolló a partir de una entrevista cualitativa con el fin de describir, explorar y comprender los procesos de transición de las personas con algún tipo de discapacidad en la universidad. Mediante esta técnica se consigue obtener la voz de los protagonistas para, desde su propia narrativa, poder explicar los factores que facilitaron la transición académica y aquellos otros que la dificultaron o todavía la dificultan. Su participación ineludible, con la autoridad de su experiencia y la legitimidad de su opinión (Gerber, 2008), contribuye a construir un discurso más cercano, legítimo y coherente con la realidad, en la línea de uno de los principios reconocidos como fundamentales a nivel mundial en los foros y movimientos de vida independiente: «Nada para las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad». Este principio apoya la idea de tenerlos en cuenta en todas las situaciones en que se aluda a ellos, sin que se los suplante. Con esta técnica, garantizamos la riqueza de la información, por lo que hace a experiencias, sentimientos, etc. Se ha optado por la entrevista semiestructurada con una pauta de cuestiones a modo de guía para los entrevistadores. Esta pauta tiene el objetivo de facilitar la delimitación de los aspectos tratados y la comparación posterior entre las informaciones recogidas. Mediante un estilo coloquial, espontáneo e informal, los entrevistados llegan a comunicarse de forma fluida y flexible, respondiendo a las cuestiones con sus propias palabras. El entrevistador, por su parte, tiene libertad de cambiar el orden de los temas según se vaya desarrollando la entrevista; en algunos casos, se llega incluso a obviar cuestiones si ya han sido tratadas en el desarrollo de la conversación.

La duración media de las entrevistas fue de una hora. Las cuestiones que se plantearon demandaron información descriptiva (¿qué documentación es necesaria para acreditar la discapacidad?, por ejemplo), y la valoración de la experiencia de transición, poniendo especial atención en identificar los factores facilitadores e inhibidores de la persistencia académica (¿qué factores facilitan la continuidad académica de los estudiantes?). Las respuestas se agruparon en los siguientes temas: trayectoria previa a la universidad, elección de los estudios universitarios, transición a la universidad, declaración y reconocimiento de la discapacidad en la universidad, ayudas en la Educación Superior y planificación del proyecto profesional.

Resultados: la visión de los estudiantes de la universidad y su formación desde la discapacidad

Para los objetivos del estudio, el grupo de personas entrevistadas constituye una muestra relevante de la diversidad de los estudiantes universitarios. Más allá de la condición de *discapacidad*, se hacen visibles otras situaciones que diferenciarían a los individuos que las comparten, no solamente por las circunstancias propias o contextuales que en distintos grados favorecen o dificultan la Educación Superior, sino por la polifonía de voces que representan. Los resultados que se exponen dan cuenta de una realidad ecléctica y polifacética. De ahí el reto que supone deducir los rasgos o tendencias comunes que, desde la opinión de los propios estudiantes, permitan discernir con mayor precisión los factores que catalizan la transición a la Educación Superior en las situaciones de discapacidad. Presentamos los resultados en función de los temas en los que se han agrupado las cuestiones de la entrevista.

Cuando se trata la transición educativa de las personas con discapacidad, parece necesario estudiar las circunstancias del origen y del destino de la transición, porque ambas la condicionan. Las experiencias vividas en los distintos contextos educativos nos permiten entender mejor los procesos en el cambio académico. Respecto a los apoyos recibidos durante la escolarización en Educación Secundaria –trayectoria previa a la universidad–, hay una referencia reiterada y sustancial al papel de los profesores. Dejando en un segundo plano la discapacidad, la actitud docente se plantea como una de las piezas clave² para la supresión de barreras de comunicación, de acceso a los contenidos, de condiciones físicas de los espacios, de atención específica y de participación, entre otras. Los docentes habrían de considerar, conjuntamente con los servicios, la adaptación del puesto de estudio, entendido este de una forma global y ergonómica, desde la didáctica hasta las adecuaciones tecnológicas, el acceso a la información, los ajustes temporales, entre otros aspectos. El contexto humano y la cultura de centro forman parte de los apoyos intangibles que intervienen en multitud de situaciones comunes de la vida diaria, en las que no se precisan ayudas especializadas (Both y Ainscow, 2002). Es en estos contextos donde el estudiante puede elegir entre distintas posibilidades y ejercer de forma más evidente su

⁽²⁾ La primera quizá sea la familia, a juzgar por las alusiones de una gran parte de los estudiantes entrevistados.

autodeterminación, promoviendo una conducta autónoma, autorregulada y dirigida a sus metas. Esto les permite controlar más sus propias vidas y alcanzar una mayor motivación y una participación más activa, de tal modo que se perciben a sí mismos como más competentes (Wehmeyer, 2009).

