

**INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO

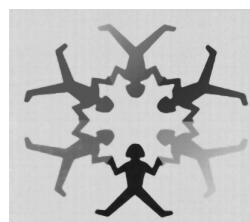
INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



COMITÉ ESPAÑOL
DE REPRESENTANTES
DE PERSONAS
CON DISCAPACIDAD



Universidad de Almería



G.I. HUM-782
Diversidad, Discapacidad
y Necesidades Educativas
Especiales

ALMERÍA 2009

Deseamos manifestar nuestro agradecimiento al Ex-Vicerrector de la Universidad de Almería,
profesor Juan José Giménez Martínez, por su apoyo a esta investigación

© del texto: los autores

© de la edición: Editorial Universidad de Almería, 2009.

Maquetación y Portada: BALAGUER VALDIVIA, S.L. - gbalaguer@telefonica.net

ISBN: 978-84-8240-916-0

Depósito Legal: Al-XXX2009

Imprime: Escobar Impresores, S.L. - El Ejido (Almería)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Este informe es el resultado de un amplio trabajo desarrollado en la Universidad de Almería por el Grupo de Investigación HUM 782 “*Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales*”, coordinado por el profesor Antonio Sánchez Palomino e integrado por el equipo que a continuación se relaciona.

Equipo de investigación

- Rafaela Gutiérrez Cáceres
Profesora de la Universidad de Almería
- Antonio Luque de la Rosa
Profesor de la Universidad de Almería
- María Rosa Navarro López
Asesora de Formación de Centro de Profesores de Almería
- Francisca Pérez García
Orientadora y Asesora de Formación
- María Gloria Ramos Ortiz
Profesora de la Universidad de Almería
Directora del Centro de Integración de Sordos “Rosa Relano”
- Josefa Robles García
Asesora de Formación de Centro de Profesores de Almería
- Antonio Sánchez Palomino
Profesor de la Universidad de Almería
- Maria del Carmen Torreblanca Ramón
Profesora de la Universidad de Almería
Orientadora de IES
- Francisco Villegas Lirola
Profesor de la Universidad de Almería
Coordinador del Equipo Provincial de Sordos

Asesoramiento y colaboración

- Eva María Artés Rodríguez
Profesora Universidad de Almería. Diseño metodológico
- Juan González-Badía Fraga
Asesor UNIDIS. Situación actual de los estudiantes con discapacidad en las Universidades pública Españolas
- Alejandra Pereira Calvo
Técnico en Discapacidad. UNIDIS. Situación actual de los estudiantes con discapacidad en las Universidades pública Españolas

ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN.....	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD.....	17
CAPÍTULO 2. LA SITUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS.....	31
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	55
CAPÍTULO 4. IDEAS Y ACTITUDES QUE SOBRE CAPACIDADES, FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL, TIENEN LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA HACIA EL COLECTIVO DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD	77
CAPÍTULO 5. IDEAS Y ACTITUDES QUE SOBRE CAPACIDADES, FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL, TIENEN EL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA HACIA EL COLECTIVO DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD	99
CAPÍTULO 6. IDEAS Y ACTITUDES QUE SOBRE CAPACIDADES, FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL, TIENEN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA HACIA EL COLECTIVO DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD..	113

CAPÍTULO 7. PERCEPCIÓN Y GRADO DE SATISFACCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SOBRE SU INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA 133

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES 157

BIBLIOGRAFIA 163

ANEXOS 167

PRESENTACIÓN

“El hecho es que hay que escuchar con respeto a cualquiera, sin por ello eximirnos de pronunciar juicios de valor... Pero aquel episodio me ha enseñado que si se quiere investigar no hay que despreciar ninguna fuente, y esto por principio. Esto es lo que yo llamo humildad científica”. Humberto Eco, (1932)

Paulo Freire nos recuerda que *“no es posible un compromiso verdadero con la realidad y con los hombres concretos que en ella y con ella están, si de esta realidad y de estos hombres uno tiene una conciencia ingenua. No es posible compromiso auténtico si, al que se piensa comprometido, la realidad se le presenta como si fuera algo dado, estático e inmutable”* (1987:13), precisamente no es lo que sucede aquí, estamos ante una investigación viva, que pretende facilitar el conocimiento al tiempo que buscar alternativas de solución a la problemática con que se encuentran los estudiantes con necesidades educativas especiales que cursan estudios en la Universidad de Almería, contribuyendo así a un cambio de actitudes que faciliten la inclusión educativa y social de estas personas.

El trabajo que presentamos, fruto de una interesante y amplia investigación, llevada a cabo por el grupo que coordina el doctor Sánchez Palomino, estudia un problema con una incidencia cada día mayor en la Universidad: la atención a los estudiantes con discapacidad. Se trata de un análisis comparativo en el que se recogen los puntos de vista del profesorado, personal de administración y servicios, de los estudiantes en general y de los estudiantes con discapacidad que cursan estudios en la Universidad de Almería.

Analizados los pormenores de este estudio se puede observar que los distintos colectivos muestran una actitud facilitadora de la integración educativa y social en la Universidad de Almería, hecho que nos sitúa en las directrices y orientaciones de la educación para el siglo XXI, la educación inclusiva, que en palabras de Corbett y Slee, (2000:134), se trata de una *“proclamación desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés preactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva”*. En suma, se apoya una visión optimista y esperanzadora sobre el tratamiento a la diversidad en la institución educativa, por el que trabajamos desde nuestra parcela de responsabilidad social.

Se trata de una iniciativa que se enmarca en el compromiso del equipo de gobierno por facilitar la integración educativa y social de este colectivo en nuestro campus universitario, pretendiendo facilitar la consecución del máximo desarrollo de su potencial humano.

Pedro R. Molina García
Rector de la Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social” (UNESCO, 1996:59).

Nuestra investigación pretende conocer, describir y valorar, así como hacer propuestas de mejora sobre la integración educativa y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, desde las perspectivas de los estudiantes (con y sin discapacidad), de los profesores y del personal de administración y servicios, en la Universidad de Almería.

Es un hecho que en la normativa vigente sobre la educación de las personas con discapacidad, destaca el derecho a la no discriminación y el derecho a la igualdad de oportunidades. Derechos asumidos por las Naciones Unidas a través del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983) y de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993), también por el Consejo de Europa mediante la Carta Social Europea (1996) y el Tratado de la Unión Europea (Amsterdam, 1997). En la década de los noventa hay que situar las distintas actividades de la UNESCO dirigidas a la investigación, publicación y encuentros internacionales sobre la integración educativa, entre ellos podemos citar:

- El Programa Special Needs Education que ha publicado informes de prácticas y proyectos de éxito en numerosos países (1993) entre los que podemos resaltar las experiencias de integración centradas en la comunidad y que son relevantes en zonas del planeta escasamente desarrolladas en las que no es fácil conseguir financiación para recursos extraordinarios.
- El programa de formación de profesores dirigido por Ainscow (1995) titulado “Las necesidades Educativas en el Aula”, que ha diseñado y difundido un “Resource Pack” para la práctica de estrategias integradoras completamente innovador. Las recomendaciones del programa dieron lugar en 1993 al establecimiento de “Las Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”.
- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990 en la que se produce un movimiento hacia la educación inclusiva.
- La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que en colaboración con el gobierno Español se celebró en junio de 1994 en Salamanca, en la que se elaboró un informe que recoge los cambios legislativos de los diez últimos años a partir de un cuestionario contestado por cincuenta y dos países.

De otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tiene entre sus objetivos, la mejora del nivel de vida de sus Estados miembros, para lo que establece una serie de acciones, de entre las que destacamos en el campo de la educación, el trabajo que viene desarrollando desde hace más de diez años a través de su agencia CERI (Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza) proyectos y estudios sobre la integración educativa.

También la Comunidad Europea (CE) desde su creación viene desarrollando programas en favor de las personas discapacitadas. Así desde principios de los setenta hasta 1983 aparece el primer programa de acción en favor de los minusválidos que se desarrolla hasta 1988 y que se dirige a la integración de las personas con minusvalía, dando origen en 1987 al primer programa comunitario de integración de los niños disminuidos en las escuelas ordinarias. A partir de 1988 se inicia un período de gran actividad con la aprobación del Programa HELIOS I. En los últimos tiempos este programa ha sido renovado creándose una base de datos denominada Sistema Handynet, además de promover reuniones y establece recomendaciones sobre la problemática de la integración, Rotterdam (1989), Cagliari (1990) y Valladolid (1991).

Sin lugar a dudas se han producido importantes y significativos cambios al tiempo que se evidencia que esos cambios no estaban pensados para el alumnado universitario, aunque tendrán sus repercusiones ya que actualmente el debate alcanza grandes dimensiones con la actitud de respeto a la diversidad humana.

El esfuerzo que se está produciendo en el contexto europeo hacia políticas más sociales tiene repercusiones en nuestro país a partir de los años ochenta, comenzando con el cambio llevado a cabo en todo el sistema educativo y concretamente con la promulgación y el posterior desarrollo normativo del Plan Nacional para la Educación Especial, 1978; Ley de Integración Social de los Minusválidos, 1982; Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, 1985; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990; Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, 1990; Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, 1995; Ley Orgánica de Universidades (6/2001, de 21 de diciembre); Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación; Ley de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación de las Personas con Discapacidad (2003) y Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Del mismo modo hay que hacer notar que se han producido significativos avances en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que desde el aspecto normativo se concretan en: Ley de Atención a las Personas con Discapacidad, Ley de Solidaridad en la Educación, Decreto sobre Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Orden de Evaluación Psicopedagógica, Orden sobre Proyectos Curriculares en Centros Específicos de Educación Especial, Orden sobre Programas Transición Vida Adulta y Laboral y finalmente la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.

En esta misma línea es necesario destacar la creación del Plan Estratégico Andalúz Universidad y Discapacidad liderado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa con la colaboración de distintas Consejería de la Junta de Andalucía

Los cambios desarrollados en el ámbito de la enseñanza no universitaria pronto la transciende llegando a la universidad, ya que al alumnado con discapacidad se le brinda la posibilidad de desarrollarse en contextos más favorecedores del aprendizaje, por lo que la institución universitaria tiene ante sí un nuevo reto que abordar, para el que debe adoptar los mismos principios que en su momento asumieron otros niveles del sistema educativo, esto es, el *principio de normalización* (referido al entorno socioeducativo), el *principio de integración* (aceptando la diversidad y la igualdad de oportunidades) y el *principio de individualización* (atendiendo a las necesidades específicas, -especificidad-).

Se han iniciado diferentes experiencias que suponen un reto para la institución universitaria, aunque no son suficientes, debido a que estamos ante una demanda social dinamizada por la integración en los diferentes niveles del sistema educativo y que exige la normalización de la integración en la universidad.

El marco teórico que contextualiza nuestro proyecto parte de la consideración de que el tratamiento de cualquier diferencia como un “problema individual”, ha llevado a la proliferación de estrategias centradas en el alumno, hoy contestadas por considerar inadecuados los supuestos sobre los que se han articulado. Por una parte, porque asistimos a una ruptura epistemológica con los modelos comprometidos con una conceptualización biológico-psicológica de la desviación; por otra, porque, estamos inmersos en un debate muy amplio sobre justicia y equidad que afecta al carácter compensador que ha tenido la educación especial hasta ahora.

El enfoque competencial (de necesidades, curricular, cultural-integrador) pretende sustituir una cultura basada en la “desigualdad de condiciones”, en los déficits; por otra que toma como fundamento el concepto de diversidad (De Miguel, 1992; Garanto, 1992, 1993; López Melero, 1993, 1995; García Pastor, 1995, 2005; Jiménez y Vilá, 1999; Arnaiz Sánchez, 2003; Sánchez Palomino, 2001, 2004, 2007), entre otros. Desde esta concepción, no sólo los servicios educativos deben estar pensados para todos los alumnos, sino que además cualquier alumno pueda participar, en condiciones de igualdad, de los mismos. Se trata de ajustar la respuesta educativa a la singularidad de cada alumno, por ello decimos que es el centro educativo el que tiene que proporcionar la diversidad de situaciones necesarias para los distintos alumnos y alumnas (Reynolds, Wang y Walberg, 1987; Stainback y Stainback, 1987; Wang, 1995).

Si nos acercamos a lo que podría ser el estado de la cuestión, hay que indicar que el panorama que se está abriendo es esperanzador, debido al rápido incremento de la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en la Universidad y a los esfuerzos de ésta por dar una adecuada respuesta. Desde finales de los años ochenta se viene observando en nuestro país diferentes iniciativas que con carácter puntual pretenden dar respuesta a las demandas que los estudiantes con necesidades educativas especiales presentan en la universidad, pero hay que esperar a la década de los noventa para comenzar a hablar de la necesidad de generalización, aunque en el terreno de las actuaciones concretas sólo un 2% de las universidades presentaban un servicio en 1994 (Alcantud (1995), cifra enormemente significativa si la comparamos con la del 2001, en el que el 75% de las universidades cuentan con algún servicio, o en su defecto con algún tipo de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, aumentando año tras año el

número de estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios universitarios (Segura y Andreu (1999). Al mismo tiempo se observa una situación variopinta en cuanto a la oferta de servicios, siendo el reflejo de una carencia de regulación legal en la educación superior respecto del funcionamiento de estos servicios, su estructura organizativa, actividades a desarrollar, alcance de las mismas, recursos materiales y humanos (Asensi, Rodrigo y Ferre, 2002; Sánchez Palomino, 2003), además de una escasa financiación.

Antonio Sánchez Palomino
Coordinador

Capítulo 1

APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD

Comprender la situación actual de la Educación Especial, requiere tener presente su evolución histórica, observando a través de este desarrollo las respuestas que la sociedad ha ofrecido a las personas con discapacidad, según el momento histórico y filosófico que estuviera viviendo.

En este capítulo tratamos de ofrecer la evolución del concepto de Educación Especial por la repercusión que dicha evolución tiene en el modelo actual.

En general, las respuestas ofrecidas han ido desde la eliminación sistemática de los niños y niñas que presentaban alguna deficiencia, hasta la marginación, el internamiento en instituciones represivas (asilos, manicomios) y actitudes de rechazo ocultas tras posturas de beneficencia y proteccionismo. Encontrando a lo largo de la historia claros ejemplos de estas situaciones.

La prehistoria de la Educación Especial llega hasta finales del siglo XVIII, periodo dominado por el pesimismo y el negativismo. Hipócrates en el siglo V a.C. habla de la anormalidad como una enfermedad. Plutarco, historiador y moralista relata en sus obras como eran eliminados los recién nacidos con síntomas de debilidad o malformación, siendo habitual esta práctica a lo largo de toda la Edad Antigua.

En la Edad Media, la Iglesia condena el infanticidio, aunque adopta posturas que fomentan explicaciones sobrenaturales (demoníacas o malignas) de las diferencias personales (Sánchez Palomino, 2004).

Hasta finales del siglo XVIII no se puede hablar de una respuesta educativa, ni tan siquiera social, a las personas deficientes.

Las primeras iniciativas en el campo de la Educación Especial se refieren a la educación del alumnado sordo. Así, Ponce de León (s. XVI) escribe un libro sobre la educación de los sordos y Pablo Bonet (s. XVII) es autor de *“La reducción de las letras y el arte de enseñar a hablar a los mudos”*. Se pueden considerar estos autores como pioneros de la Educación Especial, entendida como atención a las personas con algún tipo de deficiencia sobre todo sensorial,

así como la creación en Francia en el siglo XVIII de la escuela para ciegos de Haiüy, en la que se educó Louis Braille.

A finales del siglo XVIII se inicia la reforma de las instituciones en favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia estas personas, influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1789.

No será hasta el siglo XIX cuando empieza a desarrollarse en Europa la Educación Especial, sobre todo en el caso de los deficientes sensoriales, en los que existían los precedentes antes citados. A lo largo de este siglo autores como Pinel (1745-1826), Esquirol, (1772-1840), Itard (1774-1836) y Seguin (1812-1880) desarrollaron métodos aplicados a las discapacidades que serán luego perfeccionados en el siglo XX por Ovide, Décroly y María Montessori.

Sin embargo, dicho proceso de atención no se genera en sus inicios con carácter integrador, sino que desarrolla una respuesta social asistencial y marginadora de ciudadanos (Scheerenberger, 1984; García Pastor, 1986, 1993) a través de los asilos, hospitales y penitenciarios, instituciones situadas entre lo penitencial y caritativo, que dan lugar a lo que algunos autores han llamado la época del gran encierro (Fierro, 1988). Será a finales del siglo XVIII cuando se inicie la reforma de las instituciones en favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia estas personas, influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1789.

1. MODELOS TEÓRICOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Un modo de entender la evolución de la Educación Especial podría partir del análisis de los distintos modelos teóricos enmarcados en este ámbito de conocimiento. Este análisis facilita la comprensión de las distintas respuestas educativas que las personas con discapacidad han tenido a lo largo del tiempo.

Desde el modelo clínico a la implantación del pedagógico han transcurrido acontecimientos, nuevas teorías y planteamientos que determinan la existencia de modelos científicos muy representativos en el campo de la educación especial: médico, psicoanalítico, psicométrico, conductista, cognitivo y ecológico.

Modelo médico. Ha sido uno de los primeros y más utilizados en la explicación del comportamiento *anormal*. Parte del supuesto de que la persona que presenta una conducta anormal es una persona enferma, lo que se manifiesta a través del conjunto de síntomas psicopatológicos. El modelo médico ha aportado al campo de la educación especial la clasificación de los diferentes síndromes y la relación de las medidas preventivas que se pueden utilizar en cada uno de ellos.

Modelo psicoanalítico. Constituye la primera revolución respecto al modelo médico, ya que considera que toda conducta anormal es la expresión de un desequilibrio en la “dinámica intrapsíquica” en lugar de una patología orgánica.

Modelo psicométrico. Tiene como objetivo la medición de variables psicológicas en sus tres aspectos: teóricos, metodológicos e instrumentales. Utiliza la metodología de investigación correlacional, lo mismo que la psicología evolutiva y diferencial. Entre las aportaciones

que el modelo psicométrico ha realizado al campo de la educación especial podemos señalar el concepto y clasificación de la deficiencia mental y el desarrollo de técnicas e instrumentos de diagnóstico.

Modelo conductista. El método de investigación utilizado por el modelo conductista es el experimental. En el campo de la educación especial el modelo conductista ha supuesto un cambio importante respecto a los modelos anteriores y sus aportaciones más importantes se concreta en:

- Se considera la deficiencia mental como una conducta retrasada.
- El desarrollo y aplicación de técnicas de modificación de conducta, no sólo en el campo de la terapia sino también en el de la educación especial.

Modelo cognitivo. La psicología cognitiva superando los supuestos de los modelos anteriores, va más allá del conductismo, en cuanto que el comportamiento de un sujeto no depende exclusivamente de las variables ambientales, sino de los procesos internos de procesamiento de la información que hace, que un sujeto dé una respuesta diferencial ante un mismo estímulo ambiental; va más allá del modelo psicométrico y del médico porque considera que el sujeto tiene un papel en la configuración de su comportamiento y no depende exclusivamente de causas remotas, deterministas e inamovibles.

Esta nueva concepción ha tenido sus aportaciones al campo de la educación especial en:

- Concepto de deficiencia mental y dificultades de aprendizaje.
- La aplicación de técnicas de modificación de conducta cognitivas.
- Investigación didáctica.
- Modificaciones en el currículum ofrecido a estos individuos.

Modelo ecológico. Se caracteriza por sustituir la investigación de laboratorio por la investigación desarrollada en entornos naturales. Su finalidad es captar y medir la interacción mutua que se produce entre sujeto y ambiente.

En la investigación didáctica, el modelo ecológico ha supuesto un cambio de perspectiva tanto conceptual como metodológica. Parte de un concepto amplio de enseñanza, considerándola como una serie de procesos bidireccionales en los que participan diversas variables: profesor, alumnado y contexto.

En el campo de la educación especial las aportaciones más importantes son:

- Concepto de deficiencia mental y dificultades del aprendizaje.
- Desarrollo de métodos de diagnóstico cualitativo.
- Desarrollo de programas de intervención comunitaria.
- Desarrollo de estrategias de integración escolar y social.
- Mejora de los servicios para discapacitados.

Modelo pedagógico o educativo. Ha surgido como respuesta a las limitaciones del modelo clínico, ante la incapacidad de éste para proponer estrategias educativas que conectaran y respondieran a las necesidades y peculiaridades de estos alumnos y alumnas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El modelo pedagógico o educativo supone:

- Que el interés del proceso educativo se pone en el contexto escolar y no sólo en el alumno o alumna que presenta el déficit. Por tanto, las estrategias de su educación van a modificar este contexto y no tanto al alumnado.
-

- Las necesidades educativas las valora el educador y no tanto las pruebas de inteligencia.
- El interés se pone no tanto en las capacidades sino en las situaciones de aprendizaje. Se evalúa para conocer qué modificaciones es preciso realizar en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- La responsabilidad del progreso en el aprendizaje la tienen el profesor tutor en coordinación con otros profesionales.
- La finalidad es buscar, no tanto la etiología o el déficit, sino la respuesta educativa que se puede proporcionar, que es, en definitiva, lo que nosotros podemos controlar y, en todo caso, modificar.
- La respuesta educativa se desarrolla con referencia al currículum ordinario o propuesta curricular para todos los alumnos y alumnas, valorando, si se precisan o no las adaptaciones curriculares. Es la escuela la que se adapta al niño y no éste a la escuela.

2. EVOLUCIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Podemos acercarnos al conocimiento del desarrollo histórico de la educación especial, a través de la respuesta educativa ofrecida a los sujetos con necesidades especiales asociadas a una discapacidad, y para ello, destacamos tres periodos que, a partir del siglo XIX, se diferencian por sus respuestas.

2.1. La etapa de las instituciones

El siglo XIX se puede caracterizar como “la era de las instituciones”. Tras los primeros intentos de atender a las personas con deficiencias, progresivamente la sociedad toma conciencia de dicha necesidad, pero tal atención se concibe generalmente en términos asistenciales y no como un proceso educativo y de desarrollo personal.

Las instituciones, al principio, alojaban personas con discapacidades heterogéneas. Esta actitud se debe a que el modelo teórico y terapéutico imperante era el modelo médico, que trataba las deficiencias desde la perspectiva de enfermedad y curación.

Ante los limitados progresos en la recuperación de los afectados, se fue generando una actitud nihilista que considera prácticamente irrecuperable al deficiente. Así, el considerar al deficiente como un enfermo supone:

- El enfermo cae dentro de la jerarquía médica. Los profesionales sanitarios supervisan su vida incluso en los aspectos no médicos, horas de visitas, reducción del número de estas, etc.
 - El enfermo debe residir en un centro hospitalario. Nunca se considerará su domicilio como el lugar ideal para residir. Se hablará de los deficientes como pacientes.
 - Su biografía no será tal sino que se llamará historia clínica.
 - Toda actividad es considerada como terapia o tratamiento, siempre con carácter remedial, y sin esperar ninguna mejora en sus capacidades.
-

- Al trabajo que realizan se le denomina terapia industrial, que hoy vendría definida por la formación profesional ocupacional.
- Sus distracciones serán organizadas bajo el rótulo de terapia recreativa.
- La educación pasará a ser terapia ocupacional.
- Se les protegerá como enfermos, impidiéndoles que asuman el riesgo de decidir por sí mismos.

2.2. La etapa de la educación especial (centros específicos)

A finales del siglo XIX y primera mitad del XX asistimos a un cambio importante en la concepción teórica y práctica de la atención a las discapacidades, esta será la etapa de la Educación Especial o de centros específicos. Ahora los centros no tienen un objetivo meramente asistencial sino educativo. El niño o niña deficiente puede ser educado y puede aprender.

Estos centros van especializándose en función de los tipos de discapacidades que atienden (ciegos, sordos, deficientes mentales, etc.). Por ello asistimos a la proliferación de centros específicos con características diferentes, según el tipo de discapacidad. Empezaba así la educación segregada.

Tras los precedentes de los educadores de sordos a partir del siglo XVI (Fray Pedro Ponce de León, Lorenzo Hervás y Panduro y Juan Pablo Bonet) en la educación de deficientes sensoriales es preciso remontarse hasta 1857 con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública, en la que se dispone la creación de una escuela para ciegos y sordos en cada distrito universitario. Hasta 1910 no se crea el Patronato Nacional de Ciegos y Sordomudos y Anormales, creándose posteriormente institutos derivados de él. En 1933 se refunda el Asilo de Inválidos del Trabajo como centro de educación especial con el nombre de Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos. Asimismo, en 1941 la ONCE se hace cargo de la gestión del Instituto de Nacional de Ciegos que de facto ya realizaba desde 1928. Como rasgos de todos estos centros cabe destacar:

- Especialización en una sola discapacidad.
- Ámbito estatal.
- Concentración de servicios pedagógicos, sociales y sanitarios.
- Suelen tener una sección dedicada a la formación de profesionales.

No será hasta los años 60 cuando se viva una auténtica *explosión* en la proliferación de centros de educación especial, en su mayoría abiertos por iniciativas de padres y madres fruto en algunos casos de una escasa planificación.

Entre los factores que ayudan a la proliferación de este tipo de centros destacamos los siguientes:

- a) La aparición de la Psicología Evolutiva como disciplina científica. El conocimiento del niño o niña y de su comportamiento en las distintas edades influyó en un movimiento pedagógico renovador conocido como la Escuela Nueva. Los principios que defiende este movimiento son:
 - Individualización de la enseñanza.
 - Paidocentrismo,
 - Aprendizaje activo y por descubrimiento.
-

- Respeto a la libertad y dignidad del niño y de la niña.
 - b) El desarrollo de una nueva rama de la Psicología preocupada por la medición de la psique, la psicometría. El desarrollo y utilización de instrumentos de medición o test permite realizar una clasificación de los sujetos, según sus posibilidades. Decroly fue uno de los pioneros en la utilización de test de inteligencia como instrumento para organizar a los alumnos y alumnas en clases homogéneas. Propuso la creación de aulas para niños retrasados, normales y aventajados.
 - c) La influencia de las teorías de Taylor en la organización escolar. Para Taylor la eficacia depende de la organización científica del trabajo. En el marco escolar la organización en grupos homogéneos (con la misma capacidad) permite diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje adecuadas y que los docentes se especialicen en la enseñanza de los niños y niñas con diferentes capacidades.
 - d) La extensión de la escolarización en la población infantil y, en algunos países, la obligatoriedad de la educación de niños y niñas deficientes, sobre todo ciegos y sordos.
 - e) De esta manera la educación especial se empieza a organizar como un subsistema educativo, dentro del sistema general de enseñanza, para proporcionar una educación adaptada a los niños y niñas con diferentes capacidades mediante programas específicos.
 - f) Entre las ventajas que proporciona este tipo de organización escolar se encuentran las siguientes (Toledo González (1986):
 - El edificio se construye teniendo en cuenta las necesidades del tipo de discapacidad que debe albergar.
 - El transporte escolar puede estar adaptado.
 - El material escolar se adecua al tipo de discapacidad
 - La niña y el niño discapacitado puede llevar un ritmo más lento de aprendizaje, sin sentirse a disgusto en un medio que lo rebase.
 - El personal docente está preparado y superespecializado para tratar a cada tipo de niños y niñas.
 - El tratamiento multidisciplinar de los programas se puede realizar en las mejores condiciones al estar todos los profesionales en una misma institución.
 - Estas escuelas cuentan con más profesorado, menor número de alumnado por clase, mayores medios económicos y más recursos.
- Entre los inconvenientes que presentan están:
- La escuela especial tiene un efecto de etiqueta para el discapacitado y la discapacitada.
 - El alumnado con discapacidad puede adquirir un concepto erróneo de lo que es una sociedad multiforme, con gente de todo tipo y competitiva, pudiendo formarse una idea incorrecta de sus posibilidades.
 - La frustración de sentirse distinto, que ha querido ahorrarse con la segregación, se producirá de todos modos y en una fase de particular fragilidad emocional como es la adolescencia una vez finalice su educación obligatoria.
 - El internado produce problemas de comunicación familiar y de relación social.
-

- Pero el principal inconveniente de la escuela especial surge de la sociedad que está fuera de la escuela. El proceso de integración del discapacitado en la sociedad es un proceso de dos vías: prepararle para que se adapte a la sociedad y preparar a la sociedad para que lo integre.

2.3. La etapa de la normalización

En la década de los sesenta hay una serie de factores que ponen en entredicho los supuestos teóricos y prácticos de los servicios de atención a los deficientes. Entre ellos podemos destacar:

- Los avances en Biología, Medicina, Psicología y Pedagogía que ofrecen perspectivas más optimistas sobre la capacidad de aprendizaje y desarrollo de las personas discapacitadas.
- La Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental que reconoce su derecho a una atención médica y recuperación física adecuada, a una educación que les permita desarrollar al máximo sus aptitudes y a una seguridad económica.
- El desarrollo del asociacionismo de madres y padres que reivindican un lugar en la sociedad para las personas con discapacidad, defendiendo sus derechos como seres humanos.
- La toma de conciencia de la baja calidad y deshumanización existente en las grandes instituciones para personas con discapacidad y del progresivo incremento de los costes económicos para mantenerlos.
- La progresiva implantación de otros modelos de prestación de servicios a las personas discapacitadas ofrecidos por las comunidades donde viven.

Nirje en Suecia y Bank-Mikkelsen en Dinamarca son los primeros en enunciar el principio de normalización, y como aplicación del mismo, propugnar la integración del alumnado deficiente en el centro ordinario para dar una respuesta educativa a sus necesidades.

En 1975 la ONU fórmula la *Declaración de derechos de las personas con discapacidad*, en la que se cita como derecho fundamental la dignidad de la persona, de lo que se derivarán el resto de los derechos.

En España, el Plan Nacional de Educación Especial (1978) define la *Normalización como* el principio por el cual las personas disminuidas no deben utilizar ni recibir servicios excepcionales más que en casos estrictamente imprescindibles. Consecuentemente con ello, ha de tenderse a que dichas personas se benefician, hasta donde sea posible, del sistema ordinario de prestaciones generales de la comunidad, integrándose en ella. La aplicación del principio de Normalización, en el aspecto educativo, se denomina integración escolar. Este principio se recoge después en toda normativa posterior que hace referencia a la educación especial.

Los principios de Normalización toman en consideración dos tipos de cuestiones: las que hacen referencia al individuo y las que hacen referencia a las características de los servicios.

En lo referente al individuo podemos enumerar los siguientes principios:

- Toda persona, independientemente de su discapacidad, es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano.
-

- Toda persona tiene la misma dignidad e iguales derechos humanos y derechos legales que el resto de los ciudadanos y ciudadanas.
- Se procurará evitar el etiquetaje.
- Deben respetarse las diferencias individuales y el derecho a decidir y asumir riesgos.

En lo referente a los servicios podemos enumerar los siguientes principios:

- Sectorización de los servicios, es decir la dispersión o descentralización, que no necesariamente conduce a la duplicación de los mismos.
- Elección de los medios menos restrictivos, lo que se consigue adecuando los servicios al discapacitado.
- Flexibilidad administrativa, para conseguir unos servicios permanentemente adaptados a las necesidades de los usuarios.

3. LA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El concepto de necesidades educativas especiales, cuyo origen se encuentra en el informe sobre la situación de la educación especial en Gran Bretaña que elaboró una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock, por encargo del Secretario de Educación del Reino Unido, es la expresión de la terminología de la nueva concepción de la educación especial.

En 1978 la Secretaría de Educación del Reino Unido publica el *Informe Warnock*. En él se populariza el término Necesidades Educativas Especiales. Asimismo este informe distingue tres tipos de integración:

- Integración social: se trata de compartir actividades extracurriculares o espacios como el patio. No existe currículum común.
- Integración física: se da en los centros ordinarios con aulas de educación especial, o cuando el alumnado *normal* y alumnado con discapacidad comparten algunos servicios del centro. No existe currículum común.
- Integración funcional: consiste en compartir total o parcialmente el currículum.

Si bien este informe propone un modelo de integración verdaderamente simple podemos considerarlo la base de la concepción contemporánea de la Educación Especial, puesto que por vez primera se enfocan los problemas del alumnado no sólo partiendo de sus limitaciones, sino centrándose en la provisión de los recursos y servicios de apoyo necesarios que los compensen para el logro de unas capacidades mínimas iguales para todos los alumnos y alumnas.

A partir del informe Warnock, se empieza a considerar que los fines educativos son los mismos para todo el alumnado, que todos los alumnos y alumnas tienen necesidades educativas y que determinados alumnos y alumnas por causas de índole diversa tienen necesidad de ayudas especiales para alcanzar los objetivos propuestos. Esas necesidades forman un continuo y la Educación Especial, como sistema que se ocupa de estos alumnos y alumnas, se debe entender como un continuo de prestaciones que van desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente del currículo ordinario.

La Educación Especial se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales de que dispone el sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas que de forma transitoria o permanente pueden presentar cierto alumnado. El acento se pone no en los déficits o trastornos que puedan presentar los alumnos y alumnas, sino en las ayudas que es necesario proporcionarles para optimizar su proceso de desarrollo. La Educación Especial se rige por los principios de Normalización, Individualización e Integración educativa. Su objetivo es promocionar al alumnado hacia situaciones, recursos y entornos los menos restrictivos posibles.

Marchesi y Martín (1990) señalan que afirmar que un alumno o alumna tiene necesidades especiales quiere decir que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para los compañeros y compañeras de su edad.

En el documento *“la atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo”* (1994) se sintetiza el cambio operado en los siguientes aspectos:

- Se ha pasado de concebir la Educación Especial como una modalidad educativa independiente y separada del sistema educativo ordinario, a considerarla como una parte integrante del mismo. Hoy la Educación Especial se define y distingue por los recursos materiales y personales de que dispone el sistema educativo para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.
- También se ha verificado un cambio en la concepción de las diferencias humanas. Se ha pasado de una concepción de esas diferencias como la manifestación de una patología del sujeto a la asunción de un continuo de diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socioculturales.
- Se ha pasado de una concepción tradicional, en la que el déficit que el sujeto presenta, es el criterio único para la toma de decisiones educativas sobre el emplazamiento escolar, y el tipo de currículo que el alumno o alumna necesita; a una la nueva concepción en la cual, las necesidades educativas de los alumnos y alumnas, son la clave para decidir la modalidad educativa más conveniente en cada caso, y para la dotación de recursos educativos a los centros.
- Igualmente se ha pasado del diagnóstico basado en la determinación de categorías o tipos de alumnado, a la evaluación psicopedagógica que determine el nivel de competencia curricular de éstos y que sirva para la toma de decisiones sobre las adaptaciones curriculares que sean precisas.
- Por último, se ha pasado de la dualidad curricular a la continuidad curricular y didáctica. Se parte de la existencia de un mismo y único currículo escolar que ha de modificarse y ajustarse a las necesidades particulares de los alumnos y alumnas.

4. HACIA DONDE NOS DIRIGIMOS: EDUCACIÓN INCLUSIVA

Poco después de la publicación del Informe Warnock se celebró en Dinamarca la conferencia *Una escuela para todos*, en la que se hace hincapié en la individualización de los servicios educativos como base para el éxito de la integración. Si hasta entonces la integración se

entendía como la adaptación de colectivos más o menos homogéneos a la escuela ordinaria ahora nos encontramos con que las personas con discapacidad –como las *normales*– no son iguales entre sí sino que tienen necesidades muy distintas que deberán ser evaluadas, y compensadas por el centro educativo haciendo uso de recursos e instrumentos varios. El alumnado puede presentar así un continuo de situaciones que generarán múltiples tipos de respuesta y diferentes modalidades de escolarización. Llegamos así al concepto de *Escuela Inclusiva* que acepta a todos los alumnos y alumnas como básicamente diferentes sean cuales sean sus circunstancias personales y sociales.

Desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa se inicia este movimiento a nivel internacional. Cabe destacar el movimiento aparecido en USA denominado Regular Education Initiative REI. En él se propone que todos los alumnos y alumnas sin excepciones deben estar escolarizados en las aulas regulares, y recibir una educación eficaz en las mismas.

Como continuación de dicho movimiento aparece a finales de los ochenta y principios de los noventa el movimiento de la inclusión; impulsando y contribuyendo en gran medida al movimiento inclusivo encontramos las Conferencias Mundiales sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994.

La inclusión social y educativa ha sido definida como una forma de vivir, como un estilo particular de actuar y participar en la sociedad, de comprender y considerar a cada persona (Booth y Ainscow, 1998; Pearpoint y Forest, 1999; Slee, 2000). En el ámbito educativo, la inclusión implica un proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado y, al mismo tiempo, la eliminación de las barreras que conllevan a procesos de exclusión (Booth et al., 2000). Desde la educación inclusiva se concibe a la escuela y al aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todo el alumnado tiene de aprender junto a sus iguales desde el marco del currículo común.

Desde la filosofía de trabajo de la inclusión no se excluye a nadie, por lo que todos los elementos pertenecientes a la comunidad educativa han de intervenir para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas, sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales.

La educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar.

Debemos considerar pues, la educación inclusiva como una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica; también la debemos considerar como un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (Arnaiz Sánchez, 2003; Arnaiz Sánchez y Ortiz González, 2004). Una vez asumida por una escuela, debería condicionar las decisiones y acciones de toda la comunidad educativa, puesto que incluir significa ser parte de algo formar parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar.

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una

determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

El proceso de integración educativa ha tenido como preocupación central reconvertir la educación especial para apoyar la educación de las niñas y los niños integrados en la escuela común, trasladando, en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. Desde esta perspectiva, se hacían ajustes y adaptaciones sólo para las alumnas y alumnos etiquetados “como especiales” y no para el resto del alumnado de la escuela. El enfoque de educación inclusiva, por el contrario, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos y alumnas se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

Una escuela inclusiva debe caracterizarse por los siguientes elementos:

- Se basa en la comunidad: la escuela es considerada como una comunidad escolar abierta y diversa que funciona como un todo. Por ello, no es selectiva, ni exclusiva, ni expresa rechazo hacia ninguno de sus miembros.
- Esta libre de barreras siendo accesible para todos sus miembros. Esta libertad es tanto física como educativa en términos de currículum, sistemas de apoyo y métodos de educación.
- Promueve la colaboración entre profesorado y alumnado, trabaja *con* en lugar de *en contra*.
- Promueve la igualdad ya que es democrática y defiende los derechos de todos y todas.
- Busca una educación de calidad para todos y todas.
- No consiste en el mero emplazamiento físico sino en la participación plena en la vida de la escuela y de la comunidad.
- Necesita que la escuela, el centro y el aula se organicen de manera que satisfagan todas las necesidades.
- Pretende que los apoyos se dirijan a todo el alumnado.

En esta línea de actuación, se publica en España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la cual dedica su Título II (Equidad en la Educación) a perfilar a nivel general las prescripciones en el ámbito educativo en torno a la promoción de una escuela y sociedad inclusiva.

“Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley” (LOE, art. 71.1)

“La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión” (LOE, art.71.3)

Dicha normativa a nivel estatal se desarrolla en la Comunidad Autónoma de Andalucía mediante la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación, la cual destaca dicho principio inclusivo en su Capítulo I:

“La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa” (LEA, art.113.5)

Esta normativa estaría en consonancia con las indicaciones de Stainback y Stainback (1992), los cuales definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores y profesoras puedan necesitar para tener éxito.

Por último la Constitución Europea sienta las bases en sus artículos II-81.1 y II.86 de la actuación de los poderes públicos en la promoción de la no discriminación y de la acción positiva como bases para asegurar la integración social de los individuos.

Todos los países europeos están adaptando la Educación Especial de acuerdo con los principios de Normalización, Integración e Inclusión, y con la concepción de la educación como un servicio prestado a la ciudadanía. Sin embargo existen pequeñas diferencias de matiz que dan lugar a las siguientes tendencias:

Sistemas integrados: procuran la integración en la escuela ordinaria de las personas con discapacidad. Es el modelo de España, Italia, Reino Unido, Suecia y Dinamarca.

Sistemas separados: pretenden el desarrollo del campo de la educación especial, como un subsistema lo más específico posible, adaptándose al máximo a las características de los distintos tipos de déficit. Es el sistema de Alemania, Bélgica, Holanda o Luxemburgo.

Sistemas mixtos: se pretende la integración en el marco de la escuela ordinaria y de la especial a tiempo parcial. Es el modelo de Francia, Portugal e Irlanda.

A pesar de estos matices pueden observarse unas pautas comunes de actuación:

- Aplicación del principio de normalización.
- La integración es el objetivo final de todos los sistemas educativos europeos.
- No se excluye de la educación a ningún individuo.
- Integración o incorporación de la Educación Especial en la Educación Primaria o Básica.
- Existencia de equipos multidisciplinares y medios técnicos de apoyo a la integración.

Por suerte para las sociedades y para los individuos en general, los sistemas educativos han evolucionado, desde aquellos momentos en que el alumnado con alguna discapacidad era segregado, ya no solo del sistema educativo imperante en el momento, sino también de

la propia sociedad; avanzando hacia una época donde el respeto a la diversidad es tal, que considera las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas que acuden a la escuela, y no solo de aquellos con discapacidades.

