

TUTORES Y FACTORES SOCIALES RESILIENTES DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*(Tutors and social resilience factors of students with disabilities
in Higher Education)*

Cotán Fernández, Almudena

(Universidad de Cádiz)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 03/06/2020

Fecha aceptación: 15/05/2021

Resumen:

En este artículo se presentan los resultados parciales de una tesis doctoral vinculada a un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Con el propósito de dar a conocer el punto de vista de los estudiantes con discapacidad, se propone un estudio a través del método biográfico-narrativo para analizar las principales barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identificaron en la Universidad. En concreto, los resultados de este trabajo se centran en los factores y herramientas resilientes que este colectivo identificó en la universidad, fundamentalmente, a través de "tutores de resiliencia". Entre las principales conclusiones obtenidas podemos destacar cómo la relación mantenida con compañeros, profesores, familiares y amigos marcaron de forma decisiva y exitosa sus trayectorias universitarias.

Palabras clave: Alumno, discapacidad, Educación Superior, resiliencia, tutores.

Abstract

This paper presents the partial results of a doctoral thesis is framed within a research project financed by the Ministry of Economy and Competitiveness. The main purpose was to know the point of view of students with disabilities; for this, a study is proposed through the biographical-narrative method to identify and explain the barriers and flattering elements that these young people perceived their University. It also, we have analyzed the results focusing them on the factors and resilient tools that this group identified at the university, mainly through "resilience tutors". Finally, among

Como citar este artículo:

Cotán Fernández, A., (2021). Tutores y factores sociales resilientes del alumnado con discapacidad en las instituciones de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 9-24.



the conclusions we emphasize of the following: how in most of the cases studied, the relationship that they have kept up with classmates, teachers, family and friends marked their university career decisively and successfully.

Key words: Student, disability, Higher Education, resilience, tutors.

1. Introducción

El acceso del alumnado con discapacidad a las universidades es una realidad cada vez más presente en nuestra sociedad. Investigaciones como las realizadas por Korbelt, Lucia, Wenzel y Anderson (2011) o Seale, Geogerson, Mamas y Swain (2015), reflejan el incremento que se ha producido de este colectivo de alumnado en los últimos veinte años. En España, atendiendo a los datos de la Fundación Universia (2018), durante el curso 2017/2018 hubo un total de 22.190 estudiantes matriculados con alguna discapacidad en las universidades españolas, lo que supone un 1,5 % del total de estudiantes en este nivel. Cifra que indica un aumento de matriculación respecto al curso anterior (20.773), siendo la máxima de alumnos con discapacidad matriculados desde 2008 (Fundación Universia, 2018). A este aspecto, estas instituciones han realizado numerosas acciones, políticas y normas para asegurar la participación plena de este colectivo en todos los espacios universitarios (Moswela y Mukhopadhyay 2011; Sandoval, Simón y Márquez, 2019).

En España, buena muestra de ello se localiza a través del Real Decreto Legislativo 1/2013 de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social, en la actual Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de Universidades (LOMLOU) o en el Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales (2007). A su vez, desde una perspectiva internacional cabe destacar otras medidas que aseguran la igualdad de acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en estas instituciones, como la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 o la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (2014). Todas estas políticas establecen y garantizan el acceso sin discriminación de las personas con discapacidad en las universidades. Sin embargo, ¿es esta la realidad que vive este colectivo en estas instituciones? Los estudios reflejan cómo estos estudiantes tienden a experimentar alguna situación excluyente o segregadora que dificulta su trayectoria en comparación con sus pares (Márquez-Ramírez, 2015; Moriña, 2017a). Y, pese a que en las últimas décadas las universidades han apostado por modelos de educación inclusiva (Moriña y Morgado, 2018), las investigaciones evidencian que hay instituciones en las que todavía siguen existiendo situaciones que imposibilitan la participación plena del estudiante con discapacidad en condiciones de igualdad en los entornos universitarios (Cotán, 2017; Márquez-Ramírez, 2015). Barreras como ausencia de ajustes curriculares, carencia en la formación docente en materia de discapacidad, planes de estudios inadaptados o compañeros poco sensibilizados (Márquez-Ramírez, 2015; Moriña y Morgado, 2018; Moswela y Mukhopadhyay 2011), son algunos de los obstáculos que dificultan su estancia universitaria y que,

en ocasiones, son determinantes para el abandono de estos estudios (López-Gavira y Moriña, 2015).

Y es que, aunque los datos de acceso son positivos, las desigualdades de oportunidades educativas son un factor importante en el desarrollo académico del alumnado con discapacidad. Bajo este contexto, resulta especialmente llamativo comprender el papel y rol que juega el concepto resiliencia en los procesos de educación superior y cómo esta influye en la trayectoria de los estudiantes (Prince-Embury, 2011). Así, el concepto de resiliencia nace entre la dinámica interna de la persona y su proceso de negociación con el exterior, generando y adaptando los recursos y apoyos necesarios para afrontar la adversidad, amenaza, trauma o estrés (Truebridge, 2016). En el ámbito académico se traduciría, tal y como indica Wilson-Strydom (2017), en el éxito alcanzado por los estudiantes pese a las dificultades experimentadas en sus trayectorias. Tal y como indica Pérez (2017, p.23), el concepto de resiliencia se convierte en un elemento esencial e imprescindible en los procesos de educación inclusivos. A través de ella, el alumno adquiere herramienta, competencias y habilidades que le permite buscar soluciones que tienden “a la cooperación y a la interdependencia desde el reconocimiento de la propia identidad y construyendo siempre sobre la base del reconocimiento mutuo” (Pérez, 2017, p.23).