Aunque en todos los casos entrevistados es posible constatar trayectorias de un relativo éxito académico en la universidad, a pesar de múltiples dificultades, hay una mención común a que no siempre los docentes contribuyeron de la forma más adecuada. La falta de formación del profesorado puede convertirse en un obstáculo metodológico y en una barrera educativa:

Los profesores no sabían cómo tratarme, algunos pensaban que [...] no podría integrarme en clase y me ignoraban totalmente. [...] En el instituto no aprendía nada, era como un mueble y ellos [los profesores] me decían que no sabían cómo evaluarme (estudiante 04).

El enfoque curricular, según las personas entrevistadas, adolece de una cierta rigidez, que podría superarse con un planteamiento más flexible en las adaptaciones para evitar contenidos 'barrera', que enfatizan más las carencias que las aptitudes y capacidades. En sus manifestaciones recalcan que no se persigue un trato favorable o benéfico, sino una adaptación racional a sus necesidades y capacidades. Así, el tema de las adaptaciones curriculares centra uno de los debates más interesantes y complejos; especialmente cuando es necesaria una supresión de contenidos porque el acceso a ellos requiera psicomotricidad fina, audición o visión, por ejemplo. En estos casos se han utilizado, en ocasiones, representaciones que, por su grado de abstracción, se comportan como metáforas que alejan al estudiante de la realidad que con ese currículo se pretende aprehender. Aun reconociendo los avances realizados en las últimas décadas, los resultados ponen sobre la mesa la necesidad de un nuevo discurso sobre la igualdad de oportunidades en la Educación Secundaria, que, al menos, propicie un cambio profundo en la cultura educativa, tanto profesional como institucional. En general, todas las personas manifestaron la necesidad de un apoyo y seguimiento más cercano por parte de los profesores, así como una orientación académica más sólida.

En las adaptaciones curriculares: ¿hasta qué punto facilitar es

discriminar? Se trata de dar una igualdad de oportunidades. ¿Dónde está el límite? Con una discapacidad física es mucho más fácil, pero con una mental... Creo también que tendría que estar claro lo de la adaptación curricular, es decir que todas las universidades tuvieran un criterio común, y que esta adaptación tuviera lógica con lo que se ha hecho en Primaria y Secundaria (estudiante 06).

Sobre la opción académica elegida, la mayoría presenta el interés personal como principal criterio, siempre y cuando se disponga de ciertas capacidades personales y siempre y cuando los estudios elegidos sean compatibles con sus condicionantes. El acompañamiento en esta elección fue insuficiente, o en todo caso así fue como lo vivieron: solamente la mitad de los entrevistados explicaron haber recibido la atención orientadora de los servicios de asesoramiento psicopedagógico del sistema educativo. Llama la atención en distintas personas entrevistadas la justificación de su elección, la cual se basa en que el presunto autoconocimiento les proporciona una sensibilidad particular para comprender, acompañar y contribuir al bienestar de otras personas con discapacidad:

La gente con discapacidad quizás tenemos una sensibilidad especial hacia las personas, las otras personas con discapacidad, cuando están perdidas. Y como yo sé que he sufrido lo que he sufrido, si puedo aportar algo, aunque no sea mucho, estará muy bien (estudiante 13).