En definitiva y siguiendo las tendencias actuales, tanto sociales como educativas, esta es la escuela a la que se ha de tender. Una escuela respetuosa con la diversidad en todas sus manifestaciones. Una escuela, y por tanto una educación, capaz de compensar aquellas dificultades que puedan repercutir en el desarrollo global e integral del alumnado que a ella acude.

Capítulo 2

LA SITUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS

1. LA UNIVERSIDAD Y LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Ley Orgánica de Universidades establece entre las funciones de la Universidad, la difusión, valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico. Así pues es de sobra conocido que la Universidad no sólo sirve para capacitar a profesionales, sino que es un motor de cambio en la sociedad. Los cambios ideológicos, en sentido amplio, se generan en su seno, y su capacidad crítica hace que la sociedad vaya evolucionando hacia un progreso social. Todo esto se fundamenta en el más profundo respeto a los derechos fundamentales y la igualdad de oportunidades.

Partiendo de estos criterios, son muchos los autores que han desarrollado conceptualmente o han hecho referencia a la verdadera integración o inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad.

En este sentido queremos empezar con la alusión a la idea de progreso que proclamó Henry Ford cuando afirmaba que el verdadero progreso es el que pone los avances tecnológicos al alcance de todos. Esto nos lleva a rechazar una Universidad individualista y excluyente construida en gran parte sobre la competitividad para reafirmar una Universidad en la que todos puedan hacer efectivos sus derechos y libertades a través de una real igualdad de oportunidades, es decir, una Universidad para todos y también con todos.

Asimismo en esta línea, queremos citar las palabras de un gran precursor de la discapacidad en la Universidad, Manuel García Viso, quien indica que la integración de los estudiantes con discapacidad es asunto de todos: los poderes públicos, los centros universitarios, los ciudadanos, los compañeros, las asociaciones; cada cual a su nivel. Esta acción conjunta requiere de una permanente labor de sensibilización. Exigiendo, también, un trabajo a favor de la accesibilidad: de locales, del transporte, de los lugares de alojamiento y de mantenimiento (residencia, ocio y participación en la vida social). Este trabajo debe tener el apoyo y corresponsabilidad de las asociaciones representativas de personas con discapacidad.

No es óbice recordar que los derechos de la ciudadanía se han ido conformando en base a la extensión y generalización de unos ciertos niveles de igualdad que han servido para establecer las bases de una sociedad más justa en la que una ciudadanía plena implica el respeto y desarrollo, junto a los derechos civiles y políticos, de esos derechos que consideramos depositarios de la igualdad material: los derechos sociales. El derecho a la educación aparece claramente delimitado como uno de los derechos imprescindibles en una comunidad democrática, ya que es gracias a la educación y a la participación política como se adquiere la condición de miembro de un grupo, no bastando por tanto la igualdad política si no existe junto a ella la posibilidad real de acceso al conocimiento.

Veamos unos ejemplos de concreción del derecho a la educación de las personas con discapacidad:

- En la “conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales” celebrada en Salamanca en 1994 surgió la Declaración de Salamanca donde se recomienda en su párrafo 48: “A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con las investigación, la evaluación, la preparación de formadores, de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista”.
- Las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad 1993: “Los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad que constituya una parte integrante del sistema de enseñanza”.
- Asimismo el Plan de acción del Consejo de Europa para la promoción de los derechos y de la plena participación de las personas discapacitadas en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas en Europa 2006 - 2015, establece la importancia de la educación de las personas con discapacidad.
- Ya por último, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece en su artículo 24.5. que “los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad”.

Como dice de nuevo la profesora Gutiérrez Sánchez, las personas con discapacidad son sujetos de dignidad. Digno es aquello que es un valor en sí mismo, y que por tanto debe ser valorado por sí mismo. No hay que extrañarse de la insistencia que ponemos en hablar, no de discapacitados, sino de personas con discapacidad. Y lo hacemos así para remitirnos a lo que

las define en la centralidad intangible e irrenunciable de su identidad. Recordemos que los seres humanos construimos nuestra identidad, entre otras cosas, a través del reconocimiento que recibimos de los otros. Un mal reconocimiento es otra forma de opresión. Además, el considerar a las personas con discapacidad como sujetos de dignidad tiene otras consecuencias: desde el punto de vista de los derechos humanos, lo que nos da a todos la igualdad sustantiva es precisamente esa condición de dignidad. Asimismo, el profesor Peces-Barba encuentra en la discriminación positiva el restablecimiento de derechos cuando afirma que, la igualdad como diferenciación construyendo derechos sólo para los que necesitan el restablecimiento de la igualdad. El objetivo de esa organización de derechos específicos es restablecer o al menos acercarse a la equiparación de todos, superando esa desigualdad, con el trato desigual a los desfavorecidos.

Ya por último, queremos aludir al concepto de inclusión educativa en detrimento del concepto de integración. Haciendo referencia a Stainback, define la escuela inclusiva (se puede extrapolar a la Universidad) como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Así pues la Universidad inclusiva debe ser aquel lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad universitaria para que tengan cubiertas sus necesidades educativas especiales, esto implica pasar de una universidad basada en valores de competencia a valores de cooperación.

Los autores Palacios y Bariffi establecen que la manera en que se aborde la educación será una cuestión fundamental, que tendrá repercusiones de enorme trascendencia en la vida de niñas y niños con discapacidad. Como es sabido, a diferencia del modelo rehabilitador (también conocido como modelo médico), en dónde se persigue que las personas, y especialmente las niñas y niños, se normalicen a través de una educación especial, el modelo social aboga por una educación inclusiva. De hecho, la nueva visión de inclusión desafía la verdadera noción de normalidad en la educación -y en la sociedad- sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde sólo existe la diferencia.

En este sentido, Vlachou critica el término necesidades especiales, y sobre todo el uso que se ha venido haciendo del mismo, que a su entender perpetúa las ideologías segregacionistas. En opinión de la autora, la creación de este término confirma precisamente la ineficacia de un sistema educativo que ha sido construido para incluir a ciertas personas y no a otras. De este modo, la división ideológica dentro de los discursos políticos entre necesidades especiales y necesidades ordinarias, -que ha sido trasladada a la división entre niños especiales y niños ordinarios- deriva parcialmente de una falta de compromiso con una educación inclusiva.

Las diferencias básicas de este proceso continuo que empezó en la integración y se dirige hacia la inclusión, las encontramos en el Manual para la Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de México y son éstas:

- a) La integración invita a que el alumno ingrese al aula mientras que la inclusión propone que forme parte del grupo, es decir, que pertenezca y todos sean parte del todo.

- b) La integración pretende que los alumnos excluidos se inserten a la escuela ordinaria, mientras que la inclusión “incluye a todos”, y todos son todos, tanto en el ámbito educativo, físico como social.
- c) La integración se adecua a las estructuras de las instituciones y la inclusión propone, incita, a que sean ellas las que se vayan adecuando a las necesidades y requerimientos de cada uno de los alumnos, porque cada miembro es importante, valioso, con responsabilidades y con un rol que desempeñar para apoyar a los demás. Lo que ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo en los logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia y valía entre los que forman parte de la comunidad educativa. Esto no podría darse si algunos estudiantes siempre recibieran y nunca dieran apoyo.
- d) La integración se centra en el apoyo a los alumnos con discapacidad, la inclusión atiende a la diversidad, “incluyendo” a la discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada miembro de la comunidad educativa.
- e) La inclusión se centra en las capacidades de las personas.
- f) Para algunos, el término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo, físico, así como socialmente.

Todos estos avances que se acaban de exponer en las ideas, planteamientos y/o concepciones de algunos autores, se han visto plasmados en la creación de estructuras en muchas universidades con el fin de normalizar la vida universitaria del estudiante con discapacidad.

2. TRATAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD EN LA LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA

En este apartado desarrollamos aspectos básicos sobre legislación universitaria, así como la situación actual de los estatutos y la exención de precios públicos.

2.1. Legislación básica universitaria

La LISMI (1982) tuvo una enorme influencia en el cambio de paradigma de las personas con discapacidad. Tanto fue así que sus principios de normalización y atención individualizada, inspiraron parte del articulado de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990, pero sus recién aprobados preceptos no ejercieron la influencia deseada en la Ley de Reforma Universitaria promulgada un año después de la LISMI. Todo ello por una sencilla razón; el hecho de que una persona con discapacidad pudiera acceder a la Universidad se veía, cuanto menos, como algo muy lejano y prueba de ello era la falta de recursos existentes para garantizar una adecuada atención.

De esta manera, no encontramos en la Ley de Reforma Universitaria ninguna mención específica a la integración de personas con discapacidad en la Universidad, y por tanto, los Estatutos de las Universidades que se aprobaron conforme a dicha Ley, tampoco lo hicieron. Habría que esperar al año 2001, fecha en la que se promulgó la nueva Ley Orgánica de

Universidades, para que una norma de cabecera del sistema universitario hiciera mención expresa a la integración de este colectivo. Concretamente:

- Entre los derechos y deberes de los estudiantes estableció el derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos.
- En la Disposición Adicional 24ª se articuló una remisión a la LISMI y a la LOGSE en lo referente a la integración universitaria de estudiantes con discapacidad. Así pues, los principios de normalización y atención individualizada proclamados en la LISMI, fueron recogidos primero en la LOGSE y más tarde en la LOU.

Esta regulación supuso un paso adelante de gran envergadura, dado que, junto a la acción del CERMI para que las Universidades introdujeran disposiciones en sus normas de cabecera que recogieran los derechos de este alumnado, todas las Universidades Públicas españolas con docencia dirigida a la obtención de titulaciones de primer y segundo ciclo regularon en sus Estatutos la integración de los y las estudiantes con discapacidad (salvo la Universidad de Cádiz que no dispuso nada). Tales disposiciones serán objeto de un análisis pormenorizado en el punto 2.2

Seis años después se daría un paso aún mayor con la modificación de la Ley Orgánica de Universidades, realizada por la Ley Orgánica 7/2007, de 12 de abril (LOMLOU). Entre las inclusiones más importantes, añadidas a las establecidas anteriormente podemos encontrar:

- Establecimiento de programas de becas y ayudas; y medidas de exención parcial o total del pago de los servicios académicos con especial atención a una serie de colectivos, entre ellos los alumnos con discapacidad.
- Entre los derechos, encontramos el reconocimiento académico a los estudiantes por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.
- Se promueve la puesta en marcha conjunta, entre las AAPP competentes y las respectivas Universidades, de programas específicos para que las personas con discapacidad puedan recibir ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente.
- Se impone a las Universidades el mandato de elaborar un Plan que de cumplimiento a las disposiciones contenidas en la Disposición Adicional 24ª, en el plazo de un año desde la entrada en vigor de la Ley, y previa consulta de los movimientos representativos de la discapacidad; disposición que pasamos a resumir:
 - Las Universidades están obligadas a garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva.
 - Los estudiantes y demás miembros de la Comunidad Universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad en el acceso, ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos.
 - Se ha de establecer los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades.

- Los edificios, instalaciones y dependencias de las Universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deben ser accesibles.
- Todos los planes de estudios propuestos por las Universidades deben tener en cuenta los principios de accesibilidad universal y diseño para todos, en consonancia con el artículo 10 de la LIONDAU.
- Se establece la exención total de precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario, en cumplimiento del artículo 30 LISMI y la disposición que también lo contempla en la propia Ley.

En lo que al acceso a la Universidad se refiere, el *Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial*, obliga a las Universidades a reservar un 3% de las plazas ofertadas para estudiantes con un grado de discapacidad igual o superior al 33%, y para aquellos con necesidades educativas especiales que hayan requerido recursos y apoyos con anterioridad para su plena normalización educativa (art. 14). La Disposición Adicional 4ª, dedicada íntegramente a las personas con discapacidad, advierte que el acceso de este alumnado debe basarse en los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y compensación de desventajas. Asimismo, dispone que los procedimientos de admisión establecidos en dicho texto y en sus normas de desarrollo deberán adaptarse a las necesidades específicas de este alumnado.

2.2. Los Estatutos universitarios y su desarrollo

Como se ha señalado anteriormente, la inclusión de varios preceptos sobre discapacidad en la Ley Orgánica de Universidades del año 2001, unido a la acción del CERMI dirigiéndose con una serie de propuestas a cada una de las Universidades cuando se encontraban redactando sus Estatutos, supuso un avance sin precedentes, ya que 47 de las 48 Universidades Públicas con docencia conducente a la obtención de títulos de primer y segundo ciclo, recogieron en sus Estatutos disposiciones que abordaban la integración de estudiantes con discapacidad.

A continuación, pasamos a comentar algunas de las singularidades de dicha regulación (Molina Fernández y González Badía, 2006):

1. Algunas Universidades acogieron entre sus principios u objetivos generales de actuación, la integración de personas con discapacidad. Principios que deben marcar la interpretación del resto de su articulado, y objetivos que deben orientar la actuación de los diferentes órganos de la Universidad.
2. Se reconoce el derecho del alumnado con discapacidad a la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, y al establecimiento por parte de las Universidades de medidas de acción positiva.
3. Asimismo, algunos Estatutos establecen la puesta en marcha de Unidades de atención a los estudiantes con discapacidad, o de servicios específicos para este colectivo (asistencia social, inserción laboral, asesoramiento, orientación, tutorización, ILSE, voluntariado, etc.).
4. Otros marcan el establecimiento de un programa de ayudas y becas.

5. Algunas Universidades proclaman el derecho a disponer de unas instalaciones adecuadas y edificios accesibles, extendiéndose dicha accesibilidad a la información, mediante Intérpretes de Lengua de Signos o páginas webs accesibles.
6. Otras establecen la reserva de un cupo de plazas en las Ofertas de Empleo Público de su Universidad para las personas con discapacidad
7. Especial mención merece el hecho de que algunos Estatutos, incluyan el reconocimiento expreso a todos los miembros de la Comunidad Universitaria, extendiendo por tanto el mandato de la LOU de 2001 al Personal Docente e Investigador y al Personal de Administración y Servicios. Más tarde, la LOMLOU ampliará también sus medidas a toda la Comunidad Universitaria.
8. De otro lado, algunas Universidades prevén que sus actividades de ocio y extensión universitaria, estén adaptadas para que puedan disfrutar también de ellas los alumnos con discapacidad (deporte, viajes, actos culturales, etc.).
9. En relación con las adaptaciones curriculares, existen Estatutos y Reglamentos Universitarios que establecen medidas de adaptación, sobre todo de tiempo y forma en los exámenes; así como, de apoyo en el ámbito de la docencia y la evaluación. Algunas Universidades han creado una comisión para llevarlas a cabo. Los procedimientos para su realización, en algunos casos, han sido desarrollados por vía reglamentaria (como veremos más adelante), y otros se realizan “in facto” en las Universidades.
10. Cabe destacar algunas particularidades:
 - a. Los Estatutos de las Universidades Pablo de Olavide, Alcalá de Henares, País Vasco y Granada regularon exhaustivamente en su articulado la atención a las personas con discapacidad a lo largo de su articulado.
 - b. Los Estatutos de la Universidad de Alcalá de Henares marcan que el Rector debe informar anualmente al Claustro de las actuaciones que se lleven a cabo por la Universidad en esta materia.
 - c. Los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela prevén que las disposiciones específicas sobre discapacidad deberán ser reguladas por un Reglamento.
11. Finalmente, algunas Universidades han regulado reglamentariamente lo dispuesto en sus Estatutos, salvo la Universidad de Cádiz, que lo ha hecho pese a no contemplarlo en sus Estatutos; o las Universidades Autónoma de Barcelona y de Valencia cuya aprobación del Reglamento fue anterior a la aprobación de sus Estatutos, pero que siguen en vigor al no contradecir ninguna cláusula estatutaria. Veremos el contenido de estos Reglamentos seguidamente.

Al margen de sus Estatutos, existen varias Universidades que han desarrollado una normativa específica en esta materia. En tal sentido, destacamos el análisis hecho por Carmen Molina (2008):

1. La Universidad de Alicante, que fue la primera en regular la atención a este colectivo a través de su “*Normativa sobre Programa de Asesoramiento y adaptación de exámenes para alumnos con discapacidades físicas y sensoriales*”, aprobada por acuerdo de la Junta de Gobierno en febrero de 1997. A ella le siguió la Universidad de Valencia, cuya Junta de Gobierno aprobó en abril del año siguiente, una normativa sobre “*medidas*

para facilitar la integración de los estudiantes con discapacidad” y entre las que contemplaba la creación de la *“Asesoría para estudiantes universitarios con discapacidad”*, la reserva del 3% de las plazas ofertadas, la realización de determinadas adaptaciones curriculares, así como, la ampliación de los años de permanencia o la prioridad a la hora de formalizar su matrícula.

2. Asimismo, destaca la Universidad Autónoma de Barcelona, puntera en regular esta materia través de su *“Reglamento de Igualdad de Oportunidades para Personas con Necesidades Especiales”*, aprobado en noviembre de 1999. Sin duda es una norma adelantada a su época aplicable a toda la comunidad universitaria, sea cual sea su régimen de contratación, durante el período previo de ingreso a la Universidad hasta su posterior inserción laboral en el caso del alumnado con discapacidad, o en los procesos de selección de personal. Este texto normativo se divide en ocho capítulos que comprenden ámbitos como la información, accesibilidad y adaptación, adaptaciones curriculares, ayudas técnicas, servicios y promoción de la integración laboral. Dentro de las medidas contempladas sobresalen las siguientes: garantizar el derecho a la información del alumnado relativa a asuntos académicos y extra académicos, los programas de asignaturas y contenidos curriculares; facilitar el acceso a sus instalaciones, edificios, servicios de restauración, villa universitaria, así como, al campus a través de los diversos medios de transporte, debiendo la UAB anualmente emitir un informe de barreras arquitectónicas existentes y posibles soluciones; crear una Comisión de Arquitectura para evaluar la accesibilidad de los edificios existentes y los que se proyecten; reservar el 3% del personal de la plantilla y de estudiantes; designar un profesor tutor en los centros donde haya estudiantes con discapacidad, o finalmente, realizar determinadas adaptaciones en el plan de estudios.
3. La Universidad Rey Juan Carlos cuenta con una *“Normativa general en relación con servicios de apoyo a alumnos discapacitados en la Universidad Rey Juan Carlos”*, aprobada por la Comisión Gestora en abril de 2003. En ella se contempla la creación de un programa específico de atención a este colectivo; el fomento de las condiciones de acceso a los distintos servicios; adaptaciones en las pruebas de selectividad y del currículo; reserva del 3% de las plazas en todas las titulaciones; ampliación del número de convocatorias en cumplimiento del artículo 31.2 de la LISMI, así como, la reserva de una partida para ayudas económicas al alumnado con discapacidad.
4. Las Universidades de Jaén y Almería, se han dotado de una normativa específica que regula la atención de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, aprobada en Consejo de Gobierno de junio de 2005, en el caso de Jaén y noviembre de 2006, en el de Almería. A efectos de estas normas, tienen tal consideración “los matriculados en cualquiera de las enseñanzas regladas de la Universidad de Almería, que acrediten, según las normas vigentes en la materia, el reconocimiento de una minusvalía que dificulte su normal actividad académica en nuestra institución”. En ellas se regula la composición, objetivos, funciones y el procedimiento de actuación que ha de seguir la Unidad de Atención o Apoyo a dicho alumnado para una correcta detección, valoración e intervención del mismo, así como, la composición y el funcionamiento de la Comisión Técnica de Atención

al Estudiante con Discapacidad, prevista por la Universidad de Jaén o del Consejo Asesor de Atención al Estudiante con Discapacidad, creado en la Universidad de Almería para resolver solicitudes de especial complejidad didáctica, curricular, técnica, económica o de otra índole.

5. Las Universidades de Salamanca y de Cádiz han elaborado unos principios normativos, aprobados por Consejo de Gobierno de la Universidad de Salamanca de diciembre de 2004 y, en el segundo, publicados en el BOUCA el 13 de diciembre de 2005. En ellos, ambas Universidades se comprometen a garantizar un tratamiento equitativo y la igualdad de oportunidades de este colectivo en el desempeño de su vida académica y profesional mediante el establecimiento de los servicios, los programas y las acciones específicas de atención a la discapacidad que sean necesarios; a adaptar las pruebas de acceso a la Universidad y de selección del personal dentro del ámbito universitario, reserva de plazas, exención de tasas; establecer los cauces y los procedimientos oportunos para que se realicen las adaptaciones curriculares necesarias; hacer accesibles sus instalaciones, edificios, sistemas de información y comunicación; implantar de manera progresiva el *Currículum para todos* en los planes de estudio de las distintas titulaciones de la UCA ; potenciar la integración laboral de los estudiantes egresados con cualquier tipo de discapacidad, así como, la investigación tendente a contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas discapacitadas y a la búsqueda de formas de intervención psicológica, educativa y social innovadoras, si bien, en el caso de la Universidad de Cádiz, todas estas acciones quedan supeditadas a las correspondientes partidas presupuestarias.

[illegible]

Universidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valladolid										
Autónoma Barcelona										
Barcelona										
Girona										
Lleida										
Politécnica Cataluña										
Pompeu Fabra										
Rovira i Virgili										
Alcalá de Henares										
Autónoma de Madrid										
Carlos III										
Complutense										
Politécnica de Madrid										
Rey Juan Carlos										
Alicante										
Jaume I										
Miguel Hernández										
Politécnica de Valencia										
Valencia										
Extremadura										
Coruña										
Santiago de Compostela										
Vigo										
Islas Baleares										
La Rioja										
Pública de Navarra										
País Vasco										
Murcia										
Politécnica de Cartagena										

1. Reconocimiento de la atención a la discapacidad como un principio general de la Universidad.
2. Derecho de integración y establecimiento de medidas de acción positiva.
3. Creación de Unidad de atención o prestación de servicios para el alumnado con discapacidad.
4. Programa de becas y ayudas para este colectivo.
5. Promoción de la accesibilidad.
6. Inclusión de la discapacidad en la Oferta de Empleo Público.
7. Atención a todos los miembros de la Comunidad Universitaria con Discapacidad.
8. Atención especial a la extensión universitaria hacia estudiantes con discapacidad.
9. Reconocimiento de las adaptaciones curriculares.
10. Reglamentos específicos de atención a la discapacidad.

2.3. La exención de precios públicos universitarios

El artículo 30 de la LISMI establece el derecho a la gratuidad de la enseñanza en las instituciones de carácter general, en las de atención particular y en los centros especiales. Durante mucho tiempo este artículo fue interpretado de manera restrictiva, alcanzando la gratuidad sólo a las enseñanzas obligatorias, de manera que quedaban excluidas las enseñanzas superiores y universitarias. Hubo que esperar a que el Tribunal Superior de Justicia de Madrid sentara jurisprudencia con una resolución de febrero de 2002, a través de la cual, ampliaba el ámbito de aplicación del artículo 30 de la LISMI a la enseñanza universitaria. No obstante, algunas Comunidades Autónomas ya venían eximiendo a su alumnado con discapacidad del pago de los precios públicos universitarios.

Finalmente, este tema ha quedado zanjado a raíz de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que ha modificado el artículo 45.2 de la LOU quedando redactado de la siguiente manera “Con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la Universidad por razones económicas, el Gobierno y las Comunidades Autónomas, así como las propias Universidades, instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos para el alumnado y, en el caso de las Universidades Públicas, establecerán asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos. En todos los casos, se prestará especial atención a las personas con cargas familiares, víctimas de la violencia de género y personas con dependencia o discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios”.

Asimismo, la Disposición Adicional 24^a, toma como referencia el artículo 30 de la LISMI, haciendo una delimitación de lo que se considera estudiante con discapacidad en atención al artículo 1.2. LIONDAU, y finalizando con que éstos “...tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario”.

Sin embargo, pese a la claridad con la que ha sido regulada esta cuestión, surgen una serie de interrogantes acerca del alcance de la misma y la metodología a seguir para su aplicación.

En la compleja relación de un Estado descentralizado como es el Estado español, son las Comunidades Autónomas las que establecen los precios públicos a satisfacer en cada curso académico, siempre con el límite impuesto por la Conferencia General de Política Universitaria. Actualmente, son las Comunidades Autónomas las que aplican la exención de precios públicos del alumnado con discapacidad con las siguientes singularidades:

- Nos encontramos con Comunidades Autónomas que eximen del pago de los precios públicos todas las matriculas del alumnado con discapacidad, pudiendo éste cursar cuantas veces quiera una asignatura sin tener que abonar cuantía alguna. Es el caso, de las Comunidades Autónomas de Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Galicia, La Rioja, Navarra, País Vasco y Murcia.
- Otras en cambio, aplican la exención total a la primera matrícula, como ocurre en Andalucía, teniendo que pagar la segunda matrícula igual que cualquier otro estudiante. En el caso de Extremadura, se le exime del 100% de la primera matrícula y se le reduce un 20% la segunda matrícula o en las Islas Baleares, donde la primera

matrícula es gratuita, la segunda matrícula equivale al coste de la primera, y las terceras y siguientes matrículas siempre tienen el coste de la segunda matrícula.

- Por último, la Comunidad Valenciana establece la gratuidad total de precios públicos en todas las matrículas para alumnos que tengan una discapacidad igual o mayor al 65%, y los que tengan entre 33% y 65% están sujetos a las rentas anuales de la unidad familiar, convirtiéndose por tanto en una exención condicionada al nivel adquisitivo de cada familia.

De lo expuesto hasta aquí, se deduce la existencia de una disparidad territorial en esta materia que origina una discriminación personal en función del lugar donde cursen sus estudios universitarios, y que hace necesaria una revisión urgente que permita corregir esta situación.

3. ESTADO ACTUAL DE LAS ESTRUCTURAS UNIVERSITARIAS DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD

Vamos a establecer el análisis por Comunidades Autónomas:

En la **Comunidad Autónoma Andaluza**, encontramos 9 Universidades, donde en varias de ellas se vienen prestando servicios desde principios de los años 90 como son la Universidad de Granada y la de Sevilla; otras donde ya están consolidados desde hace años como son la Universidad de Cádiz, Almería y Málaga; y por último, los que llevan poco tiempo desarrollándolos como la Universidad de Huelva, Pablo de Olavide, Jaén y Córdoba.

En la **Comunidad de Madrid** existen 6 Universidades, de las cuales, las Universidades Complutense, Autónoma y Carlos III cuentan con servicios de atención consolidados, la Universidad Rey Juan Carlos lo está poniendo en marcha y las Universidades de Alcalá de Henares y Politécnica de Madrid están en vías de implantar un servicio de atención.

En **Cataluña** existen 7 Universidades, de las cuales las Universidades de la ciudad de Barcelona tienen programas de atención a estudiantes con discapacidad (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra y Universidad Politécnica de Cataluña), las Universidades de Girona y Rovira Virgili realizan determinadas actuaciones en discapacidad, y la Universidad de Lleida no tiene ningún tipo de actuación.

En la **Comunidad Valenciana** existen 5 Universidades, de las cuales las Universidades de Valencia, Politécnica de Valencia, Alicante y Jaime I tienen implantados y plenamente consolidados servicios y programas de atención a estudiantes con discapacidad, siendo únicamente la Universidad Miguel Hernández la que sólo realiza actuaciones.

En **Castilla y León** existen cuatro Universidades: Salamanca, Valladolid, Burgos y León. Todas ellas tienen plenamente consolidado un programa de atención a estudiantes con discapacidad, en virtud de un Convenio celebrado entre la Gerencia de Servicios Sociales del Gobierno de Castilla y León y dichas Universidades, donde el Gobierno de la Comunidad Autónoma abona el salario a los técnicos en discapacidad en dichas Universidades.

Tenemos que hacer una referencia especial al grupo 9, esto es, a las Comunidades Autónomas donde sólo existe una Universidad en su territorio, en las cuales encontramos generalmente que existe colaboración entre la Universidad y la Comunidad Autónoma en esta materia, así es el caso, de **Castilla – La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Can-**

tabria, Navarra, Asturias y País Vasco; siendo únicamente las de **Aragón y La Rioja** las que no prestan ninguna ayuda. En todas las Universidades de dichos territorios existe un programa de atención, estando consolidados los de las Universidades de Castilla – La Mancha, Zaragoza, Extremadura, Cantabria, Navarra, País Vasco e Islas Baleares; estando en proceso de implantación, Oviedo y la Rioja.

Las Universidades de las Comunidades de **Galicia, Murcia y Canarias** cuentan con servicio de atención, estando plenamente consolidado en Santiago de Compostela, La Coruña, Murcia, Politécnica de Cartagena, La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria; y prestando mínimas actuaciones, la Universidad de Vigo.

Ya por último, la **UNED** cuenta con un servicio de atención a estudiantes con discapacidad (UNIDIS-Centro de atención a Universitarios con discapacidad), donde trata alrededor de 3900 alumnos con discapacidad cada año, y que cuenta con una serie de recursos humanos y técnicos especializados para el tratamiento de las necesidades de este colectivo.

Debemos resaltar las reuniones anuales de servicios de atención a estudiantes con discapacidad, auspiciadas por el Real Patronato sobre Discapacidad, dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, donde se reúnen los técnicos en discapacidad de las Universidades españolas, y debaten sobre diferentes temas relacionados con la discapacidad en la Universidad.

4. SITUACIÓN DE LOS RECURSOS QUE PRESTAN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Los datos que a continuación se van a analizar están sacados de la guía de recursos sobre Universidad y Discapacidad, elaborada por encargo del CERMI y publicada por la Fundación Telefónica (Molina Fernández y González Badía, 2006). Son datos del año 2006, el mismo año en el que se redactó el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, por lo que son los datos más recientes de la situación de los recursos dedicados a estudiantes con discapacidad en las Universidades Públicas Españolas.

Vamos a pasar a analizarlos:

- En cuanto a las **estructuras de prestación de servicios**, éstas suelen estar ubicadas en los Vicerrectorados de Estudiantes, aunque en varias Universidades, como la de Granada o Valencia, se han designado Delegados del Rector para NEE. Como encargado de la Unidad suele estar un Profesor Titular (PDI), aunque en algunos casos es un Personal de Administración y Servicios (PAS). Éste dirige a personal técnico, no perteneciente al PDI, que suele ser contratado laboral o becario (en pocos casos suelen ser personal funcionario).
- Los **programas** que desarrollan estos servicios suelen estar estructurados, con mayor profundidad como hacen varias Universidades como Almería, Alicante o Granada, o bien es una declaración de los servicios que van a desarrollar (39 Universidades tienen programas – 81% del total).
- Existen **ayudas al transporte**, tanto directas como pueden ser becas al estudiante con discapacidad, bono transporte, o bien indirectas, a través de su puesta en dis-

posición de servicios: furgoneta adaptada, taxi adaptado, voluntario colaborador (26 Universidades tienen este tipo de ayudas – 54% del total).

- Algunas Universidades realizan **programas de deporte adaptado** (14 Universidades tienen programas – 29% del total), a través de la cesión de sus instalaciones a clubes de deportistas con discapacidad, organizando actividades específicas, o desarrollando programas de rehabilitación.
 - En cuanto a las **becas y subvenciones**, se pueden agrupar en las ayudas que ponen las Universidades a favor de los estudiantes con discapacidad, como puede ser un becario colaborador, un intérprete de lengua de signos, o bien ayudas directas al estudio, o ayuda para la adquisición de ayudas técnicas (14 Universidades tienen ayudas – 29% del total). El tema de la exención de tasas se verá en otro punto.
 - La **tutorización** supone que se presta un servicio de seguimiento académico al alumnado con discapacidad por parte de la Universidad, bien como un programa específico (sólo alumnos con discapacidad), bien como un programa genérico (destinado a toda la comunidad universitaria), ambos son prestados por PDI; o bien un seguimiento desde la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad (22 Universidades tienen programas – 45% del total).
 - Los **programas de inserción laboral**, suponen el apoyo para que los estudiantes con discapacidad que se encuentren en último año de carrera o ya egresados, pudiendo realizar prácticas en empresas o conocer ofertas de puestos de trabajos. Asimismo se fomenta la contratación por parte de la Universidad con Centros Especiales de Empleo (29 Universidades tienen programas – 60% del total).
 - La **prioridad de matrícula** no suele estar regulada, salvo en algunos casos, por lo que se suele hacer a demanda del alumno, afectando a horarios, asignación de grupos y de turnos (30 Universidades lo realizan – 62% del total).
 - La **información preuniversitaria** informando de los servicios que se prestan a estudiantes con discapacidad, se suele hacer coincidir con la información que se presta a los estudiantes preuniversitarios en general (36 Universidades dan este tipo de información – 75% del total).
 - El **apoyo institucional** que reciben los programas y servicios de atención a la discapacidad suele ser diverso, aunque con la nota característica de que suelen ser las Comunidades Autónomas las que más colaboran en su financiación, al ser éstas las competentes en materia de servicios sociales. En algunos casos también apoyan las Entidades Locales (25 Universidades reciben apoyo – 52% del total).
 - Las Unidades suelen estar en contacto con las **organizaciones sociales del sector de la discapacidad** con el fin de recibir asesoramiento, así como colaboración en la prestación de ayudas técnicas a estudiantes con discapacidad (39 Universidades tienen contacto – 81% del total).
-

Universidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valencia										
Extremadura										
Coruña										
Santiago de Compostela										
Vigo										
Islas Baleares										
La Rioja										
Pública de Navarra										
Pais Vasco										
Murcia										
Politécnica de Cartagena										

- | | |
|-------------------------|---------------------------------|
| 1. Programas | 6. Inserción laboral |
| 2. Ayudas al transporte | 7. Prioridad de matrícula |
| 3. Deporte adaptado | 8. Información preuniversitaria |
| 4. Becas y subvenciones | 9. Apoyo institucional |
| 5. Tutorización | 10. Apoyo organizaciones social |

Con relación a las **ayudas técnicas y/o humanas**, son muchas las Universidades que prestan estos servicios, por sí mismas o bien en colaboración con el movimiento asociativo de la discapacidad:

- 20 Universidades (45% del total¹) prestan servicio de frecuencia modulada.
- 5 Universidades (11% del total) tienen micrófonos.
- 11 Universidades (25% del total) tienen aparatos de braille hablado para sus estudiantes con discapacidad visual.
- 17 Universidades (38% del total) cuentan con grabadoras.
- 26 Universidades (59% del total) tienen programas de software adaptado, como el Magic o el Jaws.
- 21 Universidades (47% del total) prestan el servicio de intérpretes de lengua de signos para estudiantes sordos.
- Hay Universidades que realizan apoyo a los estudiantes con discapacidad mediante voluntarios (11% del total) y otras que lo hacen otorgándole al alumno que presta el servicio una beca (22% del total).
- 28 Universidades (63% del total) cuentan con otras ayudas: como reserva de sitios en el aula, mobiliario adaptado, etc.
- Ya por último, hay Universidades que prestan las ayudas técnicas y/o humanas a demanda del estudiante con discapacidad, como son las Universidades Jaime I, Miguel Hernández y Pública de Navarra. La UNED presta estos servicios, a través del

¹ Para calcular el total, contamos 44 universidades, por lo que hemos exceptuado 4 Universidades: UNED, Universidad Jaime I, Universidad Miguel Hernández y Universidad Pública de Navarra; por particularidades que mostramos más adelante.

estudio de las necesidades del alumno, prestándose en los centros asociados, tanto en las tutorías como en los exámenes.

[illegible]

Universidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Islas Baleares									
La Rioja									
Pública de Navarra **									
País Vasco									
Murcia									
Politécnica de Cartagena									

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| 1. Equipos de FM | 6. ILSE |
| 2. Micrófonos | 7. Voluntarios colaboradores |
| 3. Braille Hablado | 8. Becarios colaboradores |
| 4. Grabadoras | 9. Otros |
| 5. Software adaptado | |

5. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

El llamado “Proceso de Bolonia” es un proceso de convergencia hacia un sistema europeo de educación superior, que sin vulnerar la autonomía universitaria establecida en el ordenamiento constitucional de la mayoría de los Estados partícipes del mismo, trata de homogeneizar ciertos criterios de evaluación, información y formación para garantizar la movilidad de los titulados universitarios, así como la homologación de las titulaciones en el ámbito de este espacio o sistema.

Vamos a pasar a estudiar las principales figuras emanadas de este proceso de convergencia:

5.1. El Sistema de crédito europeo

Regulado por el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, en desarrollo del artículo 88.3. de la Ley Orgánica de Universidades.

Se define en el artículo 3 como *la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*

En dicha Unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Por tanto, el crédito europeo valora el volumen de trabajo total del estudiante incluyendo el realizado durante los períodos de exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Esto introduce sustanciales diferencias con el crédito vigente que sobretodo considera el trabajo relacionado con las clases presenciales. Esta nueva unidad de medida plantea en el

sistema universitario español, un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en el trabajo del profesor.

Este nuevo sistema cuantifica en 60 créditos el volumen de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico (artículo 4.1.); suponiendo una actividad académica de 40 semanas/año y una carga de trabajo media de 40 horas/semana, resultando 1600 horas de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Por tanto el crédito equivale a una carga de trabajo entre 25 y 30 horas.

Ahora bien, hay que hacer una distinción entre el trabajo de un alumno con discapacidad y un alumno sin ella, ya que como sabemos ciertos alumnos con discapacidad soportan una mayor carga de trabajo por diferentes motivos: lentitud en la comprensión lectora, necesidad de utilización de medios técnicos para la comprensión de la lección, etc. Así pues, en el sistema antiguo, al valorarse únicamente las horas de clase no se podía observar esta distinción. Creemos que el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) valora mejor el trabajo real del estudiante, estando centrado en el trabajo de éste; por ello pensamos que se tiene que valorar la mayor carga de trabajo del estudiante con discapacidad. También es cierto que se puede acortar la diferencia entre el trabajo del estudiante sin discapacidad y el que la tiene, conforme más adaptada esté la metodología docente al alumno con discapacidad (adaptaciones curriculares, becarios colaboradores, ayudas técnicas, etc.).

5.2. El suplemento europeo al título

Regulado por Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, en desarrollo del artículo 88.1 de la Ley Orgánica de Universidades.

El artículo 3 define al Suplemento Europeo al Título como el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior.

5.3. La estructura de los estudios universitarios

La estructura de los nuevos estudios universitarios se regula en el Real Decreto 1.393/2.007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, estructurándolas en tres ciclos: Grado, Master y Doctorado, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, las cuales vamos a pasar a ver.

5.3.1. Enseñanzas de Grado

Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas y una formación orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.

Los planes de estudios serán elaborados por las Universidades de acuerdo con las directrices y modelo recogidos en el Real Decreto.

El título de Graduado se otorgará por la superación de 240 ECTS en la forma prevista por el correspondiente plan de estudios.

La Universidad propondrá la adscripción del correspondiente título de Graduado a alguna de las siguientes ramas de conocimiento:

- Artes y Humanidades
- Ciencias
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Ingeniería y Arquitectura

Es importante destacar que los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado.

En cuanto al acceso a las enseñanzas oficiales de Grado, la Universidades dispondrán de sistemas de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de la condición de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos.

5.3.2 Enseñanzas de Máster

Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.

Las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Máster Universitario tendrán una extensión mínima de 60 ECTS y máxima de 120 ECTS.

Para acceder a las enseñanzas oficiales de Máster será necesario estar en posesión de un título oficial de Graduado.

En cuanto a la admisión, se deberá incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de la condición de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos.

5.3.3. Enseñanzas de doctorado

Las enseñanzas de doctorado se organizarán y realizarán en la forma que determine la universidad y de acuerdo con lo establecido en el RD. Estas enseñanzas consistirán en el conjunto de actividades (cursos, seminarios, proyectos, investigación, etc.) que conduzcan a la presentación de una Tesis Doctoral para su aprobación.

En cuanto a la admisión, tras tener en su poder el título de Grado y el de Master (o haber superado 60 ECTS de un Master que dan opción a acceder al tercer nivel), se deberá incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de la condición de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos.

5.3.4. Plan de Estudios

Las enseñanzas oficiales se concretarán en planes de estudios que serán elaborados por las Universidades, con sujeción a las normas y condiciones que les sean de aplicación en cada caso. Dichos planes de estudios habrán de ser verificados por el Consejo de Universidades y autorizados en su implantación por la correspondiente Comunidad Autónoma. Una vez superados estos trámites, serán inscritos en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

Podemos verlo con claridad en el siguiente cuadro:

Pasos	Ente responsable	Datos adicionales
Elaboración Plan de Estudios	Universidad	Con el apoyo de la Comunidad Autónoma
Verificación	Consejo de Universidades	Lo eleva a la ANECA
Evaluación	ANECA	En base a protocolos y guías de verificación
Aprobación del Plan de Estudios	Consejo de Universidades	Tras evaluación positiva de la ANECA
Autorización	Comunidad Autónoma	Tras paso por el MEC
Aprobación	Consejo de Ministros	Publicación BOE
Inscripción	Registro Universidades, Centros y Títulos	
Puesta en Marcha	Universidad	

Entre los principios generales que deben inspirar el diseño de los nuevos títulos, de acuerdo con la legislación vigente (tal y como reseñamos anteriormente en apartado 2 con respecto a la LOU y a la LIONDAU) se incluye, que todos los planes de estudios de las Universidades tendrán en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos. Además, se deberán incluir, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.