Numerosas investigaciones han analizado el concepto de resiliencia relacional (Gilmore, Welsh y Loton, 2018); resiliencia cultural (Hill, 1998); resiliencia familiar (Grau, 2013) o resiliencia académica (Truebridge, 2016). De forma más concreta, los estudios sobre resiliencia académica se han centrado en edades tempranas (Cookson, 2017; Waltz, 2019), en la etapa universitaria (Reed, Maodzwa–Taruvinga, Ndofirepi y Moosa, 2018; Wilson-Strydom, 2017) o en la formación de los profesores para atender a la diversidad de su alumnado (Mykkänen, Kronqvist y Järvelä, 2013; Molina, Perera, Melero, Cotán y Moriña, 2016; Moriña y Carballo, 2017; Papatraianou, Strangeways, Beltman y Barnes, 2018). Sin embargo, pocos se han centrado en analizar el papel resiliente que ejercen los docentes en el alumnado universitario con discapacidad en el contexto universitario (Moriña, 2017a; West, 2018) así como en la influencia académica de las redes sociales, familiares y de apoyo. Desde esta perspectiva, el presente trabajo se interesa por conocer las experiencias del alumnado con discapacidad, su bienestar y desarrollo personal y académico dentro del enfoque de sus capacidades. Es decir, se pretende conocer cómo las influencias sociales dentro del contexto académico influyen en la resiliencia académica de los mismos.

Por lo que, derivado de lo expuesto emergen los siguientes interrogantes: ¿cómo pueden las instituciones de ES ayudar a generar factores resilientes en el alumnado con discapacidad?, ¿quiénes son los principales tutores de resiliencia identificados?, ¿qué influencia ejercen los tutores de resiliencia del alumnado con discapacidad en las universidades? Resulta especialmente importante comprender el rol que juega el concepto resiliencia en la experiencia del alumnado con discapacidad en la universidad y, más concretamente, el tutor resiliente como figura

de apoyo y orientación (García y Torbay, 2012; Hernández y Del Olmo, 2014). El apoyo social (Ewert y Yoshino, 2011) y diversos aspectos como la motivación, la capacidad de resistencia, la persistencia y el sentido de logro del alumnado pueden ser factores insuficientes para contrarrestar los efectos causados por entornos de aprendizaje poco inclusivos (Wilson-Strydom, 2017). Y, en este entorno, tal y como indica Turner (2015), es fundamental la respuesta que tanto la institución como la comunidad universitaria ofrezca al alumnado. Así, el papel del docente, las familias y los compañeros destacan como factores resilientes, aunque, en ocasiones, también se evidencian experiencias y ejemplos negativos por parte de los mismos (Autor, 2015; Hartley, 2011; Márquez-Ramírez, 2015; Moriña, 2017a; Wilson-Strydom, 2017).

Trabajos como los de Truebridge (2016) reflejan cómo las creencias y percepciones de los docentes sobre el aprendizaje del estudiante y sus capacidades infieren de forma positiva o negativa en el éxito del aprendizaje del alumnado. Ratificando esta idea, Schirmer, Casbon y Twiss (1997) establecieron que, las creencias de los docentes sobre los estudiantes con discapacidad incidían de manera directa en sus logros académicos. Así, Arco-Tirado, Fernández-Martín y Hervás-Torres (2019) establecieron un programa de tutorías entre iguales para analizar el rendimiento académico de los estudiantes en los entornos universitarios. Los resultados obtenidos confirmaron la eficacia del programa. La participación en programas de esta índole y la mejora en la adaptación del estudiante al entorno universitario se hace evidente, siendo el papel del compañero un pilar fundamental en este contexto.

Así, se estima oportuno que las instituciones de ES tomen un papel importante en la identificación y generación de tutores resilientes en el alumnado con discapacidad que apoye, asesore, oriente y guíe la trayectoria académica de los mismos. A través de estos, se generarán fuertes mecanismos de apoyo y motivación que les ayudarán a enfrentarse a sus estudios y finalizarlos con éxito, promoviendo recursos y herramientas resilientes. A través de este tipo de acciones, las instituciones educativas disminuirán su tasa de abandono escolar en colectivos más vulnerables.