Las acciones de orientación educativa en el aula, en el centro y en la comunidad son relevantes en la toma de decisiones de los estudiantes en los distintos momentos de la carrera académica, y especialmente en los momentos de transición. En el caso de los estudiantes con discapacidad, estos procesos son especialmente necesarios, y así se reconoce en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que asume la inclusividad como principio educativo y refuerza el sentido orientador de la función docente. Sin embargo, las manifestaciones de las personas entrevistadas denotan la carencia de recursos, la ausencia de una tradición psicopedagógica de intervención orientadora con estos colectivos y la inexistencia de una planificación específica. Son necesarias iniciativas en orientación que den a conocer las alternativas y ofertas del sistema educativo en postsecundaria y que promuevan el autoconocimiento y la formación para la toma de

decisiones. La mayoría de las personas entrevistadas manifestaron que, antes de su ingreso en la universidad, desconocían que existieran apoyos específicos. Esto implica, todavía, una baja comunicación entre los servicios de Educación Secundaria y la universidad, lo cual resta eficacia al desarrollo de sus funciones.

Esa desinformación puede ser uno de los motivos principales de la inseguridad que los estudiantes manifestaron ante la entrada a la universidad, ansiedad que puede alargarse según sea la acogida y la articulación de los procedimientos de acompañamiento. Paralelamente a la alta motivación por la Educación Superior, las personas entrevistadas expresaron haber vivido estados emocionales de angustia al adentrarse en contextos en los que preveían, de forma indefinida, dificultades de origen diverso. Algunos estudiantes con discapacidad física concretan más sus incertidumbres, basadas en los aspectos de movilidad, seguridad e independencia. Algunas medidas de recepción y tutoría previa, en ese período de transición a la universidad, ensayadas en otras etapas podrían favorecer que se sientan acogidos desde el inicio. Por otro lado, junto al incremento de la exigencia académica, alcanzan una mayor autonomía personal, lo que los obliga a una mayor responsabilidad en su organización y gestión personal. Para algunos el peso de la 'etiqueta' disminuye y esto les permite establecer nuevos vínculos y participar en la vida social del grupo.

En la universidad eres más anónimo y esto igual es bueno [...]. Nadie te juzga de entrada, y esto es muy bueno. Yo me siento mucho más seguro y me da la oportunidad de empezar de nuevo, de mostrarme como soy tanto a nivel académico como respecto a mis ideas, mis gustos... (estudiante 01).

Comparten la percepción de que es más difícil conseguir el éxito académico y de que es necesaria una actitud, en general, más perseverante y tenaz que la de sus compañeros de curso. Ellos mismos consideran que disponen de estos recursos, que han adquirido a lo largo de su escolaridad; se ven con capacidad para fijarse objetivos a largo plazo, casi como corredores de fondo. Asimilan su rendimiento al del resto de estudiantes, pero en todos los casos expresan que ello les supone una mayor inversión de esfuerzo y tiempo. En relación con la persistencia académica, predomina creer en el valor de la actitud personal ante las propias

expectativas. Esto remite de nuevo a la motivación, a la autoexigencia, al tesón y a la voluntad, fraguados tras trayectorias académicas y biográficas en las que se han enfrentado a distintos obstáculos y los han superado, como ya se indica en estudios previos (Webster, 2004). Un estudiante con discapacidad visual, cuando se le solicitó su parecer sobre la relación entre el abandono de los estudios y la discapacidad, respondió enérgicamente:

¡No, yo no creo eso! Una persona que llega a la universidad, ya sea con un problema visual, o con otro tipo de problema, creo que tiene una madurez notable. Es decir, si ha llegado donde ha llegado es por algo, y no creo que su problema le incapacite más para sacarse un tipo de carrera u otra; si no, no hubiera llegado a la universidad, así que no veo que [abandono y discapacidad] estén relacionados (estudiante 16).

Hemos constatado que, en las fuentes consultadas, no existe documentación que nos permita pronunciarnos sobre un abandono superior de estos estudiantes, aunque sí que es posible destacar –con Jorgensen et ál. (2005) y con Sánchez Palomino (2011)– una mayor inversión de tiempo para la finalización de los estudios.

Por otro lado, refieren que la familia contribuye a la persistencia académica tanto por la postura que adoptan ante la discapacidad, como por sus expectativas y creencias. La familia, como elemento de protección, desempeña un papel determinante en el apoyo personal al estudiante, de tal manera que el nivel de eficacia académica está estrechamente relacionado con esta variable, como se ha demostrado en diversos estudios (Vilà y Pallisera, 2002).