5.4. Movilidad

Para los títulos de grado, se promoverá que los estudiantes cursen, al menos, un semestre de sus estudios en una universidad extranjera.

La realidad actual es que muy pocos alumnos universitarios con discapacidad españoles se han decidido a dar el paso de viajar a una universidad europea. A ello contribuyen las dificultades en conocer los aspectos específicos sobre adaptaciones, servicios especiales y facilidades para las personas con discapacidad disponibles en las universidades tanto españolas como de otros países europeos.

5.5. Algunas consideraciones acerca del EEES y los estudiantes con discapacidad

Como bien expresó el profesor Díez Villoria “Será necesario plantearse si el amplio conjunto de metodologías docentes novedosas que se introducirán en el sistema educativo universitario pueden o no ser adecuadas para estudiantes con distintos perfiles de discapacidad. Pongamos como ejemplos, el uso activo de grupos de trabajo en personas con Síndrome de Asperger, la utilización activa de material de biblioteca en personas con discapacidad sensorial visual o el trabajo de campo en personas con discapacidad física, por citar sólo algunas de las metodologías que podrían plantear problemas”.

Debemos estar expectantes a que la ANECA, en la evaluación de los planes de estudios, vigile las previsiones anteriormente vistas, tanto de recursos para estudiantes con discapacidad como que el diseño para todos rija como principio redactor de los mismos.

Por otra parte, las Administraciones Públicas deben asegurar la movilidad de los estudiantes con discapacidad, a través de la puesta en marcha de programas específicos de becas y apoyos técnicos y/o humanos, así como, debería crearse una guía de adaptaciones curriculares y de recursos con los que cuentan las Universidades Europeas para que el alumno que vaya a una Universidad, distinta de la suya, conozca bien lo que tiene la Universidad donde va a tener dicha estancia.

El Espacio Europeo de Educación Superior ofrece una gran oportunidad para consolidar de manera definitiva la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad, así como para que nuestros futuros profesionales conozcan, a través de sus estudios, cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, la situación de los recursos del que disponen las Universidades Públicas españolas hacia los estudiantes con discapacidad ha mejorado de manera considerable en los últimos años.

Debemos resaltar el avance legislativo que ha posibilitado este cambio, con la inclusión en primer lugar de disposiciones referentes a la discapacidad en la Ley Orgánica de Universidades de 2001, con la consiguiente redacción de los Estatutos de las Universidades que supuso un salto cualitativo y cuantitativo en el reconocimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad en la Universidad, culminando con la ampliación de derechos contemplada en la modificación de la LOU.

En lo que respecta a la exención de tasas por servicios académicos se observa un cambio considerable, ya que todas las Comunidades Autónomas eximen a sus estudiantes de los precios públicos universitarios. Ahora debemos tender a establecer unos mínimos a nivel estatal, para garantizar la igualdad de todos los estudiantes con discapacidad, todo ello, sin perjuicio de que las Comunidades Autónomas puedan mejorar esos mínimos.

Pocas son las Universidades que no tienen una estructura operativa para la atención a los estudiantes con discapacidad, aunque nos queda constancia que de manera subsidiaria, estas Universidades (Vigo, Lleida, Girona, Miguel Hernández, etc.) prestan el servicio a demanda

del estudiante con discapacidad a través de sus respectivos Vicerrectorados de Estudiantes o equivalentes.

El Espacio Europeo va a suponer una oportunidad en cuanto a la inclusión de la discapacidad en todos los niveles de la institución universitaria, no solo en relación a servicios que se presten a nivel de alumnado con discapacidad, sino en relación a introducir materias que afectan a la discapacidad en los planes de estudios universitarios, cosa a la que ya obliga la Ley Orgánica de Universidad y la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal, por lo que la ANECA deberá estar vigilante a que los planes de estudios que pasen por su filtro, cumplan con los requisitos que marca el Real Decreto que los regula.

El futuro de los estudiantes con discapacidad en la Universidad se perfila de manera positiva, ya que como hemos visto, las estructuras, cada vez más, se adecuan a sus necesidades, se van creando programas específicos con el fin de que normalicen la vida académica, y se implementan medidas de acción positiva. Confiamos que el Espacio Europeo suponga un revulsivo a la hora de la consolidación definitiva de estos programas y servicios.

Capítulo 3

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. DISEÑO METODOLÓGICO

Metodológicamente nos situamos en el paradigma naturalista, debido a la necesidad planteada en esta investigación de hacer un análisis en y desde la realidad que genera el objeto de estudio, sin manipulación ni alteración de las distintas circunstancias, materiales y personales, en las que se desarrollan la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en la Universidad de Almería, así como la percepción que los diferentes ámbitos tienen. No obstante, hay que hacer notar que utilizaremos el cuestionario, como instrumento de recogida de información, en la medida en que pretendemos abarcar la población universitaria en sus cuatro ámbitos o conglomerados, esto es, personal docente e investigador, personal de administración y servicios, estudiantes en general y estudiantes con discapacidad, para lo que el cuestionario es el instrumento más adecuado.

Hemos utilizado la encuesta transversal como técnica de investigación mediante el instrumento de recogida de información que supone el cuestionario, pues nos permite recoger abundante información de manera rápida y con costos materiales y humanos bajos. La investigación de encuesta implica la obtención de información directamente de un grupo de individuos, cuya finalidad es descriptiva, además de permitir obtener estimaciones generales de los aspectos objeto de estudios.

Se trata de un diseño de tipo descriptivo y de modalidad selectiva, que utiliza el método de encuesta y como instrumento el cuestionario.

1.1. Objetivos

Nos hemos planteado como objetivo general o global el estudio sobre la integración educativa y social de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad, desde las perspectivas del personal docente e investigador, del personal de administración y servicios, de los estudiantes en general y de los estudiantes con discapacidad, en la Universidad de Almería.

Ese objetivo general podemos concretarlo a nivel funcional y operativo en:

1. Estudiar las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen los profesores de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.
2. Estudiar las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen el personal de administración y servicios de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.
3. Estudiar las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen los estudiantes de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.
4. Estudiar la percepción y el grado de satisfacción que tienen los estudiantes con discapacidad sobre su integración educativa y social en la Universidad de Almería.

1.2. Población y muestra

Para la obtención de datos hemos utilizado como técnica de investigación la encuesta, que mediante cuestionarios se ha aplicado a los cuatro ámbitos o conglomerados objeto de estudios, esto es, al personal docente e investigador (PDI), al personal de administración y servicios (PAS), a los estudiantes en general y a los estudiantes con discapacidad, conglomerados que integran la población de la comunidad académico educativa de la Universidad de Almería.

Se trata de una técnica muy extendida en la investigación social, mediante la que se obtienen datos a través de cuestionarios de opinión aplicados a una serie de personas, permitiendo su transcripción a valores numéricos y, por consiguiente, operar estadísticamente con ellos. Siguiendo a García Ferrando (2000: 167), es *“una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población”*.

Si entendemos por *población* el conjunto de unidades sobre las que deseamos obtener cierta información, en este caso la población universitaria en sus cuatro ámbitos o conglomerados, hemos de indicar que en relación al personal docente e investigador (PDI), al personal de administración y servicios (PAS) y a los estudiantes con discapacidad (ED), la *población invitada* abarca la totalidad de la población objeto de estudio, llegando de esta forma a cubrir el cien por cien de los sujetos que la integran. De manera que no hemos realizado proceso alguno de muestreo ni de representatividad de la muestra (estratificación, selección aleatoria, deliberada, por conglomerados), operando sobre una *muestra participada o aceptante* productora de datos (Fox, 1981:38), a la que aplicándole el test de validez muestral² obtenemos un nivel de confianza del 95% y un margen de error inferior al 10% en todos los ámbitos. Sin embargo, en cuanto al conglomerado integrado por los estudiantes en general (EG), hay que señalar que hemos llevado a cabo un muestreo aleatorio estratificado, con un nivel

² Test de Validez muestral: $(N-1) D = (N/n-1) p \times q$. En donde: N = Total de la población objeto de estudio. $D = e^2 / (1,96)^2$. error de muestreo “e”. n = Tamaño muestral. p = Proporción estimada (en este caso 0.50). q = 1- p.

de confianza del 95% y un margen de error inferior al 10%. A continuación, presentamos la síntesis de la población invitada, la muestra participada y estratificada según ámbitos.

Tabla 1. Población y Muestra.

POBLACIÓN Y MUESTRA		
Personal Docente e Investigador	Población invitada	864
	Muestra participada	167
	Porcentajes de respuesta	19,32%
Personal de Administración y Servicios	Población invitada	459
	Muestra participada	127
	Porcentajes de respuesta	27,66%
Estudiantes en General	Población	4624
	Muestra estratificada	1891
	Porcentajes de respuesta	40,91%
Estudiantes con Discapacidad	Población invitada	36
	Muestra participada	33
	Porcentajes de respuesta	91,66%

Sobre la población integrada por los cuatro ámbitos o conglomerados objeto de estudios que conforman la comunidad académico educativa de la Universidad de Almería, presentamos a continuación los datos más significativos que nos permitirán llevar a cabo los posteriores análisis e interpretaciones.

1.2.1. Personal Docente e Investigador (PDI)

En cuanto a la *variable edad*, resulta que la edad mínima es de 23 años y la máxima de 64. La edad promedio de 40,7, como podemos observar en la siguiente tabla y representación gráfica.

Tabla 2. Media y desviación típica de la variable edad.

N	Válidos	164
	Perdidos	3
Media		40,70
Desv. típ.		7,976

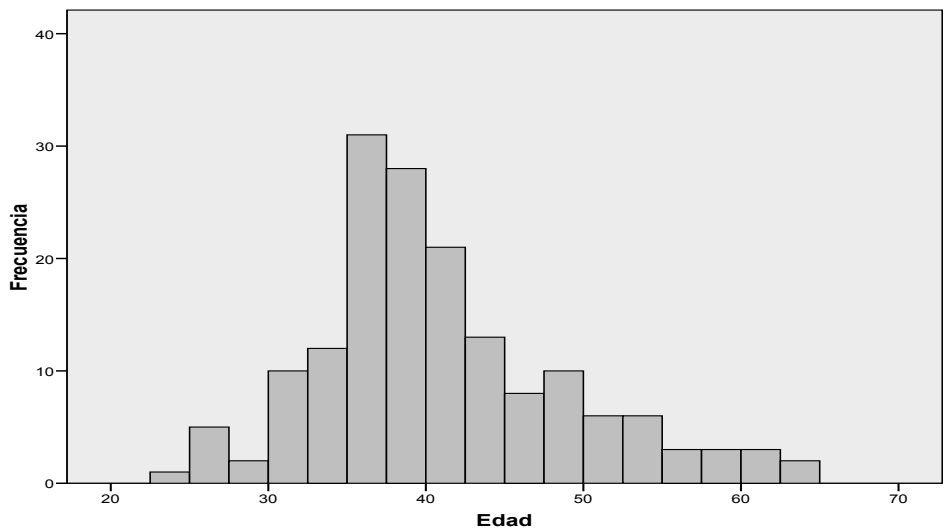


Gráfico 1. Frecuencia de la variable edad.

En cuanto a la *variable género*, resulta que 99 son hombres (59,3%) y 63 mujeres (37,7%). Hay 5 encuestados que no se identifican como hombres o mujeres.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de la variable género.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	99	61,1
	Mujer	63	38,9
	Total	162	100
Perdidos		5	
Total		167	

Otra de las variables a considerar son los *departamentos* a los que están adscritos el personal docente e investigador de la muestra participada, cuyos datos son los que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de la variable “departamentos”.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Álgebra y Análisis Matemático	4	2,6
	Arquitectura Comput. y Electr.	3	2,0
	Biología Aplicada	4	2,6
	Biología Vegetal y Ecología	3	2,0
	Ciencias Humanas y Sociales	7	4,5
	Derecho 1. Derecho Privado	3	2,0
	Derecho 3. Derecho Público	4	2,6
	Derecho 4. Derecho Púb. Gen.	5	3,2
	Didáctica Lengua, Lit. CCSS	5	3,2
	Didáctica y Organización Esc.	7	4,5
	Dirección y Gestión de Empr.	17	11,0
	Economía Aplicada	3	2,0
	Edafología y Química Agrícola	6	4,0
	Enfermería	2	1,3
	Estadística y Matemática Aplic.	6	4,0
	Filología Española y Latina	2	1,3
	Filología Francesa	1	0,6
	Filología Francesa, Ling. Didác	4	2,6
	Filología Inglesa y Alemana	3	2,0
	Física Aplicada	4	2,6
	Geometría, Topol. y Quím. An.	4	2,6
	Hidrogeología y Química Orgán	5	3,2
	Historia, Geografía e Hist. Arte	3	2,0
	Ingeniería Química	5	3,2
	Ingeniería Rural	10	6,5
	Lenguajes y Computación	10	6,5
	Neurociencia y Ciencias Salud	8	5,2
	Organización de empresas	1	0,6
	Personalidad, Eval. Tratam. Ps.	4	2,6
	Producción Vegetal	4	2,6
	Psicología aplicada	1	0,6
	Psicología Evolutiva Educación	1	0,6
	Química Fís., Bioq. y Quím Inor	5	3,2
	Total	154	100
Perdidos		13	
Total		167	

En relación a los *años de experiencia docente* interesa destacar que la media se sitúa en 12,2, por lo que estamos ante una población joven.

Tabla 5. Media, mediana y desviación típica de la variable “experiencia docente”.

N	Válidos	164
	Perdidos	3
Media		12,2
Mediana		11,0
Desv. típ.		8,62

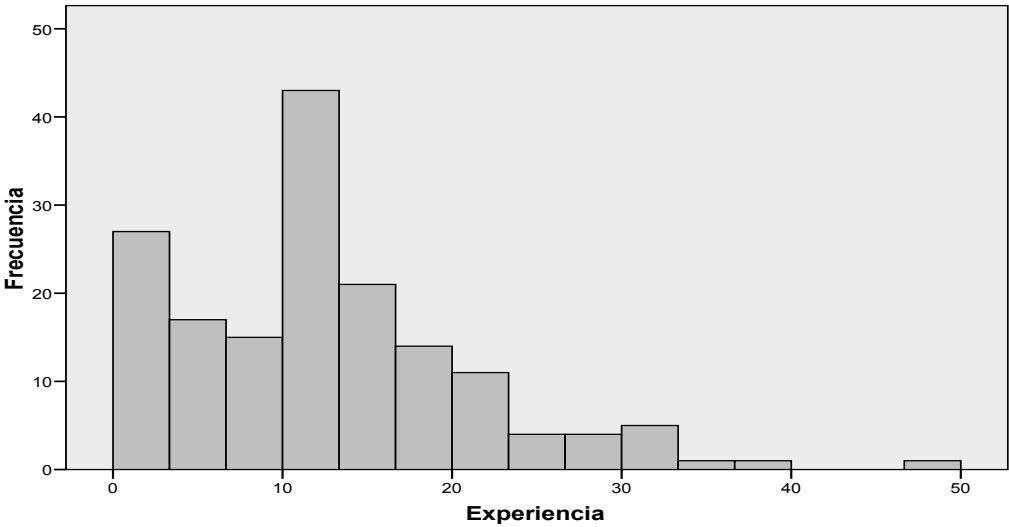


Gráfico 2. Frecuencia de la variable “experiencia docente”.

En cuanto a *Facultades y Escuelas Técnicas* los datos se distribuyen de la forma que presentamos a continuación.

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de la variable “centros de estudios”.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ciencias de la Salud	5	3,1
	Ciencias Económicas y Empresariales	22	13,7
	Ciencias Experimentales	27	16,8
	Derecho	14	8,7
	Humanidades y Ciencias de la Educación	48	29,8
	Politécnica Superior	45	27,9
	Total	161	100
Perdidos		6	
Total		167	

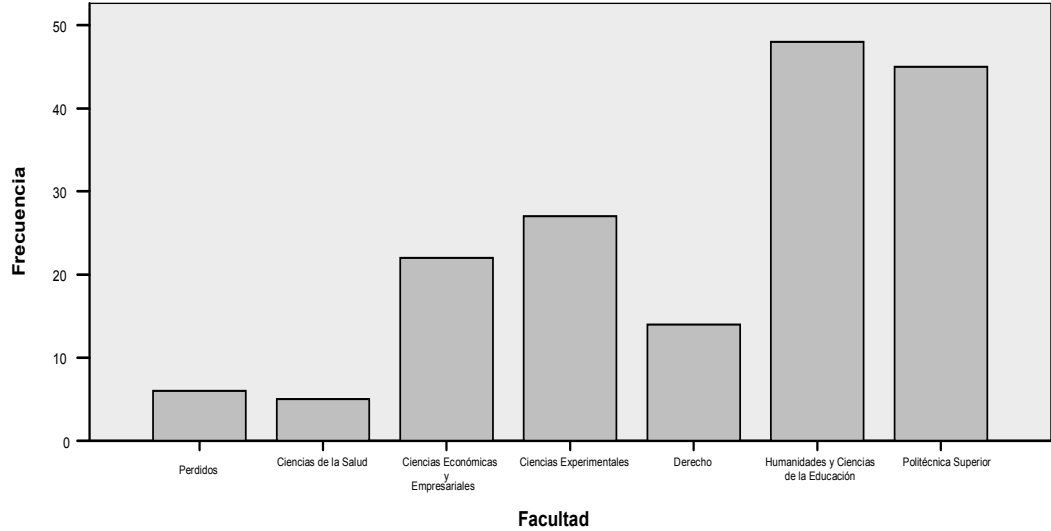


Gráfico 3. Frecuencia de la variable “centros de estudios”.

También nos interesa conocer si *presentan alguna discapacidad* y, en caso afirmativo, de qué *tipo se trata*, resultando que sólo el 1,2% poseen una discapacidad auditiva y el 0,6% una discapacidad física.

Otra de las variables de interés a considerar en el estudio de muestreo está en relación con la *experiencia práctica* en la atención a estudiantes que presentan alguna discapacidad. Resultando que a la pregunta si tienen o han tenido alumnos con discapacidad, un total de 92 lo hacen de manera afirmativa (55,1%). En cuanto a la *tipología de discapacidad de los estudiantes atendidos*, la respuesta se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de la variable “tipo de discapacidad de los estudiantes”.

	Frecuencia	Porcentaje
Auditiva	9	9,8
Física	44	47,8
Física y auditiva	1	1,1
Física y otras	4	4,3
Física y psíquica	4	4,3
Física y visual	7	7,6
Otras	13	14,1
Psíquica	3	3,3
Psíquica y otras	1	1,1
Visual	5	5,4
Visual y otras	1	1,1
Total	92	100

También nos interesa conocer si han recibido algún *tipo de información* en la Universidad de Almería acerca de la presencia en sus aulas de estudiantes con discapacidad, tal como se muestra a continuación.

Tabla 7. Frecuencia y porcentaje de la variable información.

	Frecuencia	Porcentaje
No han recibido ningún tipo de información	109	65,3
Han recibido algún tipo de información	58	34,7
Total	167	100

1.2.2. Personal de Administración y Servicios (PAS)

En cuanto a la *variable edad*, resulta que la edad mínima es de 31 años y la máxima de 61. La edad promedio es de 40,93, como podemos observar en la siguiente representación gráfica.

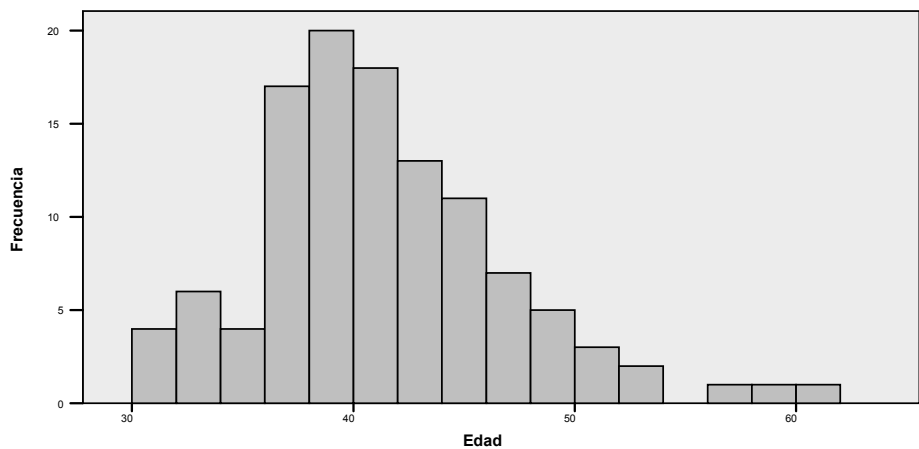


Gráfico 4. Frecuencia de la variable edad.

Según la *variable género*, resulta que 62 son hombres (56,4%) y 48 mujeres (43,6%). Hay 17 encuestados que no se identifican como hombres o mujeres.

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje de la variable género

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	62	56,4
	Mujer	48	43,6
	Total	110	100
Perdidos		17	
Total		127	

De otra parte, interesa saber si *presentan alguna discapacidad*, resultando que sólo el 5,5% poseen una discapacidad, de modo que, atendiendo al tipo de que se trata, la mayoría presentan una discapacidad visual, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de la variable “tipo de discapacidad”

	Frecuencia	Porcentaje
Física	2	28,6
Física, psíquica, auditiva, visual	1	14,3
Visual	4	57,1
Total	7	100

También nos interesa conocer si han recibido algún tipo de *información* en la Universidad de Almería acerca de la presencia en sus aulas de estudiantes con discapacidad, cuyos datos se exponen a continuación.

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de la variable información.

	Frecuencia	Porcentaje
No han recibido ningún tipo de información	95	74,8
Han recibido algún tipo de información	32	25,2
Total	127	100

1.2.3. Estudiantes en general

En primer lugar, sobre la muestra estudiantes en general hay que destacar que se trata de un muestreo estratificado por centros y titulaciones y referido a los estudiantes del primer curso y de los últimos cursos.

Tabla 11. Frecuencia y porcentaje de la variable información.

Facultad de Ciencia Experimentales

CENTRO	TITULACIÓN	CURSO	Nº. ENCUES.	Nº. TOTAL
CC Experim	Lic. Matemáticas	1	14	20
CC Experim	Lic. Matemáticas	5	3	8
CC Experim	Lic. ambientales	1	13	20
CC Experim	Lic. Ambientales	4	14	15
CC Experim	Ing. Materiales	5	2	5
CC Experim	Ing. Química	1	9	25
CC Experim	Ing. Química	5º	10	13
CC Experim	Lic. Químicas	1º	13	35
CC Experim	Lic. Químicas	5º	11	29
Total			89 (52,35%)	170

Tabla 12. Frecuencia y porcentaje de la variable información.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

CENTRO	TITULACIÓN	CURSO	Nº. ENCUES	Nº. TOTAL
HH CC EE	Folo. Hispánica	1	10	32
HH CC EE	Filol. Hispánica	4	13	34
HH CC EE	Maestro LE	1	31	70
HH CC EE.	Maestro LE	3	37	57
HH CC EE	Maestro EI	1B	62	107
HH CC EE	Maestro EI	3A	27	106
HH CC EE	Maestro EF	1A	57	111
HH CC EE	Maestro EF	1B	40	100

CENTRO	TITULACIÓN	CURSO	Nº. ENCUES	Nº. TOTAL
HH CC EE	MEaestro F	3A	19	94
HH CC EE	Maestro EF	3B	49	74
HH CC EE	Maestro EP	1A	41	87
HH CC EE	Maestro EP	1B	38	87
HH CC EE	Maestro EP	3	41	82
HH CC EE	Maestro EI	3A	41	106
HH CC EE	Maestro EI	3B	27	60
HH CC EE	Maestro EM	3	34	48
HH CC EE	Psicología	1A	11	97
HH CC EE	Psicología	1C	27	82
HH CC EE	Psicología	5A	9	67
HH CC EE	Psicología	5B	2	43
HH CC EE	Filol. Inglesa	1	29	45
HH CC EE	Filol. Inglesa	4	9	25
HH CC EE	Humanidades	1	9	25
HH CC EE	Humanidades	4	9	25
HH CC EE	Psicopedagogía	4	15	44
Total			687 (42,88%)	1602

Tabla 13. Frecuencia y porcentaje de la variable información.

Facultad de Derecho

CENTRO	TITULACIÓN	CURSO	Nº. ENCUES.	Nº. TOTAL
Derecho	Derecho	1A	39	72
Derecho	Derecho	1B	25	70
Derecho	Derecho	1C	26	70
Derecho	Derecho	5B	20	41
Derecho	Derecho	5C	10	62
Derecho	Gestión Adm. Púb	1	16	40
Derecho	Gestión Adm. Púb	3	15	49
Total			151 (37,37%)	404

Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de la variable información.

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

CENTRO	TITULACIÓN	CURSO	Nº. ENCUES.	Nº. TOTAL
CC EE EE	Dip Empresariales	1A	47	123
CC EE EE.	Dip Empresariales	1B	24	126
CC EE EE	Dip Empresariales	1C	66	124
CC EE EE	Dip Empresariales	1D	28	118
CC EE EE	Dip Empresariales	1E	21	115
CC EE EE	Dip Empresariales	3º A	57	137
CC EE EE	Dip Empresariales	3º B	15	138
CC EE EE	Dip Empresariales	3º C	14	137
CC EE EE	LADE	1A	71	91
CC EE EE	LADE	1B	36	66

CENTRO	TITULACIÓN	CURSO	Nº. ENCUES.	Nº. TOTAL
CC EE EE	LADE	5º	26	62
CC EE EE	Dip. Turismo	1A	41	124
CC EE EE	Dip Turismo	1B	20	131
CC EE EE	Dip Turismo	3	36	115
CC EE EE	CC del Trabajo	5	7	30
Total			510 (30'08%)	1695

Tabla 15. Frecuencia y porcentaje de la variable información.

Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud

CENTRO	TITULACIÓN	CURSO	Nº. ENCUES.	Nº. TOTAL
CC Salud	Fisioterapia	1	48	60
CC Salud	Enfermería	1A	52	64
CC Salud	Enfermería	1B	47	64
CC Salud	Enfermería	3A	14	54
Total			161 (66'52%)	242

Tabla 16. Frecuencia y porcentaje de la variable información.

Escuela Politécnica Superior

CENTRO	TITULACIÓN	CURSO	Nº. ENCUES.	Nº. TOTAL
Politécnica	ITA Industrias	1º	5	25
Politécnica	ITA Industrias	3º	10	14
Politécnica	ITA Orto	1º A	11	13
Politécnica	ITA Orto	1º B	12	30
Politécnica	ITA Orto	3º	20	49
Politécnica	ITA Meca	1º A	42	42
Politécnica	ITA Meca	1º B	10	20
Politécnica	ITA Meca	3º	5	20
Politécnica	ITA Explotaciones	1º	5	12
Politécnica	Informát Gestión	1º A	19	35
Politécnica	Informát Gestión	1 B	4	10
Politécnica	Informát Gestión	3º	26	52
Politécnica	Informát Sistemas	1ºA	51	93
Politécnica	Informát Sistemas	1ºB	22	43
Politécnica	Informát Sistemas	3º	29	44
Politécnica	Ing Informático	5º	12	18
Politécnica	Ing. Agrónomo	5º	11	20
Total			294 (54'44%)	540

Interesa destacar para llevar a cabo los posteriores análisis que, en cuanto a la *variable edad*, la media se sitúa en 21,26 años, con una desviación típica de 4,75.

Tabla 17. Media y desviación típica de la variable edad.

	Válidos	1891
	Perdidos	0
Media		21,26
Desv. típ.		4,750

En cuanto al *género*, se mantiene la tónica general observada en la población universitaria, en que las mujeres superan a los hombres. En nuestra muestra el 61,8% son mujeres, mientras sólo el 38,2% son hombres.

Tabla 18. Frecuencia y porcentaje de la variable género.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	722	38,2
	Mujer	1169	61,8
	Total	1891	100

En cuanto a la variable “*presentan alguna discapacidad*”, resulta que sólo el 1,1% poseen alguna discapacidad. En relación al *tipo de discapacidad* que presentan, destaca la física con un porcentaje del 65%, seguido de otras, como se muestra en la tabla que presentamos a continuación.

Tabla 19. Frecuencia y porcentaje de la variable “tipo de discapacidad”.

	Frecuencia	Porcentaje
Física	13	65
Física, Visual	1	5
Física, Psíquica, Auditiva, Visual	1	5
Psíquica	4	20
Otros	1	5
Total	20	100

Otra de las variables a considerar está en relación con el hecho de *tener o haber tenido en clase algún compañero con discapacidad*, resaltando que el 31,7% afirman que sí. En relación al *tipo de discapacidad de los compañeros* que tienen o han tenido, resultan los datos que a continuación se muestran.

Tabla 20. Frecuencia y porcentaje de la variable “tipo de discapacidad de los compañeros”.

	Frecuencia	Porcentaje
Auditiva	65	10,8
Física	301	50,2
Física y psíquica	1	0,2
Física, Auditiva	1	0,2
Física, Psíquica	2	0,3
Psíquica	175	29,2
Psíquica, Visual	2	0,3
Psíquica.	1	0,2
Visual	38	6,3
Otros	13	2,2
Total	599	100

Finalmente, interesa conocer si han recibido algún *tipo de información* de la Universidad de Almería acerca de la presencia en sus aulas de estudiantes con discapacidad, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 21. Frecuencia y porcentaje de la variable información.

	Frecuencia	Porcentaje
No han recibido ningún tipo de información	1733	91,6
Han recibido algún tipo de información	158	8,4
Total	1891	100

1.2.4. Estudiantes con discapacidad

En relación a la población integrada por los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, de un total de 138 matriculados (65 hombres y 73 mujeres), los datos resultantes son los que a continuación se muestran en relación al *tipo discapacidad*, destacando la física con un 46,38% seguida de otras.

Tabla 22. Frecuencia y porcentaje de la variable “tipo de discapacidad”.

Física	Ciegos y Restos visión	Sordos e hipoacúsicos	Psíquicos	Otras	Total
64	12	10	18	34	138
46.38 %	8.7 %	7.25 %	13.04 %	24.64 %	100 %

La distribución por titulaciones en las que cursan estudios se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 23. Frecuencia de la variable “titulaciones”.

Estudios	Mujer	Hombre	TOTAL
Diplomatura Ciencias empresariales	10	7	17
Diplomatura Enfermería	5	1	6
Diplomatura Fisioterapia	1	5	6
Diplomatura en Gestión y Admón.. pública.	0	1	1
Diplomatura Turismo	5	1	6
Diplomatura Ingeniero Técnico Agrícola	3	9	12
Diplomatura Ingeniero Técnico Industrial	0	2	2
Diplomatura Ingeniero Técnico Informático	1	3	4
Ldo. Admón. y dirección de Empresas	2	7	9
Ldo. Ingeniero Agrónomo	0	1	1
Ldo. Ciencias Ambientales	2	0	2
Ldo. Ciencias del Trabajo	1	0	1
Ldo. Derecho	7	6	13
Ldo. Filología Hispánica	0	2	2
Ldo. Filología Inglesa	1	2	3
Ldo. Humanidades	4	0	4
Ldo. Informática	0	1	1
Ldo. Investigación y Técnicas de Mercado	0	1	1
Lic Química	1	0	1
Lic. Psicología	6	3	9
Lic. Psicopedagogía	4	0	4
Diplomatura Maestro Educación Musical	1	2	3
Diplomatura Maestro Educación Física	0	3	3
Diplomatura Maestro Educación Infantil	13	2	15
Diplomatura Maestro Educación Primaria	2	3	5
Diplomatura Maestro Lengua Extranjera	2	0	2
Masters Propio Energía Solar	2	0	2
Master Políticas y Prácticas de Innovación Educativa	1	0	1
Master Propio de Gestión Bancaria	1	0	1
Neurociencia Cognitiva	1	0	1
TOTAL	76	62	138

Sobre un ámbito de población constituido por 138 estudiantes, se identificaron como personas con discapacidad, y por consiguiente solicitaron ayuda de la *Unidad de Apoyo al Estudiante con Discapacidad de la Universidad de Almería*, un total de 36. Obligados por la ley de privacidad y por principios éticos que rigen la investigación educativa, hemos de respetar a ese colectivo que desea permanecer en el anonimato y hacer referencia como población invitada a 36 estudiantes, de los que un total de 33 constituyeron la muestra participada, en términos estadísticos prácticamente la totalidad del conglomerado. A continuación,

presentamos los datos más significativos que nos permitirán realizar los posteriores análisis sobre este ámbito poblacional.

En cuanto a la *variable edad*, la media es de 26,33 años, teniendo en cuenta que la desviación típica es amplia (6,91), situándose el intervalo de edad entre los 20 y los 49 años, tal como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 24. Frecuencia y porcentaje de la variable edad.

		Frecuencia	Porcentaje
	20	2	6,1
	21	3	9,1
	22	1	3,0
	23	2	6,1
	24	5	15,2
	25	3	9,1
	26	1	3,0
	27	2	6,1
	28	1	3,0
	31	1	3,0
	39	2	6,1
	49	1	3,0
	Total	24	72,7
	Perdidos	9	27,3
	Total	33	

Con respecto al *género*, podemos destacar que la mayoría son mujeres. Pero, no hay que olvidar que 6 de los encuestados no han contestado al respecto.

Tabla 25. Frecuencia y porcentaje de la variable género.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	8	24,3
	Mujer	10	30,3
Perdidos		15	45,4
Total		33	100

Otra de las variables a considerar es la *carrera o titulación* que cursan los estudiantes con discapacidad, cuyos datos se exponen a continuación.

Tabla 26. Frecuencia y porcentaje de la variable titulación.

	Frecuencia	Porcentaje
Diplomado en Enfermería (Plan 1999)	2	6,1
Ingeniero Informático	1	3,0
Licenciado en Admón. Y Dirección de Empresas (Plan 2000)	4	12,1
Diplomado en Ciencias Empresariales	3	9,1
Diplomado en Turismo	2	6,1
Diplomado en Fisioterapia (Plan 2005)	4	12,1
Licenciado en Química (Plan 2000)	1	3,0
Licenciado en Derecho (Plan 1953)	1	3,0
Diplomado en Gestión y Ad. Pública (Plan 2002)	1	3,0
Licenciado en Filología Hispánica	2	6,1
Maestro Educación Infantil	4	12,1
Maestro Lengua Extranjera	1	3,0
Maestro Educación Primaria	2	6,1
Ingeniero Técnico Agrícola	2	6,1
Licenciado en Psicología	2	6,1
Licenciado en Psicopedagogía	1	3,0
Total	33	100

En cuanto al *curso*, la mayoría se concentran en los primeros tres años de carrera, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 27. Frecuencia y porcentaje de la variable curso.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Primer curso	6	18,2
	Segundo curso	11	33,3
	Tercer curso	8	24,2
	Cuarto curso	2	6,1
	Quinto curso	2	6,1
Perdidos		4	12,1
Total		33	100

En relación con el *tipo de discapacidad* que presentan, resultan los datos que presentamos a continuación.

Tabla 28. Frecuencia y porcentaje de la variable “tipo de discapacidad”.

		Frecuencia	%
	Física	16	48,4
	Psíquica	4	12,1
	Auditiva	2	6,1
	Visual	3	9,1
	Otras	5	15,2
	Física y otras	3	9,1
	Total	33	100,0

Por último, interesa conocer el *grado de minusvalía* de los estudiantes con discapacidad, cuyos datos se exponen en la tabla siguiente.

Tabla 29. Frecuencia y porcentaje de la variable “grado de minusvalía”.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	33	4	12,2
	35	4	12,2
	38	3	9,2
	40	1	3,0
	42	1	3,0
	45	1	3,0
	52	2	6,0
	57	1	3,0
	62	1	3,0
	68	1	3,0
	75	1	3,0
	88	1	3,0
Perdidos		12	36,4
Total		33	100

2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de la información hemos utilizado el cuestionario. Se trata de cuatro cuestionarios diseñados específicamente para cada una de las poblaciones objeto de estudio según los objetivos planteados (Ver anexo):

- *Cuestionario 1.* Ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen los profesores de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.
-

- *Cuestionario 2.* Ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen el personal de administración y servicios de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.
- *Cuestionario 3.* Ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen los estudiantes de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.
- *Cuestionario 4.* Percepción y el grado de satisfacción que tienen los estudiantes con discapacidad sobre su integración educativa y social en la Universidad de Almería.

Al objeto de garantizar la calidad de los instrumentos y reducir los posibles errores asociados a éstos, la construcción del cuestionario ha seguido un proceso reflexivo, elaborado de acuerdo con las orientaciones de algunos expertos en esta temática³ (Azofra, 1999; García Ferrando, 2000; González, Padilla y Pérez, 1998; Manzano, Rojas y Fernández, 1996; Padilla, González y Pérez, 1998; Batanaz Martín, 2005). Una vez elaborada la primera versión, fue sometida a juicio de expertos en educación, lo que nos permitió la construcción de sucesivas versiones. Posteriormente se llevó a cabo un estudio piloto, aplicándose a los estudiantes de la misma universidad, al objeto de garantizar la adecuación al objeto de estudio y la comprensión de las preguntas. Estos fueron aspectos de suma importancia que se cuidaron siguiendo las orientaciones de González, Padilla y Pérez (1998), entre las que destacan:

- Cómo se entendían las preguntas, las instrucciones generales y las categorías de respuesta.
- Cuál era la secuencia de preguntas más adecuada en el cuestionario y el orden de recogida de los distintos aspectos que pretendía cubrir.
- Cómo de adecuada era la forma de recoger los datos.
- Cuál sería el coste, en tiempo y dinero, del trabajo definitivo.
- Cuánto tiempo medio era necesario solicitar al entrevistado para completar el cuestionario.
- Qué preguntas podían eliminarse si el tiempo de recogida de datos era demasiado largo.

Tras el análisis del estudio piloto, en el que se modificó la redacción de algunas preguntas y se eliminaron otras, por ser reiterativas y/o no aportar información relevante, se obtuvieron las versiones definitivas que podemos ver en el anexo según poblaciones.

Los cuestionarios tienen una extensión diferente, dependiendo de la información a recabar en cada una de las poblaciones, aunque en todos se mantiene como estructura básica las variables ideas y actitudes, que de forma longitudinal encontraremos en todo el estudio y cuya distribución es la que presentamos a continuación.

³ <http://www.monografias.com/trabajos15/disenio-cuestionarios/disenio-cuestionarios.shtml>
http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_qst_how_qst_es.htm
http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf
<http://www.nodo50.org/sindipitagoras/Likert.htm>
<http://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070928161804AAJiC8r>
http://www.lengua.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=29405
http://www.europarl.europa.eu/hearings/commission/2004_enlarg/pdf/answer_kallas_es.pdf
http://www.ice.urv.es/cursos/tesi_doctoral/PRESENTACIONES/SESIONES_04_APGS/metodo_invest.pdf

Tabla 30. Estructura de los cuestionarios según las variables ideas y actitudes.

	IDEAS	ACTITUDES
Personal docente e investigador	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11, 12,13,14,15,16,17,18, 19,21,22,23,24,25,26, 27,28,29,31,32,33, 35,36,37,38,39,40.	10, 20, 30, 34.
Personal de administración y servicios	1,2,3,4,6,7,8,9,10,12, 14, 15, 16, 17, 18, 19.	5, 7, 8, 9, 11, 13.
Estudiantes en general	1,3,6,7,9,10,12,14, 15,16,17,18,19,20, 21,22,23,24,25,26, 27,28,29,30,31,32.	2, 4, 5, 8, 11, 13.
Estudiantes con discapacidad	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11, 12,13,14,15,16,17,18, 19,20,21,22,23,24,25,26, 27,28,29,30,31,32,33,34, 35,37,38,39,40.	6, 36.

La estructura que presenta es de tipo *escala Likert* con cuatro alternativas de respuesta (1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. De acuerdo. 4. Totalmente de acuerdo), evitando así la costumbre o predisposición a situar la respuesta central de la escala como la más adecuada y por consiguiente la menos comprometida. Todas las preguntas son cerradas a excepción de la última, que en cada cuestionario aparece abierta con la formulación *observaciones que desea formular*.

3. NEGOCIACIÓN DEL ACCESO AL CAMPO DE INVESTIGACIÓN

Por la importancia que para la Universidad de Almería tiene esta investigación, hemos planteado a su Consejo de Dirección nuestras pretensiones con la intención de que faciliten el acceso de los investigadores al campo de estudio, obteniendo como resultado un decidido compromiso para facilitar su realización.

Debido a las características de la población, compuesta por personas con suficiente formación intelectual y su ubicación en espacios cautivos como son las aulas, los cuestionarios fueron administrados de forma colectiva durante las horas de clase. Una encuestadora, formada previamente sobre las líneas generales de la investigación⁴, llevó a cabo la labor de recogida de información a la población denominada *estudiantes en general*. Según Arias y Fernández (1998), este tipo de administración facilita altas tasas de cooperación, mayor anonimato en las respuestas, permite explicar los objetivos del estudio y aclarar las dudas de los encuestados e implica un coste económico bajo.