Por lo anteriormente expuesto, en este artículo a través del uso de narraciones contextualizadas, se analizará el rol que ejercen los compañeros y familiares denominados “tutores resilientes” de tres estudiantes con discapacidad durante sus trayectorias académicas universitarias. Concretamente, se reflejarán las relaciones que mantienen con sus iguales, profesores y familiares y las características que hacen que estas figuras se conviertan en “tutores resilientes”. Así, el objetivo que se persigue en el presente trabajo es describir y analizar los factores y tutores resilientes que un grupo de estudiantes con discapacidad identifican en la universidad.

2. Método

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia (Cotán, 2015) vinculado a un proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (EDU2010-16264). Este estudio, con una duración de cinco años

(2010-2015), se realizó con un equipo multidisciplinar de la Universidad de Sevilla. El objetivo principal de la investigación fue analizar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identificaban en su trayectoria universitaria.

La metodología seleccionada fue la biográfico-narrativa (Moriña, 2017b). A través de esta metodología, en este artículo nos aproximaremos al objetivo del estudio. Para tal finalidad, analizaremos el papel que ejercen los docentes, familiares, compañeros y amigos como tutores de resiliencia y como, las redes sociales y emocionales generadas, permiten la consecución exitosa de sus aprendizajes. Es decir, pretendemos conocer cómo la influencia social del entorno del alumnado le ayuda o perjudica en su trayectoria universitaria.

3. Recogida de datos

Para dar respuesta al objetivo de investigación que presentamos en este artículo, la recogida de información se ha realizado en torno a dos áreas de conocimientos: Ciencias e Ingeniería y Ciencias Sociales y Jurídicas.

Los hallazgos reflejados en este trabajo fueron recogidos desde 2010 hasta 2015 a través de las tres fases del citado proyecto de investigación. En un primer momento, se realizaron grupos de discusión atendiendo a cada área de conocimiento, así como entrevistas individuales a quienes no pudieron participar en los anteriores que se realizaron a través de dos vías: oral y escrita. Esta fase contó con una participación total de 44 estudiantes siendo dos los instrumentos de investigación empleados: entrevistas individuales y grupos de discusión. En la siguiente fase, se contó con una participación total de 16 estudiantes con los que se realizaron microhistorias de vida temáticas (Sandín, 2003). Para ello, se emplearon tres instrumentos: líneas de vida, entrevistas semiestructuradas y autoinforme. En la tercera fase, la cual corresponde con los datos que se presentan en este documento, se profundizó en las microhistorias narradas en la fase anterior y se contó con una participación total de ocho estudiantes. En la elaboración de las narraciones se optó por la polifonía de voces (Frank, 2012). Las técnicas empleadas en esta fase fueron variadas y diversas: entrevistas semiestructuradas, entrevistas biográficas, entrevistas con personas claves en sus experiencias universitarias, observaciones, notas de campo, fotografías y la técnica de observación "Un día en la vida de...".

3.1. Participantes

La selección y primera toma de contacto con los participantes tuvo lugar durante la primera fase del proyecto en el curso 2009/2010. Durante ese curso académico, el número de alumnado matriculado en la Universidad de Sevilla era de 72.358 de los cuales 445 eran estudiantes con discapacidad, lo que supone un 0,6% de la población estudiantil.

Para el acceso a los estudiantes, en todo momento se tuvo presente la Ley de Protección de Datos a través del Real Decreto 1720/2007. Así, el primer paso a dar, fue contactar vía telefónica con la persona responsable de la Unidad de Atención a Estudiantes con discapacidad de la citada Universidad y hacerla conocedora de nuestro proyecto. Posteriormente, la responsable de la unidad fue la persona

intermediaria entre el proyecto y el alumnado con discapacidad para darlo a conocer y solicitar su participación en el mismo a través de un correo electrónico en el que se adjuntaba tanto una carta de presentación del proyecto, donde se explicaba toda la investigación y se les invitaba a participar.

Para la selección de los participantes, se tomó como referencia “la selección basada en criterios” por Goetz y LeCompte (1988), donde los participantes fueron seleccionados a través de unos criterios previos: estudiante con discapacidad, accesibilidad, participación, disponibilidad para participar, relevancia, voluntariedad e interés o necesidad.

En este artículo se muestran las narraciones de tres estudiantes con discapacidad que participaron en la ya mencionada tesis doctoral (Cotán, 2015). De los tres participantes, dos optaron por utilizar otro nombre para mantener su anonimato mientras que uno de ellos prefirió optar por su nombre real. Así, Marper, Andrés y Rafael tenían 38, 27 y 20 años respectivamente en el momento de la recogida de información. La titulación de pertenencia eran Derecho, Ingeniería y Periodismo teniendo una permanencia en las mismas de diez, seis y cuatro años en la universidad. Para finalizar con la descripción de los participantes decir que Marper y Rafael presentaban una discapacidad física (parálisis cerebral y enfermedad de Duchenne) mientras que Andrés tenía una discapacidad visual (ceguera).