La postura del profesorado ante la discapacidad, y concretamente el ajuste de la respuesta pedagógica del docente, son la base del juicio de los estudiantes. Valoran, de forma muy parecida, una respuesta docente adecuada (ellos dicen ‘buena’), aunque también destacan situaciones en las que se producen fricciones por no considerar necesidades pedagógicas singulares. Según ellos, estas situaciones son innecesarias y pueden llevar a la percepción de abandono. A pesar de las trascendentes funciones formativas en esta etapa, la inexistencia de una formación psicopedagógica prescriptiva para la docencia en la Educación Superior estaría en la raíz de tal incomprensión.

Declarar la discapacidad en la gestión de la matrícula es uno de los

primeros pasos en los que la persona con discapacidad se identifica ante la institución como destinataria de apoyos. La mayor parte de los entrevistados tienen la certificación oficial de una discapacidad igual o superior al 33%, lo que les permite la matrícula gratuita y el acceso a los estudios elegidos como primera opción por la vía de la reserva de plazas³. Algunos de los estudiantes entrevistados observan, de forma coincidente con lo que expresan los profesionales de los distintos servicios universitarios, que no pueden ser considerados receptores de ayudas, porque presentan, o bien una certificación de la discapacidad inferior al 33% o bien una situación no reconocida por la legislación actual. Así puede constatarse un marco normativo que no reconoce situaciones de discapacidad de grado inferior al establecido como mínimo legal, a pesar de que precisan apoyos. Además, no se reconocen ciertas situaciones, como las dificultades de aprendizaje específicas y el TDAH: «En la matrícula pone que marques la casilla de discapacidad, pero como nunca han contemplado mi situación como una discapacidad, no es necesario declararla» (estudiante 05).

Rigo (2002) en *Las necesidades olvidadas* plantea que algunas situaciones en que existen necesidades educativas evidentes no son atendidas ante la ausencia de una categoría oficial que permitiera reconocer esa situación como susceptible de implementación de ayudas y apoyos. En el ámbito del Reino Unido la Quality Assurance Agency (2010) presenta una definición 'oficial' de la discapacidad en la universidad, en la cual diferencia hasta 10 categorías. En estas, se recogen las que adjetivamos como 'olvidadas' y también 'otras' (9 y 10), que, de ser identificadas, habría que justificar. Se trata, por tanto, de una categorización abierta que abre la posibilidad de reconocer situaciones no contempladas en las anteriores:

- (1) Ceguera / baja visión.
- (2) Sordera / hipoacusia.
- (3) Dislexia.
- (4) Enfermedad mental.
- (5) Trastorno del espectro autista.
- (6) Usuario de silla de ruedas / dificultades en la movilidad.
- (7) Necesidades para el cuidado personal.

³ Aun así, un número importante de los estudiantes entrevistados accedieron por la vía ordinaria, esto es, la no reservada a las personas con discapacidad, pues contaban con un promedio en sus calificaciones de Secundaria y selectividad que les permitía el acceso ordinario a la carrera elegida.

- (8) Pluridiscapacidad.
- (9) Discapacidad invisible.
- (10) Discapacidad no mencionada con anterioridad.

Las categorías 9 y 10 permiten estudiar una determinada situación individual en función de las condiciones personales y de los factores contextuales, en la línea que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). Este enfoque biopsicosocial y ecológico supone la superación de la perspectiva biomédica, todavía presente en clasificaciones cerradas, que son impropias de una visión interactiva de la discapacidad, no centrada en el sujeto. Alguna de las personas entrevistadas propone considerar qué necesidades todavía suscita la discapacidad después de la provisión e implementación de las ayudas técnicas y pone como ejemplo la evaluación de la discapacidad visual después de la corrección óptica: «También la idea de las gafas es un clásico [...] se tendría que identificar (determinar y valorar) la discapacidad con apoyo y corregida (con las ayudas técnicas). La discapacidad con recursos es menos discapacidad» (estudiante 15).

Esta opción estaría en la línea de considerar de forma amplia las distintas variables que interactúan y afectan a la manifestación de la discapacidad, atendiendo también a los efectos habilitadores de las soluciones técnicas necesarias para la inclusión y la participación.