Los cuestionarios dirigidos a las poblaciones *personal docente e investigador* y *personal de administración y servicios* se distribuyeron a la totalidad de la población mediante carta personalizada

⁴ La formación incluyó los siguientes apartados: 1) Información sobre el estudio y los objetivos específicos de esta fase. 2) Información sobre el proceso general de investigación mediante encuestas y el diseño de cuestionarios. 3) Revisión del cuestionario y discusión sobre las posibles dudas que pueda generar. 4) Protocolo de administración del cuestionario.

que contenía un saludo del Vicerrector de Estudiantes, en el que explicaba la importancia de la investigación al tiempo que solicitaba la participación y el cuestionario en formato impreso.

Los cuestionarios dirigidos a los estudiantes *con necesidades educativas especiales* asociadas a una discapacidad, fueron enviados mediante carta personalizada a los domicilios particulares de cada uno de ellos.

El desarrollo del trabajo de campo fue fluido y no surgió ninguna dificultad. Ninguna de las administraciones duró más de 30 minutos y los estudiantes encuestados apenas expresaron dudas, que en cualquier caso fueron resueltas por la encuestadora.

4. TEMPORALIZACIÓN

El proceso general de desarrollo de la investigación ha seguido la secuencia que a continuación presentamos.

Tabla 31. Proceso general de la investigación.

FASES	SUBFASES Y ETAPAS
FASE I Preparatoria	Subfase 0: Diseño de investigación Subfase 1: Selección de la muestra Etapa 1.1: Elección de los centros de la muestra Etapa 1.2: Descripción de la muestra Etapa 1.2: Negociación del acceso Subfase 2: Agenda de investigación Etapa 2.1: Elaboración de la guía de investigación. Etapa 2.2: Reparto de funciones entre los miembros del equipo de investigación Subfase 3: Preparación del personal Etapa 3.1: Presentación de los procedimientos de investigación Etapa 3.2: Documentación Etapa 3.3: Creación de redes de comunicación.
FASE II Descriptiva	Subfase 4: Elaboración y aplicación de cuestionarios Subfase 5: Recogida y registro de datos Etapa 5.1: Recogida de datos Etapa 5.2: Organización de la información por temas Subfase 6: Análisis de datos Etapa 6.1: Análisis de datos por población Etapa 6.2: Análisis de datos por temáticas Subfase 7: Resultados Etapa 7.1. Por poblaciones y temáticas Etapa 7.2. Generales Subfase 8: Elaboración de informes Etapa 8.1. Por poblaciones y temáticas Etapa 8.2. General Subfase 9: Presentación del primer informe de progreso
FASE III Explicación, interpretación y propuestas de cambio	Subfase 13: Confrontación de los resultados de los diferentes estudios Subfase 14: Explicación de semejanzas y diferencias. Subfase 15: Resultados generales y conclusiones. Subfase 16: Implicaciones de los resultados y propuestas de cambio Subfase 17: Elaboración del informe final

5. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Al tratarse de una investigación en la que no queremos interferir en el escenario natural de desarrollo de la actividad docente y académica, una vez recogidos los datos se procedió a su codificación y volcado a la hoja de cálculo excell, así como al establecimiento de las categoría o núcleos de análisis para la pregunta abierta que aparece en todos los cuestionarios.

Posteriormente para el análisis de los datos hemos utilizado el sistema informatizado para la investigación del comportamiento denominado Programa SPSS versión 15.0.

Cuando todos los datos estuvieron tabulados y grabados, pasamos a su depuración sistemática mediante el análisis descriptivo de todas las variables para detectar valores fuera de rango o incoherentes, que, revisando nuevamente los cuestionarios, fueron corregidos en la matriz de datos.

Capítulo 4

IDEAS Y ACTITUDES QUE SOBRE CAPACIDADES, FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL, TIENEN LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA HACIA EL COLECTIVO DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD

A continuación presentamos el estudio de las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional, tienen los profesores y profesoras de la Universidad de Almería acerca del colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Dedicamos una primera parte a la presentación, análisis y valoración de los datos obtenidos a partir de los correspondientes estudios sobre los ítems y una segunda parte a la descripción y valoración del ítem abierto del cuestionario.

1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Los distintos ítems del cuestionario se agrupan en torno a dos factores teóricos, *ideas* y *actitudes*, que de forma longitudinal estarán presentes en todos los análisis llevados a cabo y que podemos identificar en el siguiente cuadro.

Tabla 32. Estructura del cuestionario según las ideas y actitudes.

	IDEAS	ACTITUDES
Personal Docente e Investigador	1 ,2 ,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,19, 21,22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39 y 40	10, 20, 30 y 34

Denominamos factores teóricos a las *ideas* y las *actitudes* que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional, tienen los profesores y profesoras de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. En cuanto a variables asociadas a los factores teóricos hemos contemplado: edad, género, centros y titulaciones, presenta alguna discapacidad, tipo de discapacidad, tengo o he tenido en clase a estudiantes con discapacidad y he recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad.

1.1. Factor teórico ideas

En cuanto al factor teórico ideas, pasamos a presentar, analizar y valorar los datos más significativos, para lo que se han establecido las categorías en las respuestas a los ítems del cuestionario a partir de la pregunta “*con respecto a los estudiantes de la Universidad de Almería que presentan algún tipo de discapacidad, pienso que*” (tache con una X la puntuación más adecuada en función del grado de acuerdo-desacuerdo):

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Totalmente de acuerdo

De manera que para este primer análisis se han establecido dos categorías, *en desacuerdo* (rechazo) que corresponden a las respuestas contempladas en las columnas uno y dos, mientras que *de acuerdo* (aceptación) queda reflejada en las columnas tres y cuatro. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de respuesta así como la media y desviación típica.

Tabla 33. Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas del factor ideas.

ÍTEMS: Factor teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
1. Se debe facilitar el acceso a la Universidad a los estudiantes con discapacidad	0	1,2	12,6	86,2	3,85	0,39
2. Es importante fomentar actitudes favorables hacia estos estudiantes	0	2,4	16,2	81,4	3,79	0,46
3. Debe existir una unidad central que coordine y asesore a los estudiantes con discapacidad y al profesorado implicado en su formación	3,6	9	31,1	55,1	3,39	0,8
4. La Universidad debe contar con profesorado especializado para estos estudiantes	15	31,7	25,7	22,8	2,59	1,02
5. Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para mejorar la atención a estos estudiantes	0,6	5,4	34,7	55,7	3,51	0,63
6. Se debe tener con estos estudiantes más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones	25,7	38,9	25,7	8,4	2,17	0,91

ÍTEMS: Factor teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
7. Conozco las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en nuestra Universidad	52,7	24	12,6	4,2	1,66	0,88
8. El profesorado cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	31,1	43,1	13,8	2,4	1,86	0,77
9. La convivencia y clima del aula mejora cuando los estudiantes con discapacidad comparten las tareas académicas con sus compañeros y compañeras	1,8	7,8	35,3	33,5	3,28	0,74
11. La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas dificulta el trabajo de los docentes (recodif) ⁵	5,4	15	28,1	43,7	3,19	0,91
12. Se debe ayudar a estos estudiantes para que puedan acceder a los contenidos, adaptándoles la metodología y la evaluación	2,4	9	41,3	44,3	3,31	0,74
13. Es necesario asesorar al profesorado que trabaja con estos estudiantes	1,2	6	37,1	52,7	3,46	0,67
14. La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (recodif)	1,8	4,8	21,6	70,7	3,63	0,66
15. Resulta enriquecedor para toda la comunidad universitaria convivir con estos estudiantes	1,8	3,6	33,5	59,3	3,53	0,66
16. La integración de estudiantes con discapacidad en la Universidad es tarea que compete a todo el profesorado y personal implicado, en estrecha colaboración	1,8	2,4	37,7	54,5	3,5	0,64
17. Deben existir grupos específicos de clase/aula para la atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad (recodif)	15	22,8	24,6	28,7	2,74	1,08
18. Las pruebas de acceso a la Universidad deben contemplar o contemplan los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad	4,2	12,6	35,3	34,7	3,16	0,85
19. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre cómo facilitar el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes con discapacidad	4,8	11,4	46,7	32,9	3,13	0,81
21. Es necesario que el profesorado que atiende a estudiantes con discapacidad se coordine para su mejor atención	4,2	10,8	51,5	29,3	3,11	0,77
22. Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención de estos estudiantes	0,6	7,2	47,3	38,3	3,32	0,64
23. Para la integración de estudiantes con discapacidad en la Universidad se requiere la adaptación y desarrollo de los recursos didácticos y organizativos	2,4	6,6	50,3	32,9	3,23	0,69
24. La integración de estudiantes con discapacidad es aceptada por el conjunto de la comunidad universitaria	2,4	12	43,1	29,9	3,15	0,75

⁵ Algunos ítems formulados en sentido negativo se han recodificado al objeto de dar un sentido positivo a todos y cada uno de ellos, de manera que facilite los análisis posteriores.

ÍTEMS: Factor teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
25. Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias exigidas en cada titulación antes de matricularse	1,2	3	26,9	67,7	3,63	0,61
26. Los objetivos y contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes	0,6	4,2	21	73,7	3,69	0,58
27. Es necesaria la formación específica del profesorado para trabajar con estos estudiantes en la Universidad	6	15,6	45,5	26,9	2,99	0,84
28. Debe informarse con anticipación al profesorado de los estudiantes con discapacidad que van a cursar sus asignaturas	2,4	6,6	35,3	52,7	3,43	0,73
29. La Universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras	1,2	0	29,9	65,9	3,65	0,55
31. Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	13,2	22,2	34,7	18,6	2,66	0,97
32. El profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la Universidad	15	45,5	18	6,6	2,19	0,82
33. La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias produce un descenso del nivel académico generalizado (recodif)	3,6	4,2	28,7	53,9	3,47	0,76
35. La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes	20,4	34,1	13,8	3	1,99	0,81
36. La integración de estudiantes con discapacidad ayuda a mejorar su socialización y rendimiento académico	1,2	6	45,5	44,3	3,45	0,58
37. El estudiante con discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros universitarios y compañeras universitarias	0,6	1,2	21,6	75,4	3,74	0,5
38. Es necesario que la Universidad desarrolle un Plan de Acogida específico para estudiantes con discapacidad	4,2	12	47,3	28,7	3,09	0,79
39. La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional	1,2	1,2	21,6	69,5	3,71	0,56

A partir de los datos ofrecidos, sintetizados en la tabla anterior, y centrándonos en los aspectos más relevantes, podemos observar que en primer lugar destaca la idea de facilitar el acceso a los estudiantes con discapacidad a la universidad (ítem 1), con una media en la respuesta del 3,85 y una desviación típica de 0,39, que pone de manifiesto la poca dispersión o variabilidad en la respuesta, siendo el 98,8% de los encuestados los que afirman estar de acuerdo con que se facilite el acceso a la universidad a los estudiantes con discapacidad.

Se sigue constatando esa actitud integradora en la respuesta al ítem 2 al afirmar, con una media del 3,79 y desviación del 0,46, estar a favor de fomentar actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad, hecho afirmado por el 97,6%. De igual modo sucede con el ítem 37, donde declaran casi en su totalidad (media del 3,74 y desviación del 0,5) estar de acuerdo con que los estudiantes con discapacidad tengan las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros y compañeras, apelando en

este caso al principio de igualdad de oportunidades para todos, sin excesos ni defectos en cuanto a la norma de aplicación. Este mismo hecho se pone de manifiesto y se refuerza con las respuestas al ítem 39, donde el 91,1% (media: 3,71 y desviación: 0,56) afirman que la titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional. De igual manera se mantiene la idea del carácter profesionalizador de la institución universitaria y de la igualdad de oportunidades, cuando en el ítem 26 manifiestan el 94,7% (media: 3,69 y desviación: 0,58) que los objetivos y los contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes.

En la misma línea facilitadora de la integración educativa y social se muestran en el ítem 29, con una media del 3,65 y desviación del 0,55, cuando afirman que la universidad debe poner los medios adecuados para que participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros. En el ítem 14, con una media del 3,63 y desviación del 0,66, manifiestan que la universidad es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad. Además, sin olvidar la variabilidad de las respuestas atendiendo a los valores de la desviación típica, el 92,8% afirman que el hecho de convivir con estudiantes con discapacidad resulta enriquecedor para toda la comunidad universitaria (ítem 15), por lo que se debe firmar convenios de colaboración (ítem 5) con asociaciones e instituciones públicas y privadas para mejorar la atención a estos estudiantes (90,4%). Asimismo, la mayoría coinciden en la idea de que la integración es una tarea que compete a todo el profesorado y personal implicado en estrecha colaboración (ítem 16) y que la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias no produce descenso del nivel académico generalizado (ítem 33). Sin embargo, en este último ítem hay que hacer notar que el 7,8% piensan que sí produce descenso, por lo que habría que asesorar al profesorado que trabaja con estos estudiantes (ítem 13), donde observamos que el 89% así lo piensan, cifra que contrasta con el 7,2% que piensan de manera contraria y es coincidente con el porcentaje que mantiene una actitud nada integradora.

De otra parte, el profesorado reclama (ítem 28) información anticipada de los estudiantes con discapacidad que van a cursar sus asignaturas (media de 3,43 y desviación de 0,73).

También hay que hacer notar que el 76,7% de los profesores y profesoras desconocen las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en nuestra universidad (ítem 7, con media del 1,66 y desviación de 0,88). Y que el 54,5% piensan que la universidad no dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes (ítem 35).

El profesorado no cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad, así lo piensan el 74,2% (ítem 8). También hay que señalar que el 64,6% rechazan la idea de que se debe tener con estos estudiantes más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones (ítem 6).

Por lo que respecta a los demás ítems del cuestionario, podemos observar que existe un alto grado de acuerdo con lo expresado en cada uno de ellos, lo que permitirá al lector sacar información relevante sobre lo expresado en cada uno de ellos. Por nuestra parte, completaremos esta información más adelante al presentar los análisis de contraste realizados entre los factores teóricos y las variables asociadas.

1.2. Factor teórico actitudes

Al referirnos al factor teórico actitudes nos situamos ante conductas concretas a desarrollar en pro de la integración educativa y social de estudiantes con discapacidad en la universidad, y que por su propia naturaleza, indican un compromiso que va más allá de las ideas.

Tabla 34. Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas del factor actitudes.

ÍTEMS: Factor teórico Actitudes	1	2	3	4	Med	D. T.
10. Prefiero no tener estudiantes con discapacidad en clase (recodif)	3,6	4,8	19,2	68,9	3,59	0,75
20. Soy capaz de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad	9	31,1	37,1	9	2,53	0,82
30. Siento pena, compasión o lástima por estos estudiantes, y tiendo a ayudarles en exceso (recodif)	1,8	6,6	31,1	52,1	3,46	0,72
34. Me produce ansiedad trabajar con estos estudiantes (recodif)	3	4,8	31,1	50,3	3,44	0,75

Podemos observar en la tabla anterior y en relación al factor teórico actitudes que en los ítems 10, 30 y 34 se dan unas medias muy altas junto a unas desviaciones típicas bajas, lo que pone de manifiesto que existe un alto grado de acuerdo y poca variabilidad o dispersión en lo que se refiere a la aceptación de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Sin embargo, también hay que hacer notar, por su alto grado de significatividad, que las respuestas al ítem 20, con una media muy baja y alta dispersión, nos indican que el 40,1% de los encuestados, en torno a la mitad de ellos, manifiestan no ser capaces de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad. Por lo que se concluye que si, de una parte, existe alto grado de aceptación en las aulas universitarias, y si de otra parte, no son capaces de dar una respuesta adecuada, se pone de manifiesto la necesidad de una formación adecuada como factor determinante.

1.3. Ideas y actitudes en relación a la variable edad

Agрупamos a los informantes por intervalos de edad, siguiendo como criterio la curva normal de probabilidades, para lo que tomamos como puntos de corte las medias y desviaciones típicas de los casos explorados. La curva normal se establece en relación a la media aritmética más/menos una desviación típica. Para ello, tomamos en consideración que el 66,9% de los casos se encuentran dentro de la distancia de una desviación típica respecto a la media, por lo que llegamos a cuatro intervalos de edad, como se expone en la siguiente tabla y su correspondiente representación gráfica.

Tabla 35. Frecuencia y porcentajes de la variable edad (intervalos).

		Frecuencia	%
Válidos	<= 23	1	0,6
	24-37	53	31,7
	38-50	89	53,3
	51-64	21	12,6
Perdidos		3	1,8
Total		167	100

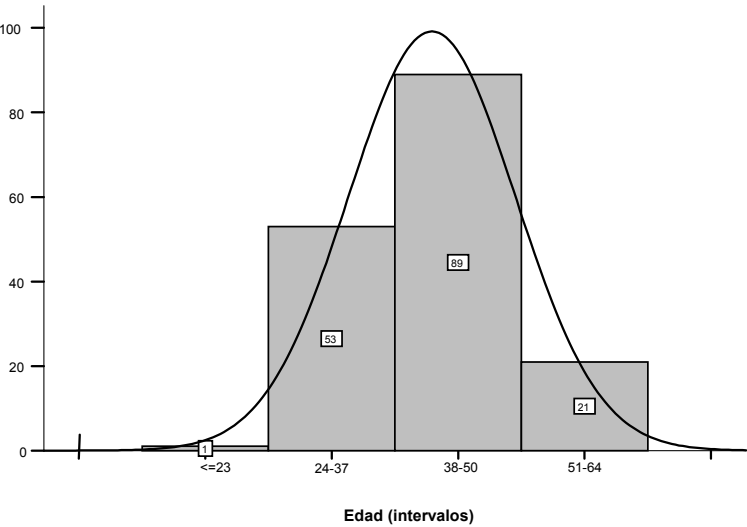


Gráfico 5. Frecuencia de la variable edad (intervalos).

A partir de los intervalos de edad analizamos los datos relativos al factor teórico ideas en relación a la variable edad.

Tabla 36. Ideas-Edad.

Ítems. Ideas	Edad	N	x	σ
1. Se debe facilitar el acceso a la Universidad a los estudiantes con discapacidad	<= 23	1	4	0,00
	24-37	53	3,85	0,46
	38-50	89	3,85	0,35
	51-64	21	3,81	0,4
	Total	164	3,85	0,39

Ítems. Ideas	Edad	N	x	σ
2. Es importante fomentar actitudes favorables hacia estos estudiantes	<= 23	1	2	0,00
	24-37	53	3,89	0,32
	38-50	89	3,76	0,5
	51-64	21	3,76	0,44
	Total	164	3,79	0,46
3. Debe existir una unidad central que coordine y asesore a los estudiantes con discapacidad y al profesorado implicado en su formación	<= 23	1	3	0,00
	24-37	53	3,47	0,72
	38-50	88	3,32	0,86
	51-64	20	3,55	0,76
	Total	162	3,4	0,81
4. La Universidad debe contar con profesorado especializado para estos estudiantes	<= 23	1	1	0,00
	24-37	52	2,63	1,05
	38-50	84	2,58	0,98
	51-64	19	2,58	1,12
	Total	156	2,59	1,02
5. Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para mejorar la atención a estos estudiantes	<= 23	1	3	0,00
	24-37	52	3,4	0,72
	38-50	84	3,56	0,57
	51-64	21	3,67	0,58
	Total	158	3,52	0,63
6. Se debe tener con estos estudiantes más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones	<= 23	1	1	0,00
	24-37	52	2,23	0,85
	38-50	88	2,19	0,94
	51-64	21	2	0,95
	Total	162	2,17	0,92
7. Conozco las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en nuestra Universidad	<= 23	1	1	0,00
	24-37	49	1,59	0,81
	38-50	85	1,64	0,83
	51-64	19	2,05	1,18
	Total	154	1,67	0,88
8. El profesorado cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	<= 23	1	4	0,00
	24-37	50	1,8	0,78
	38-50	79	1,84	0,71
	51-64	19	2,11	0,81
	Total	149	1,87	0,76
9. La convivencia y clima del aula mejora cuando los estudiantes con discapacidad comparten las tareas académicas con sus compañeros y compañeras	<= 23	1	3	0,00
	24-37	45	3,38	0,68
	38-50	66	3,29	0,72
	51-64	17	3	0,93
	Total	129	3,28	0,74
11. La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas dificulta el trabajo de los docentes (recodif)	<= 23	1	4	0,00
	24-37	53	3,38	0,74
	38-50	77	3,09	1,01
	51-64	20	3,1	0,91
	Total	151	3,2	0,92

Ítems. Ideas	Edad	N	x	σ
12. Se debe ayudar a estos estudiantes para que puedan acceder a los contenidos, adaptándoles la metodología y la evaluación	<= 23	1	2	0,00
	24-37	53	3,32	0,78
	38-50	84	3,33	0,73
	51-64	21	3,33	0,73
	Total	159	3,32	0,75
13. Es necesario asesorar al profesorado que trabaja con estos estudiantes	<= 23	1	2	0,00
	24-37	52	3,52	0,67
	38-50	87	3,46	0,66
	51-64	20	3,4	0,68
	Total	160	3,46	0,67
14. La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (recodif)	<= 23	1	4	0,00
	24-37	53	3,64	0,62
	38-50	87	3,67	0,68
	51-64	21	3,52	0,68
	Total	162	3,64	0,66
15. Resulta enriquecedor para toda la comunidad universitaria convivir con estos estudiantes	<= 23	1	2	0,00
	24-37	53	3,57	0,57
	38-50	86	3,55	0,71
	51-64	21	3,43	0,6
	Total	161	3,53	0,66
16. La integración de estudiantes con discapacidad en la Universidad es tarea que compete a todo el profesorado y personal implicado, en estrecha colaboración	<= 23	1	3	0,00
	24-37	52	3,63	0,49
	38-50	84	3,48	0,68
	51-64	21	3,48	0,6
	Total	158	3,53	0,61
17. Deben existir grupos específicos de clase/aula para la atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad (recodif)	<= 23	1	4	0,00
	24-37	51	2,51	0,97
	38-50	79	2,78	1,15
	51-64	19	3,16	0,9
	Total	150	2,75	1,08
18. Las pruebas de acceso a la Universidad deben contemplar o contemplan los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad	<= 23	1	1	0,00
	24-37	46	3,09	0,89
	38-50	75	3,23	0,81
	51-64	20	3,2	0,83
	Total	142	3,16	0,86
19. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre cómo facilitar el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes con discapacidad	<= 23	1	1	0,00
	24-37	53	3,32	0,67
	38-50	85	3,11	0,8
	51-64	18	3	0,84
	Total	157	3,15	0,79
21. Es necesario que el profesorado que atiende a estudiantes con discapacidad se coordine para su mejor atención	<= 23	1	1	0,00
	24-37	52	3,1	0,72
	38-50	83	3,13	0,78
	51-64	21	3,29	0,56
	Total	157	3,13	0,75

Ítems. Ideas	Edad	N	x	σ
22. Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención de estos estudiantes	<= 23	1	1	0,00
	24-37	52	3,4	0,57
	38-50	80	3,31	0,65
	51-64	20	3,35	0,59
	Total	153	3,33	0,64
23. Para la integración de estudiantes con discapacidad en la Universidad se requiere la adaptación y desarrollo de los recursos didácticos y organizativos	<= 23	1	1	0,00
	24-37	52	3,27	0,66
	38-50	80	3,24	0,7
	51-64	18	3,22	0,65
	Total	151	3,23	0,7
24. La integración de estudiantes con discapacidad es aceptada por el conjunto de la comunidad universitaria	<= 23	1	4	0,00
	24-37	49	3,14	0,76
	38-50	75	3,17	0,76
	51-64	19	3,11	0,74
	Total	144	3,16	0,75
25. Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias exigidas en cada titulación antes de matricularse	<= 23	1	4	0,00
	24-37	52	3,6	0,6
	38-50	88	3,64	0,59
	51-64	21	3,67	0,73
	Total	162	3,63	0,61
26. Los objetivos y contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes	<= 23	1	4	0,00
	24-37	53	3,7	0,61
	38-50	88	3,65	0,59
	51-64	21	3,81	0,51
	Total	163	3,69	0,58
27. Es necesaria la formación específica del profesorado para trabajar con estos estudiantes en la Universidad	<= 23	1	1	0,00
	24-37	52	3,12	0,76
	38-50	83	2,93	0,84
	51-64	18	3,11	0,96
	Total	154	3	0,84
28. Debe informarse con anticipación al profesorado de los estudiantes con discapacidad que van a cursar sus asignaturas	<= 23	1	1	0,00
	24-37	51	3,35	0,72
	38-50	86	3,52	0,65
	51-64	21	3,38	0,86
	Total	159	3,43	0,72
29. La Universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras	<= 23	1	4	0,00
	24-37	53	3,66	0,59
	38-50	86	3,65	0,55
	51-64	19	3,68	0,48
	Total	159	3,66	0,55
31. Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	<= 23	1	1	0,00
	24-37	49	2,8	0,76
	38-50	75	2,56	0,99
	51-64	20	2,85	1,23
	Total	145	2,67	0,96

Ítems. Ideas	Edad	N	x	σ
32. El profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la Universidad	<= 23	1	4	0,00
	24-37	51	2,2	0,85
	38-50	71	2,17	0,77
	51-64	16	2,19	0,83
	Total	139	2,19	0,81
33. La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias produce un descenso del nivel académico generalizado (recodif)	<= 23	1	4	0,00
	24-37	51	3,41	0,85
	38-50	76	3,55	0,66
	51-64	20	3,3	0,92
	Total	148	3,47	0,77
35. La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes	<= 23	1	4	0,00
	24-37	41	2,15	0,85
	38-50	61	1,89	0,75
	51-64	13	1,85	0,69
	Total	116	1,99	0,81
36. La integración de estudiantes con discapacidad ayuda a mejorar su socialización y rendimiento académico	<= 23	1	4	0,00
	24-37	51	3,31	0,62
	38-50	78	3,5	0,57
	51-64	20	3,6	0,5
	Total	150	3,45	0,59
37. El estudiante con discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros universitarios y compañeras universitarias	<= 23	1	4	0,00
	24-37	53	3,7	0,57
	38-50	87	3,76	0,48
	51-64	21	3,81	0,4
	Total	162	3,75	0,5
38. Es necesario que la Universidad desarrolle un Plan de Acogida específico para estudiantes con discapacidad	<= 23	1	1	0,00
	24-37	49	3,31	0,55
	38-50	80	3,1	0,79
	51-64	21	2,76	0,99
	Total	151	3,11	0,78
39. La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional	<= 23	1	4	0,00
	24-37	50	3,66	0,59
	38-50	84	3,69	0,58
	51-64	18	3,83	0,38
	Total	153	3,7	0,56

De los diferentes análisis de contraste entre el factor teórico ideas y la variable edad, se deduce que existe alto grado de acuerdo en las respuestas a los ítems que a continuación comentamos y que concuerdan con las repuestas ofrecidas en el análisis de los factores teóricos ideas y actitudes. Si bien, en varios ítems destacan algunos sub-grupos según la variable edad, como a continuación comentamos:

- Ítem 1. *Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad.* Destaca la población cuyas edades están comprendidas entre los 24 a 37 y 38 a 50 años, con una media de 3,85 y una desviación típica en torno al 0,40. Prácticamente la totalidad de la población se muestra integradora.

- Ítem 2. *Es importante fomentar actitudes favorables hacia estos estudiantes.* En esta ocasión la población que manifiesta una mayor sensibilidad es la comprendida entre los 24 y 37 años, con una media 3,89 y una desviación del 0,32. Se mantiene una actitud integradora en general, pero con diferencias sensibles en la población más joven.
- Ítem 37. *El estudiante con discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros universitarios y compañeras universitarias.* Destacan, por ser más exigentes con la normalización e igualdad de oportunidades, la población comprendida entre los 51 a los 64 años, con una media del 3,81 y una desviación del 0,40.
- Ítem 39. *La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional.* En la misma línea y coincidente con el anterior, destaca la población comprendida entre los 51 y 64 años, con una media de 3,83 y una desviación de 0,38.
- Ítem 26. *Los objetivos y contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes.* Las respuestas a los encuestados nos sitúan en la misma línea de exigencias con respecto a los ítems anteriores, y además, es coincidente al destacar la población comprendida entre los 51 y 64 años, con una media de 3,81 y una desviación de 0,51.
- Ítem 29. *La Universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras.* También en el plano reivindicativo destaca la población comprendida entre los 51 y 64 años, con una media de 3,68 y una desviación de 0,48.
- Ítem 14. *La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (recodif).* En este caso se obtiene una sensible mayoría en la población comprendida entre los 38 y 50 años, con una media de 3,68 y una desviación de 0,68.
- Ítem 25. *Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias exigidas en cada titulación antes de matricularse.* De nuevo destacan las repuestas ofrecidas por la población comprendida entre los 51 y 64 años, con una media de 3,67 y una desviación de 0,73.

De otra parte, y en relación a las mismas variables, hay que indicar que existe alto grado de desacuerdo (medias bajas) y gran dispersión (desviaciones típicas altas), en las respuestas a los ítems que a continuación destacamos por segmentos de edad.

- Ítem. 7. *Conozco las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en nuestra Universidad.* En general hay un gran desconocimiento (media: 1,67), aunque destaca la población comprendida entre los 24 y 37 años, con una media de 1,59. Al tratarse de la población más joven y sensible en cuanto a ideas favorecedoras hacia la integración, suponemos que los canales o medio habitualmente utilizados para difundir ideas y prácticas no han sido los adecuados, posiblemente por la saturación que se produce y la impersonalidad en el tratamiento.
- Ítem 8. *El profesorado cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad.* De igual manera destaca la población comprendida entre los 24 y 37 años, quienes de manera

más crítica reivindican recursos didácticos y organizativos facilitadores de la integración, con una media de 1,80 y una desviación de 0,78.

- Ítem 35. *La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes.* En esta ocasión y coincidente con los anteriores análisis sobre las ideas, es la población comprendida entre los 51 y 64 años el colectivo más desconocedor de los medios de que dispone la universidad, con una media de 1,85 y una desviación de 0,69.
- Ítem 6. *Se debe tener con estos estudiantes más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones.* Destaca como colectivo más exigente, reivindicativo y normalizador, la población comprendida entre los 51 y 64 años, con una media de 2,00 y una desviación típica de 0,95. Como la media general está situada en 2,17 y la dispersión en 0,92, parece lógico afirmar que existe alto grado de desacuerdo general y gran dispersión en las repuestas.
- Ítem 32. *El profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la Universidad.* Destaca la población comprendida entre los 38 y 50 años, que supone en cifras absolutas la mayoría de la población, y que en este caso obtiene un alto grado de desacuerdo, con una media de 2,17 y una desviación del 0,77.
- Ítem 31. *Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad.* Destaca la población comprendida entre los 38 y 50 años, quienes manifiestan con una media baja y alta dispersión lo innecesario de una normativa específica, con una media de 2,56 y una desviación de 0,99.
- Ítem 17. *Deben existir grupos específicos de clase/aula para la atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad (recodif).* En esta ocasión la población que sensiblemente se manifiesta más en desacuerdo en la comprendida entre los 24 y 37 años, con una media de 2,51 y una desviación de 0,97.

De otra parte, y con los mismos criterios, se analizan los datos ofrecidos por el factor teórico actitudes frente a la variable edad.

Tabla 37. Actitudes-Edad.

Items. Actitudes	Edad	N	x	σ
10. Prefiero no tener estudiantes con discapacidad en clase (recodif)	<= 23	1	4	0,00
	24-37	53	3,7	0,5
	38-50	84	3,58	0,84
	51-64	20	3,4	0,88
	Total	158	3,6	0,75
20. Soy capaz de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad	<= 23	1	4	0,00
	24-37	50	2,48	0,79
	38-50	73	2,53	0,83
	51-64	17	2,65	0,79
	Total	141	2,54	0,81

Items. Actitudes	Edad	N	x	σ
30. Siento pena, compasión o lástima por estos estudiantes, y tiendo a ayudarles en exceso (recodif)	<= 23	1	4	0,00
	24-37	49	3,51	0,62
	38-50	82	3,43	0,77
	51-64	18	3,39	0,78
	Total	150	3,45	0,72
34. Me produce ansiedad trabajar con estos estudiantes (recodif)	<= 23	1	4	0,00
	24-37	50	3,5	0,65
	38-50	75	3,41	0,77
	51-64	20	3,3	0,92
	Total	146	3,43	0,75

Del análisis de los datos entre el factor teórico actitudes y la variable edad, se desprende que la población comprendida entre los 24 y 37 años es quien manifiesta unas actitudes más favorecedoras hacia la integración, al declarar en sus respuestas que prefieren tener en clase compañeros con discapacidad, no sienten pena o compasión por ellos, ni les produce ansiedad trabajar con ellos. Sin embargo, al preguntar si son capaces de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad, el colectivo que más incapaz se siente es el comprendido entre los 51 y 64 años, con una media de 2,65 y una desviación de 0,79.

1.4. Ideas y actitudes en relación a la variable género

La distribución de los encuestados por género se ajusta a los datos que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 38. Género.

		Frecuencia	%
Válidos	Hombre	99	59,3
	Mujer	63	37,7
Perdidos		5	3,0
Total		167	100

Para el análisis de la relación entre ideas y género, así como entre actitudes y género, utilizaremos el análisis de contingencias, es decir, trataremos de conocer las coincidencias entre ideas y actitudes, tomando como variable independiente el género y cuyos resultados presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 39. Ideas/Actitudes-Género.

		Ideas				
		1	2	3	4	Total
	Hombre	255	440	1102	1443	99
	Mujer	151	264	685	962	63
Total		406	704	1787	2405	162
		Actitudes				
		1	2	3	4	Total
	Hombre	18	44	120	177	97
	Mujer	11	34	75	111	63
Total		29	78	195	288	160
MEDIAS			Actitudes		Ideas	
Género	Hombre		3,25		3,13	
	Mujer		3,23		3,17	

Del análisis de las medias, se desprende que no hay una diferencia significativa entre las actitudes e ideas que presentan hombres y mujeres respecto a la integración del alumnado con discapacidad en la Universidad.

1.5. Ideas y actitudes en relación a la variable “centro de estudios”

La distribución que presentan los sujetos por centros de estudios (Facultades y Escuelas Técnicas) es la siguiente.

Tabla 40. Centros de Estudios.

		Frecuencia	%
Válidos	Ciencias de la Salud	5	3,0
	Ciencias Económicas y Empresariales	22	13,2
	Ciencias Experimentales	27	16,2
	Derecho	14	8,4
	Humanidades y Ciencias de la Educación	48	28,7
	Politécnica Superior	45	26,9
Perdidos		6	3,6
Total		167	100

Para el análisis comparativo y valoración de los factores teóricos ideas y actitudes por centros utilizaremos el análisis de contingencias.

Tabla 41. Ideas-Centro de Estudios.

		Ideas por Centros de Estudios				Total
		1	2	3	4	
Facultad	Ciencias de la Salud	15	23	69	65	5
	Ciencias Económicas y Empresariales	52	92	266	328	22
	Ciencias Experimentales	51	104	346	359	27
	Derecho	54	51	135	211	14
	Humanidades y Ciencias de la Educación	101	229	469	817	48
	Politécnica Superior	128	203	468	649	45
Total		401	702	1753	2429	161

Tabla 42. Actitudes-Centro de Estudios.

		Actitudes por Centro de Estudios				Total
		1	2	3	4	
Facultad	Ciencias de la Salud	0	5	9	6	5
	Ciencias Económicas y Empresariales	2	11	27	44	22
	Ciencias Experimentales	10	14	28	37	27
	Derecho	2	5	14	30	14
	Humanidades y Ciencias de la Educación	8	16	60	99	48
	Politécnica Superior	7	24	48	81	44
Total		29	75	186	297	160

Tabla 43. Ideas/Actitudes-Centro de Estudios (medias).

		Ideas	Actitudes
Facultad	Ciencias de la Salud	3,06	3,05
	Ciencias Económicas y Empresariales	3,16	3,32
	Ciencias Experimentales	3,15	3,03
	Derecho	3,11	3,39
	Humanidades y Ciencias de la Educación	3,22	3,37
	Politécnica Superior	3,11	3,23

De los análisis efectuados sobre las ideas y actitudes del profesorado por centros de estudios (facultades y escuelas técnicas), se desprende que en todos los casos hay una buena aceptación de la integración de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad en la universidad, independientemente del centro, aunque se puede observar que se da el nivel más bajo en Ciencias de la Salud, con una media de 3,06 en ideas y 3,05

en actitudes; mientras que el nivel más alto se da en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con una media de 3,22 en ideas y de 3,37 en actitudes.

1.6. Ideas y actitudes en relación a la variable “tengo o he tenido en clase a estudiantes con discapacidad”

Del total de la muestra aceptada del personal docente e investigador, el 55,1% manifiestan que tienen o han tenido en clase a estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.

Para el análisis comparativo de los factores teóricos ideas y actitudes en relación a la variable *tengo o he tenido en clase a estudiantes con discapacidad* utilizaremos el análisis de contingencias.

Tabla 44. Ideas-experiencia práctica.

	Ideas				Total
	1	2	3	4	
No tengo ni he tenido ningún alumno con discapacidad	189	328	786	1155	75
Tengo o he tenido algún alumno con discapacidad	227	403	1044	1331	92
Total	416	731	1830	2486	167

Tabla 45. Actitudes-experiencia práctica.

	Actitudes				Total
	1	2	3	4	
No tengo ni he tenido ningún alumno con discapacidad	19	45	77	127	75
Tengo o he tenido algún alumno con discapacidad	10	34	121	174	90
Total	29	79	198	301	165

Del análisis de las actitudes e ideas manifestadas por el personal docente e investigador en relación a si tienen o han tenido a estudiantes con discapacidad en clase, se desprende que en ambos casos (tengo-no tengo, he tenido-no he tenido) no existen diferencias significativas referidas tanto a las ideas como a las actitudes, por lo que concluimos que mantienen una actitud altamente positiva en ambos casos. Sin embargo, llama nuestra atención que aquellos profesores con experiencia práctica en relación a la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad, poseen unas actitudes ligeramente más positivas en comparación con los que no han tenido esta experiencia.

Tabla 46. Ideas/Actitudes-experiencia práctica (medias).

	Ideas	Actitudes
No tengo ni he tenido ningún alumno con discapacidad	3,16	3,16
Tengo o he tenido algún alumno con discapacidad	3,14	3,34

1.7. Ideas y actitudes en relación a la variable “he recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad”

Del total de la muestra aceptada del personal docente e investigador, el 34,7% manifiestan que sí han recibido información por parte de la Universidad de Almería respecto del colectivo de estudiantes con discapacidad.

Para el análisis comparativo de los factores teóricos ideas y actitudes en relación a la variable *he recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad*, utilizaremos el análisis de contingencias, cuyos datos más relevantes presentamos en la siguientes tablas.

Tabla 47. Ideas-información.

	Ideas				Total
	1	2	3	4	
No han recibido ningún tipo de información	286	494	1276	1487	109
Han recibido algún tipo de información	130	237	554	999	58
Total	416	731	1830	2486	167

Tabla 48. Actitudes-información.

	Actitudes				Total
	1	2	3	4	
No han recibido ningún tipo de información	18	54	131	190	107
Han recibido algún tipo de información	11	25	67	111	58
Total	29	79	198	301	165

Del análisis comparativo de las ideas y actitudes de los profesores en relación a si han recibido o no información en la Universidad de Almería acerca de la presencia en sus aulas de estudiantes con discapacidad, se observa que, aunque no hay diferencias altamente

significativas, es cierto que son ligeramente superiores sus actitudes y sus ideas por haber recibido información acerca de los estudiantes con discapacidad en la Universidad.

Tabla 49. Ideas/Actitudes-información (medias).

	Ideas	Actitudes
No han recibido ningún tipo de información	3,1	3,24
Han recibido algún tipo de información	3,24	3,29

2. DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DEL ÍTEM ABIERTO

Bajo la denominación *observaciones que desea realizar*, el ítem número 41 presenta una estructura abierta, habiendo sido contestado por la práctica totalidad de los informantes encuestados y del que se ha extraído abundante y valiosa información que a continuación se describe respetando los contenidos y las formas de expresión.

Para facilitar la lectura y posterior valoración que pudiera hacer el lector, se han establecido unas categorías o núcleos de análisis, de manera que la información se presenta agrupada en torno a esos elementos aglutinadores. La información es tan clara y precisa que no necesita de ningún otro comentario o explicación.

2.1. Acceso a la universidad

- El Departamento de Orientación Educativa en Secundaria debería asesorar a las personas con discapacidad sobre las carreras universitarias más adecuadas a las competencias que pueden llegar a desarrollar en función del tipo de discapacidad.

2.2. Capacitación. Competencias

- Supongo que todo el alumnado con discapacidad que estudia en la UAL puede valerse. (Da por supuesto que hablamos de alumnado con capacidades suficientes para estudiar una carrera universitaria).
- Algunas personas dudan de las posibilidades de estas personas, se necesita más información sobre ellas.