3.2. Análisis de los datos

El análisis y tratamiento de los datos se realizó desde una doble perspectiva: estructural y narrativa. En un primer momento, se realizó un análisis comparativo y estructural de toda la información recogida. Para tal finalidad, se realizó a través de un sistema de codificación propuesto por Miles y Huberman (1994), que fue modificado tras la recogida de datos en la investigación. La lista final quedó estructurada en seis categorías generales que, a su vez, emanaron de las mismas diversas sub-categorías: 1. Información General; 2. Barreras Institucionales; 3. Ayudas Institucionales; 4. Barreras de Aula; 5. Ayudas de Aula; y 6. Prospectivas. Para codificar todos estos datos, se utilizó el programa informático de análisis de datos MAXQDA 10. En un segundo momento, se procedió a realizar un análisis narrativo (Goodley, Lawthom, Clough y Moore, 2004) construyendo las historias de vida en profundidad de cada informante.

En este artículo, presentamos los datos obtenidos a través del análisis estructural de dos categorías en concreto: 4. Barreras de Aula y 5. Ayudas de Aula. Los datos reflejados son los pertenecientes a las subcategorías profesor, compañeros y otras personas en la que se pretendía analizar las barreras y ayudas que estas personas ejercieron en sus trayectorias académicas así como la repercusión de la influencia social en su rendimiento académico.

4. Resultados

En este apartado se presentan los principales factores, actitudes e influencias que los profesores, compañeros y otras personas, considerados como tutores resilientes, ejercieron durante la trayectoria universitaria de los tres estudiantes con

discapacidad: Marper, Andrés y Rafael. A lo largo del mismo se analizarán los principales factores que contribuyen a la creación de la figura “tutor de resiliencia” así como todos los elementos que actúan como factores resilientes y que ayudan o dificultan a los alumnos en sus trayectorias académicas.

El profesorado universitario ¿tutor de resiliencia?

Tras el análisis realizado, los tres participantes llegaron a la conclusión que el profesorado aparecía en su trayectoria con un doble papel: como facilitador y como obstaculizador a la hora de que éstos realizaran con satisfacción sus estudios. Referente al profesorado que los estudiantes identificaron como un obstáculo en su trayectoria y, por ende, como una figura que les generaba situaciones estresantes y adversas, indicaron que era un porcentaje inferior respecto a los docentes que sí actuaron como facilitadores y tutores resilientes en sus aprendizajes. Sin embargo, este tipo de profesorado aparecía de manera mucho más significativa en la investigación e indicaron que les generaba situaciones traumáticas. Las trabas impuestas, en ocasiones, eran complicadas de superar. Sin embargo, pese a que en la mayoría de las ocasiones, los participantes afirmaron que, el desarrollo de estrategias personales así como las redes familiares, sociales y académicas desarrolladas les permitió superar sus experiencias negativas, no fue suficiente. El trabajo académico que tenían que realizar para superar la materia era doble frente al de sus compañeros, ocasionando que, en algunas ocasiones, abandonaran la asignatura o no se matricularan en cursos posteriores.

“Con 37 años, tuve profesor que ya lo conocía de antes y, como la experiencia no fue muy positiva, abandoné la asignatura desde el primer día” (Marper, segunda sesión, línea de vida).

Los tres participantes destacaron a un porcentaje pequeño del profesorado que no accedió a modificar sus Proyectos Docentes ante sus necesidades individuales derivadas de sus discapacidades. Ante esto, Marper y Andrés explicaron cómo esto le supuso un hándicap y barrera en sus trayectorias. Estos docentes consideraron que realizar los ajustes posicionaba a estos estudiantes en una situación ventajosa frente a sus compañeros. Esta forma de actuar hacía que consideraran a los profesores demasiados inflexibles y poco atentos a sus necesidades.

“La profesora me dijo que no me hacía el examen tipo test porque era una discriminación hacia mis compañeros” (Marper, segunda sesión, entrevista biográfica).

Al hacer alusión sobre el tipo de profesorado al que ellos lo consideraban como un obstáculo en sus experiencias, indicaron de una manera general que eran los docentes cuyas clases eran clases magistrales. Para esos alumnos, la imposibilidad de interactuar con sus compañeros supuso un factor adverso que les impedía la inclusión real en las aulas. A este tipo de profesorado lo consideraban como transmisor de conocimientos. Señalaron, como todas estas barreras influían en su participación y asistencia a la clase.

“Ellos te dicen que van dictando el contenido, pero no te dan la posibilidad de poder debatirlo en clase ni contrastar con la visión de otros compañeros. Además, tengo bastantes problemas y más lentitud que los demás” (Rafa, primera sesión, línea de vida).

Y, pese a que este grupo de docentes les dificultó su estancia en la universidad, el apoyo social obtenido por sus amigos, familiares y parejas, su sentido de la responsabilidad, perseverancia y constancia, fueron factores y herramientas esenciales para seguir avanzando en sus estudios.