La presencia de estudiantes con discapacidad se ha incrementado ininterrumpidamente con los cambios legislativos –de carácter universal– relativos al reconocimiento de la igualdad de oportunidades y, en particular, con los que atañen a la responsabilidad de las instituciones en la articulación de estrategias y en la provisión de apoyos para el acceso a la Educación Superior. Los estudiantes con discapacidades sensoriales y de carácter físico han experimentado en Educación Secundaria una respuesta adecuada en lo que se refiere al uso de las soluciones técnicas, e incluso su suministro por la propia institución cuando pueden ser compartidas o usadas por otros, por ejemplo en las bibliotecas. También han experimentado la articulación de apoyos personales a cargo de la universidad –apoyo entre iguales o mediante becas específicas–, ya que la aplicación de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal (2006) no permite actualmente la financiación a sus destinatarios. Los recursos para los estudiantes con dificultades de aprendizaje específicas y TDAH son mucho más indeterminados, partiendo ya de la ausencia de reconocimiento oficial. En estos casos, podríamos hablar de un cierto

voluntarismo institucional, por parte de los profesionales que gestionan los servicios universitarios y de los docentes. Estudiantes y servicios expresan, en el marco de este estudio, cómo la mayor parte de los apoyos dependen de la relación directa con el profesor. Las personas con dislexia, TDAH y enfermedad mental entrevistadas manifestaron no haber recibido ayuda o, como mucho, una ayuda institucional débil. De ahí una de sus principales reivindicaciones: el seguimiento y acompañamiento de los profesores como elemento clave para la motivación en el mantenimiento de la apuesta académica.

En todo este tiempo educativo no han encontrado espacios para la planificación de su proyecto profesional. Los estudiantes confirman la ausencia de un sistema de apoyo para elaborar su proyecto de transición al mercado de trabajo, así como indican que la discapacidad implica obstáculos y limitaciones para la posterior inserción laboral. Muestran una cierta adaptación pesimista y unas bajas expectativas. Se trata de un desamparo aprendido, a partir del cual las dificultades y fracasos a lo largo de su carrera se explicarían fundamentalmente desde la discapacidad y la falta de adaptación de los contextos académicos. Desde un discurso de naturaleza económica, basado en la eficiencia y la competitividad, ellos mismos se expresan con afirmaciones que justificarían las dificultades de su integración en el mercado de trabajo: «Yo siempre digo que si yo fuera jefe no cogería a una persona con una discapacidad visual. Por eso yo me lo veo tan crudo. La única cosa positiva es que creo que soy una persona muy trabajadora» (estudiante 17).

Algunos, además, acompañan esta idea con alusiones a la necesidad de una posición de madurez y entereza para vencer los obstáculos a la inclusión:

Tenemos muchas menos posibilidades de entrar en el mercado laboral, pero insistiendo todo se acaba haciendo. Si yo no fuera tan insistente no habría llegado hasta aquí. Y pasará lo mismo en el mundo laboral: yo seguiré insistiendo hasta conseguir el trabajo (estudiante 04).

Conclusiones

El acceso a la población del estudio no ha estado exento de dificultades. La naturaleza del tema, la resistencia de las personas a hablar de su situación en la universidad desde la discapacidad y la utilización de procesos formales respetuosos con la confidencialidad de las identidades marcaron los ritmos en la recolección de la información. Valoramos, a pesar de la ausencia de voces, las aportaciones de un grupo altamente motivado y comprometido con su formación, concretando elementos de análisis para conocer y comprender la universidad desde la diversidad. Se evidencian avances significativos en su incorporación a la Educación Superior y, a la vez, estancamientos sustanciales tanto en los procesos de transición como en el acompañamiento educativo de situaciones que parecen todavía invisibles a la universidad. La constatación de las discrepancias entre las aspiraciones como sociedad (ONU, 2006; LIONDAU, 2003; LOU, 2007) y el reconocimiento real de los derechos nos parece una vía adecuada para elaborar propuestas que permitan progresar en la eliminación de barreras (Echeita et ál., 2009). Los procesos de transición a la Educación Superior han sido estudiados no por sí mismos, sino como medio a través del cual se hace posible el perfeccionamiento de la educación en condiciones de discapacidad. Desde la ambición de mejorar estos procesos, es posible desarrollar nuevas condiciones para avanzar en la toma de decisiones que deben contemplar, en escenarios comunes y amplios, situaciones singulares de formación.