2.3. Adaptaciones de acceso

- La Universidad debe llevar a cabo la eliminación de barreras arquitectónicas y provisión de los recursos necesarios.
 - Creo que se debe avisar al profesorado que imparte docencia a estudiantes con discapacidad para adaptar sus recursos docentes, pero en el resto de los parámetros no debe haber diferencia.
-

- De acuerdo en las adaptaciones de acceso, pero que los objetivos sean los mismos para todos y que esto no signifique mermas ni reducciones de contenidos.

2.4. Formación del profesorado

- No se han contestado algunas preguntas por falta de conocimiento y experiencia en impartir clase con personas con discapacidad.
- Creo que no procede contestar si se está o no de acuerdo respecto a una situación que no se ha experimentado.
- Necesidad de conocer las diferentes discapacidades.
- Hubiera agradecido conocer con antelación que iba a tener un alumno con problemas psíquicos, así como un asesoramiento para afrontar la situación. (Los trastornos psíquicos son complejos y requieren conocimientos previos).
- Demanda de formación dependiendo de la discapacidad.
- Hay cuestiones que no puedo responder porque desconozco la respuesta. (Escaso conocimiento del tema).
- No he tenido nunca un alumno con discapacidad. (Desconocimiento).
- Hay profesorado que no tiene experiencias previas con alumnado con discapacidad.
- Hay respuestas que no he contestado debido a mi nula experiencia con alumnado con discapacidad. Tampoco conozco la tarea que realiza la Universidad. (Carece de experiencia y no tiene conocimientos de los recursos).
- No he contestado a aquellas preguntas sobre las que no dispongo de información o experiencia.

2.5. Integración. Rendimiento

- Creo que no hay que sacar las cosas de sitio. Son pocos y no creo que tengan necesidades ni problemas insalvables, en general, ni estaría justificada una gran investigación o cambios organizativos de gran alcance. Bastaría con un servicio bien organizado.
 - La discapacidad física se considera un mal menor. No presentan ningún tipo de problema para el desarrollo de las clases.
 - La integración de estudiantes con discapacidad en la UAL requiere de recursos materiales y económicos, parte de un cambio de mentalidad en el profesorado y una predisposición de toda la comunidad para ayudarles.
 - Hay discapacidades psíquicas que no pueden adaptarse. Hay discapacidades físicas que limitan ciertas carreras. (Las adaptaciones dependerían del tipo de discapacidad. Algunas psíquicas no podrían integrarse).
 - Para conseguir la total y absoluta integración del alumnado con discapacidad deben ser tratados de forma idéntica al resto pero reconozco que estos tienen problemas de adaptación.
 - La metodología y la evaluación han de ser idénticas para todos.
-

2.6. Atención a la individualidad

- Dependiendo del grado de discapacidad del alumno requerirá más o menos ayuda. No es lo mismo un alumno ciego o sordo, que otro que tenga que desplazarse en silla de ruedas, son casos a considerar uno por uno.
- Las adaptaciones se harán según la normativa. El Vicerrectorado de Estudiantes es el que canaliza la atención educativa.
- Las respuestas no pueden ser generales, estarían condicionadas por el tipo y grado de discapacidad y el número de alumnado.
- Algunas respuestas depende del tipo de discapacidad. Adaptaría los exámenes orales para alumnado ciego.
- No se puede tratar todas las discapacidades de la misma manera.
- No todas las discapacidades son iguales. En algunas preguntas hubiera respondido distinto en función del tipo de discapacidad.



Capítulo 5

IDEAS Y ACTITUDES QUE SOBRE CAPACIDADES, FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL, TIENEN EL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA HACIA EL COLECTIVO DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD

En este capítulo presentamos el estudio de las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional, tiene el Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Dedicamos una primera parte a la presentación, análisis y valoración de los datos obtenidos a partir de los correspondientes estudios sobre los ítems del cuestionario y una segunda parte a la descripción y valoración del ítem abierto del cuestionario.

1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Los ítems que integran el cuestionario se agrupan en dos factores teóricos, *ideas* y *actitudes*, que de forma longitudinal estarán presentes en todos los análisis llevados a cabo y que podemos identificar en el siguiente cuadro.

Cuadro 50. Estructura del cuestionario según las ideas y actitudes.

	IDEAS	ACTITUDES
Personal de Administración y Servicios	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18 y 19	5, 7, 8, 9, 11 y 13

A continuación presentamos los estudios descriptivos, comparativos y las valoraciones más significativas entre factores teóricos y variables asociadas. Son factores teóricos las *ideas* y las *actitudes* que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional, tiene el Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

En cuanto a variables asociadas a los factores teóricos hemos contemplado: edad y género, presenta alguna discapacidad, tipo de discapacidad, tengo o he tenido relación con alumnos/as con discapacidad y he recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de alumnos/as con discapacidad.

1.1. Factor teórico ideas

El análisis se inicia con la presentación, análisis y valoración de los resultados más significativos del factor teórico ideas, para lo que recordamos que las categorías en las respuestas a los ítems del cuestionario se establecieron a partir de la pregunta inicial “*con respecto a los estudiantes de la Universidad de Almería que presentan algún tipo de discapacidad, pienso que*” (tache con una X la puntuación más adecuada en función del grado de acuerdo-desacuerdo):

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Totalmente de acuerdo.

De manera que para este primer análisis se han establecido dos categorías, *en desacuerdo* (rechazo) que corresponden a las respuestas contempladas en las columnas uno y dos, mientras que *de acuerdo* (aceptación) queda reflejada en las columnas tres y cuatro. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de respuesta así como la media y desviación típica.

Tabla 51. Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas del factor ideas .

ÍTEMS: Factor Teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
1. Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la Universidad	1,6	0	12,6	85	3,80	0,59
2. Los estudiantes con discapacidad deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros y compañeras	1,6	1,6	16,5	79,5	3,72	0,65
3. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre cómo facilitar la comunicación y prestación de servicios a estos estudiantes	0,8	4,7	36,2	57,5	3,49	0,70
4. Se deben fomentar actitudes favorables hacia la integración de estos estudiantes	1,6	0	21,3	76,4	3,71	0,63
6. La Universidad cuenta con los medios para que los estudiantes con discapacidad no sean discriminados	10,2	41,7	33,1	3,1	2,19	0,89
10. Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	16,5	26,0	29,1	17,3	2,29	1,22
12. Es necesario asesorar al Personal de Administración y Servicios para facilitar su trabajo con estos estudiantes	3,9	3,9	46,5	40,9	3,15	1,01

ÍTEMS: Factor Teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
14. Es necesaria una atención especial para estos estudiantes por parte de la Universidad	3,1	5,5	52,0	35,4	3,12	0,94
15. Debe existir Personal de Administración y Servicios especializado para estos estudiantes	20,5	36,2	21,3	17,3	2,28	1,10
16. Debe informarse con anticipación al Personal de Administración y Servicios de los estudiantes con discapacidad que van a cursar estudios	6,3	29,9	36,2	22,8	2,68	1,02
17. La Universidad debe contar con los recursos económicos y materiales necesarios, a fin de facilitar la integración educativa y social de estos estudiantes	0,8	1,6	32,3	61,4	3,46	0,90
18. La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (recodif) ⁶	2,4	2,4	15,7	74,8	3,71	0,64
19. Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas, para mejorar la integración educativa y social de estos estudiantes	1,6	1,6	33,9	58,3	3,39	0,97

A partir de los datos ofrecidos, sintetizados en la tabla anterior, y centrándonos en los aspectos más relevantes, podemos observar que en primer lugar destaca la idea de que se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad (ítem 1), con una media en la respuesta del 3,80 y una desviación típica de 0,59, que pone de manifiesto la poca dispersión o variabilidad en la respuesta, siendo el 97,6% de los encuestados los que afirman estar de acuerdo con que se facilite el acceso a la universidad a los estudiantes con discapacidad.

Esta valoración es coherente con lo manifestado por el 90,5% de los encuestados en relación a la idea de que la universidad es el lugar adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (ítem 18), con una media de 3,71 y una desviación típica de 0,64, aunque llama la atención que el 4,8% de los encuestados valoren la universidad como lugar no adecuado para este tipo de alumnado.

Sin embargo, cabe destacar que únicamente, el 36,2% de los encuestados piensan que la universidad cuenta con los medios para que los estudiantes con discapacidad no sean discriminados (ítem 6), con una media de 2,19 y una desviación de 0,89.

Además el 87,4% manifiestan que es necesaria una atención especial a estos estudiantes por parte de la universidad (ítem 14), con una media de 3,2 y una desviación típica de 0,94. Respecto a la existencia de una normativa específica para la atención de estos estudiantes, en el ítem 10, con una media de 2,29 y una desviación de 1,22, se pone de manifiesto la dispersión de la respuesta.

En cuanto a la mejora de la integración educativa y social del alumnado con discapacidad, en el ítem 17 con una media de 3,46 y una desviación de 0,90, se constata la necesidad de que la universidad debe contar con los recursos económicos y materiales necesarios para

⁶ Algunos ítems formulados en sentido negativo se han recodificado al objeto de dar un sentido positivo a todos y cada uno de ellos, de manera que facilite los análisis posteriores.

su consecución. En la misma línea, se valora positivamente la firma de convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para mejorar dicha integración (ítem 19), con una media de 3,39 y una desviación de 0,97, contestando positivamente un 92,2% de los encuestados.

El 93,7% de las personas encuestadas creen que es necesario realizar cursos de formación especializada sobre cómo facilitar la comunicación y prestación de servicios (ítem 3), con una media de 3,49 y una desviación de 0,70. Sin embargo, la existencia de personal de Administración y Servicios especializado para estos estudiantes (ítem 15) no se ve como necesario, valor reflejado en la media de 2,28 y la desviación 1,10 que manifiesta la variabilidad de las respuestas. Una valoración similar encontramos en el ítem 16, con un alto grado de dispersión 1,02, donde el 36,2% piensan que no se debe informar anticipadamente al Personal de Administración y Servicios de los estudiantes con discapacidad que van a cursar estudios.

También destacan las respuestas al ítem 2, con una media de 3,72 y una desviación de 0,65, donde figura que el 96% piensan que los estudiantes con discapacidad deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción, defendiendo por ello, el principio de igualdad de oportunidades.

1.2. Factor teórico actitudes

Al referirnos al factor teórico actitudes nos situamos ante conductas concretas a desarrollar a favor de la integración educativa y social de estudiantes con discapacidad en la universidad, y que por su propia naturaleza, indican un compromiso que va más allá de las ideas.

Tabla 52. Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas del factor actitudes.

ÍTEMS: Factor teórico Actitudes	1	2	3	4	Med	D. T.
5. Me produce ansiedad atender a estos estudiantes	57,5	26,8	7,9	4,7	1,56	0,86
7. Siento pena, compasión o lástima por ellos, y tiendo a ayudarles en exceso	40,2	44,1	9,4	0,8	1,62	0,75
8. Estoy dispuesto a formarme para desempeñar adecuadamente mis funciones con estos estudiantes	3,1	4,7	41,7	45,7	3,23	0,97
9. Soy capaz de atender a estos estudiantes	0	11,0	48,8	35,4	3,13	0,90
11. Mi trabajo es más difícil con estos estudiantes	26,8	40,2	21,3	3,9	1,91	0,94
13. Me siento preparado o preparada para atender a estos estudiantes	3,1	31,5	40,2	18,9	2,66	0,98

Los datos sintetizados en la tabla anterior indican de forma general un alto grado de compromiso con la integración, con una media global que ronda el 77,7% de las personas encuestadas, que se concreta en no sentir ansiedad ni pena en su atención; sintiéndose capaces y preparados para desempeñar sus funciones; que no consideran que sean más difíciles por realizarlas con estudiantes con discapacidad; dejando constancia de su buena disposición para recibir formación.

1.3. Ideas y actitudes en relación a la variable edad

Agrupamos a los informantes por intervalos de edad, siguiendo como criterio la curva normal de probabilidades, para lo que tomamos como puntos de corte las medias y desviaciones típicas de los casos explorados. La curva normal se establece en relación a la media aritmética más/menos una desviación típica. Para ello tomamos en consideración que el 66,9% de los casos se encuentran dentro de la distancia de una desviación típica respecto a la media, por lo que llegamos a tres intervalos de edad, como se expone en la siguiente tabla y su correspondiente representación gráfica.

Tabla 53. Frecuencia y porcentajes de la variable edad.

Grupos edad	Frecuencia	%
< 37	31	27,4
38-50	76	67,3
51-más	6	5,3
Total	113	100,0

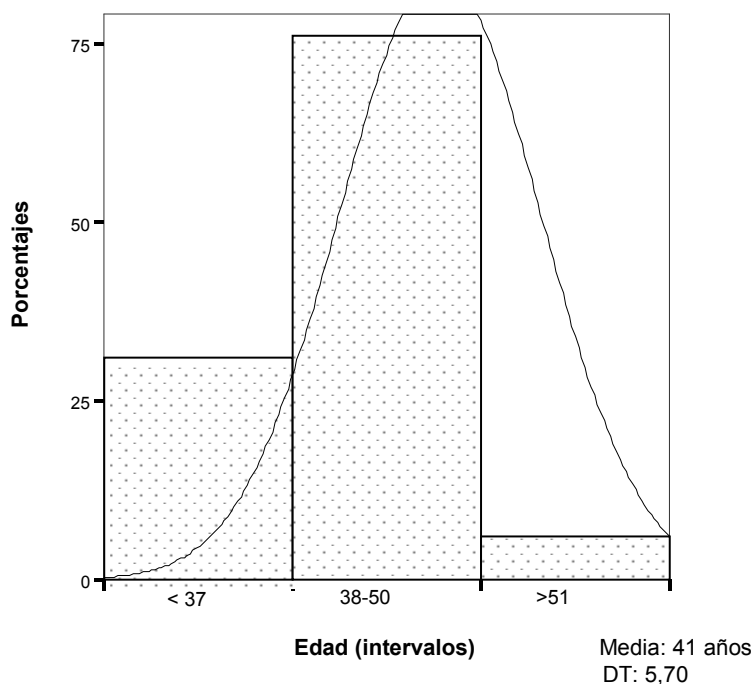


Gráfico 6. Porcentajes de la variable edad (intervalos).

Como nuestro objetivo es conocer la existencia de diferencias significativas, resulta que la media correspondiente al factor teórico ideas es de 3,2 con una desviación típica de 0,54, mientras que en el caso del factor teórico actitudes la media se sitúa en 2,52 con una desviación típica de 0,55.

Tabla 54 Ideas.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1,00	4	3,1
	2,00	5	3,9
	3,00	102	80,3
	4,00	15	11,8
	Total	126	99,2
Perdidos	Sistema	1	,8
Total		127	100,0

Tabla 55. Actitudes.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1,00	2	1,6
	2,00	56	44,1
	3,00	63	49,6
	4,00	1	,8
	Total	122	96,1
Perdidos	Sistema	5	3,9
Total		127	100,0

De los datos sintetizados anteriormente podemos deducir que el personal de administración y servicios en general, independientemente de su edad, manifiesta unas ideas positivas de aceptación hacia la integración de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad en la universidad (92,1%). Si bien hay que hacer notar que a la hora de manifestar sus actitudes, el grado de aceptación se reduce al 50,4%.

Tabla 56. Ideas - Edad.

Ítems. Ideas	Edad	N	x	σ
1. Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad	<37	31	3,90	0,30
	38-50	76	3,76	0,57
	>51	6	4,00	0,00
	Total	113	3,81	0,51
2. Los estudiantes con discapacidad deben tener las misma oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros y compañeras	<37	31	3,77	0,50
	38-50	76	3,70	0,63
	>51	6	4,00	0,00
	Total	113	3,73	0,58
3. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre cómo facilitar la comunicación y prestación de servicios a estos estudiantes	<37	31	3,45	0,62
	38-50	76	3,50	0,64
	>51	6	3,83	0,41
	Total	113	3,50	0,63
4. Se deben fomentar actitudes favorables hacia la integración de estos estudiantes	<37	31	3,74	0,44
	38-50	76	3,70	0,61
	>51	6	4,00	0,00
	Total	113	3,73	0,55
6. La Universidad cuenta con los medios para que los estudiantes con discapacidad no sean discriminados	<37	28	2,39	0,87
	38-50	71	2,17	0,89
	>51	6	2,33	1,21
	Total	105	2,24	0,90
10. Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	<37	30	2,20	1,09
	38-50	75	2,31	1,26
	>51	6	2,17	1,47
	Total	111	2,27	1,22
12. Es necesario asesorar al Personal de Administración y Servicios para facilitar su trabajo con estos estudiantes	<37	31	3,1	0,95
	38-50	76	3,11	1,05
	>51	6	3,17	1,60
	Total	113	3,13	1,05
14. Es necesaria una atención especial para estos estudiantes por parte de la Universidad	<37	31	3,06	0,89
	38-50	76	3,09	1,01
	>51	6	3,33	1,21
	Total	113	3,10	0,98
15. Debe existir Personal de Administración y Servicios especializado para estos estudiantes	<37	30	2,37	1,00
	38-50	76	2,21	1,15
	>51	6	2,83	1,17
	Total	112	2,29	1,10
16. Debe informarse con anticipación al Personal de Administración y Servicios de los estudiantes con discapacidad que van a cursar estudios	<37	31	2,77	0,96
	38-50	76	2,70	1,07
	>51	5	3,20	0,84
	Total	112	2,74	1,03
19. Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas, para mejorar la integración educativa y social de estos estudiantes	<37	31	3,42	0,92
	38-50	76	3,42	0,97
	>51	6	2,83	1,47
	Total	113	3,39	0,99
18. La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (recodif)	<37	30	3,76	0,43
	38-50	72	3,77	0,51
	>51	5	2,80	1,64
	Total	107	3,72	0,61

Del análisis de contraste entre los datos que ofrecen el factor teórico ideas y la variable edad, se deduce que se mantiene el alto grado de acuerdo en las respuestas a los ítems que a continuación comentamos y que concuerdan con las repuestas ofrecidas en el análisis de los factores teóricos ideas y actitudes. Si bien destacan los segmentos de población que a continuación comentamos:

- Los ítems 1, 2 y 4 manifiestan acuerdo en que se debe facilitar el acceso a la universidad de las personas con discapacidad y que deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros y compañeras, así como que se debe fomentar actitudes favorables hacia su integración. Destacando la población cuya edad figura en el rango “mayor de 51 años”, con una media de 4,00 y una desviación típica de 0,00, lo cual indica unanimidad en la respuesta. Lo reducido de la población mayor de 51 nos lleva a continuar el análisis en otras poblaciones, observando que los menores de 37 años manifiestan también el mayor grado de acuerdo en las respuestas a dichos ítems.
- Ítem 3. Se observa que el acuerdo en la realización de cursos de formación para especializarse en la prestación de servicios a los estudiantes con discapacidad, va descendiendo con la edad. Siendo los mayores de 51 los que manifiestan mayor aceptación, con una media de 3,83 y una desviación de 0,41.
- Ítem 12. Se observa unanimidad en la necesidad de asesoramiento al Personal de Administración y Servicios para facilitar su trabajo con estos estudiantes. Siendo los mayores de 51 años los que manifiestan mayor grado de acuerdo (media: 3,17; desviación: 1,60).
- Ítem 14. Todas las personas encuestadas están de acuerdo en que la universidad debe prestar una atención especial a los estudiantes con discapacidad. Siendo los mayores de 51 años los que tienen mayor sensibilidad, aunque la desviación de 1,21 indica que existe variabilidad en su respuesta.
- Ítem 16. La población en todos los grupos de edad manifiesta que debe informarse anticipadamente al personal de administración y servicios de la existencia de estudiantes con discapacidad para la prestación de mejores servicios.
- Ítem 19. Manifiestan la necesidad de que la universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas, para mejorar la integración educativa y social de estos estudiantes, observando que los mayores de 55 años tienen mayor discrepancia en sus respuestas (media del 2,83 y desviación de 1,47).

De otra parte, y en relación con las mismas variables, hay que indicar que existe alto grado de desacuerdo (medias bajas) y gran dispersión (desviaciones típicas altas), en las respuestas a los ítems que a continuación destacamos por segmentos de edad.

- Ítem 6. Existe unanimidad en todos los grupos de edad al manifestar que la universidad no posee los medios suficientes para que los estudiantes con discapacidad no sean discriminados.
- Ítem 10. Se manifiesta desacuerdo con la existencia de normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad. Siendo la población mayor de 51 años

la que manifiesta mayor desacuerdo y variabilidad en sus respuestas, desviación típica de 1,5.

- Ítem 15. La población comprendida entre los 38-50 años manifiesta mayor desacuerdo con la existencia de personal de administración y servicios especializado para atender a los estudiantes con discapacidad, con una media de 2,21, indicando además la existencia de variabilidad en sus respuestas dada la desviación típica de 1,15.
- Ítem 18. Manifiestan que la universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad. Observando que existe acuerdo generalizado en todos los grupos de edad, siendo mayor la discrepancia en los mayores de 51 años (media: 2,80 y desviación típica: 1,64).

De otra parte, y con los mismos criterios, se analizan los datos ofrecidos por el factor teórico actitudes frente a la variable edad.

Tabla 57. Actitudes-Edad.

Ítems. Actitudes	Edad	N	x	σ
5. Me produce ansiedad atender a estos estudiantes	<37	31	1,55	0,81
	38-50	75	1,63	0,88
	>51	5	1,20	0,45
	Total	111	1,59	0,85
7. Siento pena, compasión o lástima por ellos, y tiendo a ayudarles en exceso	<37	31	1,87	0,85
	38-50	76	1,51	0,68
	>51	4	1,75	0,96
	Total	111	1,62	0,75
8. Estoy dispuesto a formarme para desempeñar adecuadamente mis funciones con estos estudiantes	<37	31	3,35	0,80
	38-50	75	3,12	1,05
	>51	6	3,33	1,21
	Total	112	3,20	1,00
9. Soy capaz de atender a estos estudiantes	<37	31	3,06	0,89
	38-50	76	3,12	0,97
	>51	6	3,67	0,52
	Total	113	3,13	0,93
11. Mi trabajo es más difícil con estos estudiantes	<37	30	1,93	0,91
	38-50	76	1,89	0,97
	>51	5	2,20	1,30
	Total	111	1,92	0,96
13. Me siento preparado o preparada para atender a estos estudiantes	<37	30	2,90	0,84
	38-50	75	2,56	1,02
	>51	6	2,50	1,52
	Total	111	2,65	1,06

Del análisis de los datos entre el factor teórico actitudes y la variable edad, cabe resaltar que es especialmente el grupo de menores de 37 años los que evidencian un destacado apoyo a la integración de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad en la universidad, observando gran variabilidad en sus respuestas.

1.4. Ideas y actitudes en relación a la variable género.

La distribución de los encuestados por género se ajusta a los datos que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 58. Género.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	62	56,4
	Mujer	48	43,6
	Total	110	100
Perdidos		17	
Total		127	

Para el análisis de la relación entre ideas y género, así como entre actitudes y género, utilizaremos el análisis de contingencias, es decir, trataremos de conocer las coincidencias entre ideas y actitudes, tomando como variable independiente el género y cuyos resultados presentamos de forma resumida en la siguiente tabla.

Tabla 59. Ideas/Actitudes-Género.

		Ideas				Total
		1	2	3	4	
	Hombre	0	0	53	9	62
	Mujer	3	3	35	6	47
Total		3	3	88	15	109
		Actitudes				Total
		1	2	3	4	
	Hombre	1	27	33	1	62
	Mujer	1	20	23	0	44
Total						
MEDIAS		Actitudes		Ideas		
Género	Hombre	2,55		3,15		
	Mujer	2,50		2,94		

Del análisis de las medias, se desprende que no hay diferencias significativas entre las actitudes e ideas que presentan hombres y mujeres respecto a la integración del alumnado con discapacidad en la universidad. Obsérvese que en actitudes las medias para el colectivo hombres son de 2,55 y 2,50 para mujeres y que en relación con las ideas, las medias entre hombres y mujeres son de 3,15 y 2,94, respectivamente. Esto nos permite afirmar que no existen diferencias significativas respecto a la variable género para ninguno de los ítems.

1.5. Ideas y actitudes en relación a la variable “tengo o he tenido relación con alumnos/as con discapacidad”

Del total del personal de administración y servicios encuestados el 51,18% manifiestan que tiene o ha tenido relación con alumnos/as con discapacidad, siendo la discapacidad física la predominante.

Tabla 60. Tipo de discapacidad.

	Frecuencia	Porcentaje
Sin discapacidad	64	50,4
Auditiva	1	0,8
Física	59	46,5
Visual	3	2,4
Total	127	100,0

Al hacer el análisis comparativo de ideas y actitudes con la variable tener o haber tenido relación con alumnos y alumnas con discapacidad, observamos que es mayor la media de las ideas que la de las actitudes, siendo las desviaciones típicas muy similares (en torno al 0,55). Pero en ambos casos no hay diferencias significativas en las actitudes ni en las ideas manifestadas por el personal de administración y servicios atendiendo a la variable “tengo o he tenido relación con estudiantes con discapacidad”.

Tabla 61. Ideas-experiencia práctica.

	Recuento	Media	Desviación típ.
No tengo ni he tenido relación con estudiantes con discapacidad	62	3,06	0,47
Tengo o he tenido relación con estudiantes con discapacidad	65	2,97	0,59
	127	3,02	0,54

Tabla 62. Actitudes-experiencia práctica.

	Recuento	Media	Desviación típ.
No tengo ni he tenido relación con estudiantes con discapacidad	62	2,49	0,54
Tengo o he tenido relación con estudiantes con discapacidad	65	2,54	0,56
	127	2,51	0,55

1.6. Ideas y actitudes en relación a la variable “he recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de alumnos/as con discapacidad”

Del total de PAS que responde a esta cuestión tan sólo el 25,2% manifiestan haber recibido información por parte de la Universidad de Almería acerca del colectivo de estudiantes con discapacidad. Al comparar las actitudes e ideas de los estudiantes atendiendo a si han recibido o no información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad, se observa que tanto en lo que respecta a las ideas como a las actitudes, las medias se encuentran en torno al 2,5 con desviaciones típicas de 0,54 para las actitudes y medias en torno al 3,0 con desviaciones típicas de 0,54 para las ideas. No se observa diferencias significativas en cuanto al factor ideas ni actitudes entre el personal de administración y servicios que ha recibido o no información previa. Además, esto significa que es muy reducido el número de personal de administración y servicios que ha recibido información en la universidad acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad, así como que dicha información no ha modificado sus ideas ni sus actitudes.

Tabla 63. Ideas/Actitudes-Información.

	Recuento	%	Ideas		Actitudes	
			X	δ	x	δ
No he recibido información	95	74	3,03	0,54	2,51	0,57
Si he recibido información	32	26	2,97	0,54	2,55	0,51
	127		3,01	0,54	2,52	0,55

2. DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DEL ÍTEM ABIERTO

Se ha prestado especial atención a las respuestas que las personas encuestadas han dado del ítem abierto. Tras su lectura y análisis se ha estructurado toda la información conforme a los siguientes núcleos de análisis.

2.1. Acceso a la universidad

- Debe existir algún tipo de regulación legal que establezca la compatibilidad o más bien la incompatibilidad de determinadas titulaciones con ciertas minusvalías. Hay determinadas incapacidades que tienen serias limitaciones de competencias.

2.2. Adaptaciones de acceso

- Adecuar los accesos y edificios.
-

- Aunque en alguna ocasión he comentado la dificultad de algún alumno discapacitado para acceder a algún sitio con mis superiores, no se ha cambiado nada.
- En la UAL existen algunas barreras arquitectónicas que se deben evitar, o al menos, poder solicitar aulas accesibles a discapacitados.
- Eliminación de barreras físicas, señalización Braille en los edificios y paneles informativos. Adaptación de la Web a la normativa sobre accesibilidad.
- Eliminar de barreras arquitectónicas. Paneles Braille.
- Hacer un seguimiento de todos los accesos a edificios, aulas, despachos, espacios en general, que puedan impedir el normal movimiento de personas con discapacidad.
- El mayor obstáculo es la Institución, que debe adaptar los obstáculos físicos y también los burocráticos.
- Igual sólo es necesario hacer el campus más accesible a sillas de ruedas, o quizá puede necesitarse algún tipo de interprete. Habría que valorar si la necesidad es tan continua.

2.3. Igualdad de oportunidades y discriminación positiva

- Considero que se le deben ofrecer los medios para que tengan las mismas oportunidades que los no discapacitados.
- Se les debe atender siguiendo el principio de igualdad con el resto de estudiantes, pero prestando atención a sus limitaciones.

2.4. Actitud del PAS

- La actitud del PAS a la hora de atender a estos estudiantes es positiva aunque necesitaríamos algún tipo de información y formación al respecto.
- La integración debe ser completa, pero debemos reconocer que pueden existir impedimentos en algún caso que la hagan imposible. Debemos acostumbrarnos a trabajar con estas personas, si bien es muy complejo por la diversidad de discapacidades y porcentajes.

2.5. Necesidad de formación

- Depende del tipo de discapacidad puedo o no estar capacitado para atenderlos. Por ello necesitaría la formación y la información adecuada.
 - No son los suficientes como para cubrir puestos específicos, pero sí que se dé formación al PAS.
 - Hay personal que ya está suficientemente formado para llevar a cabo este objetivo y son las Asociaciones o Institutos Públicos o Privados.
 - Todo el PAS debe estar especializado para estar a la altura de lo que exige este colectivo.
-

- Las actuaciones deben dirigirse al PAS que tenga trato directo con los alumnos (centro, biblioteca, sala de informática) especialmente.
- Sería recomendable que el personal de servicios conociera personalmente a los alumnos discapacitados que pueden en algún momento demandar estos servicios.

2.6. Conciencia Social

- Mayor concienciación por parte de todos (también P.D.I.) para integrar este colectivo totalmente.
- Integrar a los discapacitados es una labor de una sociedad comprometida y solidaria. Es una labor de todos y todas.
- Sí es necesario que la universidad firme convenios de colaboración con asociaciones e instituciones públicas y privadas para mejorar la integración educativa y social de estos estudiantes.

2.7. Diferencias según discapacidad

- Habría que diferenciar entre discapacidad psíquica y auditiva, para los cuales pienso se necesitan medios y personas con una especialización más concreta que en otro tipo de discapacidades como la física o la visual.
 - La necesidad de atención especializada dependerá del tipo de discapacidad.
 - Mayor problema de comunicación con discapacitados de tipo auditivo. Es aconsejable saber quienes son y tener algún curso para poder comunicarnos con ellos sin incurrir en tratarles de forma diferente a los demás.
 - El alumnado que está en silla de ruedas no necesita personal especializado pero el alumno minusválido porque su capacidad auditiva es menor sí necesita personal adecuado.
 - Sería conveniente diferenciar el grado de minusvalía de cada persona. Así sería más eficaz la respuesta y a su vez se podría hacer mejor la evaluación.
-

Capítulo 6

IDEAS Y ACTITUDES QUE SOBRE CAPACIDADES, FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL, TIENEN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA HACIA EL COLECTIVO DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD

Presentamos a continuación el estudio de las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional, tienen los estudiantes de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Dedicamos una primera parte a la exposición, análisis y valoración de los datos obtenidos a partir de los correspondientes estudios sobre los ítems del cuestionario y una segunda parte a la descripción del ítem abierto del cuestionario.

1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Los ítems que integran el cuestionario se agrupan en dos factores teóricos, *ideas* y *actitudes*, que de forma longitudinal estarán presentes en todos los análisis llevados a cabo y que podemos identificar en el siguiente cuadro.

Cuadro 64. Estructura del cuestionario según las ideas y actitudes.

	IDEAS	ACTITUDES
Estudiantes en general	1,3,6,7,9,10,12,14,15,16,17,18,19,20, 21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31 y 32	2, 4, 5, 8, 11 y 13

A continuación presentamos los estudios descriptivos, comparativos y las valoraciones más significativas entre factores teóricos y variables asociadas. Son factores teóricos las *ideas* y las *actitudes* que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional, tienen los estudiantes de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. En cuanto a variables asociadas a los factores teóricos hemos contemplado: edad, género, centros y titulaciones, tengo o he tenido en clase a compañeros o compañeras con discapacidad y he recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de compañeros o compañeras con discapacidad.

1.1. Factor teórico ideas

El análisis se inicia con la presentación, análisis y valoración de los resultados más significativos del factor teórico ideas, para lo que recordamos que las categorías en las respuestas a los ítems del cuestionarios se establecieron a partir de la pregunta inicial “*con respecto a los estudiantes de la Universidad de Almería que presentan algún tipo de discapacidad, pienso que*” (tache con una X la puntuación más adecuada en función del grado de acuerdo-desacuerdo):

5. Totalmente en desacuerdo.
6. En desacuerdo.
7. De acuerdo.
8. Totalmente de acuerdo.

De manera que para este primer análisis se han establecido dos categorías, *en desacuerdo* (rechazo) que corresponden a las respuestas contempladas en las columnas uno y dos, mientras que *de acuerdo* (aceptación) queda reflejada en las columnas tres y cuatro.

En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de respuesta así como la media y desviación típica.

Tabla 65. Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas del factor ideas.

ÍTEMS: Factor Teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
1. Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad	1,3	1,5	12,1	84,9	3,81	0,51
3. A los estudiantes con discapacidad les cuesta más terminar una carrera (recodif) ⁷	8,6	33,2	35,4	21,2	2,70	0,90
6. La existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad dificulta el aprendizaje (recodif)	2,3	5,0	29,0	63,2	3,54	0,70
7. Los objetivos y contenidos deben ser idénticos (los mismos) para todos los estudiantes	4,0	13,3	30,9	51,1	3,30	0,85
9. Se deben fomentar actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad	1,0	1,5	27,5	69,6	3,66	0,56
10. Se debe facilitar a estos estudiantes el acceso a los contenidos y a la evaluación según sus necesidades	2,7	7,7	39,9	48,4	3,36	0,74

⁷ Algunos ítems formulados en sentido negativo se han recodificado al objeto de dar un sentido positivo a todos y cada uno de ellos, de manera que facilite los análisis posteriores.

ÍTEMS: Factor Teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
12. Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado implicado en su formación y al personal de administración y servicios	0,9	4,2	37,6	56,6	3,51	0,62
14. Debe informarse a los estudiantes de la existencia en sus aulas de compañeros y compañeras con discapacidad	19,1	29,6	32,6	16,8	2,48	0,99
15. Debe existir en la universidad profesorado especializado para estos estudiantes	7,4	15,4	44,5	31,6	3,02	0,88
16. La Universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras	0,7	1,5	23,8	73,5	3,71	0,53
17. En la Universidad deben existir grupos específicos para los estudiantes con discapacidad (recodif)	9,8	28,5	35,9	24,6	2,76	0,94
18. Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para mejorar la atención a los estudiantes con discapacidad	1,1	4,4	44,8	48,8	3,43	0,63
19. La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (recodif)	2,3	3,3	24,3	69,1	3,62	0,67
20. La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad supone problemas y dificultades (recodif)	2,5	7,8	32,4	56,1	3,44	0,74
21. Debe existir una normativa específica que regule la atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad	7,2	19,3	54,5	16,9	2,83	0,80
22. La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para estos estudiantes	10,9	33,4	38,9	6,9	2,46	0,80
23. Se debe tener con ellos más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones/carreras	21,2	39,7	30,2	6,5	2,23	0,86
24. La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad beneficia a todos y a todas	8,5	24,3	46,2	17,7	2,76	0,85
25. Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención a los estudiantes con discapacidad	2,0	8,6	50,4	37,8	3,26	0,69
26. La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad produce un descenso del nivel académico generalizado (recodif)	2,3	6,6	39,2	50,4	3,40	0,72
27. Los estudiantes con discapacidad deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás universitarios y universitarias	1,1	2,3	26,2	69,6	3,66	0,58

ÍTEMS: Factor Teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
28. Las pruebas de acceso a la universidad deben contemplar los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad	3,5	8,0	50,2	36,3	3,22	0,74
29. La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias para su ejercicio profesional	1,3	8,6	56,3	28,4	3,18	0,64
30. Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias que se exigirán en cada titulación/carrera antes de formalizar su matrícula	1,9	6,9	47,7	41,5	3,31	0,69
31. Es necesario que la Universidad desarrolle un Plan de Acogida para los estudiantes con discapacidad	2,4	9,0	56,8	29,6	3,16	0,68
32. Es necesario que exista comunicación entre compañeros y compañeras como apoyo y ayuda a estudiantes con discapacidad	0,8	3,7	40,1	54,3	3,50	0,61

A partir de los datos ofrecidos, sintetizados en la tabla anterior, y centrándonos en los aspectos más relevantes, podemos observar que en primer lugar destaca la idea de facilitar el acceso a los estudiantes con discapacidad a la universidad (ítem 1), con una media en la respuesta del 3,81 y una desviación típica de 0,51, que pone de manifiesto la poca dispersión o variabilidad en la respuesta, siendo el 97% de los encuestados los que afirman estar de acuerdo con que se facilite el acceso a la universidad a los estudiantes con discapacidad.

En la misma línea se manifiestan en el ítem 16 al afirmar el 97,3% de los encuestados, con una media de 3,71 y una desviación típica de 0,53, estar de acuerdo con que la universidad debe poner los medios para la integración.

En cuanto a fomentar actitudes favorecedoras hacia la integración, existe un 97,1% que se manifiestan a favor de potenciar dichas actitudes.

También destacan las respuestas al ítem 27, con una media de 3,66 y una desviación de 0,58, para quienes el 95,8% piensan que los estudiantes con discapacidad deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción, defendiendo por ello, el principio de igualdad de oportunidades.

De igual manera destacan las respuestas al ítem 19 donde, con una media de 3,62, el 93,4% de los encuestados manifiestan que la universidad es el lugar más adecuado para la promoción académica y profesional de los discapacitados. Sin embargo, llama la atención el hecho de que exista un 5,9% de los encuestados que se manifiesten en sentido contrario al afirmar que la universidad no es el lugar más adecuado para su promoción académica y profesional.

Las respuestas al ítem 6 nos indica, con una media del 3,54 y una desviación del 0,70, que el 92,2% de los encuestados piensan que la existencia en las aulas de estudiantes con

discapacidad no dificulta el aprendizaje. Hecho que contrasta con que el 7,3% se manifiesten en sentido contrario, es decir, dificultan los aprendizajes.

En cuanto al ítem 12, el 94,2% piensan que debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios.

Es muy significativo destacar la existencia de un 60,9% de encuestados que se manifiestan en contra de flexibilizar a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de sus carreras. Sin embargo, encontramos una media baja (2,23) y una desviación alta (0,86), lo que nos indica el alto grado de desacuerdo que podemos observar cuando el 36,7% de los encuestados están a favor de flexibilizar las exigencias.

En el ítem 22, con una alta dispersión (0,80) y un grado de desacuerdo muy significativo (media del 2,46), observamos que el 44,3% manifiestan que la universidad no dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación de acceso al currículum.

En el ítem 14, con un alto grado de desacuerdo y dispersión, el 48,7% piensan que no se debe informar de la existencia en el aula de compañeros o compañeras con discapacidad.

Otro de los aspectos igualmente significativos (ítem 17) es el que hace referencia a que en la universidad deben existir grupos específicos de estudiantes con discapacidad, hecho manifestado por el 38,3% de los encuestados.

En el ítem 24, el 32,8% de los encuestados manifiestan que la existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad no beneficia a los demás. Sin embargo, es necesario resaltar que el 63,9% indican que sí beneficia, con lo que en todo caso estamos ante una cuestión de gran trascendencia para la vida universitaria en la medida en que existe un alto grado de desacuerdo, con una media de 2,76 y desviación de 0,85.

De otra parte, podemos observar en relación a los demás ítems del cuestionario que existe un alto grado de acuerdo con lo expresado en cada uno de ellos, lo que permitirá al lector sacar información relevante. Por nuestra parte, completaremos esta información más adelante al presentar los análisis de contraste realizados entre los factores teóricos y las variables asociadas.

1.2. Factor teórico actitudes

Al referirnos al factor teórico actitudes nos situamos ante conductas concretas a desarrollar en pro de la integración educativa y social de estudiantes con discapacidad en la universidad, y que por su propia naturaleza, indican un compromiso que va más allá de las ideas.

Tabla 66. Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas del factor actitudes.