Sin embargo, no todos los docentes fueron identificados de manera negativa. De hecho, los participantes señalaron que la gran mayoría del profesorado que habían tenido era un factor de ayuda en su trayectoria y les habían brindado su apoyo. Entre las principales acciones desarrollada por este colectivo de profesorado para el logro de su aprendizaje, destacaron: 1. Ofrecer el material de las asignaturas por adelantado; 2. Facilitar bibliografía complementaria adaptada; 3. Mostrar empatía y atención especial a sus necesidades individuales, 4. Uso de las Nuevas Tecnologías y, 5. Variedad metodológica. Todos estos aspectos suponían una gran ayuda para seguir el ritmo habitual de sus compañeros sin tener que realizar esfuerzos “sobrehumanos” para poder aprobar. A su vez, aspectos como la sensibilización, empatía y escucha activa fueron identificados como factores resilientes.

“Hay profesores que me han hecho exámenes orales. Otros que cambian su metodología o evaluaciones. En definitiva, es un profesorado sensible y que escucha mis necesidades” (Andrés, primera sesión, auto-informe).

Para finalizar este apartado, mencionar la importancia que ejercían las tutorías en el sistema de aprendizaje de los estudiantes, la implicación positiva de aquellos profesores que se preocupaban porque sus alumnos comprendieran las materias y pudieran seguir el ritmo de las clases.

El papel fundamental de los compañeros ¿elementos de apoyo o elementos de desmotivación?

En líneas generales, se puede señalar que los tres estudiantes encontraron en sus compañeros un apoyo imprescindible para vivir su inclusión en el aula. Indicaron que sin ellos le habría costado mucho más permanecer en la Universidad: explicación de materias, horas de estudios, apoyo personal, etc. Muchos de ellos llegaron a convertirse en sus amigos fuera del mundo de la Universidad, compartiendo espacios externos a este entramado formando *“parte de su familia”*.

“Mis compañeros han sido un punto de apoyo durante la carrera” (Marper, primera sesión, auto-informe).

Entre las principales características que podían encontrar en los compañeros con los que más afinidad tenían, indicaron que eran aquellos que poseían una actitud abierta, sincera, comprensible y responsable. Destacaron la importancia de poder tener personas cercanas con las que compartir apuntes, solventar dudas, hacer los trabajos y, sobretodo, que les hicieran sentirse integrados dentro del grupo. En este sentido, Rafael señaló la importancia que tenía para él su grupo de trabajo y su

compañera Loreto, donde, en la organización del trabajo, podía dar su opinión y participar en todas las acciones además de tener distribuidas sus funciones dentro del grupo. Esto hacía que se sintieran más comprometido con su aprendizaje, se implicara más en el estudio y tuviera una mayor confianza en sí mismo.

“Me puse con ella en un grupo y a partir de ahí pues empezó a ayudarme mucho. Empecé a implicarme un poco más en los estudios, porque antes hacía los trabajos por hacerlo, pero desde entonces, hago los trabajos con más soltura y con más confianza en mí mismo.” (Rafa, primera sesión, entrevista biográfica).

Sin embargo, exceptuando el caso de Andrés, Marper y Rafa señalaron que tenían pocos amigos dentro de la facultad y que su relación con los compañeros se basó en la realización de trabajos, intercambio de apuntes y poco más. Además, en el caso personal de Rafa, las barreras emocionales con las que se encontró frente a los compañeros es mucho mayor que las que podían presentar Marper y Andrés, ya que indicó haberse sentido excluido durante su trayectoria debido a su discapacidad. *“Un compañero que no está en mi grupo le dijo a mi compañera que ¿para qué iba a estudiar yo periodismo si yo no me podía mover!”* (Rafa, primera sesión, entrevista biográfica).

Este tipo de actuaciones, Rafa las achacó al desconocimiento sobre su discapacidad, limitaciones y necesidades puesto que, pese a tener un impedimento físico él indicó que podía realizar los trabajos en los mismos términos que sus compañeros, aunque las condiciones fueran diferentes.

En relación a estos aspectos, en las entrevistas mantenidas con Andrés, indicó cómo los compañeros al principio solían mostrarse reticentes y mantener una cierta distancia con la persona con discapacidad. Esto lo relacionó con el desconocimiento, anteriormente mencionado, pero aseguró que, una vez que conocían a la persona en sí, la integraban como uno más del grupo.

La familia y las amistades como factores protectores

Desde el punto de vista de los tres participantes, tanto el apoyo de sus compañeros como el de otras personas fueron fundamentales durante su trayectoria universitaria, especialmente, sus amigos y familiares. Marper definió a sus amigos como un tesoro y Rafa denominó a su madre como sus manos y sus pies ya que gracias a ella podía acudir a la facultad, así como satisfacer sus necesidades fisiológicas.

“Mi madre es importante para mí porque sin ella no podría ir a la Universidad. Es que tener un asistente personal es principal. Si tienes una gran discapacidad física, como es mi caso, es primordial. En este caso, es mi madre que me lo hace todo. Sin ella no podría ir a la facultad.” (Rafa, segunda sesión, entrevista focalizada).

Siguiendo con este mismo participante, matizó también la importancia que había ejercido su hermana y su primo durante los primeros años de carrera ya que, gracias a ellos, pudo realizar los trabajos a ordenador (él le dictaba y ellos escribían). Además, Carlos, un amigo que conoció con su misma discapacidad, le permitió conocer y adquirir un micrófono para poder hablar más fuerte aspecto esencial para poder comunicarse con otras personas. Así, el apoyo personal y social recibido por esta persona resultó ser esencial en su trayectoria vital.