La debilidad de la transición entre sistemas educativos, a tenor de la frecuente ausencia de canales de comunicación y de la desinformación de los estudiantes durante este proceso, debería superarse profundizando en la colaboración institucional para mejorar las condiciones de inserción y acompañamiento. La elaboración de planes individualizados de orientación durante la Educación Secundaria puede ser una vía que mejore la situación actual. El capital experiencial en las distintas etapas puede tener un mejor aprovechamiento desde la concreción de dispositivos que impulsen el intercambio entre servicios. Por un lado, desde la Educación Secundaria pueden presentarse el balance de experiencias exitosas en la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación, las dificultades, así como los apoyos identificados como adecuados. Para planificar con antelación y tomar decisiones de manera adecuada para el estudiante con discapacidad, desde la universidad se han de plantear antes del ingreso

las características de los distintos estudios y situaciones educativas. Estas iniciativas pueden circunscribirse en un modelo integrado de la orientación académica.

Por otro lado, parte de las barreras en la transición y en los primeros momentos de estos estudiantes en la universidad y, posteriormente, a lo largo de sus estudios, pueden situarse en la utilización de categorías cerradas para el reconocimiento de la discapacidad. Los avances en la noción de discapacidad son, desde perspectivas funcionales, tenidos en cuenta solo superficialmente. La discapacidad entendida desde la interacción entre el entorno, las limitaciones funcionales del estudiante y las actividades académicas que se ponen en juego –*enfoque biopsicosocial*– permite reconocer como discapacidad situaciones hasta hoy ignoradas por las instituciones de Educación Superior. Lo contrario supone excluir, marginar, a personas con necesidades singulares, abandonándolas a su suerte y permitiendo que su rendimiento se vea altamente comprometido por circunstancias personales, contextuales y por su interacción. La invisibilidad de estas situaciones en la universidad (especialmente cuando se presentan dislexias, TDAH o enfermedades mentales) se constituye como una de las principales barreras a la participación académica y social de los estudiantes con discapacidad.

Actualmente, la mayor parte de las universidades articulan planes de acción tutorial para sus estudiantes con el fin de apoyar su formación académica de forma general, mediante actividades ideadas para el conocimiento de la organización, de los planes de estudio, técnicas de trabajo, planificación y gestión personal, entre otras. Se desprende de las opiniones de los protagonistas de este estudio una necesidad mayor en ese acompañamiento, al no encontrar ni en la estructura ni en la organización universitaria las vías que propicien el acercamiento a la institución y su funcionamiento, lo que coincide con las recomendaciones sobre la institucionalización de la tutoría desde instancias internacionales (NCLD, 2006; Quality Assurance Agency, 2010). A la vez, los docentes universitarios deben ser destinatarios de apoyo, asesoramiento y formación atendiendo a la dimensión pedagógica de la profesión en la atención a una población amplia y diversa. Las manifestaciones de desconsideración, rechazo o de incomunicación docente con esta población, aunque excepcionales, no deberían obviarse.

Referencias bibliográficas

- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., González, M., García, L., Cuervo, J., Real, S. y Casares, M. J. (2006). La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad. *Intervención Psicosocial*, 15, 1, 49-63.
- Alba Pastor, C. (Dir.) (2009). *Servicios de apoyo tecnológico y didáctico para mejorar la accesibilidad de la Enseñanza universitaria para las personas con discapacidad*. Madrid: Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis 2008 (Ref.: EA2008-0318).
- Blanchet, A. y Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Borland, J. y James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. *Disability & Society*, 14, 1, 85-101.
- Both, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools* (2.ª edición). Bristol (Reino Unido): CSIE.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). *La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio de la educación superior*. Madrid: Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis 2005 (Ref.: EA2005-0075).
- CIC (2010). *Informe sobre els estudiants de nou accés amb discapacitat. Any 2009*. Barcelona: Consell Interuniversitari de Catalunya.
- Echeita G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Fernandes, E. M., Almeida, L. y Mourão, J. (2007). Inclusive University Education Viewed by the Non Disabled Students. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 7 (1), 169-178.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall, T. (2004). Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University. *Studies in Higher Education*, 29, 3, 303-318.
- Gerber, D. A. (2008). Escuchar a las personas con discapacidad. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (275-298). Madrid: Ediciones Morata.
- Getzel, E. E. (2008). Addressing the Persistence and Retention of Students with Disabilities in Higher Education: Incorporating Key Strategies and Supports on Campus. *Exceptionality*, 16, 4, 207-219.