ÍTEMS: Factor Teórico Actitudes	1	2	3	4	Med	D. T.
2. Prefiero no tener compañeros y compañeras con discapacidad en clase (recodif)	1,8	2,6	12,2	83,1	3,77	0,58
4. Me produce ansiedad trabajar con compañeros y compañeras con discapacidad (recodif)	2,0	3,3	20,5	73,2	3,67	0,64
5. Tengo más dificultad para relacionarme con compañeros y compañeras que presentan alguna discapacidad (recodif)	2,5	9,0	28,8	52,9	3,42	0,77
8. Siento pena, compasión o lástima por los estudiantes con discapacidad y tiendo a ayudarles en exceso, sin valorar sus posibilidades (recodif)	2,6	17	48,3	31,3	3,09	0,76
11. Estoy dispuesto o dispuesta a formarme para facilitar su estancia en la universidad	4,3	15,8	52,1	26,2	3,02	0,77
13. Me siento preparado o preparada para relacionarme con estudiantes con discapacidad en la Universidad	1,4	7,2	44,8	46	3,36	0,68

Los datos sintetizados en la tabla anterior indican de forma general un alto grado de compromiso por la integración, con una media global que ronda el 86% de las personas encuestadas, y que se concreta en que prefieren tener en clase compañeros con discapacidad, no les produce ansiedad ni dificultad trabajar con ellos, los aceptan y no tienden a ayudarles en exceso, se siente preparados para trabajar con ellos y están dispuestos a formarse en caso necesario. Sin embargo, existe globalmente un 11,32% de personas encuestadas que manifiestan tener actitudes nada favorecedoras hacia la integración ya que se manifiestan en sentido contrario.

1.3. Ideas y actitudes en relación a la variable edad

Agrupamos a los informantes por intervalos de edad, siguiendo como criterio la curva normal de probabilidades, para lo que tomamos como puntos de corte las medias y desviaciones típicas de los casos explorados. La curva normal se establece en relación a la media aritmética más/menos una desviación típica. Para ello tomamos en consideración que el 66,9% de los casos se encuentran dentro de la distancia de una desviación típica respecto a la media, por lo que llegamos a tres intervalos de edad, como se expone en la siguiente tabla y su correspondiente representación gráfica.

Tabla 67. Frecuencia y porcentajes de la variable edad (intervalos).

		Frecuencia	%
Validos	18 - 21	1265	66,9
	22 - 26	477	25,2
	27 - más	149	7,9
Total		1891	100,0

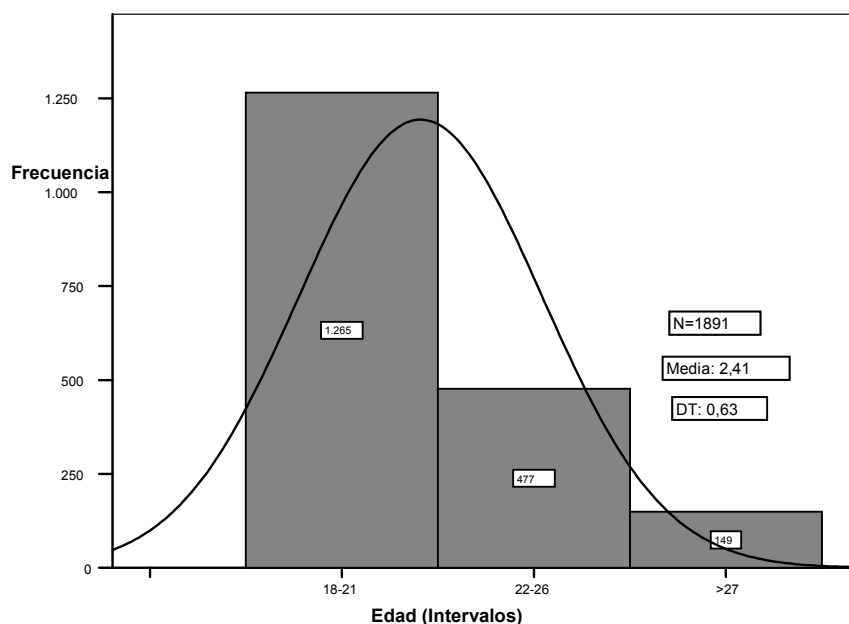


Gráfico 7. Frecuencia de la variable edad (intervalos).

Como nuestro objetivo es conocer la existencia de diferencias significativas, resulta que la media correspondiente al factor teórico ideas es de 3,21 con una desviación típica de 0,28, mientras que en el caso del factor teórico actitudes la media se sitúa en 3,39 con una desviación típica de 0,42, lo que indica la necesidad de llevar a cabo un análisis sobre el modelo de comparación de medias, para lo que utilizamos un análisis lineal univariante con análisis de varianza factorial, donde la variable dependiente es la edad y las independientes los factores teóricos ideas y actitudes.

Tabla 68. Análisis de varianza factorial.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media al cuadrado	F	Sig
Modelo corregido	15,331 ^a	11	1,394	3,559	0,000
Ideas	1,856	3	0,619	1,580	0,192
Actitudes	3,163	3	1,054	2,692	0,045
Ideas x Actitudes	3,189	5	0,638	1,629	0,149

Si tomamos como criterio para decidir la existencia de diferencias significativas que el valor de p (Sig) sea menor de 0,05 (nivel de confianza de 95%), observamos que la fila *modelo corregido* presenta un nivel crítico asociado al estadístico F , $p=0,000<0,05$ (nivel de confianza del 95%), lo que indica que el modelo es fiable para la variable edad. Las dos filas siguientes,

ideas y actitudes, recogen los efectos individuales de las variables independientes ideas y actitudes, de manera que los niveles críticos de ambas, 0,192 para ideas y 0,045 para actitudes nos indican que en relación a las ideas no hay diferencias significativas para los distintos grupos de edad, y sí, aunque de forma leve, en el caso de las actitudes. La siguiente fila se corresponde con la interacción ideas y actitudes respecto a la variable dependiente edad, de donde se deduce que no existen diferencias significativas entre ellas.

De los datos sintetizados anteriormente podemos deducir que los estudiantes universitarios en general, independientemente de su edad, manifiestan unas ideas y actitudes positivas, de aceptación (*de acuerdo o totalmente de acuerdo*) hacia la integración de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad en la universidad. Si bien hay que hacer notar que el colectivo de estudiantes mayores de 27 años muestra mayor sensibilidad en relación a la integración, como se puede apreciar en el hecho de que las medias son algo más elevadas que para los otros dos grupos de edad en el conjunto de los ítems.

Tabla 69. Ideas y Edad.

Ítems. Ideas	Edad	N	x	σ
1. Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad	18-21	1264	3,79	0,53
	22-26	477	3,85	0,48
	27+	148	3,84	0,50
	Total	1889	3,81	0,51
3. A los estudiantes con discapacidad les cuesta más terminar una carrera (recodif)	18-21	1247	2,71	0,87
	22-26	467	2,77	0,92
	27+	146	2,46	1,04
	Total	1860	2,70	0,90
6. La existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad dificulta el aprendizaje (recodif)	18-21	1261	3,53	0,68
	22-26	477	3,58	0,67
	27+	144	3,44	0,92
	Total	1882	3,54	0,70
7. Los objetivos y contenidos deben ser idénticos (los mismos) para todos los estudiantes	18-21	1259	3,32	0,82
	22-26	472	3,28	0,87
	27+	145	3,19	0,97
	Total	1876	3,30	0,85
9. Se deben fomentar actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad	18-21	1261	3,65	0,57
	22-26	476	3,66	0,54
	27+	147	3,77	0,52
	Total	1884	3,66	0,56
10. Se debe facilitar a estos estudiantes el acceso a los contenidos y a la evaluación según sus necesidades	18-21	1250	3,33	0,74
	22-26	471	3,38	0,74
	27+	147	3,53	0,73
	Total	1868	3,36	0,74
12. Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado implicado en su formación y al personal de administración y servicios	18-21	1257	3,51	0,61
	22-26	474	3,50	0,62
	27+	147	3,57	0,75
	Total	1878	3,51	0,62

Ítems. Ideas	Edad	N	x	σ
14. Debe informarse a los estudiantes de la existencia en sus aulas de compañeros y compañeras con discapacidad	18-21	1241	2,52	0,98
	22-26	469	2,39	1,00
	27+	144	2,46	1,10
	Total	1854	2,48	0,99
15. Debe existir en la universidad profesorado especializado para estos estudiantes	18-21	1253	3,01	0,87
	22-26	471	2,99	0,89
	27+	146	3,15	0,94
	Total	1870	3,02	0,88
16. La Universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras	18-21	1262	3,71	0,52
	22-26	474	3,68	0,54
	27+	147	3,80	0,49
	Total	1883	3,71	0,53
17. En la Universidad deben existir grupos específicos para los estudiantes con discapacidad (recodif)	18-21	1254	2,75	0,92
	22-26	468	2,77	0,93
	27+	145	2,83	1,08
	Total	1867	2,76	0,94
18. Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para mejorar la atención a los estudiantes con discapacidad	18-21	1257	3,40	0,64
	22-26	470	3,43	0,62
	27+	147	3,59	0,59
	Total	1874	3,43	0,63
19. La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (recodif)	18-21	1256	3,60	0,66
	22-26	471	3,65	0,67
	27+	146	3,69	0,69
	Total	1873	3,62	0,67
20. La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad supone problemas y dificultades (recodif)	18-21	1250	3,42	0,73
	22-26	471	3,49	0,73
	27+	147	3,41	0,91
	Total	1868	3,44	0,74
21. Debe existir una normativa específica que regule la atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad	18-21	1245	2,81	0,77
	22-26	460	2,82	0,82
	27+	145	3,00	0,91
	Total	1850	2,83	0,80
22. La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para estos estudiantes	18-21	1152	2,53	0,78
	22-26	429	2,35	0,82
	27+	125	2,27	0,87
	Total	1706	2,46	0,80
23. Se debe tener con ellos más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones/carre- ras	18-21	1240	2,25	0,84
	22-26	464	2,17	0,88
	27+	142	2,15	1,01
	Total	1846	2,23	0,86
24. La presencia en las aulas de estu- dian-tes con discapacidad beneficia a todos y a todas	18-21	1230	2,68	0,84
	22-26	455	2,86	0,84
	27+	143	3,12	0,89
	Total	1828	2,76	0,85

Ítems. Ideas	Edad	N	x	σ
25. Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención a los estudiantes con discapacidad	18-21	1255	3,22	0,71
	22-26	467	3,27	0,63
	27+	146	3,50	0,71
	Total	1868	3,26	0,69
26. La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad produce un descenso del nivel académico generalizado (recodif)	18-21	1245	3,36	0,71
	22-26	470	3,47	0,68
	27+	146	3,47	0,85
	Total	1861	3,40	0,72
27. Los estudiantes con discapacidad deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás universitarios y universitarias	18-21	1255	3,65	0,58
	22-26	474	3,65	0,59
	27+	146	3,74	0,53
	Total	1875	3,66	0,58
28. Las pruebas de acceso a la universidad deben contemplar los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad	18-21	1242	3,18	0,73
	22-26	468	3,25	0,74
	27+	143	3,45	0,76
	Total	1853	3,22	0,74
29. La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias para su ejercicio profesional	18-21	1194	3,13	0,64
	22-26	454	3,21	0,64
	27+	140	3,51	0,59
	Total	1788	3,18	0,64
30. Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias que se exigirán en cada titulación/carrera antes de formalizar su matrícula	18-21	1243	3,31	0,67
	22-26	464	3,31	0,70
	27+	146	3,36	0,80
	Total	1853	3,31	0,69
31. Es necesario que la Universidad desarrolle un Plan de Acogida para los estudiantes con discapacidad	18-21	1243	3,15	0,66
	22-26	465	3,15	0,70
	27+	142	3,30	0,81
	Total	1850	3,16	0,68
32. Es necesario que exista comunicación entre compañeros y compañeras como apoyo y ayuda a estudiantes con discapacidad	18-21	1253	3,52	0,59
	22-26	471	3,42	0,63
	27+	146	3,53	0,69
	Total	1870	3,50	0,61

Del análisis de contraste entre los datos que ofrecen el factor teórico ideas y la variable edad, se deduce que se mantiene el alto grado de acuerdo en las respuestas a los ítems que a continuación comentamos y que concuerdan con las repuestas ofrecidas en el análisis de los factores teóricos ideas y actitudes. Si bien sobresalen de manera significativa los segmentos de población que a continuación comentamos:

- Ítems 1. *Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad.* Destaca la población cuyas edades están comprendidas entre los 22 a 26 años, con una media de 3,85 y una desviación típica de sólo el 0,48.
- Ítem 16. *La Universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras.* Manifiesta un mayor grado de sensibilidad la población comprendida entre los 27 y más años, con una media de 3,80 y una desviación típica de 0,49.

- Ítem 27. *Los estudiantes con discapacidad deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás universitarios.* La población comprendida entre los 27 y más años es más sensible, con una media de 3,74 y una desviación típica de 0,53.
- Ítem 9. *Se deben fomentar actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad.* En la misma línea de un alto grado de sensibilidad se muestra la población comprendida entre los 27 y más años, con una media de 3,77 y una desviación típica de 0,52.
- Ítem 19. *La Universidad es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad.* Manifiesta un mayor grado de sensibilidad la población comprendida entre los 27 y más años, con una media de 3,69 y una desviación típica de 0,69 (indica alto grado de dispersión).
- Ítem 6. *La existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad no dificulta el aprendizaje.* Destaca de manera muy significativa la población comprendida entre los 22 a 26 años, con una media de 3,58 y una desviación típica de 0,67.
- Ítem 10. *Se debe facilitar a estos estudiantes el acceso a los contenidos y a la evaluación según sus necesidades.* También aquí manifiestan mayor grado de flexibilidad y por ello de sensibilidad hacia el problema, la población comprendida entre los 27 y más años, con una media de 3,53 y una desviación típica de 0,73.

De otra parte, y en relación a las mismas variables, hay que indicar que existe alto grado de desacuerdo (medias bajas) y gran dispersión (desviaciones típicas altas), en las respuestas a los ítems que a continuación destacamos por segmentos de edad.

- Ítem 23. *Se debe tener con ellos más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones/carreras.* Existe alto grado de desacuerdo que se pone de manifiesto con una media general baja (2,23) y una dispersión general alta (0,86), con especial mención al segmento de edad de entre 27 y más años quienes se manifiestan más intransigentes, con una media de 2,15 y dispersión de 1,01.
- Ítem 22. *La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para estos estudiantes.* También se manifiestan con alto grado de desacuerdo en general destacando especialmente el segmento de edad 27 y más años, con media del 2,27 y desviación del 0,87.
- Ítem 14. *Debe informarse a los estudiantes de la existencia en sus aulas de compañeros y compañeras con discapacidad.* Seguimos constatando alto grado de desacuerdo general, con especial significación en el segmento de edad 22 a 26 años, con media del 2,39 y desviación del 1,00.
- Ítem 17. *En la Universidad no deben existir grupos específicos para los estudiantes con discapacidad.* De forma general existe alto grado de desacuerdo, destacando el segmento de edad 18 a 21 años, con media de 2,75 y desviación del 0,92.
- Ítem 3. *A los estudiantes con discapacidad no les cuesta más terminar una carrera.* Se observa gran desacuerdo general en las repuestas, con especial incidencia en el segmento de edad comprendido entre los 27 y más años, con una media de 2,46 y una desviación de 1,04. Lo que significa que están de acuerdo con que les cuesta más terminar una carrera que a los demás estudiantes.

- Ítem 24. *La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad beneficia a todos y a todas*. No existe acuerdo general con que esto sea cierto, todo lo contrario, la existencia de una media baja (2,76) así lo pone de manifiesto, aunque sí existe dispersión en las respuestas con desviación del 0,85. Especialmente destaca el segmento de edad comprendido entre los 18 y 21 años, con una media de 2,68, quienes se manifiestan de forma más significativa.

Tabla 70. Actitudes-Edad.

Items. Actitudes	Edad	N	x	σ
2. Prefiero no tener compañeros/as con discapacidad en clase (recodif)	18-21	1263	3,76	0,55
	22-26	476	3,79	0,61
	27+	148	3,77	0,71
	Total	1887	3,77	0,58
4. Me produce ansiedad trabajar con compañeros/as con discapacidad (recodif)	18-21	1255	3,67	0,58
	22-26	472	3,65	0,03
	27+	146	3,71	0,71
	Total	1873	3,67	0,64
5. Tengo más dificultad para relacionarme con compañeros/as que presentan alguna discapacidad (recodif)	18-21	1186	3,39	0,75
	22-26	448	3,45	0,81
	27+	130	3,52	0,85
	Total	1764	3,42	0,77
8. Siento pena, compasión o lástima por los estudiantes con discapacidad y tiendo a ayudarles en exceso, sin valorar sus posibilidades (recodif)	18-21	1256	3,04	0,75
	22-26	472	3,17	0,76
	27+	146	3,28	0,81
	Total	1874	3,09	0,76
11. Estoy dispuesto/a a formarme para facilitar su estancia en la Universidad	18-21	1246	3,02	0,77
	22-26	468	2,95	0,78
	27+	146	3,23	0,75
	Total	1860	3,02	0,77
13. Me siento preparado/a para relacionarme con estudiantes con discapacidad en la Universidad	18-21	1259	3,35	0,67
	22-26	474	3,35	0,69
	27+	146	3,47	6,76
	Total	1879	3,36	0,68

Del análisis de los datos entre el factor teórico actitudes y la variable edad, cabe resaltar que es especialmente en el grupo de estudiantes mayores de 27 años, donde se considera que no se está preparado para relacionarse con estudiantes con discapacidad en la universidad (ítem 13), que unido a su clara disposición a formarse para facilitar su estancia en la universidad (ítem 12), evidencian un destacado apoyo a la integración de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad en la universidad.

1.4. Ideas y actitudes en relación a la variable género

La distribución de los sujetos por género se ajusta a los datos que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 71. Género.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	722	38,2
	Mujer	1169	61,8
	Total	1891	100

Para el análisis de la relación entre ideas y género, así como entre actitudes y género, utilizaremos el análisis de contingencias, es decir, trataremos de conocer las coincidencias entre ideas y actitudes, tomando como variable independiente el género y cuyos resultados presentamos de forma resumida en la siguiente tabla.

Tabla 72. Ideas/Actitudes-Género.

		Ideas				Total
		1	2	3	4	
	Hombre	1	18	646	56	721
	Mujer	0	11	1037	120	1168
Total		1	29	1683	176	1889
		Actitudes				Total
		1	2	3	4	
	Hombre	3	41	466	212	722
	Mujer	2	35	661	470	1168
Total		5	76	1127	682	1890
MEDIAS		Actitudes			Ideas	
Género	Hombre	3,23			3,05	
	Mujer	3,37			3,09	

Del análisis de las medias, se desprende que no hay diferencias significativas entre las actitudes e ideas que presentan hombres y mujeres respecto a la integración del alumnado con discapacidad en la universidad. Obsérvese que en actitudes las medias para hombres de 3,23 y 3,37 para mujeres, y que en relación a ideas las medias para hombres es 3,05 y 3,09 para mujeres. Esto nos permite afirmar que no existen diferencias significativas entre género para ninguno de los ítems.

1.5. Ideas y actitudes en relación a la variable “centro de estudios”

La distribución que presentan los encuestados por centros de estudios (Facultades y Escuelas Técnicas) es la que presentamos a continuación.

Tabla 73. Centros de Estudios .

		Frecuencia	%
	Ciencias de la Salud	162	8,6
	Ciencias Económicas y Empresariales	509	26,9
	Ciencias Experimentales	77	4,1
	Derecho	152	8,0
	Humanidades y Ciencias de la Educación	686	36,3
	Politécnica Superior	305	16,1
		1891	100

Para el análisis comparativo y valoración de los factores teóricos ideas y actitudes por centros utilizaremos el análisis de contingencias.

Tabla 74. Ideas-Centro de Estudios.

		Ideas				Total
		1	2	3	4	
Facultad	Ciencias de la Salud	1	3	136	22	162
	Ciencias Económicas y Empresariales	0	4	468	37	509
	Ciencias Experimentales	0	1	69	7	77
	Derecho	0	2	132	18	152
	Humanidades y Ciencias de la Educación	0	11	603	72	686
	Politécnica Superior	0	8	276	21	305
Total		1	29	1684	177	1891

Tabla 75. Actitudes-Centro de Estudios.

		Actitudes				Total
		1	2	3	4	
Facultad	Ciencias de la Salud	2	8	86	66	162
	Ciencias Económicas y Empresariales	0	15	330	164	509
	Ciencias Experimentales	0	4	41	32	77
	Derecho	0	14	87	51	152
	Humanidades y Ciencias de la Educación	1	19	378	288	686
	Politécnica Superior	2	16	205	82	305
Total		5	76	1127	683	1891

Tabla 76. Ideas/Actitudes-Centro de Estudios.

		Ideas	Actitudes
Facultad	Ciencias de la Salud	3,23	3,42
	Ciencias Económicas y Empresariales	3,19	3,37
	Ciencias Experimentales	3,25	3,40
	Derecho	3,23	3,30
	Humanidades y Ciencias de la Educación	3,24	3,44
	Politécnica Superior	3,14	3,31

Del análisis de la tabla de medias sobre ideas y actitudes de los estudiantes por centros deducimos que en todos los casos hay una buena aceptación de la integración del alumnado con discapacidad en la universidad, ya que las medias se sitúan en valores superiores a 3 (“de acuerdo con...” “totalmente de acuerdo con...”), independientemente de la Facultad o Escuela Técnica en las que los estudiantes están matriculados. Sin embargo, hemos de hacer notar que existe un nivel comparativamente más bajo en la Politécnica Superior y en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Y comparativamente más alto en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Ciencias Experimentales y de Ciencias de la Salud.

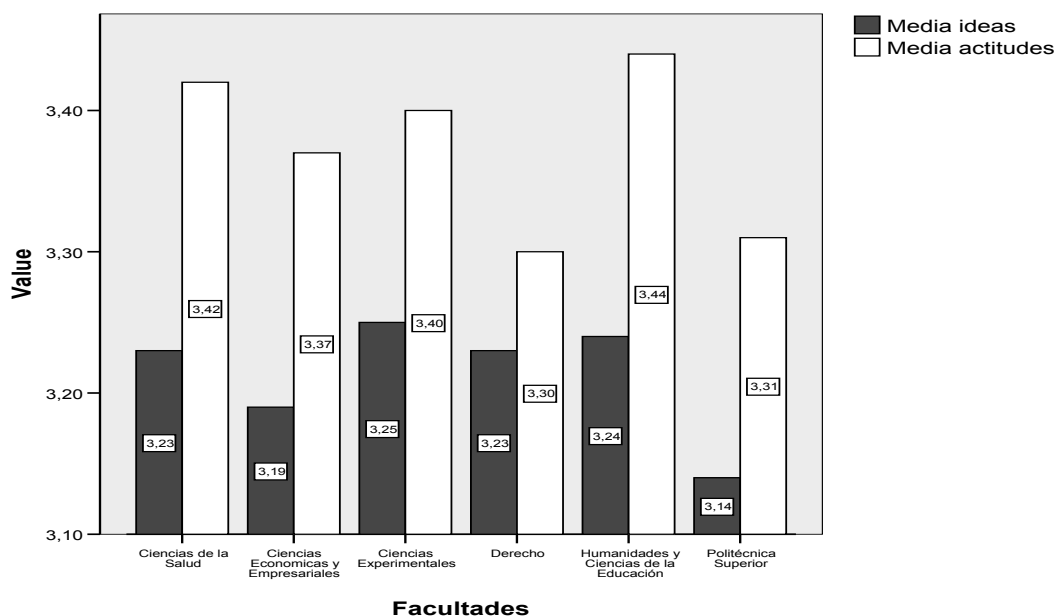


Gráfico 8. Medias de Ideas y Actitudes por Centros de Estudios.

1.6. Ideas y actitudes en relación a la variable tengo o he tenido en clase a compañeros o compañeras con discapacidad

Del total de estudiantes encuestados el 31,7% manifiestan que tienen o han tenido en clase compañeros con discapacidad. Pero al hacer el análisis comparativo de ideas y actitudes con la variable “tener o haber tenido en clase compañeros o compañeras con discapacidad”, observamos que las medias son muy similares en torno a 3 y desviaciones típicas del 0,4 para las actitudes y del 0,3 para las ideas, tanto para el supuesto de que “no han tenido en clase...”, como en el supuesto de que “sí han tenido en clase...”. Lo que significa que no hay diferencias significativas ni en las actitudes ni en las ideas manifestadas por los estudiantes en general atendiendo a la variable si han tenido o tienen en clase compañeros o compañeras con discapacidad.

Tabla 77. Ideas-experiencia práctica.

	Recuento	Media	Desviación típ.
No tengo ni he tenido compañeros/as con discapacidad	1291	3,22	0,27
Tengo o he tenido compañeros/as con discapacidad	599	3,18	0,30
	1890	3,21	0,28

Tabla 78. Actitudes-experiencia práctica.

	Recuento	Media	Desviación típ.
No tengo ni he tenido compañeros/as con discapacidad	1291	3,40	0,42
Tengo o he tenido compañeros/as con discapacidad	599	3,36	0,43
	1890	3,39	0,42

1.7. Ideas y actitudes en relación a la variable “he recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de compañeros o compañeras con discapacidad”

Del total de estudiantes que responden a esta cuestión tan solo el 8,4% manifiestan haber recibido información por parte de la Universidad de Almería acerca del colectivo de estudiantes con discapacidad. Al comparar las actitudes e ideas de los estudiantes atendiendo a si han recibido o no información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de compañeros o compañeras con discapacidad, se observa que tanto en lo que respecta a las ideas como a las actitudes, las medias se encuentran en torno a 3, con desviaciones típicas de 0,4 para las actitudes y del 0,3 para las ideas. Esto significa que es muy reducido el número de estudiantes que manifiestan haber recibido información en la universidad acerca de la presencia de compañeros o compañeras con discapacidad, así como que no son diferentes sus actitudes e ideas por haber recibido información acerca de si hay o no estudiantes con discapacidad en la universidad.

Tabla 79. Ideas-información.

	Recuento	Media	Desviación típ.
No han recibido ningún tipo de información	1732	3,20	0,28
Han recibido algún tipo de información	158	3,26	0,28
	1890	3,21	0,28

Tabla 80. Actitudes-información.

	Recuento	Media	Desviación típ.
No han recibido ningún tipo de información	1732	3,38	0,43
Han recibido algún tipo de información	158	3,46	0,37
	1890	3,39	0,42

2. DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DEL ÍTEM ABIERTO

Bajo la denominación *observaciones que desea realizar* el ítem número 33 presenta una estructura abierta, habiendo sido contestado por la práctica totalidad de los informantes encuestados y del que se ha extraído abundante y valiosa información que a continuación se describe respetando los contenidos y las formas de expresión.

Para facilitar la lectura y posterior valoración que pudiera hacer el lector, se han establecido unas categorías o núcleos de análisis, de manera que la información se presenta agrupada en torno a esos elementos aglutinadores. La información es tan clara y precisa que no necesita de ningún otro comentario o explicación.

2.1. Acceso a la universidad

- Creo que la Universidad de Almería debe facilitar que cualquier persona, independientemente de sus características personales, pueda realizar sus estudios universitarios.
- Creo que las personas discapacitadas tienen las mismas posibilidades que las no discapacitadas para realizar unos estudios universitarios y no hay que tratarles con pena o desprecio, ya que pueden sacarse una carrera como cualquiera.
- Deben tener los mismos derechos, pero también las mismas responsabilidades y cumplir con los requisitos estipulados porque de lo contrario no beneficiaría a nadie. No obstante es importante y muy positivo su participación y estancia en la universidad.
- No conozco bien este tema aquí en España, pero en Italia trabajaba con niños discapacitados. Entonces para mí es claro que tiene que haber integración de estudiantes con discapacidad en la escuela, en la universidad, así como en todos los contextos sociales.

- No me parece lógico que en clase haya ningún discapacitado psíquico y menos en Magisterio.
- Opino que depende de qué carrera esté estudiando el alumno. Porque por ejemplo en magisterio un alumno con discapacidad psíquica no podrá ser un buen maestro.

2.2. Capacitación. Competencias

- Dado que los alumnos con discapacidad una vez finalizados sus estudios deben competir en igualdad de condiciones (académicas) a la hora de, por ejemplo una oposición, se les debe exigir la misma capacitación que a cualquier otro alumno.
- Igualdad en todos los aspectos para unos y para otros; tanto en el acceso como en los objetivos a cumplir. En el caso de que la discapacidad impida la finalización de los estudios o el no desarrollo de las competencias profesionales, deberán abstenerse de acudir a la universidad.
- Creo que la universidad debe de ser un lugar para formar especialistas y si alguno (por desgracia) no puede tener base, debe de ir a otros lugares más específicos.

2.3. Adaptaciones de acceso

- Debemos eliminar barreras arquitectónicas que facilitan el acceso a sillas de ruedas. Materiales que faciliten la visión a personas con deficiencias en la vista.
- El transporte (autobús de línea) no está adaptado a los minusválidos, ya que la rampa no baja.

2.4. Formación del profesorado

- Los profesores deben conocer los problemas de alumnos con problemas de audición para adaptar sus materiales.
- Estoy de acuerdo que exista profesorado especializado, pero el profesorado “normal” debe de tratar igual a una persona discapacitada.

2.5. Integración. Rendimiento

- Los alumnos que presenten discapacidades físicas no representan ningún cambio en el desarrollo de la clase (descenso), pero los alumnos que presentan otro tipo de discapacidad (visual, auditiva y psíquica) tienen problemas a la hora de dar clase en un aula y dificultan el rendimiento general de la clase.
 - Me gustaría especificar que estoy totalmente de acuerdo con la integración de minusválidos físicos, pero que no creo conveniente introducir a minusválidos psicológicos o gente con algún problema psicológico en las aulas, pues su comportamiento puede influir y bajar el rendimiento general.
-

- La presencia de alumnos con discapacidad no perjudica ni beneficia al resto del alumnado. El profesorado debe tenerlo en cuenta por posibles dificultades que pudieran presentársele al alumno discapacitado, facilitándole la actividad, cambiando por otra, etc.
- Pienso que se debe ayudar a la integración del discapacitado, siempre que no dificulte o atrase la enseñanza a quienes no lo son.

2.6. Emplazamiento

- No es necesario un aislamiento del grupo de estudiantes con discapacidad, puesto que con eso se está discriminando.
- No pienso que la mejor forma de integrar a los discapacitados sea aislándolos o tratándolos de forma diferente al resto.

2.7. Igualdad de oportunidades. Discriminación positiva

- No por ser discapacitado eres diferente a los demás, pero tampoco se te va a regalar nada.
 - No se tiene que hacer nada para mejorar las facilidades, todos tenemos que tener las mismas posibilidades, ya que la meta de la integración es que no haya diferencias.
 - Que todos los estudiantes, tanto los discapacitados como los que no lo están, debemos de tener las mismas oportunidades.
 - A las personas con discapacidad hay que tratarlas exactamente igual que a los demás (ni perjudicarlas ni beneficiarlas).
 - Considero que los discapacitados son o deberían ser tratados igual que el resto de personas.
 - Deben de tener las mismas oportunidades, facilitando accesos, pero no creo que sea necesario darles más que a cualquier otro.
-

■

Capítulo 7

PERCEPCIÓN Y GRADO DE SATISFACCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SOBRE SU INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

A continuación presentamos el estudio y análisis de la percepción y grado de satisfacción que tienen los estudiantes con discapacidad, sobre su integración educativa y social en la Universidad de Almería. Dedicamos una primera parte a la presentación, análisis y valoración de los datos obtenidos a partir de los correspondientes estudios sobre los ítems del cuestionario, y una segunda parte, a la descripción y valoración del ítem abierto del cuestionario.

1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Los ítems que integran el cuestionario se agrupan en dos factores teóricos, *ideas* y *actitudes*, que de forma longitudinal estarán presentes en todos los análisis llevados a cabo y que podemos identificar en el siguiente cuadro.

Cuadro 81. Estructura del cuestionario según las ideas y actitudes.

	IDEAS	ACTITUDES
Estudiantes con discapacidad	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,37,38,39 y 40	6 y 36

Por razones de espacio, sólo presentamos los estudios descriptivos, comparativos y las valoraciones más significativas entre factores teóricos y variables asociadas. Son factores teóricos las *ideas* y las *actitudes* que tienen los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Almería, en relación con la percepción y grado de satisfacción sobre su integración

educativa y social. En cuanto a variables asociadas a los factores teóricos hemos contemplado las siguientes: edad, género, centro de estudio y tipo de discapacidad.

1.1. Factores teóricos ideas y actitudes

Iniciamos el estudio con la presentación, análisis y valoración de los resultados más significativos de los factores teóricos ideas y actitudes, para lo que recordamos que las categorías en las respuestas a los ítems del cuestionario se establecieron a partir de la pregunta inicial “*con respecto a los estudiantes de la Universidad de Almería que presentan algún tipo de discapacidad, pienso que*” (tache con una X la puntuación más adecuada en función del grado de acuerdo-desacuerdo):

9. Totalmente en desacuerdo
10. En desacuerdo
11. De acuerdo
12. Totalmente de acuerdo

De manera que para este primer análisis se han establecido dos categorías, *en desacuerdo* (rechazo) que corresponden a las respuestas contempladas en las columnas uno y dos, mientras que *de acuerdo* (aceptación) queda reflejada en las columnas tres y cuatro. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de respuesta así como la media y desviación típica, en relación con el factor teórico ideas.

Tabla 82. Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas del factor ideas.

ÍTEMS: Factor Teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
1. La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad	66,7	18,2	15,2	0	1,48	0,75
2. La Universidad nos pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación/carrera	39,4	18,2	0	42,4	2,45	1,39
3. La Universidad debe poner los medios necesarios para que no seamos discriminados	9,1	0	15,2	75,8	3,58	0,90
4. Mi discapacidad ha supuesto un obstáculo para mis estudios en la Universidad	51,5	18,2	21,2	9,1	1,88	1,05
5. Es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Universidad	3,0	0	12,1	84,8	3,79	0,60
7. Nos cuesta más terminar una carrera en la Universidad que a los demás compañeros y compañeras	21,2	9,1	6,1	63,6	3,12	1,27
8. No podemos culminar cualquier titulación universitaria	39,4	9,1	36,4	15,2	2,27	1,15
9. El profesorado tiene dificultades para relacionarse conmigo	27,3	30,3	12,1	30,3	2,45	1,20
10. Los profesores y profesoras no son capaces de trabajar conmigo	63,6	36,4	0	0	1,36	0,49

ÍTEMS: Factor Teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
11. Los profesores y profesoras tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades	30,3	15,2	6,1	48,5	2,73	1,35
12. Los profesores y profesoras creen que es difícil trabajar conmigo	63,6	36,4	0	0	1,36	0,49
13. Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado	66,7	18,2	9,1	6,1	1,55	0,90
14. Es importante fomentar actitudes favorables hacia nosotros y nosotras	6,1	0	24,2	69,7	3,58	0,79
15. Es necesaria una formación específica del profesorado universitario para trabajar con nosotros	21,2	9,1	12,1	57,6	3,06	1,25
16. Debe informarse al profesorado con anticipación de los estudiantes con discapacidad matriculados en sus asignaturas	60,6	3	15,2	21,2	1,97	1,29
17. Mis compañeros y compañeras de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo	69,7	12,1	12,1	6,1	1,55	0,94
18. Mis compañeros y compañeras de clase no son capaces de trabajar conmigo	63,6	24,2	6,1	6,1	1,55	0,87
19. Mis compañeros y compañeras de clase tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades	45,5	24,2	3	27,3	2,12	1,27
20. Mis compañeros y compañeras de clase creen que es difícil trabajar con nosotros	36,4	24,2	15,2	24,2	2,27	1,21
21. Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase	69,7	21,2	9,1	0	1,39	0,66
22. Es necesaria la formación/sensibilización de los estudiantes para facilitar nuestra estancia en la Universidad	27,3	15,2	15,2	42,4	2,73	1,28
23. Debe informarse a los compañeros y compañeras de clase de los estudiantes con discapacidad matriculados	30,3	18,2	6,1	45,5	2,67	1,34
24. Tenemos las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes	42,4	18,2	18,2	21,2	2,18	1,21
25. El profesorado tiene en cuenta la existencia de estudiantes con discapacidad en el aula para realizar las adaptaciones que sean necesarias	30,3	21,2	39,4	9,1	2,27	1,01
26. La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad	0	21,2	36,4	39,4	3,19	0,78
27. Se nos debe facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a nuestras necesidades	0	3,0	51,5	45,5	3,42	0,56
28. Los contenidos deben ser los mismos que los de nuestros compañeros y compañeras	45,5	12,1	18,2	24,2	2,21	1,27
29. La evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la igualdad de oportunidades	12,1	24,2	51,5	12,1	2,64	0,86
30. Las medidas educativas puestas en marcha por la Universidad responden a nuestras necesidades	6,1	18,2	54,5	18,2	2,88	0,79
31. Debe existir profesorado especializado para la atención educativa y social de los estudiantes con discapacidad	12,1	6,1	18,2	63,6	3,33	1,05

ÍTEMS: Factor Teórico Ideas	1	2	3	4	Med	D. T.
32. Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios	0	3,0	15,2	78,8	3,78	0,49
33. Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para nuestra mejor atención	0	0	21,2	78,8	3,79	0,41
34. Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	9,1	3,0	12,1	75,8	3,55	0,94
35. La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional	3,0	3,0	18,2	69,7	3,65	0,71
37. Nuestra integración está asumida por la comunidad universitaria	36,4	27,3	12,1	24,2	2,24	1,20
38. Es necesario que la Universidad desarrolle un plan de acogida para nosotros	15,2	0	18,2	60,6	3,32	1,11
39. Se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que recibimos	0	6,1	18,2	75,8	3,70	0,58
40. Se debe tener con nosotros más flexibilidad a la hora de exigirnos la adquisición de las competencias de las titulaciones/carreras	30,3	6,1	6,1	54,5	2,88	1,38

A partir de los datos ofrecidos, sintetizados en la tabla anterior, y centrándonos en los aspectos más relevantes, podemos observar que en primer lugar destaca la idea de que es necesario que la universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para favorecer una mejora de la atención hacia los estudiantes con discapacidad (ítem 33), con una media de 3,79 y una desviación típica de 0,41, que pone de manifiesto la poca dispersión o variabilidad en las respuestas, siendo el 100% de los encuestados los que aceptan esta idea.

En la misma línea se manifiestan en el ítem 32, al afirmar el 94% de los encuestados, con una media de 3,78 y una desviación típica de 0,49, que debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios.

Asimismo, el 94% de los estudiantes con discapacidad aceptan la idea de que se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que reciben (ítem 39). No obstante, teniendo en cuenta el valor de la desviación típica (0,58), hay que señalar que el 6,1% afirman no estar de acuerdo con esta idea.

También destacan las respuestas al ítem 5, con una media de 3,79 y una desviación de 0,60, para quienes el 96,9% piensan que es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad. Sin embargo, llama la atención el hecho de que un 3% de los encuestados se manifiesten en sentido contrario, rechazando totalmente el principio de igualdad de oportunidades.

Las respuestas al ítem 35 muestran, con una media de 3,65 y una desviación de 0,71, lo que indica una significativa dispersión en las respuestas, que el 87,9% de los encuestados piensan que la titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante

del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional. Hecho que contrasta con que el otro 6% no estén de acuerdo con esta idea.

Asimismo, en relación con el ítem 14, hay que señalar que el 93,9% de los estudiantes con discapacidad afirman la importancia de fomentar actitudes favorables hacia ellos, frente al 6,1% que expresan su total desacuerdo con este pensamiento.

También hemos encontrado que el 91% de los encuestados están de acuerdo con que la universidad debe poner los medios necesarios para que no sean discriminados, mientras que el 9,1% afirman su total rechazo hacia esta idea (ítem 3). Concretamente, en el ítem 27, con una media de 3,42 y una desviación típica de 0,56, podemos observar que el 97% piensan que se les deben facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a sus necesidades, siendo sólo el 45,5% los que manifiestan estar totalmente de acuerdo con esta idea.

Sin embargo, en referencia al ítem 28, el 57,6% rechazan la idea de que los contenidos deben ser los mismos que los de sus compañeros y compañeras. Además, el 60,6% afirman que se debe tener con ellos más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias de las titulaciones o carreras (ítem 40). Y lo que es más significativo, como afirman el 81,8%, debe existir profesorado especializado para la atención educativa y social de los estudiantes con discapacidad (ítem 31). En cualquier caso, hay que señalar que existe una alta variabilidad de las distintas respuestas, teniendo en cuenta que el valor de la desviación típica de estos ítems es superior a 1.

Otro de los aspectos significativos a destacar es la existencia de un 100% de encuestados que se manifiestan en contra tanto de la creencia de que los profesores y profesoras no son capaces de trabajar con ellos (ítem 10), como de la idea de que éstos creen que es difícil trabajar con ellos (ítem 12). Mientras, el 12,2% piensan que son sus compañeros y compañeras de clase los que no son capaces de trabajar con ellos (ítem 18). En cambio, sólo el 9,1% de los estudiantes consideran que su discapacidad produce ansiedad a sus compañeros y compañeras de clase (ítem 21), mientras que el 15,2% creen que es al profesorado a quien le produce ansiedad su discapacidad (ítem 13).

En cualquier caso, sin olvidar la alta desviación típica hallada, hay que señalar que el 48,5% no creen que se debe informarse de ellos mismos a sus compañeros y compañeras de clase (ítem 23). Además, como podemos observar en el ítem 22, el 42,5% de los encuestados rechazan la idea de que es necesaria la formación/sensibilización de los estudiantes para facilitar su estancia en la universidad. Y lo que es más significativo, el 63,6% tampoco creen que debe informarse al profesorado acerca de ellos, como estudiantes matriculados en sus asignaturas (ítem 16).