En el caso personal de Andrés, su hermano ha sido una importante fuente de apoyo y aprendizaje dentro de la titulación puesto que, al ir algunos cursos por delante le facilitó el camino, le aportó importantes consejos para superar algunas asignaturas y fue un apoyo fundamental en el ámbito personal. Si nos centramos en el ámbito académico, su grupo de trabajo con el que iba a exposiciones y Ferias fue de gran relevancia ya que los consideró como una importante fuente de inclusión y de trabajo sin que importara su discapacidad.

“Empezamos siendo estudiantes que organizamos una Feria para presentar los últimos avances tecnológicos, pero al final acabamos siendo amigos. Y, lo importante de esto es que cuando tú formas parte de un equipo... no sé nota que tienes una discapacidad.” (Andrés, segunda sesión, entrevista biográfica).

5. Conclusiones y Discusión

Para los estudiantes con discapacidad, estudiar en la universidad supone un reto que, en numerosas ocasiones, no le es fácil, teniendo que enfrentarse a numerosas barreras actitudinales, organizativas y estructurales (Moriña, 2017a). Y, aunque existen evidencias legislativas y políticas que garantizan la permanencia y estancia del alumnado con discapacidad en la universidad, los resultados obtenidos reflejan que no es suficiente. Para los participantes de este estudio, su estancia en las instituciones universitarias se vio marcada por numerosas barreras que les obligó a generar herramientas resilientes para afrontarlas. Estrategias personales y redes familiares, sociales y académicas, fueron herramientas esenciales que les permitieron hacer frente a las adversidades (Márquez-Ramírez, 2015; Prince-Embury, 2011; Wilson-Strydom, 2017). Trabajos como los de Grau (2013), Ewert y Yoshino (2011), Gilmore et al., (2018), Márquez-Ramírez (2015) o Reed et al. (2018), indican que el apoyo social, la confianza, responsabilidad, sentido de logro, la perseverancia y la influencia del contexto, entre otros, son los principales factores resilientes que ayudan a los estudiantes a afrontar las numerosas barreras y obstáculos con los que se encuentra en el contexto universitario y que, de forma indudable, mejoran su calidad de vida.

En primer lugar, se puede concluir que, en este estudio, el docente no ha sido identificado como tutor resiliente, pero sí como una persona que podía dificultar o facilitar sus experiencias académicas. Sin embargo, su influencia sí ha sido considerada un hito esencial para el desarrollo e implementación de prácticas educativas inclusivas (Márquez-Ramírez, 2015; West, 2018). A este aspecto, en este trabajo se revelan datos importantes en los que se remarca la necesidad imperante de una actitud positiva hacia la discapacidad por parte del profesorado, fomentando prácticas inclusivas, así como la inclusión de diferentes metodologías que no sean exclusivamente las lecciones magistrales. Para ello, se requiere de la realización de adaptaciones curriculares, donde se empleen varios y diferentes recursos didácticos para enseñar, usando las nuevas tecnologías de forma didáctica y formándose en temas relacionados con la discapacidad. Así, los datos obtenidos ratifican las conclusiones halladas en otros trabajos donde se especifica que la creencia y actitud

del docente incide de forma directa en los resultados académicos del alumnado (Arco-Tirado et al., 2019; Cookson, 2017; Schirmer et al., 1997; Truebridge, 2016). Por ello, tal y como se concluye en este trabajo, una propuesta de mejora relacionada con el profesorado sería que éste mostrara una actitud positiva hacia la discapacidad y las necesidades derivadas de esta ofreciendo todos los recursos y herramientas al inicio de curso (Moswela y Mukhopadhyay 2011). Para tal fin, incluir en las agendas de las universidades espacios y acciones formativas en materia de discapacidad es considerado esencial (Mykkänen et al., 2013; Molina et al., 2016; Moriña y Carballo, 2017; Papatraianou et al., 2018).

En segundo lugar, en este artículo se han analizado y hecho mención a las redes académicas o sociales. De forma más específica, se ha identificado a los profesores, compañeros y familiares como personal de apoyo y referencia en los estudios universitarios. Para los participantes, estas personas fueron consideradas elementos facilitadores que le permitieron vivir la inclusión en la Universidad. En algunos de los casos, estas personas se convirtieron en sus tutores de resiliencia en este contexto. De esta forma, otra de las conclusiones obtenidas es la influencia ejercida por la familia y compañeros como factor resiliente para que los estudiantes tengan éxito en sus estudios (Grau, 2013; Prince-Embury, 2011).