- Gill, L. A. (2007). Bridging the Transition Gap from High School to College: Preparing Students with Disabilities for a Successful Postsecondary Experience. *Teaching Exceptional Children*, 40, 2, 12-15.
- Hyde, M. R., Punch, R., Power, D., Hartley, J., Neale, J. y Brennan, L. (2009). The Experiences of Deaf and Hearing Students at a Queensland University: 1985-2005. *Higher Education Research & Development*, 28, 1, 85-98.
- Jorgensen, S., Fichten, C. S., Havel, A., Lamb, D., James, C. y Barile, M. (2005). Academic Performance of College Students with and without Disabilities: An Archival Study. *Canadian Journal of Counselling*, 39, 2, 101-117.
- Kaufmann, J. C. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Lawson, A. y Gooding, C. (Eds.) (2005). *Disability Rights in Europe. From Theory to Practice*. Oxford (Reino Unido): Hart Publishing Ltd.
- Ley 13(1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado* (España), 30 de abril de 1982, 103, 11106 - 11112.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU). *Boletín Oficial del Estado* (España), 3 de diciembre, de 2003, 289, 43187-43195.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (España), 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia. *Boletín Oficial del Estado* (España), de 15 de diciembre de 2006, 299, 44142-44156.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). *Boletín Oficial del Estado* (España), 13 de abril de 2007, 89, 16241-16260.
- Macleod, G. y Cebula, K. R. (2009). Experiences of Disabled Students in Initial Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 4, 457-472.
- Madriaga, M. y Goodley, D. (2009). Moving beyond the Minimum: Socially Just Pedagogies and Asperger's Syndrome in UK Higher Education. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 2-17.
- Michailakis, D. y Reich, W. (2009). Dilemmas of Inclusive Education. *European Journal of Disability Research*, 3, 1, 24-44.

- NCLD (2006). *Transition to College: Strategic Planning to Ensure Success for Student with Learning Disabilities*. New York: National Centre for Learning and Disabilities.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>
- Polo, T. y López, M. D. (2007). Situación sociopersonal en el ámbito familiar de los estudiantes universitarios con discapacidad física y sensorial. *Apuntes de Psicología*, 25, 1, 79-86.
- Putnam, M. (2005). Conceptualizing Disability: Developing a Framework for Political Disability Identity. *Journal of Disability Policy Studies*, 16, 188-198.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2010). Section 3: Disabled Students. En *Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education*. Gloucester (Reino Unido): QAA.
- Quinn, Q., Wilson, A., Macintyre, G. y Tinklin, T. (2009). People Look at you Differently': Students' Experience of Mental Health Support within Higher Education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37, 4, 405-418.
- Rigo, E. (2002). Las necesidades olvidadas. En D. Forteza y M. D. Roselló (Coords.), *Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial (19-78)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Rillotta, F. y Nettelbeck, T. (2007). Effects of an Awareness Program on Attitudes of Students without an Intellectual Disability towards Persons with an Intellectual Disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32, 1, 19-27.
- Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Vilà, M. y Pallisera, M. (2002). La integración sociolaboral de personas con gran discapacidad física y formación superior. *Revista de Educación Especial*, 31, 51-70.
- Webster, D. D. (2004). Giving Voice to Students with Disabilities Who Have Successfully Transitioned to College. *Career Development for Exceptional Individuals*, 27, 151-180.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

Weldon, E. y Riddell, S. (2007). *Transition into and out of Higher Education: The Experiences of 'Disabled' Students*. Edimburgo (Reino Unido): Scotland University of Edinburgh. Recuperado de <http://arts.gtc.org.uk/gtcni/handle/2428/49096>

Dirección de contacto: Pilar Figuera Gazo. Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Campus Mundet. Edificio Llevant, 2ª planta. Pg. de la Vall d'Hebron, 171; 08035, Barcelona, España. E-mail: pfiguera@ub.edu