Otra parte, es importante resaltar que en el ítem 1, con una alta dispersión (0,75) y un grado de desacuerdo significativo (media del 1,48), existe un 15,2% que piensan que la universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad. También es necesario señalar que en el ítem 26, con una media de 3,19 y una desviación típica de 0,78, el 21,2% no creen que la universidad disponga de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad. Asimismo, en relación con el ítem 30, el 24,3% de los estudiantes con discapacidad rechazan la idea de que las medidas educativas puestas en marcha por la universidad responden a sus necesidades. Además, el 36,3% piensan que la evaluación no es respetuosa con su situación y no les asegura la igualdad de oportunidades (ítem 29).

Por último, hay que destacar que el 69,7% de los encuestados creen que les cuesta más terminar una carrera en la universidad que a los demás compañeros y compañeras (ítem 7), pero no piensan que su discapacidad haya supuesto un obstáculo para sus estudios universitarios (ítem 4). En efecto, como podemos observar en el ítem 2, el 42,4% están totalmente de acuerdo con que la universidad les pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación o carrera. Y lo que es más importante, el 60,6% no creen que tienen las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes (ítem 24).

En definitiva, el 63,7% no comparten la idea de que su integración está asumida por la comunidad universitaria (ítem 37). No obstante, como podemos observar en estos ítems, al igual que en relación con los restantes ítems del cuestionario, existe, en general, una desviación típica alta que supera el valor de 1, lo que indica una alta variabilidad entre las respuestas dadas por los estudiantes con discapacidad en relación con lo expresado en cada uno de ellos. De ahí, la necesidad de completar esta información, que más adelante mostramos, analizando las relaciones de contraste entre los factores teóricos y las variables asociadas.

En cuanto al factor teórico actitudes, exponemos en la siguiente tabla los porcentajes de respuesta así como la media y desviación típica.

Tabla 83. Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas del factor actitudes.

ÍTEMS: Factor Teórico Actitudes	1	2	3	4	Med	D. T.
6. Preferiría no haber comenzado a realizar los estudios universitarios	24,2	36,4	18,2	21,2	2,36	1,08
36. Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos	6,1	0	30,3	63,6	3,52	0,79

Los datos sintetizados en la tabla anterior indican de forma general un alto grado de compromiso con la integración en la medida en que el 93,9% de los encuestados afirman que deben conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularse (ítem 36). No obstante, dada la alta desviación típica hallada en este ítem (0,79), hay que destacar que el 6,1% se expresan en sentido contrario. Además, en relación con el ítem 6, los estudiantes con discapacidad manifiestan tener una actitud nada favorecedora hacia la integración, ya que el 39,4% consideran que preferirían no haber comenzado a realizar los estudios universitarios. En cualquier caso, es necesario señalar que existe una significativa dispersión entre las respuestas con respecto a la media (media: 2,36; desviación típica: 1,08). Por ello, como hemos comentado con anterioridad, surge la necesidad de realizar un análisis en profundidad de los factores teóricos según las distintas variables asociadas, como el que presentamos a continuación.

1.2. Ideas y actitudes en relación a la variable edad

Agrupamos a los informantes por intervalos de edad, siguiendo como criterio la curva normal de probabilidades, para lo que tomamos como puntos de corte las medias y desviaciones típicas de los casos explorados. La curva normal se establece en relación a la media aritmética más/menos una desviación típica. Para ello, tomamos en consideración que el

51,5% de los casos se encuentran dentro de la distancia de una desviación típica respecto a la media, por lo que llegamos a tres intervalos de edad, como se expone en la siguiente tabla y su correspondiente representación gráfica.

Tabla 84. Frecuencia y porcentajes de la variable edad (intervalos).

	Frecuencia	%
20-26	23	69,70
27-33	6	18,18
34 – más	4	12,12
Total	33	100

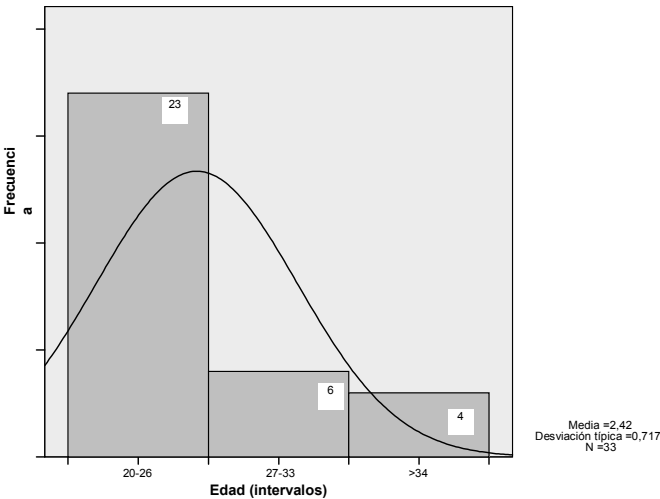


Gráfico 8. Frecuencia de la variable edad (intervalos)

A continuación, presentamos los resultados más importantes del análisis de contraste así como las valoraciones más significativas de la relación entre los factores teóricos y la edad, como variable asociada:

- El alto grado de desacuerdo que manifiestan todos los estudiantes del grupo de edad comprendida entre los 34 y más años (media: 1,00 y desviación típica: 0,00), en relación con los ítems 1 (*La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad*), 13 (*Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado*), 17 (*Mis compañeros y compañeras de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo*), 18 (*Mis compañeros y compañeras de clase no son capaces de trabajar conmigo*) y 21 (*Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase*).

- El máximo acuerdo por parte del grupo de edad comprendida entre los 27 y 33 años (media: 4,00; desviación típica: 0,00), en cuanto que todos apuntan que es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad (ítem 5) y también que debe existir una normativa específica para la atención de ellos en la universidad (ítem 34).
- La concordancia de las respuestas entre los dos grupos de edades comprendidas entre los 27 y 33 años y entre los 34 y más años, en la medida en que manifiestan un alto grado de acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00) con respecto a las ideas tanto de que la universidad debe poner los medios necesarios para que no sean discriminados (ítem 3), como de que la titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional (ítem 35).
- La concordancia de las respuestas dadas por los tres grupos a los ítems que a continuación comentamos, en cuanto que manifiestan su acuerdo, de modo que sobresalen de manera significativa los siguientes grupos:
 - o El grupo comprendido entre los 27 y 33 años, que destaca en sus respuestas en relación con el ítem 32 (*Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios*), con una media de 3,75 y una desviación típica de 0,50; en el 33 (*Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para nuestra mejor atención*), con una media de 3,75 y una desviación típica de 0,50; en el 30 (*Las medidas educativas puestas en marcha por la Universidad responden a nuestras necesidades*), con una media de 3,25 y una desviación típica de 0,50; y en el ítem 7 (*Nos cuesta más terminar una carrera en la Universidad que a los demás compañeros y compañeras*), con una media de 3,25, sin olvidar la gran variabilidad existente en las respuestas (desviación típica: 1,50).
 - o El grupo de edad comprendido entre 20 y 26 años que sobresale en el ítem 14 (*Es importante fomentar actitudes favorables hacia nosotros y nosotras*), con una media de 3,71 y una desviación típica de 0,47; en el 31 (*Debe existir profesorado especializado para la atención educativa y social de los estudiantes con discapacidad*), con una media de 3,47 y una desviación típica de 0,87; y en el 26 (*La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad*), con una media de 3,19 y una desviación típica de 0,83.
 - o El tercer grupo de edad que muestra su máxima sensibilidad en los ítems 27 (*Se nos debe facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a nuestras necesidades*) y 39 (*Se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que recibimos*), ambos con una media de 3,67 y una desviación típica de 0,58.
- La concordancia de las respuestas proporcionadas por los tres grupos a los ítems que a continuación señalamos, en la medida en que expresan su desacuerdo, destacando los siguientes:
 - o El grupo de edad comprendido entre los 34 y más años, sobresale en los ítems 19 (*Mis compañeros y compañeras de clase tienden a sentir pena por nuestra situación y a*

- ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades*), con una media de 1,33 y una desviación típica de 0,58; en el 22 (*Es necesaria la formación/sensibilización de los estudiantes para facilitar nuestra estancia en la Universidad*) y en el 23 (*Debe informarse a los compañeros y compañeras de clase de los estudiantes con discapacidad matriculados*), ambos con una media de 2,00 y una desviación típica de 1,00; y por último, en el ítem 25 (*El profesorado tiene en cuenta la existencia de estudiantes con discapacidad en el aula para realizar las adaptaciones que sean necesarias*), con una media de 1,67 y una desviación típica de 1,15.
- o El segundo grupo que destaca en los ítems 10 (*Los profesores y profesoras no son capaces de trabajar conmigo*) y 12 (*Los profesores y profesoras creen que es difícil trabajar conmigo*), ambos con una media de 1,25 y una desviación típica de 0,50; y también el ítem 24 (*Tenemos las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes*), con una media de 2,25 y una desviación típica de 1,50.
 - o El grupo de entre los 20 y 26 años sobresale en el ítem 8 (*No podemos culminar cualquier titulación universitaria*), con una media de 2,24, si bien existe una gran dispersión en las respuestas (desviación típica: 1,03).
 - La discordancia de las respuestas entre los dos primeros grupos de edad y el grupo de 34 y más años, encontrándose una mayor sensibilidad por parte de éstos en los siguientes ítems:
 - o Ítem 2. *La Universidad nos pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación/carrera* (media: 1,33; desviación típica: 0,58).
 - o Ítem 9. *El profesorado tiene dificultades para relacionarse conmigo* (media: 1,33; desviación típica: 0,58).
 - o Ítem 11. *Los profesores y profesoras tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades* (media: 1,67; desviación típica: 0,58).
 - o Ítem 16. *Debe informarse al profesorado con anticipación de los estudiantes con discapacidad matriculados en sus asignaturas* (media: 3,00; desviación típica: 1,73).
 - o Ítem 20. *Mis compañeros y compañeras de clase creen que es difícil trabajar con nosotros* (media: 1,33; desviación típica: 0,58).
 - o Ítem 28. *Los contenidos deben ser los mismos que los de nuestros compañeros y compañeras* (media: 3,67; desviación típica: 0,58).
 - o Ítem 29. *La evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la igualdad de oportunidades* (media: 3,33; desviación típica: 0,58).
 - o Ítem 37. *Nuestra integración está asumida por la comunidad universitaria* (media: 3,33; desviación típica: 0,58).
 - La discordancia de las respuestas entre los dos primeros grupos de edad y el grupo de 34 y más años, encontrándose, en cambio, una mayor sensibilidad por parte de aquéllos en los ítems 4 (*Mi discapacidad ha supuesto un obstáculo para mis estudios en la Universidad*) y 38 (*Es necesario que la Universidad desarrolle un plan de acogida para nosotros*), con una media de 2,67 y 2,50, respectivamente, si bien hay que tener en cuenta la alta dispersión que existe entre las distintas respuestas (desviación típica: 1,53 y 2,12, respectivamente).

- La discordancia entre el primer grupo y los otros dos grupos encontrándose una mayor sensibilidad por parte del primero en los ítems 40 (*Se debe tener con nosotros más flexibilidad a la hora de exigirnos la adquisición de las competencias de las titulaciones/carreras*) y 15 (*Es necesaria una formación específica del profesorado universitario para trabajar con nosotros*), con una media de 3,50 y 3,24 y una desviación típica de 0,97 y 1,15, respectivamente.

Del análisis de los valores relacionados con el factor actitudes, resaltamos la concordancia de las respuestas entre los tres grupos de edades, en cuanto que expresan su acuerdo con respecto a lo expresado en el ítem 36 (*Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos*), donde destaca el grupo de edad comprendido entre los 27 y 33 años, con una media de 4,00 y una desviación típica de 0,00. De otra parte, sin olvidar la alta desviación típica, podemos observar que los tres grupos coinciden en su desacuerdo con la actitud de que preferirían no haber comenzado a realizar los estudios universitarios (ítem 6) y, en especial, el grupo de edad comprendida entre los 34 y más años, con una media y una desviación típica más baja que el resto.

Por tanto, en términos generales, partiendo de los datos sintetizados con anterioridad, podemos deducir que, de una parte, los estudiantes con discapacidad de edades comprendidas entre los 34 y más años son los que manifiestan unas ideas más positivas en relación con la percepción y el grado de satisfacción sobre su integración en la universidad, en comparación con los otros dos grupos de edades. De otra parte, podemos afirmar que son los estudiantes de 27 años en adelante quienes muestran unas actitudes que tienden a ser más positivas, lo cual facilita, en parte, su integración en la universidad. No obstante, como ya hemos señalado, existe una alta variabilidad entre los distintos encuestados, dada la alta desviación típica que existe, en general, en las diferentes respuestas a los ítems.

1.3. Ideas y actitudes en relación a la variable género

La distribución de los sujetos por género se ajusta a los datos que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 85. Género.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	11	44
	Mujer	14	56
	Total	25	100
Perdidos		8	
Total		33	

Para el estudio de la relación entre los datos que ofrecen el factor teórico ideas y la variable género, utilizaremos el análisis de contraste, cuyos resultados más importantes presentamos a continuación.

En primer lugar, destacamos la concordancia que existe en las respuestas entre los dos grupos de género, en la medida en que expresan su acuerdo hacia lo enunciado en los ítems, donde destacan de manera significativa los hombres, como en éstos:

- o Ítem 14. *Es importante fomentar actitudes favorables hacia nosotros y nosotras* (media: 3,38; desviación típica: 1,06).
- o Ítem 26. *La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad* (media: 3,14; desviación típica: 0,90).
- o Ítem 27. *Se nos debe facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a nuestras necesidades* (media: 3,63; desviación típica: 0,52).
- o Ítem 32. *Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios* (media: 3,71; desviación típica: 0,76).
- o Ítem 33. *Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para nuestra mejor atención* (media: 3,75; desviación típica: 0,46).
- o Ítem 34. *Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad* (media: 3,25; desviación típica: 1,16).
- o Ítem 39. *Se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que recibimos* (media: 3,75; desviación típica: 0,46).
- o Ítem 40. *Se debe tener con nosotros más flexibilidad a la hora de exigirnos la adquisición de las competencias de las titulaciones/carreras* (media: 3,57; desviación típica: 1,13).

Asimismo, hemos encontrado que en esta concordancia de respuestas entre los dos grupos de género, en cuanto que muestran su acuerdo hacia lo expresado en los ítems, sobresalen también de manera significativa las mujeres, como en:

- o Ítem 3. *La Universidad debe poner los medios necesarios para que no seamos discriminados* (media: 3,70; desviación típica: 0,95).
- o Ítem 5. *Es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Universidad* (media: 3,80; desviación típica: 0,42).
- o Ítem 35. *La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional* (media: 3,44; desviación típica: 1,01).

También podemos observar que existe una concordancia de las distintas respuestas dadas por los dos grupos de género, donde expresan su desacuerdo hacia el contenido de los ítems, de manera que destacan significativamente las mujeres, como en:

- o Ítem 4. *Mi discapacidad ha supuesto un obstáculo para mis estudios en la Universidad* (media: 2,10; desviación típica: 1,10).
- o Ítem 8. *No podemos culminar cualquier titulación universitaria* (media: 1,50; desviación típica: 0,97).
- o Ítem 9. *El profesorado tiene dificultades para relacionarse conmigo* (media: 1,60; desviación típica: 0,70).
- o Ítem 10. *Los profesores y profesoras no son capaces de trabajar conmigo* (media: 1,40; desviación típica: 0,52).

- o Ítem 11. *Los profesores y profesoras tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades* (media: 1,40; desviación típica: 0,52).
- o Ítem 12. *Los profesores y profesoras creen que es difícil trabajar conmigo* (media: 1,40; desviación típica: 0,52).
- o Ítem 13. *Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado* (media: 1,30; desviación típica: 0,48).
- o Ítem 16. *Debe informarse al profesorado con anticipación de los estudiantes con discapacidad matriculados en sus asignaturas* (media: 2,20; desviación típica: 1,32).
- o Ítem 17. *Mis compañeros y compañeras de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo* (media: 1,40; desviación típica: 0,97).
- o Ítem 18. *Mis compañeros y compañeras de clase no son capaces de trabajar conmigo* (media: 1,50; desviación típica: 0,97).
- o Ítem 19. *Mis compañeros y compañeras de clase tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades* (media: 1,60; desviación típica: 0,97).
- o Ítem 20. *Mis compañeros y compañeras de clase creen que es difícil trabajar con nosotros* (media: 1,70; desviación típica: 0,95).
- o Ítem 21. *Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase* (media: 1,30; desviación típica: 0,67).
- o Ítem 30. *Las medidas educativas puestas en marcha por la Universidad responden a nuestras necesidades* (media: 2,70; desviación típica: 1,06).
- o Ítem 31. *Debe existir profesorado especializado para la atención educativa y social de los estudiantes con discapacidad* (media: 2,80; desviación típica: 1,23).

Dentro de esta concordancia de respuestas entre los dos grupos de género, en cuanto que manifiestan su desacuerdo en relación con lo enunciado en los ítems, hay que señalar que sobresalen también de manera significativa los hombres, como en éstos:

- o Ítem 1. *La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad* (media: 1,25; desviación típica: 0,46).
- o Ítem 2. *La Universidad nos pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación/carrera* (media: 1,75; desviación típica: 1,03).
- o Ítem 22. *Es necesaria la formación/sensibilización de los estudiantes para facilitar nuestra estancia en la Universidad* (media: 2,13; desviación típica: 0,99).
- o Ítem 24. *Tenemos las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes* (media: 2,38; desviación típica: 1,06).
- o Ítem 25. *El profesorado tiene en cuenta la existencia de estudiantes con discapacidad en el aula para realizar las adaptaciones que sean necesarias* (media: 2,38; desviación típica: 1,19).
- o Ítem 29. *La evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la igualdad de oportunidades* (media: 2,63; desviación típica: 0,92).

De otra parte, hay que destacar la discordancia que existe entre los hombres y las mujeres en relación a sus respuestas de acuerdo/desacuerdo, de modo que son los hombres los que expresan, en general, su acuerdo, como en estos ítems:

- o Ítem 7. *Nos cuesta más terminar una carrera en la Universidad que a los demás compañeros y compañeras* (media: 3,00; desviación típica: 1,31).
- o Ítem 15. *Es necesaria una formación específica del profesorado universitario para trabajar con nosotros* (media: 3,00; desviación típica: 1,31).

- o Ítem 23. *Debe informarse a los compañeros y compañeras de clase de los estudiantes con discapacidad matriculados* (media: 3,00; desviación típica: 1,19).
- o Ítem 26. *La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad* (media: 3,14; desviación típica: 0,90).
- o Ítem 38. *Es necesario que la Universidad desarrolle un plan de acogida para nosotros* (media: 3,14; desviación típica: 1,07).

También dentro de esta discordancia destacan las mujeres, mostrando, en general, su acuerdo hacia el contenido de los ítems, como en éstos:

- o Ítem 28. *Los contenidos deben ser los mismos que los de nuestros compañeros y compañeras* (media: 3,10; desviación típica: 0,99).
- o Ítem 37. *Nuestra integración está asumida por la comunidad universitaria* (media: 3,20; desviación típica: 0,92).

Del análisis de los valores relacionados con el factor actitudes, destacamos la concordancia de las respuestas entre los dos grupos de género, en cuanto que expresan su acuerdo con respecto a lo expresado en el ítem 36 (*Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos*) y manifiestan su desacuerdo con lo enunciado en el ítem 6 (*Preferiría no haber comenzado a realizar los estudios universitarios*). Así pues, dentro de esta concordancia resaltamos que quienes destacan son las mujeres, con una media de 3,20 y 1,60 respectivamente.

Por tanto, a partir de los datos expuestos con anterioridad, podemos afirmar que, en términos generales, las mujeres muestran una mayor sensibilidad y compromiso que los hombres, en cuanto a su percepción y grado de satisfacción sobre su integración en la universidad. No obstante, no hay que olvidar la alta variabilidad dentro de los mismos grupos según el género, dada la alta dispersión que existe, en general, entre las diferentes respuestas a los ítems.

1.4. Ideas y actitudes en relación a la variable “centro de estudios”

La distribución que presentan los estudiantes con discapacidad según centros de estudios (Facultades y Escuelas Técnicas) es la que presentamos a continuación.

Tabla 86. Centros de Estudios.

	Frecuencia	%
Ciencias de la Salud	6	18,2
Ciencias Económicas y Empresariales	9	27,3
Ciencias Experimentales	1	3,0
Derecho	2	6,1
Humanidades y Ciencias de la Educación	12	36,4
Politécnica Superior	3	9,1
Total	33	100

A continuación mostramos el análisis en profundidad así como las valoraciones más significativas de la relación que existe entre los factores teóricos y el centro de estudios como variable asociada.

Del análisis de contraste entre los datos relacionados con el factor teórico ideas y la variable “centro de estudios”, destacamos los siguientes resultados más importantes.

Todos los estudiantes con discapacidad de las Facultades de Ciencias Experimentales, Derecho y Politécnica Superior muestran, de una parte, un alto grado de desacuerdo (media: 1,00 y desviación típica: 0,00) en relación con los ítems 1 (*La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad*), 10 (*Los profesores y profesoras no son capaces de trabajar conmigo*), 12 (*Los profesores y profesoras creen que es difícil trabajar conmigo*), 13 (*Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado*), 17 (*Mis compañeros y compañeras de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo*), 18 (*Mis compañeros y compañeras de clase no son capaces de trabajar conmigo*) y 21 (*Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase*). De otra parte, expresan el máximo acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00) en la medida en que piensan que la universidad debe poner los medios necesarios para que no sean discriminados (ítem 3), que es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad (ítem 5) y que es necesario que la universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para su mejor atención (ítem 33).

Otro de los datos más significativos es la discordancia que existe entre los diferentes grupos, en relación a sus respuestas de acuerdo/desacuerdo, encontrándose así una mayor o menor sensibilidad por parte de uno y otro grupo en referencia al resto, sobre todo, en los siguientes ítems:

- Ítem 2. *La Universidad nos pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación/carrera*. Los estudiantes de Ciencias Económicas y Empresariales, de Derecho y de Humanidades y Ciencias de la Educación muestran su desacuerdo (media: 2,44, 1,50, 2,08; desviación típica: 1,51, 0,71, 1,24) frente al acuerdo por parte de los de Ciencias de la Salud, de Ciencias Experimentales y de Politécnica Superior (media: 3,00, 4,00, 3,00; desviación típica: 1,55, 0, 1,73).
- Ítem 3. *La Universidad debe poner los medios necesarios para que no seamos discriminados*. El grupo de Ciencias de la Salud es el único que manifiesta su desacuerdo frente a los demás grupos (media: 2,50; desviación típica: 1,64).
- Ítem 7. *Nos cuesta más terminar una carrera en la Universidad que a los demás compañeros y compañeras*. Los grupos de Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Experimentales y Politécnica Superior (media: 3,89, 4,00, 3,00; desviación típica: 0,33, 0, 1,73) son los que expresan su acuerdo, excepto los de Ciencias de la Salud, Derecho y Humanidades y Ciencias de la Educación (media: 2,67, 2,50, 2,83; desviación típica: 1,51, 2,12, 1,34).
- Ítem 8. *No podemos culminar cualquier titulación universitaria*. Los estudiantes de Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho y Humanidades y Ciencias de la Educación son los que no están de acuerdo (media: 2,50, 2,33, 1,50, 1,92; desviación típica: 1,22, 1,32, 0,71, 1,08), en relación con el resto de los gru-

pos, de los que destacamos el de Politécnica Superior con una media de 3,33 y una desviación típica de 0,58.

- Ítem 9. *El profesorado tiene dificultades para relacionarse conmigo.* Los grupos que manifiestan su acuerdo son los de Ciencias Experimentales y de Politécnica Superior (media: 4,00, 3,00; desviación típica: 0, 1,73). Los estudiantes de Derecho son los únicos que expresan unánimemente su total desacuerdo (media: 1,00; desviación típica: 0,00).
- Ítem 11. *Los profesores y profesoras tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades.* Los grupos de Derecho y de Humanidades y Ciencias de la Educación son los que muestran su rechazo (media: 1,50, 2,25; desviación típica: 0,71, 1,21), excepto los demás grupos, donde sobresale el de Ciencias Experimentales con una media de 4,00 y una desviación típica de 0.
- Ítem 15. *Es necesaria una formación específica del profesorado universitario para trabajar con nosotros.* Sólo los estudiantes de Derecho y de Humanidades y Ciencias de la Educación son los que están en desacuerdo (media: 2,50, 2,62; desviación típica: 2,12, 1,23), excepto los demás grupos, entre los que destaca por su total acuerdo, el grupo de Ciencias Experimentales (media: 4,00; desviación típica: 0).
- Ítem 19. *Mis compañeros y compañeras de clase tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades.* El único grupo que manifiesta su acuerdo es el de Ciencias de la Salud, con una media de 4,00 y una desviación típica de 0,00. Sólo los grupos de Ciencias Experimentales y Politécnica Superior expresan su total desacuerdo (media: 1,00; desviación típica: 0).
- Ítem 20. *Mis compañeros y compañeras de clase creen que es difícil trabajar con nosotros.* Los estudiantes que piensan que están de acuerdo son los de Ciencias Experimentales y Politécnica Superior (media: 4,00, 3,00; desviación típica: 0, 1,73). Los demás grupos piensan al contrario, entre los que destacan por su máximo desacuerdo, el de Derecho, con una media de 1,50 y una desviación típica de 0,71.
- Ítem 22. *Es necesaria la formación/sensibilización de los estudiantes para facilitar nuestra estancia en la Universidad.* Únicamente los grupos de Ciencias de la Salud y de Ciencias Económicas y Empresariales son los que expresan su acuerdo (media: 4,00, 3,22; desviación típica: 0,00, 1,20), excepto los demás, en los que sobresale el de Ciencias Experimentales con una media de 1,00 y una desviación típica de 0.
- Ítem 23. *Debe informarse a los compañeros y compañeras de clase de los estudiantes con discapacidad matriculados.* Los grupos de Ciencias de la Salud, de Derecho y de Humanidades y Ciencias de la Educación son los únicos que muestran su rechazo (media: 2,00, 2,00, 2,42; desviación típica: 1,55, 1,41, 1,31). Destaca el grupo de Ciencias Experimentales por su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0).
- Ítem 24. *Tenemos las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes.* Sólo los estudiantes de Derechos son los que expresan su acuerdo (media: 3,50; desviación típica: 0,71). Los grupos de Ciencias de la Salud y de Ciencias Experimentales son los únicos que muestran su total desacuerdo (media: 1,00, 1,00; desviación típica: 0, 0,00).

- Ítem 26. *La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad.* Únicamente los estudiantes de Humanidades y Ciencias de la Educación piensan no estar de acuerdo (media: 2,83; desviación típica: 0,83). El resto de los grupos muestran su acuerdo destacando el de Ciencias Experimentales con una media de 4,00 y una desviación típica de 0.
- Ítem 28. *Los contenidos deben ser los mismos que los de nuestros compañeros y compañeras.* Sólo el grupo de Derecho son los que manifiestan su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00). Los estudiantes de Ciencias de la Salud y de Ciencias Experimentales son los únicos que expresan su total desacuerdo (media: 1,00; desviación típica: 0).
- Ítem 29. *La evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la igualdad de oportunidades.* Los grupos de Ciencias de la Salud, de Ciencias Económicas y Empresariales y de Humanidades y Ciencias de la Educación son los que muestran su desacuerdo (media: 2,33, 2,11, 2,92; desviación típica: 1,03, 0,78, 0,79). Sólo los estudiantes de Derecho manifiestan su máximo acuerdo (media: 3,50; desviación típica: 0,71).
- Ítem 30. *Las medidas educativas puestas en marcha por la Universidad responden a nuestras necesidades.* Sólo los estudiantes de Derecho expresan su desacuerdo (media: 2,33; desviación típica: 1,03). Los demás grupos piensan que están de acuerdo, con una media de 3,00.
- Ítem 31. *Debe existir profesorado especializado para la atención educativa y social de los estudiantes con discapacidad.* Los grupos, en general, manifiestan su aceptación y, sobre todo, el de Ciencias Experimentales por su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0). Sólo los estudiantes de Derecho expresan su rechazo, con una media de 2,00 y una desviación típica de 1,41.
- Ítem 34. *Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad.* Los grupos de Ciencias de la Salud, de Ciencias Experimentales y de Politécnica Superior son los que piensan estar totalmente de acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00). Sólo el grupo de Derecho es el único que manifiesta su desacuerdo (media: 2,50; desviación típica: 2,12).
- Ítem 37. *Nuestra integración está asumida por la comunidad universitaria.* En general, los estudiantes con discapacidad muestran su rechazo y, especialmente, el grupo de Ciencias Experimentales por su total desacuerdo (media: 1,00; desviación típica: 0). Sólo los estudiantes de Derecho expresan su acuerdo (media: 3,50; desviación típica: 0,71).
- Ítem 38. *Es necesario que la Universidad desarrolle un plan de acogida para nosotros.* Los grupos, en general, manifiestan su aceptación, siendo los de Ciencias de la Salud y de Ciencias Experimentales los que muestran su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0). Sólo los estudiantes de Derecho y de Humanidades y Ciencias de la Educación expresan su desacuerdo (media: 2,50, 2,60; desviación típica: 2,12, 1,43).
- Ítem 40. *Se debe tener con nosotros más flexibilidad a la hora de exigimos la adquisición de las competencias de las titulaciones/carreras.* Los grupos de Ciencias de la Salud, de

Ciencias Económicas y Empresariales y de Derecho son los que muestran su rechazo (media: 2,00, 2,88, 2,50; desviación típica: 1,55, 1,55, 2,12). Únicamente el grupo de Ciencias Experimentales expresa su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0).

De otra parte, resaltamos la concordancia existente entre las respuestas de los distintos grupos, en la medida en que manifiestan su aceptación en relación con lo enunciado en los ítems, en los que destacan, por su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0), los grupos de Ciencias Experimentales y Derecho en el ítem 14 (*Es importante fomentar actitudes favorables hacia nosotros y nosotras*); el grupo de Derecho en el ítem 27 (*Se nos debe facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a nuestras necesidades*); los grupos de Ciencias de la Salud, de Ciencias Económicas y Empresariales, de Ciencias Experimentales, de Derecho y de Politécnica Superior en relación con el ítem 32 (*Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios*); los grupos de Ciencias de la Salud, de Ciencias Experimentales, de Derecho y de Politécnica Superior en el ítem 35 (*La titulación alcanzada por ellos debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional*), los grupos de Ciencias de la Salud, de Ciencias Experimentales y de Derecho en el ítem 39 (*Se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que recibimos*).

También hay que señalar la concordancia que existe entre las respuestas de los distintos grupos, en cuanto que expresan su rechazo con lo expresado en los ítems, dentro de los cuales sobresalen, por su total desacuerdo (media: 1,00; desviación típica: 0), los de Ciencias Experimentales y Politécnica Superior en el ítem 4 (*Mi discapacidad ha supuesto un obstáculo para mis estudios en la Universidad*) y el de Ciencias Experimentales en el ítem 25 (*El profesorado tiene en cuenta la existencia de estudiantes con discapacidad en el aula para realizar las adaptaciones que sean necesarias*).

Del análisis del factor actitudes en relación con la variable “centro de estudios”, encontramos que, en general, los grupos muestran su rechazo en relación con lo enunciado en el ítem 6 (*Preferiría no haber comenzado a realizar los estudios universitarios*), siendo el de Derecho el que manifiesta su máximo desacuerdo (media: 1,50; desviación típica: 0,71). Sólo los grupos de Ciencias Experimentales y de Politécnica Superior expresan su acuerdo (media: 4,00, 3,00; desviación típica: 0, 1,73). En cuanto al ítem 36 (*Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos*), todos los grupos muestran su aceptación y, especialmente, los de Ciencias Experimentales, de Derecho y de Politécnica Superior expresan su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00).

Por tanto, a partir de estos resultados, podemos afirmar que, en general, los estudiantes con discapacidad de la Facultad de Derecho tienden a tener unas ideas y actitudes más positivas sobre su integración en la universidad. Quizás esta postura de aceptación y apoyo por parte de éstos puedan venir desarrolladas debido, entre otros condicionantes, al carácter favorecedor del contexto universitario. En el extremo opuesto se encuentra el grupo de Ciencias Experimentales, en cuanto que poseen una percepción negativa y un grado de satisfacción bajo sobre su integración educativa y social en el contexto universitario. Sin embargo, esta afirmación no se puede generalizar, ya que hay que tener en cuenta la alta variabilidad existente entre las distintas respuestas y, además, hay que tener en cuenta que el número

de estudiantes en cada grupo según los centros es variable y, lo que es más importante, es bajo e insuficiente.

1.5. Ideas y actitudes en relación a la variable “tipo de discapacidad”

La distribución de los encuestados según el tipo de discapacidad que presentan se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 87. Tipo de discapacidad.

	Frecuencia	%
Física	16	48,5
Psíquica	4	12,1
Auditiva	2	6,1
Visual	3	9,1
Otras	5	15,2
Física y otras	3	9,0
Total	33	100

Para el estudio de la relación entre los datos que ofrecen el factor teórico ideas y la variable tipo de discapacidad, utilizaremos el análisis de contraste, cuyos resultados más significativos exponemos a continuación.

De una parte, destacamos la discordancia que existe entre los diferentes grupos, según el tipo de discapacidad, en relación a sus respuestas de acuerdo/desacuerdo, encontrándose así una mayor o menor sensibilidad por parte de uno y otro grupo en referencia al resto, sobre todo, en los siguientes ítems:

- Ítem 3. *La Universidad debe poner los medios necesarios para que no seamos discriminados.* Todos los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad muestran su aceptación, de los que sobresalen por su total acuerdo los grupos de estudiantes con discapacidad visual y otras (media: 4,00; desviación típica: 0,00), excepto los que poseen una discapacidad auditiva (media: 2,50; desviación típica: 2,12).
- Ítem 7. *Nos cuesta más terminar una carrera en la Universidad que a los demás compañeros y compañeras.* Los estudiantes con discapacidad psíquica, visual y otras discapacidades son los únicos que expresan su acuerdo (media: 3,25; 4,00; 4,00; desviación típica: 1,50; 0,00), frente a los estudiantes con discapacidad física, auditiva y física y otros (media: 2,81; 2,50; 2,67; desviación típica: 1,33; 2,12; 1,53).
- Ítem 8. *No podemos culminar cualquier titulación universitaria.* Sólo los estudiantes con discapacidad física, psíquica, auditiva y física y otras son los que manifiestan su desacuerdo (media: 2,13; 1,00; 2,50; 2,00; desviación típica: 1,09; 0,00; 2,12; 1,00). Mientras los estudiantes con discapacidad visual y otras discapacidades están de acuerdo con esta idea (media: 3,00; 3,40; desviación típica: 1,00; 0,55).

- Ítem 9. *El profesorado tiene dificultades para relacionarse conmigo.* Únicamente los estudiantes con otras discapacidades muestran su aceptación (media: 3,20; desviación típica: 1,09), en relación con el resto de los grupos, de los que destacamos el de discapacidad física y otras, con una media de 1,33 y una desviación típica de 0,58.
- Ítem 11. *Los profesores y profesoras tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades.* Todos los estudiantes con otras discapacidades son los únicos que expresan su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00). El resto de los grupos coinciden en su desacuerdo, sobre todo, el de los estudiantes con discapacidad física y otras, con una media de 2,00 y una desviación típica de 1,00.
- Ítem 14. *Es importante fomentar actitudes favorables hacia nosotros y nosotras.* Casi todos los grupos de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad muestran su acuerdo, de los que destacamos los que poseen otras discapacidades, con una media de 4,00 y una desviación típica de 0,00. Únicamente los estudiantes con discapacidad auditiva son los que expresan su rechazo (media: 2,50; desviación típica: 2,12).
- Ítem 15. *Es necesaria una formación específica del profesorado universitario para trabajar con nosotros.* Los grupos de estudiantes con discapacidad física, visual y otras discapacidades (media: 3,13; 3,33; 3,40; desviación típica: 1,20; 1,15; 1,34) son los que expresan su acuerdo, excepto los que poseen una discapacidad psíquica, auditiva, física y otras (media: 2,75; 2,5; 2,67; desviación típica: 1,5; 2,12; 1,53).
- Ítem 16. *Debe informarse al profesorado con anticipación de los estudiantes con discapacidad matriculados en sus asignaturas.* Los estudiantes con discapacidad física, auditiva, otras y física y otras son los únicos que no están de acuerdo (media: 1,63; 1,00; 1,60; 2,67; desviación típica: 1,09; 0,00; 1,34; 1,53), en relación con el resto de los estudiantes con discapacidad psíquica y visual (media: 3,00; 3,00; desviación típica: 1,41; 1,73).
- Ítem 19. *Mis compañeros y compañeras de clase tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades.* En general, los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad muestran su rechazo (media: 2,12; desviación típica: 1,27), de los que destacamos el grupo de estudiantes con discapacidad psíquica (media: 1,50; desviación típica: 0,58). Únicamente los estudiantes con una discapacidad auditiva son los que manifiestan su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00).
- Ítem 20. *Mis compañeros y compañeras de clase creen que es difícil trabajar con nosotros.* Sólo los estudiantes con otras discapacidades son los que piensan que están de acuerdo (media: 3,20; desviación típica: 1,09), excepto los demás grupos, entre los que destaca el de los estudiantes con discapacidad visual, con una media de 1,33 y una desviación típica de 0,58.
- Ítem 22. *Es necesaria la formación/sensibilización de los estudiantes para facilitar nuestra estancia en la Universidad.* Sólo los grupos que manifiestan su desacuerdo son los estudiantes con discapacidad psíquica, otras y física y otras (media: 1,50; 2,20; 2,67; desviación típica: 0,58; 1,64; 0,58). Los estudiantes con discapacidad auditiva son los únicos que expresan su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00).

- Ítem 23. *Debe informarse a los compañeros y compañeras de clase de los estudiantes con discapacidad matriculados.* Todos los grupos, en general, muestran su desacuerdo, entre los cuales sobresale el de estudiantes con discapacidad visual y física y otras, con una media de 2,00 y una desviación típica de 1,00. El único grupo que piensa estar totalmente de acuerdo es el de estudiantes con otras discapacidades (media: 4,00; desviación típica: 0,00).
- Ítem 24. *Tenemos las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes.* Todos los grupos expresan su desacuerdo, destacando el de estudiantes con discapacidad auditiva (media: 1,00; desviación típica: 0,00), excepto los estudiantes con discapacidad física y otras (media: 3,33; desviación típica: 0,58).
- Ítem 25. *El profesorado tiene en cuenta la existencia de estudiantes con discapacidad en el aula para realizar las adaptaciones que sean necesarias.* Salvo los estudiantes con discapacidad auditiva (media: 3,00; desviación típica: 0,00), los demás grupos manifiestan su rechazo, sobre todo, los estudiantes con otras discapacidades, con una media de 1,40 y una desviación típica de 0,55.
- Ítem 26. *La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad.* Únicamente los grupos de estudiantes con discapacidad física, auditiva, otras y física y otras son los que expresan su acuerdo (media: 3,31; 3,50; 3,60; 3,00; desviación típica: 0,79; 0,71; 0,55; 0,00), excepto aquéllos con discapacidad psíquica y visual (media: 2,50; 2,67; desviación típica: 1,00; 0,58).
- Ítem 28. *Los contenidos deben ser los mismos que los de nuestros compañeros y compañeras.* Sólo los estudiantes con discapacidad psíquica y física y otras son los que manifiestan su acuerdo (media: 3,00; 4,00; desviación típica: 1,15; 0,00). El resto de los grupos muestran su rechazo, destacando, por su total desacuerdo, el de los estudiantes con discapacidad auditiva y otras discapacidades (media: 1,00; desviación típica: 0,00).
- Ítem 29. *La evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la igualdad de oportunidades.* Los grupos de estudiantes con discapacidad física, psíquica, auditiva y otras son los que expresan su desacuerdo (media: 2,69; 2,50; 2,00; 2,20; desviación típica: 0,79; 1,00; 1,41; 1,09). Sólo los estudiantes con discapacidad visual y los que poseen discapacidad física y otras son los que manifiestan su aceptación (media: 3,00; 3,33; desviación típica: 0,00; 0,58).
- Ítem 30. *Las medidas educativas puestas en marcha por la Universidad responden a nuestras necesidades.* Únicamente los grupos de estudiantes con discapacidad física, auditiva y visual son los que muestran su desacuerdo (media: 2,75; 2,00; 2,67; desviación típica: 0,77; 1,41; 0,58), excepto los demás, en los que sobresale el de estudiantes con otras discapacidades, con una media de 3,40 y una desviación típica de 0,55.
- Ítem 31. *Debe existir profesorado especializado para la atención educativa y social de los estudiantes con discapacidad.* Los grupos, en general, manifiestan su aceptación y, sobre todo, el de estudiantes con otras discapacidades por su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0). Sólo los estudiantes con discapacidad psíquica y auditiva expresan su rechazo, con una media de 2,75 y 2,50 y una desviación típica de 1,50 y 2,12, respectivamente.