En tercer lugar, la relación que los estudiantes mantuvieron con sus compañeros de aula y, el papel que han jugado sus familias durante sus trayectorias universitarias, marcaron de forma decisiva sus experiencias académicas. Sin embargo, en algunos casos, estas experiencias han sido negativas. Respecto a los compañeros, las narraciones lo explicaron tanto en términos de barreras como de ayudas. Como barreras se identificaron aquellos compañeros con los que no mantenían ningún tipo de relación además de los prejuicios generados por la falta de información sobre sus necesidades. Respecto a los compañeros que fueron identificados como ayudas, señalaron que eran aquellos que eran empáticos ante sus necesidades, que mostraron una actitud abierta y flexible y que les ayudaron con su aprendizaje (apuntes, trabajos en grupos, etc.). Este tipo de compañeros se convirtieron en un pilar trascendental en su trayectoria universitaria convirtiéndose en factores protectores que le facilitaron y ayudaron a hacer frente a las adversidades. En ocasiones, tal y como indican Hernández y Del Olmo (2014), pasaron a convertirse en tutores de resiliencia “totalmente” invisibles desconociendo que lo eran pero que ejercían una gran influencia en la vida de los estudiantes.

En alusión a la resiliencia familiar (Grau, 2013), han sido identificados en el trabajo como un apoyo fundamental. Este colectivo les ayudó a desarrollar herramientas interpersonales e intrapersonales como la motivación, autoestima y responsabilidad, que resultaron ser muy valiosas para poder conseguir la inclusión social. Desde el punto de vista académico y personal, el haber tenido una buena figura paterna o materna y una buena relación con otros familiares (hermanos, primos, parejas, etc.) les permitió adquirir un desarrollo psicológico estable manteniéndose fuerte frente a la adversidad. Los datos obtenidos en investigaciones como las de Grau (2013) y Hartley (2011) aseguran que tanto la familia como el

entorno social más inmediato al estudiante no sólo proporciona que la persona desarrolle atributos resilientes, sino que es fundamental que, junto a estos, se desarrollen nuevas situaciones, retos, fortalezas y oportunidades que den lugar a un proceso dinámico en el que el estudiante descubra sus vulnerabilidades y desarrolle nuevas competencias.

De esta forma, el proceso de resiliencia de estos estudiantes se basó en el apoyo social y en la creación de estrategias de adaptación, organización y planificación del estudio como fundamentales para adaptarse al contexto universitario, en ocasiones adversos. No obstante, tal y como se indica en investigaciones planteadas por Ewert y Yoshino (2011) o Hartley (2011), los factores de resiliencia interpersonales, la perseverancia, y acción institucional, son esenciales para superar las barreras construyendo mecanismos y estrategias de adaptación que les permitan poder vivir y participar en el contexto universitario con total normalidad (Turner, 2015).

Para finalizar, en relación a las redes de apoyo descritas anteriormente vinculadas a la universidad, es considerado importante que esta sea concebida bajo una perspectiva de universidad resiliente, donde se comprometa a dar un apoyo social y académico a los estudiantes a través de una comunidad universitaria sensibilizada ante sus necesidades. En este sentido, sería muy interesante que el propio estudiante con discapacidad contara con un tutor resiliente visible durante su trayectoria universitaria pudiendo ser éste un psicólogo, orientador, tutor, etc. Sin embargo, tal y como hemos visto con los datos recogidos, el tutor de resiliencia podría ser cualquier persona que se encuentre relacionado de forma personalizada con estos estudiantes universitarios, acompañándolo desde un enfoque social y académico, además de aconsejarle, ayudarle y apoyarle (García y Torbay, 2012).

En este sentido, para que la ES fuera resiliente debería de centrarse tanto en currículos y resultados académicos, así como en la creación de iniciativas para construir contextos que permita al estudiante desarrollar relaciones sociales además de las académicas. En definitiva, se considera que debería hacerse mayor énfasis en los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje potenciando aquellos factores que generan y favorecen la creación de factores resilientes, así como la inclusión social y educativa.

6. Referencias bibliográficas

- Arco-Tirado, J.L., Fernández-Martín, F.D. y Hervás-Torres, M. (2019). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
- Boletín Oficial del Estado (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Boletín Oficial del Estado (2012). II del REAL DECRETO 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley

- Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-979>
- Boletín Oficial del Estado (2013). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12632
- Cotán, A. (2015) Enseñanza Superior y Educación Inclusiva: Múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Cotán, A. (2017) Educación inclusive en las instituciones de Educación Superior: Narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*. 5 (1), 43-61. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- Cookson, C. (2017). Voices from the East and West: congruence on the primary purpose of tutor feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1168-1179. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1236184>
- European Commission (2010). *Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (2014)*. Bruselas: Unión Europea.
- Ewert, A. y Yoshino, A. (2011). The influence of short-term adventure-based experiences on levels of resilience. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11 (1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/14729679.2010.532986>
- Frank, A. W. (2012). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein y J. F. Gubrium (Eds.). *Varieties of narrative analysis* (pp. 33-52). Los Ángeles: Sage Publications.
- Fundación Universia (2018). *Guía de atención a la discapacidad en la Universidad*. Online: Fundación Universia. Recuperado de https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2018/12/GUIA_Atencion-a-la-discapacidad-2018_ACCESIBLE.pdf
- García, M.D. y Torbay, A. (2012). Resiliencia y Universidad. Metamorfosis del Potencial Humano. En A. Forés y J. Grané. *La resiliencia en entornos socioeducativos* (pp. 122-145). Madrid: Narcea.
- Gilmore, G., Welsh, S. y Loton, D. (2018). An Australian case for relational resilience. Building academic pathways in first year, preservice teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1522365>
- Goetz J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.