- Ítem 34. *Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad.* Sólo el grupo de estudiantes con discapacidad física y otras es el único que manifiesta su desacuerdo (media: 2,33; desviación típica: 1,53). Los demás grupos coinciden en su aceptación, de los que sobresalen, por su máximo acuerdo, los estudiantes con discapacidad auditiva y otras discapacidades (media: 4,00; desviación típica: 0,00).
- Ítem 37. *Nuestra integración está asumida por la comunidad universitaria.* En general, casi todos los grupos muestran su rechazo y, sobre todo, el de los estudiantes con otras discapacidades, con una media de 1,60 y una desviación típica de 1,34. Sólo los estudiantes con discapacidad física y otras expresan su acuerdo (media: 3,00; desviación típica: 1,00).
- Ítem 38. *Es necesario que la Universidad desarrolle un plan de acogida para nosotros.* Sólo los estudiantes con discapacidad psíquica y física y otras son los que no están de acuerdo (media: 2,00; 2,67; desviación típica: 1,15; 1,53), excepto los demás grupos, entre los que destacan por su total acuerdo los estudiantes con discapacidad auditiva, visual y otras (media: 4,00; desviación típica: 0,00).
- Ítem 40. *Se debe tener con nosotros más flexibilidad a la hora de exigirnos la adquisición de las competencias de las titulaciones/carreras.* Sólo los grupos de estudiantes con discapacidad física, auditiva y visual son los que muestran su rechazo (media: 2,50, 2,50, 2,67; desviación típica: 1,46; 2,12; 1,53). Únicamente el grupo de estudiantes con otras discapacidades manifiesta su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0).

De otra parte, resaltamos la concordancia que existe entre las respuestas de los distintos grupos, en la medida en que manifiestan su desacuerdo en relación con lo enunciado en los ítems, destacando, por su total rechazo, el grupo de estudiantes con discapacidad visual en los ítems 1 (*La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad*), 13 (*Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado*), 17 (*Mis compañeros y compañeras de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo*), 18 (*Mis compañeros y compañeras de clase no son capaces de trabajar conmigo*) y 21 (*Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase*), con una media de 1,00 y una desviación típica de 0,00.

También dentro de esta concordancia destacamos, por su máximo desacuerdo, el grupo de estudiantes con discapacidad física en los ítems 10 (*Los profesores y profesoras no son capaces de trabajar conmigo*) y 12 (*Los profesores y profesoras creen que es difícil trabajar conmigo*), con una media de 1,31 y una desviación típica de 0,48; y el grupo de estudiantes con discapacidad física y otras en el ítem 2 (*La Universidad nos pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación/carrera*), con una media de 1,67 y una desviación típica de 0,58.

Y por último, es importante señalar la concordancia existente entre las respuestas de los distintos grupos en algunos ítems, en cuanto que expresan su aceptación, entre los que sobresalen, por su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00), los estudiantes con discapacidad auditiva y otras en los ítems 32 (*Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios*), 33 (*Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para nuestra mejor atención*) y 39 (*Se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que recibimos*); los grupos de estudiantes con discapacidad

psíquica, auditiva y otras en el ítem 5 (*Es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Universidad*); los estudiantes con discapacidad auditiva en el ítem 27 (*Se nos debe facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a nuestras necesidades*); los grupos de estudiantes con discapacidad auditiva, visual y otras en el ítem 35 (*La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional*).

Del análisis de contraste a partir de los valores en relación con el factor actitudes según el tipo de discapacidad, destacamos la discordancia de las respuestas entre los distintos grupos. Así pues, en el ítem 6 (*Preferiría no haber comenzado a realizar los estudios universitarios*) casi todos los grupos coinciden en afirmar su rechazo, siendo el de estudiantes con discapacidad física y otras el que expresa su máximo desacuerdo (media: 1,67; desviación típica: 0,58), excepto los estudiantes con otras discapacidades que son los únicos que manifiestan su aceptación (media: 3,20; desviación típica: 1,09). Asimismo, en el ítem 36 (*Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos*), todos los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad, salvo los estudiantes con discapacidad auditiva (media: 2,50; desviación típica: 2,12), piensan estar de acuerdo, destacando por su total aceptación el grupo de estudiantes con otras discapacidades (media: 4,00; desviación típica: 0,00).

Por tanto, partiendo de los datos analizados, podemos resaltar que, en términos generales, los estudiantes con discapacidades física y otras son los que tienden a mostrar unas ideas y actitudes más positivas, en comparación con el resto de estudiantes que presentan otros tipos de discapacidades. En cambio, los estudiantes con otras discapacidades muestran una tendencia a una percepción más negativa y un grado de satisfacción bajo sobre su integración en la universidad. No obstante, como ya hemos explicado con anterioridad, no hay que olvidar, por un lado, la gran dispersión entre las distintas respuestas y, por otro, el reducido tamaño muestral dentro de los distintos grupos según el tipo de discapacidad.

2. DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DEL ÍTEM ABIERTO DEL CUESTIONARIO

Bajo la denominación *observaciones que desea realizar*, el último ítem presenta una estructura abierta, habiendo sido contestado sólo por tres estudiantes con discapacidad. Pero, a pesar de ello, del análisis de las observaciones realizadas por esos estudiantes hemos extraído una información valiosa e interesante siguiendo unas categorías o núcleos de análisis, como el que presentamos a continuación respetando los contenidos y las formas de expresión.

En cuanto al acceso a la universidad por parte de los estudiantes con discapacidad, uno de los encuestados es consciente de su importancia no sólo para promover la integración de cualquier persona, con independencia de su situación personal, sino también para fomentar el aprendizaje, cuando afirma que *“la Universidad debe ser siempre un espacio de aprendizaje e integración”*. Asimismo, en la misma línea, otro de los encuestados concreta señalando la necesidad de desarrollar en la universidad cualquier tipo de adaptaciones o apoyos partiendo de las características y las necesidades de los estudiantes discapacitados, para facilitar así la realización de sus estudios universitarios de acuerdo con los principios de normalización,

integración e individualización (*“La Universidad debe tener en cuenta a los alumnos minusválidos para asignarles aulas adaptadas o apoyos adecuados”*).

En definitiva, los estudiantes con discapacidad deben tener las mismas oportunidades en cuanto a su acceso a la universidad. No obstante, como afirma otro encuestado, es importante también señalar que *“un minusválido ha de saber qué carrera puede y no puede hacer por sus minusvalías”*, para de este modo, poder realizar sus estudios universitarios de forma apropiada gracias a las adaptaciones pertinentes y, en último término, poder desarrollar sus deberes y responsabilidades profesionales en situaciones adecuadas, contribuyendo así a la plena integración personal, social y laboral.

Por último, hay que señalar también la importancia de tener en cuenta la diversidad que existe en las distintas situaciones de integración, no sólo por parte de los estudiantes con discapacidad, sino también por parte del contexto, como afirma otro encuestado *“Como todo en la vida no se puede generalizar, y en cuanto al comportamiento de profesores y compañeros tampoco”*.

Capítulo 8

CONCLUSIONES

De los análisis realizados podemos destacar las conclusiones que a continuación comentamos, teniendo presente que la extensión y profundidad del estudio permite valorar otras conclusiones no contempladas aquí y que el lector podrá detectar, además de llamar su atención sobre las respuestas contempladas en los capítulos correspondientes sobre el ítem abierto.

1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON EL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR

- Se pone de manifiesto que existe un alto grado de acuerdo y poca variabilidad o dispersión en lo que se refiere a la aceptación de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.
- En torno a la mitad de los encuestados manifiestan no ser capaces de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad. Por lo que si, de una parte, existe alto grado de aceptación en las aulas universitarias, y si de otra parte, no son capaces de dar una respuesta adecuada, se pone de manifiesto la necesidad de una formación adecuada como factor determinante.
- En general hay un gran desconocimiento en cuanto a las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en la Universidad de Almería, aunque destaca, con un mayor conocimiento, la población comprendida entre los 24 y 37 años, población más joven y sensible en cuanto a ideas favorecedoras hacia la integración.
- En cuanto a si se debe tener con estos estudiantes más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones, destaca como colectivo más exigente, reivindicativo y normalizador, la población comprendida entre los 51 y 64 años. De todas formas se observa con carácter general la existencia de alto grado de desacuerdo.
- En relación al género podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre las actitudes e ideas que presentan hombres y mujeres respecto a la integración del alumnado con discapacidad.

- En general, existe una buena aceptación de la integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad, independientemente del centro, aunque se observa que el nivel más bajo corresponde a la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud, mientras que el más alto a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Se pone de manifiesto que favorece la integración el hecho de haber recibido información sobre los estudiantes con discapacidad, siendo este uno de los factores determinantes referidos al colectivo de personal docente e investigador.

2. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON EL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS

- Es necesario que cada una de las titulaciones que se imparten en la universidad establezca las competencias propias y su relación con los distintos tipos de discapacidad, en el sentido de dar información que facilite la integración, según el tipo de discapacidad de que se trate.
- En general existe acuerdo en cuanto a la necesidad de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, atendiendo a las limitaciones de cada discapacidad.
- Aunque las actitudes del personal de administración y servicios hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad es positiva, sin embargo se pone de manifiesto la necesidad de darles la formación necesaria que les permita facilitar su integración.
- Existe un gran desconocimiento del personal de administración y servicios acerca de las peculiaridades que presentan los estudiantes con discapacidad en la universidad, coincidiendo la mayoría en la necesidad de darles la formación necesaria sobre esta temática.
- Sólo tiene que formarse aquel personal de administración y servicios especialmente vinculado al alumnado con discapacidad que cursa estudios en la universidad.
- En la atención al alumnado con discapacidad es necesaria la implicación de instituciones públicas y privadas, por lo que se hace necesario firmar convenios de colaboración.
- Se pone de manifiesto que la principal dificultad para atender al colectivo de estudiantes con discapacidad es la inexistencia de un campus accesible.
- El mayor obstáculo para la integración de los estudiantes con discapacidad es la propia Institución, que ha de eliminar y adaptar los obstáculos físicos y los burocráticos.
- La mayoría se manifiestan en el sentido de que si existiese una normativa o procedimientos específicos para las personas con discapacidad estaríamos hablando de discriminación.
- Se pone de manifiesto que las adaptaciones de acceso se limitan a la eliminación de barreras arquitectónicas, olvidando la eliminación de barreras de comunicación.

3. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES EN GENERAL

- Existe una predisposición general para facilitar el acceso a la universidad de los estudiantes con discapacidad, exigiendo a la institución universitaria que ponga los
-

medios materiales y personales para su integración, así como fomentar actitudes favorecedoras en los diferentes colectivos, pues estiman que la universidad es el lugar más adecuado para su promoción académica y profesional. Incluso van más allá al manifestar que debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios.

- De otra parte, manifiestan que los estudiantes con discapacidad deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que el resto de sus compañeros, defendiendo el principio de igualdad de oportunidades. Manifestándose la mayoría en contra de flexibilizar a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de sus carreras.
- Existe un alto grado de desacuerdo en cuanto a los beneficios que podrían aportar, para el colectivo en general, la existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad. Resulta significativo que el treinta y tres por ciento de los estudiantes manifiestan que la existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad no beneficia a los demás, mientras que el sesenta y cuatro por ciento opinan que sí beneficia.
- En cuanto a ideas y actitudes en relación a la variable edad, podemos indicar que los estudiantes universitarios en general, independientemente de su edad, manifiesta unas ideas y actitudes positivas, de aceptación (*de acuerdo o totalmente de acuerdo*) hacia la integración de estudiantes con discapacidad. Si bien hay que hacer notar que el colectivo de estudiantes mayores de 27 años muestra mayor sensibilidad en relación a la integración. Adoptan una actitud realista y de compromiso al indicar que no se está preparado para relacionarse con estudiantes con discapacidad en la universidad, que unido a su clara disposición a formarse para facilitar su estancia, evidencian un destacado apoyo a la integración.
- No existen diferencias significativas entre las actitudes e ideas que presentan hombres y mujeres respecto a la integración del alumnado con discapacidad en la universidad.
- En cuanto a las ideas y actitudes de los estudiantes por centros, se pone de manifiesto que en todos los casos hay una buena aceptación de la integración del alumnado con discapacidad en la universidad, independientemente de la Facultad o Escuela Técnica en las que los estudiantes están matriculados. Sin embargo hemos de hacer notar que existe un nivel comparativamente más bajo en Politécnica Superior y en Ciencias Económicas y Empresariales; mientras que es comparativamente más alto en Humanidades y Ciencias de la Educación. Ciencias Experimentales y en Ciencias de la Salud.
- Del análisis comparativo de ideas y actitudes con la variable tener o haber tenido en clase compañeros o compañeras con discapacidad, se desprende que no hay diferencias significativas ni en las actitudes ni en las ideas manifestadas por los estudiantes en general.
- Al comparar las actitudes e ideas de los estudiantes atendiendo a si han recibido o no información en la universidad acerca de la presencia de compañeros o compañeras con discapacidad, hay que indicar que, tanto en lo que respecta a las ideas como a las actitudes, es muy reducido el número de estudiantes que manifiestan haber recibido

información en la universidad, así como que no son diferentes sus actitudes e ideas por haber recibido información.

4. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

- Existe acuerdo general con la idea de favorecer la mejora de la atención hacia los estudiantes con discapacidad, para lo que es necesario que la universidad firme convenios de colaboración con asociaciones e instituciones públicas y/o privadas. Incluso consideran que en la universidad debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios.
 - Partiendo de la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad, manifiestan que se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que reciben así como que se tienen que fomentar actitudes favorables hacia ellos.
 - Consideran que la universidad debe poner los medios necesarios para que no sean discriminados y, además, se les deben facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a sus necesidades. En este sentido, pues, subyace la aceptación de la diversidad humana como valor educativo.
 - Una cifra altamente significativa, en torno al ochenta y cuatro por ciento, se manifiestan en contra de que la universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad.
 - En torno al setenta por ciento de los estudiantes con discapacidad están de acuerdo con la idea de desarrollar una formación específica del profesorado universitario para trabajar con ellos.
 - La mayoría coinciden en manifestar que les cuesta más terminar una carrera en la universidad que a sus compañeros y compañeras sin discapacidad.
 - En torno a la mitad de los estudiantes con discapacidad manifiestan una actitud poco favorecedora al declarar que preferirían no haber comenzado a realizar los estudios universitarios.
 - La mayoría de los estudiantes con discapacidad opinan que su discapacidad no ha supuesto un obstáculo para sus estudios universitarios, de manera que es la propia institución universitaria la que les ponen limitaciones a la hora de acceder a una titulación o carrera.
 - Son las mujeres quienes tienen una percepción más positiva y mayor grado de satisfacción sobre su integración como personas con discapacidad en la universidad.
 - Son los estudiantes de la Facultad de Derecho quienes tienen unas ideas y actitudes más favorecedoras hacia su integración en la universidad, en comparación con los de otros centros de estudios.
 - Los estudiantes con discapacidad física son los que tienden a expresar unas ideas más positivas y unas actitudes de aceptación sobre su integración educativa y social en el contexto universitario.
-

- La mayoría declaran que la universidad dispone de los medios necesarios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad.
- La mayoría consideran que la titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional.
- Existe una predisposición general al compromiso en pro de la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la universidad, al afirmar que deben conocer las competencias exigidas en cada titulación o carrera antes de matricularse.
- La mayoría destacan la necesidad de una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la universidad.
- Todos coinciden en expresar su máximo desacuerdo con la idea de que los profesores y profesoras tienden a sentir pena por su situación y ayudarles en exceso sin valorar sus posibilidades. Además, muestran su máximo acuerdo con la idea de que su integración en la universidad está asumida por la comunidad universitaria y también con la idea de que los contenidos deben ser los mismos que los de sus compañeros y compañeras sin discapacidad.
- Los estudiantes de edades superiores a los treinta y cuatro años, los de la Facultad de Derecho y los estudiantes con discapacidad de tipo físico y otros, son quienes expresan su máximo desacuerdo con la idea de que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con ellos y con la de que la universidad les pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación o carrera. Además, muestran su máximo acuerdo con la idea de que la evaluación es respetuosa con su situación y les asegura la igualdad de oportunidades y con la idea de que tienen las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes.

Podemos concluir este trabajo, confirmando la idea de que la integración del colectivo de estudiantes con discapacidad en la educación superior es una tarea que se muestra aún inconclusa en la Universidad de Almería, mientras que los planteamientos hacia la *sociedad inclusiva* se reafirman como una demanda generalizada, considerando la diversidad como un valor en educación, como algo enriquecedor y natural para el conjunto de la ciudadanía. Queda por analizar la situación que presentan ante la temática aquí tratada el resto de universidades andaluzas, españolas o de ámbito geográfico superior, así como las causas de dicha realidad y los planteamientos concretos que están llevándose a cabo para afrontarla, aunque determinar las formas en que todo esto podría y debería implementarse, es tema de otro trabajo.

Bibliografía

- AINSCOW, M. (1995) *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea-UNESCO.
- AINSCOW, M. (2007). De la educación especial a escuelas eficaces para todos. En A. Sánchez y R. Pulido (Coord.), *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ALBA, C. Y RUIZ, N. (2003) Educación superior y discapacidad: accesibilidad de las páginas web de las universidades estatales. *Comunicación y pedagogía*, 188. Pp. 25-30.
- ALCAÍN MARTÍNEZ, E.; GONZÁLEZ-BADÍA FRAGA, J. y MOLINA FERNÁNDEZ, C. (2006) (Coords.). *Régimen jurídico de las personas con discapacidad en España y en la Unión Europea*. Granada: Comares.
- ALCAÍN MARTÍNEZ, E.; GONZÁLEZ-BADÍA FRAGA, J. y MOLINA FERNÁNDEZ, C. (Coords.). *Políticas Públicas y novedades legislativas en materia de discapacidad*. Madrid. Editorial BOE (en prensa)
- ALCANTUD MARÍN, F. (1995) Estudiantes con discapacidades integrados en los estudios universitarios: notas para su orientación. En RIVAS, F. (Ed.) *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis. Pp. 455-470.
- ALCANTUD MARÍN, F. (2005) LA integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los estudios universitarios. En López Torrijos, M. y Carbonell Peris, R. (Coords.) *La integración educativa y social*. Madrid: Ariel. Real Patronato sobre Discapacidad. Pp. 137-160.
- ALCANTUD MARÍN, F.; AVILA CLEMENTE, V. y ASENSI BORRAS, W. C. (2000) *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de Valencia Estudi General (Servicio de Publicaciones).
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1997) "Integración, segregación, inclusión". En Arnáiz Sánchez, P y De Haro Rodríguez, R. (Eds.) *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: E.E.D.E.S.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003) *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. Y ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (2004) El derecho a una educación inclusiva. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (Coords.) *Educación Especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide. Pp. 191-207.

- BANK-MIKKELSEN, N. E. (1972) "El principio de normalización". Siglo Cero, 37. Pp. 16-21.
- BARONI, S. (2005) La perspectiva Europea: Propuestas del Forum Europeo de la Discapacidad. En López Torrijos, M. y Carbonell Peris, R. (Coords.) *La integración educativa y social*. Madrid: Ariel. Real Patronato sobre Discapacidad. Pp. 234-240.
- BARTON, L. (1998) (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BARTON, L. (2008 (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- BOGDAN, R. (1989) La sociología de la educación especial. En Morris, R. y Blatt, B. (Eds.) *Educación especial. Investigaciones y tendencias*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- BOOTH, T Y AINSLOW, M (1998) Making comparisons: drawing conclusions. En T. Booth y M. Ainscow (Eds.). *From them to us*. London, Routledge, 232-246 .
- BOOTH, T.; AINSLOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M.Y SNOW, L. (2000). *Index for inclusion:developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- CANEVARO, A. (1988) *Handicap, ricerca e sperimentazione*. Roma: Nuova Italia Scie.
- CARRIER, J. (1986) Sociology and Special Education: Differentiation and Allocation in Mass Education. *American Journal of Education*, 94 (3), 281-312.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J. (1999) *Integración y escuela para todos. Estudio de caso*. Tesis Doctoral. Inédita. Almería: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- CASADO, D. (2003) Políticas técnicas para la discapacidad. *Documentación social*, 130, 41-60.
- DE LA RED VEGA, N. Y OTROS (2002) *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.
- DENDRA, M. R.; DURÁN, B. R., y VERDUGO, M. A. (1991) *Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales*. Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial. Pp. 47-88. Madrid: CEPE.
- DÍAZ JIMÉNEZ, G. (2004) *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, G. M. (1993) *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.
- FORTES RAMÍREZ, A. (1994) *Teoría y práctica de la integración escolar: Los límites de un éxito*. Málaga: Aljibe.
- FORTEZA FORTEZA, M. D. Y ORTEGO HERNANDO, J. L. (2003) *Universidad y discapacidad: estado de la cuestión y temas pendientes*. *Bordón*, 55, 1, Pp. 103-113.
- FOX, D. J. (1981) *El Proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- FRANKLIN, B. M. (1996) (Comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: EUB.
- GARCÍA PASTOR, C. (2005) *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.

- GOMEZ, V., e INFANTE, M. (2004) Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16 (4). Pp. 371-383.
- GONZÁLEZ-BADÍA FRAGA, J. y MOLINA FERNÁNDEZ, C. (Coords.). *Universidad y Discapacidad*. Madrid: Editorial UNED (en prensa).
- HEGARTY, S. (1994) *Educación de niños y jóvenes con discapacidad*. París: UNESCO.
- HEGARTY, S. Y EVANS, P. (1988) *Research and evaluation methods in special education*. Windsor: Nfer-Nelson.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L. (1988) *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Morata.
- JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. (1999) *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ TORRIJOS, M. y CARBONELL PERIS, R. (2005) *La integración educativa y social*. Madrid: Ariel. Real Patronato sobre Discapacidad
- MEIJER, J. W. (Coord.) (1999) *Integración en Europa: Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Discapacidad. European Agency for Development in Special Education.
- MOLINA FERNÁNDEZ, C. y GONZÁLEZ BADÍA, J. (2007) *Guía de recursos para la atención del alumnado con discapacidad en las universidades públicas andaluzas*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social y Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía.
- MOLINA, C. y GONZÁLEZ-BADÍA, J. (2006) *Guía de recursos "Universidad y Discapacidad"*. Madrid: Telefónica Accesible, CERMI y Ediciones Cinca.
- MORENO, F. J., RODRÍGUEZ, I. R., SALDAÑA, D. Y AGUILERA, A. (2006) Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40/5, 1-12.
- MORIÑA, A. Y PARRILLA, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva, *Revista de Educación*, 339, 517-539
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1994). *Normas uniformes para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (1995) Personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En Verdugo Alonso, M. A. (Dir.) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI de Editores. Pp. 37-73.
- PEARPOINT, J. y FOREST, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.). *Aulas inclusivas*, 15-18. Madrid: Narcea.
- PELECHANO, V. (Dir.) (1990) *Aceptación, habilidades sociales y motivación en la integración de niños ciegos. Informe técnico*. Tenerife: Departamento de Personalidad, Universidad de La Laguna.
- PELECHANO, V.; PEÑATE, W., y DE MIGUEL, A. (1991) Actitudes hacia la integración de invidentes y personalidad. *Análisis y modificación de conducta*, 17 (53-54). Pp. 439-456.

- PÉREZ BUENO, L. C. *El desmantelamiento de la discapacidad y otros escritos vacilantes*. Ediciones El Cobre.
- REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD (2008) *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (1993) *Necesidades Educativas e Intervención Psicológica*. Barcelona: PPU.
- SÁNCHEZ PALOMINO, (2004) *Educación Especial. Centros y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A Y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2004) *Educación Especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. Y PULIDO MOYANO, R. (2007) *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- SANZ DEL RÍO, S. (1995) *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: Panorama internacional*. Madrid: SIIS.
- TRUJILLO JIMÉNEZ, E. Y PÉREZ BUENO, L. C. (Dir.) (2006) *Universidad y Discapacidad. Guía de recursos*. Madrid: Cinca, Telefónica, Cermit.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.
- UNESCO-MEC (1994) *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO-MEC.
- VERDUGO ALONSO, M. A. (1995) (Dir.) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI de Editores.
- VERDUGO ALONSO, M. A. Y JORDÁN DE URRÍES VEGA, F. B. (Coords.) (2006): *Rompiendo inercias: claves para avanzar*. En VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú.
- VERDUGO, M. A. Y BORJA, F. (1999) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- VERDUGO, M. A.; ARIAS, B., y JENARO, C. (1994) *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- WOLFENSBERGER, W. (1972) *Normalization: the principles of normalization in human services*. Toronto: National Institute for Mental Retardation.
-

ANEXOS

1. Cuestionario dirigido al Personal Docente e Investigador (PDI)



VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES

G.I. 782. Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA (PDI)

Pretendemos conocer las **ideas y actitudes** de la comunidad educativa de la Universidad de Almería hacia la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. Estamos muy interesados en conocer su respuesta ya que nos facilitará datos de extraordinaria importancia para poner en marcha acciones concretas que mejoren la atención educativa en la comunidad universitaria.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DATOS

Edad..... Género: Hombre Mujer Departamento.....

Años de experiencia docente..... Facultad

¿Presenta Ud. alguna discapacidad? (Con certificación de minusvalía) (Tache con una X la respuesta elegida)

SÍ ☐ No ☐

En caso afirmativo indique el tipo: Física ☐ Psíquica ☐ Auditiva ☐ Visual ☐ Otras ☐

Tengo o he tenido en clase a estudiantes con discapacidad: Sí ☐ No ☐

En caso afirmativo indique el tipo: Física ☐ Psíquica ☐ Auditiva ☐ Visual ☐ Otras ☐

He recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad: Sí ☐ No ☐

CUESTIONARIO

CON RESPECTO A LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA QUE PRESENTAN ALGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD PIENSO QUE:

(Tache con una x la puntuación más adecuada en función del grado de acuerdo-desacuerdo):

1.- Totalmente en desacuerdo

3.- De acuerdo

2.- En desacuerdo

4.- Totalmente de acuerdo

Nº	Ítem	Escala			
1	Se debe facilitar el acceso a la Universidad a los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
2	Es importante fomentar actitudes favorables hacia estos estudiantes	1	2	3	4
3	Debe existir una unidad central que coordine y asesore a los	1	2	3	4

	estudiantes con discapacidad y al profesorado implicado en su formación				
4	La Universidad debe contar con profesorado especializado para estos estudiantes	1	2	3	4
5	Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para mejorar la atención a estos estudiantes	1	2	3	4
6	Se debe tener con estos estudiantes más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones	1	2	3	4
7	Conozco las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en nuestra Universidad	1	2	3	4
8	El profesorado cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	1	2	3	4
9	La convivencia y clima del aula mejora cuando los estudiantes con discapacidad comparten las tareas académicas con sus compañeros y compañeras	1	2	3	4
10	Prefiero no tener estudiantes con discapacidad en clase	1	2	3	4
11	La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas dificulta el trabajo de los docentes	1	2	3	4
12	Se debe ayudar a estos estudiantes para que puedan acceder a los contenidos, adaptándoles la metodología y la evaluación	1	2	3	4
13	Es necesario asesorar al profesorado que trabaja con estos estudiantes	1	2	3	4
14	La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
15	Resulta enriquecedor para toda la comunidad universitaria convivir con estos estudiantes	1	2	3	4
16	La integración de estudiantes con discapacidad en la Universidad es tarea que compete a todo el profesorado y personal implicado, en estrecha colaboración	1	2	3	4
17	Deben existir grupos específicos de clase/aula para la atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad	1	2	3	4
18	Las pruebas de acceso a la Universidad deben contemplar o contemplan los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
19	Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre cómo facilitar el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
20	Soy capaz de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
21	Es necesario que el profesorado que atiende a estudiantes con	1	2	3	4

	discapacidad se coordine para su mejor atención				
22	Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención de estos estudiantes	1	2	3	4
23	Para la integración de estudiantes con discapacidad en la Universidad se requiere la adaptación y desarrollo de los recursos didácticos y organizativos	1	2	3	4
24	La integración de estudiantes con discapacidad es aceptada por el conjunto de la comunidad universitaria	1	2	3	4
25	Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias exigidas en cada titulación antes de matricularse	1	2	3	4
26	Los objetivos y contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes	1	2	3	4
27	Es necesaria la formación específica del profesorado para trabajar con estos estudiantes en la Universidad	1	2	3	4
28	Debe informarse con anticipación al profesorado de los estudiantes con discapacidad que van a cursar sus asignaturas	1	2	3	4
29	La Universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras	1	2	3	4
30	Siento pena, compasión o lástima por estos estudiantes, y tiendo a ayudarles en exceso	1	2	3	4
31	Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	1	2	3	4
32	El profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la Universidad	1	2	3	4
33	La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias produce un descenso del nivel académico generalizado	1	2	3	4
34	Me produce ansiedad trabajar con estos estudiantes	1	2	3	4
35	La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes	1	2	3	4
36	La integración de estudiantes con discapacidad ayuda a mejorar su socialización y rendimiento académico	1	2	3	4
37	El estudiante con discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros universitarios y compañeras universitarias	1	2	3	4
38	Es necesario que la Universidad desarrolle un Plan de Acogida específico para estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
39	La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional	1	2	3	4

40	La presencia de profesorado/personal de apoyo al estudiante con discapacidad en el aula no es adecuada porque distrae a los demás estudiantes	1	2	3	4
	OBSERVACIONES QUE DESEE FORMULAR				

2. Cuestionario dirigido al Personal de Administración y Servicios (PAS)



VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES G.I. 782. Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA (PAS)

Pretendemos conocer las **ideas y actitudes** de la comunidad educativa de la Universidad de Almería hacia la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad.

Estamos muy interesados en conocer su respuesta ya que nos facilitará datos de extraordinaria importancia para poner en marcha acciones concretas que mejoren la atención educativa en la comunidad universitaria.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DATOS

Edad **Género:** Hombre ☐ Mujer ☐ **Categoría laboral**

Años de experiencia (antigüedad) **Lugar donde presta sus servicios**

Titulación con la que accedió al puesto de trabajo

Presenta Ud. alguna discapacidad? (Con certificación de minusvalía) (Tache con una X la respuesta elegida)

SÍ ☐ No ☐

En caso afirmativo indique el tipo: (Tache con una X la respuesta elegida)

Física ☐ Psíquica ☐ Auditiva ☐ Visual ☐

Tengo o he tenido relación con estudiantes con discapacidad:

SÍ ☐ No ☐

En caso afirmativo indique el tipo: (Tache con una X la respuesta elegida)

Física ☐ Psíquica ☐ Auditiva ☐ Visual ☐

He recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad:

SÍ ☐ No ☐

CUESTIONARIO

CON RESPECTO A LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA QUE PRESENTAN ALGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD PIENSO QUE:

(Tache con una x la puntuación más adecuada en función del grado de acuerdo-desacuerdo):

1.- Totalmente en desacuerdo

3.- De acuerdo

2.- En desacuerdo

4.- Totalmente de acuerdo

1	Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la Universidad	1	2	3	4
2	Los estudiantes con discapacidad deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros y compañeras	1	2	3	4
3	Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre cómo facilitar la comunicación y prestación de servicios a estos	1	2	3	4

	estudiantes				
4	Se deben fomentar actitudes favorables hacia la integración de estos estudiantes	1	2	3	4
5	Me produce ansiedad atender a estos estudiantes	1	2	3	4
6	La Universidad cuenta con los medios para que los estudiantes con discapacidad no sean discriminados	1	2	3	4
7	Siento pena, compasión o lástima por ellos, y tiendo a ayudarles en exceso	1	2	3	4
8	Estoy dispuesto a formarme para desempeñar adecuadamente mis funciones con estos estudiantes	1	2	3	4
9	Soy capaz de atender a estos estudiantes	1	2	3	4
10	Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	1	2	3	4
11	Mi trabajo es más difícil con estos estudiantes	1	2	3	4
12	Es necesario asesorar al Personal de Administración y Servicios para facilitar su trabajo con estos estudiantes	1	2	3	4
13	Me siento preparado o preparada para atender a estos estudiantes	1	2	3	4
14	Es necesaria una atención especial para estos estudiantes por parte de la Universidad	1	2	3	4
15	Debe existir Personal de Administración y Servicios especializado para estos estudiantes	1	2	3	4
16	Debe informarse con anticipación al Personal de Administración y Servicios de los estudiantes con discapacidad que van a cursar estudios	1	2	3	4
17	La Universidad debe contar con los recursos económicos y materiales necesarios, a fin de facilitar la integración educativa y social de estos estudiantes	1	2	3	4
18	La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
19	Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas, para mejorar la integración educativa y social de estos estudiantes	1	2	3	4
	OBSERVACIONES QUE DESEE FORMULAR:				

3. Cuestionario dirigido a los Estudiantes en General



VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES
G.I. 782. Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES (EN GENERAL)
DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Pretendemos conocer las **ideas y actitudes** de la comunidad educativa de la Universidad de Almería hacia la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. Estamos muy interesados en conocer su respuesta ya que nos facilitará datos de extraordinaria importancia para poner en marcha acciones concretas que mejoren la atención educativa en la comunidad universitaria.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DATOS

Edad **Género:** Hombre Mujer **Carrera/ Titulación**Curso

Presenta Ud. alguna discapacidad? (Con certificación de minusvalía) (Tache con una X la respuesta elegida)

Sí ☐ No ☐

En caso afirmativo indique el tipo: (Tache con una X la respuesta elegida)

Física ☐ Psíquica ☐ Auditiva ☐ Visual ☐

Tengo o he tenido en clase a estudiantes con discapacidad:

Sí ☐ No ☐

En caso afirmativo indique el tipo: (Tache con una X la respuesta elegida)

Física ☐ Psíquica ☐ Auditiva ☐ Visual ☐

He recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de compañeros o compañeras con discapacidad:

Sí ☐ No ☐

CUESTIONARIO

CON RESPECTO A LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA QUE PRESENTAN ALGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD PIENSO QUE:

(Tache con una x la puntuación más adecuada en función del grado de acuerdo-desacuerdo):

1.- Totalmente en desacuerdo

3.- De acuerdo

2.- En desacuerdo

4.- Totalmente de acuerdo

1	Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la Universidad	1	2	3	4
2	Prefiero no tener compañeros y compañeras con discapacidad en clase	1	2	3	4
3	A los estudiantes con discapacidad les cuesta más terminar una carrera	1	2	3	4
4	Me produce ansiedad trabajar con compañeros y compañeras con	1	2	3	4

	discapacidad				
5	Tengo más dificultad para relacionarme con compañeros y compañeras que presentan alguna discapacidad				
6	La existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad dificulta el aprendizaje	1	2	3	4
7	Los objetivos y contenidos deben ser idénticos (los mismos) para todos los estudiantes	1	2	3	4
8	Siento pena, compasión o lástima por los estudiantes con discapacidad y tiendo a ayudarles en exceso, sin valorar sus posibilidades	1	2	3	4
9	Se deben fomentar actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
10	Se debe facilitar a estos estudiantes el acceso a los contenidos y a la evaluación según sus necesidades	1	2	3	4
11	Estoy dispuesto o dispuesta a formarme para facilitar su estancia en la Universidad	1	2	3	4
12	Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado implicado en su formación y al personal de administración y servicios	1	2	3	4
13	Me siento preparado o preparada para relacionarme con estudiantes con discapacidad en la Universidad	1	2	3	4
14	Debe informarse a los estudiantes de la existencia en sus aulas de compañeros y compañeras con discapacidad	1	2	3	4
15	Debe existir en la Universidad profesorado especializado para estos estudiantes	1	2	3	4
16	La Universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras	1	2	3	4
17	En la Universidad deben existir grupos específicos para los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
18	Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para mejorar la atención a los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
19	La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
20	La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad supone problemas y dificultades	1	2	3	4
21	Debe existir una normativa específica que regule la atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad	1	2	3	4
22	La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para estos estudiantes	1	2	3	4
23	Se debe tener con ellos más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones/carreras	1	2	3	4
24	La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad beneficia a todos y a todas	1	2	3	4
25	Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención a los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4

26	La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad produce un descenso del nivel académico generalizado	1	2	3	4
27	Los estudiantes con discapacidad deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás universitarios y universitarias	1	2	3	4
28	Las pruebas de acceso a la universidad deben contemplar los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
29	La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias para su ejercicio profesional	1	2	3	4
30	Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias que se exigirán en cada titulación/carrera antes de formalizar su matrícula	1	2	3	4
31	Es necesario que la Universidad desarrolle un Plan de Acogida para los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
32	Es necesario que exista comunicación entre compañeros y compañeras como apoyo y ayuda a estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
	OBSERVACIONES QUE DESEE FORMULAR				

1. Cuestionario dirigido a los Estudiantes con Discapacidad



VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES

G.I. 782. Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES (CON DISCAPACIDAD) DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Pretendemos conocer las **ideas y actitudes** de la comunidad educativa de la Universidad de Almería hacia la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad.

Estamos muy interesados en conocer su respuesta ya que nos facilitará datos de extraordinaria importancia para poner en marcha acciones concretas que mejoren la atención educativa en la comunidad universitaria.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DATOS

Edad **Género:** Hombre Mujer **Titulación /Carrera que cursa**.....

Curso..... **Tipo de discapacidad** (Tache con una X la respuesta elegida)

Física ☐ Psíquica ☐ Auditiva ☐ Visual ☐ Otras ☐

Grado de minusvalía (Con acreditación documental)

CUESTIONARIO

CON RESPECTO A LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA QUE PRESENTAN ALGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD PIENSO QUE:

(Tache con una x la puntuación más adecuada en función del grado de acuerdo-desacuerdo):

1.- Totalmente en desacuerdo

3.- De acuerdo

2.- En desacuerdo

4.- Totalmente de acuerdo

1	La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
2	La Universidad nos pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación/carrera	1	2	3	4
3	La Universidad debe poner los medios necesarios para que no seamos discriminados	1	2	3	4
4	Mi discapacidad ha supuesto un obstáculo para mis estudios en la Universidad	1	2	3	4
5	Es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Universidad	1	2	3	4
6	Preferiría no haber comenzado a realizar los estudios universitarios	1	2	3	4
7	Nos cuesta más terminar una carrera en la Universidad que a los demás compañeros y compañeras	1	2	3	4

8	No podemos culminar cualquier titulación universitaria	1	2	3	4
9	El profesorado tiene dificultades para relacionarse conmigo	1	2	3	4
10	Los profesores y profesoras no son capaces de trabajar conmigo	1	2	3	4
11	Los profesores y profesoras tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades	1	2	3	4
12	Los profesores y profesoras creen que es difícil trabajar conmigo	1	2	3	4
13	Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado	1	2	3	4
14	Es importante fomentar actitudes favorables hacia nosotros y nosotras	1	2	3	4
15	Es necesaria una formación específica del profesorado universitario para trabajar con nosotros	1	2	3	4
16	Debe informarse al profesorado con anticipación de los estudiantes con discapacidad matriculados en sus asignaturas	1	2	3	4
17	Mis compañeros y compañeras de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo	1	2	3	4
18	Mis compañeros y compañeras de clase no son capaces de trabajar conmigo	1	2	3	4
19	Mis compañeros y compañeras de clase tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades	1	2	3	4
20	Mis compañeros y compañeras de clase creen que es difícil trabajar con nosotros	1	2	3	4
21	Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase	1	2	3	4
22	Es necesaria la formación/sensibilización de los estudiantes para facilitar nuestra estancia en la Universidad	1	2	3	4
23	Debe informarse a los compañeros y compañeras de clase de los estudiantes con discapacidad matriculados	1	2	3	4
24	Tenemos las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes	1	2	3	4
25	El profesorado tiene en cuenta la existencia de estudiantes con discapacidad en el aula para realizar las adaptaciones que sean necesarias	1	2	3	4
26	La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
27	Se nos debe facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a nuestras necesidades	1	2	3	4
28	Los contenidos deben ser los mismos que los de nuestros compañeros y compañeras	1	2	3	4
29	La evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la	1	2	3	4

	igualdad de oportunidades				
30	Las medidas educativas puestas en marcha por la Universidad responden a nuestras necesidades	1	2	3	4
31	Debe existir profesorado especializado para la atención educativa y social de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
32	Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios	1	2	3	4
33	Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para nuestra mejor atención	1	2	3	4
34	Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	1	2	3	4
35	La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional	1	2	3	4
36	Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos	1	2	3	4
37	Nuestra integración está asumida por la comunidad universitaria	1	2	3	4
38	Es necesario que la Universidad desarrolle un plan de acogida para nosotros				
39	Se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que recibimos.	1	2	3	4
40	Se debe tener con nosotros más flexibilidad a la hora de exigirnos la adquisición de las competencias de las titulaciones/carreras	1	2	3	4
	OBSERVACIONES QUE DESEE FORMULAR:				