- Grau, C. (2013). Fomentar la resiliencia en familias con enfermedades crónicas pediátricas. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 195-212. <https://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.10>
- Hartley, M. T. (2011). Examining the Relationships Between Resilience, Mental Health, and Academic Persistence in Undergraduate College Students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596-604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Hernández, T. y Del Olmo, S. (2014). Factors of risk and protection/resilience in adolescent scholar bullying. Longitudinal analysis. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72(3), 583-608. <https://doi.org/10.3989/ris.2013.05.07>
- Hill, R.B. (1998). Enhancing the Resilience of African American Families. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 1(2-3), 49-61. https://doi.org/10.1300/J137v01n02_04
- Korbel, D., Lucia, J., Wenzel, C. y Anderson, B. (2011). Collaboration strategies to facilitate successful transition of students with disabilities in a changing higher education environment. *New Directions for Higher Education*, 154, 17-25. <https://doi.org/10.1002/he.430>
- López-Gavira, R. y Moriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365-378. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812>
- Márquez Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 6(17), 135-158. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2015.17.166>
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994): *Qualitative data analysis*. Beberly Hills, CA: Sage Publications.
- Molina, V. M., Perera, V. H., Melero, N., Cotán, A. y Moriña, A. (2016). The role of lecturers and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 1046-1049. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12361>
- Moriña, A. (2017a). 'We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 215-226. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070402>
- Moriña, A. (2017b). *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa*, Madrid: Narcea.
- Moriña, A., y Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and program planning*, 65, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004>
- Moriña, A., y Morgado, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13-23. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188900>

- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Mykkänen, A., Kronqvist, E.L. y Järvelä, S. (2013). Trajectories of resilience during dyadic task performance among children six to seven years of age. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 439-452. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814352>
- Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Papatraianou, L.H., Strangeways, A., Beltman, S. y Barnes, E. S. (2018). Beginning teacher resilience in remote Australia: a place-based perspective. *Teachers and Teaching*, 24(8), 893-914. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1508430>
- Prince-Embury, S. (2011). Assessing personal resiliency in the context of school settings: Using resiliency scales for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 48, 672-685. <https://doi.org/10.1002/pits.20581>
- Reed, M., Maodzwa–Taruvinga, M., Ndofirepi, E.S. y Moosa, R. (2018). Insights gained from a comparison of South African and Canadian first-generation students: the impact of resilience and resourcefulness on higher education success. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1479185>
- Sandín, M^a P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, M., Simon, C. y Márquez, C. (2019). Inclusive or exclusive classrooms? Barriers to learning and participation in university contexts. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Schirmer, B. R., Casbon, J. y Twiss, L. L. (1997). Diverse learners in the classroom: Teacher beliefs about learning: What happens when the child doesn't fit the schema?. *The Reading Teacher*, 50(8), 690–692.
- Seale, L., Georgeson, J., Mamas, C. y Swain, J. (2015). Not the right kind of 'digital capital'? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions. *Computers & Education*, 82, 118–128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.007>
- Truebridge, S. (2016). Resilience: It Begins With Beliefs. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 22-27. <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1123041>
- Turner, C. S. (2015). Lessons from the Field: Cultivating Nurturing Environments in Higher Education. *The Review of Higher Education* 36(3), 333–358. <https://doi.org/10.1353/rhe.2015.0023>
- Waltz, S.B. (2019). Tutor training for service learning: impact on self-efficacy beliefs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 26-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1583405>

- West, A. (2018). The flourishing student – every tutor’s guide to promoting mental health, well-being and resilience in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(4), 141-142. <https://doi.org/10.1080/13603108.2018.1498036>
- Wilson-Strydom, M. (2017). Disrupting Structural Inequalities of Higher Education Opportunity: “Grit”, Resilience and Capabilities at a South African University. *Journal of Human Development and Capabilities*, 18(3), 384-398. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1270919>

Sobre los autores:

Cotán Fernández, Almudena

Doctora en línea de atención a la diversidad actualmente trabaja en la Universidad de Cádiz, en la Facultad de Educación (Dpto. Didáctica) en calidad de Profesora Ayudante Doctora en las titulaciones de Grado de Infantil y Primaria. Ha sido responsable de la línea de investigación Innovación Educativa y TIC en la Universidad Isabel I. También colabora con el equipo de investigación dirigido por la Dra. Anabel Moriña Díez, enfocando su investigación al ámbito de la atención a la diversidad, discapacidad, TIC e instituciones de Educación Superior. Sus inquietudes investigadoras se centran en discapacidad, Educación Superior, Tecnologías de la Información y el conocimiento, mentoría, investigación cualitativa y enfoque biográfico-narrativo.